



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROF-ARTES)**

**UM OLHAR SOBRE A DANÇA *FUNK* PRESENTE NOS CORPOS DOS ALUNOS DA  
EMEI MONTEIRO LOBATO**

**MARÍLIA NEPOMUCENO SILVA**

**Brasília-DF**

**2020**

MARÍLIA NEPOMUCENO SILVA

**UM OLHAR SOBRE A DANÇA *FUNK* PRESENTE NOS CORPOS DOS ALUNOS DA  
EMEI MONTEIRO LOBATO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional – PROF-ARTES – do Instituto de Artes, da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes na área de concentração de Artes Cênicas, linha de pesquisa e Abordagens Teórico- Metodológicas das Práticas Docentes.

Orientador: Prof. Dr. Jonas de Lima Sales

Brasília-DF

2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS586o Silva, Marília Nepomuceno  
Um olhar sobre a dança funk presente nos corpos dos  
alunos da EMEI Monteiro Lobato / Marília Nepomuceno Silva;  
orientador Jonas de Lima Sales. -- Brasília, 2020.  
99 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes Cênicas) --  
Universidade de Brasília, 2020.

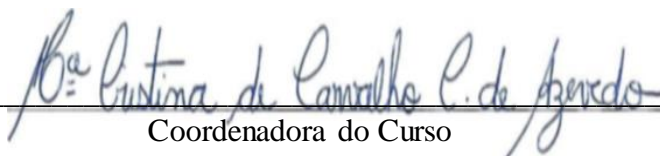
1. Dança. 2. Funk. 3. Escola. I. Sales, Jonas de Lima,  
orient. II. Título.

MARÍLIA NEPOMUCENO SILVA

**UM OLHAR SOBRE A DANÇA *FUNK* PRESENTE NOS CORPOS DOS ALUNOS DA  
EMEI MONTEIRO LOBATO**

Esta dissertação de conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Artes e aprovada em sua forma final pela Universidade de Brasília.

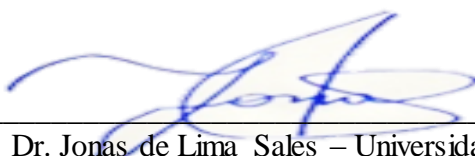
Brasília, 27 de outubro de 2020.



---

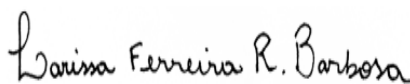
Coordenadora do Curso

**BANCA EXAMINADORA:**



---

Prof. Dr. Jonas de Lima Sales – Universidade de Brasília  
Professor Orientador



---

Profª. Dra. Larissa Ferreira – Instituto Federal de Brasília  
Membro Externo



---

Prof. Dr. Rafael Litvin Villas Bôas – Universidade de Brasília  
Membro Interno



---

Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso – Universidade de Brasília  
Membro Suplente

*Dedico esta dissertação a todos aqueles que gostam de dançar funk. Que continuem resistindo e se reinventando.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço...

Em primeiro lugar, ao meu orientador Jonas Sales, pelas provocações, ensinamentos, confiança e apoio à produção da dissertação. Grata por tudo!!

À minha família, pilares da minha formação como ser humano.

À CAPES, pela bolsa de incentivo à pesquisa, sem a qual seria impossível realizar este trabalho.

A meu advogado, Breno Adorno, que me ajudou a ir atrás da licença aprimoramento, um direito importante que é garantido aos professores que desejam aprimorar seus estudos na educação pública, mas, para consegui-lo, em Aparecida de Goiânia, ainda é preciso recorrer ao Poder Judiciário.

À Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato, pelo carinho e disponibilidade em me ceder espaço e acolhimento para realização desta pesquisa.

Às crianças que participaram desta pesquisa, dedicando seu tempo, mesmo no momento de pandemia, para me ajudarem e ainda emprestando suas experiências para assim refletirmos sobre o *funk*,

Aos professores da EMEI Monteiro Lobato, que me ajudaram bastante, cedendo um pouco de seu tempo para responder ao questionário da pesquisa. Gratidão a vocês!

Ao Artur (*in memoriam*), aluno da EMEI Monteiro Lobato, que contribuiu significativamente para o andamento deste trabalho. Para ele deixo registrada a seguinte frase de Guimarães Rosa: “As pessoas não morrem, ficam encantadas”.

Aos colegas da pós que compartilharam essa jornada comigo, tornando-a mais prazerosa.

À amiga Anni, companheira de viagens, hospedagens, passeios por Brasília e conversas animadas ao longo da jornada semanal de ida à UnB.

À amiga Samanta, Vanna e Rosangela, pela amizade, carinho, inúmeras caronas e hospedagem. Muito obrigada!

A todos os professores da Universidade de Brasília – UnB, pelos ensinamentos transmitidos nas disciplinas cursadas durante o mestrado: Rafael Litvin Villas Bôas, Maria Cristina Azevedo, Isabel, Paulo Bareicha, Graça Veloso, André Luiz e Andrea Versuti.

Ao Programa de Mestrado Profissional PROF-Artes/UNB, pela oportunidade de estudo e produção intelectual,

A Gislene Barral, pelo apoio e ajuda nos momentos finais do trabalho.

Ao meu amigo Renato Ribeiro, por ter me incentivado a tentar o mestrado e com quem dividi muitas das minhas angústias e descobertas com este estudo,

Ao Porqua, grupo de dança, que conheci na época da graduação na ESEFFEGO/UEG e que me apresentou a essa Arte maravilhosa, que é a dança.

E finalmente a mim mesma, por não ter desistido.

## RESUMO

Este trabalho lança um olhar para o *funk* na escola, sob o prisma da dança. O recorte estudado é o das crianças que gostam do ritmo *funk* e o dançam no espaço da Escola Municipal de Educação Integral - EMEI Monteiro Lobato. Tem-se como objetivo refletir sobre os significados dessa modalidade de expressão corporal para os alunos da instituição de ensino, além do intuito de apontar para a necessidade da valorização dos saberes que surgem da prática dançante. A abordagem metodológica utilizada para esta pesquisa foi do tipo qualitativa, com características de estudo de caso. No que se refere aos grupos pesquisados, são estudantes na faixa etária de 9 a 11 anos, de turmas do 4º e 5º ano da referida escola e professores. Trago para esse diálogo o aporte teórico de sociólogos, antropólogos, filósofos e educadores como Pierre Bourdieu, Moniz Sodré, Paulo Freire, Márcia Tiburi, Isabel Marques, Márcia Strazzacappa, Hermano Vianna, Adriana Facina, dentre outros. Com isso, pretendo contribuir com reflexões que favoreçam a ampliação do conhecimento sobre o ato de dançar *funk* na escola em uma perspectiva que prima pelo olhar mais afetuoso para uma manifestação popular duramente criticada em nossa sociedade.

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



## ABSTRACT

This work investigates *funk* music at school, from the perspective of its dance. The study focuses on children who like and dance the Rythm in the space of the *Escola Municipal de Educação Integral* - EMEI Monteiro Lobato. The objective is to reflect on the meanings of this modality of corporal expression for the students. In addition, I aim to point out the need for valuing the knowledge that comes from such dancing practice. The methodological approach used for this research was qualitative, with case study characteristics. Concerning the researched groups, they are students in the age group of 9 to 11 years old, from classes of the 4th and 5th grades of that school, and teachers. I bring to this dialogue the contribution of sociologists, anthropologists, philosophers, and educators such as Pierre Bourdieu, Moniz Sodré, Paulo Freire, Márcia Tiburi, Isabel Marques, Márcia Strazzacappa, Hermanno Vianna, Adriana Facina, among others. Finally, I intend to contribute with reflections that favor the expansion of the knowledge about the act of dancing *funk* in the school in an affectionate perspective towards this popular manifestation severely criticized in our society.

**Keywords:** Dance. *Funk* music. School.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dança preferida das crianças pesquisadas e quantidade de crianças que responderam. ....	67
Quadro 2 - Respostas das crianças à pergunta: por que você gosta de dançar <i>funk</i> ? .....	71
Quadro 3 - Categorização das respostas. O dançar <i>funk</i> ligado ao gosto e o dançar <i>funk</i> ligado a sensações.....	72
Quadro 4 - Nome das músicas que as crianças pesquisadas disseram gostar e trecho das letras. ....	80
Quadro 5 - Pergunta feita aos professores sobre se crianças podem dançar <i>funk</i> .....	86

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAFUNK – Associação dos Profissionais e Amigos do *Funk*  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
DJ's – Disco-jóquei (artista responsável por transmitir músicas)  
DPCA – Divisão de Proteção à Criança e ao Adolescente  
EAD – Ensino a distância  
EMEI – Escola Municipal de Educação Integral  
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia  
LDB – Leis de Diretrizes e Bases  
MC's – Mestres de Cerimônias (quem faz as rimas de *rap* e *funk*)  
MEC – Ministério da Educação  
OMS – Organização Mundial de Saúde  
PROF-ARTES – Profissional em Artes  
TV – Televisão  
UEG – Universidade Estadual de Goiás  
UFES – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
USP – Universidade de São Paulo  
PDT – Partido Democrático Trabalhista  
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PSOL – Partido Socialismo e Liberdade  
PT – Partido dos Trabalhadores

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: MEMÓRIAS QUE ME LEVARAM A PESQUISAR.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO O <i>FUNK</i> NA HISTÓRIA.....</b>	<b>21</b>
1.1 REFLETINDO SOBRE A ORIGEM DO <i>FUNK</i> .....	28
1.2 ADENTRANDO NO <i>FUNK</i> NO BRASIL.....	31
1.3 O MOVIMENTO <i>FUNK</i> NOS ANOS 2000.....	34
1.4 <i>FUNK</i> : NA BATIDA DA LEI .....	36
<b>CAPÍTULO 2 – ESCOLA E A DANÇA <i>FUNK</i> .....</b>	<b>42</b>
2.1 A DANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	42
2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE RUDOLF LABAN PARA O ENSINO DE DANÇA NO CONTEXTO EDUCACIONAL E POSSÍVEIS DIÁLOGOS DE SUAS IDEIAS COM AS DANÇAS DO MOVIMENTO <i>FUNK</i> .....	48
2.3 QUE DANÇA TEMOS ATUALMENTE EM MUITAS ESCOLAS?.....	51
2.4 A ESCOLA COMO LOCAL OPORTUNO PARA QUE O ENSINO DA DANÇA <i>FUNK</i> ACONTEÇA.....	55
<b>CAPÍTULO 3 – O <i>FUNK</i> E A DISCUSSÃO SOBRE A DANÇA NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL – MONTEIRO LOBATO.....</b>	<b>58</b>
3.1 A DANÇA NA EMEI MONTEIRO LOBATO E SEU CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL....	61
3.2 DESVELANDO A DANÇA <i>FUNK</i> NA EMEI MONTEIRO LOBATO .....	64
3.3 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DA EMEI MONTEIRO LOBATO SOBRE A DANÇA <i>FUNK</i> .....	71
3.3.1 O dançar <i>funk</i> ligado ao gosto dos alunos da EMEI Monteiro Lobato .....	72
3.3.2 O dançar <i>funk</i> ligado a sensações no contexto dos alunos da EMEI Monteiro Lobato.....	77
3.3.3 As músicas de <i>funk</i> preferidas para dançar na visão dos alunos da EMEI Monteiro Lobato e como isso pode ser dialogado com o ensino de dança na escola .....	80
3.3.4 Dançar <i>funk</i> na escola: a influência da internet e o discurso dos professores pesquisados ..	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>

## INTRODUÇÃO: MEMÓRIAS QUE ME LEVARAM A PESQUISAR

Este trabalho é fruto de minhas inquietações acerca da expressão cultural *funk*, que hoje se propaga em todo o território nacional, principalmente entre os jovens. Ele é apreciado por parcela significativa da sociedade, especialmente por ter um ritmo alegre com batidas dançantes capazes de contagiar crianças, jovens e adultos. De modo semelhante, o *funk* é também odiado por outra parte da população, principalmente devido ao conteúdo de suas letras que usam do erotismo, deboche e escraço como ferramentas de comunicação. A chegada do movimento *funk* no Brasil se deu no final dos anos 1970, sob influência da cultura negra americana, como o *soul music*, gênero musical inspirado no *Rythm and Blues* e no *gospel* dos Estados Unidos, conforme destaca o antropólogo e pesquisador musical Hermanno Viana, em sua etnografia sobre o *funk* brasileiro (VIANA, 1987).

Desde então, esse movimento cultural vem adentrado os lares de muitas famílias brasileiras e, ao mesmo tempo, tornando-se alvo de comentários jornalísticos, do meio político e policial, que, em grande parte, utiliza-se de recorrentes estratégias de desqualificações na tentativa de criminalizar o movimento por considerá-lo como algo maléfico. No entanto, mesmo passando por altos e baixos ao longo de quase 40 anos de existência no Brasil, o *funk* é considerado atualmente um estilo musical, uma linguagem da arte e uma forma de cultura presente e representativa do povo brasileiro. Percebe-se esta forma de comunicação artística em diversos espaços, como em festas e eventos, nos diversos segmentos sociais, desde as camadas populares às mais elitizadas, bem como nos programas de TV, internet e nos corpos de crianças e jovens de várias escolas públicas do Brasil.

A presença do *funk* no território escolar afetou-me de uma maneira peculiar, especialmente por ser o estilo musical e dançante com o qual inúmeros alunos das classes populares e frequentadores da escola pública se identificam. Descobri convivendo com esses alunos da escola pública que existe beleza nesse território, mas, para ver, é necessário se destituir de amarras, preconceitos e estar disponível em um processo de conhecer fazendo. Desde então, meu encontro com esse território estético tem me instigado a pensar a escola na qual atuo como professora de dança, Escola Municipal de Educação Integral – EMEI Monteiro Lobato, localizada no município de Aparecida de Goiânia, Goiás. Isso se deu especialmente porque percebi que existe uma certa dificuldade nesse espaço em valorizar o entusiasmo e gosto dos alunos frente ao ato de dançar *funk*. Desse modo, com o objetivo de ampliar meus olhares sobre a dança *funk* na escola, recorri ao mestrado profissional em Artes

– PROF-ARTES, da Universidade de Brasília, para, quem sabe, tentar encontrar brechas e superar lacunas na discussão da temática *dançar funk, criança e escola* no espaço escolar, sob um olhar sensível e afetoso.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como problema central: o que motiva os alunos da EMEI Monteiro Lobato a gostarem do *funk* e de dançá-lo, e por que o fazem? Quais contribuições este movimento cultural proporciona à elaboração de saberes dos estudantes?

O objetivo geral desta pesquisa é investigar de onde vem o interesse e entusiasmo dos alunos pela dança *funk* e como isso reverbera na construção dos saberes dos estudantes envolvidos. Tem-se como objetivos específicos: refletir sobre o significado da dança *funk* para os alunos pertencentes a essa escola, analisar qual a relevância que essa dança tem para se pensar o corpo que dança na escola, e ainda refletir sobre a necessidade de valorizar os saberes advindos do *funk* na comunidade escolar.

A abordagem metodológica para esta pesquisa foi do tipo qualitativa, com características de estudo de caso, que, de acordo com Yin (2010), é uma respeitável estratégia metodológica, uma vez que permite ao pesquisador um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, revelando nuances difíceis de serem enxergadas a olho nu. Além disso, o estudo de caso favorece uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real, principalmente quando os limites entre os fenômenos e o contexto não são nitidamente claros.

No que se refere aos grupos pesquisados, cabe ressaltar que são estudantes na faixa etária de 9 a 11 anos, matriculados em turmas do 4º e 5º ano da EMEI Monteiro Lobato, escola localizada em uma área de alta vulnerabilidade, na qual muitas pessoas dançam e gostam do estilo *funk*. Apesar de ser consumido por diversas pessoas dessa localidade, o estilo ainda é visto com bastante superficialidade e negligenciado em discussões em sala de aulas por alguns educadores, que não o consideram adequado para ser vivenciado nos corpos de crianças.

Considero que isso se dá por se tratar de uma manifestação popular que possui suas letras musicais marcadas por alguns conteúdos que fazem alusão ao sexo e, às vezes, ao uso de drogas e palavras de baixo calão e movimentações dançantes, consideradas por muitas pessoas como sensuais. Com isso, tal arranjo suscita críticas de que crianças que cantam e dançam *funk* estariam, de certa forma, perdendo sua infância, ou ainda, deixando de “serem crianças”, em uma perspectiva de anseios dos adultos.

Mesmo negligenciado pela maioria das discussões no espaço escolar onde atuo, o *funk* encontra-se presente nos corpos dos alunos. Eles consomem suas danças e músicas, seja na hora do recreio ou nas festinhas de aniversário de alguns estudantes, comemoradas muitas vezes na sala de aula. É a manifestação popular mais conhecida e admirada por parte desse público, porém, ainda carente de práticas pedagógicas que deem ênfase ao seu ensino na perspectiva da não desqualificação. Em minhas experiências em trabalhos com dança na escola pública, é muito comum ouvir alguns professores, pais e funcionários administrativos desvalorizando o *funk* e reforçando preconceitos já estigmatizados sobre essa cultura. Isso contribui com uma visão que, segundo Pierre Bourdieu (2007), acaba por fazer com que a escola muitas vezes contribua para reproduzir as desigualdades sociais, pois, ao invés de procurar desconstruir preconceitos enraizados, acaba por reforçar as ideias da classe dominante.

Minha graduação é em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás – UEG. Nesse universo, sempre me encantou o corpo em movimento, suas potencialidades e criatividade. Assim sendo, encontrei isso de maneira mais potente participando de um grupo experimental de dança contemporânea, vinculado a um grupo de pesquisa da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás, chamado PORQUA. Esse grupo foi fundado no ano de 2000 e dirigido pela artista, pesquisadora e professora doutora de dança Luciana Ribeiro. Grupo questionador que sempre se interessou por uma dança curiosa, pela valorização das diversidades corporais, o lúdico e o deleite em cena.

Nesse grupo, aprendi a pensar a dança como forma de conhecimento e experiência estética. Nas atividades com ele, entendi que a dança poderia ser uma janela capaz de fazer o ser humano enxergar o mundo com um olhar mais sensível e criativo. Além disso, compreendi que qualquer corpo pode ser sujeito criador de sua própria dança, não precisando necessariamente ficar apenas reproduzindo movimentos corporais já prontos ou ditados pela mídia corporativa, como, por exemplo, aqueles passinhos que todos reproduzem igualmente e que, muitas vezes, são difundidos em programas de televisão. Não que isso seja ruim, pois entendo que existem muitas formas de danças que são ricas e se mostram interessantes, com coreografias e técnicas elaboradas, como os repertórios das danças populares tradicionais. O que me chamou atenção no grupo do qual fiz parte, foi que me abriu os olhos para entender como é possível também sermos criadores de nossas danças e não só executores.

Através do PORQUÁ grupo de dança, tive a oportunidade de enxergar o mundo com um olhar mais sensível e também conheci inúmeros repertórios musicais considerados

pelo meio artísticos como “Cult”<sup>1</sup>. Além disso, apreciei diversos espetáculos de dança que jamais tinha visto antes, especialmente porque meu entendimento sobre dança no início da faculdade era baseado apenas no que via pela televisão. Tive a oportunidade de dançar em alguns teatros da cidade de Goiânia, li diversos livros sobre dança contemporânea e no contexto educacional, participei de palestras, reuniões, seminários, em que o assunto principal era a dança e sua relação com a educação. Assim, fui construindo meus conhecimentos em dança, para mais tarde ser aprovada em concursos públicos da Rede Estadual de Educação de Goiás e da Rede Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia – Goiás, para atuar com a disciplina dança no contexto escolar.

Ao adentrar nas escolas públicas das cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia, no estado de Goiás, a fim de ministrar o conteúdo dança para crianças de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, tive minha primeira crise, ou quem sabe “encontro”, com o universo do *funk*. Constatei que a maioria das crianças consome o produto cultural *funk*, gosta de rebolar, sabe diversas coreográficas, conhece diversos MCs<sup>2</sup>, sobre o que eu sequer tive oportunidade de refletir nos meus anos acadêmicos de estudos sobre a dança na Faculdade de Educação Física. Isso pode revelar que as discussões no meio acadêmico sobre dança no contexto escolar estão, muitas vezes, alheias ao mundo real.

Nesse ínterim, interessava-me por discussões que ouvia de professores do curso de Educação Física sobre o sistema capitalista e suas maneiras de influenciar a sociedade, visando apenas ao lucro, influência essa que ocorre inclusive na Arte. O conhecimento em dança contemporânea que eu havia trazido da universidade e os espaços artísticos que eu frequentava nessa época tinham o *funk* como um produto midiático de péssima qualidade, com danças que apenas ensinavam às pessoas a reproduzirem passos sem, necessariamente, pensarem criticamente. Em outras palavras, eu possuía uma visão preconceituosa sobre o *funk*, a qual construí no decorrer de minha graduação em Educação Física. Essa visão acompanhou meus anos iniciais no trabalho com dança no contexto escolar, influenciando minha maneira de planejar aulas na escola, pois sempre pensava em formas de distanciar os alunos dessa realidade, mas tudo o que eu encontrava era alunos querendo dançar apenas *funk*.

---

<sup>1</sup> Termo usado para definir algo que pertence a um grupo específico e fica sendo cultuado justamente por não ser tão popular assim. É considerado por muitos como uma forma de sair do comum e expandir horizontes.

<sup>2</sup> Significa mestre de cerimônia. O termo é usado pelo funk para definir aquele que conduz a festa, o baile, uma vez que eles animam as festas.



Desse modo, minhas primeiras aulas de dança na escola tinham como um dos objetivos instigá-los a vislumbrar uma nova forma de pensar a dança, para além do que eles estavam acostumados a ver através, principalmente, da mídia corporativa. Assim, preparava minhas aulas baseando-me nas aulas de dança que aprendi com o grupo de dança onde estive no decorrer de minha graduação, bem como em autores renomados no que se refere ao ensino de dança na escola, como Rudolf Laban<sup>3</sup>, Isabel Marques<sup>4</sup>, Márcia Strazzaca, Klauss Vianna<sup>5</sup>, dentre outros. Esses autores são importantes teóricos que contribuíram com discussões consistentes sobre corpo, movimento, dança e escola e me ajudaram a ter um olhar sensível para o corpo que dança, influenciando ainda hoje meu trabalho docente.

Sendo assim, procurei instigar os alunos a conhecerem seus corpos por meio de aulas de alongamento, a respeitarem o corpo do colega por meio do toque e massagens corporais, a conhecerem e explorarem partes isoladas de seus corpos, a criarem seus próprios movimentos, e entenderem a importância da improvisação e da apreciação em dança, além de sempre procurar envolver o lúdico nessas atividades, especialmente por estar atuando em um espaço infantil. Considero que todo esse processo foi enriquecedor, pois os alunos estavam tendo a oportunidade de vivenciar novas propostas de movimentos e criação, além de começarem a ver a dança para além de movimentos com coreografias já prontas para copiar, visão tão comum naquele meio.

Além disso, eu utilizava estilos de músicas nas aulas que os alunos nunca tiveram oportunidade ou interesse de ouvir. Convidava grupos de dança de Aparecida de Goiânia e de Goiânia para apresentarem na escola para que eles tivessem chance de apreciar outras maneiras de dançar. Oportunizava momentos na escola de mostra de vídeos de diversos estilos de dança, como, por exemplo, trechos de filmes em que a dança era o foco, trechos de espetáculos de dança de diversos grupos que estão disponíveis no canal do Youtube. Ademais, busquei incentivar para o apreciar a dança uns dos outros, em um constante

---

<sup>3</sup> Rudolf Laban (1879-1958) foi um dançarino, coreógrafo, teatrólogo, musicólogo, intérprete, considerado como o maior teórico da dança do século XX e como o “pai da dança-teatro”. Dedicou sua vida ao estudo e à sistematização da linguagem do movimento em seus diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação.

<sup>4</sup> Isabel Marques é coreógrafa, diretora e professora de dança, escritora. Formada em Pedagogia pela USP, Mestre em Dança pelo Laban Centre for Movement and Dance, Londres (hoje Trinity Laban), doutora pela Faculdade de Educação da USP/1996.

<sup>5</sup> Klauss Vianna é preparador corporal, coreógrafo, professor, bailarino. Responsável por trazer estudos anatômicos para a sala de aula, busca compreender, por meio do corpo, o que seria “uma dança brasileira” – mote modernista de sua trajetória. É precursor dos entendimentos de Consciência/ Expressão Corporal, associados à materialidade do corpo.

exercício de observação e apuramento do olhar estético. A escola se tornou um espaço de corpos dançantes, um local onde o aluno poderia criar e pensar a dança, movimentar o corpo livremente. Um espaço com ainda mais barulho e que – mesmo incomodando alguns indivíduos favoráveis ao silêncio e à disciplina do corpo como forma de “controle”, como bem aponta Foucault (2014) – tornou-se mais artístico.

Todo esse movimento em prol de uma nova maneira de pensar a dança, em que diversas técnicas e estéticas foram mostradas, não foi significativo para os alunos deixarem de gostar de *funk*. Em todas as aulas de dança, eu era abordada por alguns alunos que me pediam insistentemente para eu deixá-los dançar *funk*. Outros criticavam as músicas que eu considerava adequada para as aulas, afirmando serem músicas antigas e ruins. Nesse momento, ainda com uma visão distante de como trabalhar o afeto e a sensibilidade, meu discurso para os alunos era que a escola não poderia adotar o *funk*, uma vez que as coreografias eram “vulgares” e as letras “inadequadas” para o contexto escolar. Dizendo em outras palavras, eu reproduzia um discurso que primava pela moralidade, discurso esse que é bem forte no universo escolar.

No entanto, esses discursos não eram convincentes para a maioria dos alunos, que sempre insistiam para que pudessem dançar *funk* nas aulas de dança. Ao mesmo tempo, eu começava a sofrer por negar e desqualificar um movimento cultural que a maioria do público da escola parecia amar. Os anos iniciais do meu trabalho com dança na escola com o público do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental ainda era permeada de pouca experiência teórica/prática, por isso, ainda não tinha um entendimento claro sobre como abordar a temática *funk* em sala de aula na perspectiva da dança enquanto área de saber, uma vez que tudo que pesquisava a respeito desse tema se relacionava a crítica e preconceito. Todavia, percebi que necessitava ter um deslocamento de olhar sobre os gostos estéticos pertencentes àquela realidade. Então, comecei a questionar como processar aquilo que eu estava vendo, como ouvir aqueles corpos de uma maneira sensível, estar dentro e fazer parte daquele processo.

Nas aulas que denominava de *processos criativos em dança*, que eu ministrava para os alunos na escola, notava que a maioria do vocabulário corporal de movimentos dos educandos era vinda do *funk*. Na hora do recreio, o *funk* estava presente, de maneira enérgica, no corpo de muitos alunos. Até mesmo alguns carros de som que passavam no bairro anunciando os preços das promoções dos mercados nos arredores da escola, utilizavam o *funk* como música de fundo das propagandas. Dessa forma, constatei que o *funk* estava presente

constantemente nos corpos e na vida daquelas crianças, portanto, necessitava ampliar meu olhar para além de julgamentos preconceituosos. Paulo Freire (1979) já dizia que a escola precisa respeitar a sabedoria dos educandos, especialmente os das classes populares, pois esses saberes são socialmente construídos em práticas comunitárias. Sendo assim, é prudente compreender que a dança na escola necessita ser ensinada sempre respeitando os saberes dos alunos da sociedade contemporânea.

