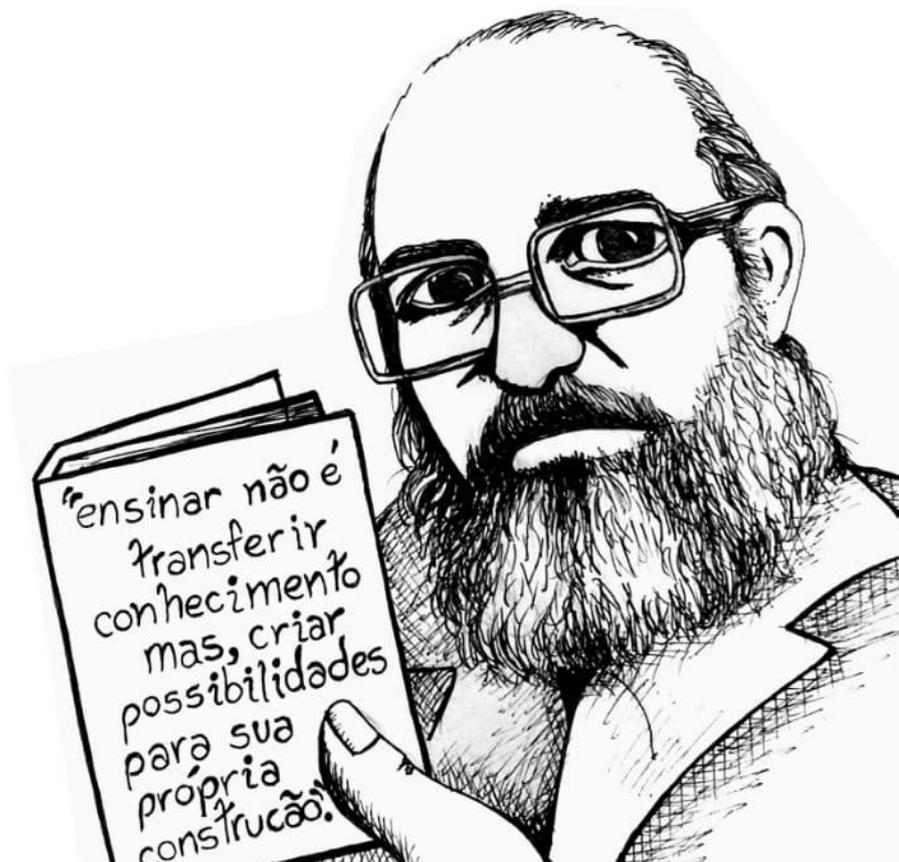




**PODE FUNK? O CORPO CÊNICO EM AÇÃO:
UM ENSAIO SOBRE A DANÇA NA ESCOLA**



UNESP–UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JULIO DE MESQUITA FILHO
INSTITUTO DE ARTES

INGRID FERNANDA DOS SANTOS CARVALHO

**PODE FUNK? O CORPO CÊNICO EM AÇÃO:
UM ENSAIO SOBRE A DANÇA NA ESCOLA**

SÃO PAULO

2020

INGRID FERNANDA DOS SANTOS CARVALHO

**PODE FUNK? O CORPO CÊNICO EM AÇÃO:
UM ENSAIO SOBRE A DANÇA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa Prof-Artes da UNESP como requisito parcial exigido pelo programa de Pós Graduação em Artes, área de concentração Artes Cênicas, linha de pesquisa Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes, para obtenção do título de Mestre em Artes. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carolina Romano de Andrade.

SÃO PAULO

2020

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp

C331p Carvalho, Ingrid Fernanda dos Santos, 1984-

Pode funk? O corpo cênico em ação : um ensaio sobre a dança na escola / Ingrid Fernanda dos Santos Carvalho. - São Paulo, 2020.

180 f. : il. color.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carolina Romano de Andrade

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Dança. 2. Artes e juventude. 3. Arte na educação. 4. Educação do adolescente. 5. Educação pelo movimento. I. Andrade, Carolina Romano de. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 372.868

(Laura Mariane de Andrade - CRB 8/8666)



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de São Paulo



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Pode funk? O corpo cênico em ação: um ensaio sobre a dança na escola

AUTORA: INGRID FERNANDA DOS SANTOS CARVALHO

ORIENTADORA: CAROLINA ROMANO DE ANDRADE

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em ARTES, área: Ensino de Artes pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. CAROLINA ROMANO DE ANDRADE (Participação Virtual)
Pesquisadora / Independente

Prof. Dr. PELOPIDAS CYPRIANO DE OLIVEIRA (Participação Virtual)
Departamento de Artes / Instituto de Artes da Unesp

Prof. Dr. PIO DE SOUSA SANTANA (Participação Virtual)
FAMOSP / Faculdade Mozarteum de São Paulo

São Paulo, 05 de outubro de 2020

A todos e todas que
trabalham por uma educação
de qualidade.

Agradecimentos

Aos meus pais, pelo apoio desde sempre e por todo amor que recebi. Eterna gratidão!

Ao meu esposo, pessoa fundamental no meu crescimento profissional, pessoal e moral. Agradeço pela paciência, pelo incentivo, pela compreensão e pelo companheirismo; por compartilhar minhas angústias, meus anseios e minhas frustrações durante esse processo. Agradeço pelos infinitos passos de dança!

Aos estudantes de hoje e sempre, que me ensinaram a aprender e a ensinar, sou grata pelas trocas. É sempre bom estar com vocês.

Aos colegas, educadores, educadoras e toda comunidade escolar, o meu muito obrigado pela contribuição.

A escola *Paraíso do Saber*, pelos debates que acrescentaram muito à minha formação como educadora.

A escola *Aprendendo com Arte*, que acredita em uma gestão democrática e possibilitou a realização dessa pesquisa, demonstrando confiança no meu trabalho e no potencial dos estudantes.

Aos colegas do grupo de pesquisa GPDEE, pelas contribuições, parcerias e puxões de orelha que se mantêm até os dias de hoje, enriquecendo-me como educadora e pesquisadora.

Aos educadores Neira e Nunes, e os colegas do GEPEF- USP, por contribuírem com minha chegada à academia.

Aos amigos da UNESP, por todo acolhimento, carinho e incentivo. Amigos para vida toda. Em especial a Ana Paula, Chico, Cícera, Flavia, Isabela, Juliano, Mayara, Nathalia, Ricardo e Valéria.

A Patrícia pelo carinho e cuidado com a ilustração dessa pesquisa.

Ao meu mais recente irmão gêmeo, Robson, pela amizade, pelo carinho, pelo apoio, pelas gargalhadas e infinitas conversas. Muito obrigada, maninho!

Agradeço imensamente a minha orientadora, que no decorrer desse processo foi incrível, por vezes puxando minha orelha e me orientando para as questões que preciso melhorar na minha vida pessoal, outras vezes enxugando minhas lágrimas ou simplesmente me ouvindo, me apoiando e me encorajando a seguir até o fim.

A Kathya, educadora incrível, que durante meu trajeto esteve sempre com o olhar aguçado para fazer correções impecáveis. Agradeço pelo seu carinho maternal, que ao mesmo tempo ensina e acolhe, e que me ajudou a amadurecer como pessoa e como pesquisadora durante toda jornada.

A educadora Rita, educador Sidney, educador Giuliano, educadora Valéria, com quem aprendi durante as aulas.

A coordenadora do programa PROFARTES, educadora Rejane, pela sua disponibilidade e parceria.

Aos colaboradores da secretária da UNESP, Rodrigo e Taty.

Ao Gabriel, pelo cuidado e carinho com o trabalho.

Resumo

Essa pesquisa de mestrado objetiva fomentar a autonomia e criticidade dos estudantes. Para isso, utilizando os estudos de autores que abordam a autonomia e a criticidade nos educandos (Freire, 2017), e a temática da dança (Andrade e Godoy, 2018), foi elaborada uma proposta pedagógica educacional baseada no *funk* carioca, apresentado como campo de interesse dos educandos, e para problematizar questões relacionadas a ele, como: as batidas, a temática das letras e, em especial, a dança. A proposta ocorreu em uma unidade escolar da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) e se desenvolveu em 20 encontros de 45 minutos de duração, realizados duas vezes por semana, nas aulas da disciplina de artes, com estudantes na faixa dos 14 anos de idade. A pesquisa contou com um registro em diário de bordo das aulas ministradas, considerando o que foi realizado, e reflexões sobre as escolhas e decisões da prática. Por fim, os dados foram analisados reflexivamente com apoio de bibliografia especializada. Após a reflexão a respeito dos registros verificou-se que o ensino da dança *funk* na escola contribuiu para a autonomia e criticidade dos educandos.

Palavras chaves: dança; *funk*; escola.

Abstract

This master's research aims to promote student's autonomy and criticality. To this end using the studies of authors that address autonomy and criticality in students (Freire, 2017), and the theme of dance (Andrade and Godoy, 2018), an educational pedagogical proposal based funk carioca, presented as a field of interest to students, and to problematize issues related to it, such as: the beats, the beats, the theme of letters and, in particular, dance. The proposal took place in a school unit of the municipality of São Paulo (PMSP) and developed in 20 45 – minute meetings, held twice a week, in the arts discipline classes, with students in the 14 year old age range. The research included a logbook of the classes taught, considering what was done, and reflections on the choices and decisions of the practice. Finally, the data were analyzed reflexively with the support of a specialized bibliography. After reflecting on the records, it was found that teaching funk dance at school contributed to the autonomy and criticality of students.

Key words: dance; funk; school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01. James Brown /Foto	37
Figura 02. Movimento <i>Black Rio</i> /Foto	40
Figura 03. DJ Marlboro / Vídeo.....	42
Figura 04. Tabela do <i>Funk Melody</i>	44
Figura 05. Anitta / Vídeo.....	45
Figura 06. Tabela do <i>Funk Consciente</i>	46
Figura 07. <i>Funk Consciente</i> / Vídeo	47
Figura 08. Tabela do <i>Funk Gospel</i>	48
Figura 09. <i>Funk Gospel</i> / Vídeo	49
Figura 10. Tabela do <i>Funk Ostentação</i>	50
Figura 11. <i>Funk Ostentação</i> / Vídeo.....	51
Figura 12. Tabela do <i>Funk Proibidão</i>	52
Figura 13. <i>Funk Proibidão</i> / Vídeo.....	54
Figura 14. Tabela do <i>Funk Putaria</i>	55
Figura 15. <i>Funk Putaria</i> / Vídeo	56
Figura 16. Tabela do Quadrado 58	
Figura 17. Quadrado/ Vídeo	59
Figura 18. Tabela do Quadrado de 8	60
Figura 19. Quadrado de 8 / Foto	61
Figura 20. Tabela da Sarrada no ar	62
Figura 21. Sarrada no ar / Foto	63
Figura 22. Tabela do Brega <i>Funk</i>	64
Figura 23. Brega <i>Funk</i> / Vídeo	65
Figura 24. Tabela do Passinho.....	66
Figura 25. Passinho / Foto.....	67
Figura 26. Batalha do Passinho	68
Figura 27. Tabela do Passinho do Romano	69

Figura 28. Passinho do Romano / Vídeo	70
Figura 29. Tabela Passinho dos Maloka	71
Figura 30. Passinho dos Maloka / Vídeo	72
Figura 31. Mc Lan Xanaína / Vídeo	78
Figura 32. Primeiro Encontro	79
Figura 33. Lousa Sala de Aula.....	82
Figura 34. Segundo Encontro	83
Figura 35. Terceiro Encontro	84
Figura 36. Mc Kevinho, música Xanaína / Vídeo.....	86
Figura 37. Mc Fabinho OSK, música Toma Karen Toma / Vídeo.....	87
Figura 38. Mc Menor B, música Fechamento / Vídeo	88
Figura 39. Anitta, música Na Paradinha / Vídeo	89
Figura 40. Mc Dom Juan e Mc Hariel, música Lei do Retorno/Vídeo .	90
Figura 41. Quarto Encontro	92
Figura 42. Caixinha de ações	95
Figura 43. Estudantes no palco iniciação a dança	96
Figura 44. Quinto Encontro	97
Figura 45. Estudantes em trio iniciação a dança	100
Figura 46. Iniciação a dança, frases de movimento nível médio	100
Figura 47. Sexto Encontro	101
Figura 48. Estudantes explorando movimentações no nível baixo .	103
Figura 49. Sétimo Encontro.....	104
Figura 50. Estudantes ensaiando no fundo do pátio	106
Figura 51. Oitavo Encontro.....	107
Figura 52. Dream Team do Passinho / Vídeo	109
Figura 53. Nono Encontro.....	111
Figura 54. Mc G-15 Deu onda / Vídeo	114
Figura 55. Mc G-15 Deu onda versão light / Vídeo	114

Figura 56. Base (beat) de funk putaria / Vídeo	116
Figura 57. Ampliação das frases de movimento.....	117
Figura 58. Décimo Encontro.....	118
Figura 59. Dança com beat pátio da escola	119
Figura 60. Décimo Primeiro Encontro	120
Figura 61. Iniciando a construção coreográfica no palco	122
Figura 62. Décimo Segundo Encontro.....	123
Figura 63. Ensaio estudantes no palco	124
Figura 64. Décimo Terceiro Encontro.....	127
Figura 65. Estudantes dançando no pátio	129
Figura 66. Décimo Quarto Encontro	130
Figura 67. Mc conversando com estudantes e educadores	131
Figura 68. Estudantes ensinando brega funk.....	134
Figura 69. Décimo Quinto Encontro	136
Figura 70. Estudantes assistindo vídeo da Mc na sala de aula.....	138
Figura 71. Ilustração dos educandos sobre a visita da Mc.....	138
Figura 72. Ilustração dos estudantes sobre a visita da Mc	139
Figura 73. Ilustração dos educandos sobre a visita da Mc	139
Figura 74. Sou feia mais tô na moda / Vídeo.....	140
Figura 75. Décimo Sexto Encontro	141
Figura 76. Ilustração dos estudantes sobre o funk.....	143
Figura 77. Ilustração dos estudantes sobre o <i>funk</i>	143
Figura 78. Décimo Sétimo Encontro	144
Figura 79. Estudantes a caminho do CEU Sol Amarelo.....	145
Figura 80. Estudantes ensaiando no teatro do CEU	146
Figura 81. Estudantes ensaiando no teatro do CEU	147
Figura 82. Estudantes apresentando no teatro do CEU	149

Figura 83. Décimo Oitavo Encontro.....	150
Figura 84. Estudantes no Memorial da América Latina.....	150
Figura 85. Estudantes dançando no Memorial da América Latina ..	150
Figura 86. Estudantes no Laboratório de Música da UNESP	151
Figura 87. Estudantes no Laboratório de Música da UNESP	152
Figura 88. Estudantes conhecendo o circo da UNESP	153
Figura 89. Estudantes conhecendo o teatro da UNESP	154
Figura 90. Décimo Nono Encontro.....	156
Figura 91. O que Aprendemos?	157
Figura 92. Vigésimo Encontro.....	160

SUMÁRIO

Revivendo meus passos na dança	14
1 Dançando na escola.....	27
1.1 Pode <i>funk</i> ?	28
2 Cinco seis i sete i oito: o <i>funk</i> pede passagem	35
2.1 Existiu um início? Dando saltos acrobáticos na história do <i>funk</i>	36
2.2 A melodia chavosa do batidão: saltos <i>ballone</i> na história da música <i>Funk</i>	40
2.3 Mexendo a raba: a dança <i>funk</i> ao som do tamborzão	57
3 Freire e o <i>funk</i>: da coxia para o centro do palco.....	73
3.1 Luz, câmera, ação: Freire e o <i>funk</i> sob os holofotes.....	75
4 Eu não consigo respirar	161
4.1. Se a tempestade não passar, aprenda a dançar na chuva	163
5 Referências	166
6 Apêndices	170
6.1 Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.	171
6.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	174

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sobre controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

REVIVENDO MEUS PASSOS NA DANÇA



Minha mãe sempre dizia:
“Presta concurso filha, vai dar aula em escola.
Deixar de ser autônoma, ter estabilidade na vida!”
Nunca quis, nunca me vi na escola,
Gostava de dançar queria viver nos palcos.
Hoje...
Em sala de aula, dançando com as crianças,
questiono se um dia deixarei a educação.
Acredito que não!
(Ingrid Carvalho)

Houve um período em minha carreira docente, em que me distanciei da dança na escola. Não conseguia enxergar uma maneira de ministrar aulas de dança, não sabia como fazer isso. Com mais de trinta educandos por turma, não havia espaço físico adequado e alguns colegas educadores recomendavam que não fizesse muito “barulho” para não atrapalhar as demais aulas. Por fim, ainda havia a recusa na prática da dança por parte de alguns adolescentes. Diante desse cenário, por inexperiência, acabei retirando a prática da dança na minha trajetória escolar por um período. Imersa em dúvidas, passei a questionar o processo do ensino da dança na rede de escolas públicas municipais de São Paulo.

¹ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/303852306109427708/>.
Acesso em 15 Jun. 2020.

O interesse nesta pesquisa partiu desse momento de questionamento no meu percurso profissional, no qual eu me indagava: é possível ensinar dança na escola? Como enfrentar as demandas da escola sem me distanciar da dança? Que dança ensinar e por quê?

Em 2002, iniciei minha primeira graduação, em Artes com habilitação em Dança, na Faculdade Paulista de Artes de São Paulo. Concluí essa formação no ano de 2004.

Durante essa graduação tive contato a obra de Foucault² (2014), particularmente com sua teoria dos corpos dóceis³ e da microfísica do poder⁴. Essa aproximação aconteceu durante as aulas de Psicologia da Educação, onde abordávamos as relações de conflitos do corpo na escola.

Em 2008, iniciei minha segunda graduação, em Educação Física, na Faculdade Uniútilo, em São Paulo, concluída em 2010. Nesse período, reencontrei um antigo professor⁵ que ministrou aulas de cinesiologia em minha primeira graduação. Recebi dele um convite para reger as aulas de dança na Faculdade Anhanguera, no Campus de Taboão da Serra.

Como professora da disciplina de Dança na Faculdade Anhanguera, no curso de Educação Física, pude observar e discutir a dificuldade com a qual os futuros educadores lidariam ao ensinar dança na escola.

Os professores e alguns estagiários não sabiam o que, nem como, tampouco porque ensinar a dança na escola. E qual dança? Os que tinham formação em dança de salão alegavam que as crianças não queriam dançar as danças sociais. Os de formação em dança clássica, como o *ballet*, se

² Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo francês que exerceu grande influência nos intelectuais contemporâneos. Nessa graduação me aproximei das obras *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* e *Microfísica do Poder*, que discutem as relações de conflitos do corpo na escola.

³ Na obra *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*, Foucault (2017) retrata que os corpos dóceis são corpos adestrados, fáceis de manipular, conduzir e direcionar. São comumente encontrados na escola e demais instituições.

⁴ Na obra *Microfísica do Poder*, Foucault (2010) retrata as relações de poder que envolvem o corpo na sociedade. O poder produz o real. Por possuir essa eficácia produtiva, o poder volta-se para o corpo do indivíduo, não com intenção de reprimi-lo, mas de adestrá-lo. No entanto, todo poder pressupõe resistência. O poder não está em uma pista de mão única.

⁵ Professor Kerson Bruno Vieira Dourado, atualmente professor de Cinesiologia na Faculdade Anhanguera de Taboão da Serra.

queixavam da dificuldade de trabalhar com tantas crianças e da resistência dos meninos nas aulas. Os educadores que não eram especialistas em dança relatavam a dificuldade de ensaiar as coreografias para as festas da escola com as crianças que não queriam dançar. Essa experiência de lecionar dança no Ensino Superior instigou-me a enveredar pelos caminhos da educação.

Em 2010 iniciei a Pós Graduação em Dança e Consciência Corporal, na Universidade Gama Filho de São Paulo, concluída no ano de 2012. Nesse curso me aproximei das obras *Pedagogia do Oprimido* (2005) e *Pedagogia da Autonomia* (2017) de Paulo Freire. Elas traziam a reflexão sobre o ensino e a prática na sala de aula, em uma perspectiva que abordava a autonomia e a criticidade dos estudantes e certamente me motivaram a ampliar meus estudos na prática de dança na escola.

Em “2000⁶”, ingressei na rede municipal de ensino de São Paulo como professora de Artes, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Por do Sol⁷”. Trazia a ideia de que ensinar dança na escola poderia ser incrível, com inúmeras possibilidades de criações, intervenções e mediações. Na prática, me vi paralisada frente às questões rotineiras da escola, que envolviam falta de estrutura física em relação a espaços para dança, falta de preparo emocional da minha parte enquanto educadora e indisciplina por parte das crianças e adolescentes. Tais experiências levaram-me a questionamentos como: Seria possível dançar na escola? Por onde começar? Qual a importância do ensino da dança na escola? Qual dança? Levei algum tempo para encontrar respostas.

Em 2014, frequentei o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEF) da Universidade de São Paulo (USP). No GEPEF tive contato com os educadores Marcos Neira⁸ e Mario Nunes⁹, cuja perspectiva de

⁶ Os dados apontados nessa pesquisa são verídicos mas, algumas serão substituídas por um nome fictício a fim de evitar a exposição de todos os envolvidos.

⁷ Os dados apontados nessa pesquisa são verídicos, mas, o nome das instituições será substituído por um nome fictício a fim de evitar a exposição de todos os envolvidos.

⁸ Marcos Garcia Neira é licenciado em Educação Física e Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação, pós-doutorado em Currículo e Educação Física e livre-docência em Metodologia do Ensino de Educação Física. Desde 2015 é professor titular da (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

⁹ Mario Luiz Ferrari Nunes é Professor Doutor no Departamento de Educação Física e Humanidades da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas –

abordagem do Currículo Cultural na Educação Física escolar, me inspirou em parte nesta pesquisa.

Neira (2016) assegura que o Currículo Cultural trata da importância da elaboração e implementação de práticas escolares que valorizem a cultura corporal da comunidade e submetam o patrimônio de conhecimentos em circulação a uma análise crítica, desvelando as relações de poder que situam determinadas brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes como legítimos em detrimento de outros. Para Neira (2016) práticas como, o *rap*, o *skate*, o *parkour*, o *hip-hop*, o carrinho de rolimã, o maculelê e a capoeira podem ser tematizadas na escola, tendo em vista a realização de uma ação educativa atenta à formação de identidades de maneira democrática.

A partir disso percebi a importância das práticas culturais como danças, jogos, brincadeiras etc. na escola, em uma perspectiva de desconstrução de um currículo colonizado. Nesse momento, no GEPEF, consegui estabelecer conexões entre os estudos de Foucault e Freire ao tratar das diferenças, ou melhor, dos diferentes. Aqueles que na grande maioria das vezes não são ouvidos e não tem seus saberes reconhecidos ou validados na escola. Consegui perceber a possibilidade de colocar em prática um currículo democrático que valorize os saberes trazidos pelos educandos e potencialize uma aprendizagem conjunta entre educador e educando.

A união entre uma aprovação desse currículo democrático por uma gestão democrática na escola revolucionaria as relações de ensino-aprendizagem.

Ainda em 2000, recebi um convite da EMEF *Por do Sol* para participar de um projeto pioneiro na rede pública municipal de São Paulo: *Projeto Educar*¹⁰. Esse projeto, inspirado na Escola da Ponte¹¹ do professor José

FEF/UNICAMP; com Pós- doutorado, Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo.

¹⁰ O nome desse projeto foi substituído por um nome fictício para preservação dos envolvidos.

¹¹ Escola da Ponte é uma instituição pública de ensino localizada em Portugal, no distrito do Porto.

Pacheco¹² apontava que as escolas envolvidas nesse momento traziam uma concepção prático-educativa progressista¹³.

O Projeto Educar se define como uma *práxis* formativa transformadora, um aprender fazendo em contextos de exercício da profissão. Traz a concepção de Pacheco (2014), com a obra *Escola da Ponte: Formação e transformação da educação*. Esse projeto permitiu aos educadores compartilhar aprendizados e experiências com a comunidade escolar de forma vivencial, imersiva e, posteriormente, receber suporte apropriado para implementação da aprendizagem em suas respectivas escolas.

o projeto de diluir o modelo transmissivo que rege a chamada “velha escola” para a lógica participativa, afetiva e de escuta que norteia a educação. Ou seja, a disponibilidade de o educador estar disposto a romper com ideias ultrapassadas, a capacidade de subverter a ordem das coisas e a sabedoria de sair de cena, quando for preciso. (PACHECO, 2014, p. 43)

Conforme nos aponta Pacheco (2014), a Escola da Ponte não adota um modelo de séries ou ciclos. Lá, os estudantes de diferentes idades se organizam a partir de interesses comuns para desenvolver projetos de pesquisa. Os grupos se formam e se desfazem de acordo com os temas e a partir das relações afetivas que os estudantes estabelecem entre si. Pacheco (2014) nos aponta também que não há séries, ciclos, turmas, anos, manuais, testes e aula, ele afirma que não há salas de aula, e sim lugares onde cada aluno procura pessoas, ferramentas e soluções, testa seus conhecimentos e convive com os outros.

Para esse momento do “Educar”, no qual participei, quatro escolas estiveram envolvidas: EMEF Por do Sol, Escola Margarida, Projeto Feliz e Colégio Alegria. Essas unidades escolares citadas levam um nome fictício nessa pesquisa, a fim de evitar exposição dos envolvidos.

Uma das etapas do Projeto Educar aconteceu fora do Estado de São Paulo. Essa escola, apelidada nessa pesquisa de “Margarida”, é uma

¹² Educador, especialista em música e em leitura e escrita, fundou a Escola da Ponte, em Portugal. Trabalhou em conjunto com o MEC para iniciativa de Inovação e Criatividade na Educação Básica.

¹³Segundo Freire (2005), o termo aponta as escolas que visam novas concepções curriculares, propondo novas práticas, novas maneiras de se pensar a educação e romper com o currículo tradicional.

experiência comunitária e democrática, que se apresenta sempre atenta à voz e à liberdade de expressão de cada estudante e educador, sensível ao processo de individualização e à construção de uma sociedade justa e sem preconceito.

Estive na escola Margarida durante uma semana. No Projeto foram realizadas muitas rodas de conversa com a presença de todos os estudantes e profissionais da comunidade escolar.

Os temas das conversas giravam em torno dos interesses das crianças e dos adultos, que tinham liberdade para falar de seus incômodos, suas questões, seus anseios. Em outros momentos, eram voltadas para tomadas de decisões e esclarecimentos referentes à escola, como aquisição ou não de determinado material ou equipamento, novos horários de aulas e cardápio mensal.

Participando dessas rodas de conversa pude observar que aconteciam votações e educadores e educandos decidiam sempre no mesmo “patamar de igualdade”, de maneira horizontal, com a mesma importância no voto, uma proposta sem relação hierárquica do educador com educando. Estar com esta comunidade me proporcionou aprender a importância da fala do educando em aula e a importância da escutatória¹⁴ do educador.

Além das rodas de conversas pude participar de outros momentos como por exemplo, o de uma saída pedagógica em alto mar. Entre os meses de julho e outubro, a região recebe a visita de baleias que seguem para as águas do Sul para acasalar. De barco é possível chegar perto dos animais, que muitas vezes capricham nas acrobacias.

Os passeios que sempre acontecem na parte da manhã e as embarcações partem da praia, tem relação direta com o turismo da cidade e aproxima a sociedade das baleias, que aparecem todo ano nessa costa. Essa visita em alto Mar é um projeto com caráter educacional, científico e cultural e aposta num panorama pautado no desenvolvimento sustentável. Consiste em

¹⁴Termo retirado do poema “Escutatória”, de Rubem Alves, que retrata a importância de ouvir e de aprender a escutar, contrapondo-se à oratória.

um passeio de barco por algumas praias rumo ao alto mar em busca das baleias.

Nesse passeio organizado pela escola Margarida, especificamente para aquela semana em que lá estive (que ocorreu em formato de excursão) vivenciei a iniciativa dos educandos em uma espécie de autonomia em “processo de guia turísticos”. Isso porque os estudantes, desde o momento em que subimos no barco, ajudaram a cuidar de toda estrutura necessária para o início do passeio, o que envolvia a entrega e conferência de todos os coletes salva vidas e a colocação dos cintos de segurança. Em seguida, os educandos, durante o trajeto ficavam na busca pelas baleias, explicavam a sua maneira a história da migração desses animais, sua reprodução e algumas curiosidades.

Os educandos, cada um a seu modo, trataram de acolher e cuidar das pessoas que estavam na embarcação. As crianças e os adolescentes, com idades entre 8 e 13 anos, sabiam por onde o barco deveria seguir, se guiavam pelas cores da água do mar, assim como também avistavam ao longe as baleias e seus filhotes. As crianças interagiam com os educadores e com os responsáveis pelo barco durante o trajeto.

Nesse sentido FREIRE (2017) nos aponta:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. FREIRE (2017, p. 32)

Além da experiência em alto mar do Projeto Educar, aprendi com os educandos possibilitar e potencializar os ensinamentos trazidos por eles para a escola. Esse aprendizado se deu por conta da narrativa do projeto “*Bike*”, que surgiu de um estudante que consistia em andar de bicicleta pela cidade e pelas praias dentro do horário do projeto.

Esse projeto foi idealizado quando um educando da escola Margarida deixava de ir à escola para andar de bicicleta. Os educadores e demais

colegas o viam no “horário de aula” passeando pela cidade sobre duas rodas. Então, na escola, na presença do estudante, foi sugerido durante a roda de conversa que ele compartilhasse com os demais educandos e educadores as descobertas realizadas em seus passeios de bicicleta.

Nessa roda de conversa os educadores e educandos detectaram a propensão que ele possuía com relação a exploração dos locais e das paisagens da cidade, sua facilidade geográfica na construção e ilustração das trilhas e mapas, a habilidade em consertar bicicletas e, além disso, sua vontade de ensinar aos que não sabiam a andar de bicicleta. A partir dessa descoberta o grupo decidiu que, uma vez por semana, a aula seria nas ruas, sobre duas rodas, nas trilhas e mapas sugeridos pelo estudante. Assim nasceu o projeto *Bike*.

Com o passar do tempo, o passeio deixou de acontecer uma vez por semana para acontecer esporadicamente. Durante a semana que lá estivemos, pelo projeto Educar, o educando encarregado, providenciou as bicicletas, que foram emprestadas para os educadores e assim, andando na bike, fomos conhecer a cidade.

“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a construção.” Nesse sentido destaco FREIRE, (p. 47, 2017) no que tange a importância de considerar os saberes que os educandos apresentam.

Também em 2000, conheci o Projeto Feliz¹⁵, uma associação civil beneficente, filantrópica, educativa e cultural, de fins não econômicos e não lucrativos, localizado em São Paulo. O projeto foi fundado em 1995 e acredita que a educação é a maneira mais potente de promover o desenvolvimento social e, por meio dela, formar comunidades de aprendizagem. Nasceu com o desafio de melhorar a realidade de crianças e adolescentes de baixa renda da cidade de São Paulo e região por meio de experiências educacionais, culturais, artísticas e esportivas que complementassem o ensino escolar.

¹⁵ Conforme mencionado anteriormente as informações contidas nessa pesquisa são verídicas, mas os nomes das escolas estão substituídos por um nome fictício para preservação dos envolvidos.

Esse Projeto inaugurou uma escola de Ensino Fundamental com uma inovadora filosofia educacional, inspirada na já citada Escola da Ponte, que sugere uma implantação de um formato organizacional de gestão democrática e uma reorganização das estruturas educativas tradicionais. Ele possui uma organização de escola, mas apresenta uma proposta diferenciada na organização de salas e dos espaços da unidade.

A esse respeito Pacheco nos traz:

A escola é o equipamento social mais abundante, uma das maiores conquistas do povo, numa área de escassos quilômetros quadrados encontraremos meia dúzia de escolas e apenas um hospital. Mas as comunidades de aprendizagem não dependem da existência de um prédio escolar e sim da utilização de prédios e espaços da comunidade, nos quais os estudantes possam, junto à comunidade, aprender e exercer cidadania, desfrutando de seus direitos ou realizando seus deveres, para o bem de toda a comunidade. Que a escola não seja somente interface com a realidade, mas espaço onde ocorrem atos contributivos do desfazer do abismo entre a realidade escolar e outras realidades. PACHECO (2014, p. 60)

As rodas de conversa também merecem destaque no Projeto Feliz. Nelas pude observar a importância do silêncio e as diferentes formas de solicitá-lo.

O silêncio pelo silêncio no Projeto Feliz acontecia da seguinte maneira: as crianças, os adolescentes e os adultos erguiam um dedo para o alto, (no caso, o dedo indicador) quando queriam solicitar silêncio aos colegas, assim também quando o silêncio era solicitado pelo educador, todos levantavam os dedos até que o silêncio se instalasse por completo. Era o silêncio requisitando o próprio silêncio para a fala de alguém. Sem solicitação de silêncio aos “berros”. Isso me chamou a atenção, pois alguns educadores acreditam na necessidade de gritar em sala de aula, prática que observo cotidianamente e que há muito me incomoda.

Uma boa parte das crianças do projeto tinha consciência do que queriam estudar e de como faziam isso. Aqueles que não sabiam recebiam orientação. Os educandos possuíam seus roteiros de estudos, eram orientados pelos seus tutores e tinham autonomia para escolher em qual local da escola realizariam

suas atividades. O papel do tutor, nesse caso, era fomentar a autonomia dos estudantes.

Esse processo de organização de rotina possibilita o exercício da autonomia. A esse respeito Freire (p.58, 2017) nos diz: “O respeito a autonomia e á dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Em 2000 também estive em outra escola pertencente ao Projeto Educar: o Colégio Alegria, também localizado na cidade de São Paulo. Esta é uma escola particular que começou suas atividades há mais de 30 anos e cujo projeto pedagógico tem como princípios: o exercício da autonomia; a convivência democrática e o respeito às diferenças; o desenvolvimento do protagonismo e a busca pelo autoconhecimento. Surgiu como escola infantil, acrescentou o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio.

O colégio acredita que o desenvolvimento de projetos individuais e coletivos, as tutorias, as matérias eletivas, os fóruns de participação, como a assembleia, entre outras ações, são diferenciais que fazem dessa unidade escolar um exemplo reconhecido de educação inovadora.

No Colégio Alegria, alguns movimentos chamam a atenção: o Projeto Pessoal¹⁶ (PP), as eletivas¹⁷ e as assembleias¹⁸.

As rodas de conversas, que nessa escola foram intituladas de assembleias, são realizadas com frequência e buscam resolução de conflitos, tomadas de decisões, planejamentos, entre outros. O educando sempre tem posicionamento e voz ativa na roda.

O Projeto Pessoal (PP) é um projeto de Vida, aquilo que se relaciona com o sonho do educando. Entre as perguntas relacionadas ao PP estão: Qual é o seu projeto de vida? O que você gosta? O que gostaria de aprender?

Na semana em que acompanhei a escola um educando tinha em seu projeto de vida o sonho de ser DJ. Na escola havia *pick-ups*¹⁹, e o discente

¹⁶ Mais adiante relatarei sobre o Projeto Pessoal.

¹⁷ Mais adiante relatarei sobre as eletivas.

¹⁸ Mais adiante relatarei sobre as assembleias.

