



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC

INSTITUTO DE CULTURA E ARTE – ICA

CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA

EDINALDO MEIRELES SOEIRO JÚNIOR

**FUNK NA ESCOLA: TENSÕES ENTRE ARTE E ENSINO
NA EEMTI SENADOR FERNANDES TÁVORA**

FORTALEZA/CE

2021

EDINALDO MEIRELES SOEIRO JUNIOR

FUNK NA ESCOLA: TENSÕES ENTRE ARTE E ENSINO
NA EEMTI SENADOR FERNANDES TÁVORA

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Dança do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Dança.
Orientadora: Profa. Dra. Thaís Gonçalves Rodrigues da Silva

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S664f Soeiro Júnior, Edinaldo Meireles.
Funk na escola : tensões entre arte e ensino na EEMTI Senador Fernandes Távora / Edinaldo Meireles
Sоеiro Júnior. – 2021.
90 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e
Arte, Curso de Dança, Fortaleza, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Thaís Gonçalves Rodrigues da Silva.

1. Funk . 2. Dança na escola . 3. Artista-docente . 4. Dança no contexto. I. Título.

CDD 792.8

EDINALDO MEIRELES SOEIRO JUNIOR

FUNK NA ESCOLA: TENSÕES ENTRE ARTE E ENSINO
NA EEMTI SENADOR FERNANDES TÁVORA

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Dança do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Dança.
Orientadora: Profa. Dra. Thaís Gonçalves Rodrigues da Silva

Aprovada em: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Thaís Gonçalves Rodrigues da Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Emyle Pompeu de Barros Daltro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Larissa Kelly de Oliveira Marques
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Aos meus pais

Edinaldo Meireles Soeiro

Maria Antonia A. Soeiro

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus que acredito estar presente nas forças da natureza, no vento, no ar que eu respiro, na água que eu bebo, no alimento que como e nos encontros com outros seres, sem essa força maior nada seria possível.

Agradeço aos meus pais que, mesmo estando longe de mim, sempre me mandam boas energias e me apoiam em tudo que venho fazendo.

Agradecer às minhas duas amigas, Janine Cunha e Melinda Alcântara que dividiram apartamento comigo e me ajudaram nas despesas quando eu já estava fora do programa de Residência Universitária. Vocês são muito especiais em minha vida.

A Cia Anagrama, atualmente composta pelo diretor Rubéns Lopes e pelos bailarinos Nayana Castro, Victória Andrade, Carina Santos, Carlinhos Freitas (Carlota) e Beatriz Pinheiro. Obrigado pelos saberes compartilhados. Juntos eu creio que somos mais fortes. Eu sou o que sou porque eu sou nós!

Agradeço também ao meu amigo Mário Jorge, com quem dividi as angústias e felicidades de todas as etapas desse processo, obrigado por me tolerar, me suportar e por me ouvir, sou muito grato por sua existência!

Agradeço aos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Ceará, por todos esses anos maravilhosos que compartilhei ao lado de tanta gente especial. Um abraço enorme, regado de carinho em todo o corpo docente. Corpo docente diferente de tudo que já havia visto em minha vida, tentarei levar esse legado afetivo que encontrei nos cursos de Dança para minha sala de aula, enquanto eu viver.

Um agradecimento especial à minha orientadora Thaís Gonçalves que me ajudou a colocar em ordem todas as ideias e histórias para essa escrita, sem você nada disso teria sido possível.

E por fim, agradeço a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Senador Fernandes Távora, através do seu corpo docente, dos responsáveis pela gestão escolar e dos discentes, em especial aos meus

alunos da Eletiva de Dança, matriculados no período deste estudo. São alunos com quem sigo mantendo contato. Obrigado, pois vocês me fizeram acreditar muito mais na Educação, mais do que eu poderia imaginar.

RESUMO

Este trabalho propõe um diálogo em torno da presença do funk no contexto escolar, buscando a articulação entre os saberes dessa dança, compartilhados pelos alunos, em oposição à vontade da gestão escolar de que esse gênero de dança, considerada “imoral”, fizesse parte do currículo. Instigado pelas ideias de Isabel Marques (2001; 2007) e sua metodologia da *Dança no contexto*; de Thaís Gonçalves (2014), diferenciando as abordagens de ensino tradicional e pós-crítica; e Larissa Marques e Renata Otelo (2018), que investigam os atritos do funk no ambiente escolar; este é um estudo que narra experiências artísticas e pedagógicas na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Senador Fernandes Távora, em Fortaleza (Ceará). De que maneira é possível mudar a percepção sobre corpos, dança e comportamentos sociais e culturais a partir do contexto dos alunos? Como ampliar as referências de mundo pela linha de interesse dos alunos, discutindo temáticas sexistas, racistas, machistas, homofóbicas e transfóbicas por meio do funk midiático? Como subverter a lógica da mídia a partir de uma abordagem de ensino pós-crítica, que considera *por quem, para quê, onde, com quem e por que* certos conteúdos são escolhidos como conteúdos pedagógicos? Da sala de aula à exigência de compor coreograficamente para eventos e festividades da escola, este é o relato de como foi possível relações docentes e discentes por meio do funk e do brega-funk.

Palavras-chave: Funk. Dança na escola. Artista-docente. Dança no contexto.

ABSTRACT

This work proposes a dialogue around the presence of funk in the school context, seeking to articulate the knowledge of this dance, shared by the students, in opposition to the will of the school management that this dance genre, considered “immoral”, was part of the curriculum. Instigated by the ideas of Isabel Marques (2001; 2007) and her methodology of *Dance in the context*; Thaís Gonçalves (2014), differentiating between traditional and post-critical teaching approaches; and Larissa Marques and Renata Otelo (2018), who investigate the friction of funk in the school environment; this is a study that narrates artistic and pedagogical experiences at the Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Senador Fernandes Távora, in Fortaleza (Ceará). How is it possible to change the perception of bodies, dance and social and cultural behaviors from the students' context? How to expand world references by the students' line of interest, discussing sexist, racist, sexist, homophobic and transphobic themes through media funk? How to subvert the logic of the media from a post-critical teaching approach, which considers *by whom, for what, where, with whom and why* certain contents are chosen as pedagogical content? From the classroom to the requirement to compose choreographically for school events and festivities, this is the account of how it was possible to have teacher and student relationships through funk and brega-funk.

Keywords: Funk. Dance at school. Teaching-artist. Dance in context.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 15 |
| 2. CAPÍTULO I | |
| - FUNK EM QUESTÕES: DA MÍDIA À SUBVERSÃO | 23 |
| 2.1 Em sala de aula: primeiros pactos e cumplicidades | 30 |
| 2.2 Funk para quem, funk de quem? Um exercício de autonomia | 33 |
| 3. CAPÍTULO II | |
| - FUNK PÓS-CRÍTICO: PROPOSIÇÕES E OUTRAS COMPOSIÇÕES | 37 |
| 3.1 Proposição 1: Dançando e aprendendo | 38 |
| 3.2 Proposição 2: Com essa letra não danço | 42 |
| 3.3 Proposição 3: Quem sou eu no mundo? | 47 |
| 3.4 Processos de composição x produção: eventos na escola | 50 |
| 3.4.1 Ceará Científico | 52 |
| 3.4.2 Semana da Consciência Negra | 61 |
| 3.4.3 Gincana do finalização de ano | 66 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS | |
| - NÃO É UM ADEUS: ALUNOS REIVINDICAM DANÇA NA ESCOLA | 73 |
| 4.1 Dissolvendo conflitos e os desafios da continuidade | 75 |
| 4.2 Recado final | 76 |
| 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 79 |

INTRODUÇÃO

Como artista-docente¹ nunca pensei que fosse tão complexo trabalhar com o funk na escola, uma vez que essa dança é uma expressão da cultura popular e está presente na vida de boa parte dos alunos com quem convivo no contexto escolar. Entre os desconfortos apontados pela gestão escolar, em relação ao funk, estão os argumentos de que é uma dança que serve apenas para “mexer a bunda”, com letras consideradas “imorais”, de teor sexualizado, e o temor de que esse ritmo possa impedir os alunos de conhecer outras danças. Por outro lado, será que o desejo dos alunos é fazer “mais do mesmo”, ou seja, terem seus corpos refém de estratégias de mobilização do corpo que são da ordem da repetição e da reprodução do que é ofertado pela mídia? Qual então é o papel de um artista-docente nesse cruzamento? Que diferença essa figura pode fazer no cenário anunciado? Corro riscos de ser capturado?

Será possível fazer do funk uma experiência artística e pedagógica consistente e que subverta a lógica da mídia, da repetição e da reprodução de passos e ideologias sexistas, machistas, homofóbicas, transfóbicas? É possível desenvolver um trabalho em dança sabendo que as condições estruturais não contribuem para uma exploração maior das possibilidades do corpo? E ainda, como lidar com as quebras de processos das aulas de dança, as interrupções, a vestimenta não adequada para as práticas em sala de aula e uma demanda por espetáculos em curtos espaços de tempo para atender a um calendário escolar de eventos e festividades?

Em 30 de agosto de 2019 sou convidado a lecionar a atividade eletiva² de dança na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI)

¹ O termo *artista-docente* foi criado pela artista e educadora Isabel Marques em seu livro *Ensino de Dança Hoje: textos e contextos*, para explicar a hibridização do ser artista e ser professor. Segundo a autora, “o artista-docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca *explícita* a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja., abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos também *explícitamente* educacionais.” (MARQUES, 2001, p. 112)

² São chamadas assim as disciplinas que compõem a parte flexível do currículo das Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), com atividades realizadas em segundo turno. As disciplinas/atividades eletivas podem contar com artistas para a formação dos estudantes cearenses. Mais informações em:

Senador Fernandes Távora, situada na Rua Goiás nº 141, no bairro Demócrito Rocha, em Fortaleza (Ceará), sempre às sextas, de 10h às 12h. Até então, certos conteúdos de dança eram abordados, nessa escola, por um professor licenciado em Teatro. Por questões logísticas de deslocamento, este professor não poderia mais prestar serviço naquele espaço e me indicou para a gestão da escola. Através dessa oportunidade, pude desenvolver a abordagem artística e pedagógica em dança que direcionaram as experiências que vou compartilhar ao longo deste trabalho de conclusão de curso.

O impasse começou tão logo fui contratado, uma vez que a gestão me dava expressas orientações para que eu retirasse o funk do contexto de ensino, buscando abordar outras danças, como balé, jazz e dança contemporânea. Nunca perguntei à gestão o que eles esperavam do ensino em dança mas, pelo que pude observar, gêneros como funk, brega-funk e swingueira deixavam os alunos agitados e controlá-los, por conseguinte, era mais difícil, pois essas danças, além de terem movimentos considerados obscenos, ainda reproduziam discursos que, de fato, não eram agradáveis porque reforçavam comportamentos machistas, sexistas e incitavam, em certa medida, uma desobediência, entendida com indisciplina.

Indaguei-me como a escola podia menosprezar conteúdos que os alunos trazem como referência e ainda tentar me influenciar a fazê-los dançar outras danças que, muitas vezes, podem não fazer sentido para eles. Deduzo então que a gestão escolar procurava professores na linguagem de artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) que apontassem para os alunos outras referências artísticas e culturais. Afinal, segundo a visão da gestão, eles já viam muito funk, brega-funk e swingueira trazidos do contexto de suas casas, ruas e das mídias. Portanto, a orientação era no intuito de evitá-los.

Os alunos, por outro lado, estavam absolutamente interessados nesse tipo de gênero musical e nas danças a ele associadas. Creio, também, que os alunos estavam mais inclinados a um aprendizado do tipo “copiar e repetir”, o que, num primeiro momento, me pareceu um problema, já que eu queria propor outra abordagem pedagógica para o ensino do funk. Então, o que

fazer? Qual caminho seguir?

Havia me perguntado qual seria meu papel nessa relação com o aprendizado do funk, como um gênero de dança, ligado aos adolescentes que frequentam essa escola, uma vez que o posicionamento da gestão era contrário a essa expressão artística. Como artista-docente, tinha a função de articular e ser fonte de conhecimento *em e através da* arte que levasse em conta o *contexto do aluno*, com seus *textos* (repertórios, elementos compositivos), *sub-textos* (coreologia e elementos sócio-afetivo-culturais) e *contextos de dança* (história, música, crítica), conforme a metodologia da *Dança no contexto*, proposta pela artista e educadora Isabel Marques (2001). A diferença, portanto, de ser um artista na docência³ é estar ainda mais atento para não ser um mero reproduzidor, uma ponte, ou o único meio pelo qual os alunos podem obter uma aprendizagem.

O funk e o brega-funk, entendidos nas visões dos gestores e funcionários como “danças que só servem para mexer a bunda” ou “têm letras muito vulgares, imorais”, se mostrou um campo fértil para as mais variadas discussões ao longo do processo de ensino de dança que realizei durante o segundo semestre de 2019. Rebolar a “bunda” (o quadril) seria o menor dos problemas ao longo desse processo. Esse “estica e puxa” rendeu uma aproximação com o corpo discente que extrapolou as turmas pelas quais eu era responsável. Eu estava encarregado, então, de trabalhar conjuntamente com educandos de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. Eram 40 alunos, dos três anos, em uma única sala de aula, cuja faixa etária variava entre 15 e 20 anos. O contrato foi iniciado em agosto de 2019 e encerrou em janeiro de 2020.

Ao longo da escrita do trabalho vou recorrendo a estudos como o da pesquisadora em dança Thaís Gonçalves (2014), que constrói um pensamento em dança articulado às abordagens de ensino propostas pelo educador gaúcho Tomaz Tadeu Silva. Uma dessas abordagens é a pós-crítica e que acredito se aproximar do modo como se deu minha relação pedagógica, em grande parte,

³A *docência artista do artista-docente* foi o tema da primeira edição do Seminário Dança Teatro Educação (SDTE), promovida pelos cursos de Licenciatura em Dança e em Teatro do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará (ICA/UFC), no ano de 2012. O tema é uma provocação no sentido de que uma docência com estratégias artísticas pode ser feita não só por professores de Arte, mas também de outras disciplinas. Foi lançado um livro homônimo ao título-tema do seminário (GONÇALVES; BRIONES; PARRA; VIEIRA, 2012).

no ensino do funk na escola, numa teia imbricada de relações que aconteceram entre mim e o corpo discente da escola. Isto porque, busquei, ao máximo, sair de uma lógica de ensino tradicional, focada em modelos a serem copiados, e exercitar uma abordagem pós-crítica, que pudesse estimular a criação e recriação de conteúdos a partir dos contextos e das referências dos alunos e que fizessem sentido para eles.

Lembrando aqui que o ensino tradicional tem como uma de suas características o professor como transmissor do conhecimento; o aluno como receptor passivo; as relações são verticais; as estruturas de sala de aula são de carteiras e cadeiras enfileiradas e a premissa desse tipo de ensino é que todos os alunos têm que aprender igualmente. Já no ensino pós-crítico, os conteúdos servem como recurso para uma transformação social. Esse tipo de abordagem de ensino leva em conta as redes que são estabelecidas em sala de aula e fora dela; baseia-se nas trocas e nas experiências vivenciadas por todos os agentes que fazem parte da escola (GONÇALVES, 2014; MARQUES, 2001).

O foco da pesquisa e relato de experiência é o trabalho artístico e pedagógico desenvolvido junto a alunos da EEMTI Senador Fernandes Távora no período de agosto de 2019 até o primeiro mês de 2020, levando em conta que em janeiro de 2020 já não havia mais aulas na escola, estávamos fazendo os últimos ajustes de 2019 e preparando para iniciar 2020. E vale aqui salientar que de agosto até o meio de setembro, mesmo com uma única aula durante a semana, eu estava conseguindo articular conteúdos de dança com o contexto dos alunos, porém do final de setembro a até dezembro, encarei uma grande mudança, por conta da demanda voltada para eventos e festividades escolares, o que será desdobrado ao longo do relato, gerando outro impasse: focar nos processos ou nos produtos?

A exigência por obras artísticas estava, também, relacionada ao corte de atividades eletivas tanto da área de artes como das demais áreas que não mostrassem um resultado palpável do seu fazer. Não achei justo focar na criação de produtos em sobreposição aos processos artísticos e pedagógicos que vinha realizando em sala de aula. Digo isso porque os processos

provocados em aula poderiam render materiais para criação de um produto final da eletiva de dança com maior consistência e consequência pedagógicas, mas com sucessivas interrupções nos processos e demandas variadas - gincanas, mostras e festividades -, muita coisa se perdeu ou não tivemos como dar seguimento.

Explico ao longo do trabalho como, de forma colaborativa, nós, alunos e artista-docente, reinventamos nossos processos com a dança, a partir dos funks e brega-funks, e de como construímos produtos para os eventos da escola, mesmo que para isso tenhamos interrompido processos da aula, mas que puderam desaguar em outros caminhos nas vidas dos discentes.