As crianças, na contemporaneidade, são extremamente conectadas com o meio digital. As danças e músicas que eles mais admiram são encontradas facilmente em canais do Youtube ou seguindo seus ídolos através de redes sociais como o Instagram. Não é novidade a forma como as sociedades, sobretudo a brasileira, são conectadas com o meio digital. Martin Barbero<sup>6</sup>, teórico e pesquisador de comunicação e cultura em uma entrevista concedida ao programa Roda Vida na década de 1990, já apontava que nas casas das famílias brasileiras, muitas vezes, falta o fundamental, como saneamento básico. No entanto, as antenas de TV estão sempre presentes, demonstrando como as pessoas parecem ser engajadas e interessadas pelo meio digital.

Isso não modificou ao longo dos anos, ao contrário, tem se expandido consideravelmente pelo fato de termos em nossas mãos *smartphones* que nos conectam 24 horas por dia. Conforme demonstra Lúcia Santaella (2007, p. 233), os dispositivos móveis são “pequenas criaturas vivas” que estão constantemente ao nosso lado, como se fosse uma “prótese personalizada”. Nesse sentido, é estabelecida uma relação emocional com esses aparelhos, personificando-os como “companheiro inseparável”. As ideias da autora são importantes para nos ajudar a pensar os jovens de hoje que fazem uso dos aparelhos eletrônicos como celulares, estabelecendo com eles uma relação de prótese do corpo. Tudo é feito pelo celular, desde fotografia a criação de vídeos, acesso a filmes, músicas, dança e cinema.

Desse modo, parece ser importante que os educadores estabeleçam um olhar menos pessimista sobre essa ferramenta e comecem a vê-lo como um aliado no processo ensino e aprendizagem. A educação escolar necessita dialogar com o mundo rodeado pelas tecnologias digitais. O professor pode fazer com que seus alunos se tornem protagonistas das aulas, enquanto faz mediações. Em outras palavras, a sala de aula pode ser um lugar onde

---

<sup>6</sup> Programa disponível no canal Roda Viva na década de 1990. Disponível em: [https://www.Youtube.com/watch?v=eqoAWbN\\_onM&t=118s](https://www.Youtube.com/watch?v=eqoAWbN_onM&t=118s)

todos aprendem, tanto alunos como professores. Esse foi o tipo de relação que comecei a estabelecer com meus alunos, uma vez que compreendi que tinha muito que aprender com eles.

Nesse sentido, no processo de observação da relação dos alunos que estudam na EMEI Monteiro Lobato com o *funk*, notei que a maioria dançava e cantava alegremente como se estivessem em um baile. A energia corporal dos corpos dançando era muito mais potente do que quando eles dançavam em outras aulas de dança realizadas na escola sob minha orientação. Os corpos transpiravam, não havia espaço para conflitos e indisciplina; havia apenas o deleite com a dança que eles mais gostavam de dançar. Dessa forma, as aulas foram se tornando mais interessante para os alunos, a relação professora e alunos tornou-se mais afetuosa.

O movimento cultural *funk* parece ainda ser pouco compreendido por muitos professores e funcionários administrativos que estão no espaço escolar. Apesar do *funk* estar presente no Brasil desde o final dos anos 1970, com suas músicas e danças, são poucos os interessados em aprofundar seus conhecimentos nessa área. Conforme destaca Guarato (2016), parece existir uma recusa por parte de alguns pesquisadores em atribuir valor (cultural ou artístico) às danças que se fazem presentes nos meios de comunicação de massa. Tal recusa se dá especialmente pelo fato de serem consideradas como danças mercadológicas e não, criação artística, além de lidar com a reprodução acrítica de movimentos. Isso parece acontecer também com o *funk*.

Essas modificações acabam influenciando o modo de se relacionar inclusive de diversas crianças nas escolas brasileiras, o que resulta também nas modificações dos perfis dos estudantes. Dentre os novos comportamentos, podemos destacar a maneira como são envolvidos com as tecnologias/mídias, as quais promovem o compartilhamento dos mais diversos tipos de conteúdo. Partindo dessa realidade, compreende-se que diferentes modos de *ser criança* estão presentes hoje na escola e merecem, dessa forma, serem pensados e estudados.

Desse modo, na expectativa de responder os questionamentos desta pesquisa, o trabalho foi dividido em três capítulos. No primeiro capítulo foi feito um breve panorama do *funk* nas pesquisas brasileiras, com o intuito de compreender os olhares que os pesquisadores brasileiros possuem sobre o ato de dançar *funk* no ambiente escolar. Discute-se também a contextualização da história do movimento *funk*, passando pelo seu surgimento, chegada no

Brasil e os inúmeros preconceitos pelos quais veem passando, sendo muitas vezes necessário garantias legais para que continue sobrevivendo na sociedade.

No capítulo II realizamos uma reflexão sobre a escola e a dança *funk*. Iniciamos o texto refletindo sobre a dança ser uma das mais antigas manifestações artísticas e que, por isso, necessita deixar de ser abordada e entendida de maneira superficial nos espaços escolares. Apresentamos as contribuições de Rudolf Laban para o trabalho com dança na escola e algumas propostas sobre como podemos dialogar com suas ideias no trabalho com danças do universo do *funk* na escola. Por fim, pensamos sobre que dança temos atualmente em muitas escolas e como a escola pode ser um local privilegiado para que um trabalho com danças da cultura *funkeira* aconteçam, pois é um espaço de construção e valorização do saber que não pode se preocupar em reproduzir as desigualdades já existentes na sociedade.

Finalmente, no capítulo III buscamos refletir sobre o *funk* e a discussão da dança na Escola Municipal de Educação Integral – EMEI Monteiro Lobato. Iniciamos fazendo uma reflexão sobre o contexto histórico da escola e o local onde ela se encontra localizada, e apresentamos os dados das pesquisas realizadas com crianças estudantes da referida escola. Analisam-se esses dados sobre a dança *funk*, na expectativa de entender o que os motiva a gostarem tanto de dançar *funk* e o porquê disso. Trouxemos ainda para reflexão diálogos de alguns professores que ministram aulas para essas crianças na expectativa de que eles nos ajudem a refletir sobre como o *funk* é visto nessa escola e como eles percebem a dança *funk* nesse espaço.

Para contribuir com as ideias aqui expostas, trago importantes estudiosos, como o sociólogo Pierre Bourdieu e Muniz Sodré, o educador e filósofo Paulo Freire e Márcia Tiburi. Para traçar um diálogo com o *funk* busco refletir com a antropóloga Adriana Facina, professora doutora com pesquisas sobre o *funk*; Adriana de Carvalho Lopes; e o antropólogo e pesquisador musical Hermanno Viana. Para lançar o foco na dança, trago as contribuições da professora e pesquisadora em Dança Isabel Marques, Marcia Strazzappaca, Karenini Porpino, Jonas Sales, Rafael Guarato, Ciane Fernandes, o pesquisador do movimento Rudolf Laban, dentre outros.

É importante deixar registrado que, a pandemia mundial ocasionada pelo coronavírus ainda em andamento nesse ano de 2020, impossibilitou algumas ideias pensadas para este trabalho no que se refere as práticas dançantes sobre a temática funk que, seriam propostos aos alunos participantes desta pesquisa no espaço escolar. Mesmo com essa dificuldade

consideramos o trabalho valioso, pois nos permite enxergar várias nuances sobre a dança e o funk no ambiente escolar a partir dos olhares das crianças e professores.

Assim, convido o leitor a adentrar neste trabalho, buscando ter um olhar afetuoso para uma manifestação popular que há anos sofre com preconceitos, especialmente por fazer parte do gosto das pessoas que vivem nas camadas mais pobres de nossa sociedade. Convido-lhe a tentar ver os contextos positivos que existem no *funk* e que colaboram para a formação cultural do sujeito no espaço escolar.

## CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO O *FUNK* NA HISTÓRIA

Para iniciarmos uma reflexão sobre o *funk* na perspectiva da dança, é fundamental nos atentarmos para as produções acadêmicas a respeito desse produto cultural ao longo do tempo no Brasil. O *funk* está inserido no país e existem diversos pesquisadores interessados nesse assunto, abordando inúmeros aspectos marcantes dessa cultura, por exemplo, o *funk* e sua relação com o preconceito racial, social, bem como o corpo feminino no *funk*. No entanto, ao pensarmos em pesquisas especificamente sobre o *dançar funk no espaço escolar*, prática realizada por inúmeras crianças e jovens em todo país, percebe-se que os trabalhos acadêmicos em nível de mestrado e doutorado ainda são pouco explorados. Além disso, alguns dos trabalhos que se atentam para o corpo que dança *funk* na escola trazem olhares que podem reforçar ainda mais o preconceito e a não aceitação dessa forma de expressão tão marcante nos corpos dos estudantes na atualidade.

O *funk* está presente na escola e faz parte do gosto estético da maioria dos estudantes. Eles cantam as músicas, dançam as coreografias, criam seus próprios movimentos, vestem-se como seus cantores prediletos, acompanham o dia a dia de seus ídolos através das redes sociais e levam todo esse interesse para a escola. No entanto, dentro do espaço escolar, os gostos artísticos dos alunos muitas vezes são desvalorizados por diversos educadores e até mesmo por outros alunos que não reconhecem o *funk* como uma manifestação artística de qualidade. Desse modo, estar a par do que vem sendo discutido sobre o *funk* nos espaços acadêmicos pode nos ajudar a perceber lacunas que ainda necessitam ser preenchidas para, quem sabe, ajudar os educadores em suas práticas docentes, bem como encontrar maneiras de entender e valorizar a cultura que diversos alunos da atualidade consomem, sem a necessidade de desqualificar ou julgar o fenômeno como uma prática de mau gosto.

Neste sentido, para elaboração deste estudo, foi realizada uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, a fim de verificar os níveis de produções e as áreas de conhecimento que mais frequentemente abordavam o tema “*funk*”, “dança”, e “escola”. Estas foram usadas como palavras-chave e colocadas entre aspas com o intuito de buscar frases exatas. Optamos pelas pesquisas que fazem menções, em seus títulos, às *danças* e ao *funk*, como também, *funk na escola* e, por fim, ao termo *funk* isoladamente. Priorizamos nossa atenção para trabalhos publicados entre o ano de 2013 a 2018, pois o

Banco de Dados da Capes apresenta trabalhos registrados conforme a plataforma Sucupira, cadastrados a partir de 2013.

Utilizando a palavra-chave *funk* no Banco de Dados da Capes foram encontrados 231 resultados, sendo o ano de 2016 e 2017 os de maiores publicações, 30 e 24 trabalhos, respectivamente. As Ciências Humanas é a “grande área de conhecimento” que mais tem se preocupado com pesquisa nessa temática, com 47 publicações, junto com a área de Linguística, Letras e Artes, com 37 e Ciências Sociais com 34 trabalhos. A maioria das abordagens das ciências humanas com a palavra *funk* se refere a ostentação, criminalidade, sexualidade e participação da mulher no *funk*. Já a área de Linguística, Letras e Artes possui diversas abordagens sobre a música, estética feminina e análise dos discursos das letras do *funk*. Nas Ciências Sociais, percebem-se muitos trabalhos que dão ênfase às disputas simbólicas no *funk*, identidade negra no *funk*, bem como o consumo e a ostentação dessa manifestação cultural.

Os 231 resultados encontrados para a palavra-chave *funk* trazem reflexões imprescindíveis para se pensar o *funk* atualmente, como a questão da violência, preconceito racial e social, figura da mulher, sexualidade e até mesmo escola. Apesar de ser possível ao leitor que já estuda o *funk* e a dança, fazer diálogos dessas discussões com o dançar *funk* nos ambientes escolares utilizando apenas o termo *funk* como palavra-chave, não foi possível encontrar pesquisas que abordem especificamente o ato de se expressar corporalmente via *funk* no espaço escolar, sobretudo entre crianças e jovens. Com isso, demonstra-se que o olhar para o corpo que dança *funk* na escola ainda não parece ser tão relevante como outras temáticas.

Como “área de conhecimento”, a Comunicação se destaca com 19 publicações. Nessa área, as abordagens das pesquisas são voltadas para discussões que envolvem o *funk*, a mídia e o consumo. Outra área de conhecimento que se destaca é a Educação, apresentando 12 trabalhos com abordagens sobre a juventude e o *funk* na escola. Esses trabalhos fazem análises sobre estudos culturais e formação da identidade dos jovens por meio do *funk*. Embora também não deem ênfase à dança na escola na perspectiva do *funk*, consegue-se fazer algumas relações que, de certa forma, nos ajudam a entender por que a dança *funk* é vista de maneira preconceituosa. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal Fluminense (UFF) se destacam como as instituições que mais têm realizado pesquisas nessa área, com 26 e 19 trabalhos, respectivamente. Acredita-se que um indicativo é



certamente a proximidade geográfica com a maioria das manifestações *funkeiras* existentes no país.

Interessante pontuar que as áreas artísticas pouco sobressaem em números de pesquisas com o tema *funk* e observa-se uma ênfase fortemente dada à área musical. Em relação à dança, cabe ressaltar as reflexões do professor do curso de dança da Universidade Federal de Goiás, Rafael Guarato (2016), quando destaca que alguns pesquisadores da área artística ainda têm dificuldade de considerar como Arte as manifestações vindas do povo e da periferia. Para o autor, isso se dá porque alguns pesquisadores de manifestações dançantes no Brasil consideram que danças que se fazem presentes nos meios de comunicações de massa, como o *funk*, são dedicadas ao mercado e não à criação artística. Além disso, são danças que lidam com uma forma de funcionamento que se pautam na cópia inconsciente, afastando processos de análise e autonomia crítica dos indivíduos que a praticam.

De acordo com Rafael Guarato (2016), o Brasil do século XXI dispõe de uma educação massificada, de editais públicos de fomento à dança massificados e até mesmo autores como Paulo Freire são replicados de modo massivo. Essa diversidade de produtos e informações, disponíveis no mercado em grande escala, não foi suficiente para garantir que consumidores reproduzissem seus conteúdos e, menos ainda, que suas ideias ali presentes sejam reproduzidas seguindo a cartilha de seus enunciadores. Nesse sentido, é necessário um cuidado ao atribuir aos meios massivos responsabilidade genuína sobre reprodução (em seu sentido depreciativo de passividade) das danças consideradas populares, como o *funk* ou o axé.

Dando continuidade à pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no que se refere às palavras-chave *dança* e *funk*, foram encontrados 3502 trabalhos acadêmicos. Embora existam diversos trabalhos que trazem abordagens para *dança* e *funk*, a maioria das pesquisas não faz discussões sobre o *funk* na perspectiva da dança em si. Dos 3.656 trabalhos pesquisados, apenas 2 (dois) fazem menções ao *funk* com olhares específicos para a dança, como exemplo, podemos citar *Estereótipo coreográficos no ciberespaço*, da autora Elaine Isabel da Silva Cruz (2015), que discute o papel do ensino da dança na educação básica. Ela faz uma reflexão sobre o paradigma atual das coreografias estereotipadas que é difundido pela cibercultura e chega nos corpos de crianças na escola, e propõe que deve haver intervenções arte/educativas e dança/educativas para que sejam desconstruídos os padrões coreográficos impostos pela cibercultura.

Embora o trabalho não tenha em seu título a palavra *funk*, a autora destaca que a dança *funk* foi o estereótipo coreográfico predominante em pesquisas por ela realizadas na plataforma Youtube, estando presente em 40% dos clipes por ela categorizados. A autora considera o *funk* como uma dança erotizada e traz uma visão um tanto apocalíptica, uma vez que desqualifica os fenômenos midiáticos e os gostos estéticos dos alunos, levando em conta somente os trabalhos voltados para o intuito de arte e/ou educação ou pesquisados com esse fim como capazes de ressignificar a visão de dança dos alunos e desconstruir as coreografias padronizadas difundidas na cibercultura.

Consideramos que a dança, qualquer que seja ela, é suscetível de ser abordada na escola, no sentido de possibilitar que os alunos construam conhecimento em dança. Negar os gostos estéticos dos alunos e avaliar que apenas os mais elitizados e reconhecidos socialmente são capazes de ocasionar transformações nos estudantes pode ser considerado um desrespeito à curiosidade do educando, uma vez que ainda é comum no Brasil o costume de negar quase tudo que vem da periferia e aceitar, sem muitos questionamentos, o que é produzido pela elite. Não é a partir da negação e desqualificação da cultura do outro que a escola irá se consolidar como espaço democrático e afetuoso de construção de conhecimento. Nos dizeres de Paulo Freire,

o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2018, p. 58).

Desse modo, é importante que professores tenham uma escuta sensível sobre as danças que muitos educandos demonstram interesse, como é o caso do *funk*. Mesmo que essa manifestação cultural ainda cause estranhamento a muitos educadores que lecionam em escolas públicas, devido, principalmente, à sua estética, muitas vezes pautada pelo escracho, é importante não amesquinhar o direito do aluno estar sendo curioso sobre essa temática e, dessa forma, encontrar formas de escutar, para melhor dialogar com os discentes. Para Paulo Freire (2018, p. 120), “o desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador, que, por isso mesmo, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados”.

Ainda no que se refere a este panorama das pesquisas acadêmicas sobre o *funk*, outra dissertação encontrada na base de dados da Capes é da autora Angelita Pereira Santos.

O título de seu trabalho é *A dança na escola: uma perspectiva de pais e professores sobre as danças reproduzidas por corpos infantis*, dissertação defendida no ano de 2014. A autora não autorizou disponibilizar o trabalho completo na plataforma. O que consta em seu resumo é que a falta de conhecimento em dança tem levado professores a mera reprodução de passos pré-determinados de danças expostas pela mídia, sem análises e reflexões.

A autora não cita em seu resumo a palavra *funk*, no entanto, aponta que as danças midiáticas com apelo sexual são ofensivas para a inocência da criança e pode impactar os jovens na adolescência em sua fase sexual inicial, favorecendo o surgimento de gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis. No entanto, no resumo disponibilizado, a autora não expõe de quais fontes de pesquisa ou autores se utilizou para essa análise. Percebe-se apenas que sua linha de pesquisa é da enfermagem e a área de concentração é a ciência da saúde, talvez por isso, a conclusão meramente centrada nas questões biológicas.

Com exceção desses dois trabalhos, não foi encontrado outros dentre os mais de três mil pesquisados que abordassem o *funk* com olhares específicos para a dança na escola, suas coreografias, ou sobre como abordar essa dança no contexto escolar, sobretudo com crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Embora existam inúmeras pesquisas relevantes sobre o *funk* na atualidade, algumas brechas ainda necessitam ser preenchidas. Percebe-se que, mesmo o *funk* sendo consumido e dançado por milhares de crianças e jovens no país, alguns estudiosos que pesquisam dança na educação parecem não demonstrar interesse para essa temática. Outros que demonstram interesse pelo tema, parecem possuir, ainda, uma visão apocalíptica, no sentido de silenciar e oferecer outras propostas artísticas para afastarem as crianças e os jovens do que eles consideram como “algo ruim”.

Umberto Eco, filósofo conceituado e autor da obra *Apocalípticos e Integrados*, na qual reúne ensaios sobre a cultura de massas, destaca que houve uma época na história que a descoberta da escrita foi questionada, pois poderia prejudicar a memória, considerada, na época, como um instrumento valioso de sabedoria. Hoje, com o rápido crescimento de repertório das coisas, é impossível delegar responsabilidade somente à memória. A escrita tornou-se um instrumento precioso de sabedoria. Essa análise de Umberto Eco (1976) foi citada para nos lembrar que toda modificação dos instrumentos culturais na história da humanidade apresenta-se, inicialmente, sob uma profunda visão pessimista. Hoje, o dançar *funk* é tratado no Brasil por muitas pessoas como a escrita era vista no tempo de sua descoberta, com olhos receosos e preconceituosos.

Ainda na Base de Dados da Capes, foram pesquisadas também as palavras-chave “*funk*” e “escola”. Foram encontrados 101.401 trabalhos em que essas palavras aparecem de alguma forma nas pesquisas. O ano de maior publicação com essas temáticas foi 2017, com 8.517 publicações. A área de conhecimento que se destaca em pesquisar essa temática é a educação, com 18.273 publicações. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS desponta como o lugar com maior número de pesquisas: 7.386 trabalhos. No que se refere às pesquisas sobre *funk* e escola, nota-se, através dos dados das Capes, que existem diversas abordagens para o *funk* e o contexto escolar.

Esses trabalhos priorizam estudar o *funk* e sua relação com corpo, gênero e sexualidade, a visibilidade e invisibilidade do *funk* nos espaços escolares, o *funk* no contexto da juventude brasileira, as relações sociais e raciais e as mulheres no *funk*. No que se refere especificamente à dança na escola e sua relação com o *funk*, não foi possível visualizar na plataforma Capes amplas discussões utilizando essas palavras-chave, como é possível ver em outras áreas do conhecimento. Mesmo existindo inúmeros trabalhos sobre o *funk* e sua relação com a escola, nota-se que ainda não é dada muita ênfase às questões que permeiam o universo dançante na escola, como, por exemplo: por que os alunos gostam de dançar *funk*? Crianças podem dançar *funk*? Dançar *funk* é deixar de ser criança? Por que a dança *funk* na escola é muitas vezes silenciada por gestores e professores? Dançar *funk* na escola pode? O que o dançar *funk* representa para os alunos? Qual o olhar do curso de licenciatura em dança espalhados pelo Brasil sobre o *funk* na escola?

Embora existam muitas pesquisas sobre o *funk* e a escola, ainda não é possível encontrar uma variedade de respostas fundamentadas cientificamente sobre essas questões. Responder esses questionamentos é importante, uma vez que podem contribuir para melhorar e/ou aprimorar a prática docente de diversos professores. Existe muito interesse dos alunos pelo *funk*, entretanto, a escola necessita ampliar suas leituras sobre como abordar esse conteúdo em salas de aula. Ainda predomina nos espaços escolares uma visão moralista sobre o gosto dos estudantes pelo *funk*. Sobre isso, Marques (2003, p. 158) observa que em muitas vezes parece ser mais fácil para professores “ensaiar sequências que a tradição já aprovou” do que se expor a danças que estão na moda e que ainda não são tão aprovadas socialmente.

Nas pesquisas realizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – IBICT, ao pesquisar a palavra *funk*, encontramos 138 resultados. A maioria dos trabalhos acadêmicos sobre o *funk* nesta plataforma, possuem discussões parecidas com as citadas na base da Capes, o *funk* e sua relação com a música, consumo, violência e o feminino no *funk*.

Utilizando as palavras-chave *dança* e *funk*, foram encontrados 151 resultados, com ênfase para duas dissertações que abordam a dança *funk* propriamente dita. A título de exemplo, citamos a autora Luna Maria Pacheco do Nascimento, com sua dissertação *No território do Passinho: transculturalidade e ressignificação dos corpos que dançam em espaços periféricos*. O objetivo desta pesquisa, realizada no ano de 2017, foi investigar como o passinho territorializa nos corpos dos dançarinos interagindo com a estética das comunidades e também com o território midiático. A pesquisa é do Programa de Mestrado em Comunicação e Territorialidade da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Ao pesquisar o termo *funk e escola* no repositório do IBICT, o resultado foram em 42 trabalhos sendo 32 dissertações e 10 teses. Alguns trabalhos trazem abordagens para o *funk* no ambiente escolar como, por exemplo, *As tensões que envolvem esse ritmo na escola*, da autora Fernanda Xavier Machado, do Programa de Pós-graduação em Educação Física da UFES, publicado no ano de 2015. Outra pesquisa que destaca o *funk* na escola é da autora Fernanda Santana de Ávila, que pesquisa *A cultura juvenil do funk em uma escola pública do Rio Grande do Sul*. A autora pertence ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria– UFSM, e sua pesquisa é do ano de 2016.

A partir desse breve panorama exploratório, é possível notar que as produções relativas ao *funk* estão em um momento de bastante efervescência de reflexões. A maioria das produções dá destaque ao *funk* como uma manifestação cultural e aborda as questões históricas, sociais, raciais e os diversos preconceitos que esse fenômeno vem sofrendo desde que chegou ao Brasil. No entanto, algumas lacunas ainda necessitam ser preenchidas. Foram encontradas poucas produções que deem ênfase ao *funk* na perspectiva da dança, sobretudo, no que se refere ao olhar do estudante.

Na maioria das escolas públicas do Brasil, é frequente o acesso de crianças e jovens que consomem essas músicas e dançam suas coreografias diariamente. Muitos professores não sabem como lidar com esse estilo que está presente entre nós há quase 40 anos. Por ainda causa temor, eles preferem silenciar o assunto, em lugar de propor uma reflexão. As discussões em nível de mestrado e doutorado sobre essa temática quase não têm chegado às escolas, e o que se vê são muitos professores com visões, muitas vezes, superficiais sobre os gostos estéticos de preferência de seus alunos.

Nota-se também, com este breve levantamento, que as pesquisas nas áreas artísticas quase não dão atenção ao *funk*, especialmente na área de dança. Existem atualmente no Brasil vários cursos de licenciaturas em dança espalhados pelo país com o objetivo de

preparar futuros professores para atuarem em sala de aula, no entanto, pelo que foi visto nas pesquisas, ainda é ínfimo o número de pessoas dessa área que se interessa em pesquisar o ato de dançar *funk* no ambiente escolar. É nesse momento que propomos preencher essa lacuna e ampliar nossa visão e conhecimento relativo à dança e o *funk* no ambiente escolar.

Nesse sentido, é desejável que tenhamos um olhar mais sensível e afetuoso para essas danças tão presentes nos corpos de nossos estudantes, mas ainda pouco exploradas pelos professores de uma maneira positiva. As experiências que os alunos trazem consigo ao chegarem nas escolas podem ser aproveitadas no processo de ensino e aprendizagem, entretanto, é necessário se destituir de amarras e preconceitos para explorar esse lugar. Para adentrar no universo do *funk*, é necessário antes conhecer sua história, porque ao explorar o contexto histórico dessa importante manifestação, teremos maiores subsídios para lidar com esse fenômeno e, dessa forma, propor reflexões significativas.

### 1.1 REFLETINDO SOBRE A ORIGEM DO *FUNK*

Para iniciar uma reflexão sobre a manifestação cultural *funk* e como ela cresceu, a ponto de hoje ser um dos gostos estéticos mais populares do país, tanto em seu aspecto musical como dançante, é importante passar pela sua história.

Compreender o contexto histórico do *funk* e entender como esse estilo musical foi apropriado pelos jovens brasileiros, principalmente os pretos e pobres, nos ajuda a ter uma visão mais clara sobre o porquê de muitos estudantes das escolas públicas brasileiras cantarem e dançarem *funk* em seu dia a dia. Desse modo, começaremos com uma breve história da música negra norte-americana, pois foi a partir daí que se deu o surgimento do ritmo e que hoje, além de cantado, também é coreografado e dançado.

De acordo com Viana (1987), a história do *funk* pode ser contada a partir da década de 1930 e 1940. Nessa época, grande parte da população negra migrava das fazendas do sul para os centros urbanos no Norte dos Estados Unidos. Nesse contexto, o *blues*, que nesse período era uma música considerada rural, eletrificou-se, produzindo, dessa forma, o *Rythm and blue*. Esse estilo de música agradou alguns jovens brancos da época como, por exemplo, Elvis Presley, que então copiou o jeito de tocar, vestir e cantar dos negros, influenciando, dessa forma, o rock.