¹⁹ Equipamento para DJ, onde ocorre a mixagem das músicas.

passava boa parte do período da manhã pesquisando e aprendendo na prática o conteúdo de seu interesse. Nessa escola, de modo similar ao Projeto Feliz, os educandos tinham um tutor que lhes auxiliava, na organização da rotina e mediava quais educadores e quais espaços poderiam contribuir para seu Projeto Pessoal.

Na conversa com o educando “DJ” foi possível perceber a sua autonomia e propriedade ao falar da temática de estudo, dos aparelhos e de seu manuseio, além de suas criações musicais e suas referências com relação às pesquisas sobre o tema.

Outro Projeto Pessoal que acompanhei estava relacionado à dança. Assim como o projeto do DJ, a educanda passava parte do tempo elaborando movimentos e passos de dança dentro da própria instituição, por vezes ela explorava movimentações e imitava os passos que observava em vídeos de redes sociais. Também assistia a vídeos de grupos de danças e de uma dançarina específica de quem era fã. Nesse processo, ela criava sequências e passos de dança, ora sozinha, ora acompanhada de tutores.

O Projeto Educar e a experiência no GEPEF, onde tomei conhecimento do Currículo Cultural, me aproximaram do propósito dessa pesquisa. Essas experiências me fizeram adentrar a sala de aula com métodos e maneiras para repensar a dança e a arte na escola. Influenciaram diretamente na escutatória, na prática da dialética com o propósito emancipatório que possibilita a autonomia aos educandos, na possibilidade de descolonizar o currículo potencializando e tematizando práticas culturais que nem sempre tiveram voz na escola por questões de poder.

A Escola da Ponte, o Colégio Alegria, o Projeto Feliz e a Escola Margarida me ajudaram a construir a ideia de uma “gestão democrática” em sala de aula, a enxergar a possibilidade de realizar o que Paulo Freire frequentemente nos aponta em sua obra (*Pedagogia da Autonomia 2017*): trabalhar em relação dialética com os educandos. Dessa maneira, os saberes são aprendidos e ensinados de maneira horizontal.

Pude constatar em minhas práticas docentes que essas experiências estão em mim. Elas fazem parte da profissional que sou e, somadas, possibilitaram minha chegada ao Mestrado. É essa possibilidade de compartilhar conhecimentos e experiências adquiridos que me leva a aprofundar meus estudos nessa pesquisa. Assim, objetivo refletir academicamente a respeito de minhas práticas na sala de aula.

Com base nessas experiências, pude observar a importância de uma gestão democrática na escola, além da necessidade de que os educandos participem e sejam escutados na unidade escolar, que possam ser ouvidos em rodas de conversas (quando houver) e que possam apresentar sugestões. Nessa lógica, muitos assuntos que normalmente são somente comunicados aos educandos, poderiam ser construídos com eles, de maneira horizontal, ou seja, todos juntos na elaboração do que se refere ao ensino .

Diante disso, essa pesquisa de mestrado realizou uma proposta pedagógica educacional em um período de vinte encontros. Os encontros partiram do estudo do *funk* carioca, apresentado como campo de interesse dos educandos, para problematizar as questões relacionadas ao tema tais como: a dança, as batidas e as temáticas das letras. A intenção é promover práticas de autonomia e criticidade nos adolescentes.

O capítulo 1 – “Dançando na escola” apresenta a origem do projeto, quando foi realizado pela primeira vez, como surgiu, e aponta seu desdobramento, discutindo essa experiência, na escola. A fim de gerar subsídios e apontamentos para a organização dos encontros que foram desenvolvidos posteriormente em outra unidade escolar.

O capítulo 2 – “Cinco seis i sete i oito: O *funk* pede passagem”, refere-se à história do *funk*, as personalidades que marcaram e fomentaram esse fenômeno, as diferenças e semelhanças na música e na dança *funk*, buscando evidenciar o tema *funk*, seu potencial e seu desdobramento no seu contexto histórico.

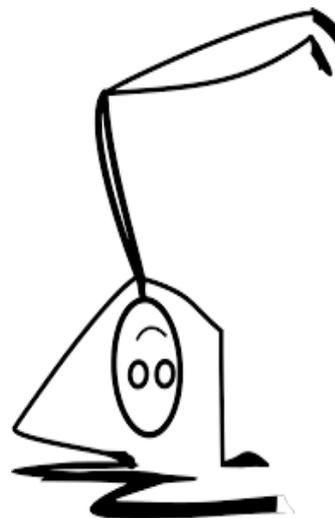
No capítulo 3 – “Freire e o *funk*: da coxia para o centro do palco” há a apresentação do projeto, evidenciando como foram desenvolvidas as

atividades e relacionando as propostas com a bibliografia especializada. Esse projeto foi devidamente enviado e analisado pela Plataforma Brasil²⁰, que remeteu sua apreciação de aprovação, podendo ser consultado pelo número do parecer: 3.666.730.

O capítulo 4 – “Eu não consigo respirar!” apresenta a repercussão do projeto, a retomada dos principais aspectos dessa pesquisa e as considerações finais. Expondo tais aprendizados, anseio estimular outros educadores a pesquisar sua *práxis* ou a desenvolver outras propostas de dança se apropriando dos princípios metodológicos elencados.

²⁰ A Plataforma Brasil é um sistema eletrônico criado pelo Governo Federal para sistematizar o recebimento dos projetos de pesquisa que envolvam seres humanos nos Comitês de Ética em todo o país. Os projetos de pesquisa devem estar em conformidade com a Resolução CNS nº 466/12 para a área da Saúde e a nova Resolução CNS nº 510/16 para as áreas Social e Humana.

1 DANÇANDO NA ESCOLA



21

A maioria das doenças que as pessoas têm são poemas presos
Abscessos, tumores, nódulos, pedras...
São palavras calcificadas, poemas sem vazão.
Mesmo cravos pretos, espinhas, cabelo encravado, prisão de ventre...
Poderiam um dia ter sido poema, mas não...
Pessoas adoecem da razão, de gostar de palavra presa.
Palavra boa é palavra líquida, escorrendo em estado de lágrima.
Lágrima é dor derretida, dor endurecida é tumor.
Lágrima é raiva derretida, raiva endurecida é tumor.
Lágrima é alegria derretida, alegria endurecida é tumor.
Lágrima é pessoa derretida, pessoa endurecida é tumor.
Tempo endurecido é tumor, tempo derretido é poema.
E você pode arrancar os poemas endurecidos do seu corpo
Com buchas vegetais, óleos medicinais, com a ponta dos dedos, com as unhas.
Você pode arrancar poema com alicate de cutícula, com pente, com uma agulha.
Você pode arrancar poema com pomada de basilicão, com massagem, hidratação.
Mas não use bisturi quase nunca,
Em caso de poemas difíceis use a dança.
A dança é uma forma de amolecer os poemas endurecidos do corpo.
Uma forma de soltá-los das dobras, dos dedos dos pés, das unhas [...]
(Viviane Mosé – Trecho Poemas Presos)

Nesse capítulo apresento a proposta “Pode *funk*?”. Ela nasce de conhecimentos acumulados ao longo da minha trajetória como docente, mas principalmente da reflexão a respeito dessa prática. A fim de localizar o leitor, farei uma pequena viagem ao passado.

²¹ STICKMAN bailando baile figura. SVG Silh. Disponível em: <https://svgsilh.com/es/image/151846.html>. Acesso em: 15 jun. 2020.

Sempre que voltamos ao passado o fazemos com o olhar do presente, sob a perspectiva do momento atual, com as nossas referências e concepções de mundo atuais, modificadas pelo tempo como tudo na vida. Como nos diz Paulo Freire, em sua obra *Política e Educação*: “Todo o amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos que saber o que fomos e o que somos para sabermos o que seremos” (FREIRE, 2020, p. 19).

1.1 PODE FUNK?

“Pode *funk*?” foi uma proposta idealizada para o desenvolvimento da autonomia e criticidade dos estudantes sob a perspectiva de Paulo Freire (2017) em sua obra *Pedagogia da Autonomia*. Realizei a proposta no ano de 2000²², na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Por do Sol da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

É habitual no calendário dessa unidade escolar a realização da Festa Junina²³. Observando os adolescentes de 13 e 14 anos durante esses eventos percebia-se que muitos não demonstravam interesse pelas músicas tocadas na festa. Diante disso surgiram alguns questionamentos: Porque não dançavam? Qual música os estudantes se interessariam em dançar? Havia algo errado na música que estava tocando?

Os educandos selecionaram algumas músicas do gênero de *funk*, mas não lhes foi permitido reproduzi-las no evento. A direção da escola justificou a proibição com o argumento de que as músicas selecionadas pelos adolescentes não eram apropriadas para a ocasião.

A partir desse evento, e a fim de ir ao encontro dos interesses dos educandos em sala de aula, sugeri uma atividade que integrasse dança e música. Enquanto explicava o que tinha em mente a respeito da proposta,

²²O ano real em que essa proposta foi realizada será preservado para evitar exposição dos envolvidos na instituição escolar.

²³ Festa popular originária da festa dos Santos: Santo Antônio e São João ocorrem normalmente no mês de junho.

antes mesmo que pudesse terminar a minha fala, uma educanda indagou: “Mas pode *funk*?”

Em vez de responder ao questionamento, eu devolvi a pergunta para a turma. A partir disso, questões pertinentes à realidade social²⁴, cultural e midiática²⁵ foram fomentadas nas falas dos adolescentes. Durante a conversa foram feitas algumas afirmações, como: “A diretora não deixa!”, “As mina que dança *funk* é tudo puta!”, “As minas que fica rebolando de saia que dá!” “Aprendi a fazer quadradinho²⁶ pela TV, mó fácil!”, “Eu não vou dançar isso!”, “Pode dançar de *shorts*, prô?”. Debruçados sobre tais apontamentos, concordamos em realizar uma proposta para experienciar essa dança e possibilitar a reflexão a respeito de todas as falas dos educandos, identificando as questões trazidas por essa manifestação da cultura midiática. Nascia o “Pode *funk*?”.

Iniciamos a proposta no período das aulas de Artes, contando com a parceria da professora de Educação Física e com o objetivo de fomentar a criticidade e a autonomia nos educandos, construindo de maneira politizada sua visão de mundo por meio desse estilo de dança e de música. Redigi uma proposta pedagógica a ser desenvolvida com a turma de 9º ano, com objetivo de verificarmos a possibilidade de dançar o *funk* que os adolescentes questionavam se podia. Nessa proposta relacionei os conteúdos que seriam trabalhados nas aulas e a encaminhei à coordenação pedagógica da escola.

Dentro da proposta “Pode *funk*?”, com o apoio da turma, relacionamos o que gostaríamos de descobrir e o que já sabíamos sobre o tema. Na ocasião, concordamos que conhecer melhor a dança *funk* era importante para nosso planejamento. Assim, iniciamos a pesquisa de informações a respeito dessa manifestação corporal, desvelando suas possíveis interpretações.

“Pode *funk*?” aconteceu em quarenta encontros com quarenta e cinco minutos de duração cada. Os encontros aconteciam duas vezes por semana.

²⁴Segundo Soares (2017), é a realidade social, uma construção simbólica desenvolvida por uma determinada sociedade, determinado grupo.

²⁵Segundo Moreira (2003), é a realidade própria da mídia, aquilo que é difundido pelos meios de comunicação.

²⁶Movimento típico da dança *funk*, realizado pela pélvis, apresenta variações, em pé e no chão.

Nos quatro primeiros encontros, discutimos o que sabíamos sobre o *funk* e o que gostaríamos de saber.

Os educandos falaram sobre os estilos de *funk* que conheciam. Ficou evidente nesse momento que possuíam maior contato com o *funk* ousadia²⁷ e *funk* ostentação²⁸.

Sugeri aos educandos que listassem cantores e músicas dos estilos de *funk* relatados. Investigamos também as danças presentes na escola e no entorno. Averiguamos que o *funk* era a dança mais presente nas casas e nas proximidades daquele grupo. Como lição de casa, pedi que realizassem entrevistas entre os familiares para descobrir quais danças e quais músicas eram tocadas e dançadas em suas casas. Novamente a música e a dança *funk* se destacaram.

Nos encontros seguintes pesquisamos os artistas e as músicas do *funk* ousadia e ostentação. Desse modo, elencamos alguns artistas e selecionamos videoclipes de suas músicas para assistir e debater em sala de aula. Os artistas mais recorrentes foram: Mc²⁹ Kevinho³⁰, Mc Daleste³¹, Mc Lan³² e Mc Brinquedo³³.

Os vídeos despertaram nos adolescentes a necessidade de mostrar as movimentações que conheciam e acordamos que experimentaríamos alguns passos de dança.

Para experienciar a dança e na tentativa de envolver toda sala (havia uma resistência com relação ao *funk* por uma minoria) propus alguns movimentos da dança. Nessa etapa, todos (as) fizeram algumas

²⁷ Segundo Lopes (2011), é um estilo musical de *funk* carioca que surge na década de 1990, nas favelas do Rio de Janeiro. Tratam da realidade das comunidades.

²⁸ Segundo Lopes (2011), é um estilo musical que retrata uma vida supérflua ostentando carros, motos, joias e bebidas.

²⁹ Significa mestre de cerimônia no mundo do *funk* é tido como o cantor e compositor das músicas.

³⁰ Cantor de *funk* paulista, atualmente com 21 anos de idade conhecido pelo sucesso “Olha a Explosão”.

³¹ Cantor de *funk* ostentação, que faleceu no ano de 2013, aos 21 anos de idade, conhecido pelo sucesso “Mãe de Traficante”.

³² Cantor de *funk* paulista, atualmente com 25 anos de idade, conhecido pelo sucesso “rabetão”.

³³ Cantor de *funk* ousadia, atualmente com 18 anos de idade, conhecido pelo sucesso “Julieta”.

movimentações relacionadas às danças que conheciam: *funk*, *axé*, *break*, *samba*, *samba-rock*, *ballet*, *reggaeton*, *street dance*, *capoeira* e *sertanejo*.

A partir dessas movimentações fizemos uma “interpretação” (à nossa maneira) delas em outro ritmo musical, o *funk*, a partir de questões como: De que forma faríamos uma movimentação no *funk*? Como consigo reproduzir ou produzir novo sentido à dança apresentada? Reinventando ou adaptando movimentos? Essa interpretação possibilitou perceber os símbolos e os significados expressos na gestualidade e nas movimentações apresentadas e, conseqüentemente, compreender seu sentido cultural.

Na execução do movimento de quadril (conhecido como quadradinho)³⁴ por uma educanda, surge uma nova questão na fala de um estudante: “Mó gostosa essa mina”. Ficou evidente nessa expressão as questões atreladas ao sexo e a sexualidade dos adolescentes nessa etapa reveladas pelo *funk*. Essa abordagem foi discutida e fomentou uma nova reflexão dentro da proposta do “Pode *funk*?”.

Percebemos a necessidade de trazer especialistas para debater as movimentações da dança *funk* e as letras das músicas desse estilo, buscando levar os educandos a refletir a respeito da sexualidade nas movimentações do *funk*, o apelo erótico de algumas letras de músicas e o olhar feminista sobre as letras das músicas que falam da mulher, muitas vezes cantadas por homens, que abordam a simulação do ato sexual.

Para isso convidamos alguns artistas locais indicados e sugeridos pelos educandos. Recebemos a visita da Mc Feminina³⁵ para discutir uma visão feminina na dança *funk* no que se refere às questões de sexo, assédio e mulher-objeto. A discussão abordou os pré-conceitos sobre a dança *funk* no corpo feminino, como a fala de um dos educandos de que toda mina que dança *funk* é puta trazido nos primeiros encontros ou o fato de a menina dançar *funk* dá direito a outro chamá-la ou não de gostosa. Também foi abordado o

³⁴ É possível visualizar o movimento em diversos vídeos pela internet, como em: “Aprenda quadradinho em 3 min”, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GidHQy09Fq0>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

³⁵ Mc Feminina é “mulher” artista local, funkeira, foi indicada pelos educandos. O nome da artista foi preservado para evitar exposição.

discurso de “mulher submissa” nas letras das músicas, apontado pelos próprios educandos.

Mc Mulher trouxe como referências as cantoras Tati Quebra Barraco³⁶ e Valesca Popuzuda³⁷, apontou sua visão de como essas cantoras utilizam as letras de seus *funks* para se posicionar em relação às questões feministas. Essa discussão evidenciou o olhar machista bastante presente nos discursos televisivos e que, na visão da Mc, vem sendo ressignificado aos poucos.

O encontro com a Mc desempenhou papel importante na compreensão do olhar feminino das estudantes sobre as canções das músicas *funk*. Após esse encontro, foi necessário um desdobramento em sala de aula para discutir as questões levantadas.

Recebemos também a visita do Mc Homem³⁸ para discutir os tipos de músicas *funk* e comentar as letras que já havíamos discutido em aula. Iniciamos a discussão falando da diferença do *funk* carioca para o *funk* paulista. Passamos ao *funk* ostentação e aos Mc's mais conhecidos pelos adolescentes. O convidado elucidou algumas narrativas que tratam das questões sexuais encontradas em letras de música, como, por exemplo, bota a mãozinha no chão e começa a remexer e que envolvem as músicas e a dança *funk*. Nessa perspectiva, rebateu as críticas, apontando que outros estilos de músicas partilham desses conteúdos e a grande maioria é cantada de maneira camuflada, nas entrelinhas, ao contrário do *funk*, que é a voz da favela e, na visão dele, é colocada sem censura.

Ao final da conversa, o Mc deu algumas dicas de como rimar, mostrou alguns *beat's*³⁹ de sua preferência e sugeriu que brincássemos com as palavras. Desse modo nos divertimos improvisando nossos versos de música *funk*.

³⁶Mc “mulher” além de cantora é compositora fez muito sucesso com a música “Boladona”.

³⁷Mc “mulher” além de cantora é dançarina e vocalista do grupo Gaiola das popuzudas fez sucesso com a música “late que eu tô passando”.

³⁸Mc da comunidade e ex-aluno da EMEF.

³⁹Som composto de batidas, apenas a parte instrumental da música, sem a voz do cantor, próprio para improvisar rimas e paródias de músicas conhecidas, também utilizado por *rappers*.

A possibilidade de brincar de rima, de trazer o seu mundo para a letra *funk*, a sua realidade cantada ou dançada também afirma uma identidade e traz novas possibilidades de música *funk*.

Os debates com os Mc's contribuíram para a construção de novos discursos sobre a dança e a música *funk* entre os educandos. Expressões como “*funk* não é crime” e “*funk* é cultura” puderam ser ressignificadas.

Nesse período das visitas dos Mc's na escola, se tornou bastante comum a música *funk* na hora dos intervalos. Ora estavam com o *beat*, cantando, rimando e improvisando, ora estavam ensaiando ou criando novos passos de dança *funk*. Os adolescentes passaram a levar caixas de som para a escola, pois alegavam que o som do celular era muito baixo para ouvir as músicas.

Incomodados com essa situação, alguns professores reclamaram com a direção da escola e solicitaram a retirada das caixinhas de som dos educandos. Esse posicionamento dos professores me fez pensar em encerrar a proposta “Pode *funk*?”.

Diante da proibição do uso das caixas de som, os educandos adotaram um posicionamento crítico e organizado para a resolução do conflito. De maneira coletiva, entendendo que dançar *funk* não era um problema, decidiram não voltar para as salas de aula ao final do intervalo.

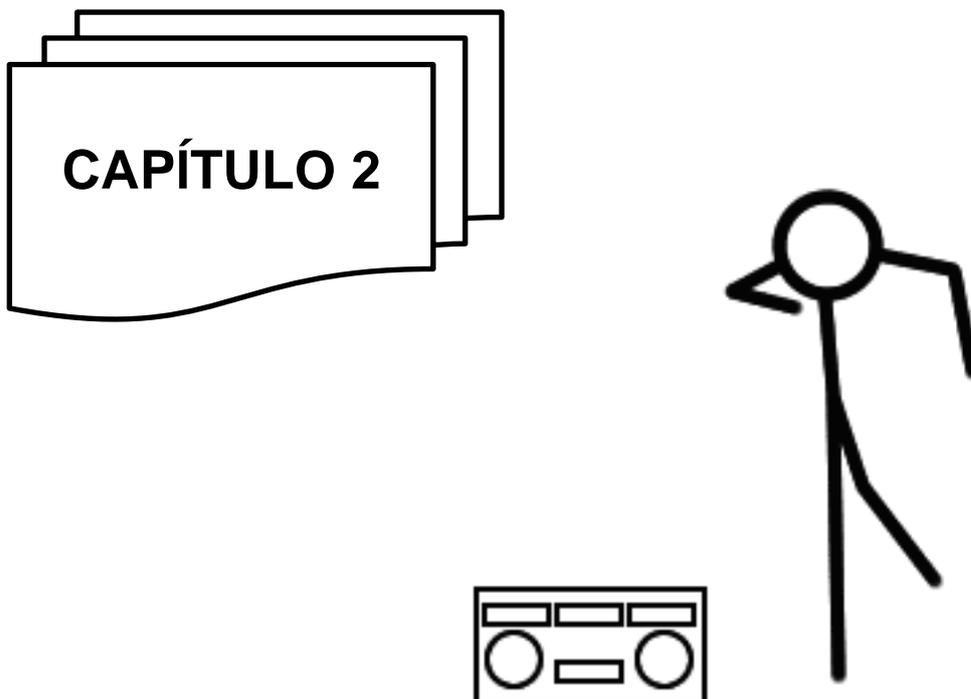
Os educandos fizeram um protesto. Permaneceram por algum tempo, além do horário do intervalo e realizaram reivindicações, no pátio da escola, relacionadas ao *funk* e às caixas de som. Tal ação me fez perceber que possivelmente o objetivo de fomentar a criticidade frente às questões relacionadas à escola e para além dela havia sido atingido.

A proposta “Pode *funk*?” apresentou relevância ao efetivar a autonomia e a criticidade dos estudantes. Por esse motivo, acreditando no potencial educacional apresentado pelo estudo do *funk* e na representatividade que esse estilo musical tem entre os adolescentes daquela comunidade, tive esperança de que essa proposta pudesse ser sistematizada e repetida com educandos de outra unidade escolar.

Entretanto, o ensino dessa linguagem artística em qualquer outra unidade escolar deveria partir dos adolescentes, assim como ocorreu na escola Por do Sol . É importante que o tema da proposta pedagógica surja da necessidade e do interesse dos estudantes. Esse aspecto me levou a transformar essa experiência com o “Pode *funk*?” em uma pesquisa de mestrado, ao realizar a proposta em outra unidade escolar.

No capítulo seguinte, contextualizo o *funk*, salientando todo seu potencial histórico e educacional.

2 CINCO SEIS i SETE i OITO: O *FUNK* PEDE PASSAGEM



40

*Se eu pudesse explicar o que as coisas significam, não teria necessidade de dança-las.
(Isadora Duncan)*

Para explorar o potencial educativo do gênero musical *funk*, particularmente o *funk* carioca, vamos conhecer sua história, além de personalidades que o marcaram e deram início a variações de *funk*. Apresentarei a seguir seis variedades de *funk*: *funk melody*, *funk* consciente, *funk* gospel, *funk* ostentação, *funk* proibidão e *funk* putaria. Apesar de existirem outros estilos, esses foram selecionados por dialogar com os interesses dessa pesquisa.

2.1 EXISTIU UM INÍCIO? DANDO SALTOS ACROBÁTICOS NA HISTÓRIA DO FUNK

⁴⁰ Disponível em: <<https://nl.pinterest.com/pin/381609768426212397/>> Acesso em 15 de jun. 2020.

De acordo com Sansonne (2004), a terminologia *funk*, começou a ser usado no Brasil na década de 1970 para se referir ao ritmo musical. O termo *funk* era associado ao soul e se referia, naquela época, à música popular negra contemporânea estadunidense. Vale ressaltar que naquela época as palavras *soul* e *funk* tinham o mesmo sentido no que se referia a música negra norte-americana.

Para Oliveira (2016), a indústria cultural⁴¹ foi a responsável pela internacionalização da música negra dos Estados Unidos, com o *soul* de James Brown⁴² e Ray Charles⁴³ como referências. O *soul* foi influenciado pelos grupos Black Power⁴⁴, Black Panthers⁴⁵ e pelos movimentos de direitos civis que ocorreram nos EUA. A base do *soul* é constituída pelo *rhythm and blues*⁴⁶ e pelo gospel internacional. James Brown, conhecido como rei da *soul funk*, foi o ícone da música *soul*.

Geoff Brown (2011), em seu livro *A vida de James Brown*, narra a importância desse artista e a influência que exerceu na música e na dança *soul funk*. Para Brown (2011), ninguém se compara à autoridade independente e influência comprovada ou longevidade comercial do artista James Brown. De

⁴¹ Segundo Adorno (2008) o conceito de indústria cultural se refere à ideia de produção em massa, comum nas fábricas e indústrias, que passou a ser adaptada à produção artística. É uma nova concepção de se fazer arte e cultura, utilizando-se técnicas do sistema capitalista. Dessa maneira, músicas, filmes, espetáculos e outras obras são desenvolvidos sob a lógica de produção em massa.

⁴² Segundo Brown (2011), um dos músicos mais importantes, icônicos e influentes do século, importante influência na construção musical e na dança *soul funk*.

⁴³ Segundo o filme *Ray* 2004, Direção de Taylor Rockford e distribuição da Universal Pictures, Ray Charles é definido como um pianista cantor e compositor norte americano, relevante pela influência que exerceu na música negra do século XX.

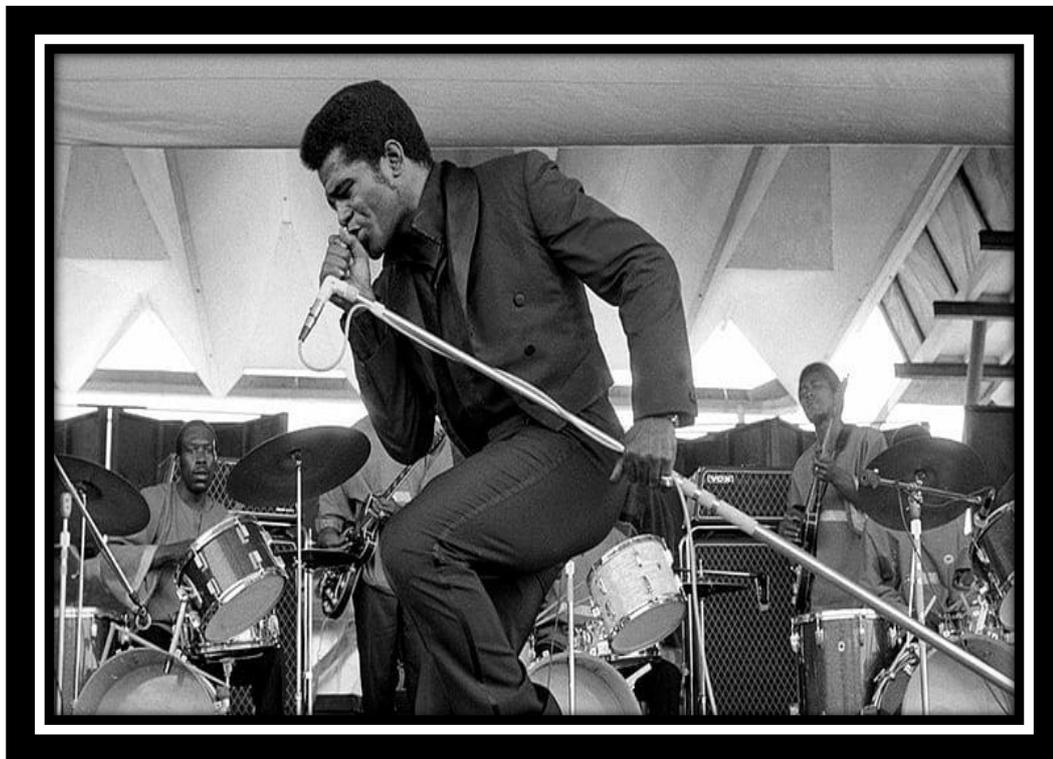
⁴⁴ Segundo Alves (2011), define que o movimento Black Power surgiu na década de 1970 e influenciou movimentos diversos das populações negras latino-americana e caribenha americana na década de 1970.

⁴⁵ Segundo Samyn (2018), o grupo Black Panthers, conhecido como Panteras Negras tinha uma ideologia revolucionária que advogava pela autodefesa armada dos negros contra a violência que sofriam do Estado. Um dos símbolos da luta das Panteras Negras era o punho erguido para o alto.

⁴⁶ Segundo Figueiredo (2016), o significado de *rhythm and blues* se origina no Grammy, uma premiação musical comandada pelos burocratas da indústria musical, que valorizam mais o aspecto econômico do que o musical das obras que premiam. A categoria *rhythm and blues* foi criada para premiar o chamado *funk* romântico, que nos bailes cariocas é conhecido como *charm*, numa rara demonstração de sensatez de um universo noturno em que *funk* e *rap* são termos com significados distorcidos.

acordo com o autor, é correto dizer que James Brown foi também um dos precursores do *funk*, no que se refere à música e à dança.

Figura 01: James Brown / Foto



Fonte: Wallpaperfire. Disponível em: <<https://www.wallpaperflare.com/brown-funk-james-r-b-singer-soul-wallpaper-smjzf>>. Acesso em: 15 jun. de 2020.

A realização de alguns passos de dança executados por James Brown assemelha-se com os movimentos executados pelos dançarinos de *funk* atuais do Brasil. Ainda não há registros da relação de influência do James Brown com o *funk* brasileiro, mas posso observar que alguns passos praticados naquela época podem ser comumente encontrados nos passinho realizados ao som do *funk* carioca.

De acordo com Vianna (2008), o *funk* carioca teve sua origem influenciada pela música *soul*. Mais especificamente do som de James Brown, referência nos bailes na década de 70, conhecidos como baile da pesada.

Vianna (2008) relata que “apesar de hoje o circuito *funk* carioca ser uma manifestação cultural predominantemente suburbana, os primeiros bailes da pesada foram realizados na Zona Sul do Rio aos domingos (Vianna, 2008,

p. 77)”. Nesse período conforme ele nos conta, houve uma tentativa pelos proprietários dos locais, localizados em áreas nobres, de intelectualizar os bailes da Zona Sul. Segundo Vianna (2008) esses locais são hoje em dia conhecidos como o palco nobre da Música Popular Brasileira (MPB) na Zona Sul. Por conta dessa tentativa de tornar os bailes mais intelectuais, os bailes da pesada foram transferidos para o subúrbio. Uma vez no subúrbio, lá permaneceram e deram origem às nuances da música do *funk* carioca.

Na década de 80, ocorreram mudanças nos bailes *funk* nas periferias cariocas. Vianna (2008) afirma que é o início de uma formação sociocultural construída a partir da música *funk*, naquele momento também conhecido como *soul*, que trouxe traços políticos, militantes, eróticos e sensuais.

Na atualidade, apesar das transformações que o *funk* vem apresentando, as representações negativas sobre ele pouco mudaram, ao contrário, elas se reatualizaram tendo como base um discurso moral que agora o condena por trazer a “sensualidade” para o meio do salão. Ao cantarem letras de músicas taxadas de “pornográficas” e criarem coreografias tidas como “obscenas”. (ALVIM e PAIM, 2010, p. 3.)

Os traços políticos e militantes apontados por Vianna (2008) podem ser encontrados nas letras de músicas do *funk*. No que tange à questão erótica e sensual, ainda, segundo Alvim e Paim (2010), é possível observar que a música *funk* é taxada como imorais por um discurso construído socialmente.

Segundo Sansonne (2004), devido às primeiras experiências com a música *soul* nas discotecas da Zona Sul do Rio e à aceitação dos jovens, não demorou para que esse fenômeno recebesse atenção da mídia, que o denominou “Movimento *Black soul*”. Este movimento espalhou-se por outras cidades, como São Paulo, Campinas, Recife, Porto Alegre e Salvador. As noites de bailes fomentavam o orgulho negro.

A princípio os ativistas negros identificaram nos bailes um lugar em que se buscariam adeptos ao Movimento *Black soul*. Jovens negros, instruídos ou não, reuniam-se para ouvir música *soul* e se inspirar nas conquistas políticas e nas façanhas estilísticas dos negros norte-americanos (SANSONNE, 2004).

Naquela época o *funk* configurou-se como o som dos jovens dos subúrbios do Rio de Janeiro e de São Paulo. A popularidade do *funk* não foi a mesma em todas as cidades. Em São Paulo e na região sul do país o *funk* não chegou a ter a popularidade que tem hoje. Nas periferias paulistanas, o estilo mais popular era o *rap*⁴⁷; em Salvador, o termo *funk* era entendido como equivalente a qualquer música dançante de base eletrônica (SANSONNE, 2004).

Logo que surgiu o movimento do *funk* carioca havia poucos Mc's⁴⁸. Eles entram em cena nos bailes somente nos anos 1990, produzindo músicas em português. Lopes (2011) conta que esses bailes atraíam dançarinos de todos os bairros cariocas. Eles utilizavam os cabelos afros e sapatos de plataforma – símbolos do estilo e do orgulho negro disseminado pelo movimento afro-americano nesse período.

⁴⁷ Teperman (2016) nos conta em seu livro que alguns Mc's brasileiros defendem que *rap* é a sigla para "Revolução Através das Palavras", e já foi dito que as três letras poderiam corresponder a "Ritmo e Poesia". A origem do termo rap é rhythm and poetry. Para o mundo literário vai ter um impacto gigante esse ideia, principalmente no rap paulistano com os racionais MC's.

⁴⁸ Segundo Brito e Leão (2018), a definição da sigla Mc é mestre de cerimônia. e nos revela como a sua figura é importante. Esse artista pode atuar no âmbito da música, da dança ou pode ser um apresentador de um determinado evento, artístico ou não. Em geral, possui facilidade de comunicação com o público.

Figura 02: Movimento Black Rio/ Foto



Fonte: música. uol. Disponível em:

<<https://musica.uol.com.br/noticias/redacao/2016/07/26/referencia-para-funk-carioca-movimento-black-rio-se-renova-aos-40-anos.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

Cabe ressaltar que o *funk*, na década de 80, era tratado pela mídia como a “festa”, a “diversão” dos subúrbios para o público da Zona Sul. Porém, esse discurso mudou radicalmente nos anos 1990, com um dos criadores do estilo nacional do *funk*.

2. 2 A MELODIA CHAVOSA DO BATIDÃO: SALTOS *BALLONÉ* NA HISTÓRIA DA MÚSICA FUNK

A expressão *balloné* é de origem francesa e, segundo Rengel (2012), é um salto no ar, caindo na perna de sustentação com as pernas [jadas]. É com

essa metáfora de saltos que me refiro aos apontamentos sobre a história da música *funk*.

Em 1980, nasceu nos guetos de Miami (EUA) um estilo musical que se difundia nos bailes suburbanos no Rio de Janeiro: o *rap* Miami Bass⁴⁹, um estilo de música que, segundo Fernando Luís Mattos da Matta, também conhecido como DJ Marlboro (1996), fez muito sucesso no Brasil devido à batida mais grave das baterias eletrônicas, que tem semelhança com o nosso surdo do samba. O *funk* carioca é oriundo desse grave das baterias eletrônicas dessa época.

Marlboro (1996) diz ter criado, em 1990, a "fórmula certa" para que o movimento *funk* estourasse no Rio de Janeiro. Usando a batida do "Miami Bass", passou a fazer músicas cantadas – e não faladas, como é comum no *rap* americano.