Portanto, discorro sobre o modo como articulei as referências trazidas pelos alunos com minhas proposições, os desdobramentos dentro e fora da sala de aula, tendo como ponto de articulação o tensionamento em torno da presença do funk na escola, interligando gestão escolar e os corpos docente e discente. Não é parte desse estudo se debruçar sobre a história do funk ou do brega-funk, e sim contar sobre os processos de diálogo, as fricções, proposições em sala de aula, as condições estruturais para as aulas, além da produção de eventos para o calendário escolar e das interrupções nos processos criativos das aulas de dança. É parte importante desse estudo ainda relatar as relações afetuosas entre professor e alunos que foram criadas dentro e fora da sala de aula, além do desejo pela minha permanência naquele espaço para o ano letivo seguinte.

Dessa maneira o estudo de caso aqui exposto leva em conta aulas, eventos e situações articuladas a princípios da metodologia da *Dança no contexto* de Isabel Marques (2001) que propõe, portanto, que pensemos uma articulação múltipla entre o contexto vivido, percebido e imaginado pelos alunos; bem como traçando relações como as abordagens tradicional e pós-crítica propostas por Tomaz Tadeu Silva e aproximadas ao universo da dança por Thaís Gonçalves (2014).

A metodologia cartográfica é utilizada ao longo desse processo, uma vez que o estudo de caso me possibilitará analisar a relação que os alunos têm com os tipos de danças pelas quais eles se interessam e, em contraposição, às

diretrizes que a escola sugere e, ainda, com a que eu proponho. Desse encontro de interesses em torno da dança, emergem conteúdos que se articulam. Reelaboro, assim, uma análise do meu trabalho em sala de aula conectando os saberes dos alunos aos meus e as constantes demandas da gestão escolar. Como meu desejo é apresentar essas relações, me coloco em campo como um cartógrafo, dado que, segundo Denise Mairesse, no artigo intitulado *Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa*, “o cartógrafo social ocupa-se de acompanhar os movimentos” (MAIRESSE, 2003, p. 270).

Os procedimentos aqui utilizados para essa construção de trabalho é feita por intermédio de algumas anotações em diários de bordo usados no período de 2019 e início de 2020, análise dos retornos orais que recebi ao longo dos encontros, observações feitas em sala aula, a partir de como os educandos se colocam em sala, de como interagimos conjuntamente nossas propostas, das articulações construídas para um interesse em composição coreográfica e na produção de trabalhos para os eventos da escola e até mesmo uma análise de conjunção dos fatores colaborativos que pudessem reinventar a relação dos discentes com a dança que eles me apresentaram. O registro se deu por todos os sentidos: a escuta, o contar, o lembrar e o descrever.

Desse modo, no **primeiro capítulo**, intitulado ***FUNK EM QUESTÕES: DA MÍDIA À SUBVERSÃO***, abordo, de um lado, as referências das danças da mídia, trazidas pelos discentes, e, de outro, estratégias para uma abordagem artística e pedagógica do funk no âmbito das escolas. Para discutir os motivos de ter o funk na escola, na atualidade, um dos textos de referência para essa discussão e análise é o texto *Na dança do funk: estratégias de ensino no contexto escolar*, de autoria das artistas da dança e professoras Larissa Marques e Renata Otelo (2018), no qual são apresentados os impasses do funk em situação escolar.

Também discuto os desconfortos estruturais em relação ao funk, lançando possibilidade de que o funk da mídia possa ser subvertido em sua lógica de repetição de ideologias, tornando-se estratégia para um abordagem de ensino pós-crítico que repensa os conteúdos culturais dos alunos em favor

deles próprios.

No **segundo capítulo, *FUNK PÓS-CRÍTICO: PROPOSIÇÕES E OUTRAS COMPOSIÇÕES***, me debruço sobre um funk mobilizado a partir de uma abordagem de ensino pós-crítica (GONÇALVES, 2014) e sua reorganização dentro do trabalho em sala com as composições coreográficas, feitas ao longo do semestre letivo de 2019. São elas, as criações feitas para o evento Ceará Científico⁴, para a primeira Semana da Consciência Negra da EEMTI Senador Fernandes Távora e para a gincana de final de ano da escola. Em todos os eventos aqui citados houve processos de criação em dança, alguns mais acelerados e outros interrompidos. Relato procedimentos e estratégias, bem como as situações inusitadas que mudaram o curso dos acontecimentos. Esse capítulo é sobre como nós, docente e discentes, trabalhamos juntos, instaurando um espaço de criação que rendeu calorosas discussões sobre contextos e tabus relativos ao corpo, à dança e à vida.

Por fim, nas **considerações finais**, conto como a finalização de um processo pôde ter continuidade, por um movimento liderado pelos próprios alunos. O que seria um possível adeus se tornou um momento para contemplar os frutos plantados, incluindo dissolução de conflitos entre alunos e gestão escolar. Isto porque, ao final desse ciclo, a escola percebeu ser possível que um ensino consequente e transformador em dança seja feito com as referências trazidas pelos educandos. Nem alunos e nem professor eram mais os mesmos na etapa final de nosso processo. Nossa cumplicidade nos mostrou que podemos transformar nossas danças, movimentos, atitudes e pensamentos.

Essa é a cartografia desenhada nesse trabalho de conclusão de curso, com seus movimentos, histórias, memórias e mudanças de conceitos e preconceitos.

⁴Esta ação é implementada nas escolas da rede estadual de ensino público desde 2007 e envolve todas as escolas e estudantes da rede pública do estado do Ceará, com etapas locais (escolar), regional e estadual. Os projetos escolares são desenvolvidos pelos estudantes, sob orientação de seus professores, estabelecendo relações entre conhecimentos específicos das disciplinas com problemáticas sociais, culturais e ambientais. Mais informações: <https://www.seduc.ce.gov.br/ceara-cientifico/>. Acesso em 26 de Março de 2021.

CAPÍTULO I

FUNK EM QUESTÕES: DA MÍDIA À SUBVERSÃO

Por que dançar funk na escola? De um lado adolescentes interessados em aulas de funk, de outro gestores escolares orientando a supressão desse gênero de dança como conteúdo a ser abordado em sala de aula e em eventos da escola. No ponto de articulação entre alunos e escola, eu, como artista-docente me perguntando: será possível fazer do funk uma experiência artística e pedagógica consistente e que subverta a lógica da mídia, da repetição e da reprodução de passos e ideologias sexistas, machistas, homofóbicas e transfóbicas?

Esses questionamentos fazem parte da narrativa e da análise que faço a partir de uma experiência de ensino em dança, focada no gênero do funk, realizada com alunos do ensino médio da EEMTI Senador Fernandes Távora, em Fortaleza, ao longo do período de agosto de 2019 a janeiro de 2020. O que se pode perceber, ao longo dos capítulos, é que alguns traços de certas ideologias, e seus respectivos conceitos e pré-conceitos, não são facilmente transformadas. Mas, estar em diálogo direto com essas reproduções ideológicas presentes nas letras e danças de apelo sexual do funk dá margem para o repensar de uma parte das informações lançadas pelas mídias sobre nossos corpos. Afinal, os modos como o corpo se move a partir da região pélvica no funk, aliados às letras incitam, quase que inconscientemente, adolescentes a um comportamento sexista, machista e homofóbico.

No entanto, não é de hoje que existe um repúdio com relação às informações que os alunos têm trazido para escola por intermédio de referências trazidas dos meios midiáticos, por vezes compartilhados no ambiente familiar, a exemplo de um novo ritmo musical dançado que é parada de sucesso nas comunidades locais. Contudo, quase nunca nos demoramos, ou damos atenção às reportações feitas por eles.

Isso porque, “em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”, diz o filósofo francês Michel Foucault (1999, p. 118), estudioso do

funcionamento das instituições disciplinares, como escolas, hospícios e presídios. A escola de meados das duas primeiras décadas do século XXI segue uma estrutura disciplinar complexa, repleta de demandas produtivistas e finalistas, nos mais variados sentidos, desde obrigações em melhorar os números de desempenho participativo do corpo discente, de ordem estrutural e material, de preparar os alunos para um bom desempenho em vestibulares e olimpíadas de diversas disciplinas, a exemplo das de matemática e português.

Portanto, não parece tão evidente a necessidade de que a comunidade escolar esteja atenta a abordagens de ensino pós-crítica, que acolham conhecimentos trazidos pelos alunos de seus contextos extra-muros escolares, questões que os atravessam no tempo presente, aqui e agora. Isso vale principalmente para os professores dos componentes eletivos em artes, uma vez que poderia ser pensada uma forma de se debruçar mais sobre conteúdos apresentados pelos alunos e tentar articular com outros conhecimentos que liguem a vida que eles têm, simultaneamente, dentro e fora da escola.

O funk e o brega-funk podem ser sinalizados, neste estudo, como essa informação de dança que é trazida pelos alunos, afinal são eles que dançam nos pátios, corredores e até refeitório da escola essa referência de dança que faz sentido na vida deles na contemporaneidade. Eles passam tempos reproduzindo muitos passos desse tipo de dança, enquanto outros alunos e professores apenas transitam de um lado a outro, sem dar atenção ao que fazem. E como os passos em geral partem da região pélvica e têm acentuações precisas de encaixe que lembram um ato sexual, pode residir aqui o incômodo dessa dança no espaço escolar e a preferência pela sua invisibilização.

Por isso, quando falo sobre nos debruçar, me refiro a um ato de pesquisar e estudar esse ritmo de dança, e assim, entender quais conteúdos poderiam surgir dali para serem explorados no espaço escolar. Porém o que percebi de outros colegas e da própria gestão, foi uma tentativa de apagamento ou exclusão dessa referência. Afinal, essas danças trazidas pelos

alunos são ritmos já conhecidos e tido pelo setor fundamentalista e conservador da sociedade como uma ritmo ou prática “não-culta”, cheio de signos “imorais” e de “baixo nível”.

O funk, e atualmente o brega-funk, vertente que une esses dois ritmos, um vindo do Sudeste do Brasil e outro articulado entre a latinidade do brega, muito dançado na cidade de Recife (Pernambuco), tomou de conta da região Nordeste, por meio das mídias sociais e de artistas de nível nacional como Dadá Boladão, Tati Zaqui, Pedro Sampaio e MC Loma e as Gêmeas Lactação. Chegando assim até o espaço escolar, com as letras e danças espelhadas no que já existe no funk.

Até ingressar como professor no espaço escolar, eu ainda não sabia o que era brega-funk, creio que esse foi um dos primeiros motivos pelos quais busquei mais contato com meus alunos, afinal esse novo ritmo era novidade para mim como artista-docente. Por isso, creio que na medida do possível é tarefa do(a) professor(a) estar atento, para as danças da mídia, pois elas chegam mais facilmente à nossa massa populacional, quase como um vírus a contagiar um corpo. Sugiro então, que professores de artes, incluindo os especialistas em dança, estejam antenados com o contexto dos alunos, com aquilo que os motiva e os mobiliza.

Dessa maneira, me vi na obrigação de entender e conhecer um pouco mais sobre o brega-funk. Ainda mais porque eu queria me aproximar dos meus alunos e as informações dessa dança que eles compartilhariam comigo, serviriam de material para propor minhas atividades. Novamente a mesma questão me atravessou: por que o preconceito com o funk e conseqüentemente com o brega-funk é recorrente no contexto escolar?

Para as pesquisadoras em dança Larissa Marques e Renata Otelo, autoras do texto intitulado *Na dança do funk: estratégias de ensino no contexto escolar*, cuja pesquisa se dá na cidade de Natal (Rio Grande do Norte), encontrei prontamente um dos possíveis motivos desse ritmo não ter tanta adesão no âmbito das gestões escolares. As autoras destacam um trecho da obra da historiadora que pesquisa o funk no Brasil, Adriana Facina, na qual ela

explica que este gênero de dança

tem origem na junção de tradições musicais afrodescendentes brasileiras e estadunidenses. Não se trata, portanto, de uma importação de um ritmo estrangeiro, mas sim de uma releitura de um tipo de música ligado à diáspora africana. Desde seu início, mesmo cantado em inglês, o funk foi lido entre nós como música negra, mais próxima ao samba e aos batuques nacionais [...] Portanto, contar a história do funk carioca não se restringe a rememorar a chegada do soul e dos bailes black no Brasil, mas envolve a percepção de que essa música negra estadunidense foi incorporada aos ritmos que já pulsavam na formação cultural da nossa sociedade (sic) (FACINA *apud* MARQUES e OTELO, 2009).

Dessa maneira, não à toa, se brevemente nos debruçarmos sobre o passado histórico desse país chamado Brasil, reconheceremos que ainda hoje as referências aos batuques e às corporalidades difundidas pelo povo preto⁵ que aqui foi escravizado são, em muitos aspectos, negados, repudiados e condenados pela cultura de uma classe economicamente hegemônica que consegue, até certo ponto, influenciar e ditar a percepção de cultura da mídia⁶, e da escola. E isso não se aplica só às danças, há um racismo estrutural que ainda não deixou de existir, como bem nos lembra a estudiosa do racismo contra pretos no Brasil, Djamila Ribeiro (2019), portanto não é de se estranhar que ainda haja uma tentativa de exclusão dessas referências em diversos segmentos de nossas vidas, o que inclui o ambiente escolar.

Pelo que observo, a partir da minha experiência como artista-docente, segue presente uma tentativa de silenciamento de um tipo de dança que contraria a norma sobre como os corpos devem se portar socialmente. Afinal, apesar das mudanças sócio-culturais que temos experimentado ao longo dos últimos anos, com políticas afirmativas e com cotas, o funk ainda é enxergado por muitos só pela ótica e simbologias de sua vertente erótico sensual, como se também não tivesse saberes próprios e específicos a determinada parcela da população brasileira.

⁵As palavras “negro” e “preto” são usadas para se referir aos afro-descendentes de povos que foram trazidos da África para o restante do mundo, sobretudo para as Américas. Não vou me deter aqui sobre uma ou outra palavra ter sentido pejorativo, considerando os estudos e as políticas afirmativas em torno do racismo no Brasil. Apenas faço uma escolha pessoal pela palavra “preto” ao longo desta escrita, porque é assim que me identifico.

⁶Nas camadas populares do Brasil coexistem tanto a cultura de massa, midiática, quanto a cultura popular, feita de saberes ancestrais. Porém, não é objetivo desta monografia aprofundar essa discussão, apenas apontar essa distinção. Fonte: <https://www.sabra.org.br/site/cultura-erudita-x-popular-x-de-massa/> Acesso em 21 de março de 2021.

Um tipo de entendimento do funk é amplamente retratado em videoclipes e novelas televisivas, em horário nobre (à noite, quando boa parte dos cidadãos trabalhadores supostamente estão em casa), onde estereótipos de mulheres vestindo microshorts e com comportamentos submissos ao homem são facilmente colocadas em foco, junto a letras com mensagens excessivamente sexuais. Segue abaixo três exemplos:

1. *Sentadão* - Js / Felipe Original / Pablo Luiz Bispo / Ruan Claudio Rebello Guimaraes / Sergio Ricardo Oliveira Dos Santos

Instigada, essa danada / Movimenta e vem por cima / Vai sentando, re-rebolando / Vai, vai sentando, re-rebolando, vai / Instigada, essa danada / Movimenta e vem por cima / Vai sentando, re-rebolando / Vai, vai, vai, vai, vai / Sentadão, sentadão / Olha o movimento que ela faz jogando esse bundão no chão / Sentadão, sentadão / Olha o movimento que ela faz / Jogando o seu bundão no chão, chão, chão, chão, chão / Jogando o seu bundão no chão, chão, chão, chão / Sentadão, sentadão, sentadão / Batida envolvente, na malemolência / No beat, ela senta e representa / Senta, senta (sentadão) / Senta, senta, senta (sentadão) se-se-senta, senta, senta (sentadão).

2. *Bota Bota* - Shevchenko e Elloco, Mc Losk

Aí, conexão B.H. e Recife / MC Morena / Pe-pego depois / Prazer! / Shevchenko e Elloco / Eu 'tô só calado! / 10 Gno beat / E na voz / E o Losk, né papai? / Parece, né / Han! / Ela tá ficando louca / Tá tirando a roupa / Rebolando pro pai / Sentando com força / E aí mulher / Eu sei que tu gosta / Então fica de quatro / E lança a tua proposta / Vou ficar de quatro / Tu vem por trás e me bota / Vou ficar de quatro / Tu vem por trás e me bota / Bota, bota, bo-bota / Bota, bo-bota / Bota, bota, bota

3. *É só colocadinha* - O Playboy feat e Mc Dricka

É o Playboy, carta ao menos bebê / O-o-o DJ Pop, cê só tá lançando pedrada em cachorro! / Entra-entra no carro, novinha / Se ajoelha e começa a mamar / Sei que tu já tá molhadinha / Ligou de madrugada querendo me dar /

Devagar, de-de-devagar, devagar na pepequinha / Só colocadinha devagar na pepequinha / Devagar, de-de-devagar, devagar na pepequinha

Para as pesquisadoras Adriana Carvalho Lopes e Adriana Facina, doutoras em Linguística e em Antropologia Social, respectivamente, autoras do texto intitulado *Cidade do funk: expressões da diáspora negra nas favelas cariocas*, a rejeição ao funk se mostra em dois argumentos.