Alguns músicos negros começaram a ter novas inspirações musicais, com o intuito de se afastarem da sonoridade do rock. De maneira surpreendente, decidiram unir o *Rythm and blues*, uma música profana, com o *gospel*, música executada nas igrejas protestantes para negros. Surge então o *Soul*, com a união desses dois mundos musicais. James Brown, Ray Charles, e Sam Cooke são cantores que exploraram esse estilo e se tornaram referências. Na década de 1960, o soul foi considerado um importante movimento para conscientização dos negros e para movimentos relacionados ao direito civil dos mesmos nos Estados Unidos (VIANA, 1987).

James Brown se destacou, sendo destinada a ele a responsabilidade pelo sucesso musical do *funk*. Ele conseguiu conectar a musicalidade do *Rythm and Blues* à alegria dançante do *gospel* e adicionou alguns requisitos considerados, muitas vezes, picantes e ácidos, oriundos diretamente da cultura norte-americana. Alguns desses requisitos são a sensualidade observada através da expressão corporal e a irreverência, características extraídas dos subúrbios das cidades norte-americanas, e o exagero, por meio das vestimentas, inspiradas nos mantos, *kaftans* e *kitenges* africanos, marcadas pela mistura de estampas e cores. Além disso, ele realizava também encenações teatrais em suas apresentações. Medeiros (2006) apresenta a seguinte consideração a esse respeito:

Descendente direto do soul, do *Rythm and Blues* e do jazz, o *funk* nasceu oficialmente nos anos 1960 por meio de uma intervenção genial de James Brown. Cantor, produtor e irreverente performer americano, também conhecido como godfather of soul (padrinho do soul), Brown é apontado como o inventor do *funk* graças à sua mudança rítmica tradicional de 2:4 para 1:3. Ousadia enorme em tempos de segregação racial nos Estados Unidos, levando-se em consideração que se tratava de um negro acrescentando uma base geralmente associada à música dos brancos em pleno ritmo tipicamente negro. Brown ainda adicionou metais à melodia, e estava criado o *funk*. Ou “*funky*” como muitos diziam na época (MEDEIROS, 2006, p. 14).

A própria origem do termo *funk* já demonstra certa ousadia para a época. A palavra inicialmente possuía a letra Y em sua escrita, dessa forma era escrita como *funky* (MEDEIROS, 2006, p. 13). O significado desse termo se referia ao odor que o corpo exalava durante a relação sexual, no entanto, com o crescimento da música negra, o termo ganha outro significado, exprimindo o orgulho negro. Hermanno Viana aborda essa questão em sua etnografia sobre o *funk* escrita no ano de 1987:

Foi nessa época que a gíria *funky* (segundo o Webster Dictionary, “*foul-smelling; offensive*”) deixou de ter um significado pejorativo, quase o de um palavrão, e começou a ser um símbolo do orgulho negro. Tudo pode ser *funky*: uma roupa, um bairro da cidade, o jeito de andar e uma forma de tocar música que ficou conhecida como *funk*. Se o soul já agradava aos ouvidos da “maioria” branca, o *funk* radicalizava suas propostas iniciais, empregando ritmos mais marcados (“pesados”) e arranjos mais agressivos (VIANA, 1987, p. 45).

Ainda no final dos anos 1960, começa a surgir outra manifestação cultural de autenticidade *Black*. Nessa época, o bairro de Bronx, na cidade de Nova York, recebe uma técnica musical trazida da Jamaica. Essa técnica usava aparelhos musicais para criar, mixar músicas e fazer arranjos nos discos de vinis no sentido anti-horário. Além disso, eram entregues microfones para os dançarinos improvisarem discursos no ritmo das músicas, o que ficou conhecido como *Rap* e *MC* (mestre de cerimônia). A partir daí, surge também a dança *break*, o grafite nos muros e um jeito de vestir conhecido como estilo *b-boy*. Essas manifestações foram então chamadas de *hip hop*. O *hip hop* mixa todos os estilos da *black music* norte-americana, mas o fundamental é o *funk* mais pesado.

Toda essa influência norte americana foi importada para o Brasil. Ela chegou inicialmente por meio dos discos de vinis. O *funk* passou a tocar em algumas rádios nacionais, primeiramente nas madrugadas, e não muito tempo depois ganhou espaço em horários nobres das programações. Os dois primeiros responsáveis por essa divulgação, de acordo com Essinger (2005), foram Ademir Lemos e Big Boy, sendo que este segundo é o pseudônimo de Newton Alvarenga Duarte. Ambos atuavam em rádios, eram interessados em músicas, e produziam festas chamadas de *bailes da pesada*, nos quais as pessoas se reuniam para se divertir e dançar.

No que se refere à dança, sabe-se que ela sempre foi um elemento essencial no universo do *funk* carioca, tanto para os músicos quanto para os frequentadores dos bailes. Desde o seu início – com Gerson King Combo, seu *funk-soul Mandamentos Black* e seus passos de dança ao jeito James Brown, que tanto exerceram influência sobre o público dos bailes da época –, o *funk* passou por diversas transformações, tanto no aspecto musical quanto no comportamento e no estilo dos passos dos dançarinos nas festas.

Hermann Vianna (1987), ao pesquisar o mundo do *funk* carioca nos anos 1980, destaca o comportamento dos dançarinos em um baile *funk* na época:



Os primeiros grupos de dançarinos logo aparecem na pista e começam a desenvolver suas complicadas coreografias. Os dançarinos solitários são raros. As danças são todas feitas em conjunto, grupos que podem variar de duas a dezenas de pessoas, que repetem os mesmos passos, os mesmos movimentos de braços, as mesmas piruetas simultaneamente. Não existem casais dançando frente a frente como em tantas outras pistas de dança. Todos os componentes do grupo têm o rosto voltado para a mesma direção, quase sempre de frente para a arquibancada onde fica o equipamento de som e o DJ, dançando, em fila, ao lado de seus companheiros. Cada grupo pode ser constituído por várias filas, uma em frente da outra. Os passos são muito complexos, formando longas sequências coreográficas, que se repetem durante muito tempo antes de mudar para sequências não menos complexas. Um grupo pode começar com poucos componentes e acabar atraindo outros dançarinos que saibam fazer aqueles passos. Alguns passos são conhecidos por todos, outros precisam ser ensinados antes do baile. Muitas vezes os grupos são só femininos ou só masculinos. Uma explicação para essa - não tão rígida assim - divisão sexual é a diferença, em alguns momentos acentuada, entre o modo de dançar das mulheres e dos homens. As dançarinas têm uma forma toda especial de requebrar os quadris. Como a dança deve ser rigorosamente igual para todos os componentes do grupo, esse tipo de requebrado acaba por afastar os rapazes, que são mais duros em seus movimentos (VIANNA, 1987, p. 95).

Percebe-se que nos dias de hoje, muitos aspectos mudaram e outros permanecem entre o comportamento e movimento dos dançarinos que gostam de *funk*. Atualmente as pessoas podem dançar tanto em grupos como também separadas, existem diversos movimentos dançantes para o ritmo *funk*, com movimentos acentuados do quadril, como também o Passinho<sup>7</sup>, estilo mais individualizado e que se utiliza também da improvisação. Além disso, com a disseminação da internet, as danças são facilmente visualizadas, aprendidas e difundidas, não ficando restritas apenas nas festas (NASCIMENTO, 2011).

## 1.2 ADENTRANDO NO *FUNK* NO BRASIL

O movimento intitulado como *funk* chega ao Brasil no final dos anos 1970, difundindo-se especialmente nas periferias cariocas, com a proliferação dos bailes *black*. Esses bailes, influenciados pela música negra americana, sobretudo o *soul* e o *funk*, surgiram como forma de lazer para muitos jovens. “Na esteira dos bailes *funk*, foi-se disseminando um

---

<sup>7</sup> Forma de dançar funk originário do Rio de Janeiro. Batalha de dança que normalmente é mais individual, acelerada e marcada pela improvisação. A batalha é como se fosse uma disputa prazerosa em criar e mostrar ao público novos passos de dança.

estilo que buscava uma valorização da cultura negra, expressa tanto na música como nas roupas e nos penteados” (DAYRELL, 2001, p. 42).

Os primeiros bailes *funk* foram realizados na cidade do Rio de Janeiro, nos anos 1970, na Zona Sul, em uma cervejaria considerada chique, chamada Canecão. Esses bailes eram organizados pelo discotecário Ademir Lemos e pelo locutor de rádio Newton Duarte, apelidado de Big Boy. As festas eram chamadas de baile da pesada e conseguia reunir diversos dançarinos de vários bairros cariocas da Zona Sul à Zona Norte com som de toca-discos e jogos de luzes. Big Boy e Ademir foram obrigados a saírem do Canecão para dar lugar a um show de Roberto Carlos. Nesse momento, o Canecão estava querendo se afirmar como um espaço nobre da MPB. No entanto, o subúrbio receberia os dois de braços abertos e com os corpos dispostos a dançar (ESSINGER, 2005).

Com o início da mudança dos bailes para os bairros da periferia do Rio de Janeiro, alguns apreciadores dos “bailes da pesada” tiveram a ideia de preparar suas próprias equipes de som para acalorar os bailes, investindo na aquisição de aparelhagens mais aprimoradas. As principais equipes eram a “Furacão 2000” e a “Soul Grand Pix”. Diante disso, as festas começaram a ser transformadas e as músicas tocadas nos bailes foram se alterando, dando ênfase ao *funk* e deixando de lado outros estilos como o rock e rap.

O *funk*, por ser uma música mais dançante, conseguia atrair mais o público. O jeito de se vestir também se transformou, as pessoas foram deixando de lado o estilo do orgulho negro influenciado pelo movimento afro-americano, como, por exemplo, o cabelo afro e sapatos de plataforma. Outros significados raciais foram ressignificados à medida que os dançarinos incorporavam ao *funk* passos de outros ritmos negros, como o jongo e o samba (LOPES, 2010).

Nos primeiros anos de existência do *funk*, a figura dos MCs era praticamente inexistente, e os *funk* eram cantados na língua inglesa. As figuras principais eram os dançarinos e os DJs<sup>8</sup>. Somente a partir dos anos 1990, os MCs entraram em cena e começaram a produzir músicas em português. Nesse período, as letras das músicas abordavam o cotidiano das favelas em uma espécie de exaltação a elas. Além disso, expressavam-se também através das letras sobre as discriminações sociais e raciais que existiam no contexto em que viviam. Nesse momento, o *funk* começa a se expandir e atraía jovens de outros bairros

---

<sup>8</sup> DJ é uma sigla em inglês que significa *disc jockey*. Na forma aportuguesada, é disco-jóquei. DJ é o artista responsável por transmitir as músicas em festas, eventos ou local em que é convidado a se apresentar.

do Rio de Janeiro, inclusive da classe média. O *funk* passa a ser tocado também na Zona Sul, região mais elitizada da cidade (LOPES, 2010).

No final dos anos 1980, o antropólogo Hermanno Viana se interessa em aprofundar seus estudos sobre o *funk*. Defendeu sua dissertação de mestrado no ano de 1987, *O baile funk carioca: festas e estilos de vidas metropolitanos*, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, que foi publicada pela editora Zahar com o título *O mundo do Funk Carioca*”, em 1988. Atualmente o livro se encontra fora de catálogo, sendo considerado de difícil acesso. Até então, nenhum pesquisador havia escolhido o baile *funk* como objeto de estudo.

Na década de 1980, a história do *funk* era abordada pelos jornais da época como diversão dos jovens, em um contexto positivo. No entanto, a partir dos anos 1990, esse cenário se modifica, cresce o preconceito em relação ao estilo musical, e a mídia, através dos jornais, dá destaque ao *funk* nas páginas policiais. Um episódio foi fundamental para que tais imagens dos *funkeiros* ganhassem força: os famosos “arrastões”. Conforme destaca Essinger (2005), esse nome foi dado pela mídia da época para se referir a uma suposta modalidade de assalto em que os ladrões se espalham em grupos com o objetivo de retirar das vítimas tudo o que encontrar.

De acordo com os discursos jornalísticos da época, o “arrastão” aconteceu em uma das praias mais ilustres do Rio de Janeiro, por centenas de jovens *funkeiros* habitantes das favelas. Esses jovens só tinham o interesse de saquear os banhistas ali presentes. Os arrastões que ocorreram nas famosas praias do Rio de Janeiro colocaram em curso um processo que Herschmann (2000) identificou como a demonização do *funk*, conforme relata.

Esses arrastões tornaram-se uma espécie de marco no imaginário coletivo da história recente do *funk* e da vida social do Rio de Janeiro, fortemente identificada com conflitos urbanos onipresentes. A partir desse momento tais fenômenos das periferias e favelas das grandes cidades, quase desconhecidos da classe média, ganharam inusitado destaque no cenário midiático (HERSCHMANN, 2000, p. 97).

O incidente chamado de “arrastão” foi notícia nos jornais e telejornais nacionais e até mesmo internacionais, com um discurso de grandes proporções, que ameaçava a ordem urbana. Herschmann (2000) relata que realmente as cenas mostram adolescentes brigando em bandos, correndo pelas praias, pendurando-se em ônibus, contudo, alguns transeuntes que passaram naquele local se questionam se aquilo era mesmo um ato criminoso e violento. Assim destaca o autor:

Alguns olhares mais atentos indagavam se o arrastão não poderia ter sido tão somente uma tentativa frustrada das galeras de diferentes morros cariocas, dentre elas, os *funkeiros*, de encenar o ritual de embate que esses jovens inventaram nas pistas de dança dos inúmeros bailes realizados semanalmente no Rio (HERSCHMANN, 2000, p. 95).

Para Herschmann (2000), até mesmo a polícia reconhecia que os arrastões não tiveram o objetivo de roubar os banhistas, mas ainda assim, os jornais da época dedicavam suas páginas para desqualificar o movimento *funkeiro*. Algumas dessas matérias tinham como títulos: “Arrastões aterrorizam Zona Sul”; “Galera do *funk* cria pânico nas praias”; “Pânico no paraíso”; “Movimento *Funk* leva a desesperança” (HERSCHMANN, 2000, p. 125).

Desse modo, constata-se que o *funk* vinha sendo apresentado para o Brasil e parte do mundo como uma manifestação de caráter negativo e, ao mesmo tempo, de jovens favelados revoltados e sem esperança. Além disso, as narrativas jornalísticas exerceram influências significativas na tentativa de associar o movimento *funk* a grupos criminosos, após o período do arrastão. Os artistas cantores serão lembrados nos cadernos jornalísticos como aqueles que fazem apologia ao crime e os bailes como espaços patrocinados por bandidos. Dessa forma, o arrastão foi um caso que contribuiu para a aceleração da popularização do *funk*, jogando os jovens da favela para o meio do espetáculo midiático.

Por fim, Lopes (2010) destaca que o trato que a mídia corporativa deu ao *funk* na década de 1990 pode estar relacionado a um processo de criminalização da cultura popular negra. Tais culturas são quase sempre vistas com bastante suspeita pelos sujeitos pertencentes às camadas mais elitizadas do Brasil. Essa elite geralmente rotula o que é produzido nas camadas populares como tudo aquilo que é considerado pobre, do ponto de vista estético e de baixa qualidade.

### 1.3 O MOVIMENTO *FUNK* NOS ANOS 2000

Mesmo o *funk* sendo tratado pela mídia corporativa, muitas vezes, como um movimento criminoso e do mal, os anos 2000 foram de grande destaque para ele, pois, essa manifestação cultural passou a ser reconhecida como um ritmo genuinamente Carioca e até mesmo Nacional. Além disso, nesse momento histórico, o *funk* passou por algumas mudanças nas letras das músicas, adotando um modo mais sensual, e as mulheres começaram a adentrar esse universo como dançarinas ou MCs (LOPES, 2015).

No início dos anos 2000, houve um processo de glamourização do *funk*. Apareceram pessoas interessadas em produzir documentários, como é o caso do “*Sou feia, mas tô na moda*”, de Denize Garcia, e filmes como, por exemplo, “*Cidade de Deus*”, dirigido por Fernando Meirelles e Kátia Padilha. Embora esse filme retrate a favela e o *funk* com uma narrativa muito semelhante ao modo como a mídia expõe, de certa forma, tornará ainda mais popular o movimento *funk*. Conforme destaca Herschmann (2005), nesse momento, é possível perceber que a mesma mídia que demoniza essa prática perante a sociedade, é aquela que também exalta, pois tem bastante interesse na produção cultural *funkeira*.

Apesar da onda de glamourização do *funk* no início dos anos 2000, chegará um momento, nessa mesma década, que o *funk* será destaque novamente nas capas de jornais policiais, sendo envolvido em vários escândalos, conforme destaca Lopes (2015). De acordo com a referida autora, esse movimento musical foi responsabilizado pela proliferação do HIV entre os jovens, gravidez precoce, como também foi cenário da morte de Tim Lopes, jornalista investigativo da Rede Globo de televisão brasileira, que foi assassinado no Rio de Janeiro. O resultado negativo que essa tragédia trouxe ao movimento *funk* foi alto. A palavra *funk* ficou “demonizada”, nos dizeres de Essinger (2005, p. 243), sendo visto com “terror por parte da classe média”. Dessa forma, devido às mensagens veiculadas, muitas vezes de maneira descontextualizada e até mesmo sensacionalista, o *funk* e a comunidade pobre da favela vão sendo, mais uma vez, mostrados para parte da sociedade, que se informa principalmente através da televisão, como um “mal estar” a ser combatido ou um distúrbio da ordem.

A partir de então, o *funk* foi dividido entre *funk* do bem e *funk* do mal, sendo considerados do mal, aqueles que cantavam músicas chamadas de “proibidão”, que, segundo a lei, faziam apologia ao crime, como por exemplo o Rap das armas dos cantores MC Júnior e Leonardo, com a seguinte letra: “Pra subir aqui no morro até BOPE treme, não tem mole pro Exército, Civil nem prá PM”. Embora muito criticado por parte da sociedade, indivíduos que trabalham com o estilo, como o DJ Marlboro, consideram que esse tipo de *funk* “fala do traficante com a visão de quem está na favela” e que, portanto, deveria “servir de estudos para “sociólogos e autoridades” mudar a vida dos jovens que estão nesse meio (ESSINGER, 2005, p. 238)

Ao longo de aproximadamente 40 anos, o *funk* é visto de maneira bastante preconceituosa e tratado, principalmente, como uma prática de bandidos. Tal preconceito é ainda mais evidente por ser tratar de uma manifestação popular e da favela. Diante de

inúmeros ataques, surgem indivíduos dispostos a lutarem politicamente pelo reconhecimento do *funk* e por sua não criminalização. Nesse cenário, foi organizada uma audiência pública com o objetivo de debater uma Lei Estadual que reconhecesse o *funk* como manifestação cultural da cidade do Rio de Janeiro.

#### 1.4 FUNK: NA BATIDA DA LEI

Ao longo de quase três décadas, o movimento *funk* tem sido alvo de ataques e repressões, tanto por parte da mídia corporativa, parcela da sociedade, como também por indivíduos ligados ao poder público, como, por exemplo, políticos, polícia e ministério público. Parte desses grupos associa o *funk* ao perigo. Dessa forma, tentam criminalizá-lo, usando, para isso, argumentos muitas vezes simplistas, como, por exemplo, considerarem algumas músicas como apologias ao crime. Associam o *funk* ao tráfico de drogas e entendem parte das letras das músicas como inadequadas para serem ouvidas especialmente por crianças e adolescentes.

De acordo com Essinger (2005), as denúncias que relacionam o *funk* à criminalidade iniciaram-se no ano de 1995, quando os MCs da Rocinha Júnior & Leonardo, tiveram que depor na Divisão de Proteção à Criança e ao Adolescente (DPCA) devido ao “*rap das armas*”, que introduzia a onomatopeia “*parapapapapá*”, que imitava o som de uma metralhadora e que ganhou várias versões por outros Mcs pertencentes à comunidade.

A primeira iniciativa para tentar regulamentar o baile *funk* veio do então vereador, o ator Antônio Pitanga, pertencente ao Partido dos Trabalhadores (PT). Ele propôs a Lei Municipal 2518/96. Esta lei destaca em seu artigo 1º a regulamentação da atividade cultural *funk* na cidade do Rio de Janeiro. Além disso, aponta que deve ser de competência do Poder Executivo garantir a organização dessa atividade cultural, em cumprimento ao art. 346, inciso VII, da Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro. Destaca ainda que os organizadores dos eventos tenham competência para adequar as instalações necessárias para realização dos bailes. Essa Lei teve cinco de seus nove artigos vetados (CÂMARA LEGISLATIVA DO RIO DE JANEIRO, 1996).

No ano de 1999, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro instaurou uma Comissão Parlamentar de Inquérito, por meio da Resolução 182/99, com a finalidade de investigar os bailes *funk* sobre suspeita de violência, drogas e desvio de comportamento de

crianças e jovens. Na proposta da Resolução, apresentou como fundamento para a investigação o seguinte:

Estamos assistindo frequentemente pela imprensa, a violência gerada neste segmento social. É notório nestes bailes, a ingestão de bebidas alcoólicas vendidas a adolescentes, e o consumo de drogas. O comissariado de menores recentemente apontou estes fatos, sem falar na violência nestes recintos. A sociedade espera que o Poder Público apure estes desvios comportamentais causando graves lesões corporais e até mortes. Recentemente num clube na zona da Leopoldina, em Ramos, houve morte de um adolescente de 12 anos, e foi constatada a irregularidade de alvará de licença autorizando o funcionamento desta atividade. Estamos cumprindo o nosso papel, esperamos contar com o apoio da sociedade, imprensa e membros de Casa (DENIS; MARTINS, 2006, p. 89).

Devido aos inúmeros ataques preconceituosos perpetrados ao movimento *funk*, ao longo de sua existência, bem como os diversos insultos que a mídia corporativa constantemente dirige a essa manifestação, principalmente no sentido de criminalizar, o movimento *funkeiro* necessitou unir-se em prol de maior reconhecimento público. Sabe-se que essa prática é consumida e objeto de trabalho de inúmeras pessoas, mas que, por ser considerada por alguns como um movimento de mau gosto popular, oriundo da pobreza e favela, precisou pensar em mecanismo para se fortalecer, sendo imprescindível buscar reconhecimento jurídico.

Nesse sentido, foi organizada uma audiência pública na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2008, com o intuito de debater o *funk* e procurar dar voz aos representantes dessas práticas, tratados, muitas vezes, como sujeitos invisíveis por nossos governantes. Estiveram presentes nessa audiência diversos representantes do universo *funkeiro*, como o MC Leonardo, a cantora Fernanda Abreu, bem como os estudiosos acadêmicos Hermanno Viana e Adriana Facina, quando apresentaram suas pesquisas sobre o *funk*, e

na fala de Vianna ecoavam outras vozes, que ao longo de trinta anos de história do *funk* no Rio de Janeiro pediram socorro, mas nunca foram ouvidas. Assim como crianças e jovens das favelas, o *funk* foi abandonado pelo poder público e tratado unicamente como um problema policial. Adriana Facina reiterava para a plateia, negra em sua grande maioria, que a discriminação contra o *funk* é mais um capítulo de uma história antiga de criminalização da cultura negra no Brasil. As mesmas vozes que ontem construíam o samba como vadiagem e arruaça, hoje enunciam o *funk* como violência e imoralidade. Na mesa, a presença de Fernanda Abreu, uma cantora branca ouvida, principalmente, pela juventude de classe média do Brasil, também mostrava que o *funk*, mesmo sofrendo todo o tipo de discriminação, conseguira penetrar os bairros e os espaços simbólicos da classe média com suas rígidas fronteiras (LOPES, 2010, p. 61).

Assim sendo, o debate foi se fortalecendo na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro pelo reconhecimento do *funk* como linguagem, cultura e comunicação, sendo criada então a Lei 5.543 de 22 de setembro de 2009, que definiu e declarou em seus seis artigos o *funk* como Movimento Cultural e Musical de caráter popular. Essa lei é de autoria dos então deputados Marcelo Freixo (PSOL) e Wagner Montes (PDT), e foi sancionada no governo daquele momento, do governador Sérgio Cabral (PMDB), no Rio de Janeiro. Também esteve diretamente ligada ao processo de aprovação dessa Lei, a Associação dos Profissionais e Amigos do *Funk* (APAFunk), fundada em 10 de dezembro de 2008 pelo MC Leonardo, que tem o objetivo de “defender os direitos dos *funkeiros* e lutar contra o preconceito e a criminalização da cultura *funk*” (RIO DE JANEIRO, 2013).

Toda essa movimentação que reuniu o movimento *funkeiro* e até mesmo outros movimentos populares, como o samba na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro no dia da votação, deu-se porque militantes da APAFUNK e de outros setores entendiam que a aprovação dessa Lei seria de grande relevância não só para o *funk*, mas para toda a cultura pertencente à comunidade periférica, que é quase sempre vista com olhares preconceituosos, principalmente por aqueles setores elitizados da sociedade.

É importante salientar que os Direitos Sociais, dentre eles o acesso ao lazer e à cultura, são prerrogativas presentes na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, sendo um direito dos cidadãos. Dessa forma, cabe a nossos governantes garantir esse acesso à população de forma justa e igualitária e, além disso, proteger as manifestações culturais surgidas no país, especialmente aquelas que historicamente são tratadas às margens. É nesse contexto que o *funk* necessitava ser pensado. Dessa forma, surge a Lei 5543 de 2009, que define o *funk* como movimento cultural e musical e de caráter popular.



Interessante destacar que o *funk*, talvez por ser um movimento surgido nas classes populares mais desfavorecidas de nossa sociedade, necessitou ter um respaldo garantido em uma lei para continuar existindo no país. Visto sempre como algo associado ao crime pelas mídias corporativas e alguns órgãos públicos e como um estilo de mau gosto por parte da “elite artística”, precisou então buscar garantias legais para sua existência ser de certa forma valorizada. Esse tipo de garantia legal não é exigido, por exemplo, das manifestações culturais das classes sociais mais favorecidas; por outro lado, o que é vindo do subúrbio necessita sempre lutar por aceitação e sobrevivência, ainda que legalmente.

Destaca-se em situação parecida em nossa história social, que proibições e reações negativas também ocorreram com a capoeira. Essa manifestação cultural nasceu da luta do africano escravizado pela sua liberdade e foi ao longo de sua história (pelo menos 118 anos) violentada e perseguida, conforme aponta a pesquisadora em estudos étnicos e africanos, Joana de Pointis Marçal. Para a autora, “é notável que todas as formas de conhecimento que não se encaixavam (e não de encaixam) na concepção de mundo dada pelo colonizador sofreram um violento processo de apagamento” (MARÇAL, 2018, p. 40).

No que se refere ao *funk*, a Lei 5.543/2009 trouxe ganhos significativos para essa manifestação e seus adeptos, pois os incluiu procurando oportunizar que a sociedade os reconhecesse como sujeitos de direitos, construtores de suas histórias e que, portanto, necessitam também de serem tratados com dignidade. Ademais, a aprovação dessa lei foi fruto de lutas travadas contra o preconceito e a discriminação a um ritmo musical que veio da periferia. No entanto, sua previsão legal ainda não é suficiente para que toda a sociedade respeite esse movimento como uma manifestação cultural. Segundo MC Leonardo, “a questão do *funk* é classista e, pior, racista. O *funk* é perseguido por racismo. O *Funk* é preto! Tem em sua história a negritude dos bailes *black* do passado” (SALLES, 2011, p. 37).

Atualmente existe a expectativa da aprovação de uma Lei que reconheça o *funk* como manifestação Cultural em nível nacional. Dessa forma, está tramitando no senado o projeto de Lei 81/2018, criado pelo deputado federal Chico Alencar (PSOL/RJ). O projeto de Lei já foi aprovado pela Câmara dos deputados e além de reconhecer o *funk* como uma manifestação cultural visa assegurar os direitos dos indivíduos que trabalham com esse movimento. Conforme descrito no site do Senado, atualmente o projeto encontra-se na Comissão de Constituição e Justiça - CCJ para análise, e assim que tiver uma data certa deverá ir para votação no Senado.