⁴⁹Segundo o documentário *The bass that ate Miami* (2012), o *Miami Bass*, surgido nos anos 80 como uma variação local do *electro-funk* e do *hip-hop*, forneceu a base rítmica do *funk* carioca.

Figura 03: DJ Marlboro / Vídeo



50

Fonte: Youtube. Disponível em:<

<https://www.youtube.com/watch?v=pRjPxsqCOlw>>. Acesso em 20 de Julho de 2020.

Fernando Luís Mattos da Matta é autor do livro *DJ Marlboro por Ele Mesmo: o Funk no Brasil*, no qual narra que ficou conhecido por sua influência na música *funk*. Existia um tipo de *funk* antes do DJ Marlboro se tornar um sucesso e passou a existir um novo estilo de música *funk* após esse acontecimento na década de 1990, entre os seus sucessos está o *funk* Brasil.

Conhecido ainda hoje como *funk* Brasil, o estilo de batidas e rimas lançadas na época nas pistas de dança no morro carioca cresceu e ganhou espaço na mídia. Essa inovação eletrônica do DJ foi o primeiro passo em direção ao *funk* carioca como o conhecemos hoje. Os bailes cariocas já eram sucesso naquela época, mas, segundo Marlboro (1996), a trilha sonora até então era 100% norte americana. A partir do disco *funk* Brasil, que é

⁵⁰ Conhecer as batidas da música de DJ Marlboro pode nos ajudar a entender a música *funk* a partir desse sucesso. Vamos ouvir: https://www.youtube.com/watch?v=O_brh6le2Y .

considerado o marco zero do *funk* nacional, se inicia uma trajetória rumo ao *funk* carioca.

Após o sucesso do DJ Marlboro, com suas batidas da música *funk*, surge no Rio de Janeiro um grupo chamado *Bonde do Tigrão*. Esse grupo apresenta em suas músicas letras com conotações sexuais, o que foi uma inovação para a época.

Bonde do Tigrão surgiu em 1999. Em 2001 acrescentou em seu repertório a música de trabalho chamada *Cerol na mão*, considerada como novidade no *funk*, pois até aquele momento as músicas de *funk* nacional eram cantadas pela comunidade para relatar os problemas da própria comunidade, para falar de amor ou, ainda, da questão da polícia na favela, conforme nos relata Pereira (2006).

O grupo carioca trouxe canções que continham em suas letras expressões como: “tigrão”, “vou passar cerol na mão”, “vou aparar pela rabiola”, “vou te dar muita pressão”, entre outras que remetem a uma possível intimidade sexual. O *Bonde do Tigrão* tem sua relevância até os dias de hoje justamente por ter sido pioneiro na utilização da conotação sexual nas letras das músicas *funk*, ainda de maneira camuflada naquele momento.

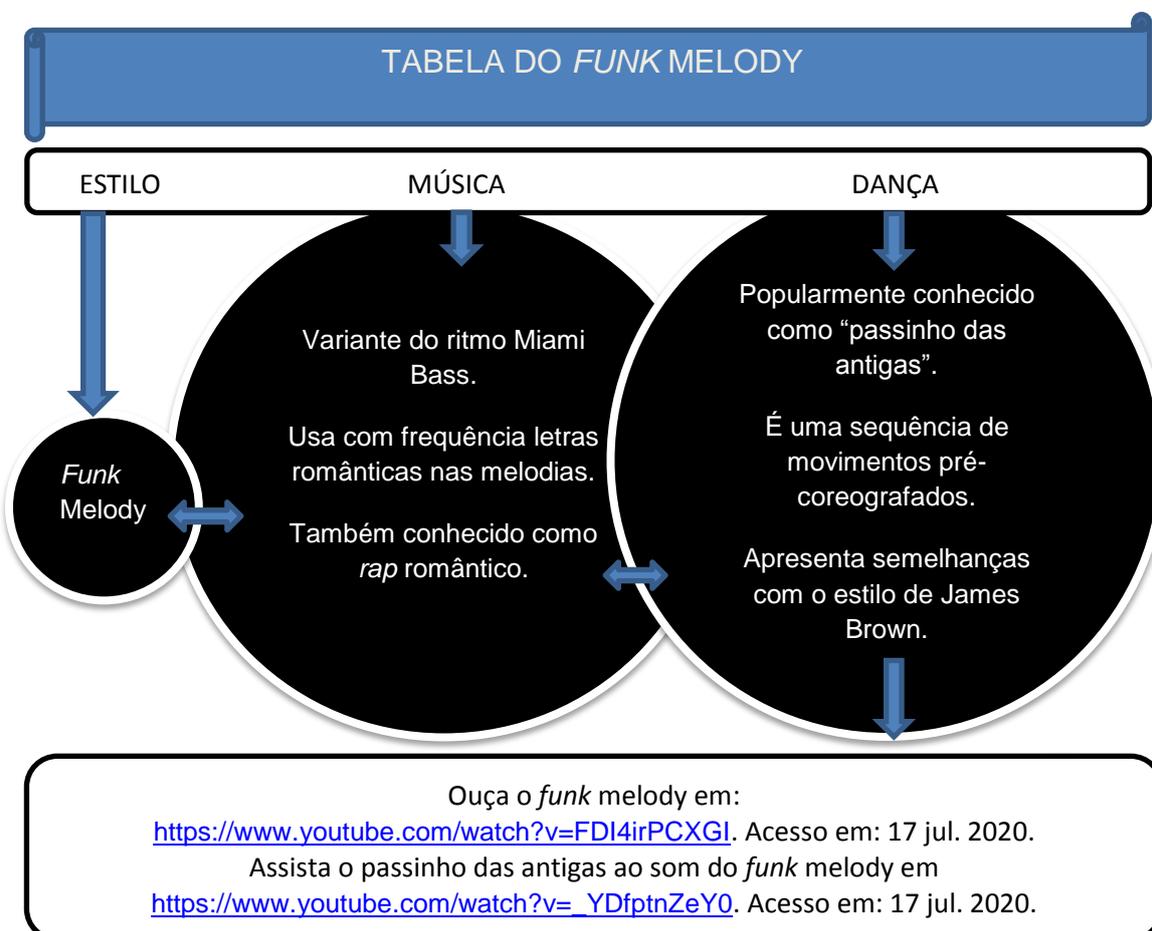
Quer dançar, quer dançar. O tigrão vai te ensinar
Eu vou passar cerol na mão. Assim, assim
Vou cortar você na mão. Vou sim, vou sim
Vou aparar pela rabiola. Assim, assim
E vou trazer você pra mim. Vou sim, vou sim
Eu vou cortar você na mão. Vou mostrar que eu sou tigrão
Vou te dar muita pressão. Então martela, martela
Martela o martelão. Levanta a mãozinha na palma da mão
É o bonde do tigrão.
(*Bonde do Tigrão - Cerol na mão*, 2001)

O grupo *Bonde do Tigrão* utilizou como base para suas músicas a inovação das batidas eletrônicas introduzidas pelo DJ Marlboro.

A partir de 2001 começam a surgir os diversos estilos de *funk*. Vamos nos deter nos seguintes estilos: *funk melody*, *funk* consciente, *funk* gospel, *funk* ostentação, *funk* proibidão e *funk* putaria. Para sistematizar as informações desses estilos, organizamos tabelas que apresentam

resumidamente as características das músicas e dos passos de dança que as acompanham. Além de sugestão de vídeos com músicas para o leitor apreciar o estilo de *funk*.

Figura 04: Tabela *Funk Melody*



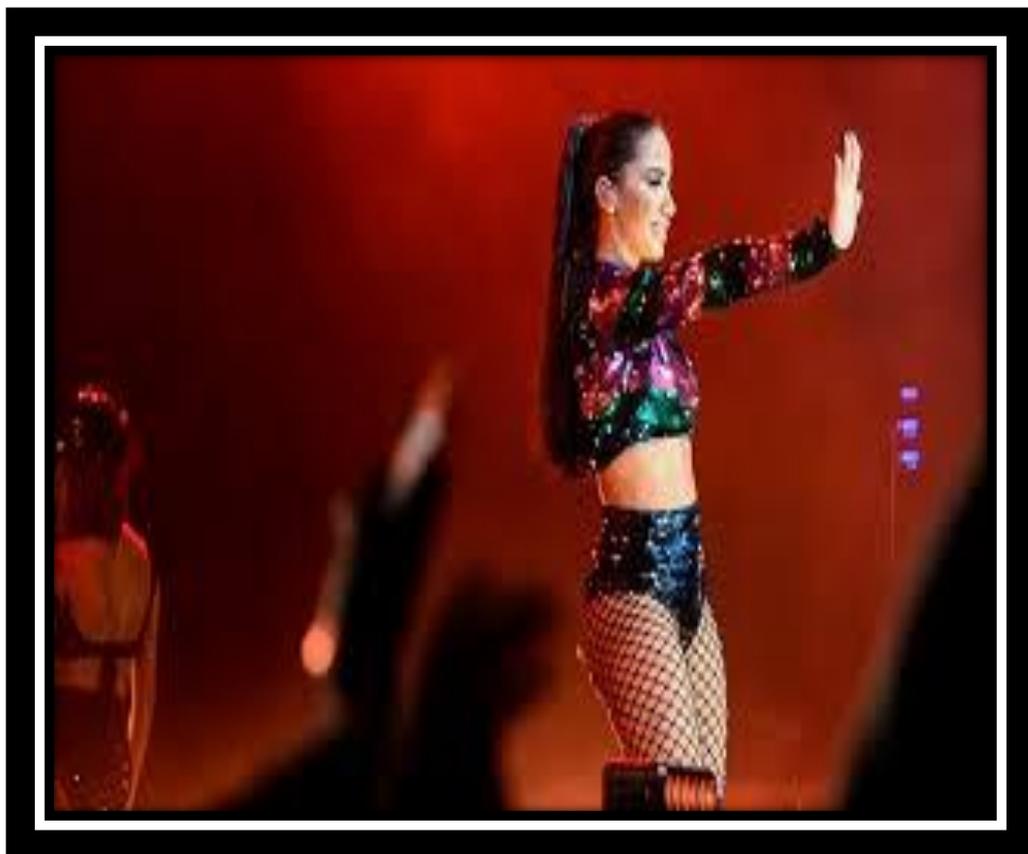
O estilo *funk melody*, segundo Moreira (2003) é uma variação do estilo musical *Miami Bass* e é conhecido também como *rap romântico*, por fazer uso de melodias e letras românticas. Esse estilo surgiu em 1990 e não faz apelo sexual em suas letras. Ele pode ser classificado em duas variações: *funk melody* internacional e *funk melody* nacional.

O *Funk melody* internacional é cantado principalmente por estadunidenses, como James Brown, e o *funk melody* nacional é cantado por brasileiros, como Anita. Ambos podem ser dançados com movimentos pré-coreografados, conhecidos como passos antigos, ou "passinho das

antigas”. São coreografias curtas, frequentemente encontradas em grupos de dança.

Prepara que agora é a hora
Do show das poderosas
Que descem e rebolam
Afrontam as fogosas
Só as que incomodam
Expulsam as invejosas
Que ficam de cara quando toca
Prepara. Se não tá mais a vontade sai por onde entrei
Quando começo a dançar eu te enlouqueço, eu sei
Meu exército é pesado a gente tem poder
Ameaça coisas do tipo você vai.
(Trecho da música Prepara – Anitta -2014/ *Funk melody nacional*)

Figura 05: Anitta / Vídeo



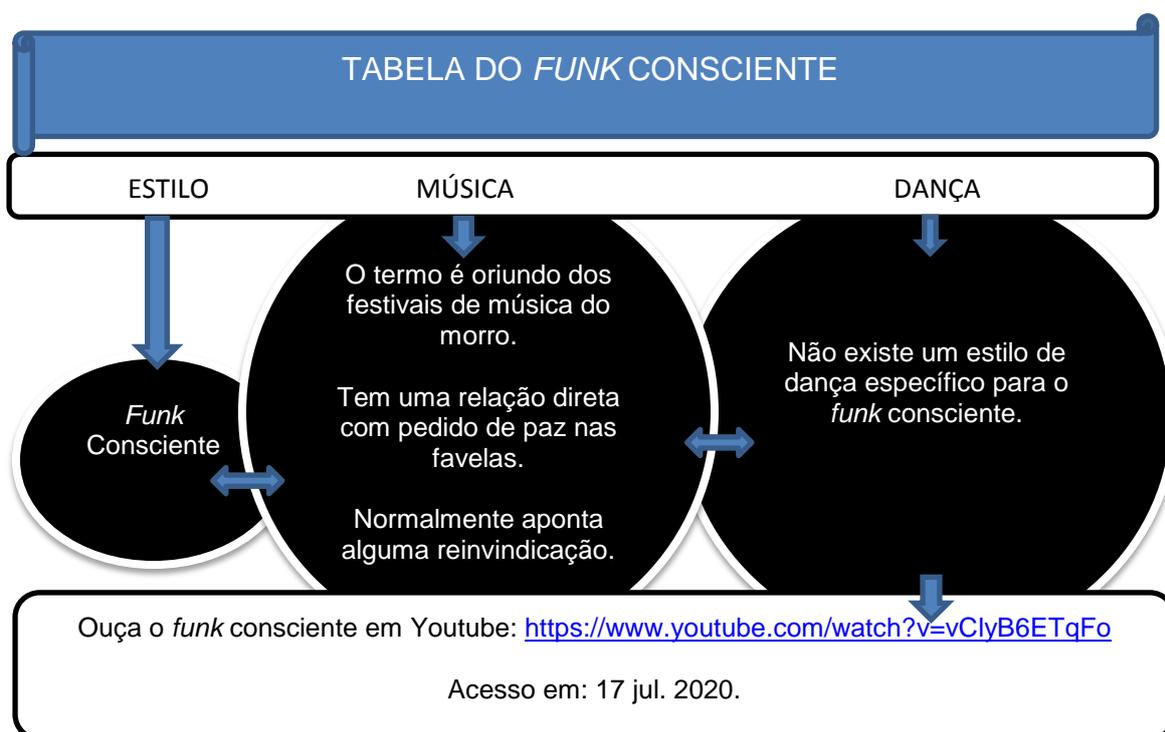
51

Fonte: Disponível em: Youtube: <<https://www.youtube.com/watch?v=5IJ0d3Pk7h8>>

. Acesso em 18 abr. 2020.

⁵¹ Podemos conferir o estilo *funk melody* da cantora e dançarina Anita no vídeo disponível em: Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=5IJ0d3Pk7h8>. Acesso em: 18 abr. 2020.

Figura 06: Tabela do *Funk* Consciente



Moraes (2014) apresenta outra vertente do *funk*: o *funk* consciente. Com influências do *rap*, busca conscientizar os ouvintes, versando sobre os problemas sociais e fazendo críticas ao governo. Conforme descrito na Figura 10, o *funk* consciente tem uma relação direta a paz.

Não é um *funk* produzido para dançar, porque as batidas são mais pausadas e não favorecem a movimentação. O *funk* consciente é mais reflexivo e circulava bastante pelas *playlist* dos adolescentes da escola onde a pesquisa foi realizada. Esses adolescentes gostam de cantar as melodias de modo semelhante ao *rap* (estilo musical). No *rap* também são frequentes as denúncias de corrupção, machismo, entre outros problemas sociais.

Quero saber quem sabe sobre o futuro
 Quero saber o que a vida tem pra mim
 Foda é você ser tachado de vagabundo por cometer o erro deles
 E acerto pra mim, não botei a mão em nenhum sofredor
 Nem vendi o sonho de nenhum sonhador
 Não roubei favelas, nem pais de família
 Mas pros governantes a culpa continua minha
 Então eu vou que vou soltar minha voz
 Quer ver terror, calmo que vem logo após

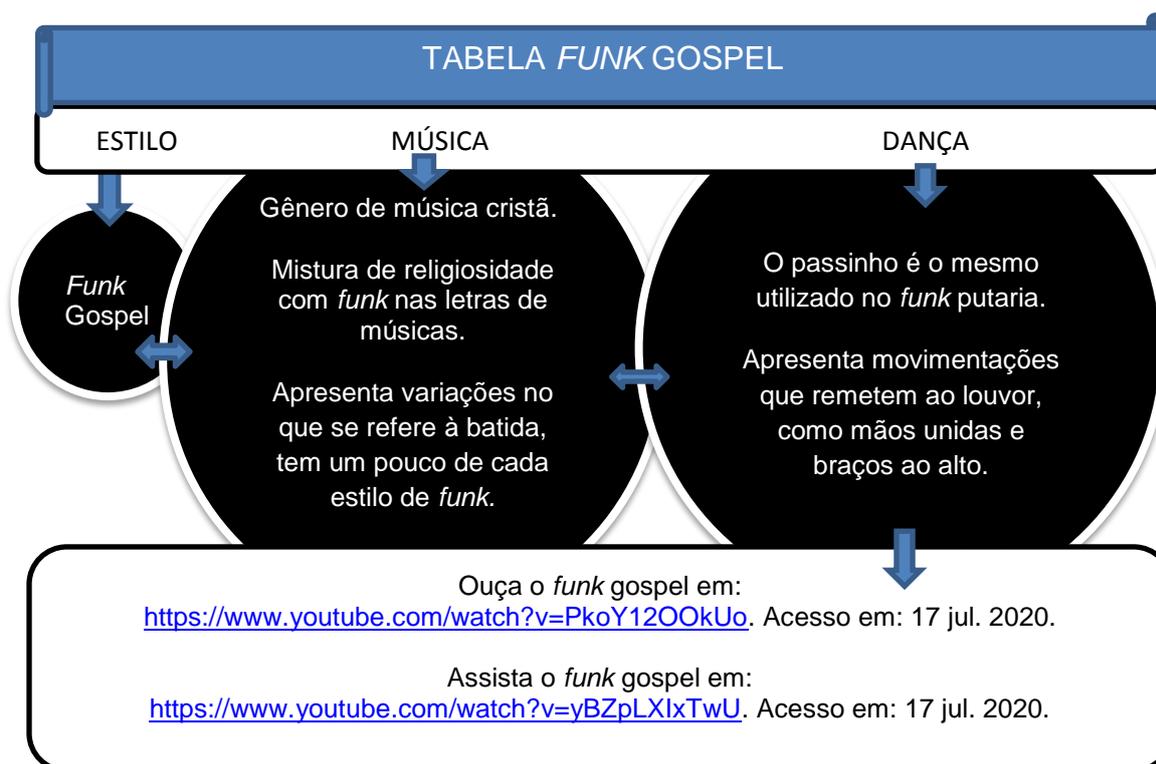
A brisa passou e amansou um bicho feroz
Sistema opressor falhou, não oprime a nós
(Trecho da música Sistema Opressor — 2019/ Funk Consciente).

Figura 07: *Funk Consciente* / Vídeo



Fonte: Palco mp3. Disponível em: Youtube:<
https://www.youtube.com/watch?v=00_Yr01lw9U>. Acesso em: 18 de abr. 2020.

Figura 08: Tabela do *Funk Gospel*



O *funk* gospel é um gênero de música cristã, que mistura *funk* e religiosidade. Sua batida apresenta variações, com um ritmo lento ou rápido. A sua dança também varia. Encontramos os mesmos movimentos realizados ao som do *funk* putaria. Desde passinhos mais lento até os movimentos mais rápidos.

Em momentos que a igreja e outras instituições religiosas também se utilizam de cantos e coreografias para se aproximar dos fiéis, o *funk* gospel aparece como um atrativo para o público jovem. Nessa lógica é possível compreender como o *funk* ganha visibilidade e cresce nesses espaços também como cantos de louvor.

Dj Robinho solta a batida para geral sair do chão
 Só quem é cristão, só quem é cristão
 Pula pro lado e para o outro e bate na palma da mão
 Só quem é cristão, só quem é cristão
 Porque Jesus me libertou para viver uma nova história
 Sou livre para curtir, preconceito aqui não rola
 Não importa a batida, pois Deus tudo criou
 Por isso eu vou louvar e adorar o meu senhor
 Dj Robinho solta a batida para geral sair do chão

Só quem é cristão, só quem é cristão
Pula pro lado e para o outro e bate na palma da mão
Só quem é cristão, só quem é cristão
(Só quem é cristão – Felipe Brito e Dj Robinho -2017 – Funk Gospel)

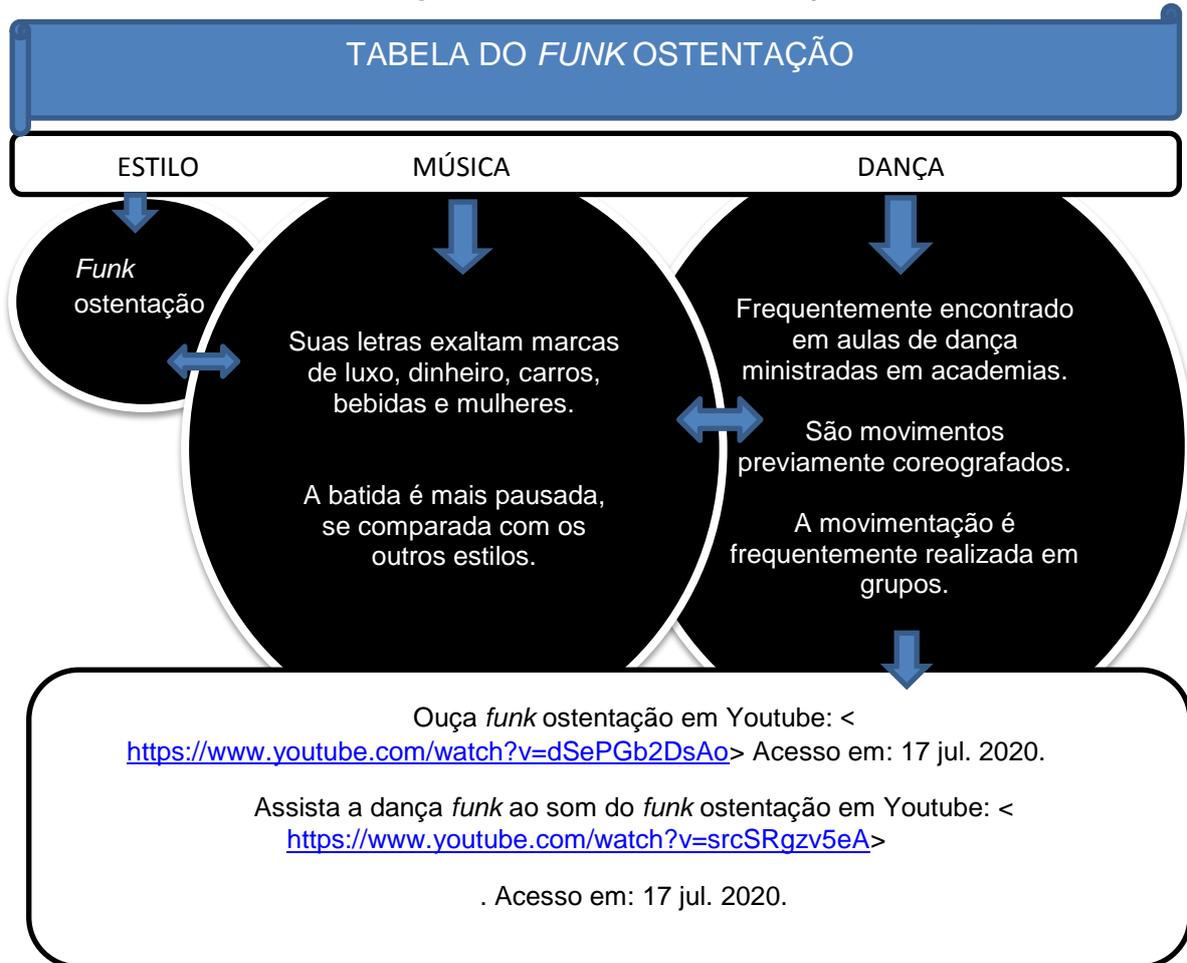
Figura 09: Funk Gospel / Vídeo



Fonte: Youtube. Disponível em: <

<https://www.youtube.com/watch?v=hIEInYQOM8k> >. Acesso em: 20 abr. 2020.

Figura 10: Tabela do *Funk* Ostentação



O *funk* ostentação apresenta palavrão e gírias em algumas letras de músicas e há conotação sexual não explícita nas canções, além da exaltação de marcas do mercado de luxo. Sua batida rápida possibilita a criação de coreografias.

Imagina nós de Megane, ou de 1.100.
Invadindo os baile, não vai ter pra ninguém.
Nosso bonde assim que vai. É euro, dólar e nota de 100.
Jamais vou me desfazer, dos parceiros que estão no dia a dia.
O nosso bonde é esse, sintonia e correria.
Dinheiro faz dinheiro, dinheiro chama mulher.
Dinheiro da um lance compra carro então já é.
(Megane – MC Boy do Charme - 2013 / *Funk* Ostentação)

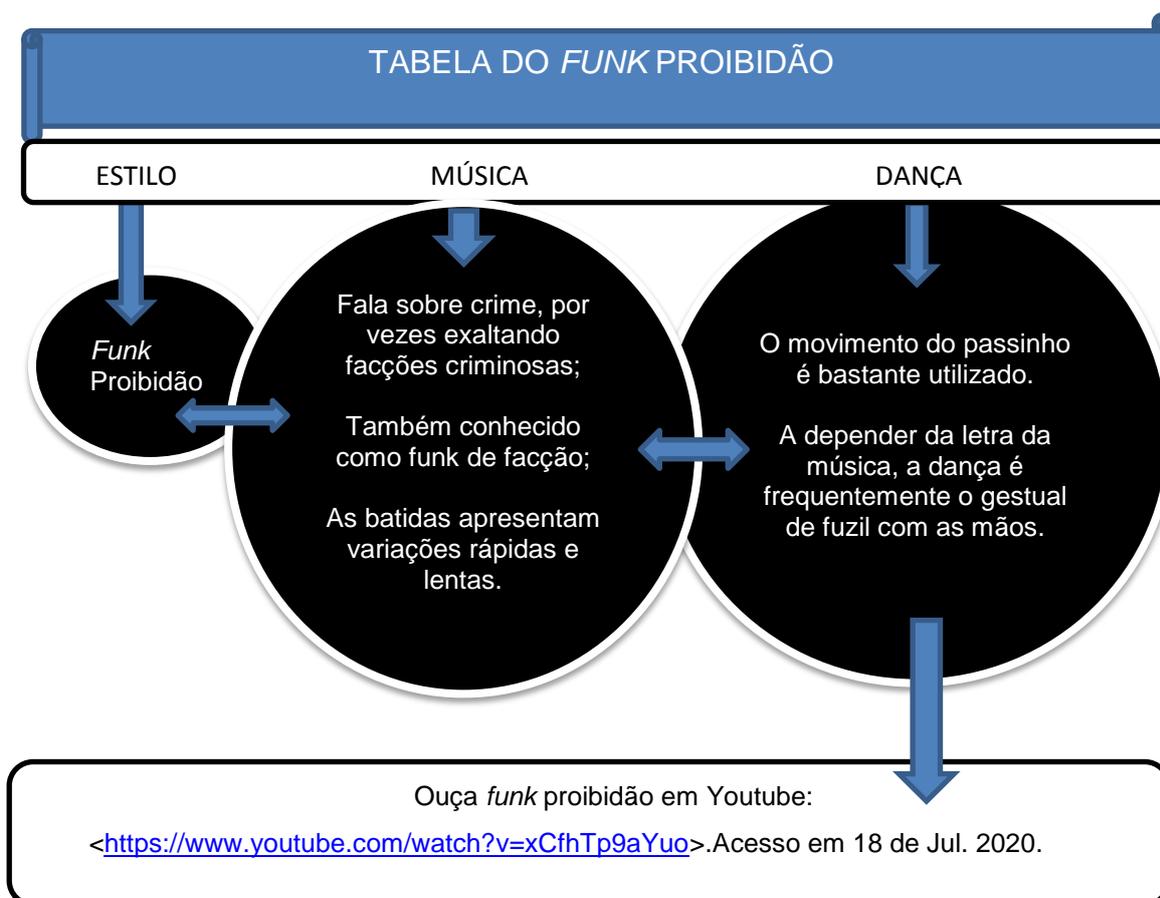
Figura 11: *Funk* Ostentação / Vídeo



Fonte: Youtube. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=r2wUIRkpOVw>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

Figura 12: Tabela do *Funk* Proibidão



O *funk* proibidão, também conhecido como *funk* facção, fala explicitamente sobre a vida do crime sob a ótica da comunidade. É comum haver em suas letras recados para outras facções. Sua batida, como no *funk* putaria, é rápida e propícia para movimentações.

Para Russano (2006), o *funk* proibidão é uma forma de representação. Cria-se nas histórias cantadas um nome fictício para cada um dos personagens e narra-se a realidade da favela. Nesse caso, não é o canto de um novo personagem social, mas uma representação, ou seja, uma forma de as comunidades descreverem as posturas sociais recorrentes em sua realidade.

Russano (2006) também aponta que é possível encontrar músicas de *funk* proibidão com conteúdo satírico ou de crítica social e racial, até mesmo conteúdo romântico. O *funk* proibidão busca retratar a vida nas favelas.

Este estilo também pode ser encarado como uma espécie de resistência social, na medida em que confronta *status quo* por meio da letra das músicas, como também acontece no *rap*.

Para Vianna (2008), a música mantém sintonia e harmonia com a história de vida daqueles que a compuseram. As músicas que nasceram nas periferias, como o *rap*, o *funk* e o *hip-hop*, retratam em suas letras as múltiplas realidades cotidianas. Na mesma perspectiva, o *funk* carioca busca retratar ou tornar explícito aquilo que cotidianamente é percebido e vivenciado pelos seus autores.

No *funk* proibidão são recorrentes os temas desigualdade social, segurança pública, desemprego e outros. Nas canções também se fala de maneira explícita sobre entrar ou sair dessas organizações criminosas como uma opção de emprego ou de sobrevivência, questão diretamente ligada ao cotidiano de alguns moradores da favela.

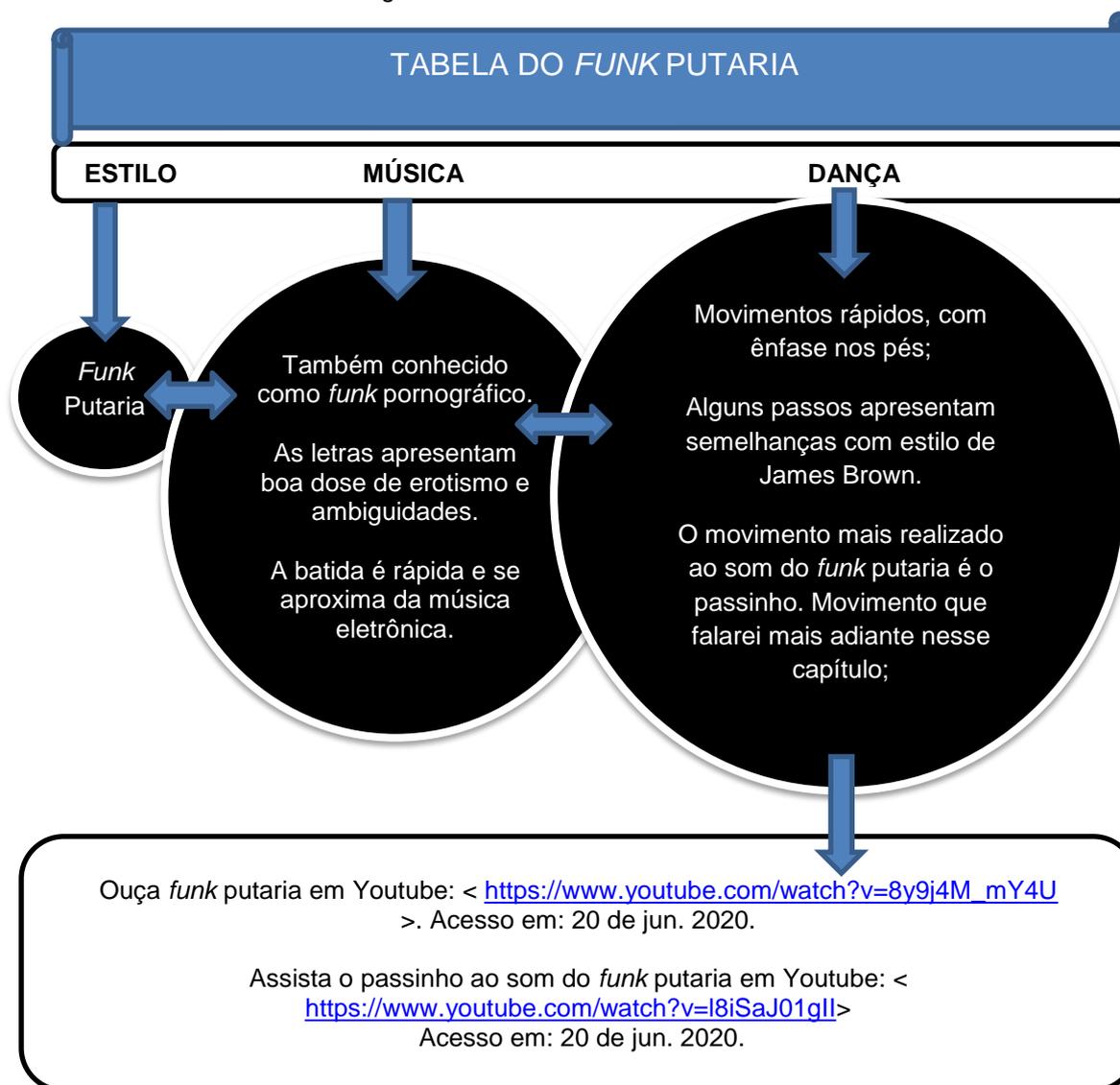
Respeita o comando tem mais de mil fuzil
Quinze três três é a maior do Brasil
Tá tudo dominado a tropa tá demais
Nos quatro cantos do Brasil até no Paraguai
Com arsenal pesado nós bota pra fudê
O nosso nome faz a oposição tremê
Na rua é nós que manda lá dentro é nós que tá
E pra comemorar bota o fuzil pra cantar (1533).
Se liga no que eu digo se liga no que eu falo
O 15 reduziu a taxa de morte em São Paulo
Estalou igualdade estalou união...
(Trecho música "1533-Medley Proibidão- 2020" / *Funk* Proibidão).

Figura 13: *Funk Proibidão* / Vídeo



Fonte: Youtube. Disponível em: <
<https://www.youtube.com/watch?v=LvYMPxVeah8>> Acesso em: 20 de jun. 2020.

Figura 14: Tabela do *Funk Putaria*



O *funk putaria* trata de diversos assuntos de forma bem-humorada. Esses assuntos são relacionados à curtição. Na maioria das vezes, apresenta temas eróticos e deixa de ser irreverente quando o conteúdo sexual das letras se torna explícito, tornando-se pornográfico.

Diferentemente do *funk melody*, esse estilo fala explicitamente sobre sexo⁵². De maneira geral, a batida desse estilo musical estimula a movimentação da dança por ser uma batida mais rápida.

⁵² Esse é o estilo de *funk* mais ouvido na escola em que se desenvolveu essa pesquisa. No capítulo a seguir abordarei essa questão mais detalhadamente.