Primeiro, o funk 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. Além disso, 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”. São dois os argumentos que fazem do funk hoje um ritmo maldito, que ofende ouvidos mais sensíveis educados na tradição das casas-grandes. Por um lado, temos a ideia, muito difundida, sobretudo pelos defensores de um certo nacionalismo cultural, que se percebe como de esquerda, de que o funk seria um ritmo alienígena, importado, a refletir a alienação e a barbárie das classes subalternas, particularmente na sua versão lúmpen. Nesta perspectiva, o funk seria produto de uma série de faltas: falta de educação, de consciência política ou de classe, de gosto, de bom senso e mesmo de moral (a deles ou a nossa?, teríamos de perguntar). Outro argumento, mais explicitamente racista e descaradamente preconceituoso com os “de baixo”, vai dizer que o funk é música de bandido, incita à violência, corrompe menores, aumenta o uso de drogas e utiliza mais uma série de afirmações moralistas para defender seu puro e simples banimento. (LOPES e FACINA, 2012, p.195)

A partir dessa colocação já sabemos que a escola é uma extensão do bairro, da localidade onde ela se encontra. Portanto, a escola não é senão um lugar de compartilhamento dos saberes nas mais diversas esferas. Dito isso, me parece que a negação do brega-funk midiático trazido pelos discentes é talvez a ponta de um racismo estrutural ainda existente e que não é enfrentado de frente pela comunidade escolar, que parece preferir seguir o modelo de ensino que contempla conteúdos da classe economicamente dominante em nosso país.

Desse modo, a gestão, ao me orientar a suprimir o funk dos conteúdos escolares, reforça em alguma medida estereótipos racistas associados a esse ritmo. Francisca Maria do Nascimento Sousa, mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e uma das fundadoras do

Movimento Negro no Estado do Piauí, no artigo intitulado *Linguagens Escolares e Reprodução do Preconceito*, destaca um trecho da obra do pesquisador em Linguística, José Luiz Fiorin, na qual ele nos alerta para

Partimos da compreensão da instituição escolar como um espaço plural na sua constituição étnico-racial e política, e da linguagem como algo que não se finda em si mesmo, mas que, “ao exercer seu fazer informativo, produz um sentido com a finalidade de influir sobre os outros” [...] a linguagem pode ser compreendida como discurso-ação, considerando-se que a mesma leva a um agir; induz a um tipo de ação no mundo, tornando-se, portanto, um instrumento importante no processo de elaboração dos conceitos, pré-conceitos, valores e estereótipos acerca das pessoas, dos grupos sociais e do mundo. (FIORIN *apud* SOUSA, 1988, p. 105-106).

Afinal, “é mais fácil ensinar comportamentos “adequados” por meio das danças já marcadas (repertórios) do que construir novas posturas/coreografias diante do corpo, da dança, das relações sociais (portanto políticas)”, pontua Isabel Marques (2007, p.159).

A preocupação com o ensino do funk na escola é explicada quando Larissa Marques e Renata Otelo apontam os argumentos de Christian Barcelos Carvalho Lima Beschizza com relação às transformações ocorridas na década de 1990:

A transição para a década de 1990 e início deste século marca um período turbulento para o Funk decorrente do aumento da violência nos bailes em razão de uma competitividade exacerbada entre as galeras, de uma alteração na temática das letras apresentando tendências de cunho mais sexual e perverso na sua dimensão erótica, além de temáticas que afirmam o poder dos traficantes. Tais transformações certamente contribuíram para uma depreciação e dificuldade de aceitação do Funk em segmentos da sociedade e mais especificamente no âmbito escolar (sic) (BESCHIZZA *apud* MARQUES e OTELO, 2015, p. 6)

Portanto, acredito que é papel da escola fazer uma leitura crítica, decolonial e contextualizada a respeito dos motivos pelos quais dançar funk ainda está associado à sexualidade e à erotização do corpo, afinal as danças da mídia reforçam isso. Os alunos com quem tenho contato consomem em seu contexto de vida, fora e dentro das paredes escolares, as músicas e os repertórios de movimento desse ritmo. E o fazem, predominantemente, pelo viés midiático. Mas isso não precisa continuar acontecendo dessa maneira, se houver, por parte da gestão escolar e dos professores da rede de ensino, o

interesse e a dedicação necessária para subverter a lógica comercial que passou a se associar ao interesse dos adolescentes pelo funk.

Percebi então que não seria fácil lidar com o fato da gestão querer uma coisa e os discentes outra completamente diferente. Eu sabia que isso iria desaguar em uma escolha, pela preferência de um dos dois lados, e que eu acabaria deixando um lado mais de escanteio. E não seria o lado dos meus alunos, pois era com eles que eu queria dançar e fazer dançar o modo como o funk poderia ser mais bem referenciado e conectado com o contexto no qual eles vivem. Afinal, Isabel Marques pondera que o “hiato criado pelas escolas entre as propostas pedagógicas e as vivências corporais e artísticas de nossos alunos é tão grande que acaba por afastar a dança dos alunos e os alunos da escola.” (MARQUES, 2007, p.156). Era exatamente o que eu estava querendo evitar.

Sendo assim, guardei aquela recomendação e preocupação proferida pela gestão escolar e acreditei que a força dos encontros poderia transformar as estruturas que ali me foram apresentadas, dentro e fora dos muros e, sobretudo, das pessoas envolvidas no processo artístico e pedagógico que estava sendo iniciada, sabendo que comigo não seria diferente. Segundo Mairesse,

As diversas forças presentes no social provocam turbulências e produzem ondas que se articulam como dobras, redesenhando o tecido social, conforme suas lógicas de inclusão e exclusão, determinando conceitos e modos de subjetivação.” (2003, p.260).

2.1 Em sala de aula: primeiros pactos e cumplicidades

Lembro que, no primeiro contato com os educandos em sala de aula, iniciei nosso diálogo dizendo meu nome, idade, de onde eu vinha e, em seguida, cada um falava seu nome, idade e de onde vinha. Terminada essa apresentação, logo explicitiei que era gay e, por ser quem eu era, não iria permitir que qualquer tipo de discriminação fosse cometido na nossa sala de aula, seja por conta de sexualidade, das diferenças corporais ou até mesmo pela cor de pele. Até cheguei a alertar que não tinha como controlar comportamentos discriminatórios fora da sala de aula, mas que dentro de nossa aula isso não seria de forma alguma tolerada.

Tive a sensação que minha fala gerou um impacto no ambiente, mas ter feito isso me possibilitou articular de forma efetiva os Temas Contemporâneos Transversais, previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Ministério da Educação do Brasil, que permitem a efetiva educação para a vida em sociedade. Afinal, uma das oportunidades decorrentes desta abordagem é a aprendizagem da gestão de conflitos, que contribui para eliminar, progressivamente, as desigualdades econômicas, acompanhadas da discriminação individual e social. (BNCC, 2019).

A partir dessa primeira apresentação perguntei quais os tipos de dança que eles gostavam. Muitas respostas vieram, mas as que mais foram expressadas eram funk, brega-funk e swingueira. Eu já sabia, em certa medida, que eles gostavam dos dois primeiros ritmos, afinal, a gestão já havia me alertado, contudo eu queria ouvir da boca deles. Diante do interesse expresso pelos alunos, me perguntei se estaria diante do lugar de fala deles e como eu poderia abrir um canal de diálogo com eles que considerasse o contexto social e cultural no qual vivem. Segundo Djamila Ribeiro, o “falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (RIBEIRO, 2017, p.64). Desse modo, deixar que as vozes de meus alunos fossem escutadas por mim e por outros me soa como dar vazão às suas existências.

Por não saber como era dançado o brega-funk, solicitei que os alunos colocassem uma música desse ritmo para que eu pudesse ver a dança deles e consequentemente as músicas desse estilo. Fiquei tocado e ao mesmo tempo espantado com a facilidade com que eles dançavam aquelas músicas do brega-funk, com muitos sorrisos, cheios de interpretações em seus movimentos. A timidez quase não teve lugar naquele momento em sala de aula, pois mesmo aqueles que não dançaram estavam à vontade em sala. Por que será que todos ficaram à vontade? Seria porque eu dei abertura às referências de dança que eles traziam para dentro da sala de aula? Talvez aqui resida o início de um pacto de cumplicidade entre nós.

Ainda falando sobre o fato de ter sido afetado pela desenvoltura técnica que os estudantes esbanjaram em sala de aula, o ritmo dessa dança me fez lembrar de como as técnicas criam modos de ação no cotidiano.

Se, como afirma Mauss, todo corpo é técnico, ao longo da vida o encontro entre essas técnicas de corpo e outras técnicas - tais como as técnicas de dança, por exemplo - vão tecendo outros modos de agir, que se revelarão nos atos cotidianos e também nos modos, por exemplo de dançar. (SOTER, 2009, p. 92).

É possível que a repetição de movimentos com conteúdos corporais do funk e brega funk no cotidiano escolar poderia, de algum modo, estar incomodando a gestão escolar, no que diz respeito à percepção sobre o corpo e a dança. Afinal, como argumentei anteriormente, as movimentações dessas danças podem ter a sua partida de princípio de movimento vinda da região pélvica e acabam sendo vistas com maus olhos, por serem danças que não se ligam às referências eruditas.

Thaís Gonçalves, ao articular seu pensamento sobre história da dança com os estudos do sociólogo francês David Le Breton, aponta que historicamente a dança metrificada, com regras sobre como se deslocar no espaço, que culminou, em outros tempos, na dança clássica, se liga a um processo civilizatório de controle dos corpos e de suas emoções. A autora cita o seguinte trecho de Le Breton:

a sociedade de corte é o laboratório onde nascem e a partir do qual se difundem as regras de civilidade que hoje adotamos em matéria de convenções de estilo, de educação dos sentimentos, de colocação do corpo, de linguagem. (LE BRETON *apud* GONÇALVES, 2006, p. 56)

Em contraposição a uma civilidade dos corpos, o que eu proponho com o funk é romper com uma lógica de ensino focada nos conteúdos técnicos e utilitários perspectivados no *como* fazer, em preservar um certo *status quo*, em controlar os sentimentos, controlar os corpos. Por isso, estou propondo outra abordagem, que articule a dança com a vida dos alunos e os instigue a repensar ideologias e discursos, sejam eles textuais, musicais ou corporais.

Pelo que percebo, o funk não se liga à regra de civilidade que foi empregada no balé clássico e acaba por ser rejeitado num ambiente escolar, o qual mantém um histórico segregador dos conteúdos e saberes que vêm da

camada popular em nosso país. Portanto, a depender de como for usado o

funk, ele pode se ligar à uma abordagem pedagógica pós-crítica, cujo desafio é entender *por que, para quem, para quê, onde e com quem* certos conteúdos são escolhidos e como podem fazer sentido (GONÇALVES, 2014).

Durante o primeiro encontro com os alunos, além de terem dançado um pouco de brega-funk e outros funks, também decidimos que iríamos criar juntos o trabalho final para a gincana de finalização de ano. Nesse processo decisório do que iria compor a apresentação, ficou bem enfatizado que eles queriam dançar alguma música de swingueira. Com relação ao brega-funk, eles mesmos já apresentavam dúvidas se introduziriam este vocabulário, mesmo não querendo deixar de dançar esse ritmo em sala de aula. Acredito que essa ponderação, no primeiro momento, em introduzir o brega-funk estava ligada a um temor já constatado pelos alunos, com base nos olhares muitas vezes repressivo, de haver desaprovação por parte da gestão, de alguns professores e outros funcionários que não viam naquela dança, algo produtivo para a vida dos estudantes.

2.2 Funk para quem, funk de quem? Um exercício de autonomia

Fiquei pensativo com tudo aquilo, percebendo que as referências que eu trazia, naquele momento, não pareciam dialogar com o contexto e a dança deles. Mesmo não sabendo ainda o que faria, eu tinha certeza de que encontraria uma resposta ao longo do processo. Para além disso, me perguntava como iria atender o pedido da gestão escolar para ensinar outras danças que não fossem “esses funks”?

Contudo eu concordava com Marques e Otelo quando as autoras usam o pensamento do pesquisador em dança Hugo Oliveira para explicar que

O fato é que esse repertório que os jovens trazem às escolas são práticas do ambiente em que vivem e deve ser melhor aproveitado nessa fase de suas vidas, ao invés de negado, a fim de que se torne um instrumento que perfaça um caminho com os conteúdos escolares, cooperando no sentido de uma aprendizagem significativa e prazerosa, que contribua para a construção cidadã. (OLIVEIRA *apud* MARQUES E OTELO, 2017, p. 6-7).

Desse modo, para quem era o funk que os alunos traziam? Para mim, era uma dança oferecida para todos nós que estávamos no espaço escolar. Afinal, o que eu percebia eram suas vozes sendo expressadas nas

danças, mesmo que de forma compactuada com as vozes da mídia. O trabalho a ser feito era uma articulação artística e pedagógica tendo como pretexto os textos da dança repertoriada pelos alunos, ou seja, os conteúdos corporais dançados por eles. Meu trabalho, então, seria o de contribuir para que eles percebessem, de maneira crítica e propositiva, a temática presente nas letras das músicas que acompanham os ritmos que os contagiavam para além da camada de percepção a qual estavam acostumados, nesse caso as visões dadas pela mídia.

Vi ali uma possibilidade de atuação pedagógica, muito embora estivesse escolhendo contrariar o alerta da gestão escolar para que eu buscasse outros tipos de danças. Diante do impasse, acabei seguindo minha intuição. Sentei o pé no chão e decidi mergulhar no universo de referência de meus alunos, o que me fez, inclusive, lembrar dos meus tempos de colégio, quando eu dançava swingueira. Segundo Isabel Marques, a “escola está apavorada diante dos desafios trazidos pelas danças/arte dos jovens e uma nova onda moralista cobre de razão os defensores da tradição, da família e da propriedade” (2007, p.157).

Não importava o que a escola pensaria do meu trabalho, lembrei de uma fala recorrente de meus professores na graduação em Dança da Universidade Federal do Ceará (UFC): “a sala de aula é seu espaço de autonomia”. Portanto, a decisão estava completamente tomada e em sintonia com o que Isabel Marques propõe no livro *Ensino de dança hoje: textos e contextos* e cujo pensamento me inspirou:

Proponho que o trabalho com dança em situação educacional baseada no *contexto* dos alunos seja o ponto de partida e aquilo a ser construído, trabalhado, desvelado, problematizado, transformado e desconstruído em uma ação educativa transformadora na área de dança. (MARQUES, 2001, p.94)

Preferi não comunicar minha escolha para a gestão escolar. Se os discentes queriam dançar as danças ditas “imorais”, eu iria me mover a partir dessas danças para ver o que encontraríamos juntos. Creio que o exercício da autonomia docente tenha a ver com essas escolhas que fazemos sem saber por onde, ou em quais terrenos iremos caminhar. Acredito, também, que seria grosseiro de minha parte ignorar os movimentos e as referências

trazidas pelos meus alunos. Marques afirma, ainda, que “a escolha do contexto dos alunos não se baseia somente na motivação e no interesse dos mesmos, mas principalmente, nos múltiplos significados e significações que o contexto traz consigo para os alunos e para a sociedade” (2001, p. 96).

Pensei em quantas e quantas vezes as referências trazidas pelos alunos passaram despercebidas, ignoradas e legadas ao esquecimento. Eu não compactuava com essa postura e não a reforçaria. Dessa maneira, minha tomada de decisão representava ir contra a preocupação apresentada pela escola. Porém, de minha parte, eu tentaria não me limitar aos funks da mídia e buscaria um jeito de mostrar uma outras possibilidades de perceber e dançar funk. E, quem sabe até, criando novas combinações corporais com os vocabulários de movimento desse gênero de dança.

CAPÍTULO II

FUNK PÓS-CRÍTICO: PROPOSIÇÕES E OUTRAS COMPOSIÇÕES

Em uma articulação entre estudos de dança e de educação, Thaís Gonçalves (2014) destaca, a partir de uma sistematização das teorias do currículo feita pelo educador Tomaz Tadeu Silva, três significativas abordagens que delimitam teoricamente os modos de ensinar – tradicional, crítica e pós-crítica. A autora formula essas noções em três atos para, no fim, poderem ser mescladas, possibilitando ainda a invenção e reinvenção de outras forças e formas a potencializar a dança em seu tempo presente. Segundo Mairesse, o acontecimento rompe com linearidade de tempo, funda um tempo outro no qual presente, passado e futuro coexistem (2003, p.261).

Dito isso, este capítulo se ocupa das abordagens artísticas e pedagógicas em torno de um ensino em dança que considerou o funk e o brega-funk como *textos, pretextos e contextos da dança* (MARQUES, 2001), considerando desde o modo como este gênero foi tratado corporalmente, passando por uma leitura crítica das letras de músicas trazidas pelos alunos, na qual se discutiu as relações entre sexismo, homofobia e os tipos de movimentos que compõem o vocabulário corporal desse estilo de dança.