Assim como existem deputados com interesses em criar projetos de Leis com intuito de reconhecer e valorizar determinadas formas culturais, existem também aqueles que, com discursos em prol dos bons costumes e boa moral, elaboram projetos de Lei com intuito de criminalizar manifestações culturais consideradas por eles como algo pejorativo, ofensivo e, portanto, com potencial criminoso. Citaremos o caso do deputado federal Charles Evangelista do partido PSL de Minas Gerais que criou o projeto de Lei 5.194/2019.<sup>9</sup>

Esse projeto de Lei tem como objetivo criminalizar qualquer estilo musical que contenha expressões pejorativas ou que ofenda ou estimulem uso e o tráfico de drogas e armas, a prática de pornografia, pedofilia ou estupro, ofensas à imagem da mulher e ódio à polícia. A justificativa do deputado Charles Evangelista, é em prol do respeito à moral pública e a saúde mental das famílias e principalmente proteger crianças e adolescentes que ainda não possuem percepção do que essas letras representam.

Temos que ter claro que o Direito comporta a vida, garante a liberdade de expressão e deve agir de maneira solidária com os grupos, portanto, a sociedade necessita estar atenta, respeitar o que emana do Direito Constitucional e não aceitar situações que favoreçam o retrocesso. Considera-se aqui que não é criminalizando as letras de músicas do *funk* que o cidadão evoluirá enquanto nação, mas sim através de uma educação de qualidade que valorize e dê oportunidade para que todos tenham acesso ao conhecimento de maneira igualitária e qualitativa. Adriana Facina (2009) evidencia que a criminalização do *funk* é um dos instrumentos de ordem para legitimação do processo de criminalização da pobreza, e acrescenta que

---

<sup>9</sup> O autor desse projeto de lei apresentou sua proposição no dia 24 de setembro de 2019 na Mesa Diretora da Câmara dos Deputados. Quase dois meses depois, ele pede a retirada da proposição de sua autoria. A retirada foi aceita apesar de constar ainda no site da Câmara dos Deputados para consulta. Não consta no site o motivo da desistência em propor o projeto e nem se o deputado tem interesse em reformular para futuramente realizar uma nova proposição. Mas o que podemos constatar é que mesmo sendo garantida em nossa Constituição a liberdade de manifestação do pensamento, existem indivíduos eleitos democraticamente pelo povo demonstrando interesse em tentar violar uma cláusula pétrea da Constituição, com o intuito de censurar artistas.

quanto maior a desigualdade social, mais perigo para a ordem essa humanidade supérflua representa. A criminalização da pobreza e o Estado Penal são respostas a isso. Mas, criminalizar a pobreza requer que se convença à sociedade como um todo que o pobre é ameaça, revivendo o mito das classes perigosas que caracterizou os primórdios do capitalismo. E isso envolve não somente legitimar o envio de caveirões para deixar corpos no chão nas favelas, mas também criminalizar seus modos de vida, seus valores, sua cultura. O *funk* está no centro desse processo (FACINA, 2009, p. 6).

A violência é hoje um estigma de nossa sociedade. Todos os dias somos expostos a ela, seja em conflitos nas ruas, nas residências, nas favelas ou através dos jornais e televisões que a exploram com notícias de maneira sensacionalista, muitas vezes com intuito apenas de ganhar audiência. Crianças, adolescentes e muitas famílias convivem com isso diariamente, no entanto, o Estado ainda não consegue propor soluções eficientes e inteligentes para resolução desses problemas.

Os bailes *funk* são uma manifestação popular, fazem parte de nossa cultura, com forte poder de atenção sobre nossas juventudes. Em um Estado que não valoriza a cultura, criar formas de proibir suas manifestações pode ser considerado um atentado à liberdade de expressão, característica fundamental no estado democrático de direito. Mesmo que haja casos de violência nos bailes *funk*, não é proibindo que se resolverá o problema, pois ele não está nas festas e nas letras das músicas, mas sim, em nossa sociedade, fortemente marcada por desigualdades sociais e econômicas. Se o poder público almeja mudanças nos conteúdos das letras cantadas pelo produto cultural *funk*, é necessário oferecer oportunidades para que esse público amplie seus olhares para além do que está acostumado a ver e conviver no dia a dia nas favelas.

## CAPÍTULO 2 – ESCOLA E A DANÇA *FUNK*

### 2.1 A DANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR

A dança é considerada uma das mais antigas manifestações artísticas da humanidade. Apesar de historicamente seus conteúdos estarem pouco presentes nas escolas como forma de conhecimento, os alunos a expressam constantemente com seus corpos, seja durante as festas realizadas nas escolas, como também durante as brincadeiras e jogos das crianças e jovens nos pátios escolares. Nesse tão vasto universo da movimentação humana, as danças são veiculadas diariamente nos meios midiáticos, como TV e *internet*. Alguns pesquisadores da área da Educação Física Escolar, como José Sergio Pérez Gallardo e Silvia Pavesi Sborquia, consideram muitas danças expostas no cenário midiático inadequadas para o ambiente escolar.

Para Gallardo e Sborquia (2002), não são todas as danças que devem fazer parte do ambiente escolar. A crítica maior se dá quando escrevem sobre o *funk*, no artigo intitulado “As danças da mídia e as danças na escola”. No entendimento desses autores, as movimentações do *funk* lembram atos copulatórios e tem instigado a sociedade na busca por prazeres momentâneos. Também ao expor sobre a disseminação do ritmo musical, esses autores expõem que o estilo “fez com que toda a sociedade se tornasse ‘tigrões e cachorras’ sem temer ao ridículo” (GALLARDO; SBORQUIA, 2002, p. 112).

Entretanto, enquanto circulam diversas críticas e visões distorcidas em parte da sociedade, as danças mais popularizadas como o *funk* continuam sendo performadas pelos alunos nos intervalos das aulas, na hora do recreio, ou até em eventos comemorativos da escola, nas ruas *etc.* Seu caráter popular e de fácil acesso, faz com que essas vertentes sejam mais conhecidas por boa parte do público brasileiro que está sempre conectado nas plataformas digitais.

Existem ainda diversas outras manifestações da dança na escola. Podemos citar, como exemplo, um número significativo de professores sem formação específica em dança ou arte, mas que são apaixonados por essas expressões. Estes, especialmente nos eventos culturais realizados nas escolas, acabam orientando seus alunos a elaborar danças determinados trabalhos de suas disciplinas. Existem também alguns professores que têm

utilizado atualmente o Youtube como recurso didático na elaboração de passos de danças, a serem sugeridos em suas aulas.

Airton Tomazzoni, pesquisador de dança, teatro e mídia observa que “se, no passado que remonta ao século XV, os manuais de danças ensinavam o que e como dançar nas cortes europeias, hoje a mídia demonstra sua eficácia em também desempenhar tal função” (TOMAZZONI, 2019, p. 25). Dessa forma, o espaço escolar vem convivendo com diversas manifestações dançantes e usando para isso recursos tecnológicos e midiáticos bem acessíveis na contemporaneidade.

Nos dizeres de Márcia Strazzacappa (2012a), nota-se que diversos educadores envolvidos em atividades com danças são, muitas vezes, os mesmos de outras disciplinas. Acabam se encarregando da função de coreógrafos para atender as demandas das apresentações escolares, demonstrando que ainda que de maneira superficial, a dança está sempre presente no ambiente escolar. A dança parece pertencer ao domínio público, onde todos se sentem capazes de usufruí-la à vontade, tal como já afirmou Marques (2012a). Considero que por um lado isso pode ser benéfico, pois, quanto mais acesso aos bens culturais, mais temos oportunidade de ampliarmos nossos conhecimentos. Porém, por outro lado, corre-se o risco de determinado bem cultural ser tratado de forma trivial, uma vez que poucos se preocupam em conhecê-lo com um olhar profundo.

Na visão de Marques (2012), todo brasileiro se sente um pouco professor de dança por direito cultural. Isso pode contribuir para que a dança seja vista e tratada de maneira ingênua na educação, já que sem o cuidado de compreendê-la profundamente, é possível que fique relegada apenas ao lugar da mera cópia e reprodução mecânica e inconsciente de passos, ou vista como um simples mecanismo para descarregar a energia dos estudantes. É importante que o ensino de dança na escola busque ultrapassar essa condição, bastante debatida na comunidade acadêmica que estuda dança no ambiente escolar.

Mas, e pensar a dança como ensino e como fazer artístico? Será que muitos desses professores – que se sentem especialistas na área apenas por gostarem – já procuraram pensar sobre a importância dessa arte? Isabel Marques (2007, p. 24), ao se referir ao ensino de dança na escola, considera que “ainda temos dificuldade no Brasil para obtermos informações, termos experiências práticas e discussões críticas em relação ao ensino da dança (...)”. Além disso, a autora explica que “na grande maioria dos casos, professores não sabem exatamente o que, como ou até mesmo por que ensinar dança na escola” (MARQUES, *loc. cit.*). Isso se deve ao fato da pouca valorização que a dança tem em nossa sociedade como campo de

estudo. São poucas as pessoas que se preocupam atualmente em entender, prestigiar e estudar a dança como forma de conhecimento.

Para parte da população brasileira a dança parece se encontrar isolada, estando apenas no lugar de atividade física, deixando de ter o sentido de experimentação criativa, valorizando-se apenas como exercício de alto rendimento. Para outras tantas pessoas, a dança se basta na “informalidade das ruas, dos trios elétricos ou programas de auditórios” (MARQUES, 2012, p. 18). Será mesmo que a dança se satisfaz apenas nesses lugares? Como seria o mundo e os indivíduos se a educação escolar tivesse o mesmo cuidado com atividades de dança como tem com o ensino das ciências? Luciana Gomes Ribeiro, pesquisadora e artista de dança, pontua que a falta de acesso a conhecimento já produzido historicamente sobre a área leva as pessoas a compreendê-la de maneira limitada, uma vez que apenas a prática destituída de reflexão “impossibilita uma relação de autonomia e transformação da realidade vivida” (RIBEIRO, 2003, p. 3).

Como forma de conhecimento a dança ainda necessita ser levada mais a sério, principalmente nos espaços escolares. As comunidades escolares necessitam debater o ensino dessa modalidade em uma perspectiva crítica, tomando as possibilidades de movimentos trabalhados para além da imitação de passos fora de contexto. Esse é o espaço onde o conhecimento é estudado de forma estruturada e sistematizada, dessa forma, deseja-se que a dança seja vista e tratada como um saber a ser ensinado, visto que existe no mundo desde os tempos remotos, faz parte de nossa cultura e história.

Samuel Barretos do Santos destaca que “como pesquisa a dança ainda é desconhecida na esfera pública e, no espaço escolar, muitas vezes ainda não é considerada um conhecimento escolar” (SANTOS, 2018, p. 156). Isso se dá, talvez, devido à desvalorização que a arte sempre teve nos currículos, se comparada com outras disciplinas. Sabemos que o ensino artístico no Brasil sofre com pensamentos racionalistas que consideram o ensino analítico, descritivo e linear superior ao domínio corporal. Assim, não é de se espantar que tal manifestação artística, que trabalha diretamente com o corpo, tenha sido negada ou tratada muitas vezes de maneira tímida, frente a outras disciplinas.

Márcia Strazzacappa (2002) considera a dança como o terceiro mundo da arte. Para essa autora, essa matriz sempre esteve em uma situação inferior às demais áreas artísticas, pois, enquanto as outras estão discutindo questões sobre espaços onde vão acontecer exposições artísticas, por exemplo, a dança ainda está lutando por sua sobrevivência e reconhecimento, uma vez que constantemente essa arte ainda é marginalizada,

principalmente em muitos espaços acadêmicos. No universo político, Strazzacappa (2002) destaca que a dança sempre fica à mercê de outras secretarias como, por exemplo, as de artes cênicas, onde a ênfase é dada quase que exclusivamente ao teatro. Um exemplo que dialoga com a afirmação da autora é a própria Universidade de Brasília (UNB), à qual esta pesquisa está vinculada, que conta com departamentos de música, artes visuais e cênicas. A dança ainda está contida nas artes cênicas, sem um departamento e um curso próprio.

Mesmo passando por esses entraves, nos últimos anos foram abertos em várias partes do Brasil diversos cursos de graduação específicos na área, principalmente com a implantação do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas – Reuni<sup>10</sup>, instituído pelo governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, no ano de 2008, com o objetivo de promover acesso e permanência na educação superior nas diversas regiões do Brasil. A área foi contemplada com o Reuni e em seus primeiros anos surgiram cursos superiores em dança nas instituições federais brasileiras.

De acordo com o Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2019), há 54 cursos de dança em funcionamento hoje no Brasil, sendo 37 licenciaturas, 15 bacharelados e 02 tecnológicos, todos na modalidade presencial. Há também o curso de licenciatura em dança na modalidade de educação a distância – EaD, ofertado pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. As primeiras turmas desse curso são de 2016. De acordo com Antrifo Ribeiro Sanches Neto, professor do curso de dança da UFBA, o curso de dança a distância - EaD foi um dos mais procurados pelas pessoas que moram no interior baiano. No entanto, devido ao contingenciamento de verbas da CAPES pelo Governo Federal, um novo edital não foi aberto em 2019.

Hoje, praticamente em cada capital brasileira, existe um curso superior em dança, o que pode ser considerado um avanço, uma vez que essa linguagem artística vem aos poucos ampliando seu espaço e suprimindo tais lacunas. Segundo Strazzacappa (2002), esses cursos além de contribuírem com a formação técnica, também possibilitam a formação do criador e do professor pesquisador, o que pode abrir possibilidades para discussões consubstanciadas e com mais respeito sobre o papel da dança na sociedade.

---

<sup>10</sup> O Reuni, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 2007, teve como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Brasil, 2007, art. 1º).

Ainda que a dança esteja incluída nos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, de 1996, e ganhado reconhecimento nacional como uma disciplina a ser trabalhada nas escolas, sabemos que nem sempre isso acontece de maneira consistente. Muitas escolas brasileiras ainda não contam com professores com formação específica em dança, cabendo ao professor de educação física que também se encontra amparado pelos PCNs, os licenciados em Artes e até mesmo pedagogos a ocuparem esse espaço. Sobre isso, Strazzacappa, 2002, destaca:

Na educação básica, isto é, nas escolas de ensino regular, ela costuma ser vista como conteúdo da Educação Física, fato claramente indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da área dessa disciplina. Embora as Diretrizes situem a dança como uma das linguagens do ensino de arte nas escolas, ela é apresentada ora como complemento das aulas de música, sobretudo quando se estudam as manifestações populares, ora como conteúdo da Educação Física, quando aparece nas comemorações cívicas do calendário escolar. Quando a dança finalmente é oferecida no ambiente escolar como uma atividade em si, aparece como disciplina optativa de caráter extracurricular. (STRAZZACAPPA, p. 74, 2002)

Toda essa problemática é relevante e nos ajuda a compreender o porquê a dança ainda é tratada de maneira superficial por uma parte dos indivíduos que atuam no ambiente escolar. Muitos desses sujeitos não reconhecem sua necessidade, pois não tiveram a oportunidade de terem uma formação sólida nessa área do saber.

Para Marques (2012), a dança ainda parece ser vista como um risco para a educação formal, por ser desconhecida. A dança e suas propostas criativas, imprevisíveis, são capazes de causar estranhamento naqueles docentes que são regidos pela didática tradicional. Todo esse cenário de estranhamento a dança e a arte ainda parece forte no Brasil. Em tempos atuais, bem sabemos que a arte tem sido um ato de resistência ao conservadorismo. De acordo com Santos (2018), esse conservadorismo que se volta contra as manifestações artísticas coloca a sociedade contra a arte. Dessa forma, cabe aos artistas e setores da sociedade comprometidos com a arte não abdicar de lutar, já que não podemos consentir que a sociedade perca o que tem de mais precioso no que tange o sentido de humanidade: suas expressões culturais.

Apesar de vários problemas estruturais e até mesmo de formação de professores, a escola pode ser considerada um local privilegiado para que o ensino de dança aconteça, uma vez que é um espaço de construção e sistematização de conhecimentos historicamente construídos, conforme destaca Demerval Saviani (2018). Sendo assim, a escola poderia



assumir também as danças que fazem parte do gosto de muitos estudantes brasileiros, a exemplo do *funk*, e buscar maneiras criativas de abordá-la dentro da escola, valorizando a diversidade e reconhecendo que é preciso se atentar aos produtos culturais criados e consumidos pela periferia.

A escola pode possibilitar que os alunos tenham acesso à dança como forma de conhecimento e experiência estética, favorecendo que construam conhecimentos sobre a modalidade, no que tange suas histórias, seus diversos estilos, seus diferentes repertórios, seus elementos constitutivos, bem como formas de apreciar, fruir dança. Nos dizeres de Marques (2012, p. 22), “uma postura crítica em relação ao ensino de dança engloba, conteúdos bem mais amplos e complexos que a memorização de uma coreografia de carnaval, ou reprodução de uma dança popular”.

Diante desse contexto, é necessário que o ensino de dança seja visto com olhar mais profundo e consistente, especialmente no ambiente escolar. A dança é também uma forma de conhecimento, de experiência estética, portanto, precisa ser discutida nos espaços de ensino com a mesma importância que as outras áreas de conhecimento. Para Marques (2012), o estudo e compreensão da dança, tanto corporal, quanto intelectualmente, vão muito além da prática. Seu ensino pode contribuir de maneira bastante significativa na formação de jovens.

A dança é uma nova janela capaz de fazer o indivíduo perceber o mundo com outros olhares, ela instiga a nossa criatividade nos fazendo criar de modo consciente e, dessa maneira, ressignificar o mundo em forma de arte. Conforme consta nos PCNs (1996), o ensino de dança na escola pode ampliar o repertório motor, favorecer o autoconhecimento, contribuindo dessa forma, com uma maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade.

Marques (2012) destaca que os alunos desta atualidade não aprendem mais apenas por meio das palavras, principalmente em virtude das proliferações das novas tecnologias. Para a autora, os alunos aprendem também por meio de imagens e dos movimentos. Essa noção se confirma, uma vez que nós somos um corpo capaz de aprender com experiências e sensações que perpassam a nossa volta, seja através da linguagem, dos movimentos, das imagens e das tecnologias, somos diversos, repletos de inteligências e idiosincrasias. A dança, como um dos meios de se educar o corpo criador, torna-se imprescindível na sociedade atual para sermos presentes e atuantes na contemporaneidade.

Ao pensarmos em uma educação consistente na área da dança, sobretudo no espaço da escola, é fundamental refletirmos também sobre sua relação com a sociedade em que vivemos. Não se pode mais aceitar discursos superficiais que reproduzem a ideia de que a modalidade serve apenas para que os alunos extravasem suas energias. A dança é muito mais que isso. Esta linguagem artística trabalha com o corpo e, como bem destaca Arroyo e Silva (2012), a escola, a pedagogia e a docência não podem mais ignorar os corpos infantis. De sua presença vêm questionamentos que desestabilizam o pensamento a respeito do ser social.

É fundamental que a escola esteja atenta aos múltiplos corpos existentes no espaço escolar e tenha uma postura pedagógica ao lidar com ele. Os corpos podem falar ainda que silenciados e controlados. Portanto, saberes artísticos que enfatizem o trabalho corporal são de fundamental importância para contribuir com a formação integral do educando.

Em relação a dançar *funk* na escola, é importante ressaltar a necessidade de dar atenção a essa temática, uma vez que ela se faz presente no cotidiano de muitos alunos. As visões moralistas, elitistas e muitas vezes pautadas em um discurso religioso e preconceituoso acabam, de certa forma, condenando uma manifestação cultural tão forte e expressiva no Brasil. É necessário encontrar brechas e ensinar os alunos a compreender essa vertente para além do que já está imposto pelos detentores de poder da sociedade que paulatinamente reforçam os aspectos negativos dessa cultura. A escola, quando trata uma manifestação cultural das camadas populares com o mesmo discurso preconceituoso e moralizante que parte das pessoas tem, acaba por reproduzir ou reforçar desigualdades já existentes na sociedade, tal como já disse Pierre Bourdieu (2007).

## 2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE RUDOLF LABAN PARA O ENSINO DE DANÇA NO CONTEXTO EDUCACIONAL E POSSÍVEIS DIÁLOGOS DE SUAS IDEIAS COM AS DANÇAS DO MOVIMENTO *FUNK*

Rudolf Laban nasceu em 1879, na Bratislava, no então império Austro-húngaro, hoje Hungria, e morreu em 1958 na Inglaterra. Ele criou um método de ensinar dança chamado *16 temas de movimentos*, proposta interessante ao se pensar, fazer e conhecer movimentos. Além disso, Laban cria também um sistema de escrita da dança chamada de *labanotion*, que pode ser traduzido como *notação de Laban*, na qual propõe métodos de análises minuciosas e detalhadas do movimento. Para esse estudioso, a investigação e

compreensão do movimento tem o potencial de influenciar a qualidade de vida cotidiana (FERNANDES, 2002).

As contribuições de Rudolf Laban para os trabalhos sobre dança na educação são reconhecidas por inúmeros estudiosos brasileiros, como Isabel Marques, Márcia Strazzacappa, Ida Mara Freire, Lenira Rengel, dentre outras referências. Laban desenvolveu propostas que buscam esclarecer a origem da aplicação da dança e do movimento como proposta educativa e terapêutica. Ele estudou e elaborou teorias para o movimento, criando um sistema de notação coreográfica para dança. Seu conceito compreende o movimento em uma perspectiva histórica, se baseando em trabalhos de pesquisa corporal de forma consciente, conectada e internalizada. Além disso, Laban se preocupou com a educação das crianças e jovens, tendo desenvolvido o que denominou de *dança educativa* (LABAN, 1990).

A *dança educativa* proposta por Laban (1990) se diferencia do ensino de dança clássica, que tem como característica movimentos pré-determinados e repetitivos. Para o autor, o ensino de dança na escola não se reduz a perfeição ou a execução de danças virtuosas. É necessário que esse espaço valorize os benefícios da atividade criativa na vida das crianças. Cada criança é um ser único, dessa forma, nós professores podemos ajudar a instigar o potencial criativo de nossos alunos através de aulas que levem em consideração que o corpo é capaz de criar e não somente copiar.

Rudolf Laban (1990) acreditava que para se ensinar a dança, é necessário levar em consideração a expressão corporal do aluno. Para ele as crianças deveriam ter a possibilidade de conhecer, explorar e expressar sua subjetividade enquanto dançam. Ao observar aulas de dança na perspectiva das ideias de Laban, no trabalho que desenvolvo na EMEI Monteiro Lobato, pretendo dar aos alunos a oportunidade de explorar diversos movimentos, perceber seu espaço pessoal, suas subjetividades na criação de gestos, além de favorecer que criem movimentos. Isso é bastante rico, pois muitos alunos sentem, pela primeira vez, que podem ser sujeitos criadores de suas próprias danças.

Apesar da dança educativa de Laban ser considerada rica e importante para ser trabalhada na escola, existe ainda um entendimento de que esse tipo de proposta não seja considerado dança. Ainda é forte em nossa sociedade considerar como dança apenas movimentos realizados em perfeita sincronia entre os corpos em cena ou se baseando apenas em reprodução de passos dados por um coreógrafo, uma vez que muitos indivíduos estão acostumados a considerar somente a perspectiva do virtuosismo. Sobre isso, Luciana

Fiamoncini (2003) constata que muitas escolas possuem ainda uma visão instrumental. Nesse sentido, se limitam a propagar conhecimentos técnicos e, quando muito, a história da dança:

Esse reducionismo se dá, em parte, em virtude de que, durante anos, a produção científica em dança se limitou a livros de história da dança, biografias e manuais de dança, contendo explicações de termos e técnicas com demonstração de passos através de figuras. Ou seja, ao que parece, o que tem acontecido na escola com relação à dança é uma consequência da escassez bibliográfica (com as respectivas implicações que isso acarreta à formação de pessoas habilitadas) (FIAMONCINI, 2003, p. 5).

As reflexões de Fiomancini (2003) são relevantes para essa discussão. A perspectiva de que a dança necessita ser apresentada sempre de maneira virtuosa deve-se, em parte, à dificuldade de acesso de parcela considerável da população à essa arte, seja através de espetáculos ou bibliografia.

Neila Baldi, professora do curso de dança da UFSM, destaca em seu artigo *Para pensar e aprender a ensinar dança em uma perspectiva decolonial* (2018), que ainda existe em nossa sociedade a tendência de considerar o balé clássico como principal referência em estéticas de dança. Dessa forma, os saberes privilegiados muitas vezes se referem às técnicas como giros, saltos e posturas, ou seja, atividades mecânicas que valorizam o virtuosismo. A predominância desse tipo de pensamento é um dos fatores que causam estranheza frente a propostas que colocam o indivíduo como sujeito criador, ou que valorizam a improvisação como parte do processo criativo de gestos e movimentos.

Marques (2011) considera que a proposta de Laban para alguns desavisados é considerada apenas experimentação, que não consideram dança as possibilidades de movimento criativo do corpo. As ideias de Laban são consideradas necessárias para o trabalho com dança, no entanto, a autora salienta que é necessário ter um olhar contemporâneo ao problematizá-las nas escolas, principalmente no que diz respeito ao corpo, que é histórico e, portanto, construído socialmente. Desse modo, nossa criatividade de movimento não pode ser vista apenas sob o prisma da liberdade e espontaneidade, já que são também carregados de histórias e experiências engavetadas em nossos corpos.

Ainda que a escola possa contribuir de maneira significativa na educação dos corpos, nos processos criativos, bem como no entendimento da dança como forma de conhecimento, é prudente destacar que não é papel da escola formar futuros profissionais da dança. Para Strazzacappa (2016), o ensino de dança nas escolas deve se relacionar com a vida

dos alunos, ajudá-los a reconhecerem suas potencialidades, ampliarem suas sensibilidades e na forma de se comunicarem com o mundo.

A dança difundida na escola pode possibilitar também o despertar para uma escuta sensível, descobertas de sensações, favorecer a observação de si e do outro, entender e respeitar os limites anatômicos do corpo, além de instigar na elaboração de novos movimentos. Além disso, a disciplina deve considerar uma nova proposta de ensino que engloba fundamentos da Dança-Educação, proporcionando elementos técnicos em harmonia com um contato mais ativo com expressão de forma criativa por meio dos movimentos, aprendendo também a pensar a dança e não apenas reproduzi-la sem sentidos e significados.

Os estudos de Rudolf Laban também podem contribuir no trabalho com a danças *funk*. Um exemplo é a utilização dos *16 temas de movimento*, ao relacionar com os passos do *funk* e dessa forma, despertar para as infinitas possibilidades do universo do movimento. De acordo com Lenira Rangel (2008), alguns temas de Rudolf Laban se relacionam com a consciência do corpo, com a consciência do peso, tempo, espaço e fluência.

Ao relacionar os movimentos de *funk* com o tema consciência do corpo, por exemplo, podemos utilizar batidas de músicas para instigar os discentes a explorar diversas partes do corpo ao dançar. Eles podem explorar como é dançar apenas com a cabeça, com os braços, ombros, cotovelos, por exemplo. Em seguida, nós professores podemos estimular os alunos a refletir sobre as várias partes do corpo passíveis de se movimentar além do quadril, como é comum. Outros temas podem ser utilizados, basta que o professor questione: como posso utilizar determinado tema do movimento em um trabalho com o *funk* na escola? Infinitas possibilidades podem surgir daí.