Vão várias mamando no beco e eu vou levar essa pra viela
Vai ser pá, pá, pá, pá. Pá, pá, pá na tcheca dela.
Vem, vem perereca. Vai, vai perereca.
Pá, pá, na tcheca dela. Vai, vai perereca. Vem, vem perereca.
Vai, vai perereca. Na tcheca dela.
Foi tretar aqui na favela e tá pronta pra ser cobrada.
Comprei um arsenal de peça, um arsenal de bala.
Agora toma, vai, toma, toma rajada.
(Perereca - Mc Levin - 2018 / Funk Putaria)

Figura 15: *Funk Putaria* / Vídeo



Fonte: Youtube. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Mp_g9qrNZsA>. Acesso em: 20 de jun. 2020.

Para Amorim (2009), a mulher nas letras da música *funk putaria* está associada a termos como “cachorra”, “popozuda”, “potranca”, “piranha”, “vadia”, entre outros. Esses rótulos buscam desvelar o comportamento despudorado e ousado das mulheres que não se sentem constrangidas em exercer livremente sua sexualidade.

O *funk* de maneira geral se apropria dos estereótipos e do que é taxado como “lixo” ou “vulgar” na cultura moderna. Ele evidencia como a

juventude negra e favelada reinventa-se criativamente com os escassos recursos disponíveis, subvertendo, muitas vezes, as representações que insistem em situá-la como baixa e perigosa (LOPES, 2011).

No universo do *funk*, a mulher recebe um tratamento peculiar no que se refere a sua sexualidade e sua sensualidade. Ela é rotulada pela forma de se vestir e de expor seu corpo nas danças. O posicionamento das mulheres Mc do *funk* também incomoda parte da sociedade, pois essas cantoras expõem seu comportamento sexual, desejos e intenções.

Além disso, Lopes (2011) diz que a crítica ao *funk* escancara a maneira pela qual a sociedade brasileira renova seu racismo e preconceito de classe, camuflados pela retórica ocidental do “bom gosto estético”.

Analisando processo histórico e o discurso presente nas letras das músicas *funk*, nos deparamos com violência, criminalidade, arte, cultura e, entranhado nas suas estruturas, sexualidade (também explícita na dança).

2.3 MEXENDO A RABA: A DANÇA FUNK AO SOM DO TAMBORZÃO

Para Russano (2006), o *funk*, como outros gêneros musicais, pode ser uma canção para se ouvir, cantar ou refletir, mas também pode ser uma música feita apenas para os bailes e para a dança.

A dança tem uma complexidade estética e visual que pode ser mais bem compreendida se for visualizada. Por isso, a seguir apresento tabelas de dança para ilustrar a dança *funk*, bem como organizar os passos para melhor compreensão do leitor.

Atualmente existem diversos passos associados à dança *funk*. Para essa pesquisa, destaco sete deles: quadradinho, quadradinho de 8, sarrada no ar, brega *funk*, passinho, passinho do romano e passinho dos maloka.

Figura 16: Tabela Do Quadrado

TABELA DO QUADRADO		
QUADRADO		
	<p>Descrição: flexiona-se um pouco os joelhos alternadamente. Ao mesmo tempo se empina e contrai o quadril, desenhando um quadrado no ar com a pélvis.</p>	<p>Música: pode ser realizado ao som dos funks putaria e ostentação.</p>

O movimento que é realizado por dançarinos e dançarinas, apresenta uma variação podendo ser realizado sem a inclinação do quadril. Dando ênfase na região pélvica, nesse caso seria o mesmo quadrado mas, frontal.

A depender da letra da música, o quadrado enfatiza a conotação sexual presente em muitas das canções. O movimento masculino, por sua vez, consiste em uma contração da pélvis de maneira fragmentada.

⁵³ Fonte: Youtube. Disponível em : < <https://www.youtube.com/watch?v=rSfBlg3ewal> > Acesso me 11 de Jul. 2020.

Figura 17: Quadrado / Vídeo



Fonte: Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qgPX1t-98rU>>. Acesso em: 15 de abr. 2020.

Figura 18: Tabela do Quadrado de 8

TABELA DO QUADRADO DE 8

	<p>Descrição: é realizado no chão, na posição em que o quadril fica totalmente elevado e as pernas apontadas para o alto, desenhando no ar com o quadril o número 8.</p>	<p>Música: é comumente realizado ao som do <i>funk</i> ostentação.</p>
---	---	---

Quadrado de 8 é uma variação do quadrado, foi sucesso na televisão (apresentou bastante audiência para emissoras), mas não é muito frequente nos bailes *funk* atuais. Ele é citado entre os dançarinos pela irreverência da movimentação, mas é pouco realizado.

O nome “quadrado de 8” é bastante curioso. Na escola, durante a pesquisa com os adolescentes, aprendemos conhecemos também o quadrado borboleta e o quadrado abre-e-fecha, ambos apresentados pelo Bonde das maravilhas (grupo de cantoras e dançarinas de *funk*) nas redes sociais (Youtube).

⁵⁶ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=6erIPQgkdJg> >. Acesso em: 20 jun. 2020. >. Acesso em: 15 abr. 2020.

Figura 19: Quadrado de 8 / Foto



Fonte:blogs. Disponível em: < <https://blogs.opovo.com.br/clubedaluta/2013/08/04/video-confira-o-clipe-com-as-imagens-mais-marcantes-do-ufc-rio-4/> > Acesso em 07 jul.2020.

Os dois tipos de quadrado (quadrado e quadrado de 8) são realizados de acordo com a música. A flexão das pernas semi - flexionadas ajuda na inclinação do quadril, ou “rabetão”, como dizem os funkeiros, seja no movimento realizado deitado no chão e de pernas pro ar, ou agachado com as mãos apoiadas no joelho.

Figura 20: Tabela da Sarrada no ar

TABELA DA SARRADA NO AR			
SARRADA NO AR			
	<table border="1"><tr><td>Descrição: o movimento consiste em trazer as duas mãos abertas e paralelas À linha da cintura enquanto salta.</td><td>Música: normalmente realizada ao som do <i>funk</i> ostentação ou outros que favoreçam o salto.</td></tr></table>	Descrição: o movimento consiste em trazer as duas mãos abertas e paralelas À linha da cintura enquanto salta.	Música: normalmente realizada ao som do <i>funk</i> ostentação ou outros que favoreçam o salto.
Descrição: o movimento consiste em trazer as duas mãos abertas e paralelas À linha da cintura enquanto salta.	Música: normalmente realizada ao som do <i>funk</i> ostentação ou outros que favoreçam o salto.		

Esse movimento tornou-se popular nas redes sociais e foi imitado por diversos artistas, de jogadores de futebol a apresentadores de programas televisivos. Normalmente é realizado em harmonia com o passinho do romano e pode ser dançado no *funk* putaria, no *funk melody*, no *funk* ostentação ou mesmo em outros estilos musicais.

A sarrada no ar é um movimento com salto, realizado em tempo rápido. O movimento costuma ser mais valorizado de acordo com a altura do salto.

⁵⁷ Disponível em: <<https://bhaz.com.br/2017/09/30/sarradas-no-ar-garis-belo-horizonte/>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

Figura 21: Sarrada no ar / Foto



Fonte: Disponível em: <<https://www.uol.com.br/esporte/futebol/ultimas-noticias/2017/04/04/conhece-a-sarrada-no-ar-sassa-adota-comemoracao-inspirada-no-funk.htm>> . Acesso em 17 Jul.2020.

Figura 22: Tabela do Brega Funk

TABELA DO BREGA FUNK

BREGA FUNK

	<p>Descrição: movimento de arremesso das mãos em direção ao quadril de maneira alternada.</p>	<p>Música: brega <i>funk</i> é uma versão brega do <i>funk</i>, com batidas que oscilam entre rápidas e lentas.</p>
---	--	--

A variação mais recente da dança surgiu com o novo estilo de música *funk*, o *brega funk*. O passo apresenta movimentações que alinham braço e quadril ao mesmo tempo, de maneira alternada e com sincronismo e velocidade. O direcionamento das mãos sempre inclinadas para a cintura pélvica sugere relação direta com a sarrada no ar. Pode-se dizer que o *brega funk* é a sarrada no chão, realizada de maneira pré-coreografada. Importante destacar também a posição das mãos na direção do quadril.

A realização do passo é rápida e exige pequenas variações no que se refere aos movimentos que são realizados de acordo com a batida da música.

⁵⁸ Disponível em < <https://www.polemicaparaiba.com.br/entretenimento/simposio-de-passinho-de-brega-funk-acontece-na-ufpb-em-joao-pessoa-nesta-quinta-feira-5/> > Acesso em 11 Jul. 2020.

Figura 23: Brega Funk / Vídeo



Fonte: Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3yB9TOFwzsM>>

Acesso em: 15 abr. 2020.

A intensidade da movimentação do brega *funk* varia de acordo com a batida da música, sendo lenta em alguns momentos e rápida em outros. Essa movimentação do brega *funk* é na verdade, uma inclinação do quadril para frente, e uma projeção das mãos em direção à virilha. Esse movimento, geralmente masculino, remete à questão da virilidade e ao ato sexual.

Figura 24: Tabela do Passinho

PASSINHO			
	<table border="1"><tr><td>Descrição: mistura elementos de <i>funk</i>, <i>break</i>, <i>samba</i>, <i>kuduro</i> angolano e <i>frevo</i>, se aproxima de uma brincadeira.</td><td>Música: é frequentemente realizado ao som do <i>funk</i> putaria.</td></tr></table>	Descrição: mistura elementos de <i>funk</i> , <i>break</i> , <i>samba</i> , <i>kuduro</i> angolano e <i>frevo</i> , se aproxima de uma brincadeira.	Música: é frequentemente realizado ao som do <i>funk</i> putaria.
Descrição: mistura elementos de <i>funk</i> , <i>break</i> , <i>samba</i> , <i>kuduro</i> angolano e <i>frevo</i> , se aproxima de uma brincadeira.	Música: é frequentemente realizado ao som do <i>funk</i> putaria.		

O documentário *A Batalha do Passinho*⁶⁰ (2012), dirigido por Emilio Domingos, define a movimentação do passinho como uma mistura de diversos estilos de dança. Existe no passinho um vasto repertório de variações. Assim, cada dançarino cria seu próprio estilo, sua movimentação, seu passinho. Na medida em que os vídeos desses passinhos são compartilhados nas redes sociais e ganham reconhecimento da comunidade de adeptos do *funk*, esses passinhos passam a ser reproduzidos por diversos dançarinos em locais e cidades diferentes.

Com o compartilhamento desses passinhos na internet, surge também o duelo pelos *likes*. Para Recuero (2014), *like* é mais uma das ferramentas utilizadas hoje em dia pelas redes sociais, como Facebook e Youtube, e significa “curtir”. Os dançarinos que realizam as melhores performances ganham mais *likes*. Dessa maneira, em 2012, no Rio de Janeiro, começa acontecer a batalha de passinho, com intuito de eleger o melhor dançarino.

⁵⁹ Disponível em: < <https://guia.folha.uol.com.br/especial/2017/02/com-os-classicos-do-passinho-danca-ocupa-palco-do-litoral.shtml> > Acesso em: 30 mar. 2020.

⁶⁰ Documentário *A Batalha do Passinho*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XCNWK_gErJo>. Acesso em: 30 mar. 2020.

Figura 25: Passinho / Foto



Fonte: Picuki. Disponível em: < https://www.picuki.com/profile/elite_dos_maloka >. Acesso em: 15 jun. 2020.

Segundo o documentário “Batalho do Passinho”, o passinho teve início em 2001, no Rio de Janeiro, como forma de os dançarinos da comunidade expressarem sua cultura, criando assim um novo jeito de dançar *funk*.

A batalha de passinho teve grande repercussão e ainda hoje ocorre em suas variações, de acordo as músicas e os dançarinos. A batalha normalmente acontecem em uma roda, onde os dançarinos que irão competir/batalhar ocupam o centro e os demais formam um semicírculo, deixando um espaço para o júri.

Na batalha de passinho cada dançarino desenvolve suas movimentações com base nas batidas das músicas. Quanto mais originais e

coerentes com as batidas for o passinho, mais pontos o dançarino ganha durante a batalha.

Figura 26: Batalha de Passinho / Foto



Fonte: Mapa de cultura. Disponível em: < <http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/batalhas-do-passinho> >. Acesso em: 20 jun. 2020.

Figura 27: Tabela do Passinho do Romano



Segundo uma reportagem na edição do dia 21/09/2014 do jornal G1, apresentada no programa televisivo Fantástico⁶², o nome da dança é uma homenagem ao bairro onde morava o seu criador. MC Bruno⁶³ escreveu uma música para consagrar o bairro Jardim, localizado na zona leste de São Paulo. Com a popularização dessa dança, O passinho do romano ganhou destaque nas redes sociais. Sua movimentação apresenta diferentes nuances. A mais comum é: um braço para cima e outro para baixo ou as duas mãos abertas na frente do rosto (passo chamado “tô com vergonha”). É realizado de maneira rápida, e também pode ser realizado no chão, por exemplo, quando se afasta as duas pernas ao mesmo tempo de forma lateral, realizando uma abertura.

⁶² Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=4hH-x6vqad8>
. Acesso em: 19 jun. 2020.

⁶³ Segundo a reportagem jornalística do G1- exibida em 21/09/2014, MC Bruno é paulistano e ajudou na popularização do passinho do romano como dança de São Paulo, ele é dono do sucesso "Tapa na Mente", de 2015.

Figura 28: Passinho do romano / Vídeo



Fonte: Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kpJApAfODSE>>. Acesso em: 15 de jun. 2020.

Figura 29: Tabela do Passinho dos Maloka

TABELA DO PASSINHO DOS MALOKA

PASSINHO DOS MALOKA



Descrição:
movimentos rápidos realizados com os pés. Algumas movimentações se assemelha aos passos realizados na década de 70, ao som do *funk* de James Brown.

Música: é frequentemente realizado ao som do *funk* putaria.

O passinho dos maloka se relaciona diretamente com essa pesquisa de mestrado por ser uma das movimentações preferida dos estudantes envolvidos. Suas movimentações possuem diversas nuances. Em uma delas, ao movimento dos pés acrescenta-se o movimento dos braços, posicionados de maneira “descontraída” e fragmentada. Esse estilo de dança nos remete à uma dança *break* com mais inclinação do quadril, sempre de acordo com a variação da batida da música.

⁶⁴ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=dQLWJz5w4AE> >. Acesso em: 15 mar. 2020.

Figura 30: Passinho dos Maloka / Vídeo

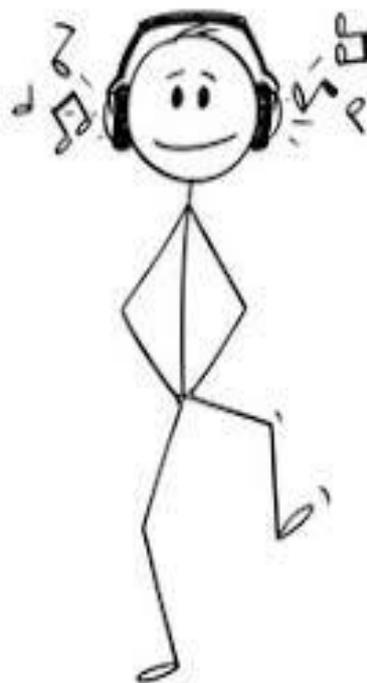


Fonte: Youtube. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v= tUtSWi0TmQ](https://www.youtube.com/watch?v=tUtSWi0TmQ)>. Acesso em: 15 abr. 2020.

No que se refere à dança, o passinho dos maloka não apresenta conotação sexual, porém é comumente dançando ao som do *funk* putaria. A dança do passinho dos maloka não dialoga com a letra da música, mas especificamente com as batidas.

Explorando as características do *funk* ficam evidentes suas características peculiares, mas também as suas relações com a música soul dos EUA, a importância de James Brown para as movimentações e a relevância da batida da música, bem como sua transformação apresentada pelo DJ Marlboro na década de 90.

3 FREIRE E O *FUNK* : DA COXIA PARA O CENTRO DO PALCO



65

*“A função da arte
é contestar o sistema sempre”.*
(Sérgio Vaz)

Nesse capítulo apresento a proposta pedagógica “Pode *funk*?” narrando como foi desenvolvida a pesquisa e as atividades relacionando-as com os autores.

A pesquisa foi idealizada para verificar se seria possível fomento de autonomia e criticidade nos estudantes do 9º ano a partir do ensino da dança *funk* em sala, nas aulas de artes, em uma escola pública municipal de São Paulo, sob a perspectiva de Paulo Freire (2017) em sua obra *Pedagogia da Autonomia* e Andrade e Godoy (2018) em sua obra *Dança com Crianças*.

⁶⁵ Disponível em: <https://www.123rf.com/photo_140724629_stock-vector-vector-cartoon-stick-figure-drawing-conceptual-illustration-of-happy-man-walking-with-big-headphones>. Acesso em: 2 jul. 2020.

Esse trabalho é de abordagem qualitativa, com análise de estudo de caso. E a metodologia se deu por meio de pesquisa bibliográfica pautada nos autores Paulo Freire (2017), Andrade e Godoy (2018) e documental através dos diários de bordo. A coleta de dados ocorreu no processo em sala de aula com os estudantes durante o desenvolvimento da proposta.

No ano 2000⁶⁶ foi realizada a proposta “Pode *funk*?” na EMEF Pôr do Sol⁶⁷, apresentada no primeiro capítulo dessa pesquisa. No ano seguinte migrei para unidade Alegria de Aprender⁶⁸, localizada na cidade de São Paulo.

A escola tem a seguinte estrutura: 11 salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de informática, uma sala de vídeo, uma sala de atendimento a pessoas com deficiência, além do pátio, da quadra e do parque.

Quando cheguei a essa unidade escolar, tinha planos e expectativas para as aulas de Artes. Nessa escola não conhecia ninguém entre educadores e estudantes. Lembro-me de tê-la escolhido por saber pelos colegas que lá havia uma gestão democrática (que eu também não conhecia). Não tinha a pretensão de trabalhar o *funk* inicialmente, mas alguns fatores me fizeram acreditar que a realização da proposta seria relevante.

Fui surpreendida já no primeiro dia com a música *funk* em sala de aula. Após esse episódio, realizei um mapeamento no início do ano letivo, no qual identifiquei que os estudantes estavam sempre ouvindo e cantando a música *funk* reproduzida em seus celulares e fones de ouvido. Nessa EMEF existe um combinado de que o uso de celulares é proibido na sala de aula, porém, caso o educador permita, para alguma finalidade pedagógica o estudante pode utilizá-lo. Nos intervalos era liberado o uso do aparelho.

Reparei que havia cartazes anunciando *shows* e bailes de Mc’s famosos no entorno da unidade escolar, além das casas vizinhas a nossa escola que tocavam *funk*. Esse mapeamento me fez refletir que, apesar da presença do

⁶⁶ Os dados apontados nessa pesquisa são verídicos, mas o ano será substituído por uma data fictícia a fim de evitar a exposição de todos os envolvidos.

⁶⁷ Os dados apontados nessa pesquisa são verídicos, mas, o nome das instituições serão substituídos por um nome fictício a fim de evitar a exposição de todos os envolvidos.

⁶⁸ Os dados apontados nessa pesquisa são verídicos, mas, o nome das instituições serão substituídos por um fictício a fim de evitar a exposição de todos os envolvidos.

funk constatada ali, ele não estava presente na escola. Pelo que avistei o *funk* pertence àquela comunidade e à realidade de muitos estudantes, como também era na outra escola, onde realizei a proposta anterior. Porém o *funk* não estava na escola para o debate, para a crítica ou mesmo para a pesquisa. A esse respeito Freire (2017) comenta:

Sou professor contra o desenvolvimento que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. (Freire, 2017, p. 101)

Desse modo, a fim de ir ao encontro dos interesses dos estudantes e percebendo nas suas ações e falas a relevância pela temática, combinamos realizar uma pesquisa sobre *funk* na escola. Assim poderíamos debater a temática aprendendo sobre esse estilo. A ideia foi bem aceita pelos adolescentes. Essa pesquisa foi novamente apelidada de “Pode *funk*?” e refere-se a esta pesquisa de mestrado.

Com base no combinado com os estudantes, foi realizado um plano de aula da proposta educacional intitulada “Pode *funk*?”. Pretendia com essa proposta enveredar pelos caminhos da música e da dança *funk*, averiguando se nesse processo seria possível novo fomento por criticidade e autonomia nos educandos. A proposta aconteceu em 20 encontros, com duração de 45 minutos cada, duas vezes por semana. Os estudantes envolvidos tinham 14 anos de idade, estavam no 9º ano do Ensino Fundamental e participaram da pesquisa durante as aulas de Artes na EMEF Alegria de Aprender.

A proposta foi dividida da seguinte maneira: 4 encontros de mapeamento dos saberes; 4 encontros para iniciação à dança; 6 encontros para ampliação da dança; 4 encontros para apresentação; 2 encontros para avaliação de todo processo. Ao final de cada encontro registrei, em formato de narrativa, como se desenvolveram.

3.1 LUZ, CAMERA, AÇÃO: FREIRE E O *FUNK* SOB OS HOLOFOTES.

Desde o início da pesquisa foi o educador Paulo Freire e minhas experiências pedagógicas narradas nos capítulos anteriores que me apontaram a educação como prática de liberdade e me encorajaram a criar estratégias e a propor atividades que possibilitassem o aumento da criticidade e da autonomia dos estudantes em sala de aula.

Diante disso, era preciso pensar em uma maneira de aproximar o *funk* e a escola, aproximar esses dois mundos que parecem tão diferentes entre si. Diante desse questionamento, retomo o que disse Freire:

“Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes?” (2017, p. 66). O autor nos aponta que sua resposta às diferenças na educação é a luta política, crítica e organizada. Para ele, quando optamos por estar na educação, precisamos nos comprometer em nossa tarefa pedagógica como profissionais idôneos sem nenhum desdém aos educandos.

No primeiro dia de aula nessa unidade escolar, houve uma fala da equipe gestora e educadores no pátio da escola, desejando um bom retorno aos educandos. Após esse momento fomos para sala de aula.

Percebi que estava ansiosa para encontrar os novos estudantes, então achei conveniente aguardar até que os adolescentes entrassem na classe primeiro. Nesse dia a aula foi com a turma do 9º ano. Assim, esperei um pouco e fui para sala de aula após alguns minutos, quando todos já estavam sentados.

Quando entrei na sala fui recebida com uma voz que vinha dos estudantes e dizia: “Oh, xanaína!” Ohhh, xanaína! Parei no meio da sala, antes mesmo de chegar até a mesa de professor, ainda com meu material em mãos, e com expressão de espanto, olhei de um lado para o outro e fiquei procurando por quem estava chamando. Os educandos riram muito nesse instante. Logo me dei conta que a voz não identificada vinha de um aparelho celular, nas mãos de um adolescente. Aguardei o silêncio como sempre faço, e realizei a pergunta, que certamente estabeleceu nossa aproximação.

Com uma das mãos na cintura, o semblante sério e a voz firme perguntei: “O que é “xanaína”?” Ao final da frase, mais risadas por parte deles e poucas respostas. Duas delas chamaram minha atenção, um adolescente

respondeu sorrindo: “É uma música de *funk!*”. Outro uniu a ponta dos dedos indicadores e polegares, em um gesto que simboliza popularmente o órgão genital feminino.

Às vezes me pergunto (conhecendo um pouco esses estudantes) se a intenção deles era só me provocar. Percebi que esses adolescentes gostavam de testar os educadores. Esse foi apenas o meu primeiro dia de aula nessa nova escola e a ideia de realizar novamente a proposta “Pode *funk?*” já estava presente.

No decorrer da aula parei para ouvir o que eles tinham a dizer sobre o assunto. Enquanto conversávamos sobre a “xanaína”, pude perceber o interesse deles em falar sobre a música *funk* mais do que falar sobre sexo, ou sobre a “xanaína”. Também observei a satisfação nas falas e semblantes deles ao perceber que o assunto não me incomodava e menos ainda o uso do celular no qual a música estava tocando. Isso me lembrou Paulo Freire, quando diz:

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (2017, p. 49)

Ao final da aula, havíamos aprendido que “xanaína” era o sucesso de *funk* do momento e que a letra da música tinha uma conotação sexual explícita, referindo-se ao órgão genital feminino. Lembro-me de ter questionado o que eles achavam sobre apelidar o órgão genital feminino de “xanaína”. Eles não tinham resposta. Alguns disseram: “Ah, sei lá!”. Outros disseram: “Normal.”. Pelas respostas considerei que talvez fosse a primeira vez que refletiam sobre a expressão “xanaína” e que precisávamos de mais atenção nesse assunto.

Ouvimos a música na íntegra pelo menos duas vezes pelo aparelho celular de um dos estudantes. Como é habitual na prática docente, fui registrando os questionamentos conforme escutávamos a música. As respostas e reações dos educandos me fizeram pensar que a proposta sobre o tema *funk* poderia novamente ser realizada pelo interesse da própria turma.

Ressurgia assim a partir da “xanaína” e da conversa que tivemos o interesse em abordar o tema *funk* na escola.

Figura 31: Mc Lan, música Xanaína / Vídeo



Fonte: Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5xuDD1Tvsc0>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Recordei-me que na escola anterior, à medida que realizávamos a proposta “Pode *funk*?” os estudantes tiveram sua autonomia e criticidade fomentados. E o *funk*, embora não tivesse sido apreciado por muitos, foi acontecendo, ganhando espaço para o debate, para a crítica e para a reflexão, adentrando a escola. Nesse cenário a dança foi pedindo passagem. Penso que esse seja um dos caminhos para dança na escola, quando ela faz sentido para aquela realidade, quando ela pertence ao universo do estudante e promove a capacidade de análise, de experiência, de um olhar crítico, um papel da arte.

Entendendo que o *funk* estava no entorno da escola, após essa primeira aula, acreditei que seria relevante como temática para ensino da dança para

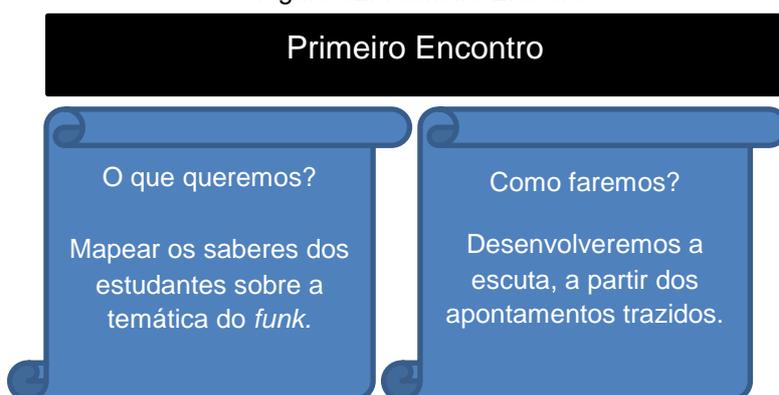
aqueles adolescentes. O *funk* já estava ali, mas ainda não tinha um espaço para a dança, para o debate e para a reflexão.

Aproximar-me do que possivelmente fazia sentido e fosse parte da realidade deles para promover o ensino da dança me fez decidir por realizar a proposta “Pode *funk*?”. Seria como “falar a língua deles.” Mais do que trazer uma dança que poderia ser fruto do “meu” repertório, importava reconhecer e validar essa presença do *funk* como parte do repertório *deles*, como uma maneira para promover o ensino para aqueles estudantes. Nesse sentido:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*. (Freire, 2017, p. 74).

Diante dessa turma e da decisão de recomeçar a proposta surgiram questionamentos: Como seria a realização dessa proposta novamente? Seria necessário novo fomento por criticidade e autonomia? Seria essa a necessidade da turma? Será que pode *funk*?

Figura 32: Primeiro Encontro



Passaram-se algumas semanas desde o primeiro dia de aula e o episódio da música “xanaína” até o primeiro encontro para a realização dessa proposta. Nesse período continuei observando os estudantes na entrada da escola, na saída e também nos intervalos, a fim de detectar a presença da

música *funk* e a possível relevância dessa pesquisa para aquele grupo de adolescentes.

De modo simultâneo, vivenciamos atividades práticas de dança, amparadas por jogos e brincadeiras. Durante esse tempo, detectei que a turma era participativa, apresentava interesse pela dança, em especial pelo *funk*, e tinha empatia com a professora, o que facilitava nosso diálogo. Além disso, a turma também era competitiva, apreciando as atividades que envolviam disputas.

Essa turma era citada, nas reuniões coletivas da unidade, como resistente e difícil nas relações com os educadores. Durante o primeiro bimestre desse ano letivo, os colegas professores comentaram que essa era possivelmente a classe mais complicada do período, analisando aspectos pedagógicos e disciplinares.

Essa argumentação a respeito da turma levou-me a questionar se ela era assim por ausência de criticidade ou autonomia, o que reforçou a relação com o “Pode *funk*?”.

A esse respeito Freinet (2003), nos diz:

Toda a nossa pedagogia se baseia em instrumentos e técnicas. São eles que alteram a atmosfera da aula, e também o próprio comportamento do professor, e tornam possível este espírito de libertação e de formação que é a própria razão de ser das nossas inovações. (p. 46)

O primeiro encontro da proposta “Pode *funk*?” ocorreu no período da manhã, sendo a última aula das seis aulas do dia. Aguardei o retorno dos estudantes do intervalo, pois antes dessa aula havia um horário de almoço de 20 minutos.

Nesse dia não fui para o intervalo. Organizei as carteiras da sala para prepará-la para o primeiro dia da proposta. Também deixei o computador ligado já na tela da lista de chamada para ganhar alguns minutos, pois as aulas eram de apenas 45 minutos e, por ser a última do período e após o intervalo, os estudantes normalmente estavam mais agitados.

Soou o sinal para início da aula, os estudantes foram chegando em grupos. Nesse momento de chegada é habitual aos estudantes virem me cumprimentar e aproveitam para conversar, contando algo que ocorreu no

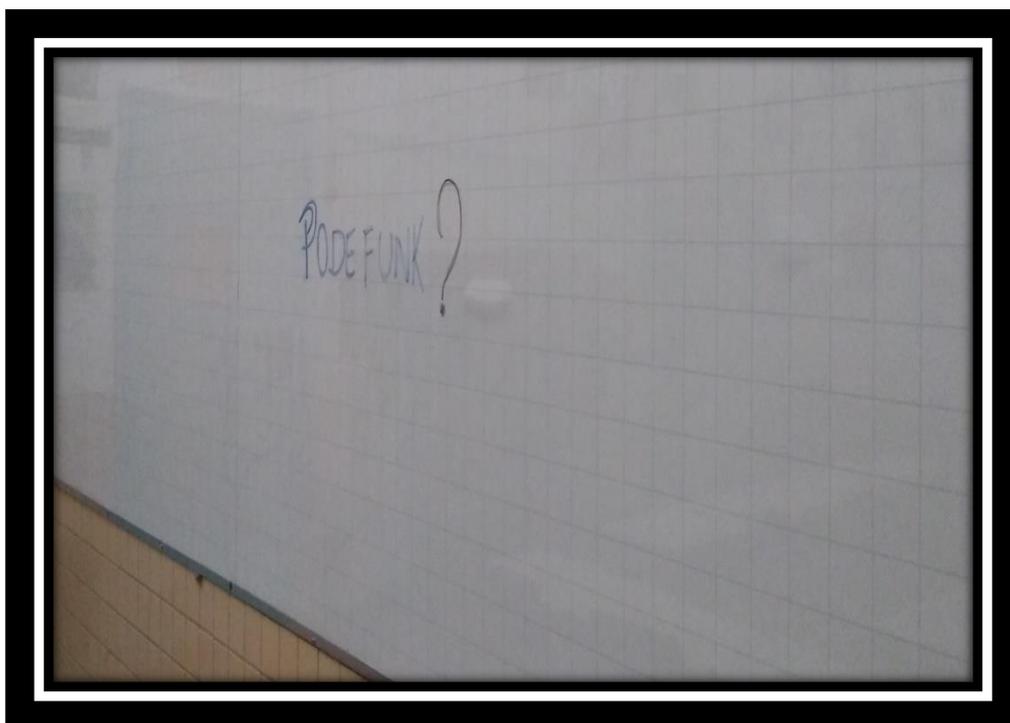
intervalo, alguém que começou a namorar, uma briga na sala, entre outros assuntos. Após a chegada de todos na sala, aguardei que todos ficassem em silêncio (prática que aprendi no Projeto Feliz, conforme narrei no primeiro capítulo) para iniciarmos as atividades. Os educandos já estavam acostumados com esse momento, em que fico em pé, em frente à lousa, e aguardo pacientemente pela calma da turma, quando percebiam essa ação eles iam, um a um, educadamente, silenciando para ouvir.

Nesse momento em que silenciaram, coloquei na lousa a pergunta: “Pode *funk*?” e acenei para eles como quem faz um questionamento. De imediato pude observar alguns cochichos pelos cantos da sala e, finalmente, uma resposta: “Depende.” Logo em seguida outra: “Ah, só pode sem palavrão!”, e mais outra: “Na sua aula pode!”, e continuou: “Depende do *funk*.”, e, por fim: “Dependendo do professor, nem no banheiro pode!”. Sobre essa questão Freire (2017), nos ensina:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. (p. 111)

Percebendo as respostas ainda um pouco acanhadas no que se refere ao questionamento do *funk*, resolvi fomentar a discussão: “se pode *funk*, por que pode? E se não pode *funk*, por que não pode?”. Essa pergunta suscitou respostas. As que mais chamaram minha atenção foram: “Pode porque *funk* é dança, e acho que dança é um tipo de arte então pronto!” e alguém complementou, “Mas também é música, e música também é arte, então acho que pode!”, por último “Mas tem o *funk* proibidão, que é da hora também, mas por causa do palavrão acho que não pode”. Uma mão erguida para o alto questiona: “Vamos dançar *funk*?”.

Figura 33: Lousa da sala de aula.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Posso afirmar que nesse primeiro encontro da proposta “Pode *funk*?” não respondi às perguntas dos educandos, mas os ouvi para tentar entender por onde caminharíamos, se haveria interesse da turma pela temática e qual seria o próximo passo.

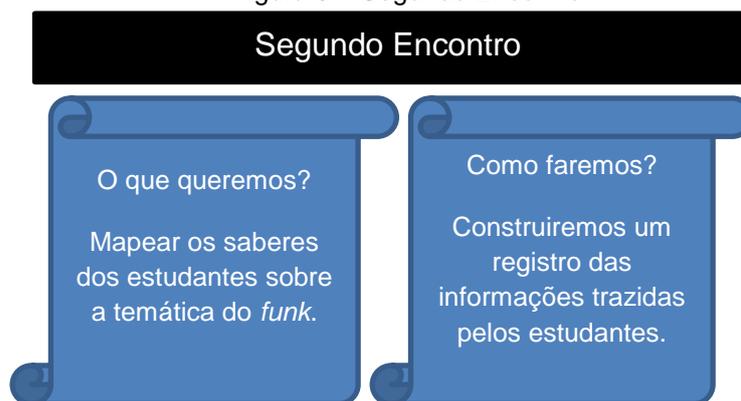
Freire (2017):

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (p. 83)

A discussão fomentou a participação dos educandos que pouco a pouco foram expondo suas opiniões e confirmando minha percepção do interesse da turma pela temática. Com base na resposta: “só pode sem palavrão”, tive a ideia de discutir a questão do palavrão a partir do *funk*. Qual *funk* fala palavrão? Qual palavrão? O que é palavrão? Quantos desses palavrões estão presentes na escola? E fora da escola?