A partir daqui relembro três proposições artísticas feitas em sala de aula. Essa seleção é feita por entender que esse estudo não dá conta de expressar todos os atravessamentos ocorridos durante esse período de trabalho na escola e por tratar-se de uma lembrança, no sentido da cartografia. Como afirma Mairesse, o “discurso produz efeitos ao querer dizer outra coisa do que aquilo que se diz, exerce sua estratégia por um desvio pelo passado, recorrendo à memória como uma de suas táticas geradoras de sentido” (2003, p.267).

Dito isso, é preciso compreender que a escrita, a partir daqui, é

evocada pelas memórias, por isso, não seguirão uma linha cronológica, cartesiana, uma vez que preciso da fluidez para me atentar para uma série de detalhes ocorridos no período de realização dessas aulas que serão descritas no decorrer deste trabalho. Afinal, “somente através da memória pode-se

atingir o passado, e este não existindo como um antigo presente, só se torna possível pelo imemorial” (MAIRESSE, 2003, p. 267).

E a transmutação dessas memórias são compartilhadas através da escrita em devir, como descreve Mairesse, ao citar o filósofo francês Gilles Deleuze. Segundo Mairesse,

Escrever está na ordem do desejo, da paixão pelo conhecimento e descobrimento de novos horizontes que só a elaboração produzida no próprio ato é capaz de revelar. Não se pode explicar sobre o escrever, pois este só entende o escritor, aquele que vive a experiência da transmutação pela arte de reinventar-se na palavra escrita. (MAIRESSE, 2003, p. 270)

3.1 Proposição 1: Dançando e aprendendo

Em um dos encontros em sala de aula, propus um compartilhamento de movimentos do brega-funk. Os discentes que dominavam esse tipo de dança foram convidados a compartilhar seus movimentos e saberes comigo e com os colegas que ainda não sabiam muito bem como dançar esse tipo de dança. Desse modo, me encontrei num lugar de aprendiz dos meus alunos.

Três estudantes se propuseram a nos ensinar o que sabiam. No começo eles estavam tímidos. Talvez por estarmos todos em roda e por estarem diante da figura de um professor. Falei que eles poderiam se soltar, que ali ninguém estava para julgar e que eu estava disposto a aprender aquela dança. Um dos alunos propositores perguntou se eu poderia colocar uma música para poder ensinar os passos. Expliquei que precisaria ser em volume mais baixo em relação ao volume habitual, ouvido no contexto extra-escola, porque todos ali na roda precisariam escutar os comandos dados durante a aula. O mesmo estudante disse, ainda, que a música era “um pouco imoral” e que não possuía outras músicas em seu celular naquele momento.

Escutei o que ele me disse e deixei acontecer, afinal, se eles sabiam dançar a partir daquelas músicas, a mim cabia aceitar no primeiro momento e estar atento para o que viesse a partir dali. Segundo Marques,

as danças das mídias trazem nelas mesmas (no corpo, nas coreografias, nas escolhas das músicas e dos figurinos) conceitos que precisam ser discutidos e articulados verbal e corporalmente se pretendemos a transformação crítica por meio de práticas pedagógicas. (2007, p.161)

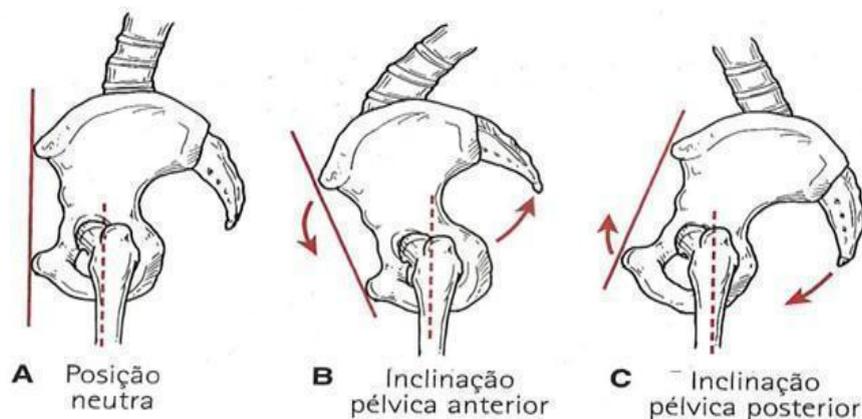
Este estudante iniciou a atividade propondo um movimento no qual articulamos os ombros. Esse movimento consiste em uma pequena elevação do ombro, em seguida aliada a essa elevação executamos uma rotação de ombro para frente. Outra possível movimentação dos ombros se relaciona com as pernas, ocorrendo numa relação de oposição entre os membros superiores e inferiores do corpo. Por exemplo, se o movimento do ombro descrito anteriormente for iniciado pelo ombro direito, a perna esquerda fará a oposição, já no caso de iniciar pelo ombro esquerdo a oposição será feita com a perna direita. As pernas durante esses movimentos desenham o que eu chamaria de uma segunda posição de balé, com os joelhos levemente flexionados.

Uma pequena sequência com essa movimentação consiste em fazer três vezes esse movimento de ombros articulados com as pernas e na quarta vez, a ser executada pelo ombro, ao invés de fazer apenas uma rotação ele efetua três rotações para frente e é realizada uma flexão de quadril junto com flexão do joelho. Depois de pesquisar um pouco mais sobre o brega-funk e assistir a alguns vídeos, percebi que essas eram só algumas das variadas possibilidades de movimentar e articular os movimentos do brega-funk.

Outro movimento recorrente nesse tipo de dança são os braços que vão ao encontro da região pélvica. Com os braços relaxados, mas com um tônus mais forte do punho até a mão, os movimentos executados por esses membros, lembram o ato de pegar alguma coisa e trazer para perto de si. No caso do brega-funk, trata-se de trazer algo para perto da região pélvica.

A posição adotada quase sempre para os membros inferiores lembra uma segunda posição do balé clássico ou, como fiz em outra proposta, juntar os pés e abri-los formando um “V” e em seguida ampliarmos esse “V” afastando a perna direita, daí surgiria uma posição semelhante a segunda posição de balé. Os joelhos, em geral, estão levemente flexionados e a região do quadril sai de sua posição neutra e entra na execução dual dos movimentos de inclinação pélvica anterior e inclinação pélvica posterior. A imagem a seguir pode elucidar melhor a minha escrita:

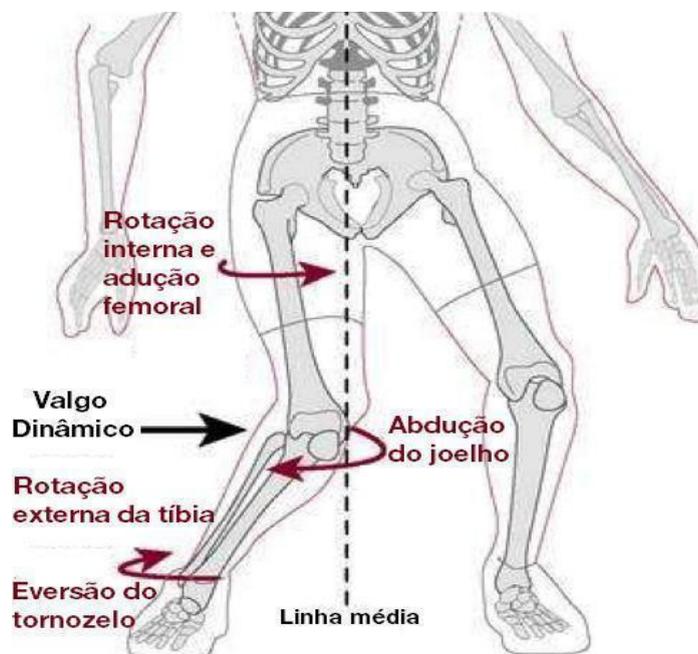
- Movimentos pélvicos (neutra, inclinação anterior e posterior)



Fonte: Blog Fisio na Boa, link: <http://fisionaboa.blogspot.com/2015/01/cinesiologia-do-quadril.html>

Aliada a esses movimentos, o brega-funk ainda conta, por vezes, com alguns passos envolvendo rotação interna de quadril e adução femoral, rotação externa da tibia e abdução de joelho, quando o movimento está sendo desfeito. A imagem a seguir dá uma ideia aproximada dos movimentos citados:

- Movimento de rotação interna e adução femoral



Fonte: Site Instituto Fortius, link: [https://fortius.com.br/guia-para-dor-patelo-femoral-parte-](https://fortius.com.br/guia-para-dor-patelo-femoral-parte-5/)

A expressão facial de sorriso e satisfação dos estudantes e toda a energia usada ao fazer os movimentos, no decorrer dos encontros, me contagiou e me deu ânimo, mesmo em uma sala com ar-condicionado em temperatura de 17° Celsius, sem possibilidade de ajustes, por não haver controle remoto. Ainda nesse encontro surgiram alguns comentários como: “as músicas realmente são muito imorais”, “só falam de sexo essas músicas”, “não gosto dessa dança”. O que rendeu assunto para ser focado em um próximo encontro.

Confesso que encontrei dificuldades em executar algumas movimentações, me senti alheio a esse novo ritmo, porém encarei como desafio. Tive a sensação de ser uma criança tendo que aprender algo novo, que os educandos dominavam melhor do que eu. Os papéis tradicionais estabelecidos entre educador e educandos foram invertidos. Por mais que eu pretendesse horizontalizar as relações de ensino e aprendizagem, não esperava que isso fosse acontecer tão cedo, já nos primeiros encontros.

Com isso, aos olhos dos alunos, passei a ser percebido como uma pessoa comum. Houve risos e o seguinte comentário: “o tio não sabe dançar brega-funk”. Sim, eu não sabia e, na verdade, ainda não sei dançar muito bem essa dança. No entanto, foi justo por não saber que pude ampliar minhas referências de dança e de usos do corpo e, ainda, conhecer meus alunos com mais profundidade e proximidade. A partir desse encontro, eu me senti cada vez mais acolhido em minhas aulas. O que também pude perceber ao me misturar aos alunos durante os intervalos, no horário de almoço e em outros momentos extra-sala, nos quais eles podiam e queriam compartilhar algo comigo. Para mim, era mais interessante estar, o máximo de tempo, com os alunos do que na sala dos professores.

Ouvir meus alunos não significa dar total protagonismo das ações pedagógicas para eles, me anulando. Ao contrário, no livro *Dançando na escola*, a artista e educadora Isabel Marques nos alerta para o ato de ouvir as vozes dos alunos. Segundo a autora

Ouvir as vozes dos alunos não significa, no entanto que, como professores tenhamos de nos subjugar às vontades e opiniões

aleatórias dos alunos sobre nosso trabalho e sobre o conhecimento,

mas sim sermos sensíveis e perspicazes em relação às suas características, expectativas e necessidades. (sic) (2007, p. 125)

Portanto, não saber uma dança não é pecado, muito pelo contrário, não saber algo nos dá a possibilidade de aprender conteúdos novos que não estavam previstos em nossos planejamentos. Poderia ter sentido vergonha por não saber uma determinada dança, mas os alunos me mostraram que não sou uma máquina, ou uma enciclopédia de danças, até porque eles mesmos não eram. Aventurando-me com eles no brega-funk, aprendi também mais sobre mim e sobre o ofício da docência desafiada por uma abordagem pós-crítica.

3.2 Proposição 2: Com essa letra não danço

No que mais o contexto dos alunos poderia nos auxiliar e nos desafiar nessa relação pedagógica no ensino de dança?

Tendo o brega-funk como um tema gerador⁷ de estudo, que leva em conta o contexto dos educandos, nesse encontro aquecemos nossos corpos brincando de amarelinha. Um tipo de amarelinha que aprendi na Cia Anagrama⁸ como forma de preparar os corpos dos bailarinos para os processos de criação e ensaios de repertórios. Fiz pequenas alterações em seu modo de execução, para adaptar ao contexto de sala de aula.

Em uma roda, todos olham para um colega que está à sua frente. O jogo começa com uma transferência de peso e mudança de direção. Solicitei que todos ficassem na posição paralela de pernas alinhadas com as linhas do quadril. A partir dessa posição saltamos e nos deslocamos para o lado direito, permanecendo apenas com o peso sobre a perna direita, mantendo a esquerda flexionada. Em seguida, repetimos esse movimento com a perna esquerda

⁷“Tema gerador” é uma expressão criada pelo educador brasileiro Paulo Freire, cuja abordagem pedagógica consiste em fazer uso de elementos da realidade dos alunos como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, ao alfabetizar adultos que eram pedreiros, ele partiu da palavra “tijolo” para ensinar as sílabas que a formam. Dessa aula, um aluno prontamente elaborou a frase “Tu já lê”. Isabel Marques retoma o termo “tema gerador” como uma parte fundamental de sua proposta metodológica intitulada de *Dança no contexto* (2001).

⁸ A Cia. Anagrama foi criada em 2007, em Fortaleza (Ceará), pelo artista da dança Rubéns Lopes com uma proposta de experimentação de movimentos a partir de algumas técnicas que fazem parte da formação de seus bailarinos, como dança clássica, dança moderna, contato improvisação e jazz). Atualmente o grupo faz uma pesquisa de linguagem e metodológica intitulada *Corpo Lânguido*, transversalizando conceitos das danças negras ancestrais e contemporâneas, africanas e das diásporas, bem como das danças periféricas. É uma das poucas companhias de dança do Ceará dedicada especificamente às temáticas do povo preto, tendo, nesse momento, somente artistas pretos. A maioria dos seus bailarinos se formou ou está estudando no Curso Técnico em Dança e/ou nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UFC. A companhia tem se apresentado em festivais regionais, nacionais e internacionais como o Festival de dança do Litoral Oeste, a Bienal Internacional de Dança do Ceará, o Calgary Fluid Festival, o Festival Nacional de Dança de Fortaleza (Fendafor) e a Mostra Prodança; também já foi selecionada em editais e fomento do município e do governo do Estado.

sustentando o peso enquanto a direita fica flexionada. Repetimos essa movimentação para direita, só que agora duas vezes ao invés de uma só. Em seguida executamos um pequeno pulo e paramos com as duas pernas apoiadas no chão. Por fim, flexionamos os joelhos, tomamos impulso para um novo salto com as duas pernas e, num único giro, paramos olhando para fora da roda. Essas ações são repetidas começando com a perna esquerda.

Tendo feito esse aquecimento, deixei algumas músicas aleatórias tocando para continuarmos a aprender movimentos do brega-funk, mesclando algumas músicas minhas e outras do repertório dos alunos e, nestas, havia algumas das músicas que foram consideradas “imorais” na primeira proposição. A ideia, nesse momento, era recapitular movimentos da aula passada. No final, falas de repúdio surgiram novamente, tais como “essas músicas são muito imorais”, “namm, essas letras só falam besteiras”. Aproveitei esse gancho e construímos uma roda de conversa no final da aula.

Como relatado, as letras continham mensagens de cunho sexual, uma vez que a música de consumo dos alunos é de bandas amplamente difundidas pelos meios de comunicação de massa, em geral acessada predominantemente pelas camadas mais populares de uma sociedade como a brasileira. São músicas propagadas de forma mais comercial através da internet, de rádios e em bailes funks realizados nas localidades onde os alunos residem. Talvez a negação do funk, do brega-funk e da swingueira - danças com traços de cultura preta - na escola, o espaço onde os alunos passam o maior tempo de suas vidas, se deva ao teor das letras, ou mesmo dos movimentos reverberados a partir da associação entre movimento e mensagem verbal, disseminados muitas vezes em coreografias das músicas da mídia.

Proponho também que as múltiplas vozes, corpos, culturas e danças de nossos alunos não sejam somente pretextos para discorrermos sobre a importância do respeito e da tolerância entre as diferenças. Ao contrário, acredito que a pluralidade de contextos existentes possa ser constantemente trabalhada e constantemente modificada de acordo com os múltiplos relacionamentos estabelecidos nas salas de aula ou espaços educacionais. (MARQUES, 2001, p. 96-97)

O fato de eu continuar deixando que essas músicas entrassem na aula se deu por eu acreditar que, em algum momento, elas poderiam me possibilitar um diálogo que permitisse subverter a lógica midiática, de repetição

e reprodução de certos conteúdos, em grande parte sem uma análise crítica e uma escolha consciente de músicas e danças. A resposta a esse dispositivo

veio antes que eu mesmo precisasse propor alguma atividade específica com esse fim.

O momento caloroso desse encontro foi proporcionado pela roda de conversa, onde pude sentir um amplo incômodo no corpo das minhas alunas em relação às letras de música dos funks e brega-funks que ouvimos. A maioria delas não conseguia ou não queria sentar e relaxar. Os ânimos começaram a se alterar. Perguntei o que eles tinham achado da aula. Muitos responderam que gostaram, porém um grupo de meninas inquietas, em maioria do 2º ano das turmas A e B, se manifestaram de forma diferente.