### 2.3 QUE DANÇA TEMOS ATUALMENTE EM MUITAS ESCOLAS?

Apesar da dança estar garantida como conteúdo nos currículos de artes e educação física por meio das leis de Diretrizes Curriculares Nacionais (LDB) nº 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ela ainda não se encontra presente em todas as escolas do Brasil. Da mesma forma, não temos professores suficientes com formação específica em dança para atuar em todas as escolas públicas do Brasil. Assim, a educação física ainda atua como disciplina encarregada de levar aos alunos diversos conteúdos sobre dança na maioria das escolas públicas. Acredita-se que com o crescimento de cursos de

licenciatura em dança em diversas regiões do país, bem como, com a valorização de professores de dança na escola por parte governantes, oportunizando concursos públicos para essa área, futuramente os educandos terão maiores oportunidades de ampliarem seus conhecimentos sobre a dança de uma maneira mais consistente.

A dança no contexto da escola pode favorecer no aluno a consciência corporal, a livre expressão e instiga a criatividade. Para tanto, não se deve colocar como prioridade a realização de movimentos perfeitos de forma imediata. Para Miranda e Santos (2016) a dança em projetos interdisciplinares pode trazer contribuições significativas para a formação integral das crianças, dentre elas a responsabilidade, o interesse, o compromisso, o senso crítico, a cooperação.

Tenho observado, especialmente nas escolas onde atuo, vários professores se inspirarem nos vídeos de danças que constam na plataforma *Youtube* para elaborarem suas formas de fazer dança na escola. Apesar de ser importante que os professores dialoguem com as novas tecnologias em suas aulas – como já afirmou Pedro Demo (2009) –, é necessário um olhar criterioso para que gestos e movimentos não sejam despejados nos corpos dos alunos sem que estejam preparados. Neste sentido, ao trabalhar com dança na escola, temos que ter consciência dos limites do corpo dos educandos.

Diante desse contexto, é necessário que toda a comunidade escolar esteja atenta em relação as práticas docentes e compreenda que a dança é uma forma de conhecimento tão importante e necessária como qualquer outra disciplina. Conforme aponta Isabel Marques (2012), da mesma forma que um professor que está trabalhando leitura e produção textual não incentiva seus alunos a copiarem os textos de livros na íntegra, incentivando-os a pensarem na criação de seus textos, o ensino de dança deveria motivar a pensar sobre os movimentos, não colaborando com a cópia e reprodução acrítica de passos.

Marques (2011) aponta que geralmente em condições de ensino e aprendizagem a dança não é entendida como uma linguagem, tampouco como arte. Constantemente, a dança é vista por alunos, pais, professores e gestores de muitas escolas apenas como repertório. Em outras palavras, como danças prontas que basta apenas aprender uma coreografia e repeti-la. Ao levar a dança para a escola o trabalho necessita ser diferente, pois além de reproduzir quando necessário for, é fundamental que o aluno compreenda por que está dançando.

Docentes comprometidos com uma educação transformadora problematizam em suas aulas que seus alunos tenham uma visão crítica dos textos lidos e construídos, evitando a

cópia. Diferente disso, em grande parte das escolas em que são realizados trabalhos de dança, muitos educandos ainda continuam apenas reproduzindo passos, que podem ser entendidos como os textos de dança. Ou seja, muitos dos nossos estudantes continuam aprendendo danças com o foco em reproduzir movimentos sem dar muita importância aos processos investigativos e criativos dessa arte. Devemos pensar que por mais relevante que uma coreografia de repertório seja como, por exemplo, as danças brasileiras, se ela for ensinada somente na perspectiva da reprodução mecânica, ela pouco colaborará no processo educativo (MARQUES, 2012).

Quando Isabel Marques (2012) faz suas críticas à supervalorização do ensino da técnica de movimentos nas aulas de dança na escola, não é na perspectiva de desqualificar ou afirmar que não podemos abordar técnicas. Sabemos que a técnica é um elemento importante em nossa sociedade. Através dela foi possível que o ser humano aprendesse e repassasse para diferentes gerações conhecimento e cultura.

Jonas Sales, pesquisador das artes da cena, pontua que a “técnica e poética caminham juntas no âmbito das artes” (SALES, 2005, p. 129). Além disso, a dança e a técnica também estão conectadas, tendo em vista que sua continuidade só se dá na história com a difusão desses métodos ao longo dos anos. Dessa forma, é válido também ensinar a dança por meio de reprodução de técnicas, desde que o professor leve o aluno a entender que não basta apenas reproduzir bem, mas compreender o porquê e para quê está dançando.

Karenine Porpinno (2018) destaca que a escola necessita estar aberta às diversidades de corpos dos alunos, sem excluir o ensino de conhecimentos técnicos em dança e sem super valorizar somente a expressividade dos alunos. Para a autora, “a técnica e a disponibilidade expressiva são complementares e imprescindíveis no aprender a dançar” (p. 125). Em uma perspectiva ampliada é importante que os professores que trabalham com dança na escola compreendam que cada repertório de dança, ou seja, cada “texto” de dança é também um recorte de um momento histórico, político e cultural. Portanto, a dança pode ser entendida ainda como uma maneira do ser humano ver o mundo.

É importante destacar que ao abordar aspectos técnicos nas aulas, os professores reflitam e estejam atentos às possíveis armadilhas de nossa sociedade capitalista e neoliberal. Isso se dá porque, uma vez que a escola incentiva que seus alunos reproduzam passos de dança sem uma contextualização consistente e copiem coreografias prontas da *internet* de maneira banal, podem estar contribuindo para fortalecer a lógica capitalista de reprodução em

massa, sem questionamento sobre o fazer artístico, as problemáticas envolvidas histórica e socialmente, valorizando apenas o produto em si.

Desse modo, é necessário frisar que o professor de dança deve ser comprometido com uma educação crítica e transformadora, e assim, planejar suas aulas de maneira inclusiva, pois, “conhecimentos sobre dança sejam sobre sua técnica ou sobre sua livre expressão são fundamentais para serem problematizados nas escolas” (PORPINO 2018, p. 126). Sabemos que nem sempre o docente conseguirá ensinar todas as vertentes de dança existentes, uma vez que essas aulas ainda são poucas e que os alunos têm suas rotinas a cumprir. No entanto, as crianças, jovens e adultos devem ser expostos a diferentes expressões da modalidade. A esse respeito pontua Porpino (2018),

Talvez a experiência do ensino da dança para crianças pequenas tenha nos levado às primeiras indagações sobre esta questão. As crianças não reconheciam aulas da técnica do Ballet Clássico como dança, apesar de reconhecerem uma obra do ballet clássico como tal. Da mesma forma, os exercícios de livre expressão a partir de músicas desconhecidas para elas não significava dançar. Não vamos dançar hoje? Questionavam. Dançar era sinônimo de poder reviver os códigos de dança aprendidos e significativos em seu mundo vivido, como, por exemplo, as coreografias aprendidas nos programas infantis da televisão. (PORPINO, 2018, p. 126)

Tal como afirma Porpino (2018), muitas crianças aprendem seus códigos de dança através dos programas de televisão. Atualmente, com a difusão das chamadas *smarts TVs* – conectadas à internet – o acesso à diversidade de conteúdo, sobretudo, os mais populares, como é o caso de danças do universo do *funk*, tende a aumentar entre as crianças e isso é reverberado dentro das escolas. Desse modo, precisamos estar atentos sobre a necessidade de não negligenciarmos estéticas trazidas pelas crianças para dentro do ambiente escolar. Para isso acontecer é necessário que professores e gestores da comunidade aprofundem seus conhecimentos sobre a cultura *funkeira*, ainda tratada de maneira simplista. É preciso compreender que existem diferentes possibilidades de se dançar o ritmo, que diversas dessas músicas que não possuem letras agressivas ou de cunho sexual.

Seria muito valioso para os estudantes se as escolas aprofundassem seus estudos sobre a cultura do *funk*, viabilizando um diálogo mais positivo no espaço escolar. Valorizar a diversidade, reconhecer as danças pertencentes ao cotidiano de nossos alunos, compreender a dança como forma de conhecimento tão necessária como as outras disciplinas, são alguns dos caminhos para tentarmos fortalecer o ensino de dança dentro do espaço escolar.



## 2.4 A ESCOLA COMO LOCAL OPORTUNO PARA QUE O ENSINO DA DANÇA *FUNK* ACONTEÇA

A escola é um local oportuno para que o ensino de dança aconteça de maneira compromissada, uma vez que sua função social é essencialmente estabelecer relações com o conhecimento e, dessa forma, promover acesso universal a ele. A escola pública e a escolarização obrigatória é um direito garantido na Constituição da República de 1988. Desse modo, cabe também à escola propiciar o acesso à dança como manifestação artística, linguagem e forma de conhecimento. Sobre isso, Marques (2011) enfatiza:

Na escola não deveria haver dúvida que dança é arte, pois arte é forma de conhecimento, é linguagem artística. Inerente a arte da dança está a possibilidade e o exercício da expressão estética, do prazer estético, da imaginação estética (MARQUES, 2011, p. 20).

A escola é lugar de instigar a criatividade, de ampliar o conhecimento. Paulo Freire (2018) já dizia que quanto mais a educação desenvolve a vontade de criar, mais verdadeira ela é. Sendo assim, a educação deve primar pela desinibição e não pela restrição. Diante disso, o professor não pode tratar os alunos como um instrumento, mas sim, dar oportunidade para serem eles mesmos.

Ao negligenciar a abordagem de danças do contexto dos discentes, o professor pode estar restringindo seus alunos e, de certa forma, negando a possibilidade de refinarem seu conhecimento e pensamento crítico sobre suas realidades. A escola necessita estar em diálogo com as demandas dançantes da comunidade a qual ela pertence. Negar a cultura dos alunos é reforçar o discurso da classe dominante de que aquilo que é produzido pelas camadas populares, pobres e negras, tem valor menor.

Cabe à escola educar para criticidade, problematizando conhecimentos e promovendo reflexões de profundidade. Marques (2011, p. 25) considera que ser crítico não é expor defeitos ou ser ranzinza. Para a autora, criticidade “é poder olhar a distância como um bom diretor de cena, buscar outros pontos de vistas como um bom coreógrafo, fazer escolhas éticas como um bom ser humano; ir além da passividade como um bom cidadão”. Sendo assim, um cidadão crítico é aquele que aprende a olhar o mundo com inúmeras lentes. Dialogando com o ensino de dança, podemos considerar que esse professor deve perceber a dança por inúmeras vertentes e não somente uma única.

A dança como manifestação artística abre espaço para pensarmos sobre atitudes e comportamentos de coexistência, abre portas para trabalhar questões éticas e estéticas (FREIRE, 2018). Além disso, pode possibilitar que os alunos compreendam o mundo em uma perspectiva da sensibilidade e alteridade, requisitos fundamentais de serem incorporados pelas pessoas no mundo atual. A escola também é local onde se aprende a ter compromisso com a ética.

Em trabalho com dança na escola, sobretudo, o *funk*, é preciso se posicionar com ética. Deve-se entender que precisamos ter uma relação justa com nossos alunos. Ao abordar o ritmo nas aulas, estamos favorecendo a valorização dos saberes pertencentes à nossa cultura, dando mesma importância que se dá aos saberes europeus e estadunidenses. Em nossa sociedade, os códigos europeus e norte-americanos brancos são supervalorizados. Enquanto isso, as estéticas indígena, africana e asiática são muitas vezes silenciadas. Ao ter acesso a diferentes expressões culturais por meio da arte, amplia-se a visão artística dos jovens, além de desconstruir preconceitos.

No que se refere ao estilo *funk*, é importante ressaltar que abordar suas temáticas no espaço escolar não se resume a ligar o som e deixar os alunos à revelia. Trabalhar com o *funk* na escola é possibilitar que se construa conhecimento, explorando sua história, os elementos que constituem essa dança, os preconceitos existentes e como superá-los. Além disso, pode-se explorar os processos criativos e artísticos ligados ao estilo, buscando instigar e respeitar a curiosidade do aluno.

A escola possibilita explorar a curiosidade, chave para inúmeras descobertas. Um aluno curioso tem boas chances de descobrir o mundo de uma maneira mais rica. Dessa forma, a escola deve instigar e valorizar atitudes entusiastas dos alunos. Para Freire (2018, p. 3) “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar”. É fundamental que o professor respeite e valorize a curiosidade das crianças, jovens e adultos. Muitos têm curiosidade de conhecer as diferentes danças existentes no mundo, outros se perguntam sobre a raiz de preconceitos em relação aos homens que dançam. Muitos se questionam também sobre os movimentos que os corpos são capazes de fazer. A escola é um local que propicia ao professor discutir assuntos como esses e dessa forma, construir conhecimentos consistentes, necessários para a valorização do saber no ambiente educacional.

É fundamental que a escola se preocupe também em valorizar os saberes de seus alunos, ou seja, o que eles trazem através de suas experiências de vidas e que fazem parte de

suas culturas. A escola que se diz preocupada com uma educação comprometida e de qualidade não deve ter olhar preconceituoso sobre a cultura de seus alunos. Freire (2018) já dizia que a escola precisa respeitar a sabedoria dos educandos, especialmente, os das classes populares, pois esses saberes são socialmente construídos em práticas comunitárias. Não cabe ao professor silenciar ou ter atitudes preconceituosas sobre os gostos estéticos dos alunos.

A escola, ao invés de negar ou desvalorizar as danças populares que os alunos tanto gostam – a exemplo do *funk* e do *axé* –, necessitam possibilitar que ampliem suas visões e aprendam a construir conhecimentos sobre dança. Essa é uma oportunidade, por exemplo, de discutir com os alunos o porquê de as classes sociais mais elevadas criticarem as culturas advindas das favelas e dos guetos. Debates desse tipo, baseados nas ideias de Paulo Freire (2018), além de contribuir para que os educandos tenham uma visão crítica de dança, colabora também para que percebam como vivemos em sociedade, dividida em classes sociais.

É comum que algumas escolas apresentem restrições às propostas de danças nas escolas, como por exemplo, aquelas que dão ênfase a improvisação e às danças da cultura do *funk*. Isso é um exemplo também de negação do novo. Apesar desse tipo de música estar presente no cotidiano dos discentes, ela ainda é vista como inferior. É preciso que haja maior incentivo à formação de professores para que eles tenham um conhecimento mais profundo sobre dança e deixem de desqualificar uma forma de conhecimento tão necessária aos espaços escolares. Ao passo que essa manifestação artística é significativa para os estudantes, ela é capaz de contribuir para que práticas transformadoras aconteçam no ambiente escolar. Por isso, não é mais possível que seja tratada de forma ingênua. Só o diálogo construtivo tem o potencial de ampliar conhecimentos e relações positivos.

Para Saviani (2018), a escola é também um espaço privilegiado, uma vez que é um lugar estruturado para que processo de ensino aprendizagem ocorra de forma enriquecedora e significativa. Nesse espaço a transmissão de saberes e conhecimentos historicamente adquiridos e acumulados são pensadas e (re)significadas, favorecendo a formação de indivíduos capazes de promover transformações na sociedade. Diante disso, precisamos promover na escola um ensino de qualidade de dança e fortalecer a manifestação artística nesse espaço, criando oportunidades de compreensão e valorização dos saberes musicais, teatrais, visuais e dançantes que a comunidade possui e leva para dentro da escola.

### **CAPÍTULO 3 – O *FUNK* E A DISCUSSÃO SOBRE A DANÇA NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL – MONTEIRO LOBATO**

Para compreendermos a situação da dança na Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato, é necessário nos atentarmos para o contexto histórico dessa escola, onde ela está localizada e a visão que muitos educadores que atuam nesse espaço possuem dessa linguagem artística. Desse modo, neste capítulo, a proposta é refletirmos sobre esses aspectos e, em seguida, adentrarmos no “coração” do trabalho, que é a pesquisa realizada com alunos e professores dessa unidade escolar.

A EMEI Monteiro Lobato é a primeira escola com jornada ampliada do município de Aparecida de Goiânia, no setor Jardim Tiradentes, área considerada de alta vulnerabilidade social. Foi criada em 21 de março de 2003 a partir da Lei 2353/2003. Uma das finalidades dessa escola, de acordo com a referida lei, é assegurar uma educação voltada ao exercício da cidadania, além de contribuir para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança. Além disso, a escola surgiu com a finalidade de atender as crianças em idade escolar, compreendida entre a alfabetização e a 4ª série.

No que se refere aos horários das aulas, a lei descreve que deve ser das 7h às 17h15, de segunda à sexta-feira, dividido em dois turnos, sendo que no primeiro será ministrado disciplinas do ensino regular, e no segundo, as atividades extracurriculares. Para efeitos dessa lei, a dança se situa em atividades extracurriculares, assim como o teatro e as artes visuais.

A escola foi inaugurada em 31 de janeiro de 2004 com um *slogan* de “escola de 1º mundo”, “escola modelo” e “a única em Goiás com funcionamento em tempo integral” (LEITE, 2017 p. 109). No Brasil, a experiência de escola de tempo integral chegou com as idealizações de Anísio Teixeira, que, em 1927, fez uma viagem aos Estados Unidos, onde participou de cursos na Columbia University e conheceu diversas instituições de ensino. Foi a partir dessa experiência e sua aproximação com as propostas da Escola Nova, na cidade de Salvador, Anísio cria uma escola de tempo integral, onde os alunos teriam a oportunidade de desenvolverem atividades diversas (SILVA, 2014).

Um dos objetivos da escola de tempo integral é oferecer aos alunos da classe trabalhadora uma jornada escolar para além do tempo parcial de 4 horas, bem como pensar a formação do aluno de uma maneira integral. Para tanto, busca-se enriquecer o currículo do

estudante com conteúdos formais e informais da educação, dando ênfase à diversidade. Os defensores dessa escola consideram conteúdos artísticos, filosóficos, científicos, linguísticos, esportivos, dentre outros, como fundamentais para a emancipação do sujeito. No entanto, conforme aponta Geovana Reis (2014), ao se pensar no currículo das escolas de tempo integral, é necessário prudência, pois pode haver dicotomias curriculares ao separar conteúdos formais e informais, valorizando mais um do que o outro. Para a autora,

essa separação entre o currículo formal e o alternativo pode gerar por sua vez uma visão deturpada da escola, da qual teríamos uma escola “verdadeira” e outra de “brincadeira”. Sendo a escola da verdade aquela correspondente ao turno em que se realiza o currículo formal e a de brincadeira aquela em que se desenvolve o currículo alternativo. Reforçando assim a ideia de que tudo que é formal corresponde ao sacrifício enquanto o que é alternativo, informal é prazeroso (REIS, 2014, p. 38).

A reflexão da autora dialoga com muitas experiências já vivenciadas por mim enquanto professora de dança na EMEI Monteiro Lobato, onde é perceptível a valorização das disciplinas tradicionais, como português, matemática, ciências, em detrimento das artísticas, como a dança. O ensino de dança nessa escola é visto por algumas pessoas da comunidade escolar como um momento de lazer ou recreação. É usada ainda por alguns professores como uma forma de punição ao aluno que apenas participa da aula de dança se demonstrar um adequado comportamento ou bom desempenho nas aulas de reforço da disciplina de português ou matemática. Além disso, os espaços utilizados para as aulas de danças eram constantemente solicitado pela gestão para outras atividades, como reuniões, palestras ou depósitos de materiais, muitas vezes sem prévio aviso, o que dificultava o planejamento da professora, que precisava se reinventar em poucos minutos para ministrar sua aula em um outro local.

Sabemos que até o ano de 1996, a Arte não era considerada uma área de conhecimento a ser problematizada na escola. O ensino da Arte era visto apenas como uma atividade. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, esse cenário se modificou e a Arte passou a ser tida como uma área de conhecimento. No entanto, até os dias de hoje, professores, pais, diretores e alunos entendem as artes na escola como um momento de divertimento ou uma forma de descanso das atividades mais complexas, como a matemática, por exemplo. Embora já tenham se passado 24 anos de efetivação da LDB, ainda existem educadores que parecem não entender que a Arte, assim como qualquer área do saber, possui conteúdos específicos a serem ensinados e compreendidos.

Embora a EMEI Monteiro Lobato seja uma escola ampla, especialmente se formos compará-la às inúmeras outras escolas existentes na região, há algumas barreiras que dificultam um ensino de arte qualificado. Uma das maiores dificuldades é a falta de espaço para realização das aulas. A maioria dos espaços dessa escola são ocupados com mesas, cadeiras, armários, colchões, o que dificulta um trabalho corporal. Por outro lado, os locais livres na escola, como a quadra e pátio, são áreas de passagem, com muitas informações, o que dificulta o trabalho artístico que necessita de um corpo presente, portanto, concentrado. É claro que é importante também explorar diferentes espaços no fazer artístico, no entanto, na escola em questão, onde cada sala é composta por quase 40 alunos, é fundamental que haja um lugar acolhedor, que favoreça a concentração, a escuta do corpo, sem constantes interrupções.

A arquitetura da EMEI Monteiro Lobato não foi projetada pensando em espaços para aulas de Artes. A escola possui atualmente 12 salas de aula, laboratório de ciências, laboratório de informática, quadra de esporte, auditório, biblioteca, área de convivência e refeitório. É curioso perceber que, em uma escola construída com o *slogan* “arquitetando uma escola para o futuro”, sequer foi levado em consideração, no ato de sua construção, que a arte tem um papel importante na construção de um futuro porque instiga a criatividade, sensibilidade, favorecendo a inovação e o pensamento crítico. Se isso tivesse sido pensando, certamente haveria na escola um projeto arquitetônico voltado para as linguagens artísticas, como teve para ciências e informática, por exemplo.

A equipe gestora da EMEI Monteiro Lobato tentou amenizar a situação da falta de espaço para aulas de dança, cedendo o auditório para que as aulas fossem ali ministradas. Antes disso, as aulas eram realizadas no refeitório da escola, um local onde sempre passavam diversas pessoas, o que ocasionava distrações nos alunos. O barulho constante do som e dos trabalhos corporais feito com os alunos ocasionalmente incomodava aqueles funcionários que ainda entendem o silêncio absoluto como um facilitador de aprendizagem.

A dança é uma disciplina ainda considerada nova no ambiente escolar, e suas abordagens metodológicas são, muitas vezes, opostas às das disciplinas tidas como tradicionais no espaço escolar. Se para aprender matemática e português na escola é necessário estar sentado e em silêncio, para aprender dança, muitas vezes, é preciso lidar com o barulho e com corpos explorando diversos movimentos pelo espaço. Isso pode assustar, especialmente aqueles que estão acostumados a um modelo de corpo disciplinado, dócil e de

fácil dominação, características presentes em nossa sociedade e já discutidas por Michel Foucault (2014) em sua obra *Vigiar e punir: nascimento da prisão*.

### 3.1 A DANÇA NA EMEI MONTEIRO LOBATO E SEU CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL

Embora a Lei 2353/2003, de criação da EMEI, em seu artigo 3º, § 1º destaque a dança como uma das atividades extracurriculares a ser ensinada para aos alunos dessa escola, no seu projeto de funcionamento não consta um professor com formação em dança dedicado a essa disciplina, como para as outras áreas do saber. Nesse período, conforme relato de um professor que atua na EMEI desde a sua inauguração no ano de 2003, a dança era ensinada por profissionais sem formação e conhecimento específico, sendo uma maior seriedade a disciplina dada apenas após o concurso público para a área, no ano de 2013. Assim diz o professor X:

Antes de você e o Roberto, a dança já tinha entrado nos currículos das EMEIS, no entanto, faltava profissional da área. Essa lacuna foi preenchida com pedagogos, mas o resultado foi catastrófico, pois as aulas se limitavam em ligar o som e deixarem até mesmo as crianças escolherem seus estilos preferidos e dançar na sala. Houve tentativas de trazer grupos de axé para trabalhar com as crianças. Tudo voluntário ( PROFESSOR, X, 2020).

Conforme relato do professor X e de outros funcionários da escola, o ensino de dança na EMEI Monteiro Lobato era focado em atividades recreativas ou elaboração de coreografias para apresentações em eventos ou datas comemorativas. Wamilson Baú (2013), destaca que as produções artísticas na EMEI Monteiro Lobato estavam atreladas a modelos “institucionalizados pela Indústria Cultural”. O autor diz que:

em seus trabalhos nota-se uma preocupação desmedida pelo produto artístico, distanciando assim o aluno do sentir (processo), focando o apresentar como sendo o ato principal de seu fazer artístico dentro da escola. O foco na apresentação leva o aluno a um estágio de mera reprodução de arquétipo pré-determinados pelo professor orientador. Esse posicionamento em relação à arte, que tem a ver somente como espetacularização, tem seus axiomas, como ficou identificado nesse estudo como uma carência epistemológica dos profissionais envolvidos. Haja visto que grande parte dos envolvidos não possuem conhecimentos nas áreas artísticas, pautando seus trabalhos somente a partir de observações empíricas ou simplesmente por reproduções de modelos pré-estabelecidos (BAÚ, 2013, p. 169).

Faço então relações com a minha experiência. Recordo que o ano de 2013, fui convocada após aprovação em concurso público pela Secretária Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia para atuar com dança na referida escola. Ao adentrar o espaço escolar, deparei-me com professores de outras áreas do conhecimento utilizando a dança como forma de desenvolver alguns projetos na escola. Esses projetos davam ênfase à dança com foco na espetacularização e em ensaios de coreografias para apresentações. Paralelo a isso, meu trabalho com dança era desenvolvido com um olhar focado no fazer artístico, na improvisação, exploração da criatividade, construídos a partir das ideias de Laban (1991) e Isabel Marques (2011, 2012a), o que gerou um certo estranhamento por parte de alguns alunos e educadores que acreditavam que a dança se resumia apenas na elaboração de passinhos para as crianças copiarem e apresentarem nos eventos que ocorriam dentro e fora da escola.

Muito influenciadas por essa estética de dança que valoriza apenas o processo e apresentações em palcos, as crianças, quando iam participar das aulas de dança pertencente ao currículo com a professora da área, não entendiam os processos criativos como aulas de dança e instigá-las a compreenderem que eles também poderiam ser sujeitos criadores de suas próprias danças foi um desafio no início do meu ofício.

No que se refere ao bairro onde se localiza a escola, o setor Jardim Tiradentes surgiu na década de 1990, por meio de assentamentos promovidos pelo poder público municipal e estadual que necessitavam acomodar 4.180 famílias, que, desde o ano de 1989, estavam acampadas em um dos bairros de Goiânia. Esse assentamento colaborou por colocar o município em estatísticas negativas, uma vez que aumentaram os déficits de alunos nas salas de aula, especialmente porque não havia escolas para atender essas famílias, que viviam em cabanas feitas de plástico preto, sem estruturas adequadas. De acordo com Michele de Mendonça Leite (2017), pesquisadora da educação inclusiva no contexto da EMEI Monteiro



Lobato, conforme os relatos acima, é fácil compreendermos por que o setor Jardim Tiradentes é considerado um “território da exclusão”.

No momento atual, o setor Jardim Tiradentes conta com diversos estabelecimentos de comércio, como mercados, farmácias, panificadoras, ginásio de esporte e igrejas. No que se refere a atividades artísticas, o setor ainda é carente e não possui amplos teatros, cinemas ou salas de danças. A maioria dos espaços artísticos e formas culturais hegemônicas é afastada dessa localidade, o que dificulta o amplo acesso da população a diversidades artísticas.

