

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

TAYNNÃ SILVA DE OLIVEIRA

“NÃO PODE BUNDA E NÃO PODE
REMEXER”: FEMININOS, DANÇAS
POPULARES E A CENSURA AO CORPO NO
AMBIENTE ESCOLAR

GOIÂNIA – GO

2021





UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): TAYNNÁ SILVA DE OLIVEIRA

Título do trabalho: "Não pode bunda e não pode remexer": femininos, danças populares e a censura ao corpo no ambiente escolar

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(a)(s) autor(a)(es)(as) e ao(a) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por Rafael Guarato Dos Santos, Professor do Magistério Superior, em 10/06/2021, às 16:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por TAYNNÁ SILVA DE OLIVEIRA, Discente, em 11/06/2021, às 09:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 2119901 e o código CRC 206EC7D2.

TAYNNÁ SILVA DE OLIVEIRA

**“NÃO PODE BUNDA E NÃO PODE REMEXER”: FEMININOS, DANÇAS POPULARES
E A CENSURA AO CORPO NO AMBIENTE ESCOLAR**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás como requisito para finalização do curso de Licenciatura em Dança.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Guarato dos Santos

GOIÂNIA – GO

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Oliveira, Taynnã
"NÃO PODE BUNDA E NÃO PODE REMEXER": FEMININOS,
DANÇAS POPULARES E A CENSURA AO CORPO NO AMBIENTE
ESCOLAR [manuscrito] / Taynnã Oliveira. - 2021.
67 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Guarato.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD),
Dança, Goiânia, 2021.
Bibliografia. Anexos.

1. Censura. 2. Danças populares do tempo presente. 3. Escola. 4.
Gênero. 5. Mídia. I. Guarato, Rafael, orient. II. Título.

CDU 793.3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Às quatorze horas do oitavo dia do mês de junho do ano de 2021, iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de TAYNNÁ SILVA DE OLIVEIRA, intitulado "Não pode bunda e não pode remexer": femininos, danças populares e a censura ao corpo no ambiente escolar", do curso de Dança - Licenciatura, da Faculdade de Educação Física e Dança da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo presidente da banca, professor doutor Rafael Guarato (FEFD/UFG), com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: professora doutora Rita Ferreira de Aquino - Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professora mestra Fernanda de Souza Almeida - FEFD/UFG. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição e posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora considerou o TCC APROVADO, sendo recomendado sua publicação em formato de artigo e sua continuidade em âmbito de Pós-Graduação *stricto sensu*. Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Rafael Guarato Dos Santos, Professor do Magistério Superior**, em 08/06/2021, às 16:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda De Souza Almeida, Professor do Magistério Superior**, em 08/06/2021, às 17:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **RITA FERREIRA DE AQUINO, Usuário Externo**, em 09/06/2021, às 12:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2103734** e o código CRC **A573AFEC**.

Referência: Processo nº 23070.027464/2021-78

SEI nº 2103734

Criado por [michelycouthinho](#), versão 6 por [rafaelguarato](#) em 08/06/2021 16:40:14.

Dedico esta pesquisa a minha amada mãe Albertina de Sá, ao meu maravilhoso esposo Rafael Guarato, ao meu querido enteado Nicolas Guarato e a minha inspiradora avó Adelaide de Sá (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a todas as mulheres militantes que através de suas lutas me proporcionaram o direito de cursar uma graduação. Ao meu orientador professor Dr. Rafael Guarato pela atenção, esforço e comprometimento na construção deste trabalho.

A televisão me deixou burro, muito burro demais.
Agora todas coisas que eu penso me parecem iguais
Titãs (1985)

RESUMO

O presente trabalho foi o resultado de três anos de iniciação científica pelo Programa Institucional de Iniciação Científica das Licenciaturas (PIBIC – PROLICEN – 2018/2019/2020) e tem como objetivo, compreender quais são os suportes que sustentam os argumentos acerca das limitações e/ou resistências das instituições públicas de ensino básico em Goiânia, em relação à inserção da prática das danças populares do tempo presente, enfatizando aquelas que também se encontram veiculadas nos meios de comunicação. Para tanto, foram realizadas análises teóricas e bibliográficas acerca dos meios de comunicação e indústria cultural, ensino da dança e questões de gênero, bem como, recorreremos ao uso de fontes oriundas de sites presentes na internet e a aplicação de entrevistas orais semiestruturadas, feitas em 4 escolas de rede pública de ensino básico no município de Goiânia, Estado de Goiás. Foram identificados três principais eixos censórios, sendo eles: a questão gênero; questões de classe através da desqualificação estética; e a existência de uma moralidade de orientação cristã, que interpreta tais danças como meramente mercadológicas, desprovidas de significações, sem relevância cultural e artística, imoral e desprovidas de pudor.