Elas explicaram que não gostavam das letras das músicas, uma das alunas respondeu em alto e bom som para todos ouvirem: “o machismo”, outra, “quando ele (o cantor) fala que vai dale na minha pepeka”, outra diz: “odeio quando ele (o cantor) diz que vai gozar na minha cara”. Até um rapaz se manifestou: “eles (os cantores) tratam as mulheres como copo descartável”. A partir das falas das alunas, muitos começam a concordar e uma barulheira sem fim se instaura dentro de sala. Não consigo mais ouvir com clareza o que eles falavam, aceno com o braço para o alto⁹, esse é meu pedido de silêncio. Espero um pouco de tempo até que eles retomem os ânimos.

Os educandos começam a se posicionar no sentido de não tolerar aquelas músicas como “normais”. Interessante que tudo começou porque foram as alunas que tomaram vez e voz e explicaram porque não se sentem contempladas nas músicas. Aliás, justo ao contrário, se sentem subjugadas, humilhadas, desconsideradas. Porém, elas mesmas tinham dúvidas porque, como relata uma delas, “professor, eu não gosto das letras, só que eu não consigo não dançar a música, a batida é muito boa”. No final da frase um sorriso de vergonha. Outras meninas esboçam sorrisos e acabam por concordar.

Vale aqui ressaltar que não cabe a mim culpabilizar, ou até mesmo reprimir, esses funks que em geral têm letras que podem ser consideradas

⁹Esse foi o sinal combinado com os alunos quando eu quisesse falar e não conseguisse, especialmente por conta de alguma zuada ocasionada por eles. Esse acordo foi feito durante nosso primeiro encontro, porque deixei claro que não queria desgastar minha voz para chamar a atenção dos alunos e acreditava que eles já tinham idade para se posicionar de outras formas quando quisessem falar.

abusivas, porque reforçam estereótipos machistas, sexistas, transfóbicos e homofóbicos. Eu mesmo já estive dentro desse nicho em festas, e às vezes até de maneira automática me pego cantando e dançando alguns desses mesmos *hits*. O que estou querendo dizer é que, como professor, me usei desse lugar para criar uma relação outra em sala de aula, uma relação de alguém que anos atrás já foi como esses estudantes e que, ainda agora, está se dando conta da alienação produzida pelo efeito da mídia nos repertórios cotidianos e tendo que repensar as mesmas questões, sobretudo pela pessoa que tenho sido no mundo que habito.

De acordo com Larissa Marques e Renata Otelo,

Pensar, portanto, o Funk na escola é considerar a necessidade de refletir sobre questões que atravessam por dentro e por fora dos seus muros, como um espaço que pode contribuir para a subjetivação dos sujeitos, mas ao mesmo tempo pode cercear as expressões individuais quando reforça preconceitos e discriminações em torno de questões que expõem a vulnerabilidade, a desigualdade e as tentativas de expressão de classes tidas como minoritárias¹⁰. (2018, p.7)

Tendo como referência a ativista do movimento negro Francisca Maria do Nascimento Sousa, ao se referir ao trabalho do pesquisador em Linguística José Luiz Fiorin, entende-se portanto que

Comunicar é também agir num sentido mais amplo. Quando um enunciador produz em seu discurso elementos da formação discursiva dominante, de certa forma, contribui para reforçar as estruturas de dominação. Se vale de outras formações discursivas, ajuda a colocar em xeque as estruturas sociais...Sem pretender que o discurso possa transformar o mundo, pode-se dizer que a linguagem pode ser instrumento de libertação ou de opressão, de mudança ou de conservação. (sic) (FIORIN *apud* SOUSA, 1988)

Nesse sentido, a comunicação exercida pela via musical, nas danças e pelos discursos das letras de brega-funk, produzem a depreciação da imagem feminina, o que oprime as minhas alunas e elas se mostram contra essa representação. Contudo, aprendi com as atitudes das próprias meninas que é possível se apropriar desses discursos e gerar rupturas, não obedecendo os padrões que são esperados nas letras dessas músicas. Porém, resta a pergunta: em que medida isso pode ser feito?

¹⁰ Vale ressaltar que, embora o termo “minoría” seja utilizado pelos defensores das políticas de afirmação racial e de gênero, é fato que a maior parte da nossa população brasileira é de mulheres e de pessoas negras. Não é meu intuito ampliar essa questão, apenas pontuar.

Quando elas se recusam a dançar tais músicas, quando se impõe por não concordar com as letras ou com os pedidos dos rapazes para que elas dance, elas têm bem claro, para si mesmas, que não querem fazer nada que não tiverem vontade de fazer. Afinal, é como se diz nos movimentos feministas: “meu corpo, minhas regras”. Nesse sentido, acolher o contexto dos alunos, com suas músicas de referência, em situação pedagógica e com uma abordagem pós-crítica, gerou nos corpos dos educandos uma percepção diferente das danças e músicas que eles mesmos partilhavam. Alunas e alunos se questionavam sobre o *porquê* dos conteúdos dessa música e *a quem* eles serviam. Juntos, procurávamos ressignificar essa experiência com o funk e o brega-funk.

Partiu deles e para eles o exercício de notar o quanto aquelas letras, ouvidas cotidianamente, eram prejudiciais em algum grau para suas vidas. Portanto, houve uma subversão de lógica por meio dos corpos dos educandos, propiciando um pensamento crítico em relação às próprias referências que eles compartilharam comigo. Usando as palavras de Isabel Marques, percebo que

Esta rede de dança e educação baseada nos relacionamentos entre os conteúdos da dança, os alunos e a sociedade, absolutamente não ignora os relacionamentos/sentimentos/sensibilidade “humanos”. Ao contrário, a formação desta rede possibilita o aumento de nossa capacidade de encontrar novos e diferentes modos de construir/reconstruir um mundo mais significativo para o próprio indivíduo. (2001, p. 94)

Como reverberação desse encontro solicitei aos meus alunos que pesquisassem e, se possível, trouxessem músicas de brega-funk que não possuíssem essas letras mais “imorais”. Eu também me debrucei para ver se encontrava algo nesse sentido, porém tanto eles quanto eu não conseguimos. Dessa maneira, as minhas alunas trouxeram como sugestão a ser trabalhada em sala um funk que também estava na mídia, na época, e cantada por um mulher funkeira preta, Ludmilla. A música era *Invocada*, cantada e interpretada em parceria com Léo Santana, cuja letra aborda questões de uma mulher que sofria por um homem e se desprende dessa relação para curtir a vida.

E como os alunos gostavam, também, de swingueira, lembrei de uma música cantada pelo próprio Léo Santana, quando o cantor ainda fazia

parte do grupo *Parangolé*. A letra de *Quebradinha* trata do molejo e swingue encontrado no peito, na raça e na cor das pessoas pretas desse país. Nessa canção há o convite para que cada um dance à sua própria maneira: “*Eu sou parango, e a moda aqui é cada um do teu jeito*”. A partir de então, fomos buscando outras alternativas para subverter as músicas nocivas para as minhas alunas. Os meninos receberam a proposta muito bem e sem reclamações.

3.3 Proposição 3: Quem sou eu no mundo?

Iniciamos essa proposição com o aquecimento da amarelinha, como relatado na proposição 2. Em geral, repetíamos umas oito vezes, quatro vezes em roda e as outras quatro em linhas verticais atravessando a sala de aula. Durante o período dessa proposição o ar condicionado já começava a desligar sozinho e a falhar, nos proporcionando momentos intensos de frio e de calor. Nesse encontro eu havia trazido balões para brincar e explorar as possibilidades de movimento com as partes do corpo que mais se moviam ao dançarmos o brega-funk: braços, ombros, cotovelos, cintura pélvica e parte interna das coxas.

A primeira etapa da proposição consistia em separar a turma em duplas, onde uma pessoa da dupla recebia um balão, enchia de ar e iria experimentar a movimentação do brega funk com o balão cheio e junto do colega. A dupla elegia uma parte do corpo utilizada nas movimentações do brega-funk e, a partir daí, iria articular um deslocamento e uma exploração de movimentos, ambos usando a mesma parte do corpo. A segunda etapa consistia em deslocar o balão para outra parte do corpo sem deixar o balão cair no chão, ainda com a mesma dupla. A terceira etapa consistia em trocar de par sem deixar o balão cair. Por último, experimentar essa mesma movimentação sem o balão e sem o colega.

Esse encontro foi bem divertido, lúdico e regado de risadas. Conseguimos executar a proposta, sem deixar o balão cair no chão. A partir daí, imagens como a do balão sendo manuseado com a pelve entre duas meninas, uma caminhada com os antebraços por toda sala de outros dois rapazes, dois ombros tentando não deixar o balão cair, estouro de alguns

balões, frustração por ter deixado cair foram surgindo no espaço da sala de aula, assim como gritos. Até quem não participava ativamente das aulas se levantou para encarar o desafio.

Já no final da proposição, alguns rapazes estavam sentados e houve uma pequena discussão, da qual eu não consegui acompanhar pois conduzia a aula. Nos encontrávamos em movimento quando, de repente, ouço o som de um soco. Um dos meus discentes havia agredido fisicamente outro colega. Até hoje eu não entendi direito o motivo daquela agressão, contudo lembro de ter ficado petrificado e não conseguir me mexer. As educandas mulheres tentavam me acalmar, dizendo que aquilo era normal entre os meninos, que aquilo não tinha sido nada, que era besteira.

Fiquei mais abismado ainda porque as discentes, que outrora deram um show de feminismo, estavam ali naturalizando uma agressão cometida na sala de aula. relatei a todos que aquilo não era normal. O discente agressor, que chamarei aqui de Lucas, vendo meu estado de choque com aquela cena, veio me pedir desculpas e eu, atordoado, nessa altura do campeonato já havia perdido o fio da meada da proposição. Resolvi encerrar a aula. Fui manobrando a proposição para o seu fim. Dado o encerramento daquele encontro, o educando Lucas tentou falar comigo.

Expliquei a Lucas que não queria falar com ele naquele momento porque eu ainda estava em choque e que ele havia me decepcionado. Quando falei a palavra “decepcionado”, vi seu rosto mudar. Creio tê-lo atingido de algum modo. Recordo que Lucas tentou de todas as formas, durante o resto do dia, chamar minha atenção. Até comprou um salgado na cantina do lado de fora da escola para me dar, porém eu não aceitei.

Na semana seguinte ao ocorrido, pedi que um grupo de educandos fossem conduzindo o aquecimento com os outros colegas em sala de aula, enquanto me desloquei com Lucas para uma sala de apoio pedagógico. Nesse espaço estávamos só ele e eu. Procurei, então, saber o motivo da agressão e, o principal, o porquê do ato de agredir.

O motivo da agressão pelo que pude entender foi um comentário feito pelo outro discente, mas que ele não especificou mesmo eu tendo perguntado. Daí procurei entender o porquê dele ter agredido o outro rapaz e Lucas insistia em dizer que não sabia porque havia tomado tal atitude. Fui mais a fundo e expliquei a Lucas que só sairíamos daquela conversa quando ele me explicasse porque optou pela agressão física. Mesmo se mostrando resistente, comecei a falar de como os corpos pretos eram marcados por agressões e que as pessoas no mundo lá fora, por uma série de motivos, dentre eles o racismo, já esperavam de corpos pretos uma certa agressividade e que ele, ao executar o ato agressivo, fazia com que esse estereótipo só se confirmasse e automaticamente o reforçava.

Lembrei ao aluno que, por ser um jovem preto, com uma linguagem mais informal trazida de seu bairro, por suas companhias, seu modo de andar, e às vezes até suas roupas, faziam as pessoas terem certas leituras indevidas do que ele realmente era¹¹. Expliquei que ele era um estudante esforçado, participativo, engajado, mas que na rua, devido a toda a carga cultural que ele trazia, as pessoas poderiam enxergá-lo de outra maneira. Por isso, cometer atos agressivos aliado ao estereótipo que ele vivia, poderia em algum momento lhe trazer problemas.

Nesse sentido, a Base Nacional Curricular Comum me auxiliou a compreender o educando e orientá-lo para além da sala de aula, mostrando que o ocorrido no ambiente escolar poderia afetar sua vida em aspectos que extrapolam os muros da escola, desse modo

Os Temas Contemporâneos Transversais têm a condição de explicar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos de conhecimento descritos na BNCC. (BNCC, 2019, p. 5).

A partir da minha fala, percebi Lucas mais desarmado, ouvidos atentos e seus olhos começaram a ficar cheios de água. Porém ele segurou as

¹¹ Ao sistematizar essa pesquisa e passar pelas considerações da banca examinadora deste trabalho de conclusão de curso, me dei conta de que não existe uma única essência do ser no mundo. Portanto, nenhum aluno assume um único jeito de ser, não havendo, assim, como "ser o que realmente se é". Daqui por diante, quando passar novamente por esse tipo de situação, vou considerar a complexidade de papéis e o trânsito entre eles, feito por cada um de nós. Afinal, todos os traços descritos constituem Lucas, rapaz preto, de periferia, funkeiro, estudante e pessoa criada por um tio violento. Cada um de nós é feito de nuances e complexidades, sempre em transformação.

lágrimas, talvez por não querer demonstrar fragilidade. Perguntei novamente o porquê daquela atitude. Dessa vez ele desatou as mãos que estavam enroscadas uma na outra, começou a relaxar e soltou: “professor eu não sei porque sou assim, mas sempre que algo não me agrada, ou me tira do sério, eu acabo agindo assim. Não fui criado com meu pai. Quem me criou foi meu tio e ele me batia muito, muito mesmo sabe. Qualquer besteira que eu fizesse, eu já apanhava. Daí eu acabo sempre tomando essa atitude quando as coisas não saem como eu quero, acho que deve ter alguma coisa a ver”. Os olhos de Lucas brilhavam cada vez mais. Senti que ele queria chorar, mas ele se segurou porque na escola todos o enxergavam como alguém com quem não se deve arranjar confusão.

Expliquei a Lucas que ele não precisava ter esse tipo de atitude para resolver as coisas e que eu esperava que ele mudasse, porque dessa maneira ele poderia até mesmo machucar a namorada dele e isso não faria bem nem para ele e muito menos para ela. Os dedos de Lucas tocavam suaves a mesa como se procurassem um caminho, um norte. Ele estava afetado com minha presença e com minhas falas. Pedi com todo carinho que ele não fizesse mais aquilo e que eu esperava muito dele, independente do caminho que quisesse trilhar após sua saída do 3º ano. Falei que gostava muito dele, do jeito como me tratava, de como prestava atenção às minhas aulas. Relatei que queria vê-lo sonhar e realizar seus sonhos e que poderia contar comigo mesmo quando já não fosse mais aluno da escola.

Agradei a Lucas por sua paciência e apertamos a mão forte. Sua mão estava suada, o aperto de mãos durou uns dez segundos, ele olhou nos meus olhos e disse “professor obrigado, nenhum professor me chamou a atenção da forma como você fez. Eu vou tentar, viu?”. Agradei a iniciativa e falei que não iria relatar o ocorrido para a direção. Pedi que ele ficasse despreocupado e que continuasse a participar das minhas aulas de forma atenta como vinha fazendo.

3.4 Processos de composição x produção: eventos na escola

Início este tópico chamando atenção para a lógica produtivista presente na escola, cuja gestão escolar anseia por produtos. Percebi que um

professor é bem visto quando “mostra trabalho” e que tem “bom desempenho” se exhibe publicamente algo que está sendo feito em sala de aula. Quantas e quantas vezes os processos em sala de aula, seja da disciplina Artes, ou de um componente extra curricular como a eletiva de dança, são interrompidos para atender a urgência da materialização de produtos a serem exibidos.

Não reclamo da necessidade de haver uma materialização da dança em uma cena ou espetáculo a ser apresentado. Refiro-me aqui a uma lógica produtivista que tomou conta das escolas públicas. E isso está presente já na sala de aula, no âmbito das matérias regulares, quando a gestão escolar exige de alunos e professores “bons resultados” dos alunos, inserindo-os em olimpíadas das mais diversas matérias e criam expectativas em relação ao desempenho nos vestibulares. Um tipo de lógica que também captura a dança, linguagem que, ao longo do tempo, tem lutado para se desvincular de uma certa obrigatoriedade de produção de apresentações artísticas para datas comemorativas, como se não houvesse outra finalidade para as Artes no processo pedagógico de aprendizado dos alunos. Até os alunos são capturados por esse produtivismo.