Atualmente Aparecida de Goiânia possui um pequeno teatro chamado Ponto de Cultura Cidade Livre, com capacidade para 100 lugares e localizado na periferia da cidade, no setor Jardim Monte Cristo, a aproximadamente 7 km do setor Jardim Tiradentes. Um dos objetivos dessa Associação, conforme consta em sua página oficial do Facebook é “possibilitar aos habitantes do Centro-Oeste brasileiro um processo de educação de plateia para o teatro, levando à comunidade, principalmente às escolas, espetáculos teatrais de qualidade”. Distante dos centros de Aparecida de Goiânia e Goiânia, o Ponto de Cultura Cidade Livre dedica seus trabalhos à comunidade local (BATISTA, 2017).

Embora seja um espaço necessário ao fazer artístico, muitos cidadãos aparecidenses ainda não tiveram oportunidade de apreciar o local, seja pela dificuldade de locomoção entre um bairro e outro, ou, talvez, pela divulgação não chegar a toda a população. Outra possibilidade pode ser a falta de interesse das pessoas de irem a um espaço artístico. Desgranges (2010) aponta a necessidade de provocar a sensibilidade e despertar os múltiplos sentidos das pessoas para que, quem sabe assim, elas se abram para novas experiências estéticas.

No tocante à dança, Aparecida de Goiânia ainda se mostra carente de produções. Não existem relatos escritos ou pesquisas que apontem políticas culturais voltadas para essa área na cidade, contudo, a cidade possui um curso de licenciatura em Dança ofertado pelo Instituto Federal de Goiás – IFG, que surgiu no ano de 2013, por meio de lutas históricas dos profissionais da área.

O acesso às produções culturais ainda é bem raro para a maioria da população brasileira, e ainda não é totalmente garantido às pessoas mais pobres e que vivem em áreas distantes dos grandes centros onde está localizada a maioria dos espaços culturais. É o caso da maioria dos estudantes da EMEI Monteiro Lobato, localizada em uma área onde a vivência e

o conhecimento da Arte se dá muitas vezes apenas dentro do ambiente escolar, através das aulas de dança, teatro e artes visuais, bem como através dos meios de comunicação para aqueles que podem adquirir, de alguma forma, as diversas tecnologias, como TV e internet.

Diante do exposto acima a respeito do setor Jardim Tiradentes, onde está localizada a maioria das crianças que estudam na EMEI Monteiro Lobato, percebe-se que é um local que surgiu e vem sobrevivendo através de muitas lutas. Apesar de sua modernização atual, como suas ruas pavimentadas, pontos de ônibus e estabelecimentos comerciais, é necessário pensar em formas de incluir a população em políticas culturais para que esse público também tenha oportunidade de conhecer, vivenciar e apreciar a diversidade de produções artísticas existentes, tanto da sua localidade, como de seu país e do mundo. De acordo com Ana Mae Barbosa (2016), é importante que os educandos tenham oportunidade de expandirem seus conhecimentos sobre o país em que vivem.

Por fim, muitas crianças que residem no setor Jardim Tiradentes e estudam na EMEI Monteiro Lobato são criticadas por gostarem de ouvir e dançar *funk*. Esse estilo é forte na cultura local, porém, ainda bastante negligenciado nas discussões por alguns setores da sociedade. A cidade de Aparecida de Goiânia e seus bairros periféricos ainda são carentes de políticas culturais consistentes, o que torna difícil um amplo acesso à diversidade de manifestações artísticas. Nesse sentido, as danças e músicas mais acessíveis à população são aquelas que mais facilmente se popularizam através das novas tecnologias de comunicação que baratearam e ampliaram a possibilidade de acesso, como é o caso do *funk*.

Sendo assim, é preciso pensar em maneiras de abordar os gostos estéticos preferidos de muitos alunos. A escola, junto com as aulas de dança, talvez seja um local para que esse ensino aconteça. No entanto, para que isso ocorra, é fundamental romper-se a barreira do preconceito, dos estigmas e estereótipos tão comum no meio educacional em relação às preferências estéticas de nossos educandos.

### 3.2 DESVELANDO A DANÇA *FUNK* NA EMEI MONTEIRO LOBATO

A partir de agora exponho os achados e reflexões do trabalho desenvolvido com os alunos e professores da EMEI Monteiro Lobato. É chegada a hora de adentrar no “coração” do trabalho desenvolvido com os alunos e professores da EMEI Monteiro Lobato. É chegada a hora de expor a metodologia praticada com o grupo pesquisado. Apresentamos os olhares

que as crianças que estudam na escola citada possuem em relação ao *funk*, além da percepção de alguns professores da escola sobre essa manifestação cultural.

É importante pontuar que durante a realização deste trabalho, ocorreu uma emergência em saúde pública mundial, a pandemia do vírus Covid-19, o que colocou o mundo em estado de alerta, devido ao grande risco de propagação e morte que esse vírus possui. Até a data da elaboração deste parágrafo (setembro de 2020), já temos no Brasil mais de 140 mil pessoas que foram mortas em decorrência desse vírus, conforme dados divulgados pelo governo federal (covid.saude.gov.br). Essa situação triste e de proporção internacional levou parte da sociedade a modificarem seus modos de viver e relacionar, utilizando o isolamento social como uma das estratégias de se manterem distante do vírus.

O isolamento social ocasionado por essa terrível pandemia influenciou também a pesquisa de campo que seria realizada na EMEI Monteiro Lobato sobre a dança *funk*, pois, devido ao isolamento social estipulado pelos Decretos nº 9633, de 13/03/2020, e nº 9653, de 19/04/2020, do governador do Estado de Goiás, Ronaldo Caiado, as aulas nas escolas públicas e privadas foram suspensas e passaram a ser na modalidade virtual. Diante disso, a pesquisa que já estava sendo realizada na escola em março de 2020, necessitou também ser paralisada e adaptada para forma *online*, uma vez que até o momento essa é a única maneira viável de dar andamento a um trabalho e ao mesmo tempo não correr riscos de sermos contaminados pelo covid-19, uma vez que, com a pandemia, foi necessário se reinventar e pensar em novas estratégias para dar continuidade ao trabalho.

Sendo assim, a ideia deste trabalho é realizar um estudo de caso utilizando para isso conversa com os alunos do 4º e 5º ano da EMEI Monteiro Lobato, na expectativa de entender por que e o que motiva os alunos dessa escola a gostarem tanto de dançar *funk*. O objetivo é investigar de onde vem o interesse e entusiasmo desses alunos pela dança *funk* e como isso reverbera na construção de seus saberes corporais.

Além disso, busca-se refletir sobre o significado dessas danças para os alunos pertencentes a essa escola, bem como analisar qual a relevância que o *dançar funk* tem para se pensar o corpo que dança na escola. Por fim, buscamos ainda refletir sobre a necessidade de valorizar os saberes vindos da comunidade escolar. O estudo de caso foi o método escolhido pois, conforme destaca Lakatos e Marconi (2011, p. 276), “reúne o maior número de informações detalhadas, valendo-se de diferentes técnicas de pesquisa, visando apreender uma determinada situação e descrever a complexidade de um fato”.

Para atingir os objetivos estipulados, propusemos entrevistas com os alunos que se identificam com a cultura do *funk*. Essa conversa teria como foco compreender a dança *funk* na escola a partir dos olhares que as crianças têm sobre essa manifestação cultural. De acordo com Lakatos e Marconi (2011, p. 280), a entrevista visa obter informações valiosas e “compreender as perspectivas e experiências das pessoas entrevistadas”. Além disso, no decorrer do trabalho surgiu a necessidade de entrevistar também os professores que fazem parte do dia a dia dessas crianças na rotina da escola, pois entendemos que eles poderiam colaborar na construção deste trabalho, uma vez que participam do processo ensino e aprendizagem dessas crianças e observam seus comportamentos frente às manifestações culturais prediletas deles.

A coleta de dados deu-se a partir de entrevistas por meio da rede social WhatsApp, diálogos por vídeos e a utilização de questionário *online*, através da plataforma *google forms*. Para Freitas *et al.* (2004), existem algumas vantagens em se realizar uma pesquisa *online*, como, por exemplo, as respostas chegarem rapidamente ao pesquisador, o qual ganha tempo e dinamicidade no processo.

A pesquisa *online* dispõe de peculiaridades que contribuem também para que uma pesquisa qualitativa seja realizada. Conforme destaca Freitas *et al.* (2004), o pesquisador utiliza técnicas inovadoras que podem estimular várias pessoas a participarem, uma vez que estas recebem estímulos visuais e sonoros. Além disso, a pesquisa *online* economiza recursos como papéis, gastos com fotocópia, além de excluir a figura do digitador, uma vez que, a depender da pesquisa, os dados podem ser salvos em bancos de dados e os conteúdos acessíveis em diversos aplicativos, por meio de aparelhos celulares e computadores.

Karla Cristina Sousa, em seu artigo sobre pesquisas *online* como recurso didático em pesquisa em Educação (2018) destaca que a comunicação *online* como método de coleta de dados é ainda considerado subversivo hierarquicamente, uma vez que, no meio científico, foi sendo criado um rol de temas aceitáveis em detrimento de outros. De acordo com a autora, ainda que a comunicação *online* seja um meio de coleta de dados, ela ainda não é vista como uma forma de fazer e produzir ciência por pesquisadores muito tradicionais.

Percebe-se que o acesso ao conhecimento na sociedade informatizada está a cada dia mais potente. Sendo assim, os pesquisadores devem se atentar para novos métodos para coletar dados. Temos uma nova sociedade se desenvolvendo, muito conectada às mídias. Sendo assim, necessitamos no ambiente acadêmico modernizar nossa tecnologia educacional para os dados de pesquisa, justamente porque vivemos em um mundo cada vez mais

dependente de tecnologia. Isso não quer dizer que devemos abandonar os métodos tradicionais, mas sim, estarmos atentos para o que a modernidade nos apresenta

Antes da pandemia, realizamos na escola um trabalho para tentar identificar quais os alunos eram interessados na dança *funk*, pois o diálogo para a construção desta pesquisa de campo se dá a partir do olhar desses sujeitos. Para isso, elaborei um questionário e apliquei nas turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Utilizamos o questionário aberto com a seguinte pergunta: Qual sua dança favorita?

Para os alunos que tinham dificuldade em escrever foi entregue um outro questionário fechado, no qual eles teriam apenas que marcar um X na dança que ele considerava a sua predileta. De acordo com Trivinos (1987), o questionário fechado também pode ser utilizado em pesquisa qualitativa, pois, às vezes, o pesquisador necessita caracterizar um grupo.

Para esta pesquisa, foi necessário primeiramente identificar o grupo que gosta de dançar *funk*, para, em seguida, avançarmos. Conforme aponta (TRIVINOS, 1987, p. 137), “a entrevista estruturada ou fechada, pode ser um meio da qual precisamos para obter as certezas que nos permitem avançar nas investigações”. Para o modelo de questionário com perguntas fechadas foi necessário expor vários estilos de dança, como forró, dança de rua, ballet clássico, dança contemporânea, *funk* e outras, a fim de facilitar o entendimento e a participação de alguns alunos que ainda estão em processo de alfabetização e demonstram dificuldade em escrever.

Foram entregues 93 questionários para crianças em três turmas, duas do 5º ano e uma do 4º ano, que deveriam responder qual sua dança favorita. Os alunos que responderam que a dança com que mais se identificam é o *funk* foram selecionados para avançar na pesquisa. Os resultados podem ser observados no Quadro 1:

**Quadro 1 - Dança preferida das crianças pesquisadas e quantidade de crianças que responderam.**

<b>Dança preferida das crianças da EMEI Monteiro Lobato</b>	<b>Quantidade de crianças que responderam</b>
<i>Funk</i>	49
Dança de rua	13
Eletrônico	14
Ballet	03
Ginástica	02
Forró	01
Samba	01

Nenhuma	03
Nomes variados (danças antigas, pagode, Just dance, Batman)	07

FONTE: elaboração desta autora, 2020.

Como boa parte da pesquisa foi desenvolvida com crianças, foi necessário produzir um Termo de Consentimento para os responsáveis. Sabe-se que isso é um pré-requisito ético de acordo com a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996), obedecida pelos Comitês brasileiros de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. No entanto, conseguir a autorização dos responsáveis das crianças não é uma tarefa fácil, pois geralmente há demora no retorno, sendo necessário fazer cobranças constantes ou até mesmo a possível falta de compreensão sobre a necessidade de crianças participarem de pesquisas.

Fulvia Rosenberg et.al (2018) enfatiza a necessidade do direito de a criança ter voz, ser ouvida e disputar a autoria de discursos produzidos sobre si. Para a autora, é necessário que as crianças também sejam compreendidas como atores sociais e possam ser ouvidas em pesquisas, uma vez que elas também são sujeitos da história, do conhecimento e da cultura. Portanto, é necessário entender a sensibilidade e a imaginação, características muito presentes nas crianças como formas legítimas de conhecimento e de dar voz para esses sujeitos. As reflexões dessa autora caminham lado a lado com a pesquisa realizada com algumas crianças da EMEI Monteiro Lobato, pois para o trabalho com dança na escola, é fundamental escutar o que as crianças têm a comunicar sobre seus gostos estéticos, seu jeito de dançar e suas danças prediletas, pois ouvindo e valorizando o que elas têm a dizer, podemos ressignificar nossa prática docente.

Na expectativa de fazer com que as crianças da EMEI Monteiro Lobato fossem ouvidas sobre suas preferências dançantes com o *funk*, foram elaborados e fotocopiados 93 termos a serem entregues aos familiares. Ao elaborar o Termo de Consentimento, tivemos o cuidado de utilizar uma escrita simples e didática para os familiares, no intuito de não haver dificuldades de interpretação. Dos 93 Termos de Consentimento entregues aos pais na expectativa de recebermos uma autorização, apenas 7 retornaram assinados. Alguns alunos disseram que havia esquecido o documento em casa, outros que os pais não deixaram participar. Houve também o caso de uma criança que, após a pandemia do coronavírus, foi difícil estabelecer contato via telefone, reduzindo então o grupo para 6 participantes.

Um fato que chamou atenção foi o de uma aluna muito participativa nas aulas de dança na escola e que também gosta de dançar *funk* com suas colegas na hora do recreio. Ela buscou o número de celular presente no Termo e enviou-me uma mensagem através do WhatsApp explicando os motivos da mãe não a deixar participar da fase da entrevista do trabalho. Um motivo é religioso, e outro é que a mãe acredita que a filha não tem nada a dizer sobre o assunto. Assim diz a aluna que chamaremos aqui pelo nome fictício de Clara.

Ah, não sei, tipo, ela disse que a gente era de uma igreja que não permite e que eu não entendo nada sobre isso, mas eu entendo um pouco sobre dança, mas ela disse que eu não entendo nada sobre dança, então, ela não ia deixar eu fazer a entrevista. Eu falei para ela que era só uma entrevista e tal. Ela falou que não. (...) pois é, eu fiquei muito triste, mas tudo bem (Clara, 2020).

Bourdieu (2007) destaca que a família transmite a seus filhos, mais por via indireta que por direta, um certo capital cultural e sistemas de valores implícitos profundamente interiorizados. É o que podemos notar da fala da aluna acima. A mãe parece já possuir *habitus* que, na visão de Bourdieu, são capacidades dos indivíduos incorporarem a estrutura social já estabelecida às suas experiências pessoais, ou seja, tudo o que pode moldar seus sentimentos, pensamentos e ações na sociedade. O produto cultural *funk* é ainda marcado por forte preconceito no Brasil, como foi possível observar no primeiro capítulo desta dissertação sobre o contexto histórico do *funk*. Esse preconceito é fortemente arraigado em boa parte das famílias brasileiras que ao internalizarem isso, podem reagir de uma maneira negativa até mesmo ao ler um texto sobre a tema.

Os alunos participantes da pesquisa já tinham uma noção inicial do trabalho a ser desenvolvido, pois ele já havia sido explicado em encontros presenciais, que aconteceram antes da pandemia. Estávamos nos preparando para as entrevistas presenciais quando foi necessário estabelecer o distanciamento social. Desde o primeiro contato com as crianças, elas demonstraram bastante interesse e entusiasmo de participarem do trabalho porque elas gostam bastante de atividades que envolvem a dança. Com o isolamento social, o interesse não diminuiu, uma vez que elas demonstram serem bastante conectadas ao meio digital.

Para a realização da entrevista foi necessário marcar um horário individual com cada aluno que se dispôs a participar da pesquisa. Um horário oportuno que não atrapalhasse as aulas *online* que estavam tendo diariamente, na parte da manhã, com os professores pedagogos, e na parte da tarde, com os professores de área específica. Outro detalhe é o

acesso ao celular *smartphone* que era compartilhado com os pais. Do grupo de alunos que se dispuseram a participar da pesquisa, apenas uma aluna desistiu por dificuldades de acesso ao aparelho celular.

No horário estipulado, combinamos de realizar a entrevista utilizando a conversa por áudio de *WhatsApp*. Dessa forma, gravamos o áudio com a pergunta e o aluno respondia gravando por esse veículo. Essa foi a maneira mais acessível para a realização da pesquisa com esse grupo de alunos, pois a resposta e a interação eram imediatas. Anteriormente foi feita uma tentativa por videochamada, mas a conexão da internet de parte dos alunos era fraca, o que dificultava o contato. Outra tentativa foi pedir para que eles escrevessem as respostas das perguntas e as fotografassem. Essa tentativa também não demonstrou ser eficaz, pois as crianças pesquisadas demoraram dias para retornar, demonstravam ter dúvidas ou mesmo dificuldade com a linguagem escrita.

Além das crianças, participaram da coleta de dados alguns professores da EMEI Monteiro Lobato. O objetivo era compreender a percepção deles sobre o fenômeno da dançar *funk* na escola em que atuam. O critério de escolha se deu entre os professores pedagogos e os de área específica que ministram aulas para as crianças pesquisadas, por entender que eles também podem observar o capital cultural dos alunos para os quais lecionam disciplinas constantemente.

O método de coleta de dados utilizado com os professores foi um questionário *online* criado através do *google forms*<sup>11</sup>. A expectativa é que eles pudessem responder o questionário no conforto de suas casas, devido ao contexto da pandemia mundial. Foram selecionados 8 professores para o envio do questionário *online*, no entanto, apenas 5 retornaram com as respostas. Desse modo, destaca-se que mesmo que a comunicação *online* possa facilitar a coleta de dados de uma pesquisa ou proporcionar conforto aos sujeitos pesquisados, esse tipo de coleta pode ter algumas limitações, como, por exemplo, a devolutiva do questionário para o pesquisador. Mesmo enfrentando essa limitação quanto à devolutiva do questionário *online* por parte de 4 educadores convidados a participar desta pesquisa, foi possível obter respostas significativas por parte dos professores que se dispuseram a participar, conforme será demonstrado mais adiante nas análises dos dados.

---

<sup>11</sup> Google forms é um aplicativo do google desenvolvido com objetivo de criação de formulários. Muito utilizado em coleta de dados de diversas pesquisas.



### 3.3 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DA EMEI MONTEIRO LOBATO SOBRE A DANÇA *FUNK*

Apresento aqui o olhar que as crianças participantes desta pesquisa possuem sobre a dança *funk*. A proposta é dar voz para esse público para que ele possa nos mostrar, através de seus olhares, o que *dançar funk* significa para ele. Almeja-se identificar o porquê e o que motivam essas crianças a gostarem tanto de dançar *funk*. Observo que todas as crianças que participaram deste estudo disseram ser o *funk* sua dança predileta. Desse modo, a primeira pergunta realizada com as crianças participantes foi a seguinte: Por que você gosta de dançar *funk*?

As respostas foram as mais variadas possíveis, conforme pode ser observado no Quadro 2:

**Quadro 2 - Respostas das crianças à pergunta: por que você gosta de dançar *funk*?**

<b>Crianças pesquisadas<sup>12</sup></b>	<b>Por que você gosta de dançar <i>funk</i>?</b>
Ludmila	“Eu gosto por que ele traz inspiração, por que ele é muito bom também para concentrar e também para dança”.
Anita	“Por que eu gosto dos ritmos, da música, das batidas de som”.
Kevin	“Eu gosto de dançar <i>funk</i> , (...) aquele <i>funk</i> que incentiva a gente a fazer alguma coisa e uma coreografia legal”.
Lindalva	“Por que eu me sinto bem dançando e cantando”.
Bruna	“Porque eu gosto. Eu gosto de <i>funk</i> porque é um ritmo que eu me encontro e quando eu ouço, eu relaxo, eu canto, e danço, é isso”.
Adriano	“Deixa nós muito feliz”.

Fonte: Elaboração desta autora, 2020.

Na expectativa de tentar refletir de uma maneira mais profunda sobre as respostas acima, vamos categorizar as respostas das crianças em dois grupos: o *dançar funk* ligado ao gosto e o *dançar funk* ligado a sensações. No primeiro grupo estariam as respostas que dizem respeito ao gosto da criança pelo estilo *funk* e nele se encaixam respostas como “porque é o estilo que eu gosto” ou “eu gosto de *funk* que incentiva a gente a fazer alguma coisa e uma

<sup>12</sup> Os nomes das crianças são fictícios para preservação da identidade porque são menores de idade.

coreografia legal”. No segundo grupo estariam as respostas que relacionam o *dançar funk* a alguma sensação. As respostas podem ser vistas no Quadro 3:

**Quadro 3 - Categorização das respostas. O dançar *funk* ligado ao gosto e o dançar *funk* ligado a sensações**

<b>O dançar <i>funk</i> ligado ao gosto</b>	<b>O dançar <i>funk</i> ligado as sensações</b>
“Por que é o estilo que eu gosto”	“Por que eu me sinto bem dançando e cantando”
Eu gosto de <i>funk</i> que incentiva a gente a fazer alguma coisa e uma coreografia legal”	“Quando eu ouço eu relaxo”; “Deixa nós muito feliz”; “traz inspirações”

Fonte: Elaboração desta autora, 2020.

### **3.3.1 O dançar *funk* ligado ao gosto dos alunos da EMEI Monteiro Lobato**

O *dançar funk* para alguns alunos da EMEI Monteiro Lobato encontra-se muito ligado à ideia de gosto, ou seja, eles dançam *funk* simplesmente porque gostam. Sendo assim, vamos tentar aprofundar nossas reflexões sobre o conceito de gosto, utilizando como suporte a teoria do sociólogo Pierre Bourdieu.

Muitas pessoas já disseram e já ouviram a famosa frase de que gosto não se discute. No entanto, para Bourdieu (2017), em sua obra *A distinção: crítica social do julgamento*, é possível sim discutir gosto. Para o autor, pessoas que endossam o discurso de que gosto não se discute entendem o gosto como uma escolha pessoal, portanto, sem espaço para questionamentos. De acordo com esse importante sociólogo do século XX, gosto não é derivado de um livre arbítrio, mas adquirido através de estilos de vida, condições de existência que vão moldando as preferências dos indivíduos, sendo o gosto então uma construção social.

O autor vai além, ao enfatizar que aquilo que optamos por ouvir, vestir e comprar faz parte de seleções que fazemos a partir da organização social a que pertencemos. Portanto, quando afirmamos que gostamos de algo parece que somos imbuídos a acreditar que nós, de maneira natural, escolhemos aquele gosto. Na verdade, porque tivemos acesso a determinado produto como música, comida, entre outros, que podemos selecioná-lo para apreciar. Desse modo, o gosto não é algo natural, mas naturalizado, sendo utilizado também como uma forma de distinção entre classes sociais, símbolo de poder, identificação de semelhantes e exclusão de quem não pertence ao mesmo grupo.

As reflexões de Bourdieu (2017) podem nos ajudar a compreender o porquê de alguns alunos gostarem tanto de dançar *funk* na EMEI Monteiro Lobato. Esse produto cultural é, de alguma forma, mais acessível a essas crianças e ao meio social em que elas vivem, ou seja, o *funk* e suas danças já fazem parte do *habitus* desses agentes sociais. Além disso, podemos perceber que as crianças que gostam de dançar *funk* e que estudam na EMEI Monteiro Lobato possuem esse gosto pelo estilo *funk* porque foram, de alguma forma, apresentadas a ele.

Assim, elas vão reproduzindo esse comportamento de gostar de dançar *funk* porque veem nas suas relações sociais várias pessoas consumindo e gostando dessa forma de se expressar corporalmente. O gosto pelo *funk* não surgiu de maneira inata, mas é, sim, resultado da educação que elas tiveram em casa e ao mesmo tempo incorporado pela classe social a que elas pertencem. Essa ideia foi percebida na fala de uma aluna que chamaremos pelo nome fictício de Anita. Ao ser questionada se alguém já a criticou ou tratou de forma preconceituosa por dançar *funk*, ela respondeu: “Não (...) A maioria das pessoas que eu conheço gostam de *funk* e dança comigo”. Além disso, questionamos a essa aluna o que seus pais achavam de ela dançar *funk*. Ela assim respondeu: “Minha mãe não importa não, nem meu pai. Até porque eles dançam comigo, né!?”.

Através da fala da criança, podemos notar que ela, no ambiente social em que vive, possui uma boa relação com a dança *funk*, e a maioria das pessoas que ela conhece também. Sua resposta dialoga com a reflexão de Bourdieu (2007) de que a socialização com outros agentes pode moldar hábitos, sentimentos, pensamentos e ações na sociedade. No caso em análise, a aluna Anita tem seu gosto estético parecido com o da maioria das pessoas que ela conhece e com quem dança. Dessa forma, seu gosto pelo *funk* não pode ser atribuído a algo que surgiu nela de maneira inata. Pela convivência com família e amigos, a aluna foi desenvolvendo seu gosto pela dança *funk* e assim adquirindo seu capital cultural.

Outra questão importante de ser pensada sobre os gostos estéticos das crianças desta pesquisa é sobre o preconceito vindo de algumas estruturas dominantes da sociedade sobre o *funk* e suas danças. Isso foi percebido na pesquisa através da fala de uma aluna que será chamada pelo pseudônimo de Ludmila. Ao ser questionada se já sofreu preconceito por gostar de dançar *funk*, Ludmila disse: “No dia que eu estava falando de igreja, aí um dia as meninas falou: você não é de igreja porque você gosta de *funk*”. Conforme pode ser percebido no relato da aluna, existe um certo preconceito de algumas de suas colegas que não a consideram do universo religioso por ela gostar de dançar *funk*. Pierre Bourdieu, em sua obra

O poder simbólico, de 1989, traz algumas análises que podem nos ajudar a refletir sobre essa questão.

Conforme destaca o autor, o poder simbólico é um poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que estão sujeitos a esse poder ou mesmo daqueles que o exercem. Esse conceito se relaciona ainda com um outro, chamado pelo autor de *violência simbólica*, que pode ser entendido como aquela violência que acontece de maneira sutil, suave e invisível a suas próprias vítimas, mas que pode causar danos morais, emocionais e psicológicos nas pessoas.

Além de tudo isso, é importante pensar ainda sobre os espaços sociais, pois eles são marcados por aqueles que dominam e aqueles que são dominados. Nesse aspecto, Bourdieu (1989) considera a religião como um espaço de poder de grupos dominantes que possuem um modo certo de agir. Esses espaços, por ser campos dominantes na sociedade, possuem modos de operar, padrões de comportamentos, regras e procedimentos que são repassados para grupos dominados, que reproduzem e os incorporam como hábitos.

As ideias de Bourdieu (1989) nos ajudam a pensar sobre como a igreja, com suas regras e costumes, que, de certa forma, já se encontram incorporadas em parte significativa da sociedade, podem contribuir para ocasionar uma espécie de violência simbólica em grupos que não se encaixam em regras e costumes que a igreja enquanto poder dominante na sociedade dissemina. Dançar *funk* é entendido ainda como uma espécie de pecado aos olhos de algumas religiões. Por isso, quem ousar ser diferente ou gostar do que a igreja – importante campo de dominação na sociedade – considera errado, pode ser visto por muitos seguidores da religião sob olhares estranhos, como aconteceu com a aluna Ludmila, no relato acima, que expôs que suas colegas não a consideravam do campo social *igreja*, por ela gostar de dançar *funk*.