Palavras-chave: Censura. Danças populares do tempo presente. Escola. Gênero. Mídia

RESUMEN

El presente trabajo fue el resultado de tres años de iniciación científica por parte del Programa Institucional de Iniciación Científica de Licenciaturas (PIBIC - PROLICEN - 2018/2019/2020) y tiene como objetivo comprender qué soportes sustentan los argumentos sobre limitaciones y / o resistencias del instituciones públicas de educación básica en Goiânia, en relación a la inserción de la práctica de danzas populares de la actualidad, destacando las que también se publican en los medios de comunicación. Para ello, se realizaron análisis teóricos y bibliográficos sobre los medios de comunicación y la industria cultural, la enseñanza de la danza y la problemática de género, así como el uso de fuentes de sitios web en internet y la aplicación de entrevistas orales semiestructuradas, realizadas en 4 escuelas públicas de educación básica en la ciudad de Goiânia, Estado de Goiás, se identificaron tres ejes censales principales, a saber: el tema de género; problemas de clase a través de la descalificación estética; y la existencia de una moral de orientación cristiana, que interpreta tales danzas como meramente orientadas al mercado, desprovistas de significado, sin relevancia cultural y artística, inmorales y desprovistas de vergüenza.

Palabras clave: Censura. Danzas populares de la actualidad. Colegio. Género. Medios de comunicación

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 8 |
| CAPÍTULO I OS CORPOS FEMININOS QUE DANÇAM E SUAS RELAÇÕES COM O AMBIENTE ESCOLAR..... | 12 |
| 1. 1 Os femininos, os movimentos e o que isso nos ensina sobre gênero..... | 12 |
| 1. 2 Os corpos femininos que dançam dentro do ambiente escolar..... | 15 |
| 1. 3 O discurso machista e sexista, suas replicações e justificativas no ambiente escolar..... | 20 |
| CAPÍTULO II AS DANÇAS POPULARES DO TEMPO PRESENTE NA MÍDIA..... | 26 |
| 2.1 As concepções de arte e cultura e suas relações com a indústria cultural..... | 26 |
| 2.2 O discurso censório como desqualificação de classe estética..... | 31 |
| 2.3 As contribuições da escola para a manutenção da censura nas danças..... | 37 |
| CAPÍTULO III A CULTURA CONSERVADORA E O DESAFIO CONTEMPORÂNEO..... | 42 |
| 3.1 A concepção cristã e o obsceno..... | 42 |
| 3.2 A interferência do pensamento sacro cristão no ambiente escolar..... | 47 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 52 |
| REFERÊNCIAS..... | 55 |
| ANEXOS..... | 62 |

INTRODUÇÃO

O ensino de dança na escola como tema de estudo, tem demonstrado considerável crescimento no volume de debates na última década, com o advento de cursos de licenciatura em Dança em diferentes cidades do país¹. Portanto, pensar e discutir o ensino de dança em âmbito escolar é um assunto do “hoje”, em se tratando da área de estudos de dança no Brasil contemporâneo. No entanto, a maioria² dos estudos tem dedicado seus focos em estudar procedimentos metodológicos para o ensino, concentrando seus esforços em vislumbrar estratégias e ferramentas que municiem professores em formação, a lidarem com o conturbado e exaustivo cotidiano escolar. Em decorrência disso, ainda são tímidos os estudos que buscam compreender as especificidades culturais que permeiam os muros da escola e que em muitos casos, interferem de modo decisivo nas permissões e proibições que o professor enfrentará tanto por parte da gestão escolar como por parte de educandos; tanto por parte de outros professores companheiros de trabalho como por parte do próprio profissional que exerce a função de professor de dança.

Partindo desta constatação, este estudo tem como objetivo principal, compreender quais são os suportes que sustentam os argumentos acerca das limitações e/ou resistências das instituições públicas de ensino básico em Goiânia, em relação à inserção da prática de danças populares do tempo presente³, enfatizando aquelas que também se encontram veiculadas nos meios de comunicação. A intenção é: antes de discutirmos método de ensino ou currículo, buscar compreender como as instituições de ensino – através das pessoas que lá estão – se relacionam com

¹ O impacto que o projeto do REUNI exerceu sobre a área da Dança em âmbito acadêmico pode ser conferido nos trabalhos de Alexandre Molina (2008) e Daniely Oliveira (2014). Assim como pode ser conferido o volume crescente de trabalhos acadêmicos apresentados anualmente nos eventos científicos promovidos pela Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), através de consulta aos anais link: < <https://portalanda.org.br/anais/> >.

² Acerca dessa afirmação, pode-se consultar os anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA) 2018, no comitê “Dança em Mediações Educacionais”, que dos 16 trabalhos publicados, 11 deles abordam acerca dos processos e estratégias metodológicas de ensino, e apenas 2 são direcionados às análises culturais extra muro escolar que influenciam no contexto da dança na escola.