Dito isso, relato um momento crucial e perturbador dessa experiência como professor responsável pelo ensino de dança. Constantemente eu era cobrado pelos alunos sobre a elaboração de um “produto final” que precisava ser apresentado durante as datas festivas, feiras e gincanas. Essa pressão era gerada pela gestão escolar e, de algum modo, os próprios alunos já haviam internalizado essa influência. A educadora Isabel Marques inclusive nos relata que

Geralmente é o diretor da escola que exige do professor uma “dança” que seja apresentável para a conclusão dos cursos: um resultado muitas vezes sem processo, pois a dança acaba sendo, em vez de disciplina escolar, “festinhas” [...] Hierarquias não questionadas e saberes tradicionais sobre o mundo da dança são reproduzidos no ambiente da escola sem que se perceba tudo aquilo que está por trás, enredado, indissociado a estes processos e produtos coreográficos aparentemente “inocentes”. (2001, p. 107)

Portanto, os educandos entendiam que precisavam se organizar para essas apresentações, mas era desejável que fosse de modo que não se chocassem com provas, trabalhos, vestibular, namoro, uma série de tantas

outras situações com níveis de urgências diferentes para cada um. Por um lado, meu empenho era produzir encontros com fins compositivos, mas procurando fazer da composição coreográfica um processo de ensino em

dança sem ter como foco principal a produção dos tais produtos artísticos para as festividades escolares. De outro lado, fui alertado por um colega docente para o fato de um possível desligamento e até supressão de atividades eletivas que não mostrassem produção para as escolas.

Para não comprometer o meu próprio sustento e não perder meu contrato, tive praticamente que abortar propostas e usar algumas aulas para produzir, em curtos espaços de tempo, criações em dança que foram apresentadas em Feira de Ciência, Semana da Consciência Negra e gincana de finalização de ano. Tudo isso acontecendo quase que simultaneamente. Aliados aos curtos prazos, ainda precisei me desdobrar com o fato da eletiva de dança ser ministrada uma única vez na semana, com um horário que não era usado plenamente, pois o almoço escolar começava a ser servido sempre às 11h30, ou seja, 30 minutos antes do horário previsto para a finalização da nossa aula. Os alunos já se sentiam afoitos para sair da sala de aula, pois não queriam ficar sem comida. A partir daí tive que cortar muitas investigações de movimento e acelerar processos. Ainda assim, sou grato aos meus educandos pela disponibilidade e paciência com os processos de criação. Foram muitas as pressões durante esse período.

A seguir listo e desdubro de forma breve os três eventos da escola que participei ativamente produzindo materiais coreográficos para uma culminância expositiva. Em todas obtive ajuda dos educandos no processo de criação em dança. Sem eles nada disso teria sido possível.

3.4.1 Ceará Científico

Foi durante o processo de preparação do Ceará Científico que meu colega de Literatura e Redação, o professor Jhony Paiva Freitas, me chamou a atenção para a importância que a escola dava à produtividade. Percebi que estava diante de um prazo bem curto. Surgiu, ali, uma parceria entre Literatura e Dança. Havia um projeto de literatura marginal junto a alunos do 3º ano que aproximava a produção textual do contexto de vida dos alunos. A ideia, então, era que esses textos mobilizassem uma criação em dança. Estávamos a poucos dias da etapa classificatória do evento, que é competitivo e conta com a

participação de quase todas as escolas estaduais, com fases classificatórias em etapas locais (escola), regional e estadual.

Tive a preocupação de propor um trabalho artístico que minimamente levasse em conta os meus saberes e os saberes dos alunos, aliados aos materiais literários compartilhados. Afinal, um artista-docente, segundo Isabel Marques, tem possibilidades de construir trabalhos artísticos e educativos, pois “em cena, ele tem a possibilidade de criar e recriar e, principalmente de *propor* - desta vez não somente um trabalho artístico eventualmente com fundo educacional, mas um *trabalho artístico-educativo*.” (2001, p.113)

A seguir transcrevo quatro, de mais ou menos dez escritos, feitos pelos educandos como exercício da disciplina de Literatura. Os textos foram repassados para mim no intuito de proporcionar uma articulação com a produção em dança.

Texto 1

Na periferia tá faltando tudo

Lá no posto tá faltando tudo

Lá no hospital tá faltando tudo

Prefeito fica calado e secretário fica mudo

Quer ler livro e acha que merece

Quer ir ao cinema e acha que merece

Quer ir ao cinema e acha que merece

O governador deu a cultura para os empresários

Roubou a merenda, pensa que me rouba

Fala da crise e pensa que me enrola

Não dão um tostão e pensa que me enrola

Para de roubar e bote grana na escola
Para o planejamento diz não ter dinheiro
Para a fazenda diz não ter dinheiro
O governador diz não ter dinheiro
Pode apostar tá lá no bolso do empreiteiro

Texto 5

Nunca fiz tanto esforço
Procuro um conforto
Escrevendo um verso torto
Não encontro
Desisto e rasgo de novo

Tento em vão
Achar uma solução
Para um poema que não foi
Escrito por minha mão

As palavras já não estão
ficaram no passado
em algum lugar amassado
feito o papel que foi ao
chão

A vida passa
Mas quem sabe um dia volta
Entrando por aquela porta
ou não

Deveria ter rabiscado
O verso que hoje me corta
pois quebrado que não se cola
É pesadelo que não se acorda
Sentimento que não se apaga
ou saudade que não se cala

A vida foi embora
Não que tenha sido jogada fora
Mas aquele encontro marcado
Faltou confirmar a hora

Texto 6

Favela não é uma escada
Não é só uma vala
Um barraco sem luz
Favela é uma comunidade
De gente suada
Que brilha e reluz

Favela é nossa resistência

A sua existência

Muita dor traduz

Favela tem tanta riqueza

Que toda tristeza

Se supera lá

Favela também é uma escola

Que o governo ignora

Pois não mora lá

Favela é uma mãe que chora

Uma filha no colo

Com uma bala a lhe achar

Texto 8

Na favela tem que ser alerta

Até pra dormir tem que ser de olho aberto

Mais um neguim foi morto

Porque estava fazendo o certo

Mais um sonho foi destruído

Um tiro estrala e mata na noite calada e mais uma vez ninguém vê nada.

Já que na madrugada preto de blusa e ainda sacando o telefone da cintura

Como vai saber que não é uma arma, olhando de dentro da viatura?

Eles não pedem desculpas e agora andando na rua, a patricinha se sente mais segura

Mas isso não é nada comparado a outros bairros, quer dizer favelas.

Onde toda semana somem, ou melhor morrem vários dos meus colegas, e ainda escuto que a coisa não era tão séria, mas é claro eles não entendem a galera.

Afinal, favela só dá audiência quando é tema de novela e por falar em novela, outro mano se foi nessa.

Estes escritos, assim como os outros, compartilhados comigo, desencadearam uma série de imagens em minha cabeça, embora ainda não soubesse como iria compor em dança, junto com os discentes. Houve a sugestão do professor de Literatura para que eu colocasse quatro estudantes na coreografia, em função do número de representantes para essa mostra competitiva. Outro alerta foi no sentido de inserir dois alunos pretos da escola, pois essa representatividade do corpo preto dialogaria com o enredo das poesias marginais. Propostas aceitas, pois entendi que seria de suma importância visibilizar aqueles jovens com seus traços raciais.

No início do processo perguntei aos alunos se tinham ideia da potência dos escritos e se queriam sugerir algo mais para a criação da dança. Foi então que um dos estudantes pretos sugeriu uma música do cantor Emicida intitulada *Yasuke (Bendito, Louvado Seja)*¹², facilmente encontrada na internet. O aluno pediu espaço para colocar a música e pediu que todos escutassem.

¹² Segue o link da música: <https://www.youtube.com/watch?v=kvAWTrLU0k>. Acesso em 25 de Março de 2021.

Ouvindo a música visualizei diversas imagens, escutei e vi congos, uma voz dentro da música me faz lembrar de oração, mães dando bênçãos, pedindo proteção. Lembro também do candomblé, das danças de matrizes africanas, da história do país e da escravidão do povo brasileiro. Houve imagens relatadas pelos meus alunos, a pedido meu, focando figuras e falas que eles conseguiam perceber ao escutar a música, chegaram da seguinte maneira: “fé”, “acreditar em Deus”, “tempo lento”, “suspense”, “religiões”, “chicote”, “proteção”, “união”, “trabalhar incessantemente”, “agradecer”, “criança se divertindo no bairro”, “som de algum pássaro” e “500 anos é muito tempo de opressão”.

Para a criação da coreografia, feita em menos de quatro dias, para ser apresentada na escola e, depois, nas demais etapas seletivas do Ceará Científico, peguei algumas das imagens que os educandos trouxeram, aliadas às que vislumbrei, com a música sugerida e pusemos os nossos corpos inteiros para criar. Optamos, conjuntamente, por acrescentar horários extra-aula, usando o horário logo após o almoço, mesmo sem remuneração adicional. Os próprios estudantes apontaram que seria o melhor horário, pois teriam como abrir mão de seus 40 minutos de descanso antes do turno da tarde. A escola ofereceu uma das salas de aula para os ensaios.

Outro horário escolhido para dar continuidade aos ensaios foi o final do expediente escolar. Nesse horário já não poderíamos contar com as salas de aula e os discentes sugeriram que os ensaios fossem na casa de uma das alunas. Assim fizemos. A coreografia foi sendo construída com base nas propostas de movimentos sugeridas por mim e pelos discentes. Tenho certeza de que, sozinho, sem a colaboração dos alunos, eu não teria conseguido desenvolver todo esse processo.

Por isso em concordância com a artista educadora Isabel Marques entendo que

O trabalho *direto* a com arte através das proposições cênicas “derrotar”, problematizar, desvelar, desconstruir (etc!) as realidades sociais através do espelho, ou seja, de maneira indireta. Esta escolha não é, absolutamente, uma recusa da realidade, pois o *processo de*

criação das proposições cênicas está fundado justamente na articulação na rede de textos que é alicerçada no *contexto dos alunos*. (2001, p. 113-114).

Corporalmente, a composição coreográfica envolveu investigação de movimentos a partir das imagens que foram compartilhadas, uma das primeiras foi com relação aos modos de solicitar proteção, seja através de pedido de bênçãos dos pais biológicos ou da bênção da figura de um pai de santo. A partir das possibilidades da amarelinha que usávamos para nos aquecer durante as aulas, construímos deslocamentos sobre os dois pés, entre os quatro alunos dançarinos, para criar imagens de um tabuleiro, onde as peças movem-se para frente, para o lado e para trás.

Outra imagem investigada foi o ato de “fé”, por meio das formas de erguer as mãos para o céu quando se quer pedir algo a Deus, ou agradecer algo. Investigamos nos movimentar a partir de uma dos passos do brega-funk, mas sem enfatizar os ombros, apenas destacando a oposição entre braços e pernas. Investigamos movimentos repetitivos de ambientes industriais, de trabalhos braçais e movimentos robóticos. Brincamos com essas movimentações pensando que poderíamos estar em uma fábrica, onde cada um tem seu lugar e executa a mesma função.

Outra investigação de movimento foi com o fato de termos em nossa história os mais de 300 anos de escravidão oficializada no Brasil. A partir dessa imagem lembramos de vários ciclos econômicos da história do nosso país. Para maior investigação, escolhemos os ciclos do ouro e do café porque, segundo os alunos, um objeto aparentemente comum a esses dois ciclos era um certo tipo de peneira. Outra imagem investigada teve a ver com a própria palavra “ciclos”, que lembrava a roda. A partir daí investigamos movimentar as peneiras dentro de um grande círculo.

Sobre o personagem Mum-rá, citado na letra da música de Emicida, mostrei um vídeo no qual ele abre a boca de forma grotesca e assustadora. Investigamos como o nosso corpo poderia ser grotesco ou apontar para um lado grotesco e feio. Investigamos pequenas corridas como se tentássemos fugir de algo e sermos puxados de volta para o local onde iniciamos a corrida, e com o som dos sinos, investigamos movimentos de congelamento de qualquer movimentação, onde deveríamos parar em uma pose e congelar a partir dali. Também investigamos a partir da sirene da polícia as poses feitas em

abordagens policiais, formas de pôr a mão na cabeça, de abrir as pernas, de se colocar no espaço em meio a essa situação.

Os elementos descritos aqui se interligam a um pensamento da artista da dança Isabel Marques no qual às “relações artísticas se entrelaçam as pessoais que representam elementos muitas vezes inseparáveis, pois estão emaranhadas nos novelos da própria sociedade a qual se destina e a que pertence o processo de criação” (2001, p. 104)

As escolhas foram a partir das investigações das movimentações listadas acima, aliadas às poesias marginais que se ligam de algum modo a essa perspectiva histórica, de repressão e de um ciclo de trabalhos que não se finda e nos faz cair em comportamentos automáticos, como se fôssemos robôs. Quanto ao funk e ao brega-funk, optamos por investigar a relação de oposição de braços e pernas, onde fomos tirando a elevação com rotação de ombro e privilegamos a investigação da oposição de braços e pernas com inclinação da coluna torácica.

A culminância desse processo foi em outubro, com a apresentação da composição coreográfica - portanto, o esperado produto final - no pátio da escola, durante a Mostra Literária de Poesia Marginal, produzida e organizada pelo professor de Literatura. Houve a leitura dos escritos, expostos no começo desse tópico, interpretados pelos discentes da turma e a primeira mostra da composição coreográfica - que até hoje não nomeei - para toda a comunidade escolar. Recebemos elogios de muitos colegas professores e discentes.

No final, a coordenação da escola informou que teríamos que selecionar dois estudantes para representar a escola no Ceará Científico. Fiquei sem chão e sem acreditar naquela informação. Além dos quatro discentes que estavam na coreografia, contávamos com quatro representantes das poesias marginais, todos empolgados com o que havíamos elaborado juntos. Nesse momento, o professor de Literatura se posicionou perante a gestão escolar apontando que não fazia sentido ter apenas dois representantes diante do formato de nossa obra, feito para oito pessoas e não duas. A supressão de participantes comprometeria a criação e, portanto, a qualidade da

apresentação no Ceará Científico.

O professor argumentou, ainda, que os educandos que não fossem escolhidos poderiam se sentir rejeitados, gerando um sentimento de frustração. Aproveitei o gancho do meu colega e esclareci que seria preciso mudar quase toda estrutura do desenho coreográfico que havíamos feito com tanto suor em um espaço tão curto de tempo. Um tempo que não tínhamos mais, diante da proximidade do evento.

A essa altura eu já estava exausto. Afinal, dediquei dias e horas fora do meu horário de trabalho para dar conta desse produto. Por isso, sentamos o pé e decidimos que se fôssemos participar, teria que ser com todos. De modo que, por conta desse posicionamento, acabou que nenhum de nós foi ao Ceará Científico. Os discentes compreenderam e ficaram felizes do mesmo jeito, porque eles mesmos não viam sentido numa apresentação com apenas duas pessoas.

3.4.2 Semana da Consciência Negra

Eu Tituba, Bruxa Negra de Salém, uma leitura necessária para entender o construto da imagem das bruxas num período onde a escravidão ainda reinava, é um livro que meu colega de Literatura me emprestou para darmos sequência à nossa parceria, desta vez pensando uma criação artística para a primeira edição da Semana de Consciência Negra que seria realizada pela EEMTI Senador Fernandes Távora. A gestão escolar esperava uma ampla participação de professores e alunos. Junto a mim e ao professor de Literatura, ficamos à frente da construção dessa semana os docentes de Sociologia, Matemática e História, bem como o coordenador da escola.

Entre as tarefas para realização e concretização da semana, estavam a criação de camisetas para o evento, convidar pessoas que pudessem dar oficinas voltadas para a temática, exposição de trabalhos referentes à negritude no Brasil, a confecção de painéis das grandes personalidades pretas dentro e fora do país (a serem apresentados pelos próprios alunos) e eu ainda estava responsável por preparar um grupo de alunos para uma apresentação no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. Esse movimento de organização se deu em uma semana e meia. O

tempo para a preparação da obra artística foi, praticamente, de uma semana,

seguindo o mesmo esquema de ensaios da composição elaborada para o Ceará Científico, ou seja, todos nós extrapolando nossos horários e sem remuneração adicional ou qualquer tipo de compensação.

Em conversa com o professor de Literatura, ele fez duas sugestões: não fazer uma representação fiel do livro, embora trouxesse algumas imagens, e fazer articulações com a linguagem do teatro, para além da dança. Começava um novo desafio, pois tenho pouco conhecimento de teatro. Procurei evidenciar os alunos pretos, mesmo aqueles que relataram timidez, ou vergonha de se apresentar em público. Nesse processo, sou convocado pelos alunos a participar da apresentação cênica, pois, nas palavras deles, “isso os faria ter menos vergonha e medo”.

Aceitei, porém avisei que não pegaria papéis principais e que a visibilidade tinha que ser deles. Fechei um acordo no qual eu poderia ser um narrador da história que só apareceria em cenas pontuais. Os alunos concordaram e fomos à criação. Com base na leitura do livro sugerido, criamos algumas cenas que se conectam para contar uma história. Não a história do livro, mas uma adaptação que pudesse induzir a participação do público antes do desfecho final do trabalho.

Na elaboração da primeira cena optamos por uma caminhada de entrada em fila, como se fossem pessoas a caminho do trabalho, como se viessem de muito longe e pedindo licença para poder entrar naquele espaço. Essa cena foi articulada a partir de movimentações de caminhar lento e pesado experimentados em aula, junto da primeira faixa musical do disco *O canto dos escravos* interpretado por Clementina de Jesus, Tia Doca, Geraldo Filme e diversos outros artistas pretos¹³.