São poucas as pessoas que conseguem notar que o discurso das igrejas pode vir carregado de *violência simbólica*, uma vez que a igreja é relacionada à ideia de paz. No entanto, alguns discursos proferidos nesses espaços, sobre o corpo que dança, muitas vezes podem contribuir para reforçar preconceitos e causar frustrações em pessoas que gostam de dançar e, ao mesmo tempo, frequentar uma igreja. A ideia do *corpo dançante* relacionado ao pecado não é atual: são marcas de um período histórico turbulento da Idade Média. Nesse período, conforme destaca Paul Bourcier (1987), em seu livro *A história da dança no Ocidente*, a igreja associava a dança a forças demoníacas, sendo que as expressões do corpo eram proibidas. Embora já tenha se passado muitos anos desse momento na história, muitos

conceitos vividos ali ainda respingam em parte no campo social *igreja*, que, como grupo dominante que é, geralmente utiliza argumentos parecidos ao falar sobre dança a grupos dominados.

O ensino de dança na escola pública brasileira necessita constantemente encontrar maneiras de articular as ideias sobre “dança relacionada a pecado”, difundidas pelo campo social dominante *igreja*, com as que são, ao mesmo tempo, reverberadas na fala de muitas crianças que estão na escola tendo acesso ao conhecimento científico. Muitas vezes, essas crianças se negam a experimentar determinadas danças, por já terem incorporado em seus hábitos cotidianos que dançar é pecado. Pierre Bourdieu (2007) destaca o estado incorporado como uma das formas do capital cultural se fazer existir. Para o autor, essa incorporação está ligada ao corpo, é algo inculcado e assimilado, tornando-se parte integrante das pessoas, o que ele define como *habitus* ou seja, algo transmitido através do contato contínuo com a sociedade ao nosso redor.

A escola tem o papel de tentar desconstruir discursos preconceituosos e que não respeitam a diversidade. No entanto, em muitos momentos, algumas escolas procuram reproduzir a mesma fala dominante do campo social *igreja* no que se refere a afirmar que dançar é pecado. Essa reprodução, muitas vezes se dá através de alguns professores que estão na escola para exercer o papel de ensinar. Esses educadores também parecem incorporar em seus hábitos, discursos sobre a dança aprendidos dentro de alguns ambientes religiosos. Assim, a escola, tal como aponta Bourdieu (2007), contribui para reproduzir as desigualdades, pois toma para si um discurso da classe social dominante e explica aos alunos de maneira descontextualizada ou superficial, o que colabora para reforçar ainda mais preconceitos, exclusões e fortalecer discursos hegemônicos.

Outra questão importante a se pensar é sobre a reprodução do gosto pelo *funk* dentro do espaço escolar. As crianças reproduzem dentro da escola o gosto pelo *dançar funk* que elas trazem do convívio que tiveram em seu seio familiar. No entanto, ao chegar à escola são fortemente reprimidas pela cultura dominante, marcada, muitas vezes, pela figura do professor, que, de certa forma, mostra às crianças através de livros didáticos, o que seria uma boa cultura e não valorizam, de maneira igualitária, o capital cultural das crianças mais pobres. Bourdieu (1992) percebeu essa dinâmica e chamou de *arbitrário cultural dominante*, ou seja, quando uma cultura se impõe sobre a outra.

Ao falar com alguns professores que atuam na EMEI Monteiro Lobato, foi possível perceber algumas críticas em relação a essa manifestação cultural tão querida por

muitos alunos que ali estudam. Um professor entrevistado chamado aqui pelo nome fictício de Berlim não consegue perceber o *funk* atualmente como uma manifestação artística, conforme podemos observar em seu discurso: “Hoje, o *funk* mostra-se muito mais como desvalorização do corpo do que uma manifestação de arte”.

A fala de um professor que não considera o *funk* como uma manifestação artística, dizendo que no *funk* há uma desvalorização do corpo, pode ser analisada também pelas lentes do sociólogo Pierre Bourdieu e Passeron (1992), com seu conceito de *arbitrário cultural dominante*. A escola favorece a propagação da cultura dominante quando impõe que os estudantes devam aprender um determinado tipo de cultura, geralmente a cultura da classe dominante. Essa é considerada uma cultura boa, que merece ser aprendida, enquanto a cultura das classes mais pobres é esquecida e desvalorizada.

Ao não considerar o *funk* uma Arte, o professor entrevistado, Berlim, de certa forma, desqualifica uma manifestação cultural tão presente e apreciada pelos educandos do meio em que ele atua como educador, um campo social, em que a maioria das crianças é pobre e gosta de cantar e dançar *funk*.

Se o *funk*, um produto cultural que tem sua origem na cultura afro e que, portanto, guarda uma identidade, não é entendido como Arte, o que é Arte para escola? É somente aquilo que a classe hegemônica e eurocêntrica produz? Sabemos que pensar essas questões é urgente em nossa sociedade, especialmente entre os professores da educação básica de escolas públicas que atuam diretamente com crianças pobres, negras e que são consumidoras da cultura popular. O que elas gostam e consomem também necessita ser valorizado e estudado no ambiente escolar, pois é uma manifestação que faz parte de nossa cultura.

Retomando a fala do professor pesquisado, chamado aqui de Berlim, observa-se que ele não considera o *funk* atualmente como Arte pois, para ele, existe nessa manifestação uma “desvalorização do corpo”. De fato, o *funk* tem algumas letras que incomodam, no entanto, é necessário compreendê-lo em um contexto maior. O *funk* representa o contexto político da nossa sociedade e reflete questões sociais. Ao pensar assim, temos que entender que a desvalorização do corpo não é um problema do *funk*, mas da nossa sociedade, que sempre foi machista e patriarcal. Se hoje o *funk* deixasse de existir, o machismo provavelmente continuaria por aí, tentando ditar suas regras. Por isso, é necessário olhar para a raiz do problema. Se queremos combater a desvalorização do corpo da mulher presente nas letras de *funk*, temos que combater antes o machismo existente em nossa sociedade.

### 3.3.2 O dançar *funk* ligado a sensações no contexto dos alunos da EMEI Monteiro Lobato

Outra categoria de análise utilizada para entender por que os alunos da EMEI Monteiro Lobato gostam tanto de dançar *funk* é a categoria das sensações. Quando perguntamos às crianças por que elas gostam tanto de dançar *funk*, obtivemos muitas respostas ligadas a sensações, como, por exemplo: “é o ritmo que eu me encontro, quando eu ouço eu relaxo, eu canto e danço”, “deixa nós muito feliz”, “por que traz inspiração, é bom para concentrar e dançar”. Nesse sentido, para aprofundarmos nossas reflexões a respeito de sensações e sua relação com a dança, vamos utilizar o aporte teórico de autores da filosofia como Márcia Tiburi (2005), Platão (1993), Descartes (1973) e Paul Kleinman (2014).

O conceito de *sensação* possui vários significados, variando de acordo com contextos de cada período histórico. Platão (1993) considerava a sensação como uma forma inferior de conhecimento, chegando até mesmo a duvidar que fosse verdadeiramente um conhecimento. Descartes (1973), considerado por muitos estudiosos como o pai da filosofia moderna, afirmava que a sensação era um modo confuso de pensar. A situação modificou apenas com a chegada do empirismo, o qual propõe que todo conhecimento deriva de experiência sensorial. De acordo com essa teoria, nossos sentidos captam informações do mundo que nos rodeia e nossa percepção sobre essas informações nos leva a formular ideias e crenças (KLEINMAN, 2014).

A filósofa brasileira Márcia Tiburi, em seu artigo “o que é sensibilidade?” no ano de 2005, traz importantes reflexões sobre sensações. Essa filósofa destaca que sensações são o que podemos conhecer por meio de nossos sentidos; é, em outras palavras, o que sabemos por meio do nosso corpo. Assim, o corpo inteiro deve ser entendido como um território de conhecimento, sendo importante aprendermos a interpretar nossas sensações. No mundo em que vivemos, a sensibilidade é muitas vezes desvalorizada, sendo sempre atribuído valor maior ao pensamento racional. É necessário então que estejamos atentos sobre a importância da educação artística, pois ela é capaz de trabalhar a formação de sensibilidade com ênfase na formação dos sentidos, dos sentimentos e do corpo.

As reflexões acima nos ajudam a refletir sobre a fala dos alunos pesquisados na EMEI Monteiro Lobato. Quando as crianças dizem que dançar *funk* “deixa nós muito feliz”, “é o ritmo que me encontro, quando eu ouço eu relaxo” ou “traz inspiração”, eles estão se referindo a sensações que o *dançar funk* provoca em seus corpos. Conforme nos lembra

Márcia Tiburi (2005, p. 2), a sensibilidade é uma forma de conhecimento, é a maneira como estabelecemos relações com as coisas.

Ao pensarmos as sensações como uma forma de conhecimento, é ainda mais urgente procurarmos valorizar as sensibilidades de nossos alunos. Se o *dançar funk* provoca nesses educandos sensações positivas, é importante que os educadores olhem para isso com afeto, procurando entender que ao valorizarmos as sensações de nossos alunos que chegam por meio de uma dança, como o *funk*, podemos estabelecer diálogos e motivar a aprendizagem desses educandos de uma maneira qualitativa. O *funk* e suas danças são estilos muito populares e consumidos por milhares de jovens brasileiros. Ele afeta a sensibilidade desses jovens de maneira positiva, seja pela batida dançante, seja pelas letras que muitas vezes dialogam com a realidade de muitos.

Desse modo, pode ser usado como estratégias de ensino, nas aulas de danças e em outras aulas, como, por exemplo, em língua portuguesa, ao interpretar as letras das músicas. A escola contemporânea necessita entender urgentemente a importância de respeitar os gostos estéticos de seus alunos e encontrar maneiras de abordar o conhecimento trazido pelos educandos para dentro da escola, sem desvalorizá-lo. A escola contemporânea não pode reproduzir discursos que desqualifiquem gostos populares; além disso, ela precisa procurar entender esses fenômenos para, assim, dialogar com os alunos.

Ao questionar os alunos entrevistados se a escola deveria ensinar sobre o estilo *funk*, a aluna Anita assim respondeu: “Eles deveriam falar mais sobre essa cultura porque quando eles explicam, a gente entende melhor”. Outro aluno chamado aqui pelo pseudônimo de Kevin disse: “Eu acho sim”. E ainda temos a resposta da aluna que chamaremos aqui pelo nome de Lindalva: “sim, para a gente aprender mais”. Além disso, quando perguntado à aluna Ludmila se ela tem vontade de aprender mais sobre a cultura do *funk*, ela respondeu: “Tenho vontade, tenho muita vontade”.

Sobre as respostas apontadas por essas crianças, é importante destacar que, muitas vezes, a escola reforça a desigualdade social, na medida em que valoriza muito mais como forma de conhecimento a cultura da elite aristocrática em detrimento de uma cultura popular, como é o caso do *funk*. Se os alunos gostam e consomem *funk* constantemente em seu dia a dia, se é um dos estilos preferidos deles, a escola poderia buscar maneiras de abordar esse conteúdo com os educandos de uma forma que não reproduza os preconceitos e a superficialidade com que esse assunto ainda é tratado atualmente.



O *funk* como uma manifestação da cultura popular brasileira ainda é pouco discutido de uma maneira profunda dentro dos espaços escolares. O que se parece saber sobre essa cultura é apenas o que nos é mostrado pela televisão ou matérias jornalísticas que muitas vezes não o aborda com a profundidade devida. Existem histórias e contextos sociais por trás da cultura *funkeira* que necessitam ser mais bem explorados, como a raiz do preconceito, as diferenças sociais existentes no Brasil e o racismo. O caminho para se entender o *funk* não é por meio da negação de suas letras das músicas ou movimentos dançantes, mas sim, através de uma abordagem afetuosa que pode ser construída nos espaços escolares, mediante o diálogo com várias áreas do conhecimento.

No que se refere à possibilidade de trabalhar o *funk* na escola via dança, o professor pode usar as sensações trazidas pelos alunos e dialogar sobre elas em suas aulas. Se o *funk* traz sensações positivas como as mencionadas pelos alunos pesquisados, isso pode ser utilizado nas aulas de dança. Podemos aproveitar as sensações dos alunos e propor que eles criem danças, explorem espaços, partes do corpo, diferentes movimentos, diferentes níveis, dancem juntos ou sozinhos. Podemos propor ainda uma pesquisa sobre as palavras ou frases das músicas de *funk* que mais gostam. Que sensação eu sinto ao ouvir a palavra “papapapapapapa” da música da cantora de *funk* Anita? Como posso transformar isso em movimento? Posso fazer movimentos quebrados, contínuos, dançar no nível médio ou baixo?

Podemos usar palavras presentes nas músicas de *funk* e propor que criem danças utilizando apenas as mãos ou os ombros, por exemplo. Isso é importante pois pode ajudá-los a explorar partes do corpo e suas possibilidades de movimentos. Em seguida, o professor pode propor momentos de apreciação dessas danças entre os colegas e aproveitar para discutir com os alunos como eles podem ser capazes de criar sua própria maneira de dançar. Além disso, é interessante reservar um momento para ouvir sobre as sensações que tiveram ao dançar experimentando diferentes possibilidades de explorar o *funk*.

Isso tudo pode ser feito utilizando músicas de *funk*. Existem inúmeras músicas de *funk* com letras acessíveis para a faixa etária infantil, mas, para descobri-las, precisamos adentrar no universo da pesquisa. Selecionar músicas para nossas aulas é uma atividade de pesquisa que, tal como diz Paulo Freire (2018), nos ajuda a sair do desconhecido e propor novidades. Atualmente, com a facilidade de acesso a aplicativos de edição, podemos editar músicas dando ênfase à parte que nos interessa ou utilizar batidas eletrônicas sem as letras. Isso pode deixar nossas aulas mais próximas do universo dos educandos, bem como contribuir para despertar as crianças para uma diversidade de sensações.

### 3.3.3 As músicas de *funk* preferidas para dançar na visão dos alunos da EMEI Monteiro Lobato e como isso pode ser dialogado com o ensino de dança na escola

Também foi perguntado às crianças sobre suas músicas de *funk* preferidas para dançar. A aluna Anita assim respondeu: “Minha música favorita é o passinho do Brega. É justamente brega *funk* que você tem que dançar a música inteira”. A aluna Ludmila afirmou que sua música preferida para dançar é “passinho do Romano” e “Mc Neguinho do Caixeta”. Já o aluno Kevin afirmou gostar de “Mc Ale” e sua música “pega-pega de magrela”. No Quadro 4, é possível observar o que, de maneira geral essas músicas abordam em suas letras.

**Quadro 4 - Nome das músicas que as crianças pesquisadas disseram gostar e trecho das letras.**

<b>Nome da música predileta dos alunos para dançar <i>funk</i></b>	<b>Parte das letras das músicas</b>
Passinho do brega	É o Pepê que tá mandando no passinho do brega, para quem mete o loco, pra quem dança vera. Então, lança teu passinho que a gente completa.
Mc Neguinho do Kaxeta	“Passando o mó sufoco, parado, pobre louco, a marmita era 15, não tinha um real no bolso”.
Mc Alê. Pega-Pega de magrela	“E é fato que eu vim da favela Eu mato e morro por ela Brincadeira predileta pega-pega de magrela entre becos e vielas”.
Passinho do Romano	“Eu já tô loko, já tô crazy, tô ficando embrazado, faz o Passinho do Romano, lança o Passinho do Romano, mas não mostra minha cara porque eu sou envergonhado, faz o pa, faz o pa, faz o Passinho do Romano”.

Fonte: Elaboração desta autora. 2020.

As letras acima servem apenas para nos mostrar que algumas músicas que as crianças pesquisadas escutam e dançam possuem uma linguagem popular, muito próximo da realidade de muitas delas. Além disso, muitas dessas músicas possuem batidas eletrônicas alegres e contagiantes, o que pode despertar o corpo para o movimento. Ademais, essas músicas podem ser utilizadas em um trabalho de análise e interpretação de textos. Podem ser utilizadas ainda para fazermos discussões sociais que permeiam o universo do *funk*.

A música do Mc Alê, “pega-pega de magrela”, por exemplo, conta a história de jovens que gostam de andar de bicicleta nos becos e vielas da favela, mas ao mesmo tempo já sabem da dificuldade que é residir nesse lugar. O clipe dessa música tem uma variedade de imagens visuais do contexto de quem reside nesses territórios, como os amontoados de casas, os corpos em cena no clipe, estilos dos artistas que estão em cena, entre outros. Isso pode ser discutido e utilizado no processo criativo para criação de danças ou espetáculos.

Outro fato que chama atenção na fala de alguns alunos pesquisados é sobre o entusiasmo por dançar o estilo chamado de *passinho*. Conforme aponta Luna Maria Pacheco Nascimento (2017), pesquisadora desse estilo de grande destaque na cena brasileira, o *passinho* consiste em um estilo de dança mais individualizado e menos preso a passos. É dançado de maneira mais espontânea, em que se forma uma roda, e cada dançarino vai ao centro mostrar sua dança e ser observado por outros à sua volta.

O *passinho* é uma dança no universo *funkeiro* que pode ser explorado nas aulas de dança na escola, colaborando para instigar nos alunos um trabalho de improvisação. O termo *improvisar*, no dicionário Michaelis (1998), significa compor, fazer ou produzir no momento, sem preparo prévio. No trabalho com dança na escola, *improvisar* pode ser entendido como combinar e recombinar qualidades de movimentos no corpo em um determinado espaço. É compor, criar movimentos dançantes, usando, para isso, alguns direcionamentos, como um objeto, uma música, uma sensação, entre outros. Essas combinações resultam em criações de infinitas possibilidades de movimentos e novas descobertas.

Em minhas experiências no trabalho com dança na escola, constatei que as crianças amam realizar trabalhos de improvisação, especialmente porque elas começam a notar o quão poderoso é criar danças e, em seguida, mostrar suas criações aos colegas. O interesse por processos criativos em dança parece ser tão grande entre diversos alunos que muitos usavam a hora do recreio para brincar de criar danças. Desse modo, acredito que se a improvisação for associada em trabalhos com danças do universo do *funk*, como o *passinho*, por exemplo, podem surgir descobertas poderosas capazes de fortalecer e tornar mais afetuosa a cultura do *funk* no ambiente escolar.

Se dançar *funk* desperta em alguns alunos sensações positivas, se a batida das músicas os deixa alegres, por que não tentar trabalhar essa manifestação cultural na escola de uma maneira mais afetuosa e sem procurar desqualificar o estilo que ainda é fortemente marcado por inúmeros preconceitos? Necessitamos nos destituir de nossas visões apocalípticas sobre o universo *funkeiro* e começar a buscar possibilidades pedagógicas que

podem ser exploradas. Quem sabe assim, muitos alunos deixem de achar a escola chata e se mostrem mais motivados a estudar e construir conhecimentos.

A professora pesquisada chamada aqui pelo nome de Maju demonstra o potencial que o *funk* possui para nos aproximar das crianças. Em suas reflexões, ele disse: “enquanto professores, (...) podemos nos aproximar das crianças a partir da música *funk*” De fato, a manifestação popular *funk* pode favorecer a aproximação entre a criança e o professor. Quando um aluno percebe que a escola aborda conhecimentos próximo de sua realidade, ele poderá sentir uma sensação de pertencimento aquele espaço, pois o educando pode vir a perceber que a escola que ele estuda enxerga e discute uma manifestação cultural que ele gosta e conhece. Além disso, essas crianças podem despertar um interesse maior em aprender, pois sabemos que ao estudar um assunto que nos identificamos nosso foco de atenção e interesse tende a ampliar.

### **3.3.4 Dançar *funk* na escola: a influência da internet e o discurso dos professores pesquisados**

Em minhas experiências com o ensino de dança na escola, muitas vezes me inquietava os discursos de algumas famílias de que não sabia como seus filhos gostavam de dançar *funk*, já que dentro de suas casas não era permitido o acesso a esse produto cultural. Esse discurso também apareceu na pesquisa com um educando da EMEI Monteiro Lobato.

Ao questionar o aluno, que chamarei aqui pelo nome de Adriano, onde ele aprendeu a dançar *funk*? Sua mãe que estava acompanhando a pesquisa pediu a fala e respondeu: “Eu não sei por que ele escolheu *funk* porque a gente não gosta muito de ficar ouvindo *funk*”. Se em casa, alguns pais controlavam seus filhos e não deixavam ter acesso a esse conteúdo, como a maioria das crianças sabe cantar e dançar inúmeras coreografias? Onde elas aprendem a dançar o quadrado, por exemplo, aquele famoso movimento do *funk* em que consiste fazer movimentos quebrados com o quadril?

Para tentar responder esses questionamentos, perguntamos às crianças pesquisadas onde elas buscam aprender as danças e as músicas do movimento *funk*. Obtivemos respostas muita parecidas. A aluna Ludmila assim respondeu: “Eu vejo mais é na internet mesmo, do meu celular. Se eu gostar da música eu baixo. É onde eu vejo mais é na internet, Youtube. Porque aí eu aprendo novos passinhos, novas danças”. Já o aluno Kevin

disse: “Na minha TV, através da internet”. As outras crianças participantes da pesquisa chamadas aqui pelo nome fictício de Bruna e Lindalva, afirmaram ter acesso a conteúdo do movimento *funkeiro* através do Youtube.

A internet é atualmente um poderoso instrumento que tem modificado nossas relações sociais. Mesmo que não se perceba, a vida social tem se organizado em torno dela, tornando o mundo, de certa forma, hiperconectado e ao mesmo tempo possibilitando que as pessoas acessem inúmeros tipos de informações. Isso se reflete também nas crianças. Elas demonstram interesse por muitos conteúdos que são ali produzidos e disseminados.

No que se refere ao produto cultural *funk*, é interessante ressaltar que a maioria do conteúdo produzido pelos artistas desse segmento é disponibilizado para o público através da internet, seja através do Youtube ou demais plataformas digitais. A empresa Kondzila, considerada a principal produtora de videoclipe de *funk* no Brasil já foi acessada por mais de 30 bilhões de pessoas no seu canal no Youtube conforme site oficial da produtora (<http://www.kondzilla.com>). Isso demonstra o poder que o *funk* tem perante parte considerável da população, bem como o poder que a internet possui de divulgar e propagar conteúdos artístico-culturais.

Isso, sem dúvida se reverbera e chega às crianças que estão sempre conectadas à internet, seja através de televisões ou aparelhos de celulares smartphones, como podemos observar na fala da aluna Ludmila – “Eu vejo mais é na internet” – e na do aluno Kevin – “eu vejo na minha TV, através da internet”. A fala dessas crianças pode nos ajudar a refletir sobre o potencial que a internet possui atualmente em disseminar conteúdo para diversos públicos. É interessante, então, que a escola, enquanto local privilegiado de debate e compartilhamento de conhecimentos, tente olhar para essas novas tecnologias e encontrar caminhos para dialogar com o que as crianças aprendem através delas, pois essas tecnologias possuem também potencial para democratizar e fortalecer trabalhos.

No caso do *funk* e de suas danças, podemos refletir sobre a necessidade de estarmos atentos para o fato de mesmo esse produto cultural ser criticado por parte considerável de educadores e artistas que não atribuem valor cultural e artístico a essa manifestação, ele continua sendo visto e consumido por milhões de pessoas no Brasil. Isso nos leva a crer que o discurso pessimista frente a essa manifestação parece não ser suficiente para fazer as pessoas deixarem de consumir. Só essa reflexão já é o bastante para que educadores busquem modificar seus olhares frente a essa manifestação nos espaços escolares.

Isso vem no sentido de ajudar as crianças a compreenderem essas danças para além do que elas já veem através da internet.

O discurso de não reconhecimento e até mesmo a desqualificação do *funk* foi percebido na fala de alguns educadores da EMEI Monteiro Lobato conforme pode ser observado na fala do professor Berlim: “Hoje, o *funk* está muito associado ao crime e à desvalorização do ser humano, principalmente da mulher”. Já o professor Renato diz: “Atualmente não aprecio este estilo devido a forma como se manifesta na sociedade. Uma manifestação desrespeitosa, principalmente como mulheres”. Além disso, o professor Renato faz a seguinte análise:

Os alunos da escola não têm um olhar crítico sobre o *funk*. Eles apenas reproduzem os movimentos, sendo levados a entender que o *funk* significa sensualidade extrema. Além disso, principalmente em comunidades onde existe o poder paralelo do crime organizado, o estilo *funk* é usado como uma identidade de grupos criminosos, levando a sociedade a considerar o *funk*, devido a forma como o estilo é usado pelas pessoas, seja considerado uma manifestação de desordem social (PROFESSOR, RENATO, 2020).

As falas dos professores acima são muito parecidas com o que podemos ver difundido por diversos meios de comunicação de massa. Diante disso, busco refletir com as falas dos professores buscando a referência de Michael Herchmann (2000). Ele destaca que os meios de comunicação de massa possuem grande responsabilidade pela estigmatização ou até mesmo criminalização das culturas minoritárias porque analisam fatos isolados ou apenas pelo ângulo do que o jornalista preferir. Ao concordar com as ideias desse autor, não estou afirmando que não exista problemas no *funk*, mas sim que precisamos repensar o trato que damos às culturas minoritárias no Brasil, porque essa importante manifestação popular tem sua potência, pois também é capaz de tirar inúmeros jovens do contexto da violência que vislumbram no *funk* uma forma de trabalho.

Grande parte dos discursos que abordam os bailes *funks* e suas danças reduz essa manifestação cultural a questão da violência ou desvalorização do corpo da mulher. As pessoas que propagam esses discursos necessitam perceber também o *funk* como um espaço de confraternização, de encontros entre grupos, de amizades e afetos. É preciso abordar o *funk* também a partir de elementos que não deem ênfase apenas à sua criminalização, pois muitas pessoas que gostam desse produto cultural e o consomem não são de fato envolvidas em organizações violentas.

Em relação à desvalorização do corpo da mulher no *funk*, já existem inúmeras cantoras do universo *funkeiro* que têm procurado mudar a abordagem das letras das músicas para um contexto de não desvalorização desse corpo. Porém, mudanças significativas só vão ocorrer quando a educação comprometida com a transformação social chegar a diversos espaços e propuser reflexões que desconstruam o machismo e patriarcado, que são elementos fortes em nossa cultura e que não estão presentes somente no *funk*. As letras que o *funk* aborda em suas músicas refletem a nossa sociedade atual. Desse modo, é importante que a escola não desqualifique as culturas das classes populares, mas contribua e ajude os estudantes a refletirem sobre questões como machismo, patriarcado e desvalorização do corpo da mulher.

Em relação à dança, temos que entender que um corpo que está rebolando não necessariamente está ali para ser objeto de desejo sexual da figura masculina. Desse modo, é preciso conversamos de maneira mais profunda sobre uma educação de olhar para o corpo feminino, pois muitas pessoas ainda têm o costume de ver esse corpo e já associá-lo ao sexo. Precisamos entender que mesmo que a mulher esteja rebolando ou com roupas curtas, ela precisa ser respeitada.