³ Entendemos por esse conceito, as danças criadas, significadas e praticadas pelos segmentos populares da sociedade no meio urbano, marcadas pelo tempo presente e tendo sua inserção, em muitas ocasiões, nos meios de comunicação de grande escala e internet. Portanto, trata-se de fazeres populares que não desfrutam do mesmo reconhecimento social que fazeres populares que possuem maior longevidade temporal, o que nos indica que o fator tempo é um dos indicadores que permite qualificar atividades culturais e seus fazedores no meio social. Dentre exemplos dessas danças populares do tempo presente, podemos citar: funk carioca, axé, *dancehall*, brega, dança do treme, arrocha, passinho, etc. Cf: OLIVEIRA, Taynnã; GUARATO, Rafael. “Isso aqui não pode!” as danças populares do tempo presente em instituições públicas de ensino básico, em Goiânia. In: FERREIRA, R; CONSORTE, G. (Orgs.) *Discutindo juventudes: microrrevoluções entre a cultura e a educação*. Catu: Editora Bordô-Grená, 2020. pp. 13-25.

conteúdos de dança? Quais são os conteúdos que possuem rejeição e em quais argumentos a censura se ancora para operar?

Para ter acesso aos argumentos que orientam as proibições das danças específicas, foi realizado análise bibliográfica acerca do assunto e a aplicação de entrevistas orais semiestruturadas, feitas em 4 escolas de rede pública de ensino básico no período de dois meses, respectivamente entre outubro e dezembro de 2019, no município de Goiânia no estado de Goiás. Foram selecionadas instituições em que a dança se faz presente de diferentes maneiras no cotidiano escolar, portanto, compreendemos que a dança se faz presente dentro da escola mesmo quando a estrutura curricular da mesma não está organizada para ofertar o conteúdo como currículo. Para tanto, Foram entrevistados 13 profissionais⁴, sendo 8 da gestão (direção e coordenação) e 5 professores ministrantes das disciplinas: artes, dança e teatro (dentre esses apenas uma professora é licenciada em Dança) nas seguintes instituições de ensino:

- Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás – Unidade Waldemar Mundim (não possui dança como disciplina obrigatória, nem como projeto em seu Projeto Político Pedagógico) que está localizada na Rua R.40 - setor Conj. Itatiaia, em uma região geograficamente periférica da cidade de Goiânia;
- Colégio Estadual de Período Integral do Setor Finsocial (possui dança inserida no Projeto Político Pedagógico como projeto) que está localizada na Rua Vf 64 – setor Vila Finsocial, em uma região geograficamente periférica da cidade de Goiânia;
- Escola Municipal Presidente Vargas (não possui dança como disciplina obrigatória e nem como projeto, porém recebem estagiários do curso de graduação em Dança da Universidade Federal de Goiás vinculado à disciplina de Artes) que está localizada na Av. São Luiz – setor Vila João Vaz, em uma região geograficamente periférica da cidade de Goiânia;
- Escola Municipal Professora Maria Nosidia Palmeiras das Neves (possui dança como disciplina obrigatória) que está localizada na Rua Celeste Baiochi – setor Residencial Barravento, em uma região geograficamente periférica da cidade de Goiânia.

⁴ Todos os profissionais entrevistados assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), autorizando a divulgação de seus nomes e dos conteúdos das entrevistas no todo ou em parte, editado ou não, bem como foi autorizada a conversa coletiva com turmas de educandos, porém, por serem menores de idade não terão os nomes divulgados.

Com intuito de obter uma amostragem que nos desse uma percepção panorâmica dos educandos em relação ao que pensam sobre dança e como percebem a atuação da escola sobre dança, foram realizadas conversas coletivas gravadas com crianças e adolescentes de diferentes níveis de ensino e faixa etária, por meio de procedimentos da história oral oferecidos por Alessandro Portelli (1997). No Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás – Unidade Waldemar Mundim, com cerca de 30 educandos na turma do 1º ano do ensino médio, com idades entre 14 e 15 anos. No Colégio Estadual de Período Integral do Setor Finsocial, a conversa foi realizada com 10 educandos na turma de 7º ano do ensino fundamental com idades entre 11 e 12 anos. Já na Escola Municipal Presidente Vargas, o encontro foi com 20 educandos do ciclo H do ensino fundamental entre 13 e 14 anos. E na Escola Municipal Professora Maria Nosidia Palmeiras das Neves, 15 educandos de 6 a 7 anos e 15 educandos de 9 a 10 anos, nos ciclos A e D, do ensino fundamental, respectivamente.

A aplicabilidade das questões e o modo de condução das entrevistas foram utilizados respeitando a compreensão e assimilação dos educandos de acordo com suas respectivas idades e de acordo com o cargo ocupado por cada profissional entrevistado. Por exemplo: com a gestão escolar, tivemos interesse em entender as concepções gerais e suas relações com o ensino das artes e mais específico da dança. Portanto, foram realizadas perguntas como: “Como a gestão entende o ensino das artes na escola?” e “Como a gestão lida com as danças de maior inserção nos meios de comunicação no ambiente escolar?”. Aos professores, o interesse foi de entender quais os conteúdos selecionados para o ensino de dança em sala de aula e como acontece a administração (se houver) dos conteúdos selecionados com as experiências corporais trazidas pelos educandos, com perguntas como “Quais estéticas de dança você trabalha?” e “Quais estéticas de dança os educandos trazem para dentro de sala?”. Por fim, a conversa com os educandos foi de âmbito mais informal, com perguntas como “Você gosta de dançar o quê?” ou “A escola já proibiu vocês de dançar?”.