Feita essa entrada, os alunos-dançarinos, ao chegar num ponto determinado da cena, encaixavam seus corpos uns nos outros no intuito de criar a imagem da proa de um navio. Juntos, e sutilmente, deveriam inserir na composição o movimento de pêndulo. Numa cadência lenta, esse movimento ia se intensificando até atingir uma certa aceleração e, assim, a separação

¹³ O disco está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=gil3Mw32OnU>. Acesso em 25 de Março de 2021.

desses corpos no espaço. Enquanto essa separação pelo espaço acontecia, a introdução da música *Tributo aos Orixás*, com a cantora Clara Nunes, reverberava. Os versos iniciais da canção são: Agô-iê, Agô-iê, Agô / Mutumbá, Mutumbá / Pai maior, oni-babá! / Agô-iê, Agô-iê, Agô-iê, Agô / Mutumbá, Mutumbá / Pai maior, oni-babá!

Quando esse toque inicial da música ia cessando eles paravam a movimentação de forma abrupta e todos recitavam o seguinte texto da música anterior: Trazidos por navios negreiros / Do solo africano para o torrão brasileiro / Trazidos por navios negreiros / Do solo africano para o torrão brasileiro / Os negros escravos / Que entre gemidos e lamentos de dor / Traziam em seus corações sofridos / Seus Orixás de fé / Hoje tão venerados no Brasil / Nos rituais de Umbanda e Candomblé / Hoje tão venerados no Brasil / Nos rituais de Umbanda e Candomblé.

Os estudantes-intérpretes repetiam esse texto e, na segunda vez, cada um se deslocava pelo espaço até encontrar sua nova posição de composição para a cena a seguir. Quando a frase era finalizada eu então aparecia e narrava alguns aspectos da história que ali seria contada. As cenas seguintes tinham o dispositivo que chamamos de “congela e descongela”, para momentos de transição de uma cena a outra ou quando o narrador ressurgisse.

Investigamos, nesse processo de composição, movimentações dos pescadores e a desconstrução desses movimentos. Para construir e dar vida aos dois personagens principais, Tituba e Dorival, eu havia dado pistas com base no livro sobre esse dois personagens, onde Tituba é esposa de Dorival, entendedora das medicinas da mata, iniciada na religiosidade de matriz africana e com poderes de clarividência, tendo conseguido toda essa sabedoria e conhecimento com sua mãe. Por isso, essa personagem é vista como “bruxa”, “louca” e “temível”, com exceção de seu amado.

Para construir Dorival, um homem pescador, amante de viagens, do mar, que não crê na religiosidade de sua mulher e, apesar de gostar da amada, insiste em desdenhar da sua sabedoria ancestral. Pedi ao aluno responsável pela personagem investigar maneiras de evidenciar, corporalmente, descrença.

Deixei esse trabalho de investigação com dois alunos que protagonizariam os personagens, para que interagissem o máximo possível como um casal.

A música tema desse momento foi *Dorival*, do grupo Academia da Berlinda¹⁴. Com essa música tocada ao fundo, investigamos para construção de cena com seis alunos a lançar redes de pesca sobre o espaço, de maneira que todos pudessem ser vistos pelo público executando essa movimentação. Buscamos construir um movimento no qual trouxéssemos as redes pelo dois braços com punhos cerrados e outro investigando a possibilidade de passar as mãos sobre a areia da praia de forma leve.

Como a personagem Tituba sentia diversos avisos em seu coração, uma dor que tomava conta de seu peito sempre que algo de ruim poderia acontecer, investigamos movimentos a partir desse sentir o peito apertado, maus pressentimentos. Trouxemos, inclusive, para a pesquisa, a imagem das falas de nossas mães, quando elas dizem que “coração de mãe sente tudo”. Construimos a partir do calor que fazia em sala de aula, como seriam movimentos que instigasse a rasgar nossas vestimentas. Outras investigações feitas, foram caminhadas em círculo maior e círculo menor ao redor do próprio corpo, de forma lenta e rápida.

As meninas investigaram também, formas de tocar seus cabelos e as mãos escorregarem por seus corpos como se quisessem se auto abraçar. A partir da imagem do compasso, investigamos o uso alternado das pernas para desenhar círculos pelo espaço. Outro movimento investigado, para dar vida aos braços, foram exercícios de imaginários de como passaríamos o pano sobre a mesa e com braços estendidos sobre a mesa e em seguida sobre o espaço sem nada.

Pesquisamos formas de esconder o rosto de variadas formas com as mãos, formas de abraçar com as mãos bastante abertas, formas de abraçar como se estivéssemos sendo impedidos de circundar um corpo. Pesquisamos formas de apoiar um braço sobre o outro, com as mãos também, investigamos

¹⁴ Música disponível pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=uPtykP07fOI>. Acesso em 25 de Março de 2021.

como seria o movimento de uma grande pinça, ou de uma pequena pinça, fazer ondas com as mãos e investigamos também, as rotações do punho.

Pedi também que os alunos investigassem como seria pisar forte no chão duro da sala. Em seguida, pedi que explorassem o movimento de matar baratas no chão com o pé, executar esse movimento e retirar o pé dessa barata, voltando para sua posição inicial. Pedi que eles repetissem esse movimento se deslocando e recuando ao voltar para a posição inicial.

A partir de alguns diálogos entre os personagens, a trama discorre. Mas, caminhando para a etapa final, somente a aluna que interpreta Tituba fica em cena. A personagem clama ao público para não deixar o seu marido Dorival se aventurar pelo mar. Ela expõe o conhecimento aprendido de forma oral com sua mãe, as suas crenças religiosas de matrizes africanas, as conversas que ela possui com os encantados, os conhecimentos que foram passados sobre a medicina das plantas e que ela não é uma bruxa. A personagem reitera o pedido em um apelo ainda mais desesperador ao público. Ela pede para que alguém o impeça de ir, e afirme que tudo o que ela fala é verdade e que uma tragédia pode acontecer.

Sem obter a ajuda de ninguém, ela vê seu amado partir e ao voltar dessa jornada no mar, quatro homens carregam um corpo envolto em uma rede de pesca, o de Dorival. Sua amada começa a culpar o público por não tê-la ajudado e, no desespero de não conseguir viver sem o seu amado, ela entra na mata e apanha algumas ervas, prepara uma mistura e toma. Em seguida abraça o corpo desfalecido de seu amado e dorme.

A tentativa de chamar o público para participar da obra vai no caminho de mudar o roteiro da história, tirar o público do lugar de passividade que muitas vezes é encontrado na vida em situações reais, de mortes, abusos e discriminações. Nesse sentido, nossos espectadores estiveram passivos. O público, em geral, está tão acostumado a não ter direito a uma participação e, quando tem essa oportunidade, não o faz. Segundo Isabel Marques,

Em seu papel de apreciador externo, tal qual pré-dito pelo mundo da Dança, o espectador “tradicional” não tem o direito de, nem é chamado a participar de criação do produto artístico e/ou de alterá-lo

no decorrer da interação entre ele e o trabalho. A apreciação é, na

maioria das vezes, distante e não corporal. Até certo ponto, esse espectador acaba sendo enredado pelas relações de poder e passividade tanto quanto o dançarino “dócil”. (2001, p.109)

Para esta obra artística, preparada para a primeira edição da Semana da Consciência Negra, busquei trazer mais os elementos que encontrei no livro e que contribuem para o entendimento da cultura afro-brasileira, como religiosidade, medicinas tradicionais e da terra, oralidade passada de mãe para filha, conhecimento dos misticismos em volta dos orixás e do culto aos mortos, as diásporas africanas, exaltação dos orixás. A partir deles fomos pesquisando corporalmente as relações que o homem e a mulher preta tiveram ou ainda tem com a terra, o mar, os conhecimentos dos antepassados.

Analisando o processo artístico dessa obra, creio que o funk passou longe de qualquer investigação de movimento nesse processo, o mais próximo que pude me aproximar foi em uma explicação, para meus alunos, de como muitas referências do povo preto escravizado no Brasil foram legadas ao esquecimento, à loucura, associados à macumba¹⁵, à imoralidade, como era o caso do funk. No mais, não lembro de ter me detido fortemente às referências do funk para construir essa obra artística.

O intuito foi de provocar uma reflexão a respeito do negacionismo ainda presente sobre as formas de comunicação espiritual oriundas das religiosidades afro-brasileiras. Após a apresentação, ainda contamos com oficinas que faziam parte da programação do evento, tais como roda de capoeira e debates interativos com os alunos acerca da temática da negritude.

3.4.3 Gincana do finalização de ano

Esta foi a última obra artística que ajudei a construir em parceria com meus alunos. A Gincana de finalização de ano, nome dado ao último evento do ano letivo, é um momento para apreciar várias obras feitas pelos

¹⁵“Macumba” é um instrumento de percussão de origem africana. Contudo, essa palavra também ficou associada a uma designação genérica dos cultos afro-brasileiros originários dos povos nagô e que receberam influências de outras religiões africanas, espíritas e ocultistas. Porém, por conta da intolerância religiosa existente em nosso país, essa palavra é associada a atos de bruxaria ou a trabalhos mágicos feitos para prejudicar a vida de outras pessoas. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/macumba>. Acesso em 24 de março de 2021.

educandos da escola, agregando as linguagens artísticas. Em 2019, cada turma da escola ficou responsável por montar um cenário na própria sala de aula que remetesse a uma temática escolhida pelos alunos.

A gincana tem como objetivo proporcionar o potencial criativo dos alunos, por meio de trabalhos artísticos temáticos. A escola atribui uma nota para as turmas que se dedicam a essa atividade cultural, selecionando e classificando os três primeiros colocados. É uma atividade competitiva, pois as três melhores turmas recebem notas que variam de 1 a 5 para contribuir na nota final de todas as disciplinas. Os critérios são: ampla participação dos alunos da turma, desempenho criativo e contextualização da proposta.

Entre as temáticas escolhidas estavam conto de fadas, super heróis da Marvel, literatura infantil, Cordel e outras mais. O importante dentro desse tópico é destacar o protagonismo dos alunos em praticamente todas as proposições realizadas, tendo os professores o papel de mediar os processos de construção das obras e materialidades a serem apresentadas.

É nessa Gincana de finalização do ano que são apresentados os “produtos” de cada atividade eletiva elaborados durante o semestre. Contudo, além de não poder exigir disponibilidade dos meus alunos, uma vez que eles estavam dedicados a se saírem bem durante essa Gincana, a partir das ações vinculadas às disciplinas, as aulas das atividades eletivas foram canceladas, justamente para dar espaço para a produção do evento. Logo, fiquei sem espaço e horários para a execução do trabalho final da eletiva.

Eu fui percebendo como meus alunos já estavam exaustos, um tanto aborrecidos e, paralelamente à montagem da Gincana, eles ainda estavam concluindo as provas do último bimestre. Esse contexto ocasionou, em certos discentes da eletiva de dança, uma falta de vontade de participar da montagem final. Somado a isso, diversos feriados coincidiram com as minhas aulas ao longo do semestre. Portanto, a quebra sentida por mim e pelos alunos nos processos iniciados e que não demos continuidade junto às pressões vindas de todos lados nos fizeram recuar para não enlouquecer.

O brega-funk, nessa altura do semestre, não era mais pivô de discussões, os alunos entendiam que aquele ritmo era dançante sim, porém as letras “machucavam algumas pessoas”, nas palavras de alguns colegas. Dessa forma, eu não precisei retirar o brega-funk, mesmo que em momento algum eu tenha cogitado fazê-lo. Os alunos, por si mesmos, deixaram as situações que nos cercaram fluírem, ou seja, já não dançavam os funks com toda aquela intenção sexualizada e, se ainda o faziam, era em âmbito pessoal.

Alguns buscavam dançar outros funks, repetindo coreografias que não tivessem esse apelo dito “imoral”. No lugar dos funks “obscenos”, vi meus alunos dançarem pelos corredores e pátios da escola, ainda funk da mídia, só que agora, escolhendo aqueles com letras e danças com pouco ou nenhum apelavam para visões machistas, sexistas e nem homofóbicas, a exemplo de Ludmilla, Anitta e Emicida. Isso não quer dizer que eles não escutassem os tais funks fora dali, ou mesmo dentro da escola, mas notei uma diminuição dos funks com essa pegada mais depreciativa das figuras femininas, homossexuais e transexuais.

Sabendo que não poderia exigir muito mais de meus alunos a partir dali, apresentaríamos o que construímos ao longo de nossos encontros, aliando exercícios feitos em aulas. Para a apresentação final, usamos uma mixagem de três músicas: *Dia de caça*, da banda Baiana System; *Killa*, da cantora *drag queen* Enme Paixão; e *Quebradinha*, da banda Parangolé. São músicas e coreografias usadas em aulas da eletiva de dança e que os alunos relataram sentirem-se bem ao dançá-las. Encaixamos um pedaço de coreografia de cada uma dessas músicas para construir nossa apresentação final.

As músicas selecionadas misturavam funk, swingueira, batidas de *ragga jam*¹⁶ e poderiam fazer uma boa composição com a parte coreográfica. As escolhas de movimentos foram em torno das relações de oposição entre braços e pernas que encontramos no funk e brega-funk, os movimentos de quadradinho muito recorrentes no funk, pequenas caminhadas feitas de forma

¹⁶ O *ragga* é uma dança de rua afro-jamaicana com influências do *reggae* e do *hip-hop*. O *jam* combina diferentes movimentos afro-*ragga* e *hip-hop* com atitudes *jazz*. Esta dança não é exclusivamente feminina mas fundamenta-se numa grande “sensualidade”, que tem atraído mulheres, de todas as idades, para a dança. Disponível em <https://www.jpn.up.pt/2007/03/22/ragga-jam-novo-estilo-de-danca-anima-portugal/>. Acesso em 25 de março de 2021.

mais lenta ou rápida, usos da cintura pélvica para remexer o quadril de maneira circular ou de forma pendular, exploramos de variadas formas as possibilidades de mexer o quadril e a partir daí, aliamos essas investigações com as coreografias presentes nas músicas.

Não me importava se reproduzíamos um repertório já existente, o fato a ser assinalado é que, alunos e eu, já éramos outros no final de nosso percurso juntos. Digo isso, porque os comportamentos haviam mudado, as posturas de tratamento entre os colegas de turma e de escola havia melhorado e o respeito com as meninas aumentado. O único bloqueio estava ainda em mim, por acreditar que estava fazendo um trabalho menor nessa reta final, pois me sentia juntando pedaços - de exercícios e coreografias. Porém, eram pedaços de experiências vivas, produzidas no calor de nossas fricções, nossos atritos e nossas descobertas coletivas.

Acredito que procurei agir através de uma abordagem pedagógica pós-crítica no processo de articulação entre os materiais trazidos pelo corpo discente em diálogo com as minhas referências, num processo que se deu a partir de uma escuta ativa. Afinal, “para o ensino pós-crítico, não importa o tipo de dança a ser ensinado ou criado, mas o modo, a abordagem” (GONÇALVES, 2014, p. 60). Para Thaís Gonçalves,

No que tange à educação pós-crítica, com a percepção ampliada de um corpo-mundo, em rede, num campo de forças, o processo torna-se fundamental, assim como o que se pode produzir por meio do encontro de corpos: nem só técnica, nem tão somente processo, nem apenas desenvolver habilidades motoras e nem apenas acessar a sensorialidade e perder-se na descoberta de si. É preciso mergulhar em si ao mesmo tempo em que se estabelecem relações com o mundo, em um processo vivo. (GONÇALVES, 2014, p. 60)

A abordagem pós-crítica, de algum modo, havia tomado conta de minhas alunas. Digo isso porque um fato, ocorrido em um dos últimos ensaios, teve como protagonista a cor do batom que as meninas usariam no dia da apresentação, já prestes a acontecer. Uma das alunas sugeriu que fosse vermelho, pois combinaria com as vestimentas. A voz de outra aluna se sobressaiu com a frase: “eu não vou usar batom vermelho, batom vermelho é cor de puta”. Mais uma vez eu petrifiquei em sala de aula no meio de um ensaio. O que um homem, professor, artista gay poderia falar?

Não tive nem tempo de elaborar um pensamento. Os meninos estavam impacientes para dar continuidade ao ensaio e as meninas abismadas com a fala da colega. Foi então que uma outra aluna se posicionou: “não acho que vermelho seja cor de puta, vermelho é apenas uma cor.” A aluna que reclamou da cor vermelha retrucou: “minha mãe disse que é sim, cor de puta”. A outra aluna rebateu: “Namm, quer dizer que toda mulher que usar batom vermelho agora é puta? Eu gosto de batom vermelho e não sou puta. E tem outra coisa, se a mulher for puta nós não temos nada a ver com isso, quem sabe se essa não é a única forma que ela tem de se sustentar, ou sustentar os seus filhos? Eu acho que você tá errada.” Os ânimos voltaram a se exaltar, os meninos já agoniados para terminar o ensaio e as meninas ainda discutindo, quando de repente uma outra aluna exclamou: “vai usar batom vermelho quem quiser, quem não quiser é só não usar”. Dito isso, a discussão se findou e voltamos para o ensaio.