Com a aula caminhando para o seu final, solicitei aos educandos uma observação sobre os tipos de *funk* existentes e conhecidos por eles para problematizarmos. Também pedi que verificassem músicos e composições de sua preferência. A atividade não precisaria ser entregue, apenas compartilhada no próximo encontro.

Figura 34: Segundo Encontro



Não seria possível mapear todos os saberes que os estudantes traziam para a escola, mas poderíamos verificar mais do que eles já sabiam ou conheciam. Esse seria o começo.

Segundo Freire (2017, p. 31), “Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela”. Assim, os saberes que são construídos socialmente são a razão de ser de alguns conteúdos e devem ser valorizados pelo professor e pela escola, como eu buscava fazer em relação ao *funk*.

No segundo dia da proposta “Pode *funk*?” realizei os mesmos preparativos no que se refere ao espaço da sala de aula. Após a chegada dos estudantes, solicitei que compartilhassem o resultado de suas verificações sobre estilos de *funk* existentes.

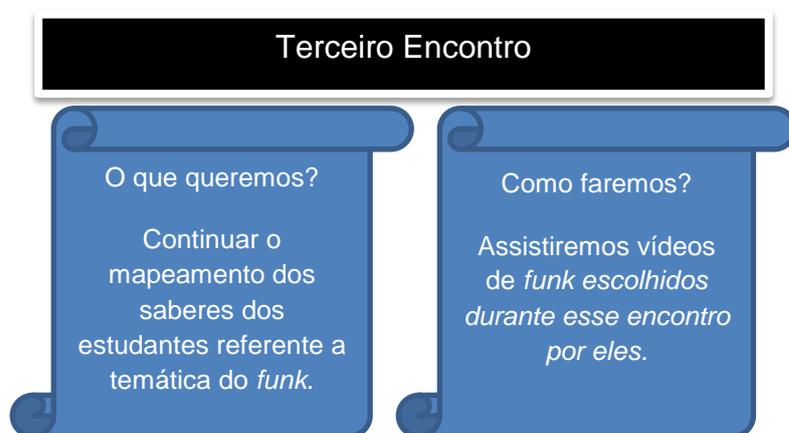
Conversamos sobre alguns estilos de *funk* que foram compartilhados como *funk* putaria, *funk* proibidão e *funk* ostentação. Também foram elencados artistas, como Mc Lan, Mc Kevinho, e Anitta. Durante a discussão surgiu um

embate em relação ao *funk* proibidão e o *funk* putaria. Alguns estudantes queriam que eu desse a definição dos diferentes estilos *funk*.

Freire (2017) nos lembra que a relação entre educador e educando deve ser dialógica, afirmando que, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria construção. Devemos estar abertos a indagações e perguntas dos estudantes, mas sempre cientes de que ensinar não é transferir conhecimentos.

No final da aula quando os educandos silenciaram, percebi que havíamos atingido uma parte do objetivo do encontro: mapear os saberes dos estudantes referente ao *funk*. Foram mapeados os 03 estilos de *funk* (proibidão, ostentação e putaria) e três artistas (Mc Lan, Mc Kevinho e Anitta). Antes de soar o sinal consegui dar o recado de que continuaríamos na próxima aula essa discussão sobre os estilos de *funk* conhecidos por eles e nos despedimos.

Figura 35: Terceiro Encontro



Nesse terceiro encontro, retomamos a discussão da aula anterior sobre *funk* putaria, *funk* proibidão e *funk* ostentação. Nesse momento fui apresentada ao *funk* gospel, cantado previamente por um educando. Ele comentou que alguns amigos evangélicos haviam apresentado esse estilo a ele. Conversamos um pouco sobre esse estilo, desconhecido pela maioria da sala, e solicitei que pesquisassem mais a respeito em casa. Em seguida pedi que

elegessem vídeos relacionados aos artistas citados na aula anterior para assistirmos. Os vídeos aqui são aqueles disponíveis nas redes sociais, onde aparecem a música e a dança.

Essa ação demorou muito mais tempo do que eu imaginei. Precisei intervir duas vezes para que desse tempo de assistirmos aos vídeos e conversarmos. Percebi nesse instante que o processo democrático de liberdade de escolha não era uma prática comum para a turma. Não era habitual realizarem escolhas referentes ao conteúdo da aula.

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecimento todo dia, ou não. A autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2017, p. 105)

É compreensível que os educandos que não estejam acostumados com essa possibilidade de escolha no processo de conteúdo programático da aula demandem mais tempo do que se o tivessem. Contudo, esse exercício, ainda que demorado, possibilita a aproximação da sua autonomia e o interesse pelo conteúdo. Entendendo que embora tenha sido mais demorado do que o planejamento inicial, foi consciente a descoberta da autonomia. O vídeo foi escolha deles, e uma difícil escolha, a ser realizada de maneira coletiva.

Os vídeos eleitos por eles foram: “Xanaina”, do Mc Lan; o “Grave Bater”, do Mc Kevinho; e o vídeo “Na Paradinha”, de Anitta. Utilizando a Televisão disponível na sala, conectei a internet no computador, o cabo na Televisão e assistimos aos vídeos.

Figura 36: Mc Kevinho, música Grave Bater / Vídeo



Fonte: Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-PH4S7IPQxU>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

Os estudantes se empolgaram com o vídeo do Mc Kevinho, observei que enquanto passava o vídeo, metade da sala se remexia na cadeira.

Almejava fomentar a discussão a respeito do palavrão a partir da observação dos vídeos, que havia sido relatado por eles como um ponto de atenção, potencializando o olhar crítico dos educandos a respeito do tema a partir da discussão coletiva. Havia também a questão da sexualidade, apresentada na música da “xanaína” logo no primeiro dia de aula. Nesse momento, imersa na pesquisa, me questionei como atender a essas demandas?

Após os vídeos, comentamos as diferenças e semelhanças entre eles, o linguajar, as gírias e, claro, a conotação sexual. Alguns estudantes conseguiram à sua maneira e de forma resumida explicar o que entendiam por *funk* putaria e *funk* proibidão. Um estudante reproduziu em seu aparelho celular os dois tipos de músicas *funk* para a sala toda ouvir. Primeiro tocou a música “Toma, Karen, toma”, do Mc Fabinho OSK, como ilustração do *funk* putaria, e

em seguida a música do Mc Menor B “Fechamento”. Nessa hora com os estudantes, compreendi a diferença de um *funk* para o outro.

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certos momentos, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que se recusa a escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora à tentativa do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. (Freire, 2017, p. 122)

Figura 37: Mc Fabinho OSK, música Toma, Karen, toma / Vídeo



Fonte: Youtube: Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ZucahEne3GQ>>.

Acesso em: 22 jul. 2020.

Figura 38: Mc Menor B, música Fechamento / Vídeo



Fonte: Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rn8UE1JDiCw>>.

Acesso em: 22 jul. 2020.

Durante a explanação do adolescente sobre os diferentes estilos de *funk*, duas gírias foram citadas. Foram as palavras: “chave” e “bonde”. Perguntei do que se tratavam e ele respondeu que “chave de chavoso” quer dizer “estiloso” e “bonde” significa “grupo de amigos” ou “um grupo da mesma comunidade”.

O registro desse encontro foi feito em dois momentos. O primeiro no decorrer da aula. O segundo com impressões pessoais, realizado logo após o encontro, em formato de diário de bordo. Refletindo sobre o encontro, percebi que os estudantes possuíam conhecimento a respeito dos diferentes estilos de *funk* e uma compreensão das gírias e expressões utilizadas entre os funkeiros.

Figura 39: Anitta música Na Paradinha / Vídeo



Fonte: Youtube. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=-73pafJ9RFg>>. Acesso em: 6 de jul. 2020.

Durante o vídeo da música da Anitta houve algumas falas como: “eu sei dançar”; “Por que a gente não pode dançar música que tem palavrão?”; “Tem professor na escola que fala palavrão”. Após essa última fala um silêncio pairou.

Diante do silêncio, solicitei que os estudantes se manifestassem com liberdade para falarem qualquer coisa sobre os vídeos, sobre as canções, e sobre palavrão. Após algumas falas, onde apontavam que sabiam dançar a música do Mc Kevinho e que os vídeos eram legais, uma educanda pediu para colocar a música do João⁶⁹ (um estudante que estava tímido) e sorriu. A sala toda concordou e, assim que a música começou, a turma se transformou em um coral. Era uma música conhecida da turma. A música era “Lei do retorno”, do Mc Don Juan e do Mc Hariel.

⁶⁹ Os dados apontados nessa pesquisa são verídicos, mas o nome dos estudantes será substituído por um nome fictício a fim de evitar a exposição de todos os envolvidos.

Com essa ação dos estudantes, onde disseram que sabiam a coreografia da música do Mc Kevinho ficou visível que estavam interessados em dançar, o que me fez registrar que esse seria o próximo passo. Também anotei a fala em relação ao João e me questionei se ele não estaria ofendido e se a brincadeira dos colegas em relação ao *funk* (que eu não conhecia) não era ofensivo ou algo assim.

Figura 40: Mc Dom Juan e Mc Hariel Lei do Retorno / Vídeo



Fonte: Youtube. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=lxvjGJlrC4>>. Acesso em: 6 de jul. 2020.

Ao anotar essa música no mapeamento, verifiquei que ela também não tinha palavrão, mas falava sobre um garoto “comer” uma garota. Tratava-se na verdade de um caso de vingança de um estudante que foi esnobado por uma garota, virou Mc, ganhou dinheiro e passou a esnobar aquela garota.

Os estudantes ficaram divididos em relação a qual estilo de *funk*, pertence essa música. Uma parte da turma, dizia que era um *funk* ostentação, pela idéia de que quando o protagonista da música era pobre, a menina não tinha interesse, porém quando passou a fazer *shows* e ter dinheiro, ela muda

de opinião, dando a entender que para conquistar uma garota é necessário sucesso e dinheiro.

Outra parte da turma acreditava que era um *funk* consciente. A justificativa era que ele estava alertando que “tem umas mina que são interesseiras”. Por conta do pouco tempo de aula, sugeri que em casa refletissem mais sobre o assunto. Registrei nesse encontro mais um estilo, ao lado do *funk* gospel tínhamos também o *funk* consciente. Ao todo já eram cinco estilos de *funk* no mapeamento dos saberes: *funk* putaria, *funk* proibidão, *funk* ostentação, *funk* gospel e *funk* consciente.

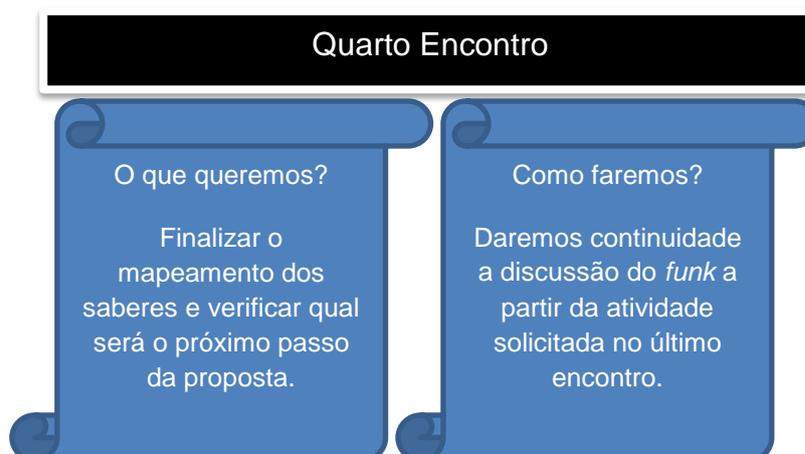
Retornando à questão do aluno João, me preocupei com o fato de a turma atribuir a música a ele especificamente. Temendo estar inconscientemente contribuindo para um caso de *bulliyng*, perguntei à turma por que essa era a música do estudante João. Os educandos explicaram detalhadamente o motivo, o que durou o restante da aula. João gostava de uma menina quando estava no 4º ano e, nessa época, ela não gostava dele. Agora estando o João no 9º ano e a garota também (porém em outra sala), ela gostava dele, mas ele não tinha mais o mesmo interesse nela. O João concordou sorrindo com o relato dos colegas. Isso me deixou aliviada, entendendo que era uma brincadeira saudável por parte da turma.

Solicitei aos estudantes dois exercícios para o próximo encontro: observar quais danças existem no entorno da escola, como em suas casas, por exemplo, e quais outros gêneros musicais usam palavrão ou falam de sexo. Eles deveriam trazer uma música desse gênero para exemplificar.

Ao final desse encontro, o mapeamento dos saberes dos estudantes, somava 05 diferentes estilos de *funk*, as gírias, a ausência de palavrão nas músicas escolhidas até o momento, a dificuldade de escolha e o carinho da turma em relação ao estudante João. Além do interesse pela dança *funk*.

Finalizamos o encontro e, antes de soar o sinal, fui cobrada por um educando: “Quando a gente vai dançar?” Respondi que conversaríamos na próxima aula. Assim nos despedimos.

Figura 41: Quarto Encontro



No quarto encontro conversamos sobre a atividade solicitada para casa. Entre os compartilhamentos dos adolescentes, um chamou atenção: uma educanda trouxe uma música e a reproduziu em seu aparelho celular para que pudéssemos escutar. Com isso almejava apresentar o resultado de seu exercício que era observar outros estilos musicais que falavam de sexo.

Logo hoje que eu saí com a minha namorada
Pra fazer uma média com ela na balada
Essa menina também resolveu sair de casa
Toda produzida, a mais top da galáxia
Tá tirando onda, rebolando na minha frente
De saia curtinha, sorriso indecente
Ela é gostosa, só faz isso pra me provocar
Sabe que eu fico doido a vendo dançar
Vou esperar minha mulher querer ir ao banheiro
Aí eu ganho cinco minutinhos de solteiro
É rapidinho, ela nem vai desconfiar.
Ai, tô valendo nada
Vish, a minha carne é fraca
Nossa, assim você acaba me matando
Cê nem faz ideia do que eu tô imaginando
(Música- Não Tô Valendo Nada – Henrique e Juliano- Sertanejo)

Segundo a estudante, essa música trata de traição, o que seria muito pior do que o conteúdo da música “Na paradinha”, da Anitta, por exemplo. Durante essa discussão, na qual atuei como mediadora e registrei as falas, surgiu o questionamento: “aposto que se fôssemos dançar esse sertanejo que fala nas entrelinhas de sexo e traição aqui na escola ninguém ia reclamar, mas *funk* não pode, né?” Quase toda a turma concordou. Resolvi instigá-los

perguntando por que será que a música “xanaína” incomoda e esse sertanejo universitário, não. Todos queriam responder ao mesmo tempo.

Nesse instante realizei mais dois registros no mapeamento. O primeiro indicando que os estudantes estavam falando de uma possível hierarquia (à maneira deles) relacionadas a gêneros musicais. Como se o sertanejo fosse acima do *funk*, sendo esse permissivo e o *funk*, discriminado. O segundo sobre a compreensão deles a respeito de sexo e traição. Surgiram durante a discussão narrativas expressando que, no entendimento deles, não havia motivo de tanto incômodo com as músicas de *funk*, pois outros estilos musicais também tratavam desse assunto. Aproveitei o momento para também analisar o contato deles com outros estilos musicais, lembrando de Freire (2017):

No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, por isso mesmo, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. 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. (p. 120)

A discussão foi interrompida por um adolescente que, mudando completamente de assunto, questionou: “A gente vai dançar hoje?” “Que dia a gente vai dançar?”

Aguardei a reação da turma, que rapidamente esqueceu a discussão e passou a questionar: “é mesmo prô, quando vamos dançar?” Percebendo o interesse em iniciar a dança, perguntei se essa era uma vontade de todos e rapidamente ouvi um sim coletivo.

Diante dos pedidos para dançar, questionei se a turma aceitava continuar refletindo sobre as implicações de palavrão e sexo nas músicas em outros momentos, ou mesmo em suas casas. Em seguida, expliquei que realizaríamos algumas brincadeiras como parte do processo de iniciação à dança. Lembro-me de ter exemplificado essa questão como um processo de alfabetização, no qual aprendemos uma letra, depois uma sílaba e depois uma palavra para, enfim, formarmos uma frase.

Antes de manifestarem suas opiniões, informei que faríamos a iniciação à dança e que essa seria no pátio da escola. Pela reação dos estudantes ficou explícito o quanto eles gostavam de sair da sala de aula. Pensei que ocupar outros espaços seria um caminho, para seguir nos próximos encontros. Segundo Andrade e Godoy (2018):

Ocupar o espaço pode ser um aprendizado significativo para os pequenos. As crianças também podem ajudar a preparar um espaço a partir de uma história, a fim de montar um cenário para a brincadeira de faz de conta. E por que não fazer algumas aulas ao ar livre? (p. 111)

Andrade e Godoy (2018) tratam de crianças pequenas, mas acredito que o mesmo também vale para os adolescentes.

Com a proposta de relembrá-los dos níveis, propus, já no pátio, a brincadeira “vivo, morto e doente”. Nessa brincadeira, os participantes devem responder aos comandos **vivo**, ficando em pé, **morto**, ficando no chão, ou **doente**, ficando num nível entre os dois anteriores. Aos comandos de voz nessa atividade foram acrescentados **alto**, **médio**, e **baixo**.

A autora Isabel Marques (2012) acredita que há uma diferença significativa entre a brincadeira e a dança. Segundo ela, a brincadeira constitui e constrói corpos lúdicos e a dança, corpos cênicos. Objetivava com essa brincadeira enfatizar os níveis que serão possivelmente trabalhados em uma próxima atividade de iniciação à dança. Assim de maneira lúdica pretendia que os estudantes fixassem os três níveis.

Antes do início dos encontros, preparei alguns papeis e os coloquei em uma caixinha, para quando iniciássemos a movimentação no corpo.

Figura 42: Caixinha de ações



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Nos papéis havia comandos como: “Você é um liquidificador!” Ou “Você é um micro-ondas!” “Você é um carro!” A esse respeito Andrade e Godoy (2018) nos orientam a criar “uma caixinha de coisas, que inicialmente teria elementos cênicos que auxiliem na aula, mas que também sejam utilizados nas criações em dança”. (p. 132)

Em seguida, solicitei a formação de grupos de até três pessoas (eles escolheram seus grupos). Um estudante de cada trio retirava um papel dobrado da caixinha. Com o papel em mãos, eles tinham que realizar o comando escrito. Expliquei que o objetivo dessa atividade era brincar com o corpo e explorar diferentes movimentações.

Para isso cada grupo precisava combinar como fariam. Por exemplo, no caso do comando “você é liquidificador”, um estudante seria o próprio liquidificador, outro seria a tomada desse aparelho e outro seria a pessoa que prepararia uma vitamina, por exemplo. Todos do trio tinham uma função que

deveria ser decidida e combinada. Cada trio procurou um lugar no pátio e iniciaram essa etapa da atividade.

Essa atividade fomenta o trabalho em grupo e é um estímulo à diversão e à imaginação dos estudantes. É possível incentivar a criação de novas movimentações e a apreciação e auxílio para a movimentação do outro. Combinamos um tempo para que os grupos pudessem organizar o que fariam de acordo com o comando do papel para mostrar para toda sala.

Durante esse planejamento, passei de trio em trio para verificar se haviam entendido a proposta e se precisavam de ajuda. Para os grupos que já estavam realizando a atividade sem dificuldades eu acrescentava alguma provocação com intuito de potencializar a atividade, como no caso do liquidificador em que eu questionava como seria o barulho do liquidificador ligado ou quem faria esse barulho. Após o tempo combinado, fizemos um círculo. Os trios se dirigiam para o centro da roda, um trio por vez, e se apresentavam para toda turma.

Figura 43: Estudantes no palco iniciação a dança

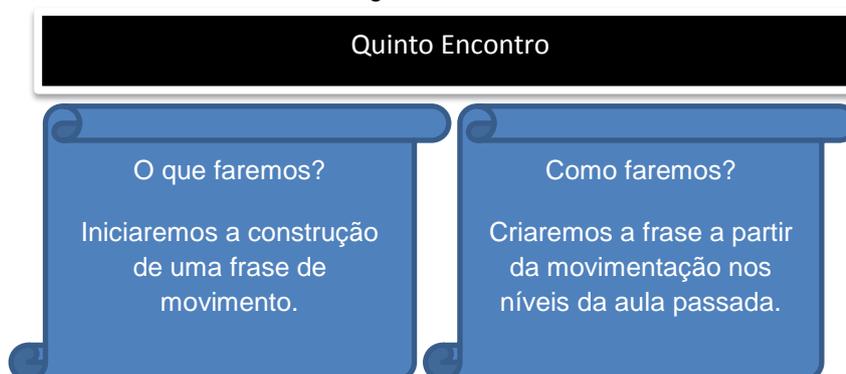


Fonte: Arquivo pessoal da autora

Depois disso, caminhamos para o encerramento da atividade. Nessa etapa os estudantes foram convidados, ainda em trios, a mostrar alguma movimentação de dança que conhecessem. Aqueles que não soubessem nenhuma movimentação poderiam repetir o que haviam acabado de realizar. Com essa etapa buscava averiguar se apareceriam movimentações da dança *funk*. Um trio se deslocava para o centro da roda e realizava uma movimentação, que poderia ser, por exemplo, um giro. Nesse caso, o desafio consistia em um estudante do trio realizar o giro no nível alto, outro educando do trio em nível médio e o terceiro em nível baixo. Assim, todos do grupo realizavam a movimentação em um nível (alto, médio e baixo).

Os estudantes demonstraram criatividade com as movimentações exibidas. Percebi passos da dança *funk* e facilidade em sua realização. Era algo que eles sabiam, que conheciam, estava no corpo deles. Quando desliguei o som, foi possível ouvir comentários, como “Já acabou?” “Mas já?” “Eu quero ir de novo”. Sem tempo para uma conversa de encerramento nos despedimos.

Figura 44: Quinto Encontro



No quinto encontro, ficamos na sala de aula, pois estava chovendo e temos um combinado na escola que, quando chove, a professora de educação física utiliza o pátio, porque a quadra ficava com o piso escorregadio. Ajeitamos a sala para termos espaço para a movimentação e formamos um círculo, expliquei rapidamente a atividade e comentei que seria uma iniciação a dança.

Em seguida sugeri que caminhássemos pelo espaço enquanto fui sugerindo variações de níveis. Após o exercício, continuamos andando e comecei a explicar-lhes o que eram “frases de movimento”.

Segundo Lenira Rengel (2003), Laban (1978) fez uma analogia entre frases verbais e frases de movimento, explicando que frases da dança são feitas de movimento. Uma frase de movimento completa tem preparação, ação e recuperação. Expliquei aos adolescentes que formariam frases de movimentos baseadas nos movimentos da aula passada.

Os movimentos em diferentes níveis criados pelos adolescentes na aula anterior seriam o início da frase, como uma primeira palavra. Expliquei que neste encontro montaríamos a frase completa, ou seja, colocaríamos mais palavras, mais movimentos. Poderiam ser movimentos de dança *funk*. Para isso, continuaríamos com os trios formados anteriormente. Cada frase deveria ser formada por no mínimo três palavras, três movimentos, um de cada integrante. Quando todos entenderam o comando, coloquei para tocar uma *playlist* com músicas do segundo encontro, as mesmas que debatemos em sala de aula. Combinamos um tempo para montagem das frases de movimentos e cada grupo procurou um espaço na sala para sua criação.

Durante o processo, um estudante começou a mostrar para o seu trio um passinho que ele tinha criado e ,em seguida, outro educando do outro trio também quis mostrar um passinho que tinha aprendido. Nesse momento me recordei que apesar de serem amigos e unidos, eles também eram competitivos. Desse modo os trios foram se aglomerando para verificar os passos dos colegas.

Nesse momento perguntei se estavam batalhando. Um estudante respondeu: “Na verdade, não, mas pode prô?” Devido ao surgimento da “batalha de passinho”, movimento do universo *funk* e que pode ser conferido no filme *A batalha de passinho*, de Emílio Domingos (2013), a expressão **batalhar** é comum entre os adolescentes fãs de *funk* daquela escola, logo a expressão tem essa conotação da dança de passinhos. Entendi com essa cena que os estudantes criaram uma proposição diferente da minha. Diante disso, lembrei-me de Freire (2017):

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. (p. 90)

Entendi a situação como uma demanda dos estudantes e permiti que realizássemos a batalha. Aumentamos o volume do som e ficamos em círculo. Um a um ia entrando e mostrando seus passinhos. Nesse primeiro momento ainda estávamos um pouco tímidos e percebi muitos passos de dança *funk* repetidos. Alguns estudantes nunca tinham ouvido falar da batalha, mas os que conheciam explicavam enquanto demonstravam.

Combinamos que poderíamos batalhar um pouco em cada aula, no aquecimento ou no encerramento. Os estudantes disseram que preferiam batalhar no aquecimento e concluíram: “assim a gente já faz um esquentar”. Ficou acordado que a partir daquele encontro tínhamos como aquecimento uma roda de batalha.

Voltamos à sequência dos trios e cada grupo combinou suas frases de movimento. Quando terminaram suas criações, nos organizamos para assistir. Programamos que todos exibiriam suas movimentações, um trio de cada vez. Cada trio quis apresentar mais de uma vez sua sequência de movimentos, deixando pouco tempo para a última parte da aula. Andrade e Godoy (2018),

A ideia é que o processo de criação e apreciação de dança sejam tratadas como experiências artísticas em que se valorizam tanto o processo como o seu resultado a ser apresentado aos seus pares (durante as aulas) ou perante um público específico (pais, comunidade escolar, familiares). Nesse sentido, esses momentos configuram trocas e possibilitam a confluência entre as dimensões estética, artística e cultural da dança [...] (p. 135)

Arrumamos as carteiras da sala para assistirmos às apresentações sentados. Os trios se apresentariam na frente ou no meio da sala.

Figura 45: Estudantes em trio iniciação a dança



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 46: Iniciação a dança, frases de movimento em nível médio



Fonte: Arquivo pessoal da autora

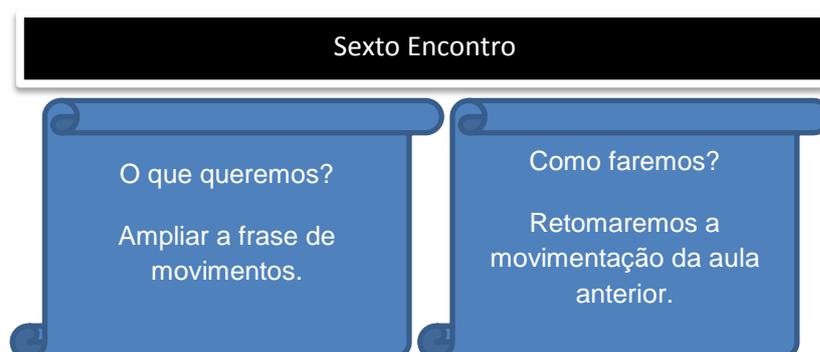
Nesse encontro aprendi com eles uma variação do passinho dos malokas que eu desconhecia (um dos trios com quem participei me ensinou) e pude observar duas educandas realizando o movimento do quadradinho. Notei que essa movimentação não foi inclusa na frase de movimento criada por elas.

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que eu mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (FREIRE, 2017, p. 35)

Os estudantes entenderam a proposta e a realizaram com satisfação, aplaudindo respeitosamente cada apresentação. O sinal indicando o final da aula soou durante a apresentação do último grupo. Esperamos acabar, elogiamos todos e fomos nos despedindo e saindo sala de aula.

As frases de movimentos que estavam previstas para esse encontro ocorreram e o estímulo dos níveis funcionou como impulso para a criação dos trios. Concluí que poderíamos dar continuidade dessa maneira aos próximos encontros.

Figura 47: Sexto Encontro



Como de praxe, iniciamos o sexto encontro ainda em sala, dessa vez falando sobre os estilos de *funk*, assunto que emergiu dos educandos por conta da *playlist* utilizada no último encontro.

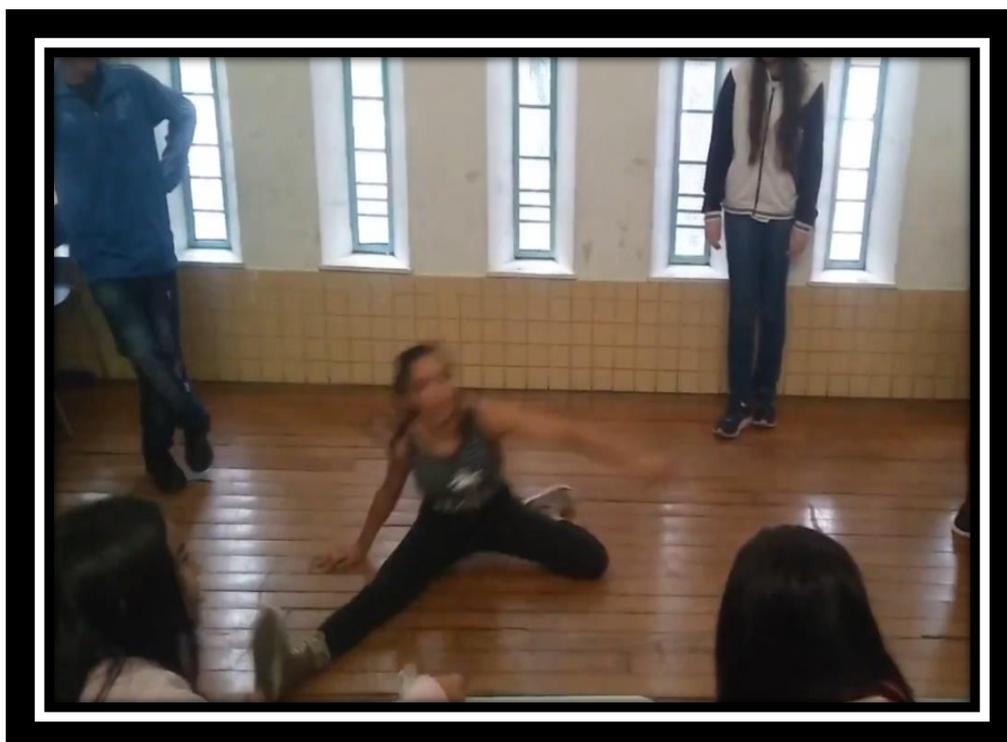
Os adolescentes sugeriram utilizar novas músicas para o nosso encontro. A maioria das músicas sugeridas por eles pertenciam ao estilo *funk* putaria, uma ou outra canção era de *funk* ostentação. Todos concordaram em renovar a *playlist*. Os educandos, sem surpresa nenhuma, já tinham as músicas sugeridas em seus aparelhos celulares.

Estabelecemos uma nova discussão a respeito das letras das músicas, mas sem chegar a lugar algum, pois passados alguns minutos de discussão um educando sugeriu: “vamos dançar, depois a gente discute isso”. Todos concordaram, olhando para o relógio e entendendo que a aula era curta. Combinamos utilizar a nova *playlist* e no encontro seguinte continuaríamos a discussão a respeito das letras das músicas.

Lembramos da batalha que havíamos combinado na aula anterior como movimentação de aquecimento, o “esquentar”. Em semicírculo começamos a batalhar. Nesse encontro notei que eles estavam tímidos e pediram que eu comesse a batalha, ou seja, eu seria a primeira a entrar na roda e exibir algum passo de dança. Quando terminasse meu movimento, desafiaria alguém para ser o próximo. Assim eu fiz. Apesar da timidez, quase toda turma participou da batalha.

Em seguida solicitei que retomássemos os grupos de três pessoas formados na aula passada. A ideia era que o grupo relembresse a frase de movimento da aula anterior para acrescentarmos a ela mais duas movimentações, uma no nível alto e uma no nível baixo. Objetivava dessa maneira, que os estudantes explorassem novas movimentações ou realizassem as que já conheciam de maneira diferente.

Figura 48: Estudantes explorando movimentações no nível baixo



Fonte: Arquivo pessoal da autora

No decorrer da proposta apareceu a movimentação da sarrada e da sarrada no ar como movimentos no nível alto. Outra movimentação que surgiu foi o espacate (movimento em que se encosta o quadril no chão com as pernas afastadas).

Combinamos um tempo para a apresentação das frases de movimentos com as novas movimentações, porém isso não aconteceu por conta do tempo a mais que os estudantes solicitaram durante a aula para continuar explorando as novas movimentações. Contudo, expliquei que as movimentações desse encontro seriam adicionadas às frases de movimento da aula anterior, e essa seria então a nova frase dos trios, uma frase maior.

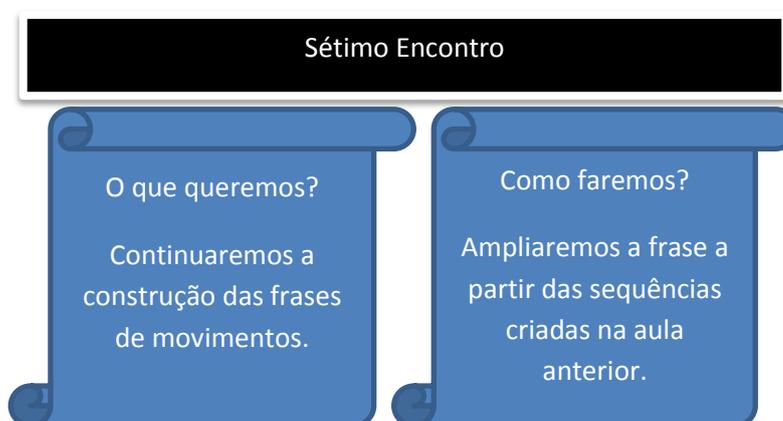
Pedi a cada grupo que relembassem a frase de movimento em casa afim de não esquecer, para o próximo encontro. Esse feito chamei de ensaio.

Esse encontro foi interrompido por um grupo de estudantes do grêmio estudantil da escola que pediu alguns minutos para falar com a turma. Esses minutos se estenderam até o final da aula.

Pude observar que os estudantes compreenderam a atividade e foram ousados no processo criativo. Ficou evidente que esse demandava mais tempo. Tive a impressão de que, quando estavam no auge do processo de elaboração, o tempo da aula acabava, interrompendo o momento de criação.

Mesmo sem a apresentação ao final da aula, como fizemos no encontro anterior conseguimos ampliar as frases de movimentos. Entendi que abrir mão, nesse momento, das apresentações significava consagrar mais tempo para criação e exploração dos movimentos dos trios.

Figura 49: Sétimo Encontro



No início do sétimo encontro, em nossa roda de bate-papo sobre o *funk*, um educando relatou que sua mãe não gostava que ele escutasse o *funk* putaria em casa. Desse modo ele só escutava esse estilo de música utilizando fones de ouvido. Ela alegou que a música só falava de sexo e ele respondeu dizendo: “ontem na hora da novela, eu estava lá sentado assistindo, passou o cara praticamente comendo a mina, e minha irmã de oito anos lá vendo a Televisão. Aí pode, né? Mas o *funk* não pode?!”

Essas questões trazidas a cada encontro pelos educandos, sem o crivo do certo ou errado eram discutidas coletivamente e ganhavam significado. Quase sempre as respostas eram responsabilidade dos estudantes, que a buscariam cada um à sua maneira. Desse modo, as conclusões encontradas fariam sentido para eles. Na maioria dos casos não havia certo ou errado, apenas o que eles entendiam naquela hora, com base nas suas experiências, o

que eles conseguiam abertamente discutir e o que juntos conseguíamos entender.