As decisões referentes à escolha pelo tema aqui abordado, se deram através das inquietações frente ao trato do assunto provenientes de minhas experiências pessoais como mulher dançante, que nasceu e cresceu em uma periferia paraense, como criança e adolescente estudante de escola pública, como estagiária também no ensino público, e como discente de um curso de licenciatura em dança pela Universidade Federal de Goiás (UFG). De diferentes modos, em todos esses locais, eu presenciei barreiras, censuras e chacotas quando era cogitado

(re)produzir as danças populares do tempo presente, tanto por parte da gestão escolar e dos professores da rede básica, quanto por parte dos docentes do próprio curso de dança, bem como, a vivência de um currículo excludente do curso de licenciatura em dança que não representa realidades vigentes da contemporaneidade brasileira de povos dançantes e ainda focam muitos de seus esforços em disciplinas de caráter eurocentrado⁵.

No percurso desta investigação, conseguimos diagnosticar que a renegação de corpos e danças populares no tempo presente, é pautada em três grandes eixos censórios, sendo aqui divididos em capítulos cada um desses eixos para suas discursões. O primeiro capítulo se dedica a um diagnóstico das retaliações sofridas pelas danças populares do tempo presente, principalmente aquelas com maior inserção nos espaços midiáticos e pautadas no preconceito de gênero, com discursos censórios voltados majoritariamente aos corpos femininos e àqueles que performam a feminilidade dentro e fora do ambiente escolar.

O segundo capítulo traz discursões acerca de arte, cultura, cultura popular, indústria cultural, meios de comunicação e os discursos usados para desqualificar as danças (re)produzidas pelas camadas populares da sociedade, com justificativas pautadas no preconceito de classe, mas que nos são mascaradas por argumentos pautados em narrativas de desqualificação estética.

Por fim, o capítulo três aborda as contribuições dos discursos repressores que atribuímos correspondência a uma historicidade cristã, aplicados às danças populares do tempo presente, bem como às danças populares tradicionais, que foram culturalmente enraizados e se encontram vigentes na contemporaneidade brasileira, segundo a qual, há um esforço em tratar como “imoralidade” as movimentações que apresentam como centralidade de sua construção rítmica e gestual, a região pélvica.

⁵ O currículo do curso de licenciatura em dança está disponível no link < https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/73/o/Projeto_Pedagógico_do_Curso_Dança.pdf > Acesso em 17 mai. 2021. Tal documento foi elaborado por pessoas que não são os docentes atuais do curso. No momento da redação deste texto, estava em tramitação uma reformulação curricular que busca sanar alguns desses equívocos.

CAPÍTULO I

OS CORPOS FEMININOS QUE DANÇAM E SUAS RELAÇÕES COM O AMBIENTE ESCOLAR

1. 1 OS FEMININOS, OS MOVIMENTOS E O QUE ISSO NOS ENSINA SOBRE GÊNERO

Alguns entendimentos sobre gênero e suas teias discursivas, como as relações de poder, o(s) ser(es) mulher(es), os femininos, suas interseções, construções e “determinismos”, serão necessários para a introdução do dado trabalho. Um ponto chave a ser ressaltado é que as significações, as formas de funcionamento e de compreensão do gênero são mistas e devem partir do olhar individual para o sujeito em conjunto com o meio social em que está inserido, assim como, a natureza das urgências dessas interrelações (SCOTT, 1995).

A filósofa Judith Butler (2017[1990]), nos traz questionamentos sobre a concepção filosófica convencional a respeito do significado da palavra construção de gênero, segundo Butler a mesma se baseia entre o livre-arbítrio e o determinismo. Assim, para a filósofa, quando se fala em gênero como uma categoria construída da cultura de forma simplista, se é sugerido um determinismo no seu significado, pois ao sair da ordem biológica das definições – como se é proposto nos estudos de gênero - a questão cultural se torna determinista, e que em ambos os casos, o copo é posto como um instrumento passivo que recebe informações simbólicas. Assim, a autora ressalta que: “Como fenômeno inconstante e contextual, o gênero não denota um ser substantivo, mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes.” (BUTLER, 2017[1990], p. 32-33).

A historiadora Joan Scott (1995), destaca que as preocupações com a teorização do gênero enquanto uma categoria analítica, teve início no fim do século XX e adveio de feministas

contemporâneas na tentativa de uma definição “para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens.” (p. 85). Em sua recente e simplista utilização, o termo “gênero” veio como sinônimo para “mulheres” e que seu uso de maneira descritiva está “associado ao estudo de coisas relativas às mulheres.” (p. 76).