Esse pequeno relato demonstra o quanto elas estavam mudando e já não toleravam imagens de outras mulheres sendo atacadas, elas conseguiram ver na fala da colega, sobre o batom vermelho, um tom de preconceito e, por não concordarem, sabiam intuitivamente que precisavam se posicionar contra aquele tipo de pensamento. Fiquei tocado, afinal o ensino pós-crítico do funk desaguava em outros caminhos da vida de minhas alunas.

No dia da apresentação lá estavam todas as meninas de batom vermelho, inclusive a aluna que disse que não usaria. Segundo ela, não queria destoar das outras meninas na coreografia. Entramos todos juntos na quadra, dançamos, nos divertimos e saímos com a sensação de dever cumprido.

O funk ao longo desse processo foi meu elo de ligação com meus alunos, por meio desse ritmo, das danças e letras fomos trilhando um caminho que eu não esperava seguir, não por preconceito, mas por ter sido a primeira experiência em sala de aula. Afinal, voltava à escola pública, de onde também sai como aluno, para assumir o papel de professor. Às vezes ainda me pego pensando sobre os desafios de estar nesse lugar de alguém que está ali para construir e compartilhar conhecimentos.

Num primeiro momento até desacreditei de minha capacidade, pois eu errava, não tinha total controle sobre determinadas situações em sala de aula. Por fim, os alunos que chegaram tímidos em minhas aulas, ao fim desse percurso já haviam me visitado em casa, sabiam onde eu morava, sentiam saudades, me respeitavam e passaram a respeitar tantas outras pessoas ao seu redor. Por isso, não sei ao certo se tudo isso é fruto da minha escolha em trabalhar com o contexto dos alunos, mas é a partir dele que vi suas atitudes mudarem. Foi a partir desse contexto swinguido do funk que eles mesmos começaram a rever suas atitudes no mundo.

Então eu penso que fui apenas um peça nesse tabuleiro da vida que abriu, de algum modo, caminhos para eles enxergarem além do que a mídia e as forças hegemônicas de pensamento queriam que eles enxergassem. Meus alunos agora eram sensíveis a causas como a luta contra o racismo e aos movimento feminista e de gênero. Alunos que tinham namoradas na escola passavam a tratar suas companheiras com mais sensibilidade e, por fim, e não menos importante, vi brincadeiras de cunho pejorativo, com relação aos corpos, as opções de sexualidade despencarem.

De algum modo nós, juntos, conseguimos reelaborar nossas percepções sobre os corpos e sobre os corpos no funk. O funk e o brega-funk se desdobraram em variadas formas, pois seus passos poderiam facilmente ser feitos em uma proposição e numa ordem diferentes das sequências de movimento repertoriadas pela mídia. Sendo assim, o que vimos foram novos agenciamentos para a imagem que a cultura de massa lança sobre os corpos.

Portanto, meus alunos terminaram o ano articulando a prática da dança com um pensamento sobre o corpo e a arte, tendo possibilidades reais de articular outras e novas composições com a história, com os elementos estruturais da dança e, assim, elaborar novas possibilidades de repertórios e, ainda, aguçar senso crítico aos *sub-textos sócio-afetivo-culturais*, ou seja, “os diversos significados implícitos no/do movimento/dança”, como pontua Isabel Marques na metodologia da *Dança no contexto* (2001, p. 98). Vejo meus alunos mais atentos e propositivos em relação às próprias referências em dança que fazem parte de sua vida cotidiana.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

- NÃO É UM ADEUS: ALUNOS REIVINDICAM DANÇA NA ESCOLA

Os eventos realizados ao longo desse percurso sem sombra de dúvida foram momentos de grande aprendizado profissional, como professor vinculado à rede estadual de Ensino. As situações encontradas ao longo do caminho me fizeram ter medo em alguns momentos, me causaram sensação de insegurança em outros. Porém, o importante foi não ter desistido.

Em minha formação na Licenciatura em Dança quase não se discute sobre os possíveis percalços que poderiam surgir em sala de aula ou no espaço escolar. Talvez, porque seria muito abrangente e distante tentar criar situações do contexto escolar estando fora dela e inserido no espaço acadêmico. Sinto que desempenhei papéis muito diversos, para além da docência, tais como de psicólogo, produtor, coreógrafo, ensaiador, preparador físico, diretor, aluno dos meus estudantes, fotógrafo, entre outras funções para as quais não fui contratado.

Não estou reclamando, buscando um responsável, ou mesmo, dizendo que é obrigação da universidade nos preparar para isso, mas busco imaginar como eu tentaria articular as situações vividas na escola se alguém pudesse tê-las me apresentado de algum modo antes de encarar o contexto escolar. Essa pergunta, nunca terá resposta porque é no acontecimento que as coisas se dão, porque uma diversidade de situações inesperadas acontecem em sala de aula quando achamos que está tudo andando bem. Não é da ordem do premonitório e, sim, do agora, do presente.

Encarando o presente, fui lentamente me despedindo daquele espaço, pois sabia que um professor lotado para atividades eletivas não tem um contrato com certeza de continuidade entre um ano letivo e outro. O que dita a permanência em determinado espaço, no caso a escola, é um contrato temporário, com data de início e término. Tratei de conversar primeiramente

com meus alunos do terceiro ano, pois a maioria deles iria encarar os vestibulares da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Um dos primeiros alunos com quem conversei foi o Lucas, aluno que estava trabalhando sua agressividade. Ele já era outro. Pensativo sobre o futuro, me indagou se eu poderia ajudá-lo a escrever um currículo, pois ele queria tentar trabalhar, além de prestar os vestibulares que já estavam previstos. prontamente disse que sim e, ainda, que me orgulhava dele e que não se sentisse mal caso sua nota não fosse suficiente para ingressar prontamente em alguma universidade pública, afinal poderia tentar quantas vezes achasse necessário, até conseguir.

Contei a minha história, que fui aluno de escola pública como ele e que só consegui entrar na universidade após três tentativas de vestibular. Expliquei a ele que a persistência seria sua aliada nessa caminhada e mesmo que não nos encontrássemos mais no dia a dia, ele poderia contar comigo. Demos um aperto de mão forte e ele me agradeceu por tudo que eu tinha feito por ele.

Com os alunos de 1º e 2º ano a história foi um pouco diferente, muitos não sabiam se os pais, ou se eles mesmos, queriam continuar a estudar em uma escola de tempo integral, pois muitos deles já pensavam em trabalhar para ajudar no sustento de suas casas. Sabendo disso, só pedi que não deixassem de estudar. Os alunos que iriam permanecer me questionaram se eu seria professor deles no ano seguinte. Respondi, meio sem jeito, que não sabia. De fato, eu não sabia.

Expliquei a eles minha situação como professor contratado e que, para as eletivas continuarem, dependia de uma série de fatores dentre os quais um bom desempenho do professor com as turmas, a escola ter número suficiente de alunos para fechar turmas nos três anos e o motivo crucial, que seria uma virada no modelo de ensino médio, que passaria a ser o Novo Ensino Médio, razão pela qual muitas das eletivas deixariam de fazer parte do arcabouço da escola. Pelo que entendi, as eletivas no ano de 2020 teriam que

se ligar a uma das quatro áreas de conhecimento (Ciências Humanas e suas

Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias). E como passamos por cortes de gastos na educação, deveriam ser priorizadas eletivas que se ligassem facilmente a uma dessas áreas. Por isso, eu não teria como afirmar ou confirmar nada para eles, mas deixei bem claro que gostaria de continuar trabalhando na escola, por acreditar que nosso trabalho juntos ainda não estava completo.

Em conversa com uma certa aluna, fiquei sabendo da articulação de um grupo de alunos que foram à coordenação da escola pedir para que as aulas de dança continuassem a fazer parte da grade de eletivas. A gestão escolar, então, passou para o grupo de alunos as mesmas informações que eu já havia compartilhado. Contudo, segundo minha aluna a coordenação iria fazer o possível para me manter no quadro de funcionários, uma vez que eu havia executado um bom trabalho na escola.

Confesso que fiquei um pouco assustado ao saber daquilo, afinal eu tive a sensação que não consegui completar meu trabalho como gostaria, mas as coisas são como são, nem sempre teremos a oportunidade de concretizar os processos em dança tal como idealizamos.

4.1 Dissolvendo conflitos e os desafios da continuidade

A resposta sobre a continuidade do meu contrato só foi dada no início do ano de 2020, quando recebi uma ligação da secretária da escola pedindo que eu comparecesse para uma reunião. Lá, encontrei outros colegas, também professores contratados para atividades eletivas, porém em número menor em relação ao quadro de docentes de 2019. De fato, o número de professores havia reduzido. No entanto, lá estava eu!

Os conflitos iniciais com a escola, sobre o funk e brega-funk serem danças “imorais” na perspectiva da gestão, haviam se dissolvido. Tanto que, a diretora da escola, Ana Lucia Vieira, me chamou em particular para agradecer pelo bom trabalho que eu havia desempenhado. Ela relatou que notou diferença em muitos alunos que participaram da atividade eletiva de dança comigo. Relatou ainda que estava feliz de tê-los visto dançarem as danças que

eles gostavam, mas sem apelar para uma cunho sexualizado, comum aos funks que ela conhece.

Expliquei a ela que meu trabalho não consistia em excluir aquelas referências de funk que os alunos me trouxeram, mas trabalhar a partir dali e mostrar outras possibilidades por meio de seus conteúdos e de uma ampliação de referências contextualizadas pela linguagem da dança.

Nesta reunião fomos alertados para o novo modo operante, no qual as eletivas estariam ligadas às suas áreas de afinidade. O componente eletivo de dança se ligou, num primeiro momento, a *Linguagens e códigos e suas tecnologias*. A direção orientou todos os professores a buscar um modo de articular as disciplinas em suas áreas de afinidade, mas que o trabalho maior seria articular uma linguagem a outra, para encontrarmos um caminho interdisciplinar entre nossos fazeres pedagógicos.

Todos os professores ali, assim como eu, estávamos rumo a um novo modo de trabalho. Semanalmente ou mensalmente teríamos que ter reuniões para articular nossos conhecimentos e propor novas jornadas pedagógicas de ensino. Ninguém, dentro daquela sala de reuniões, se sentia preparado para esse desafio, afinal majoritariamente trabalhávamos e fomos ensinados a trabalhar separados. Somente em eventos é que articulávamos juntos. A nova diretriz era outra e precisaríamos encontrar outros modos de nos compor pedagogicamente.

Muitas reuniões se sucederam a partir de então, para poder pensar e executar o ano letivo da escola, porém quando estávamos começando a articular presencialmente essas ideias, fomos surpreendidos pela Pandemia do Coronavírus/Covid-19. A partir de então, nossos rumos nunca mais foram os mesmos.

4.2 Recado final

Essa experiência que começou de um tensionamento, me possibilitou aprender muito mais de mim, das minhas práticas pedagógicas, sobre o que preciso melhorar, da importância de não descartar os conteúdos trazidos pelos estudantes, mas dialogar com o contexto deles para construir

relações com o corpo, com a dança e com o mundo que sejam críticas, criativas, transformadoras e que façam sentido para o processo pedagógico dos alunos.

Por mais que eu tenha conseguido em alguma medida fugir do modelo de ensino tradicional, na minha reta final de processo precisei recorrer a esse tipo de ensino, pois não dispunha de tempo para fazer amarrações nos processos feitos dentro de sala de aula. A abordagem de ensino pós-crítico foi responsável, sem dúvida, pelas mudanças que notei nos alunos e que chegaram até mesmo ao campo de visão da gestão escolar. Não ter conseguido desenvolver uma culminância da eletiva de dança articulada pela abordagem de ensino pós-crítica, me fez pensar se meu trabalho de fato foi efetivo.

Penso que, mesmo no último momento, em meio ao desespero com relação à falta de tempo, às problemáticas estruturais, ao cansaço físico e psicológico, tanto meu quanto dos meus alunos, recorri ao que parecia ser mais fácil, uma metodologia de ensino tradicional para o ensino de dança, de coreografias. Hoje vejo que nem tudo sai como planejamos, percebo também como a dança dentro da escola ainda tem um longo caminho a ser trilhado, de como ainda precisaremos lutar para ter um espaço digno para o pleno desenvolvimento artístico e pedagógico da linguagem da dança. Com materiais e salas apropriadas, tempo para criar, inventar, remodelar, investigar, dialogar os conteúdos das danças, sejam eles trazidos pelo artista-docente ou pelos estudantes.

Penso que o caminho de uma educação que pretende transformar as pessoas e a sociedade é compatível com o caminho que resolvi trilhar, mesmo com todas as dificuldades e pressões próprias de um contexto escolar, ainda pouco atento às especificidades das artes. Esse caminho transformador precisa ainda lidar com o fato de que não somos máquinas de produção de produtos em série e que o modelo tradicional ainda serve, em alguma medida, para o ensino de dança, ou de outras matérias, desde que redimensionado. Afinal, uma abordagem tradicional fechada em si não dá conta de toda a

diversidade e pluralidade de pessoas, ideias, contextos que desafiam o ensino na contemporaneidade.

Lamento que a escola ainda se apresente, em alguma medida, como uma prisão, com grades. Sensação descrita pelos alunos e que também está sobre os corpos dos discentes. Percebo que a dança no contexto estrutural da escola pode estar funcionando como um sedativo, no primeiro momento. Afinal, historicamente a dança vem sendo trabalhada, no contexto escolar, no intuito de ocupar e distrair, mas o seu papel está muito além dessa perspectiva.

Foi justamente por ter olhado para essa estrutura e me aproximado dos meus alunos que possivelmente o ensino pós-crítico de dança se efetivou em alguma medida na vida desses alunos. Afinal, o funk deixou de ser entendido apenas como funk, mas como um meio para se pensar a própria condição de vida, as tensões raciais e sociais, os estereótipos que recaem sobre certos corpos e corporeidades, o sexismo, a homofobia e a transfobia, o silenciamento dos corpos.

Tenho plena convicção que a dança funk, para meus alunos, agora é motivo de um olhar para dentro de si, observar as atitudes que eles adotavam sem dar conta da nocividade que poderiam trazer para suas vidas. Desse modo, creio que eles continuarão a dançar os funks ditos "imorais", mas não tenho dúvidas que os comportamentos preconceituosos vinculados a algumas dessas danças e músicas serão vistos por um viés crítico e transformador a partir do processo que pudemos desenvolver juntos a partir do ensino de dança na escola.

Segundo Isabel Marques, o “processo educacional transformador pertence a possibilidade de interferir, de criticamente compreender e participar do mundo em sua versão atual: a contemporaneidade” (2007, p. 161). Acredito em uma possível transformação dentro de nós, das nossas vidas, dos afetos e das pessoas com quem nos encontramos em situação pedagógica. Que nosso trabalho artístico seja potente o suficiente para remodelar o caos político e social que nos encontramos agora, seja na batida do funk ou de qualquer outro ritmo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, Emmanuel. **Como o brega-funk, que surgiu na periferia do Recife, emplacou hits nacionais no carnaval**, Recife (PE), 28 de fevereiro de 2020.

Disponível em:

<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2020/02/como-o-brega-funk-que-surgiu-periferia-do-recife-emplacou-tres-hits.html>. Acesso em: 04 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: Contexto histórico e pressuposto pedagógico**. Brasília: MEC, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GONÇALVES, Thaís. Dança clássica no mundo contemporâneo? Paradoxos, dobras, extensões e invenções. In: INSTITUTO FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE (Org.). **A dança clássica: dobras e extensões**. Joinville: Nova Letra, 2014.

GONÇALVES, Thaís; BRIONES, Hector; PARRA, Denise; VIEIRA, Carolina (Orgs). **Docência-artista do artista-docente: Seminário Dança Teatro Educação**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2012.

LOPES, Adriana Carvalho; FACINA, Adriana. Cidade do funk: expressões da diáspora negra nas favelas cariocas. In: **Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro** n.6, 2012, p. 193-206

MAIRESSE, Denise. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In: FONSECA, Tania Mara Galli e KIRST, Patrícia Gomes. **Cartografias e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

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

Cortez, 2001.

_____. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, Larissa Kelly de Oliveira; OTELO, Renata Celina de Moraes. Na dança do funk: estratégias de ensino no contexto escolar. **Anais ABRACE**, 2018. Disponível em:

<https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4059>

Acesso em: 16 de fevereiro de 2021.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

SILVA, Edceyton Rodrigues da; CAVALCANTE, Hortência Maria Marques Felipe. **Dança na rede pública de ensino: cartografias de um processo**. 2017. Trabalho de conclusão de curso (graduação Licenciatura em Dança) - Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SOTER, Silvia. Sobre técnicas e métodos. In: WOSNIAK, Cristiane; MEYER, Sandra; NORA, Sigrid (Orgs.). **O que quer e o que pode ser [ess]a técnica?** Joinville: Nova Letra, 2009.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) Brasília: MEC, 2005.