Nos dirigimos para o pátio da escola e realizamos o aquecimento no formato de batalha de passinho. Para essa atividade foi utilizada uma *playlist* dos estudantes, decidida pelo grupo de maneira democrática, o que tomou grande parte do tempo da aula, mas funcionou.

Nesse exercício de aquecimento, pela primeira vez, não fui a primeira, mas não deixei de participar. Quando fui desafiada, exibi a movimentação de um passinho que um adolescente havia acabado de fazer. Os estudantes ficaram eufóricos com essa atuação e percebi que também se sentiram mais à vontade na exibição de seus movimentos. Era sempre uma euforia me verem dançar com eles.

Em seguida dividimos a sala, formando dois grupos, e iniciamos o processo de ampliação das frases de movimento. Um grupo ficou no palco e o outro no fundo do pátio. A proposta era retomar as sequências realizadas na aula anterior. Após o tempo combinado para essa etapa, dentro dos grupos, cada trio foi relembando suas frases. Após essa retomada, expliquei que cada grupo deveria sugerir mais uma ou duas movimentações para cada trio, ampliando as frases de movimento.

O grupo do palco conseguiu ampliar as frases de movimentos de maneira coletiva. Esse processo foi mais rápido do que eu havia programado.

Figura 50: Estudantes ensaiando no fundo do pátio



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Iniciei com o grupo do palco uma movimentação de deslocamento para que fizéssemos uma entrada no palco dançando. A atividade era fazer alguma movimentação da dança *funk* de um ponto a outro. Objetivava com essa dinâmica começar o processo de finalização da frase de movimento.

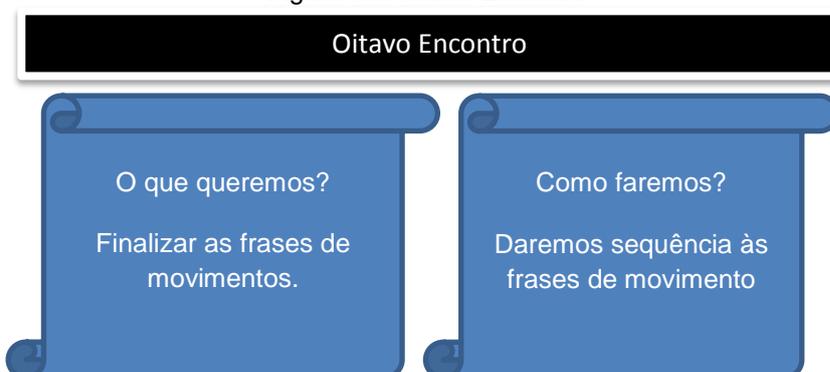
Os estudantes do palco criaram as suas entradas de cena de forma muito agitada. A cada momento eles queriam mudar a movimentação que haviam acabado de construir. Pude observar que esse grupo se divertia a cada nova movimentação que conseguiam realizar e que a alegria deles era criar novos passos, era ver quem era o mais criativo, quem fazia as movimentações mais divertidas, estavam o tempo todo competindo, mas dentro da proposta de elaborar uma movimentação em deslocamento.

A proposta de ampliar as frases de movimento foi alcançada com os dois grupos e começamos a finalizar o encontro com a movimentação de deslocamento. Mais uma vez soou o sinal interrompendo a atividade e anunciando o fim do exercício. Considerei que a aula estava ficando cada vez mais curta e a dança estava ficando cada vez mais exposta. Já havíamos saído

da sala de aula e ocupávamos com muita tranquilidade todo o pátio com a dança *funk*. As músicas de nossa *playlist* em sua maioria eram do estilo *funk* putaria.

Foi a partir desse encontro que alguns colegas educadores começaram a reclamar por conta das letras das músicas. Lembro que ao mesmo tempo houve um grupo de educadores que elogiava a dança dos adolescentes. Alguns iam ao pátio para elogiá-los. Para responder às reclamações, eu só conseguia expor meus argumentos nas reuniões coletivas, em que o grupo todo de educadores estava reunido. Nas outras ocasiões as reclamações não eram feitas diretamente a mim, inviabilizando o diálogo.

Figura 51: Oitavo Encontro



O oitavo encontro foi composto por um elemento surpresa. Ao soar o sinal que sinaliza o início da aula, observei que ninguém aparecia. Ao sair da sala para verificar o que ocorria, esbarrei com duas educandas que estavam chegando. Perguntei a elas a respeito do restante da turma e me informaram que eles estavam na sala X. A turma não havia finalizado a lição de outra matéria e só saíam da sala quando finalizassem.

Lembrei-me de que quando escolhi essa turma para realizar a pesquisa, fui informada de que ela era tratada como “difícil” pelos educadores.

Fui até a sala da colega educadora e conversamos reservadamente. Expliquei rapidamente a pesquisa de mestrado, a proposta do “Pode *funk*?” e a importância de estar com eles naquele momento. A resposta foi: “eles estão loucos para dançar, aliás ultimamente eles só querem dançar. Ficam dançando

na minha aula o tempo todo, só pensam em dança e só ficam dançando. Se levantam para ir até o lixo eles o fazem dançando. Logo, não fazem a lição, pelo contrário, só ficam ouvindo essas porcarias de música, não sei como você permite esse tipo de coisa na sua aula. Por isso, hoje eles só vão sair da sala para dançar quando acabarem de copiar toda lição da lousa, a partir de hoje será assim, sinto muito”.

Sobre essa questão, Freinet (2003) diz:

Não se espantem os higienistas com nossas mesas horizontais nem com nossos tamboretas leves e sem encosto. A escrita e a leitura não são mais, em nossa escola, as únicas tarefas escolares, e os alunos não serão obrigados a horas de imobilidade anormal, geradora de escoliose. Pela diversidade das atividades que lhes são oferecidas, corrigirão eles mesmos as posições defeituosas, compensando por uma atividade corporal uma concentração intelectual ou artística que retesou seus músculos e imobilizou seu corpo. (p. 59)

Entendendo que o assunto era delicado, resolvi não debater a questão com a colega naquele momento. Acenei concordando, agradei e me retirei. Poderia ter argumentado por horas com a educadora sobre a importância do ensino da dança na escola, da pesquisa do *funk* para aquele grupo, o quanto estava fazendo sentido para eles a ponto de ficarem dançando o tempo todo. Poderia ter convidado a colega para participar da proposta para quem sabe então aproximá-la daquele processo. Poderia ter ido à coordenação explicar o episódio e pedir ajuda. Poderia ter ido ao banheiro chorar de raiva. Mas não fiz nada.

Voltei para sala onde estavam as duas educandas que me informaram a situação da turma. Sem saber da conversa que tive com a colega educadora, elas reforçaram que os educandos só queriam saber de dançar. Todo dia a turma pede aos professores um tempo para ensaiar e dizem que estão ensaiando para minha aula. Às vezes pedem para ir ao banheiro e não voltam. São encontrados depois em algum canto da escola dançando.

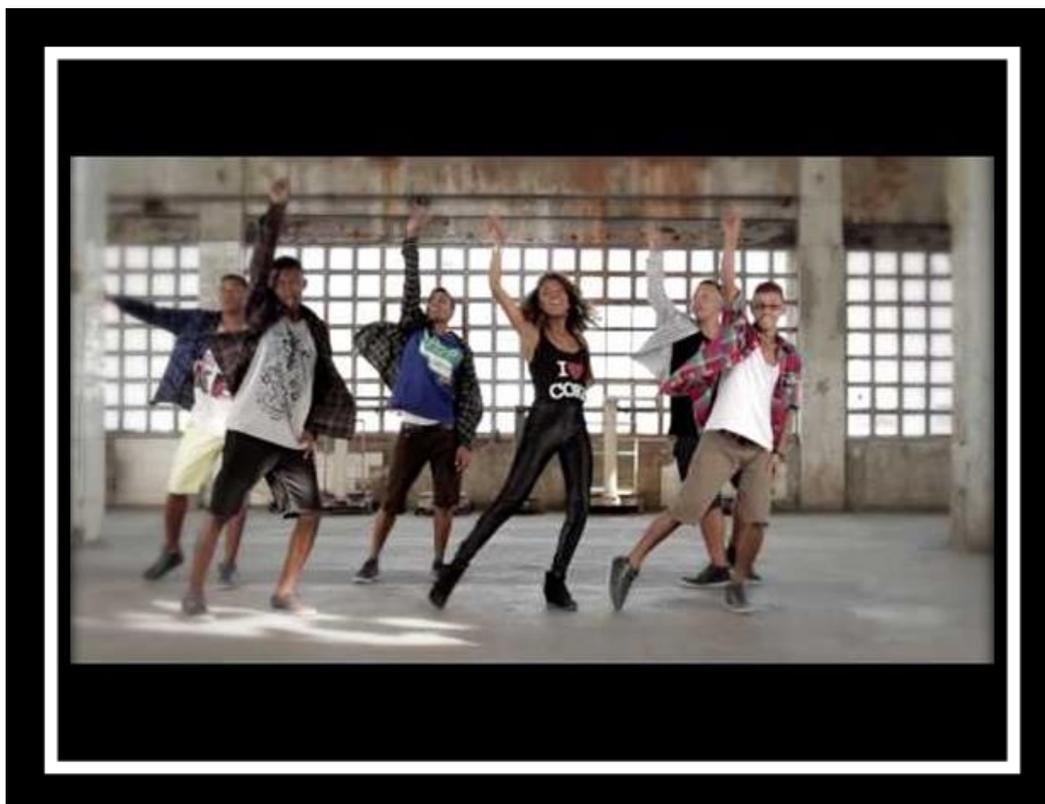
Percebi que elas se referiam em boa parte do diálogo aos educandos que quase sempre estavam pelos corredores da escola, geralmente por problemas disciplinares eram impedidos de entrar em alguma sala, ou eram retirados dela. Esses educandos sempre tinham uma nova movimentação de

dança para mostrar, eles se dedicavam aparentemente mais do que os demais nos exercícios de dança propostos.

Nesse momento pude compreender o quanto a proposta estava fazendo sentindo para eles e o quanto estavam se dedicando. A evolução que eles apresentavam em relação às movimentações da dança era grande. Se em um encontro alguém mostrava um passo novo, no encontro seguinte já estavam fazendo com perfeição a movimentação. Eles estavam treinando! Afinal, 45 minutos de aula duas vezes por semana não seria suficiente para toda a dança que estávamos presenciando a cada encontro.

Continuei conversando com as meninas e, algum tempo depois, chegaram mais alguns adolescentes. Enquanto aguardávamos os demais, um estudante sugeriu assistirmos a um vídeo de dança do passinho na televisão da sala e todos concordamos.

Figura 52: Dream Team do Passinho / Vídeo



Fonte: Youtube. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=rrtFy5C02Pc>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

Quando já estávamos assistindo o vídeo pela segunda vez, faltando poucos minutos para o final da aula, chegaram os educandos.

Entraram na sala bravos por terem ficado sem dançar e falando todos os palavrões que conheciam. Um estudante, esse em especial era pauta de muitas reclamações por parte dos educadores, me deixou reflexiva, ao dizer: “ah, é fogo, viu? Tá tirando, eu só vim para escola por causa da aula de dança e aí nós fica fazendo lição”.

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido. (FREIRE, 2017, p. 110)

Eu emudeci, só observei atentamente. Em seguida, o sinal soou anunciando o final da aula e nos despedimos.

Nada do que almejava ocorreu naquele dia, teríamos que retomar no próximo encontro. Essa aula praticamente foi uma surpresa. No fim, não dançamos, pois não vi essa possibilidade com o número de estudantes presentes no início da aula, mas conversamos. E certamente esse diálogo foi importante, pois não fosse ele, não sei quanto tempo demoraria até que eu soubesse o quanto eles estavam dançando pela escola, e o quanto alguns colegas educadores poderiam estar incomodados não somente com o *funk*, mas, com essa dança aparentemente excessiva. Em relação a tudo isso não sabia o que fazer.

Lembro-me de chegar à sala dos professores, colocar meu computador no colo e começar a escrever sem parar. Mantinha essa prática após cada encontro, pois é uma das ferramentas de análise da pesquisa. Naquele dia não havia muito sobre a dança para anotar, mas sobre o processo, que interfere diretamente na minha ação. Andrade e Godoy (2018),

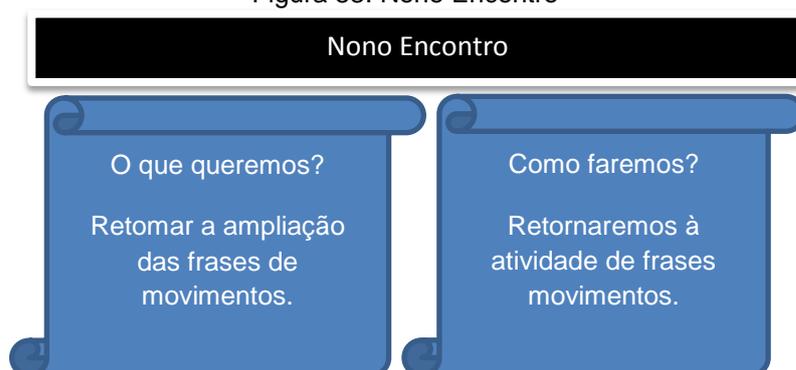
Após as aulas, convidamos o professor a realizar uma reflexão sobre a ação. Ao anotar o que aconteceu nos diários de bordo, é possível avaliar o trabalho realizado e refletir, identificar e tomar consciência do conhecimento tácito e dos fatos advindos da prática. (p. 79)

Digitei como nunca, sem usar vírgula, sem ponto final, sem sentido, o meu diário de bordo dessa data foi um dos maiores. Percebi na hora que estava colocando nas frases todo meu sentimento e que isso era importante naquele instante como pesquisadora, envolvida diretamente com o meu objeto de estudo.

Escrevi sobre como me senti impotente naquele momento. Comecei relatando minha vontade de ajudar, quando fui procurar pelos estudantes na sala em que estavam fazendo a lição, que no final se transformou em uma necessidade de ser ajudada. Não consegui reagir, não consegui acudir ninguém em nada, era eu quem precisava de amparo, fiquei paralisada e muda. Eu que sempre tinha algo a dizer, que sempre tinha uma provocação, estava muda e parada. Esse episódio me deixou reflexiva por muitos dias.

Recordo-me de ter refletido que insistir na conversa com a colega educadora poderia gerar uma discussão que talvez não chegasse a lugar algum. Pedir ajuda à coordenação pedagógica poderia prejudicar a colega, algo que eu também não queria. Eu queria ajudar, mas não soube como naquele momento.

Figura 53: Nono Encontro



Um dia antes do nono encontro com os estudantes fui surpreendida em uma reunião de educadores por um colega que alegava que era inconcebível

um professor permitir que os estudantes ouvissem música *funk* durante a aula. Lembro-me de ter contra-argumentado, citei Paulo Freire, quando propõe utilizarmos o que os educandos nos trazem de fatos e conhecimento para educá-los.

Outra educadora presente na reunião fez uma fala, justificando que o *funk* já estava no universo dos estudantes muito antes de eu ter chegado à escola, o *funk* era pertencente aquela comunidade, mas, até então, nunca havia sido colocado em pauta. Por fim, um educador indicou que deveríamos ensinar Música Popular Brasileira (MPB) para os adolescentes, pois isso era o que aquela turma indisciplinada precisava.

Assimilei a argumentação dos colegas sem me sentir ofendida. Acredito que, muito do que realizo na prática em sala de aula se dá pelas experiências pelas quais passei e modificaram meu modo de olhar para o ensino.

Freire nos orienta que educar exige disponibilidade para o diálogo, principalmente para o diálogo com as diferenças, com as discordâncias.

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança indispensável à realidade. É impossível viver a disponibilidades à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança risco da disponibilidade. (Freire, 2017, p. 132)

Ao final dessa reunião com os educadores ficou combinado que a escola realizaria um evento, e foi citado que seria interessante realizar uma apresentação de dança dos estudantes. Contudo, as músicas deveriam ser previamente analisadas antes da festa.

No dia seguinte ao da reunião, em sala de aula com os adolescentes, comuniquei-os sobre a festa da escola e disse que, caso quisessem dançar, procurassem a coordenação pedagógica para informar. Comentei também a preocupação com a letra das músicas, o que causou bastante incômodo aos educandos. Lembro-me de um estudante argumentar: “não vamos dançar

então! A gente não tá pedindo para dançar na festa, porque temos que dançar do jeito que eles querem?”.

Achei essa fala do estudante oportuna e resolvi mediar a conversa. Foi aí que os questioneei: “Por que tem que ser o *funk* putaria”? Fiquei pensando em como resolveríamos essa questão. Foi nessa hora, que descobri porque os estudantes gostavam tanto do *funk* putaria.

A resposta foi de um educando: “Por causa da batida!” E todos concordaram. Fiquei lembrando das movimentações que estávamos realizando até aquele encontro. Percebi que não havia obscenidade nelas e até aquele momento eu não havia tido nenhum problema com essa questão. Conclui que a resposta era pertinente. E uma educanda continuou: “A batida, prô, é da hora para dançar, essas músicas que os professores não gostam são as mais legais para dançar, a batida é muito louca”. Outros educandos foram sussurrando que concordavam, e novo debate sobre a música se estabeleceu. Fiquei observando a argumentação entre eles até que um educando sugeriu: “e se tentássemos então com a versão *light*”.

Apreendi mais uma coisa sobre o *funk* com os estudantes: a versão *light* do *funk*. Um estudante teve que me explicar o que era e deu um exemplo interessante. Ele cantou um trecho de uma música que dizia: “...que vontade de fuder garota, eu gosto de você, fazer o que? Meu pau te ama”. Nesse momento, sem resposta, fiquei ansiosa, aguardando o que seria a versão *light*, que dizia: “...que vontade de ter garota, eu gosto de você, fazer o quê? O pai te ama”.

Figura 54: Mc G15 Deu onda / Vídeo



Fonte: Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fq-F0eLSNOw>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

Figura 55: Mc G15 Deu onda versão *light* / Vídeo



Fonte: Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=S1-8HmLWSa4>>. Acesso em: 7 de jul. 2020.

Quando a ideia foi sugerida, os educandos não gostaram e nova discussão começou. Um estudante comentou: “Acho que fizeram essa versão *light* da música *funk*, só para gente pode dançar na escola”. Todos rimos.

Um aluno afirmou que era difícil encontrar a versão *light* das músicas que estávamos dançando, pois a maioria é lançamento e ainda não havia uma versão *light* disponível. Após algum tempo de discussão, propus nova opção. O uso exclusivo da batida da música. Aparentemente nos aproximamos de um acordo. A esse respeito, cito Andrade e Godoy (2018):

Muitas vezes, na escola, as datas comemorativas são espaços para que as apresentações aconteçam. Uma possibilidade é que o professor auxilie as crianças a investigar e realizar a criação, contribuindo com ideias e soluções para as composições ou coreografias inventadas pelas crianças. (p. 131)

Um adolescente tomou a iniciativa de colocar uma música apenas com a batida, sem um cantor ou Mc cantando, e começou a dançar. Sua intenção era fazer um teste para confirmar se seria possível dançar. Ficou combinado que no dia da festa usariam o *beat*, mas nos encontros continuaríamos utilizando a versão completa da música. Quando utilizávamos apenas o *beat* havia alguns períodos de silêncio na música (que eram preenchidos com o canto do intérprete).

Apesar da mudança na música, nada mudaria na nossa proposta de coreografia, aqueles que quisessem e viessem no dia da festa dançariam exatamente o que estávamos construindo nas aulas.

Figura 56: Base (*beat*) de *funk* putaria / Vídeo



Fonte: Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mIKgS32oqYU>>.

Acesso em: 7 jul. 2020.

Propus também realizarmos uma conversa a respeito das letras das músicas e convidar os outros docentes para participar. Os adolescentes, já ansiosos para irem ao pátio dançar, concordaram rapidamente.

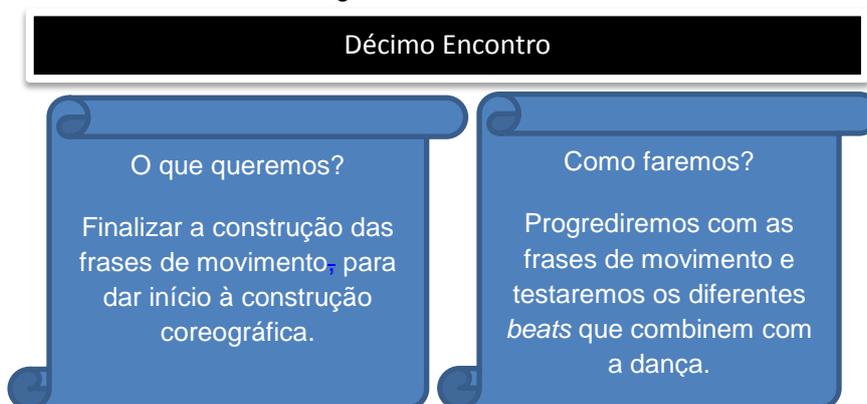
Nos minutos que nos restavam fomos para o pátio com a caixa de som e retomamos de onde havíamos parado na penúltima aula. Expliquei que lembraríamos as frases de movimentos e as ampliaríamos.

Figura 57: Ampliação das frases de movimento



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 58: Décimo Encontro



Começamos o décimo encontro novamente debatendo a questão da música e do palavrão. Mas os estudantes queriam dançar, estavam já de pé prontos para sair em direção ao pátio. Para não perder tempo, fomos para o pátio, colocamos os diversos estilos de *beats* trazidos por eles para perceber as diferenças. Alguns com a batida mais lenta, outros com a batida mais rápida

Buscávamos um *beat* que fosse representativo para turma e condizente com as frases de movimentos. Dividimos novamente toda turma em dois grupos (A e B). Grupo A foi para o palco e o grupo B foi para o fundo do pátio. Cada grupo retomou a movimentação da aula anterior.

Mediei a finalização das frases de movimento nos dois grupos observando se as movimentações criadas dialogavam com o *beat*.

Os estudantes tinham ritmo e bastante noção de tempo e de musicalidade. Os grupos ficaram bastante tempo experimentando diferentes *beats* e a finalização de suas frases de movimento.

Durante a dança dos educandos, pedi permissão e fiz uma cena, interpretando um dos alunos e imitando sua fala, disse: “Oh, veado, vamo aê de novo!”. Os estudantes logo relacionaram minha interpretação a um adolescente da turma.

Em seguida questionei os adolescentes se a expressão “veado” era palavrão. A resposta foi unânime. Eles não consideram tal expressão um palavrão. Uma educanda, contudo, chamou a atenção para a forma como é usada a palavra: “Nesse exemplo da professora, os meninos não estavam se ofendendo, eles se tratam assim normalmente, mas em uma discussão eles utilizam essa mesma palavra para ofender”.

Para provocar a reflexão, fiz uma última pergunta: “O que vocês pensam sobre se tratar dessa forma?”. Alguém disse: “Aqui é normal, a gente é amigo, isso é de boa”.

Destaco o pensamento de Freire (2017),

O exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no “corpo” da curiosidade. Nesse sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curioso nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso. O exercício ou a educação do bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos. (p. 61)

A aula avançou e antes de soar o sinal conseguimos eleger por unanimidade um único *beat* para a dança da festa da escola. A escolha foi coletiva e ocorreu durante a realização das frases de movimento. Um adolescente do grupo B foi até o grupo A e perguntou se eles gostavam de determinado *beat*. Conversaram um pouco e chegaram a um consenso. Quando avisei aos grupos que a aula estava próxima do fim, me contaram a escolha do *beat*. Informei-os de que no encontro seguinte começaríamos a construção coreográfica.

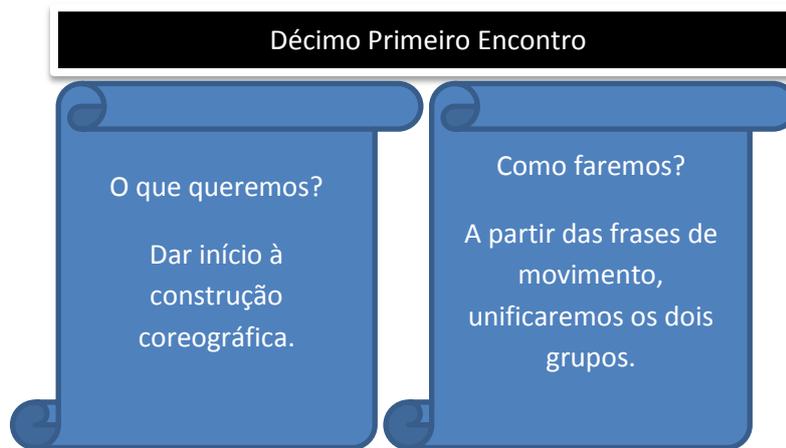
Acordamos que até o dia da festa, sempre no final da aula, repassaríamos a dança ao menos uma vez nas aulas ao som do *beat* escolhido.

Figura 59: Dança com *beat* no pátio da escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 60: Décimo Primeiro Encontro



Na véspera do décimo primeiro encontro, após uma reunião com os colegas, uma educadora me procurou para falar a respeito de dois estudantes: “Não sei o que você está fazendo com esses meninos, dou aula para eles há muitos anos e não pude deixar de notar que desde que começaram a dançar com você estão muito melhores a cada aula. O João está falando e fazendo questionamento nas aulas, está cada vez menos nos corredores e anda sempre com um grupinho da sala que, segundo ele, é o seu bonde” (grupo da mesma comunidade).

E continuou: “O Antônio⁷⁰, que sempre estava cabisbaixo e com sono nas aulas, agora está imponente e acaba logo a lição para dar tempo de dançar, eu sempre deixo eles dançarem quando terminam a atividade, eles sempre agradecem. Seja lá o que estiver fazendo com eles está dando certo, e se você me permitir qualquer dia desses gostaria de acompanhar sua aula”.

O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos. Mas, preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar. (FREIRE, 2017, p. 70)

⁷⁰ Os dados apontados nessa pesquisa são verídicos, mas, o nome dos estudantes será substituído por um nome fictício a fim de evitar a exposição de todos os envolvidos.

Freire (2017) chama atenção para a relação entre educador e educando, que deve ser realizada com a esperança de que juntos podem aprender, ensinar, produzir e resistir aos obstáculos.

Fiquei feliz com as palavras da colega e entendi que possivelmente estávamos no caminho certo.

Começamos o encontro com um relato dos adolescentes. Eles estavam eufóricos e me contaram que há alguns dias estavam discutindo com uma educadora. Toda aula havia uma nova discussão que não se resolvia. Resolveram então não entrar na aula dela. Ao invés de irem para sala de aula, foram para o pátio da escola. Alegaram que não queriam assistir a aula dela, pois ela não os respeitava. Antes mesmo que pudesse me manifestar, disseram: “Vamos dançar, prô, depois a gente conversa mais”.

A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação vira política não pode esconder a forma depreciativa como entende política. Pois é na medida mesma em que a educação é deturpada e diminuída pela ação de “baderneiros” que ela, deixando de ser verdadeira educação, passa a ser política, algo sem valor. (FREIRE, 2017, p. 108)

Fomos para o pátio e começamos o processo de construção coreográfica, mas desta vez em um único grupo. Em roda, um ia ao centro e dançava sua frase de movimento. Essa frase era resultado de várias movimentações criadas por eles nos encontros anteriores. Elas apresentavam passos de *funk*, como passinho dos maloka e suas variações. Algumas dessas variações foram criadas por eles no decorrer dos encontros.

Quando um trio saía de cena, entrava outro grupo e realizava sua sequência. De repente, entrava um grupo de dez pessoas e faziam uma sequência de passos juntos. Depois, alguém realizava um movimento solo. Tudo ao som do *funk* putaria.

Há alguns encontros, começamos em trio a criar uma movimentação que eles soubessem ou quisessem realizar juntos. A isso chamamos aqui de célula de movimento. Boa parte eram passos da dança *funk*.

A partir dessas células, demos início à frase de movimento.

Um dos motivos pelo qual voltávamos às frases de movimento a cada encontro, era a intenção de que os educandos fixassem e ampliassem suas movimentações.

Por fim, demos início ao processo de construção coreográfica.

A construção coreográfica é o processo de encaixe e desencaixe das sequências de movimentos. Em outras palavras, seria como formar uma história a partir das frases. Só que essa história precisaria respeitar a combinação de cada frase de cada grupo e faríamos isso de maneira coletiva, com todos opinando, contribuindo e criticando. Era justamente esse o desafio da construção coreográfica com toda sala.

Figura 61: Iniciando a construção coreográfica no palco



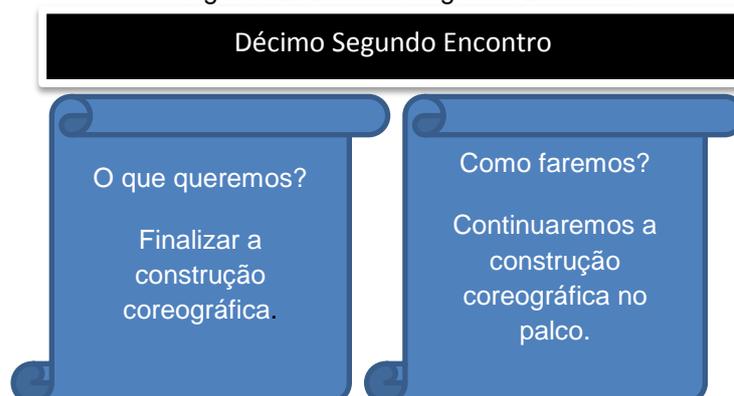
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Quando unimos toda a sala em um único grupo a dança se transformou, era como uma festa, eles estavam empolgados em mostrar para todos suas movimentações em trios, em duplas ou mesmo sozinhos. Foi um momento de euforia entre os adolescentes.

Os estudantes estavam ensaiando seus passos e movimentações fora dos encontros e, desse modo, chegavam na aula, com as movimentações mais organizadas, com os trios já cientes seus passos. Isso facilitou a organização do processo coreográfico. Não fosse esse esforço paralelo dos adolescentes, penso que possivelmente levaríamos mais tempo nesse processo.

Ao final do encontro repassamos a coreografia ao som do *beat* conforme combinado. Deu tudo certo, encaixamos a construção coreográfica no *beat* escolhido. Em seguida, um pouco antes do fim da aula, combinamos que seria interessante trazer um Mc para escola e realizarmos nosso debate sobre as músicas do *funk* putaria, que envolviam palavrão e sexo com a presença de outros educadores. A sugestão do Mc foi minha, mas todos concordaram.

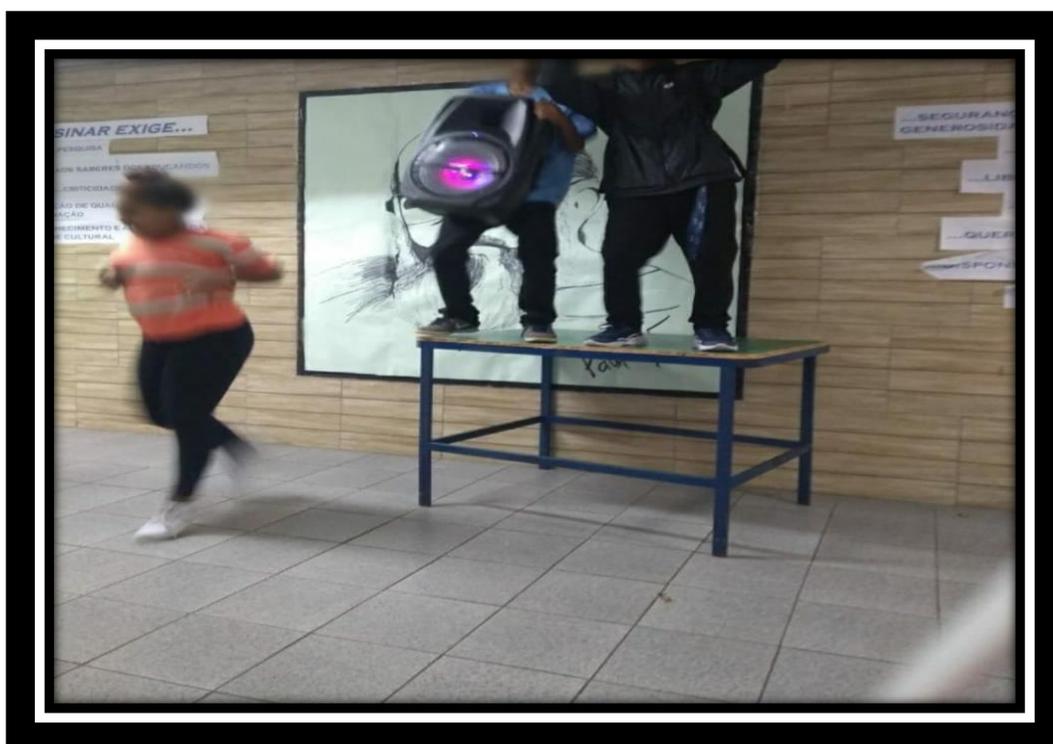
Figura 62: Décimo Segundo Encontro



Nesse encontro, com toda a turma reunida no palco, finalizamos nossa construção coreográfica e a ensaiamos repetidamente.

Ocorreu, contudo, uma situação atípica: uma turma inteira estava no pátio e assistiu ao nosso “ensaio”. Alguns alunos dessa turma pediram para dançar com seus amigos. Mesmo sendo outra turma, permiti.

Figura 63: Ensaio estudantes no palco



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Percebi nesse encontro que eu estava fora do compasso. Os alunos estavam ensaiando não apenas nos nossos encontros. Era nítida a evolução deles nas movimentações de dança, na evolução e aprimoramento das frases de movimento.

Eu, no entanto, estava atrasada em relação à turma. Consequia fazer uma coisa ou outra, mas não conseguia fazer em dupla, nem em grupo.

No encerramento da aula, alguns estudantes vieram me contar que uma educadora falava comigo, pois ela tinha o contato de uma Mc que poderíamos convidar para vir à escola. Feliz com a notícia, combinei com eles que falaria com a outra educadora e agendaria uma data para a visita da Mc.

Algum tempo após a aula, durante a reunião coletiva da escola, fui informada de que a “outra turma” que estava no pátio, alguns assistindo e outros dançando, estavam “matando uma aula”. Estavam, à sua maneira,

protestando. Decidiram não entrar em uma aula específica. Ao serem questionados sobre o porquê de estarem ali, disseram que era um ensaio com a minha turma e que eu havia autorizado.

Eu de fato havia autorizado, mas não fazia ideia do que estava acontecendo. Lembrei que o Assistente Técnico de Educação (ATE) me perguntou durante a aula se eu havia permitido a participação da outra turma. Eu respondi que sim, acreditando que eles estivessem ali sem aula por falta de algum professor.

Percebi com isso uma falha na comunicação. Eu poderia ter me comunicado melhor com os estudantes, a fim de saber por que estavam ali. Depois uma nova falha, eu poderia ter perguntado ao ATE por que eles estavam ali, mas envolvida nos registros dessa pesquisa e focada em não perder nenhum momento da movimentação da minha turma, também não perguntei. Ele, por sua vez, esqueceu-se de me falar, ou achou que eu soubesse.

Desse modo, parecia que os alunos estavam ali porque eu os teria convidado para ensaiar. Pelo menos foi isso que ficou explícito na fala de alguns colegas educadores durante a reunião.