As definições de gênero, para Scott enquanto um constitutivo de relações sociais, devem ser entendidas em quatro diferentes elementos que mesmo não atuando em sincronia, nenhum se encontra em funcionamento isolado um do outro. O primeiro diz respeito aos símbolos culturais, que podem se manifestar em distintas culturas e temporalidades; tais símbolos implicam em representações de um ideal, seja de forma negativa ou positiva, a ser seguido ou reprimido, no caso da tradição cristã ocidental, a historiadora, traz exemplos de Maria e Eva como simbologias do ser mulher. O segundo elemento são as instituições (religiosas, familiares, educativas, políticas) que criam e replicam os conceitos designados do ser mulher ou homem. O terceiro ponto recai na necessidade de “descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva à aparência de uma permanência intemporal na representação binária do gênero.” (Idem, p. 87). Por fim, a autora ressalta a necessidade de investigar o porquê que “identidades gentrificadas são substantivamente construídas e relacionadas a seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas.” (Idem, p. 88).

Isto posto, as formas que o gênero é aqui entendido, se põe impossível compreender as suas significações sem as interseções políticas e culturais que por/com ele são estabelecidas e discursivamente construídas com as categorias de classe e raça/etnia (BUTLER. 2017[1990]). Entender o gênero como um aglomerado de simbologias estabelecidas em teias plurais e não lineares de relações sociais, culturais, econômicas, políticas e raciais (que não funcionam em uma essencial dependência entre elas), nos ajuda a entender também, as desigualdades de poder presentes em suas relações:

O interesse pelas categorias de classe, de raça e de gênero assinalava, em primeiro lugar, o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história que incluía as narrativas dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza de sua opressão e, em segundo lugar, uma compreensão de que as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de, no mínimo, três eixos (SCOTT, 1995, p. 73).

Como destacado pelo filósofo Michel Foucault, o poder não é algo além ou a partir das relações como as de gênero, classe e raça; o poder se encontra dentro delas “... lhes são inerentes; são os

efeitos imediatos das partilhas...” (FOUCAULT, 1988[1976], p. 90) e que é através de enfrentamentos que essas relações podem ser transformadas ou reforçadas, se instalam e ganham força institucional “...nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais.” (FOUCAULT, 1988[1976], p. 89), são relações móveis e desiguais e que seu exercício “sempre se formula no direito” (FOUCAULT, 1988[1976], p. 84). O gênero é uma das principais referências para que o poder político seja concebido, criticado e legitimado, pois é através dele que o binarismo entre os “papéis de gênero” se estabelece (SCOTT, 1995). Visto isso, a concepção que aqui articulamos de gênero, o compreende como forma de significar relações de poder e de articular o poder.

As formas com que as relações de poder são estabelecidas no âmbito institucional escolar na contemporaneidade, são visíveis não somente a nível hierárquico gestão-professor-aluno, mas também a nível gestão-professor-alunas mulheres e que àquelas que performam feminilidade⁶. Dessa forma, as alunas se encontram em um duplo regime de controle dos corpos, tanto se adequando às regras adestradas institucionais de tempo, comportamento ético, conhecimento direcionado, como no controle da feminilidade socialmente entendida como ideal, que exige uma diferenciação entre os gêneros nas formas de se vestir, falar, movimentar, dançar.

As danças (re)produzidas dentro do ambiente escolar que dispõem de movimentações advindas da região pélvica, e que assim são feitas e refeitas também como um meio de inserção e aprovação do meio social que os circunscrevem dentro e fora dos muros escolares, carregam consigo uma construção histórica que as vinculam a adjetivos e sentidos culturalmente inventados como “sensualidade”, “erotização”, “sexualização” e sua ocorrência em ambientes públicos é comumente demonizada por uma moralidade que relega tais movimentos ao ambiente do privado. Há, portanto, uma relação de poder amparada em juízos de valor que antecedem a ocorrência dos próprios movimentos, condenando os corpos femininos e suas movimentações a um papel protagonizado por uma ideia moderna de feminilidades⁷ e dos movimentos corporais a ela atribuídos, de maneira que o retalhamento de tais movimentações através do poder institucional se torna eficaz no controle dos corpos. Nesse sentido, concordamos com as assistentes sociais Dariana Maria Silvino e Tázia

⁶ Entendo que a feminilidade não é exercida somente por mulheres cisgêneras, podendo ser performada por outros corpos que assumem aspectos de feminilidade como elemento identitários de sua existência social e/ou artística -nos casos das Drags Queen-, e que por isso, também sofrem as violências simbólicas promovidas pela intolerância cultural.

⁷ Cf. COLLING, Ana. A construção histórica do corpo feminino. *Caderno Espaço Feminino* - Uberlândia-MG, 2015; KEHL, Maria Rita. *Deslocamentos do feminino: a mulher freudiana na passagem para a modernidade*. IMAGO, 1998.

Renata Peixoto Godim Henrique, que “No cotidiano escolar meninas/meninos são vistos de forma diferente. Pois a educação sexista encontra no espaço escolar tradicional, um campo fértil para sua reprodução, a partir do cotidiano escolar.” (SILVINO; PEIXOTO, 2017. p.3).