Outra consideração importante a se fazer sobre essa poderosa manifestação popular é que devemos compreender suas danças sem a necessidade de ensiná-las apenas na perspectiva da rejeição ou desqualificação, uma vez que a trajetória do *funk* já é muito marcada por estigmatização e repressão. Os jovens *funkeiros*, em sua maioria, formam a base de nossa sociedade e, no pouco espaço que lhes é permitido usufruir, só querem se divertir ou serem reconhecidos. A questão da violência que ocorre nos bailes *funk*, não pode ser vista de maneira isolada, mas como reflexo de uma sociedade injusta que empurra cada vez mais uma parcela grande da população para sobreviver de forma miserável.

Assim sendo, as crianças que gostam de dançar *funk* na escola, e que consomem essas danças através da internet, podem começar a aprender como vivemos em uma sociedade desigual, mediante um estudo aprofundado sobre o *funk* e seu contexto social.

Ainda dando ênfase às falas de alguns professores que atuam na EMEI Monteiro Lobato, constatamos que existem aqueles que parecem ter o entendimento sobre a necessidade de abordar o *funk* nas aulas que acontecem na escola, mesmo que seja com crianças, e aqueles que impõem alguma condição para que esse ensino ocorra. Ao serem questionados se eles acreditam que crianças podem dançar *funk*, obtivemos diversas respostas, conforme podemos verificar no Quadro 5:

Quadro 5 - Pergunta feita aos professores sobre se crianças podem dançar *funk*.

Nome fictício do professor	Respostas à questão: “criança pode dançar <i>funk</i> ?”
Professora Maju	“Sim. É importante trabalhar as questões sociais que acontecem na sociedade”.
Professor José	Sim. Desde que saiba ser trabalhada com temas saudáveis”.
Professora Márcia	“Sim, pois podemos ver o lado bom e ruim de tudo”.
Professor Berlim	“[...] defendo que o professor faça uma releitura do <i>funk</i> na escola, devolvendo a este estilo de dança o seu caráter artístico e de apontamento de mazelas sociais”.

Fonte: Elaboração desta autora, 2020.

Para uma maior compreensão sobre as respostas dos professores acima, podemos categorizá-las da seguinte forma: aqueles que acham importante discutir o *funk* com crianças para abordar “questões sociais” e aqueles que acham importante se atentar apenas para um lado: “o lado saudável”, “o lado bom ou ruim” dessa manifestação. Cabe nos atentar também para uma reflexão sobre o caráter artístico do *funk*, uma vez que a professora Sara defende uma releitura da dança *funk*, para que ele volte a ter um caráter artístico. Tentaremos refletir abaixo, sobre cada uma dessas abordagens.

O movimento *funk* no Brasil está lado a lado com as questões sociais que nos rodeiam, como o racismo, a misoginia, a não valorização do que é produzido nas camadas populares, a violência, entre outras. Nesse sentido, estudar o *funk* na EMEI Monteiro Lobato, via dança, pode instigar as crianças a refletirem sobre a sociedade, especialmente porque inúmeras questões sociais estão presentes no cotidiano de muitas das crianças que estudam nessa escola. Desse modo, negar falar sobre isso pode ser considerado, como aponta Bourdieu, uma espécie de “violência simbólica”. Isso se dá porque muitas dessas crianças já consomem as danças, as letras das músicas, demonstram interesse e curiosidade pela cultura, mas, ao mesmo tempo, é negado a esses agentes sociais entender assuntos associados à cultura que eles gostam, para além do que já está imposto pelos espaços dominantes de poder, que, com suas abordagens, muitas vezes não valorizam as diversidades.

O professor José, ao ser questionado se crianças podem dançar *funk*, respondeu que “sim, desde que seja trabalhado de maneira saudável”. O dicionário Aurélio da língua portuguesa destaca o termo *saudável* como “aquilo que é bom para saúde, higiênico”.



Diferente do que diz o professor, vimos no Capítulo I, sobre o contexto histórico do *funk*, que no passado, a palavra *funk*, remetia a sujeira ou odor que os corpos exalavam durante relações sexuais.

Hoje, isso não é mais dito dentro do movimento *funkeiro*, mas se tudo que acontece na sociedade é histórico e construído, conforme já nos disse Bourdieu, nota-se que ainda hoje respingam na sociedade traços que sugerem que abordar o *funk* na escola só pode ocorrer em uma perspectiva da saúde. O movimento *funk* não possui aspectos doentios, ele apenas é reflexo de nossa sociedade, que é cruel com as camadas mais vulneráveis da população. Falta à sociedade compreender que os problemas não estão no movimento *funk*, mas em nossa sociedade injusta e desigual.

O professor Berlim destaca, em suas reflexões, que é preciso devolver ao *funk* seu caráter artístico. Sabemos que, no meio artístico e educacional, é muito comum haver um descaso em atribuir valor artísticos a manifestações populares que são disseminadas pela indústria cultural. Rafael Guarato (2016), professor efetivo de dança da Universidade Federal de Goiás, afirma que esse descaso se dá por negligência ao assunto, por considerarem essas danças produtos mercadológicos e até mesmo afirmar que a ênfase à reprodução de passos torna quem os pratica seres alijados de reflexões críticas. Desse modo, entendemos que ao desconsiderar valor artístico ao que é produzido pelas camadas populares da sociedade, estamos, de certa forma, reforçando atitudes preconceituosas em relação ao que é produzido e consumido por quem é pobre.

Por fim, é importante pensarmos que muitas vezes nós, professores, que estamos na escola para contribuir com a disseminação do saber, incentivar a valorização da diversidade e o combate a qualquer forma de exclusão e preconceito, muitas vezes contribuimos para a reprodução das desigualdades sociais, especialmente quando desvalorizamos os saberes das classes populares e atribuímos valor artístico apenas ao que é produzido pelas classes dominantes. Pierre Bourdieu (2007), em suas reflexões, diz que é muito difícil mudar um hábito que já está incorporado em nós, no entanto é possível que ocorra modificações, mas isso somente se dá através de muito estudo. Por isso, é fundamental que o professor esteja sempre comprometido com seus estudos, para assim quem sabe modificar suas visões de mundo, primando pela alteridade e afeto ao lidar com o ensino e a aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final deste processo investigativo foi um constante desafio por vários aspectos. O primeiro foi a pandemia do coronavírus que, de maneira repentina, nos levou a estipular novas maneiras de viver e de se relacionar em sociedade, até mesmo para tentar estudar e finalizar este trabalho. Além disso, foi necessário enfrentar a visão superficial e preconceituosa que parte da sociedade possui em relação ao *funk*. A maioria das pessoas trata essa manifestação da cultura popular apenas com um olhar pejorativo e para enfrentá-lo é necessário estar bastante embasado em leituras diversas.

Outra dificuldade foi ouvir piadas e olhares surpresos de alguns colegas quando afirmava que eu estava pesquisando o *dançar funk no ambiente escolar* dentro de uma Universidade Pública. Escrever sobre essa realidade para algumas pessoas significa apenas abordar contextos negativos e pessimistas. São poucos os sujeitos que conseguem visualizar possibilidades pedagógicas na perspectiva do afeto e da sensibilidade no contexto do *funk*. Este trabalho busca instigar possibilidades pedagógicas ao abordar o *funk* na perspectiva de suas danças na escola.

Diante disso, ao pensar na construção deste trabalho, entendi ser necessário começar pelo contexto histórico do *funk*, pois compreendo que ao conhecer a história, temos condições de ampliarmos nossas visões sobre as estruturas sociais, econômicas, ideológicas e jurídicas que permeiam a sociedade. Isso é importante, pois nos ajuda a refletir e entender os acontecimentos contemporâneos e até mesmo tentar pensar estratégias para um futuro mais significativo. Sendo assim, o primeiro capítulo desta dissertação nos levou ao passado do *funk* na expectativa de interpretar o porquê de essa potente manifestação artística ser, ao mesmo tempo, amada por considerável parcela da população, e bastante odiada por outras.

Percebemos que desde a chegada do *funk* ao Brasil, ele enfrenta preconceitos relacionados a classe social e a cor de pele. Além disso, foi duramente abordado pela mídia corporativa brasileira em um contexto negativo, como, por exemplo, associado ao tráfico de drogas e violência. Para resistir no Brasil enquanto manifestação popular, necessitou buscar respaldo jurídico, pois eram e são inúmeros os setores da sociedade que demonstram interesse em criminalizar essa manifestação artística. Neste sentido, Jonas Sales (2015) nos lembra que a arte que mostra os aspectos de negritude ainda se encontra à margem da nossa sociedade. Por isso, é importante que a sociedade busque estudar melhor a história de nossas expressões

de artes populares e busque formas de compreendê-las de uma maneira mais profunda, para assim valorizar nossas raízes culturais.

Ao estudarmos a história do *funk*, temos uma visão mais nítida do porquê ele ainda é tratado de maneira preconceituosa por parte da sociedade brasileira. Praticamente desde seu surgimento, ele precisa resistir a críticas e associação com o crime. Infelizmente, muitas pessoas ainda não conseguem visualizar o potencial do *funk*, uma vez que ele também é responsável por gerar empregos. Além disso, muitos jovens vislumbram nessa manifestação cultural a possibilidade de serem DJs, músicos, produtores, afastando-se então da criminalidade, tal como já disse Herchmann (2000).

Não podemos deixar de destacar que ao longo de quase cinco décadas, o *funk* deixou de ser uma música estranha e se transformou na cara de uma camada representativa da população brasileira. Hoje ele é consumido em diversos espaços. Aliás, está expresso na Lei 5543/2009 que o “*funk* é um movimento cultural e musical de caráter popular”. Essa prática cultural é atualmente uma das maiores manifestações de massa de nosso país e está muito relacionada ao estilo de vida de nossa juventude, sobretudo, das periferias. Por isso, as escolas públicas necessitam estar atentas sobre possibilidades de inserir o *funk* nos conteúdos curriculares para que nossos estudantes tenham oportunidade de aprender sobre essa manifestação popular de maneira mais consistente, sensível e afetuosa.

No segundo capítulo deste trabalho, analisamos o ensino de dança na escola e seu diálogo com o *funk*. Apesar da dança ser reconhecida como uma das mais antigas manifestações artísticas, ela ainda é entendida de maneira superficial dentro do ambiente escolar. É tratada por muitos apenas como momentos de divertimento e descanso das aulas tidas como mais importantes, como ciência, matemática e português. Ademais, muitos professores que atuam na rede pública de educação ainda parecem acreditar que a dança se resume apenas na montagem de coreografias para serem apresentadas nas datas comemorativas da escola. Pensar assim acaba reduzindo a dança e diferenciando-a de outras áreas do saber em que os alunos precisam levar mais a sério se quiserem se dar bem na vida.

Não podemos deixar de destacar a fragilidade de informações e estudos que muitos professores que estão na escola trabalhando diretamente com jovens possuem sobre as danças populares da contemporaneidade, como no caso das danças que fazem parte da cultura do *funk*. Desse modo, é necessário que se invista em formações de professores para que eles ampliem seus conhecimentos sobre arte e cultura popular para quem sabe assim, desenvolver

um trabalho que valorize a diversidade cultural e não oprima os estudantes que chegam na escola, demonstrando gostar de dançar *funk*.

O dançar *funk* pode ser abordado na escola com crianças e jovens, mas para isso acontecer é necessário que o professor saiba desenvolver um trabalho de dança consistente no ambiente escolar. Uma das propostas apresentadas neste trabalho é a possibilidade de diálogo das ideias de Rudolf Laban, estudioso do movimento com a dança *funk*. Laban idealizou os elementos constitutivos da dança como o peso, o tempo, o espaço e a fluência. Esses elementos podem ser utilizados em um trabalho com a dança *funk* na escola.

Ao usarmos os estudos de Laban nas aulas com o *funk*, podemos conduzir os alunos para que percebam em seus corpos como é criar, e levá-los a refletir sobre as movimentações das danças do universo do *funk*. Enfim, existem inúmeras possibilidades que podem ser exploradas em sala de aula para abordar o *funk* na contemporaneidade. Vejo que podem ser feitas relações com os fatores do movimento e o dançar *funk* na escola, de forma dialógica.

Dançar *funk* na escola pode ser trabalhado ainda em seus aspectos sócio-históricos. É importante que os alunos aprendam o porquê do preconceito que parte da sociedade tem sobre o *funk*. Ainda há a possibilidade de fazer reflexões sobre as letras das músicas, em que podemos interpretá-las à luz do contexto em que as crianças vivem, principalmente ao considerar a vida precária e a luta pela sobrevivência em um espaço excluído socialmente. Tudo isso pode ser problematizado e dançado.

Entendemos a escola como um local oportuno para que o ensino de dança aconteça. Ela amplia a criatividade, educa a criticidade e colabora também para aprendermos a olhar para o corpo e a cultura do outro com ética. Ser ético é saber respeitar os saberes dos outros. No trabalho com arte/dança na escola, é fundamental deixarmos de lado ideias preconceituosas em relações às manifestações culturais existentes em nosso país. Precisamos aprender a respeitar, valorizar e desconstruir preconceitos relacionados às preferências musicais e dançantes de nossos alunos. Dançar *funk* é ainda visto, tanto no ambiente escolar como em outros setores da sociedade, apenas pelo viés da superficialidade e preconceitos. É necessário que o espaço escolar se perceba como reprodutor das desigualdades sociais e comece a pensar em formas de valorizar a diversidade.

Buscamos refletir sobre o olhar das crianças e professores, e as reflexões de Pierre Bourdieu foram utilizadas para nos ajudar a compreender que o gosto é uma construção social

e não algo naturalizado. Considero então que as crianças pesquisadas dançam *funk* porque esse estilo foi apresentado a elas, seja pela família ou amigos, tornando-se um hábito em suas vidas. Para Bourdieu, um *habitus*, quando incorporado pelo indivíduo, é muito difícil de ser modificado, e uma vez incorporado, esses *habitus* são reproduzidos.

Essa reprodução acontece das mais diversas maneiras, sendo que neste trabalho é dado atenção à escola que, muitas vezes, acaba reproduzindo em seus espaços discursos da classe dominante, especialmente quando valorizam apenas os saberes das classes elitizadas, da cultura europeia e demonstram ter preconceitos e juízos de valor quanto aos saberes advindos das classes menos favorecidas. O *funk* e suas danças são um exemplo de como isso acontece. Em nossas pesquisas, percebemos, nos discursos de alguns professores, uma certa desvalorização do *funk*. Alguns não atribuem a essa manifestação valores artísticos, outros os associam apenas a criminalidade, reduzindo, dessa forma, uma das manifestações populares mais consumida pelos jovens estudantes brasileiros.

No que se refere ao interesse e entusiasmo dos alunos com o *funk*, percebeu-se que isso se dá pelos hábitos incorporados através das relações sociais que esses estudantes estabelecem com suas famílias, amigos e classe social à qual pertencem. Outro fator que os motiva e gera interesse é a diversidade de acesso e conteúdos que esses educandos consomem através da internet. Mesmo parte dos alunos vivendo em uma área de vulnerabilidade social, eles têm acesso à internet e demonstram ser hiperconectados. Isso foi percebido na fala das crianças na pesquisa: praticamente todas elas disseram conhecer o *funk* e suas danças através da internet.

Desse modo, temos que estar atentos às transformações tecnológicas e buscar formas de utilizar os conhecimentos produzidos pela internet a nosso favor. A escola, enquanto espaço de compartilhamento de conhecimentos, precisa olhar para essas novas tecnologias e encontrar caminhos para dialogar com o que as crianças aprendem através delas.

As crianças da contemporaneidade são consumidoras e estão por aí tendo acesso a inúmeras informações sozinhas e muitas vezes aprendendo mais rápido que adultos. Como podemos dialogar com elas e seus gostos estéticos? Elas também consomem *funk*, ainda que distante dos olhares adultos, e o que a escola tem a problematizar com eles sobre essa questão? Será que é correto a escola continuar deixando as crianças aprenderem sozinhas a cultura do *funk* ou a escola pode estabelecer um diálogo para ajudar as crianças a entenderem esse fenômeno cultural?

Finalmente, este trabalho não se esgota aqui. É uma possibilidade de reflexões para além do que já estamos acostumados a ver por aí, pois em minhas andanças atrás de livros, pessoas, artigos ou dissertações que abordassem a temática dançar *funk* na escola e com crianças só encontrava trabalho abordando essa potente manifestação em uma perspectiva apocalíptica. Busquei então apresentar uma visão mais afetuosa no intuito de apontar para possibilidades de se abordar danças da cultura do *funk* no ambiente escolar. Com estas reflexões, busco colaborar com uma educação em Arte que prima pelo respeito, a diversidade e não reprodutora do que a classe dominante determina como correta. Entendo que existe ainda muito a se descobrir. Sigo curiosa....

## REFERÊNCIAS

APAFUNK – Associação dos Profissionais e Amigos do Funk. Disponível em: <http://apafunk.blogspot.com>. Acesso em: 30 out. 2019.

APARECIDA DE GOIÂNIA. **Lei Municipal n. 2.353 de 21 de março de 2003**. Cria a Escola Municipal de Educação Integral e dá outras providências. Aparecida de Goiânia, 2003. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/go/a/aparecida-de-goiania/lei-ordinaria/2003/235/2353/lei-ordinaria-n-2353-2003-cria-a-escola-municipal-de-educacao-integral-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 12 jun. 2020.

ARROYO, Miguel; SILVA, Mauricio. **Corpo-infância**: exercício tenso de ser criança – por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

BALDI, Neila Cristina. Para pensar o aprender ensinar dança a partir de uma perspectiva decolonial. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 293-315, out./2017- jan./2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br>. Acesso em: 28 ago. 2020.

BARBERO, Jesús Martí. O papel dos meios de comunicação de massa, processos de formação de identidades [22 out. 2002]. São Paulo: TV Cultura, 2002. col., duração 85 min. **Programa Roda Viva**: parte 1–4. Disponível em: [https://www.Youtube.com/watch?v=eqoAWbN\\_onM](https://www.Youtube.com/watch?v=eqoAWbN_onM). Acesso em: 18 jun. 2020.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Max Limonad, 2002.

BATISTA, Pereira Walkiria. Teatro e comunidade na periferia de Aparecida de Goiânia. **Revista Rascunhos – Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, Uberlândia, v. 4 n. 3, p. 170-182, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BAÚ, Wamilson. Educação estética como prática libertadora: caminhos, imagens e sujeitos. *In*: LIMONTA, Sandra Valéria; BRANDÃO, André Alcântara; FREITAS, Vilmar Luiz; SANTOS, Luciane Martins (Orgs.). **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico. Goiânia: América, 2014. p. 163-175.

BOURCIER, Paul. **História da dança no Ocidente**. Trad. por Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. *In*: **O poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b. p. 17-58.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº. 9633, de 13 de março de 2020, do Governador do Estado de Goiás**. Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial, Goiânia, ano 183, n. 23.257, 13 mar. 2020. Disponível em: [https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/103012/decreto-9633](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/103012/decreto-9633). Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Diário Oficial da União, 16 out. 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus/Brasil**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei da Câmara nº 81, de 2018**. Reconhece o funk como manifestação cultural e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7823368&ts=1594013635112&disposition=inline>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei da Câmara dos Deputados 5194/2019**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2221575>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BUENO, Francisco de Silvera. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 1996.

CRUZ, Elaine Isabel da Silva. **O papel do ensino da dança na educação básica: Estereotipo coreográfico no ciberespaço** (Dissertação de mestrado Performance Culturais) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DEMO, Pedro. Aprendizagens e novas tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 53-75, ago. 2009.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Trad. por J. Guinsburg e Bento Prado Jr. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os pensadores, vol. XV).

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

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

FACINA, Adriana. “Não me bate doutor” : *funk* e criminalização da pobreza. In: V ENECULT – ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 5.



ed., 27-29 maio 2009, Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador/BA. **Anais...** Salvador: UFBA, 2009. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19190.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2020.

FACINA, Adriana. Cidade do *funk*: expressões da diáspora negra nas favelas cariocas. In: VI ENECULT. Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador, BA, 2010. **Anais...** Salvador: UFBA, 2010. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/wordpress/24340.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento**: o sistema Laban/Barteneiff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.

FIOMANCINI, Luciana. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. **Pensar a Prática**: Revista da Pós-Graduação em Educação Física, Goiânia, v. 6, p. 59-72, jul./jun. 2002-2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. por Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez; SBORQUIA, Silvia Pavesi. As danças na mídia e as danças na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 105-118, 2002.

GUARATO, Rafael. Dança e os meios de comunicação de massa. **Urdimento**, v. 2, n. 27, p. 5-20, dez. 2016.

GUARATO, Rafael; OLIVEIRA, Taina Silva de. “Isso aqui não pode”: as danças populares do tempo presente em instituições públicas de ensino básico em Goiânia. In: CONSORTE, Giovana; FERREIRA, Roiusejanny (Orgs.). **Discutindo juventudes**: microrrevoluções entre cultura e educação. Goiânia: Bordô Grená; Catu, 2020.

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

KLEINMAN, Paul. **Tudo o que você precisa saber sobre filosofia**: de Platão e Sócrates até a ética e metafísica, o livro essencial sobre o pensamento humano. São Paulo: Gente, 2014.

KONDZZILLA. **Quem somos**. Página inicial. Disponível em: <https://www.Kondzzilla.com.br>. Acesso em: 1º set. 2019.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Andrade Marina. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LEITE, Michele de Mendonça. **Educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

LOPES, Adriana Carvalho. **“Funk-se quem quiser” no batidão negro da cidade carioca.** Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LOPES, Adriana Carvalho. Do estigma à conquista da autoestima: a construção da identidade negra na performance do *funk* carioca. **Fazendo Gênero 8:** Corpo, Violência e Poder – Apresentação de trabalho. Florianópolis, 2008.

MARÇAL, Pointins de Joana. **Capoeira e Patrimônio Cultural Imaterial:** entre a identidade nacional e a identidade negra. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 07 maio 2020.

MARQUES, Isabel A. Dança: escolha a escola. *In: O ensino de dança no mundo contemporâneo:* definições, possibilidades e experiências. Goiânia: Kips, 2011.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola.** São Paulo: Cortez, 2012a.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje:** textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Isabel A. **Interações:** crianças, danças e escola. São Paulo: Blucher, 2012b.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança:** arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel A. Metodologia para ensino da dança: luxo ou necessidade? *In: SOTER, Sílvia; PEREIRA, Roberto (Orgs.). Lições de Dança 4.* Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

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

MENDANHA explica paralisação de obras do Teatro Municipal e espera inaugurá-lo em 2020. **Diário de Goiás**, 13 out. 2019. Disponível em: <https://diariodegoias.com.br/mendanha-explica-paralisacao-de-obras-do-teatro-municipal-e-espera-inaugura-lo-em-2020/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

MENDES, Miriam Garcia. **A dança.** São Paulo: Ática, 1985.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos, 1998.

MIRANDA, Marília Gouvea; SANTOS, Soraya Vieira. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1073-1098, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 02 jan. 2020.

MORRONE, Beatris. **A importância do ensino das artes na escola.** São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Cidade de São Paulo – ECA, 2016. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002791326.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

NASCIMENTO, Luna Maria Pacheco. **No território do passinho:** transculturalidade e ressignificação dos corpos que dançam nos espaços periféricos. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

PLATÃO. **A República**. 7. ed. Trad. por Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa, 1993.

PORPINO, Karenine. **Dança é educação: interface entre corporiedade e estética**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2018.

REIS, Geovana. O currículo na escola de tempo integral: A necessária integração entre o formal e o alternativo. In: LIMONTA, Sandra Valéria; BRANDÃO, André Alcântara; FREITAS, Vilmar Luiz; SANTOS, Luciane Martins (Orgs.). **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico**. Goiânia: América, 2014. p. 33-47.

RIBEIRO, Luciana Gomes. **Os sentidos da dança: construção de identidades de dança a partir da experiência com o “Por Quá?” grupo experimental de dança**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 5543, de 22 de setembro de 2009**. Define o funk como movimento cultural e musical de caráter popular. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025fee6032564ec0060dfff78ae3b67ef30f23a8325763a00621702?OpenDocument>. Acesso em: 29 jun. 2020.

RIO DE JANEIRO. Câmara Municipal do Rio de Janeiro. **Projeto de Lei 2518, de 2 de dezembro de 1996**. Regulamenta os bailes Funks como atividade cultural de caráter popular e dá outras providências. Disponível em: <https://govrj.jusbrasil.com.br/legislacao/91058/lei-2518-96>. Acesso em: 10 set. 2020.

RIO DE JANEIRO. **Resolução 182/1999**. Cria Comissão Parlamentar de Inquérito para investigar os bailes funk. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 04 de novembro de 1999. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/151688/resolucao-182-1999>. Acesso em: 12 jul. 2020.

ROSEMBERG, Fulvia; PRADO, Renata Lopes Costa; VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves. Ética na pesquisa com crianças: uma revisão da literatura brasileira das ciências humanas e sociais. **Childhood & Philosophy**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 43-70, jan.-abr. 2018.

SALES, Jonas de Lima. **Corporeidades negras em cena: um processo cênico-pedagógico em diálogos com a tradição e a contemporaneidade**. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SALLES, Marcelo. O *funk* é democrático e, por isso, perigoso. Entrevista /MC Leonardo. **Le Monde Diplomatique Brasil**, ed. 42, 3 jan. 2011. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-funk-e-democratico-e-por-isso-perigoso/>. Acesso em: 14 nov. 2019.

SANCHES, Antrifó. Cursos de Licenciatura em Dança na modalidade EAD: outras danças estão por vir. In: VIEIRA, Marcílio de Souza; SOUZA, Marco Aurélio da Cruz; JESUS, Thiago Silva de Amorim (Orgs.). Quais danças estão por-vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo. VI Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança. **Anais...** Salvador: ANDA, 2020. p. 113-124.

SANTAELLA, Lúcia. O mundo na palma da mão. In: **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paullos, 2007.

SANTANA, de Avila Fernanda. **No fluxo da batida**: A cultura juvenil do funk circulando em uma escola pública de Santa Maria, RS. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Santa Maria, Programa de pós graduação em Educação, RS, 2016.

SANTOS, Angelita Pereira dos. **A dança na escola**: uma perspectiva de pais e professores sobre danças reproduzidas pelos corpos infantis. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Enfermagem, São Paulo, 2014.

SANTOS, Samuel Barreto dos. **Pode o currículo dançar?** Por uma dança que subverta as regras. In: V CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA. **Anais...** Manaus: ANDA, 2018. p. 153-171.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis**: afeto, mídia e política. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2006.

SOUSA, Karla Cristina Silva. A comunicação *online* no ensino superior como recurso didático na pesquisa em educação. **Revista Observatório**, v. 4, n. 4, p. 550-570, jul. /set. 2018.

SOUZA, Francisca Lidiane de. **Corpos e saberes em movimento**: as jovens dançarinas de *funk* da Barra do Ceará. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Dança na educação**: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**: Revista da Pós-Graduação em Educação Física, Goiânia, v. 6, p. 73-85, jul. /jun. 2002-2003.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas: Papyrus, 2006.

TOMAZZONI, Airton. **Lições de dança no baile da pós modernidade – corpos (dês) governados na mídia**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TIBURI, Márcia. **O que é sensibilidade?** Arte e filosofia, 2005. Disponível em: [www.marciatiburi.com.br](http://www.marciatiburi.com.br). Acesso em 10/09/2020.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Hermanno. **O baile funk carioca**: festas e estilos de vida metropolitanos. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987.

VIANNA, Klauss. **A dança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2005.

VIEIRA, Marcilio Souza de. **A dança em cena**: reflexões para o Ensino Superior de Dança. Dança, Salvador, v. 4, n. 1 p. 25-33, jan. /jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/15084/11362>. Acesso em: 21 jun. 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento de métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.