Por conta desse episódio que foi logo no início da reunião, me senti muito mal, impotente. Lembro-me dos colegas ficarem divididos no debate, alguns defendendo o *funk* e outros totalmente opostos por conta dos adolescentes que não faziam a lição.

Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser formador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 2017, p. 42)

Pelo menos o *funk* era pauta da discussão mais uma vez e isso era positivo. Estávamos ali educadores e educadoras, discutindo e refletindo sobre o *funk* e tudo o que o envolvia naquele contexto.

Também fiquei imaginando se a atitude daquela turma não tinha relação com o protesto da minha turma de outro dia.

Alguns dias depois, entendi que quando autorizei os estudantes a dançarem junto com a minha turma, para muitos colegas educadores era como se eu estivesse contra eles e a favor dos estudantes, como se de fato houvesse essa dicotomia.

Agora minha “fama” era dupla: além de ser a professora funkeira, agora também era quem apoiava os estudantes a fugirem de suas aulas.

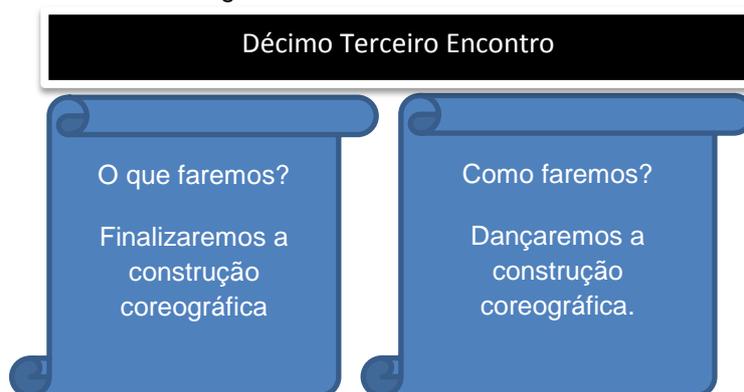
Segundo Freire (2017):

Especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente. (p. 68)

Freire (2017) acredita que não podemos ser ingênuos ou incoerente com nossa prática, não podemos pensar igual ao educando, não podemos desconhecer a especificidade da tarefa do professor.

Até o final da proposta, em todas as minhas aulas havia alguém de fora, que não pertencia àquela turma. Bastava aparecermos no pátio com a caixa de som e surgia algum estudante de outra sala. Depois do incidente com a turma que estava protestando, passei a apurar por que os estudantes que não eram da minha turma estavam ali. Para minha surpresa, os estudantes respondiam que haviam sido colocados para fora da sala por diversos motivos ou simplesmente não queriam entrar na aula, queriam ficar ali no pátio.

Figura 64: Décimo Terceiro Encontro



Iniciamos esse encontro com os estudantes me contando que a escola, preocupada com os aspectos pedagógicos e indisciplinares daquela turma, e entendendo que necessitavam de ajuda, recebeu a visita de uma psicóloga para falar com aquela sala .

Os estudantes contaram que a psicóloga dançou *funk* com eles, ela “mexeu a raba” ao som do *funk*, segundo eles. Pelo que entendi da narrativa, havia uma intenção de conhecê-los e saber do que gostavam. Assim, surgiu a dança *funk* na conversa com a psicóloga, que se propôs a dançar com eles sem nenhum pré-julgamento.

Os estudantes gostaram. Alguns relataram que não imaginavam que ela fosse dançar. Muitos deles continuariam a se encontrar com a psicóloga uma vez por semana na escola. Fiquei satisfeita em saber que ela havia dançado *funk* com eles, e que o *funk* apareceu nessa entrevista coletiva como algo de que eles gostavam.

Após essa conversa, fomos para o pátio da escola, e nos preparamos para dançar. Um estudante chegou bem perto e disse: “cê viu o que os meninos fizeram, prô?” Eu respondi que não. E ele continuou: “cê vai vê o que os moleque fez”. Eu apenas sorri.

Reparei que nesse encontro estavam faltando dois educandos, coincidentemente aqueles que mais se dedicavam à dança. Questionei a turma sobre a ausência deles e me responderam que eles estavam suspensos por terem discutido com uma educadora.

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra liberdade e a licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano (FREIRE, 2017, p. 86)

Após o comunicado da suspensão, os estudantes disseram que haviam escolhido outra música para aquele momento da construção coreográfica. Em seguida pediram para dançar no fundo do pátio, ao invés de dançar no palco. Sem entender o porquê das mudanças, concordei.

Som alto na caixa, adolescentes no pátio, começou a dança. Já no início me emocionei, uma lágrima escorreu quando vi começarem a dançar. Os estudantes fizeram uma adaptação na coreografia e fizeram brotar essa lágrima. Eles executaram um salto que é comumente realizado na dança clássica.

Era uma movimentação que pela experiência que tenho em dança, é difícil de realizar e eles a fizeram com uma naturalidade incrível, como se fosse a coisa mais fácil do mundo. Enquanto assistia, me deslumbrei com o potencial daqueles adolescentes. Relembrando como em um filme os primeiros movimentos que eles fizeram, a discussão dos estilos de *funk*, a descoberta do *funk light*, a preferência pela batida no *funk* putaria, e tudo que já havíamos vivenciado até aquele instante.

Quando a música acabou, eu estava emocionada. Segurava o aparelho celular, tinha intenção de filmá-los, mas não o fiz, fiquei parada. Era como se tivessem feito novas frases de movimento ou melhorado muito as frases antigas a ponto de se tornarem outras frases. Repetimos a coreografia várias vezes e a cada nova realização, parecia ficar ainda melhor.

Figura 65: Estudantes dançando no pátio



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Desse modo, concluímos que havíamos finalizado o processo de construção coreográfica idealizado a partir das frases de movimentos totalmente autorais. Tempos depois os educandos apresentaram essa coreografia na festa da escola, da qual não consegui participar por estar envolvida em um congresso fora da cidade.

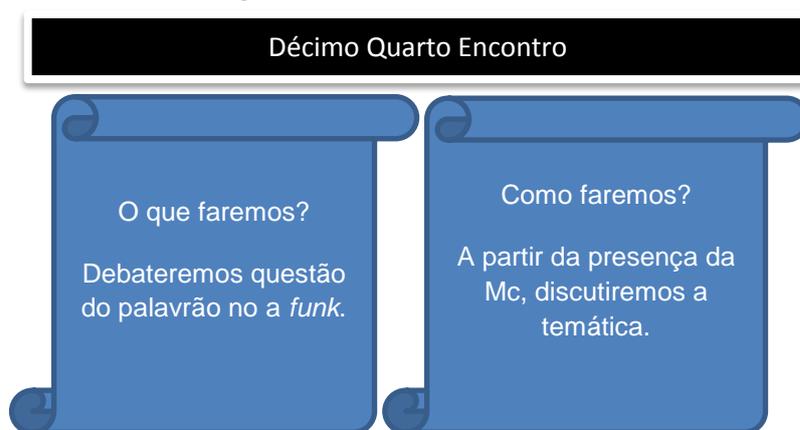
A apresentação na festa da unidade escolar teve poucos envolvidos. Parte da turma não conseguiu participar, ocasionando um improviso na dança dos estudantes. A apresentação ocorreu conforme combinado ao som do *beat*, escolhido previamente por eles.

Ainda no final desse encontro, falamos sobre a visita da Mc, que aconteceria no encontro seguinte. Solicitei aos estudantes que refletissem sobre o porquê de a termos convidado e retomassem os assuntos que gostaríamos de abordar desde a “xanaína”.

Após o encontro confirmei a presença da Mc e, por telefone, expliquei a pesquisa de mestrado e a questão do palavrão, sobre a qual gostaríamos de discutir.

Informei a coordenação da unidade, que realizou o convite para os demais colegas educadores participarem.

Figura 66: Décimo Quarto Encontro



Nesse encontro recebemos a visita da Mc. Na ocasião, a fim de aproveitar melhor o tempo, consegui uma parceria com outra educadora e juntamos as aulas, transformando os 45 minutos de uma aula em uma hora e meia de discussão com a presença da Mc.

Figura 67: Mc conversando com estudantes e educadores



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A Mc iniciou a conversa com uma provocação para a turma: “O que vocês consideram violência na música?”. E a resposta de um educador possibilitou o debate que teve diversos desdobramentos: “Algumas questões machistas”. A Mc continuou: “Essa questão machista tem em quais estilos musicais? Só tem um estilo de música que trata de questões machistas?”. A turma respondeu coletivamente: “Não!”.

Nessa discussão ela se apresentou, explicou que era pernambucana e que fazia música há mais de 20 anos, e a partir da idéia do *hip hop*, teve a percepção do feminismo. Disse que para discutirmos o machismo na música seria interessante compreendermos o feminismo.

Para a Mc, o feminismo é sinônimo de igualdade de direitos. Durante sua fala, citou Ângela Davis e Bell Hooks, ativistas pela igualdade de direitos.

Em seguida, explicou que o *hip hop* trazia a questão de direitos iguais como o feminismo. O debate prendeu a atenção dos estudantes e dos

educadores presentes, que interagiram na conversa. Na ocasião, sete educadores da unidade conseguiram participar desse debate.

Durante a conversa a Mc perguntou aos presentes se poderia falar um palavrão. Com a devida permissão de todos os presentes, ela narrou mais um episódio usando a expressão “arrombado”. Os estudantes se identificaram com ela nesse instante. Essa expressão era bastante utilizada por eles na ocasião.

No decorrer da conversa, após discutir um pouco sobre feminismo. A Mc também falou sobre machismo. Questionou como os meninos também são obrigados a ter o “KIT” (segundo a Mc, o kit é composto de “carrão ou motão e dinheiro”), e que isso lhe daria o direito de ter a mulher que ele quisesse, como se fosse mais um acessório.

Comentou o fato de o machismo estar tão enraizado na sociedade e citou um refrão de música, o qual versa que se o homem tem o KIT, tem todo o poder, como pode “ela” não o querer? O machismo nesse caso chega ao ponto de o homem julgar-se no direito de jogar a mulher para fora do carro, caso ela não faça o que ele quer (neste exemplo específico, trata-se de sexo).

A Mc também questionou se os homens não sofriam com esse machismo que os obrigava a ter coisas caras ou de grife para exercer uma função de poder.

Uma educadora da unidade pontuou que o homem, estando na condição de ter o KIT, se sente em uma condição superior e coloca a mulher na condição de submissa.

Por fim, a Mc ainda fez uma analogia com as redes sociais, dizendo muitos postariam fotos daquele encontro e diriam que participaram do debate com a Mc, vão fazer um discurso para acompanhar a foto, mas no dia seguinte continuariam com falas machistas ou coisas do tipo.

Uma educanda finalizou dizendo que é muito difícil “resistir”: “Se todo mundo faz, meio que você também faz, é difícil ter uma atitude fora do padrão, isso também assusta, porque a gente é excluída do bonde”. Foi então que soou o sinal indicando o fim da aula e do nosso debate.

Fiquei com a impressão de que uma hora e meia não foi o suficiente. São muitas as temáticas, desde a violência na música, o palavrão, passamos pelo machismo, pelo feminismo, pela depreciação do outro. A cada fala surgia novo questionamento.

No dia seguinte ao da visita da Mc, estava em sala com uma turma de 7º ano e eles me perguntaram porque só o nono ano estava dançando *funk*. Ora, eles também queriam dançar. Os olhares pareciam sorrir para mim, como quem diz, não é justo somente eles dançarem *funk*.

Mas devo estar atento á leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso, ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, escrito e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagens democrática se abrem na escola. (FREIRE, 2017, p. 95)

Expliquei que se tratava de uma pesquisa. Eles foram compreensivos e me pediram para dançar um pouco. Queriam mostrar o quanto também sabiam dançar. Comecei a dançar com o sétimo ano: “Mas, que estranho, esse *funk* tá diferente, que *funk* é esse?”, perguntei. “É o brega *funk* prô!”, responderam. “Esse eu não sei dançar, não”.

Pedi que me contassem como era o brega *funk* e, dançando, me ensinaram.

Figura 68: Estudantes ensinando o brega *funk*

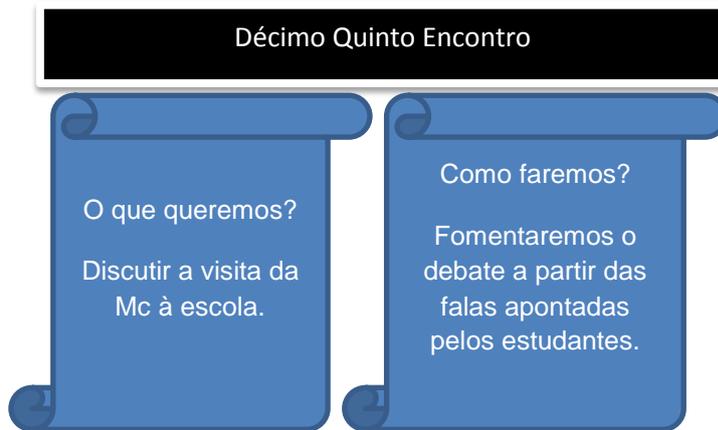


Fonte: Arquivo pessoal da autora

Nesse momento, novamente me questionei sobre a importância do ensino do *funk*, em especial para aquele grupo de estudantes naquela comunidade escolar. Eles conheciam o *funk*, dançavam, gostavam e ensinavam. Simplesmente faziam a movimentação e ensinavam os colegas a dançar, demonstrando na prática.

Lembrei que a turma do 9º ano estava envolvida na pesquisa e não havia comentado sobre o brega *funk*. Até aquele momento, esse estilo era desconhecido para mim. Fui conhecer mais dessa modalidade com outra turma, que também queria dançar *funk*. Isso me fez compreender que cada turma apresentava uma especificidade, mesmo no que se referia ao *funk*. Aquela turma, por exemplo, não colocou nenhum *funk* putaria, só brega *funk*. Quando perguntei o motivo, disseram que era o que eles gostavam.

Figura 69: Décimo Quinto Encontro



No décimo quinto encontro ficamos na sala de aula para conversarmos sobre a visita da Mc. Iniciamos a aula com a exibição de um vídeo⁷¹ da Mc. Depois de assistirmos ao vídeo, iniciamos o debate retomando as provocações apontadas pela cantora e pelas falas dos educadores. As questões norteadoras do debate foram: “Como ficamos depois do debate? O que do debate dialoga com os nossos encontros? Por que trouxemos uma Mc para escola?”

⁷¹ O vídeo refere-se a um dos trabalhos da Mc que visitou a escola. As referências do vídeo não serão apresentadas para evitar exposição dos envolvidos.

Figura 70: Estudantes assistindo ao vídeo da Mc na sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Os adolescentes estavam animados. Anotei as falas mais pertinentes, como: “Fiquei confusa, palavrão parece que é aquilo que ofende o outro, e parece que alguns se ofendem por qualquer coisa que falamos, até gíria ofende. Talvez o que muitos não gostem seja a forma de como é falado e não a palavra em si.”

Logo em seguida outro adolescente questionou: “por que algumas músicas de *rap* têm palavrão e ninguém reclama?”. Após cada apontamento dos educandos, ia permitindo que eles mesmos apresentassem a resposta, dentro daquilo que conseguiam compreender do assunto. Intervinha somente quando se esgotava o diálogo entre eles. Acreditando que seja importante essa troca, esses saberes que vão sendo construídos de maneira coletiva a partir da escuta.

Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para

abertura á fala do outro, ao gesto do outro, as diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas auto anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias . Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE, 2017, p. 117)

Posteriormente, uma adolescente disse: "fui para casa pensando na questão do feminismo, que tem tudo a ver com a frase: meu corpo minhas regras, né?". O diálogo fluiu em relação às questões feministas, as meninas foram as que mais se manifestaram, dizendo que alguns adjetivos das letras das músicas *funk* que se referem às mulheres não eram depreciativos.

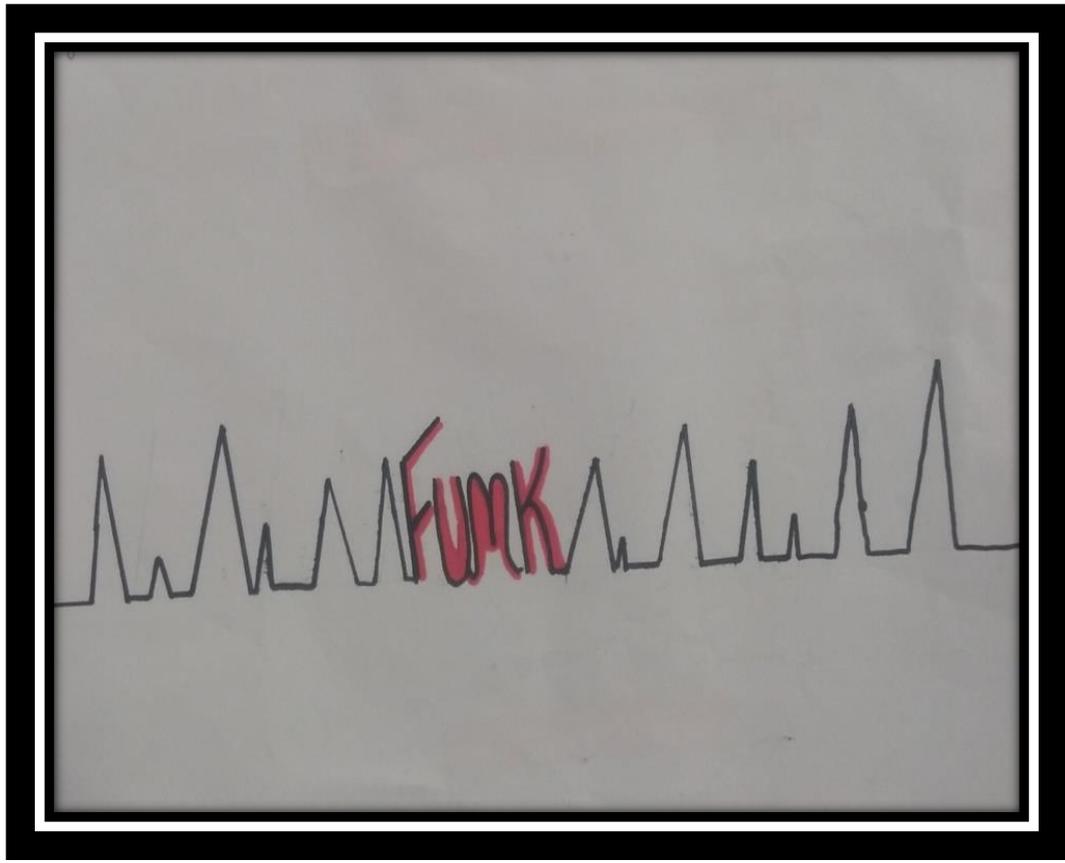
Percebi o quanto era necessário ao mesmo tempo em que é delicado tratar desse assunto. Delicado porque, enquanto educadora, acredito que não devo tecer juízo de valor a respeito das preferências dos educandos, mas devo promover a reflexão a respeito delas.

Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me por diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar a apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. (FREIRE, 2017. p. 94)

Os meninos concordaram com a expressão do KIT apontada pela Mc. As meninas relataram que se sentem atraídas pelos meninos que possuem o KIT. E a reflexão suscitada foi: Por quê? De onde vem isso? Qual a influência?

Nesse encontro possibilitei aos educandos que não quisessem se manifestar oralmente realizar o registro de outra maneira, inclusive por meio do desenho. Separei alguns registros para ilustrar essas compreensões dos educandos mais tímidos.

Figura 71: Ilustração dos adolescentes sobre a visita da Mc



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 72: Ilustração dos educandos sobre a visita da Mc



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 73: Ilustração dos educandos sobre a visita da Mc



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Após a conversa, concluímos que era possível dançar *funk* na escola, mas só dessa maneira que estávamos fazendo: estudando e usando alternativas para as letras das músicas, como a versão *light* e o *beat*, para ocasiões específicas. Percebemos também que a questão do palavrão vai além das músicas de *funk* e, nesse caso, que o problema em si não era o *funk*.

Freire (2017) nos proporciona a reflexão de que ensinar não é simplesmente transferir o conteúdo ao educando. Da mesma forma, aprender não é memorizar o conteúdo que foi passado pelo educador em um discurso verticalizado.

Finalizamos o encontro sem dançar dessa vez. Sugeri para quem quisesse continuar a reflexão sobre a temática assistir ao documentário *Sou feia, mas tô na moda*, de Denise Garcia (2013). O documentário trata da história do *funk* sob a ótica dos funkeiros, que vão narrando suas experiências.

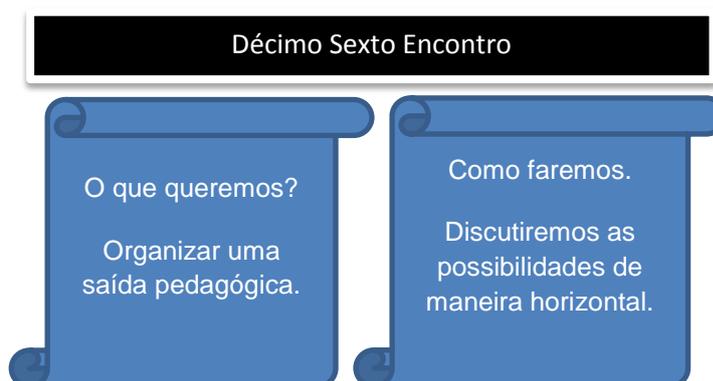
Figura 74: Sou feia, mas tô na moda/ Vídeo



Fonte: Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7TEGmeETANE>>.

Acesso em: 10 de jul. 2020.

Figura 75: Décimo Sexto Encontro



No ano em que realizei a pesquisa nessa unidade escolar, havia um acordo referente ao transporte para saídas pedagógicas: caso a escola dispusesse de ônibus, no decorrer do ano letivo seria realizado um sorteio para verificar quais turmas seriam contempladas, pois não era possível favorecer todas. No máximo duas turmas teriam o transporte e a solução para essa escolha era um sorteio entre os educadores que estivessem realizando projetos na unidade. Ou seja, nós estávamos inclusos nesse processo.

Por volta do nosso décimo encontro, soube que não teríamos transporte para realização da saída pedagógica.

Desse modo, me engajei em verificar outras possibilidades. Esse interesse se deu por conta do desempenho deles na dança. Pretendia explorar espaços que contemplassem a música e a dança, locais que pudessem agregar conhecimento relacionado à proposta *Pode funk?*.

Conversando com os estudantes de outra turma, soube da possibilidade de acessar o CEU (Centro Unificado Educacional) Sol Amarelo⁷², localizado próximo à EMEF. Os estudantes disseram que seria possível o trajeto a pé até o local. Muitos deles conheciam o caminho, pois residiam ali perto. Restava saber se a escola permitiria esse deslocamento a pé dos adolescentes.

Após conseguir a devida aprovação da escola, entrei em contato com o CEU para verificar disponibilidade de agenda e possibilidades do uso do

⁷² As informações contidas nessa pesquisa são verídicas, porém, algumas informações serão substituídas por nomes fictícios, a fim de evitar exposição dos envolvidos.

Teatro. Realizei o agendamento para uso do espaço, devidamente estruturado com a equipe técnica de som e iluminação. Escolhi uma data que contemplasse um dos dias de encontros.

Em conversa com colegas da Universidade Estadual Paulista (UNESP), consegui organizar uma parceria para levar os estudantes até lá. Para isso, agendamos uma data, com horários e cronograma dessa possível saída pedagógica. A UNESP disponibilizou um transporte para buscar os estudantes na escola, o que possibilitou a nossa visita. Se não fosse desse modo, não teríamos conseguido.

O transporte disponibilizado pela UNESP não era o suficiente para toda a turma. Para contornar esse problema, organizamos mais de uma saída pedagógica, com pequenos grupos.

Somente após ter organizado tudo referente às duas saídas pedagógicas comuniquei aos adolescentes.

Eles demonstraram muita alegria, com a notícia. Em seguida, demos início ao planejamento das saídas do mesmo modo que todo o processo do Pode *funk?*: de maneira horizontal. Lembro-me da empolgação dos estudantes quando começamos a conversar sobre a saída. Organizamos todos os detalhes, como lanches, autorizações e horários.

Antes de nos despedirmos, alguns estudantes entregaram mais algumas ilustrações da proposta Pode *funk?* Combinamos que exporíamos os desenhos no mural da sala.

Figura 76: Ilustração dos estudantes sobre o *funk*



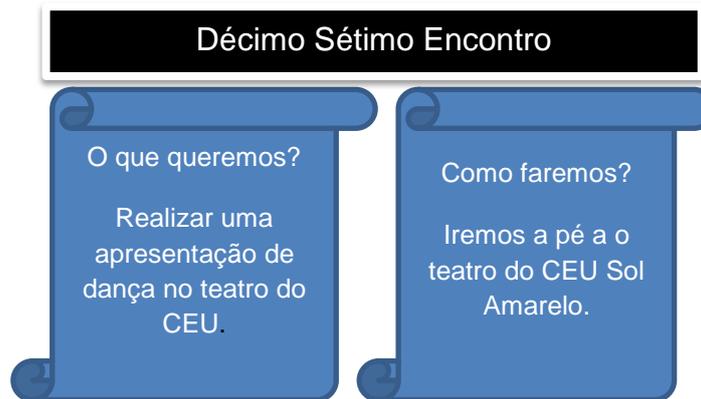
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura77: Ilustração dos estudantes sobre o *funk*



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 78: Décimo Sétimo Encontro



O objetivo do nosso décimo sétimo encontro era dançarmos no palco do teatro do CEU, utilizando os recursos de luz e som, além dos camarins para preparação dos estudantes.

Ainda na escola, realizamos a chamada e recolhemos as autorizações de saída dos adolescentes. Em seguida, nos alimentamos e separamos frutas e suco para levarmos. Com tudo organizado saímos em direção ao CEU Sol Amarelo.

Sair da escola e ocupar espaços públicos para realização das atividades também é um papel importante para fomento do desenvolvimento da criticidade dos adolescentes.

Figura 79: Estudantes a caminho do CEU Sol Amarelo



Fonte: Arquivo pessoal da autora

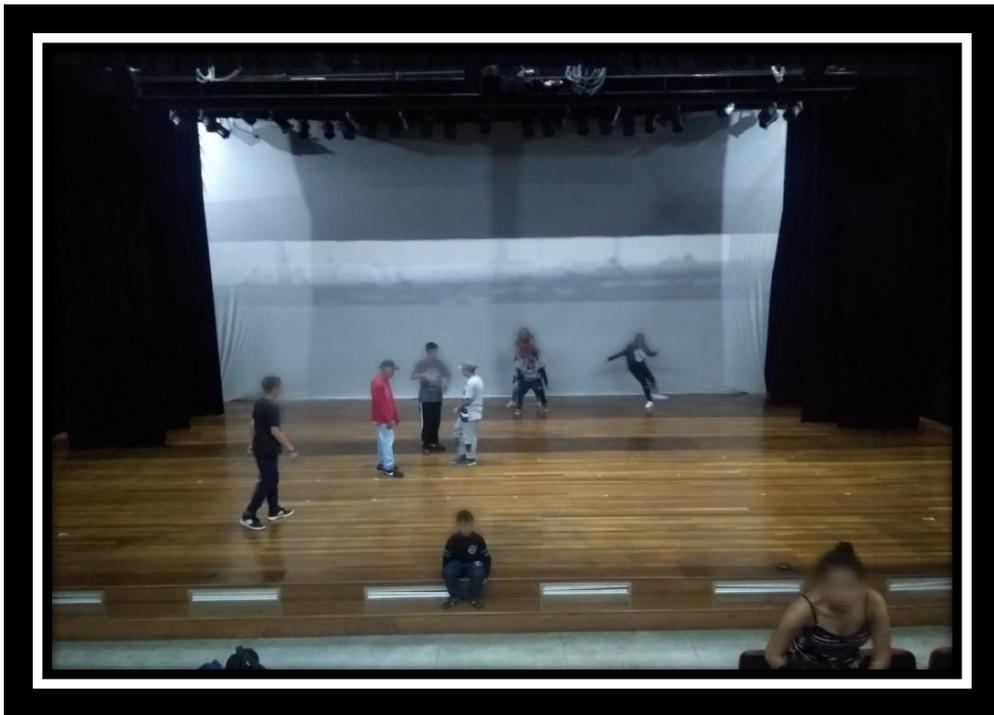
Era grande a empolgação dos estudantes em mostrar a dança, em poder se apresentar no teatro do CEU. No trajeto os educandos foram me contando que haviam ensaiado bastante. Eles estavam ansiosos mesmo sem a presença de uma plateia. A plateia seria apenas nós mesmos.

A saída pedagógica não foi previamente programada no início da proposta. Não era possível prever se os educandos dançariam, como seria, por onde caminharíamos. Havia pensado em um piquenique com a turma para conversarmos sobre todo o aprendizado, como uma confraternização. Porém, o desenvolvimento dos adolescentes em relação à proposta *Pode funk?* despertou essa motivação para a saída pedagógica.

Estar em cena, ser ovacionado, reconhecido, validado, visto, incluído, ser bom em algo, cantar, dançar, brincar, sorrir, aprender e ensinar. Era disso que se tratava esse momento para os estudantes. Eles eram os artistas, estariam sob os holofotes para mostrar suas criações no *funk* e estavam além dos muros da escola, estavam no mundo.

É nesse sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do ministério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.(FREIRE,2017, p.57)

Figura 80: Estudantes ensaiando no teatro do CEU



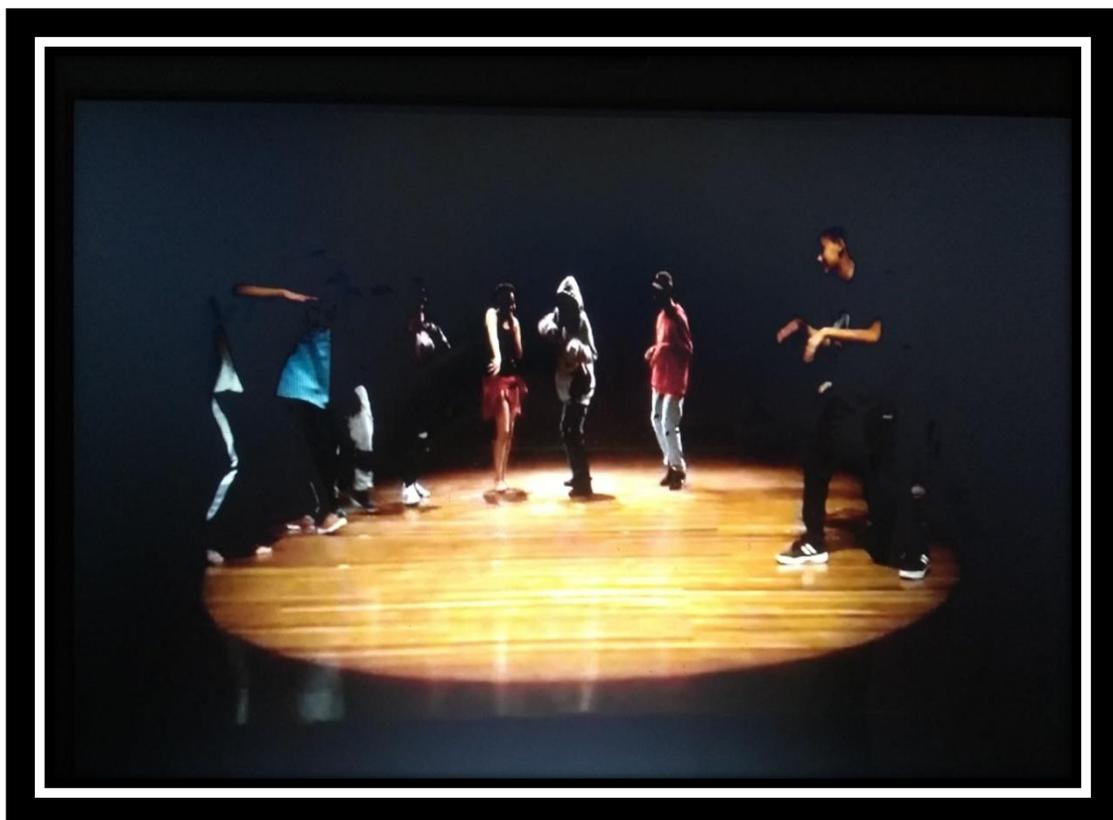
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 81: Educandos ensaiando no teatro do CEU



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura: 82 Estudantes apresentando no teatro do CEU



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Durante a apresentação dos estudantes me permiti ficar um tempo sentada na plateia assistindo, contemplando, percebendo-os, aplaudindo-os. Nesse instante, recordei-me de que quando mais nova o que queria, o que eu mais gostava, era estar no palco, estar em cena, dançar, ser aplaudida, isso era tudo para mim. Por esse motivo muitas vezes me emocionava observando os estudantes. Além disso, eu enxergava pequenos gestos de agradecimentos por parte deles em relação à proposta *Pode funk?*

Esses agradecimentos estavam nas falas, nos gestos, no abraço, no sorriso e na dança. A dança deles dizia mais do que as palavras.

Em determinado momento, me questionei como teria sido se tivéssemos uma plateia enorme. Sem tê-la já foi ótimo. Após a apresentação, paramos para tirar algumas fotografias e tomar um lanche. Em seguida, começamos a arrumar as coisas para voltarmos para a escola. Estávamos satisfeitos, tudo havia ocorrido conforme planejado.

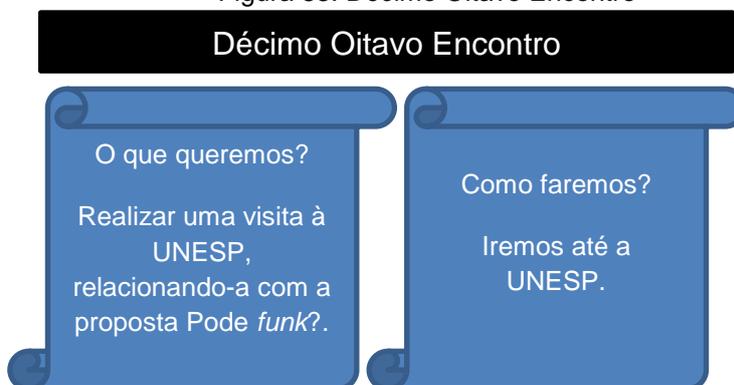
Fomos saindo do teatro do CEU, e quando chegamos na saída, com as caixinhas de som na mão, os estudantes colocaram alguns *beats* para tocar e começaram a improvisar rimas. Um deles, fez uma rima carinhosa dedicada a mim. Sem perder a oportunidade de brincar, cantar, sorrir e improvisar com os adolescentes, respondi:

Então se ligue no meu papo
Preste atenção
Eu sou a professora
Tô mandando meu refrão
Se você quiser brincar
Se quiser dançar
É só chegar na roda aí
Vem improvisar
Porque estar aqui
É muita empolgação
E essa lembrança
Eu vou guardar no coração.
(Ingrid Carvalho – trechos da rima)

Nesse improviso fomos encerrando o encontro. Como sempre participo com os estudantes na dança, também participei na rima, o que aparentemente deu certo (apesar da vergonha que senti).