1. 2 OS CORPOS FEMININOS QUE DANÇAM E O AMBIENTE ESCOLAR

Historicamente, a estrutura organizacional de ensino escolar público no Brasil passou por alguns momentos de instabilidade no cenário político e econômico⁸, interferindo diretamente no seu processo de sistematização do conhecimento e função social. O que hoje é conhecido como escola, bem como sua estrutura de ensino, iniciou-se como um projeto de uma sociedade moderna que ressignificou a relação estado-indivíduo no âmbito educacional, com o estabelecimento do ensino público como direito do cidadão e dever do estado.

Com essa ideia do ensino público como direito do cidadão, foi possibilitado a inserção de pessoas de modo massivo nos meios públicos educacionais, e com isso, a inserção de pluralidades de corpos e meios socioculturais distintos nas instituições escolares públicas no Brasil. Portanto, temos nesse modelo de constituição do ambiente escolar, a presença de conhecimentos já existentes nesses corpos que passam a conflitar com um conhecimento organizado, selecionado e implementado pela instituição escola. Para o pedagogo Dermeval Saviani (1991) o papel da escola na contemporaneidade consiste na sistematização de saberes, e que essa sistematização:

...não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não o conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. (...) Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. (SAVIANI, 1991, p. 14 e 21).

No ato de sistematizar esse ensino, a operação de selecionar conteúdos aciona em seu modo de funcionar, aquilo que chamamos de exclusão. Para que exista o ensino de algo julgado como ideal, é diretamente pensado e propositalmente escolhidas algumas coisas em detrimento de muitas.

⁸ Cf: LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2005.

Como selecionar para meios culturais e corpos diversos o mesmo conteúdo? Porque exigir o mesmo resultado para processos diferentes? Por essa perspectiva, a escola é um lugar que opera por exclusão, e que também pode funcionar como meio para a padronização de corpos e saberes, tendo em vista seu princípio seletivo. Mesmo sendo um direito a inclusão desses corpos no meio educacional, com a condição de se enquadrar a uma estrutura já selecionada, há a exclusão e a privação de certos conteúdos. E essa afirmação, não se faz aqui com um tom acusatório e nem com um pensamento dual de certo ou errado, mas como um modo de instigar um pensar acerca de uma reestruturação do sistema educacional e metodologias de ensino. É entendido aqui também que existem agravantes na realidade educacional pública brasileira para que sejam postas, ainda mais, as limitações do ensino, como: o espaço físico, econômico, temporal e superlotação, seria inviável mesmo em condições “ideais” o acesso a todo conhecimento já elaborado humanamente. Então se fazem necessárias as seguintes perguntas: qual o critério dessa seleção? Como é julgado o que é mais ou menos importante a ser sistematizado para o ensino? Quem decide a hierarquização do saber?

A escola requisita para si o reconhecimento de locus legítimo para transmissão do saber, e o seu modo organizacional de controle e disciplina atua na separação por idade, série, conteúdo e um saber que se ensina gradualmente segundo uma progressão sequencial. Porém, com o advento dos meios de comunicação em massa e da internet, lidamos com uma realidade em que muitos educandos se encontram no “entre” séries, pois possuem acesso ao conhecimento de diferentes etapas do ensino através dos meios de comunicação, e que a estruturação atual de ensino não suporta essas especificidades escolares; os educandos chegam à escola portando saberes estéticos, matemáticos, biológicos que não seguem o forma linear da escola e que tais modos de ensino não os abarcam (MARTÍN-BARBEIRO, 2009).

Dessa forma, pensar métodos de ensino menos excludentes se faz necessário, e para tal será introduzido preliminarmente alguns pedagogos que propuseram ou evidenciaram de forma crítica algumas pedagogias de ensino, para que seja possível compreender o contexto histórico-educacional. Demerval Saviani (1983) traz algumas pedagogias recorrentes no contexto educacional, como a “pedagogia tradicional”, que consiste em transmitir conhecimentos acumulados, modelo no qual o professor se torna o detentor supremo do conhecimento e o educando, um ser passivo que somente recebe e nunca transmite o conhecimento. A segunda é a “Pedagogia nova”, também chamada de “escolanovismo”, que consiste em uma autonomia para os

educandos, na qual se é possibilitado decidir em qual área de conhecimento debruçará seus esforços, porém sua estrutura privilegia as elites econômicas (SAVIANI, 1983). E por fim, a “pedagogia tecnicista” que é voltada para a preparação de indivíduos para o mercado de trabalho. Saviani esquematiza essas três teorias pedagógicas nas seguintes palavras:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto relação interpessoal, intersubjetiva –, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária... (SAVIANI, 1983, p. 11).

Ao criticar as chamadas “pedagogias hegemônicas”, o pedagogo Newton Duarte (2010) destaca o perigo da relativização do conhecimento, enquanto entendimento de ensinar unicamente pelas particularidades do que se toma por referência, pois, dessa forma, o ensinar e o aprender se limitariam unicamente às experiências dos indivíduos inseridos no tempo presente. Duarte ressalta que não é sobre abrir mão na íntegra do cotidiano do educando como meio de ensino e aprendizagem na escola, e nem excluir conhecimentos adquiridos e acumulados durante os tempos, é sobre o como será trazido tais conhecimentos já sistematizados para e com a realidade do educando. Não é sobre ignorar a experiência e nem fazer dela o único modo de ensino, mas usá-la como um meio de diálogo, entre o “conhecimento elaborado” e o “conhecimento espontâneo” (SAVIANI, 1991). Mesmo a utopia de usar a experiência individual como um único meio de ensino e aprendizado é excludente para a realidade contemporâneo da educação pública, como e porque selecionar, em meio a tantas particularidades, a experiência “certa” a ser usada?

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana (DUARTE, 2010, p. 38).

O papel do professor é desafiador, o dilema de como exercer autoridade sem ser autoritário é um ponto chave para o despertar crítico do educando. Trazer a experiência e o cotidiano do educando em diálogo com conteúdos sistematizados cobrado pelo sistema escolar pode ser uma

saída viável para uma educação mais democrática e menos excludente⁹. Aqui, faz-se entender que o educando não equivale a um livro em branco. Ao ingressar no ensino básico e a cada dia de suas vidas, educandos trazem gostos e experiências corporais que de modo algum devem ser ignorados e que não anula o diálogo com conhecimentos já estabelecidos pela humanidade ao longo dos anos, bem como, a produção de novos. Não é sobre ter as mesmas metodologias, métodos e formas de ensino para ambientes, escolas e educandos diferentes, é saber que é possível chegar aos fins almejados de com diversos meios desse processo.

Ainda no contexto do ensino, intitulado por Saviani (1991) de conhecimento elaborado e espontâneo, a dança na escola se encontra como um conteúdo com especificidades, visto que lida com corpos que antes de sua inserção na instituição escolar, já experienciam a dança no corpo ou possuem acesso a ela através de material audiovisual. Muitas dessas danças encontram-se presentes nas realidades e vivências urbanas desses educandos, e que comumente encontram-se inseridas nos meios massivos de comunicação. As experiências corporais distintas causam, ao mesmo tempo, um leque de possibilidades de ensino, e também um dilema do como selecionar o que será compartilhado em aula.

Corriqueiramente, o ensino de dança na escola é passado por um entendimento do senso comum, de que o corpo em movimento é sinônimo de desordem, replicado por um sistema de ensino castrador que associa a disciplina exigida, com o controle dos corpos, no qual permanecer sentado, estático, em fila, em silêncio e ouvinte é sinônimo de organização. É quando a dança é facilmente confundida com desordem e associada meramente a entretenimento, levando ao reforço do dualismo moderno que insiste em separar corpo e mente, sendo o corpo vinculado a não produção de conhecimento (MOLINA, 2017). A licenciada em dança, Daniely Pereira da Silva Oliveira, nos elucida que, “No ato de dançar, por exemplo, expressam simbolicamente matrizes culturais e atualizam memórias e estruturas plurais, importantes para se consolidar como dança e como corpo político.” (OLIVEIRA, 2014, p. 40).

Além do estigma enquanto corpo como não produtor de conhecimento¹⁰, direcionando a dança na escola, em muitos casos, como mera produtora de coreografias para datas comemorativas,

⁹ Cf: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

¹⁰ Segundo a pesquisadora Diana Taylor (2013), com o advento da “conquista” das américas, as formas não verbais de conhecimento, como é o exemplo da dança, passaram a ser socialmente entendidas como não produtoras de conhecimento.

as danças populares do tempo presente ainda passam por juízo de valor de escritores de diversas áreas, fora do âmbito acadêmico em dança, que se colocam na posição de entendedores dos conhecimentos em dança a ponto de escrever sobre¹¹, tais escritas de cunho preconceituoso, articulam explicações simplistas e com escassa abertura ao entendimento das complexidades que envolvem o corpo popular, significativo e cultural de tais danças, reforçam ainda mais o estigma construído em torno do corpo como não produtor de conhecimento, sendo o corpo popular mais atingido com tal equívoco.

Toda essa visão estigmatizada e internalizada por meios de valores morais que não desfrutam de um pensar crítico, apareceram nas escolas em que ocorreram as entrevistas. Das quatro escolas apresentadas, em três o funk é ou foi proibido em algum período de tempo, com justificativas de ser imoral e inapropriado para o ambiente escolar. Tais proibições não se limitam somente à realidade das três escolas da periferia da cidade de Goiânia no Estado de Goiás, elas também são evidenciadas em escolas dos estados de São Paulo¹², Pernambuco, Mato Grosso do sul, Bahia, Rio de Janeiro, Paraíba e no Distrito Federal¹³, bem como, em experiências pessoais enquanto educanda do ensino fundamental e médio de duas escolas públicas no interior do Pará na cidade de Xinguara. A cerca das construções de tais estigmas é importante ressaltar que:

Para se viver em sociedade, tem-se valores morais e comportamentais, no qual fazem parte das relações sociais. Porém esses mesmos valores e maneiras de vivências, são construídos do ponto de vista da classe dominante, se materializam em forma de preconceito e discriminação, para quem não se reconhece ou segue a ordem patriarcal- racista-capitalista e heteronormativa. (SILVINO; PEIXOTO, 2017, p. 5).