Após me despedir dos adolescentes, já no portão da saída da escola, me deparei com uma cena ímpar. Uma educadora, que lecionava no outro período para estudantes de 8 anos de idade, estava passando pelo pátio com sua turma. Nesse instante, uma estudante (irmã de um adolescente que participava da proposta Pode *funk*?) começou a fazer um passinho de *funk*. Enquanto a educanda realizava a movimentação, a educadora se aproximou dela e disse: “Que legal! Como faz isso?”. E a estudante, aparentemente contente com o interesse da docente, continuou realizando o passo e começou a ensinar como fazer. Aquela cena encerrou o meu dia.

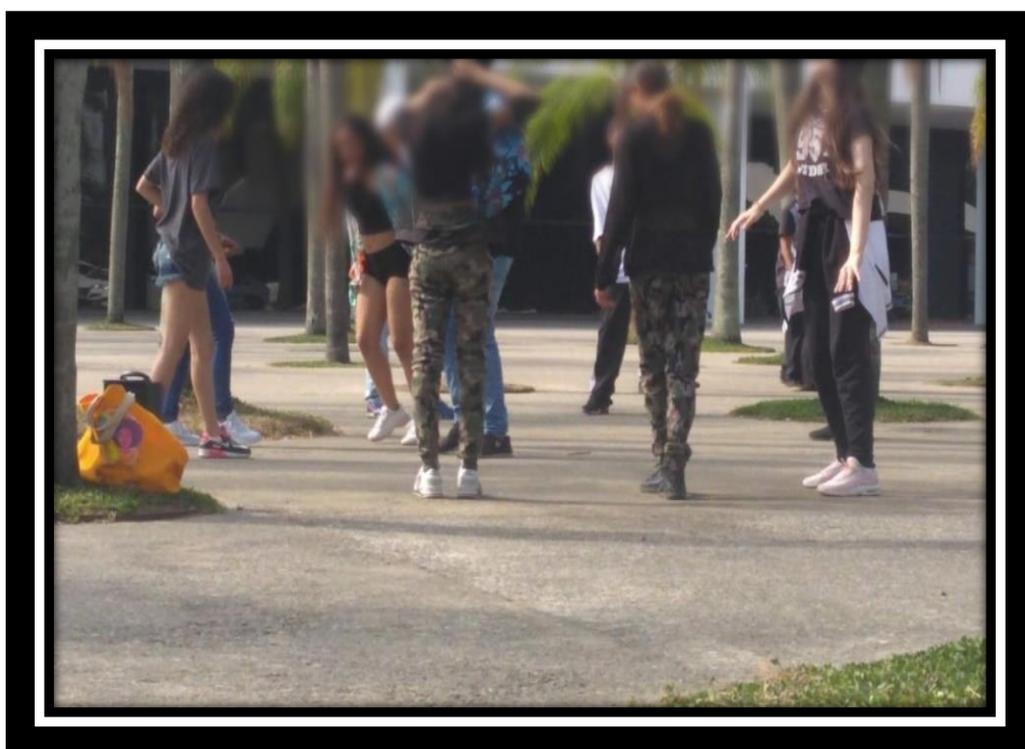
Figura 83: Décimo Oitavo Encontro



Em nosso décimo oitavo encontro, fizemos uma visita à UNESP. Na ocasião, em parceria com a instituição, conseguimos um transporte para deslocamento dos estudantes.

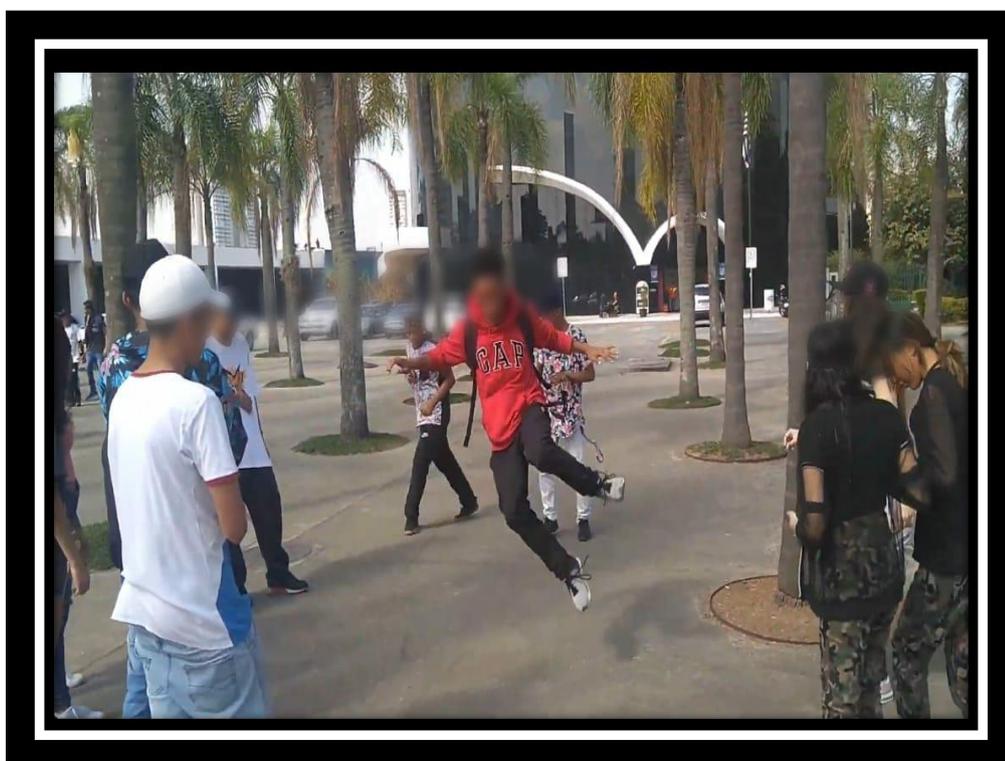
Assim que chegamos à universidade, tomamos um lanche na cantina. Em seguida, a fim de aproveitarmos a saída pedagógica, realizamos uma visita ao Memorial da América Latina, localizado ao lado da UNESP. Almejávamos com essa visita possibilitar que os adolescentes dançassem em um local público, assim poderiam mostrar sua arte fora da escola.

Figura 84: Estudantes dançando no Memorial da América Latina



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 85: Estudantes dançando no Memorial da América Latina



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Quando retornamos desse momento de dança em espaço público, almoçamos. Em seguida, conversamos com estudantes do curso de música da universidade. Com eles, realizamos um diálogo tranquilo sobre diferentes tipos de som. Os estudantes foram recepcionados com muito cuidado no laboratório de música da instituição.

Nesse laboratório existia uma grande quantidade de instrumentos musicais disponíveis. Alguns dias antes da nossa visita à instituição, em conversa com o responsável pelo laboratório de música, contei sobre a proposta *Pode funk?* e relatei a questão da música do *funk* putaria na escola.

Os músicos, a partir dessa informação, se apresentaram e iniciaram a conversa contextualizando de maneira lúdica a história da música, exemplificando-a com o som dos instrumentos. Foi um bate papo descontraído e interativo. Os estudantes estavam bastante participativos e foram convidados a conhecer alguns dos instrumentos musicais.

Figura 86: Estudantes no laboratório de Música da UNESP



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Após algum tempo nessa experiência com os instrumentos musicais, os músicos realizaram um semicírculo com os estudantes e se apresentaram com um repertório eclético de sons. Depois iniciaram um *beat*, utilizando instrumentos de percussão. Improvisaram algumas rimas, convidando os estudantes a rimar com eles. Essa parte também foi combinada antes do encontro.

Os estudantes improvisaram um pouco e disseram aos músicos que estavam com muita vergonha. Então os músicos sugeriram aos estudantes que dançassem, ainda ao som dos instrumentos tocados por eles. Desse modo, tínhamos um *beat* ao vivo.

Dançando o passinho do *funk* no laboratório de música encerramos esse momento. Agradecemos o acolhimento que tivemos e nos dirigimos para os outros espaços da instituição.

Figura 87: Estudantes no laboratório de Música da UNESP



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Ao mesmo tempo em que estava realizando a proposta *Pode funk?* eu também era aluna da UNESP. Por conta dos debates realizados na faculdade com os colegas, em algum momento tive o *insight* de realizar essa troca entre academia e escola. O quanto poderia ser relevante para os educandos falarem e mostrarem o *funk* na academia? Seria possível esse diálogo?

Nesse sentido, conversei com os colegas do curso de Música e eles se propuseram a abrir o laboratório e conversar com os adolescentes sobre as batidas na música e suas nuances.

Nesse momento, me recordei das experiências que tive quando visitei outras escolas, outros espaços, quando visualizei outras maneiras de educar, e conseqüentemente de aprender, e o quanto tudo isso contribuiu para a minha formação. Foi com base nessa vivência que resolvi organizar a saída pedagógica à UNESP.

Figura 88: Estudantes conhecendo o circo da UNESP



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 89: Estudantes conhecendo o teatro da UNESP



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Durante nossa conversa com os estudantes do curso de Dança da universidade, tive mais um aprendizado na prática da dança *funk* na escola por adolescentes. Na fala de um dos adolescentes: “As mina pira de ver eles dançarem!” De alguma maneira essa apreciação do outro, em especial das meninas, é um fator predominante no esforço e dedicação dos estudantes na movimentação da dança.

No trajeto de volta para a escola, conversando com os educandos, realizei nova descoberta. Uma educanda afirmou que a expressão “tiro, porrada e bomba”, bastante utilizada naquele momento pelos estudantes, era uma citação de uma música da artista Valesca Popozuda.

Desejo a todas inimigas vida longa
Pra que elas vejam a cada dia mais nossa vitória
Bateu de frente é só *tiro, porrada e bomba*.
Aqui, dois papos não se cria e nem faz história.
Acredito em Deus, faço ele de escudo.
Late mais alto que daqui eu não te escuto
Do camarote, quase não dá pra te ver.
Tá rachando a cara, tá querendo aparecer.

Não sou covarde, já tô pronta pro combate.
Keep calm e deixa de recalque
O meu sensor de piriguete explodiu
Pega a sua inveja e vai pra
Beijinho no ombro pro recalque passar longe
Beijinho no ombro só pras invejosas de plantão
Beijinho no ombro só quem fecha com o Bonde
Beijinho no ombro só quem tem disposição
(Valeska Popozuda – *Beijinho no Ombro* – 2013)

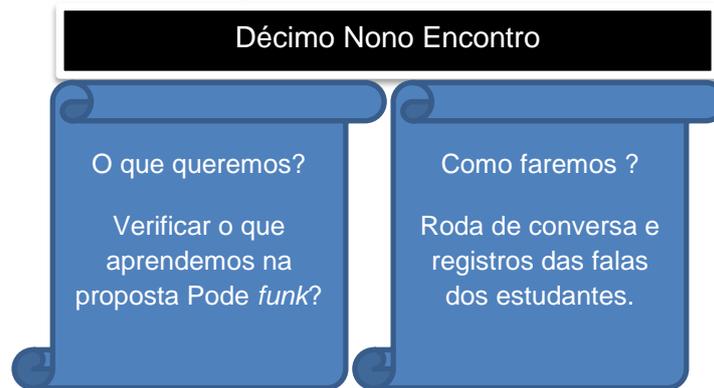
Quando chegamos à unidade escolar percebi que os educandos estavam realizados, e eu também. Falas como: “eu amei conhecer uma faculdade que tem um circo”; “Foi muito bom dançar no Memorial da América Latina” e “Tem tanta coisa legal que poderia ter na escola, né?” ilustraram esse momento.

Refletindo, conclui que dialogamos pouco sobre o *funk* nessa saída pedagógica. Contudo, dançamos mais do que eu esperava e vivenciamos as práticas que envolvem o Pode *funk?*. Nesse caso, a música e a dança.

Dançar no Memorial da América Latina, na parte externa, em um local público, possibilitou olhares de uma plateia desconhecida. Olhares curiosos, de admiração, espanto e surpresa por parte dos transeuntes. Fomos observados e admirados por outros estudantes que estavam no local e por adultos que transitavam por lá. Essa experiência foi rica para os educandos, que se sentiram imponentes.

A experiência adquirida no laboratório de música, onde também dançamos e vivenciamos como fazer as batidas das músicas *funk*, além de rimarmos com os músicos que improvisaram nos instrumentos um *beat* especialmente para essa ocasião, foi relevante para a proposta Pode *funk?* por proporcionar reconhecimento dos saberes dos estudantes.

Figura 90: Décimo Nono Encontro



“Mas já acabou? Vamos de novo! A gente pode continuar, prô? Por que tem que acabar?” Essas foram algumas das questões realizadas no início desse penúltimo encontro. Antes de conversarmos a respeito da proposta, combinamos uma confraternização para o encontro seguinte.

Confraternização organizada, começamos nossa conversa comentando a saída pedagógica do encontro anterior. Enquanto isso, escrevi na lousa a seguinte pergunta: “O que aprendemos?”, referindo-me à proposta Pode funk?. Inicialmente os educandos não responderam. Estavam preocupados e queriam que eu respondesse às perguntas deles (por que tinha que acabar?).

Expliquei aos estudantes que assim tinha sido apresentada a minha proposta, enquanto pesquisadora de mestrado, e por isso precisávamos encerrar a pesquisa. Porém, caso fosse relevante, poderíamos dar continuidade à proposta de modo paralelo à minha pesquisa. Os estudantes ficaram visivelmente mais calmos e demos continuidade ao diálogo.

Elenquei na tabela a seguir, em ordem aleatória, algumas respostas dos educandos a respeito dessa discussão sobre a questão que estava na lousa.

Figura 91 : O Que aprendemos?



A fala “depende de nós” está ligada à pergunta: “o que aprendemos da proposta Pode *funk*?”? Entendi que a educanda se referia ao interesse da turma em relação à temática, que dependia deles, de suas atitudes e dedicação, aprender mais sobre o assunto.

Após o comentário dessa estudante um educando quis relembrar todos os estilos de *funk* que debatemos nos encontros. Foram os estilos *funk* proibidão, *funk* putaria, *funk* gospel, *funk* ostentação e o *funk* consciente. Ele frisou que aprendemos diversos estilos de *funk* e muitas variações de passinhos.

Um outro estudante, completando a fala do colega, acrescentou que aprendemos que não existe problema em dançar *funk*, mas que havia incômodos em relação à letra das músicas de *funk*, em especial o *funk* putaria. Esse adolescente concluiu sua fala dizendo que na opinião dele as pessoas que não gostam de *funk* colocam a culpa no palavrão, mas essas mesmas pessoas têm aversão a qualquer estilo de música *funk*, inclusive aqueles que não falam palavrão, como o *funk* gospel por exemplo. E concluiu sua explanação com a expressão: *funk* não é crime.

Nesse momento agradei a participação deles na proposta e falei o quanto estava satisfeita de tê-los visto dançar, do quanto havia sido pertinente realizar a pesquisa com eles. Uma educanda me interrompeu, dizendo: “Eu aprendi a dançar e descobri que é a melhor coisa da vida!”. A partir dessa fala, continuei discursando sobre a dança e sua relevância em meus estudos.

Após essa fala, outro educando fez um comentário: “Eu aprendi que aula de artes não é só desenho”.

Essa fala tem relevância pois me remete ao currículo de Artes atual. Enquanto docente e pesquisadora, acredito que a dança está em construção, ainda é um processo recente no currículo de Artes e no ensino da escola pública. Para muitos o “desenho” ainda é uma definição de arte na escola. A dança tem um longo caminho a ser percorrido, mas, já se encontra em transição.

Ficou explícita a satisfação dos educandos com a proposta, por terem sido ouvidos, por serem protagonistas, compartilhando seus conhecimentos. A esse respeito Freire (2017) diz:

Por isso é que acrescento quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda. É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio, pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou em silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é “cortado” pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutara quem silencioso, e não silenciado fala. (p. 114)

Freire (2017) acredita que educador é aquele que consegue provocar o educando para que ele refine sua curiosidade, e não seja mero receptor da informação.

No dia seguinte a esse encontro tivemos uma reunião de conselho de escola. O conselho é um momento em que os educadores junto à coordenação pedagógica se reúnem para tratar de assuntos referentes aos estudantes. Nesse momento ficamos sabendo como está a turma em cada disciplina.

Notei que a nota de quase toda a turma na minha disciplina era dez, mas era o único dez de muitos educandos ali. Os estudantes tidos como os mais indisciplinados, estavam com notas menores em muitas das outras disciplinas.

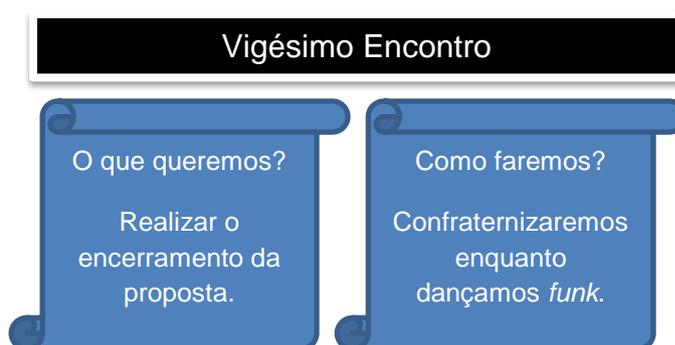
A esse respeito, reflito que a nota da disciplina de artes esteve relacionada ao protagonismo dos estudantes, eles brilharam, eles estavam em cena, nós ensinamos e aprendemos em uma relação dialógica. A disciplina, esteve relacionada à autonomia deles e à temática do *funk*, que fazia muito sentido, interessava.

Recordo-me de ter tentado esmiuçar para os colegas como esses mesmos educandos estavam com notas tão altas na minha disciplina, lembro-me de ter elencado o quanto eles eram críticos, autônomos, pesquisadores, líderes, criativos, observadores, atenciosos, dedicados e educados. Essa minha fala recebeu apoio de alguns colegas e muitas críticas de outros. A discussão como sempre me acrescentou a possibilidade de refletir o processo de avaliação na educação.

O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. (FREIRE, 2017, p. 63)

Fiquei com a impressão de que, para muitos daqueles educadores, a dança não era validada como conhecimento. Nesse sentido, fantasiei que para muitos deles o correto seria que eu tivesse passado um texto na lousa explicando o que era dança. E, ao final, aplicasse uma avaliação escrita para verificar quem aprendeu. Talvez a questão seja o *funk*, talvez a questão seja o *funk* na escola ou talvez seja outra coisa à qual eu ainda não tenha me atentado.

Figura 92: Vigésimo Encontro



A confraternização é esse momento de celebrar tudo o que aprendemos, o que deu certo e, ao mesmo tempo, ficar atento e refletir sobre o que poderia ter ocorrido de outra maneira. É uma reflexão contínua sobre a ação.

Nesse assistimos a um vídeo e disse para eles sorrindo: “Esse foi eu que fiz, eu que escolhi e eu que trouxe, vocês irão apenas assistir”.

Eram vídeos da turma dançando, registrados por mim. Havia um pouco de todos os momentos: vídeos da turma dançando na sala, no pátio, no CEU, no Memorial da América Latina e na UNESP. Concomitantemente, foram arrumando a mesa de comes e bebes e preparando as caixinhas de som e a *playlist* (só de *funk* putaria).

Após assistirmos ao vídeo e comentarmos alguns fatos marcantes, como a saída pedagógica ao CEU e à UNESP, comemos, bebemos e, claro, dançamos. Assim nos despedimos do Pode *funk*?

Esse capítulo objetivou ilustrar a potência que é o ensino do *funk* na escola. De maneira pedagógica, perpassamos a proposta didática do ensino da dança dentro do currículo de artes, a validação dos ensinamentos que são trazidos pelo educandos para a escola e a versão horizontal de toda proposta entre educador e educando.

4 EU NÃO CONSIGO RESPIRAR



Eu não consigo respirar
Eu não consigo respirar ...
(George Floyd)

Conforme apresentado pela rede de televisão CNN⁷³, na data de 01/06/2020, George Floyd, homem negro, foi assassinado por um policial branco. Esse fato levou a enormes protestos antirracistas nos Estados Unidos e no mundo. Com o joelho apoiado no pescoço de George Floyd, um policial branco, ignorou a repetição (em torno de 20 vezes) da fala de Floyd dizendo que ele não conseguia respirar. Trata-se explicitamente de um caso de racismo. E por que isso está na abertura desse capítulo? Houve em algum momento alguma situação racista, na proposta *Pode funk??*

De racismo, não, mas de preconceito, sim! Deixo então as últimas palavras de Floyd na epígrafe desse capítulo para afirmar de maneira metafórica que diversas vezes me senti com os joelhos fincados em minha garganta (ainda hoje me sinto assim) em algumas situações na escola.

Poderia narrar a quantidade de vezes em que, dentro da unidade escolar, me senti com falta de ar por usar como meio para dar voz aos

⁷³ Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/2020/06/01/protestos-tomaram-ao-menos-140-cidades-dos-eua-apos-morte-de-george-floyd>>. Acesso em: 1º de jun. 2020.

educandos uma dança trazida por eles para dentro da escola. Essa dança que é, para muitos educadores com quem convivi, uma baixaria. O *funk*, é um gênero explicitamente discriminado na escola.

Sob essa ótica Freire (2017) nos adverte:

No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade, de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. Para me resguardar das artimanhas da ideologia, não posso nem devo me fechar aos outros, nem tampouco me enclausurar no ciclo da minha verdade. (p. 130)

Freire (2017) nos lembra de que ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica e, assim sendo, educar é um ato político.

Consequiria descrever como é a relação construída com a escola quando me proponho a realizar as demandas da unidade escolar sem questionamento, como os ensaios de danças para datas festivas previstos no calendário escolar. Em paralelo, poderia narrar como fica estremecida a relação com a escola ao tentar possibilitar uma relação horizontal a partir do que os estudantes trazem como conteúdo, potencializando sua autonomia e criticidade, como o *funk*.

Na introdução dessa pesquisa eu falo sobre gestão democrática, currículo democrático, educador democrático e escola democrática. Essas falas estão imbricadas nos estudos que realizei e nas experiências que tive e me impulsionaram até aqui.

Contudo, parece utópico falar em escola democrática ou currículo democrático em uma sociedade racista e preconceituosa. Enquanto houver racismo não haverá democracia. Logo, a minha discussão sobre a possibilidade de junção de um currículo democrático com um educador democrático e todo processo de democracia citado nessa pesquisa permanece isolado, fragmentado, um ideal utópico, um lindo sonho.

Quem me viu brincando e sorrindo com os adolescentes, suando e improvisando, “mexendo a raba” (como diriam os estudantes), cantando e

conversando de maneira horizontalizada, nem imagina como foi a caminhada, mas valeu a pena, a dança aconteceu, dançamos muito!

5.1 SE A TEMPESTADE NÃO PASSAR, APRENDA A DANÇAR NA CHUVA

Os passos explorados por essa investigação, a fim de verificar a autonomia e criticidade dos educandos a partir da inserção da dança *funk* nas aulas de artes foram reveladas ao longo dos três capítulos.

Na tentativa de alcançar uma resposta, saltei, dancei e suei, objetivando apurar e reconhecer os caminhos do ensino da dança *funk* na escola sob a ótica da pedagogia de Paulo Freire (2017). Nesse percurso houve tempestades e dias ensolarados. Esse trajeto viabilizou:

- refletir sobre a minha prática pedagógica ao ensinar a dança *funk* para os adolescentes;
- estudar os autores que dialogam diretamente com a temática da dança e da educação, entre eles Andrade e Godoy (2018), Freire (2017) e seus atualizadores/interlocutores brasileiros;
- realizar em campo um projeto de pesquisa de dança *funk* em uma escola pública municipal de São Paulo.

Por intermédio desses três movimentos, identifiquei a necessidade de realizar um registro esmiuçado dos encontros, das mediações feitas durante os encontros, do que foi produzido e de minhas reflexões sobre as escolhas e decisões.

Os encontros da proposta *Pode funk?* foram muito intensos, por vezes exaustivo, mas recompensadores. Os educandos dizendo que não queriam que terminasse e o quanto foi bom e divertido resume o que também senti da pesquisa.

A relação com esses estudantes durante a proposta *Pode funk?* foi saudável: nos escutam, nos respeitamos e nos entregamos à realização das propostas apresentadas. Certamente aprendi em todo os encontros. Atrevo-me a dizer que o aprendizado maior se deu a partir das vivências com os educandos, bem como a minha reflexão contínua sobre as práticas diárias.

É infinita a reflexão e a formação docente para dança na escola. Não existe uma receita que funcionará para todas as turmas. Cada grupo, assim como cada escola, apresenta sua especificidade, sua necessidade e seu interesse no conteúdo a ser trabalhado. Essa peculiaridade possibilita minha infinita busca por aprendizado. É gratificante aprender enquanto se ensina e ensinar enquanto se aprende.

O ensino da dança, sob essa ótica, supõe um processo de constante transformação e reflexão. As escolhas educacionais dão-se no decorrer de um período que não se finda; elas harmonizam-se e desorganizam-se de acordo com o contexto que o professor encontra. E estão conectados ao contexto histórico, político, cultural e social em que sujeitos da dança na escola (professores, crianças, dirigentes de ensino e comunidade escolar) estão inseridos.
(ANDRADE e GODOY, 2018, p. 15)

As experiências proporcionadas pela organização didática dos encontros e pela minha ação enquanto educadora reflexiva valorizaram as demandas ofertadas pelos educandos aproximando-os da dança.

Foi possível perceber, analisando criticamente as anotações referentes a cada encontro que as brincadeiras propostas nos primeiros encontros foram um estímulo à diversão e à imaginação dos educandos, que acataram a ideia.

Reconheço que não consegui desempenhar todas as demandas que surgiram. Acredito que ter mais tempo ajudaria a equacionar outras etapas da proposta que deixaram a desejar, como mais discussões sobre o *funk* putaria (com mais Mc's ou dançarinos), com educandos e adultos juntos. Trabalhar a temática do *funk* na escola é assim: você puxa uma linha e vem um carretel todo, é preciso cuidado para não se enrolar.

Aprendi na prática com os estudantes que a parte de criação em dança necessita de mais tempo. No momento em que eles estavam no auge de seu desempenho era também o de finalizar o encontro, como uma ruptura no processo criativo. Se fossem encontros que tivessem uma hora e meia de duração, talvez funcionassem melhor. Percebi também o quanto foi importante para os educandos assumir esse protagonismo, ter os saberes validados e aceitos sob uma ótica horizontalizada.

Vinte encontros foi um número mínimo para aproximar a dança dos estudantes e fomentar sua criticidade e sua autonomia.

E em meio a tantas acrobacias e quedas no que se refere a pesquisa do *funk* na escola, é possível observar uma alegria, uma felicidade, um contentamento no vídeo ao qual assistimos no último encontro. Essa satisfação nada pode abalar.

Após a proposta *Pode funk?*, cinco estudantes montaram um grupo de dança e criaram um canal no Youtube. Nesse canal, toda semana, postam suas danças, seus passos novos. Eles são praticantes do passinho dos malokas.

Encerro essa caminhada convicta de que a inserção do *funk* na escola possibilitou aos educandos trazer suas experiências expressas no movimento. Essa troca entre educandos e educadora possibilitou entender a dança como meio para trocar experiências que em alguns momentos produz e, em outros, reproduz a cultura na qual estão inseridas.

Contudo, aponto que a proposta *Pode funk?* fomentou a criticidade e a autonomia dos adolescentes. Elas ficaram explícitas nas suas danças e demais movimentações, bem como nas falas no encontro final. Andrade e Godoy (2018) acreditam que esses saberes podem, na medida em que forem se desdobrando, fazer sentido, ter importância e relevância na vida do educando dentro ou fora da escola.

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que não foi como eu esperava, foi muito melhor; a constatação de que é assertivo ensinar enquanto se aprende e aprender enquanto se ensina; e, por último, apesar de todos os tropeços, acredito que estou no caminho.

“Eu diria aos educadores e educadoras, ai daqueles e daquelas que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar” (Freire 2019, p. 112).

Sigamos juntos na conquista por uma educação pública de qualidade, certos de que a dança na educação é uma área de conhecimento ainda em construção.

E, afinal, pode *funk*?

5 REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

AMORIM, M. F. **O discurso da e sobre a mulher no funk brasileiro de cunho erótico: uma proposta de análise do universo sexual feminino** 2009. 177 P. (Doutorado em estudo da linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, 2009.

ALVES, P. A. Do blues ao movimento pelos direitos civis: o surgimento da “black music” nos Estados Unidos. *Revista de História – Universidade Federal da Bahia, Bahia*, v. 3, n. 1 2011 p.50 -70.

AIVIM, R; PAIM E; A Febre que nunca Passa: O funk, a Sensualidade e o “Baile do Prazer”. **Revista Diálogos**, Rio de Janeiro. 2010.

ANDRADE, C.R; GODOY, K.M. A; **Dança com crianças: proposta ensino e possibilidade**. Curitiba – PR: Appris editora, 2018.

Batalha do Passinho - O filme . Direção Emilio Domingos: Cine Santa filmes, Rio de Janeiro, 2013.

BRITO, W; LEO, G; **A bricolagem como forma poética e improvisada: uma visão de vivências do MC dançarino**. Periódicos UFPA, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/6936>. Acesso em 15 jul. 2020.

BROWN, G. **A vida de James Brown**. Tradução de Getulio Schnoosk, Brasil: Madras, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 48ª edição, São Paulo – SP: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 55ª edição, Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Política e Educação**. 5ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.**
São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREINET, C. **Palavra de Professor (a): Tateios e Reflexões na Prática da Pedagogia.** - São Paulo: Mercado de letras editora, 2003.

FIGUEIREDO, M. H. **Rap e funk: a busca por voz e visibilidade.** Repositório Institucional UFSC, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9313>. Acesso em: 15 jul. 2020.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. 42ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. **Microfísica do Poder.** 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins fontes, 2015.

LABAN, R. **Domínio do movimento.** Edição organizada por Lisa Ullman. Tradução de Anna Maria B. de Vecchi e Maria Silva M. Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LOPES, A. **Funk-se quem quiser: no batidão negro da cidade carioca.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.

MARLBORO. **DJ Marlboro por ele mesmo.** São Paulo: Mauad, 1996.

MARQUES, I. **Interações: Criança, dança, escola.** São Paulo; editora Blucher, 2012. Disponível em https://issuu.com/editorablucher/docs/issu_crianca_danca_e_escola. Acesso em 15 jul. 2020.

MOREIRA, A. S. Cultura midiática e educação infantil. **Educ. Soc, Campinas**, v. 24, n. 85, p. 1203-1235, dezembro 2003.

NEIRA, M. G. Artistando o Currículo Cultural da Educação Física, **Corpoconsciência.** Cuiabá-MT, v. 20, n. 01, p. 8-0-93, jan./abr. 2016.

OLIVEIRA, E. **Rap Contestação e funk ostentação: consumo e discursos sonoros na periferia**. 2016. 135f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). UNESP. Araraquara, 2016.

PACHECO, J. **Escola da Ponte: Formação e Transformação da Educação**. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

PEREIRA, M. **Veja estas canções: infância e cultura de massa**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, Rio de Janeiro. 2010.

RAY – O filme. Direção de Taylor Rockford: Distribuição Universal Pictures, Estados Unidos da América. 2019.

RENGEL, L. **Dicionário Laban**. São Paulo, SP: Ponto Vital. 2012.

RECUERO, R. Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face. Universidade Católica de Pelotas-, Pelotas, Rio Grande do Sul. 2014.

RUSSANO, R. **Bota o fuzil pra cantar! O Funk Proibido no Rio de Janeiro**, 2006. 136f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SAMYN, Henrique Marques (org.). **Por uma revolução antirracista: uma antologia de textos dos Panteras Negras (1968-1971)**. Organização, tradução, introdução e notas por Henrique Marques Samyn. Rio de Janeiro: edição do autor, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4292681/mod_resource/content/1/antologia_panterasnegras.pdf. Acesso em: 18 de ago. 2020.

SANSONNE, L. **Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil**. Trad. de Vera Ribeiro, Salvador/Rio de Janeiro: Edufba/Pallas, 2004.

SOARES, R. S. A construção social da realidade, **revista do diretório público** Londrina, v. 12, n. 2, p. 316-319, ago. 2017.

TEPERMAN, R. Se liga no som: As transformações do *rap* no Brasil. **Caletroscópio**, v. 4, n. 7, jul-dez. 2016, São Paulo, 2016.

The Bass That Ate Miami – Documentário. Appropriate Audiences: Motion Picture Association, 2012.

Tô feia mais tô na moda. - O filme. Direção Denise Garcia: Imovision Cinema e Arte, Rio de Janeiro. 2005. 1 DVD.

VIANNA, C. **Movimento *Hip Hop* paulistano: a produção artística dos Racionais MC's.** Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

6 APÊNDICES

**6.1 APENDICE A-
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE



Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “PODE FUNK? O CORPO CENICO EM AÇÃO: UM ENSAIO SOBRE A DANÇA NA ESCOLA”. Meu nome é INGRID FERNANDA DOS SANTOS CARVALHO, sou pesquisadora responsável e minha área de atuação é a DANÇA. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável. Esta é uma pesquisa que visa verificar a inserção da dança *funk* por meio de uma proposta pedagógica contribuindo para a autonomia e criticidade dos educandos (as), o objetivo é ampliar a compreensão cultural dos (das) estudantes. As imagens coletadas somente serão utilizadas com a prévia autorização dos participantes:

_Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa;

_Não permito a publicação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

A pesquisa não apresenta riscos físicos, a divulgação de dados coletados assim como de imagens, serão devidamente cuidadas, respeitando a prévia publicação ou não dos mesmos. A privacidade e anonimato serão preservadas com base nas opções apresentadas (rubricar no espaço que condiz com sua opção escolhida):

Permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa;

Não permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa.

Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____

RG: _____, CPF: _____,

concordo em participar do estudo intitulado “PODE FUNK? O CORPO CÊNICO EM AÇÃO: UM ENSAIO SOBRE A DANÇA NA ESCOLA”. Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável INGRID FERNANDA DOS SANTOS CARVALHO, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro,

portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

São Paulo, _____ de _____ de 20____.

Nome e Assinatura do(a) participante

**6.2 APENDICE B -
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE

Por ser um projeto de dança, parte do registro será áudio visual e para tanto necessitamos da permissão dos senhores envolvidos para utilização dessas imagens no portfólio.

Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa;

Não permito a publicação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Dentre os benefícios decorrentes na participação desse projeto ressaltamos a intenção de possibilitar uma reflexão na temática do *funk*, das suas danças e músicas, despertando assim sua criticidade e sua possibilidade de interferir e mediar. Educando assim um sujeito com um olhar crítico acerca das questões midiáticas dentro e fora do espaço escolar.

Fica garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato dos/as participante/s. Do contrário, não havendo a divulgação do nome do/a participante quando for de interesse do/a mesmo/a ou não houver objeção. Neste caso, incluir, antes das assinaturas, um x com as opções (o/a participante deve rubricar dentro do parêntese):

Permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa;

Não permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa.

O participante do projeto tem garantia expressa de liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; O participante do projeto tem a garantia expressa de liberdade do/a participante de se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento em entrevistas e questionários;

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____,
inscrito (a) sob o RG/-CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Pode funk? O corpo cênico em ação: Um ensaio sobre a dança na escola” Informo ter mais de 18 anos de idade, e ser responsável por

_____ destaco que a participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador (a) responsável INGRID FERNANDA DOS SANTOS CARVALHO sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

São Paulo, _____ de _____ de 20_____

| Nome e Assinatura do-(a) responsável pelo participante.

|