¹¹ Cf: GALLARDO, Jorge; SBORQUIA, Silvia. As danças na mídia e as danças na escola. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte* – v.23 – n.2, 2002; PINELLI, Tânia; Lara Larissa. *Trá-lá-lá... que dança é essa? funk na escola: um olhar crítico sobre a linguagem corporal*. Instituição: UEL, 2007; SOUZA, Adriano. O funk, a alienação e a mercantilização da cultura. *WebArtigos*, 2009; LAIGNIER, Pablo. Rastros do funk carioca: por uma historiografia do tempo presente na metrópole contemporânea. *Comunicação & Inovação*, São Caetano do Sul, v. 11, n. 21. p. 49-58. 2010; ZEFERINO, Genésio. Funk: grito por espaços de convivência. *Comunicação & Educação*, São Paulo, 2002.

¹² Cf: CARVALHO, Ingrid Fernanda Dos Santos; Et.al. Afinal, pode funk? *Anais do VI Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA*. Salvador: ANDA, 2019. p. 1675-1680.

¹³ A título de exemplo sobre a amplitude do assunto aqui tratado e de sua possibilidade de generalização, selecionamos as seguintes matérias: < <https://www.metropoles.com/distrito-federal/audios-escola-militar-dom-pedro-ii-pune-alunos-por-funk-e-cabelo-afro> >. Acesso em 11 mar. 2021; < <https://www.midiamax.com.br/politica/2020/comissao-de-justica-da-assembleia-aprova-proibicao-de-conteudos-obscenos-nas-escolas-em-ms> >. Acesso em 11 mar. 2021; < <https://marcozero.org/projetos-de-lei-tentam-proibir-dancas-nas-escolas-por-todo-o-pais/> >. Acesso em 11 mar. 2021; < <https://www.gazetadigital.com.br/editorias/brasil/colégio-tradicional-proibe-funk-e-causa-muita-polemica-no-rio/221032> >. Acesso em 11 mar. 2021 e < <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2019/09/projeto-de-lei-quer-proibir-passinho-nas-escolas-publicas-de-pernamb.html> >. Acesso em 11 mar. 2021.

Visto isso, lanço questões norteadoras para serem refletidas e aqui debatidas posteriormente: como a instituição escolar através de seus profissionais de ensino podem lançar mão das danças populares do tempo presente como ferramenta de aprendizagem escolar? Ou de modo mais singelo: quais as possibilidades de trato pedagógico dos elementos presentes nas danças populares do tempo presente permitem uma aproximação dos conteúdos propostos da realidade cultural dos(as) educandos (as)?, Se entendemos que as danças populares do tempo presente possuem requisitos culturais que as permitem ser objeto de estudo e investigação, porque existem tantos esforços em invalidá-las previamente, sem análise?

1. 3 O DISCURSO MACHISTA E SEXISTA, SUAS REPLICAÇÕES E JUSTIFICATIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR

As reprovações das práticas e do ensino das danças populares¹⁴ do tempo presente dentro das escolas, possuem algumas especificidades em sua ação. Sendo as proibições vinculadas a um ideal socialmente imposto aos corpos femininos (e dos corpos que performam a feminilidade) é uma delas, para que esse procedimento excludente seja acionado, as proibições são direcionadas pela diferenciação por gêneros, que aparecem frequentemente explicitadas nas falas dos educadores e gestores dentro dos ambientes escolares investigados.

Os moldes de tais feminilidades, bem como os papéis de gênero, tiveram um percurso histórico ao longo dos séculos - que desde o mudo antigo¹⁵ - passou pelo processo de ser constituído socialmente por uma visão falocêntrica. Esse corpo feminilizado segue um entendimento hegemônico acerca do que é ser feminino (SCOTT, 1995) e os atributos que o acompanha, como: a ideia de leveza, graciosidade, delicadeza, sensível, socialmente recatada, conter-se de exposição de seu corpo; preceitos elaborados e enquadrados em valores orientados por uma lógica patriarcal,

¹⁴ Se por um lado existe um consenso e aceitabilidade de algumas danças populares na escola quando carregam consigo a ideia de identidade regional, a exemplo da quadrilha e forró, foi notado que há proibição também de danças populares de matrizes africanas que possuem maior longevidade temporal, como jongo, maracatu, samba de roda..., mas que, as proibições sobre essas danças seguem justificativas que são majoritariamente de cunho religioso e racial, demonstrando intolerância a práticas culturais que possuem vínculo explícito à danças de ancestralidade africana.

¹⁵ Sobre esse assunto, conferir a obra SCHIMITT-PANTEL, Pauline. A criação da mulher: um ardil para a história das mulheres? In: MATOS, Maria Izilda Santos de; SOIHET, Rachel (Org.). *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Unesp, 2003. p.129-156.

misógina, sexista e machista, que se empenham cotidianamente em produzir e manter regras para sua continuidade.

Nas entrevistas realizadas foi possível notar de modo acentuado, declarações que demonstram uma “preocupação” unicamente com o corpo das mulheres. Essa “preocupação” visa preservar a ideia hegemônica dos femininos, sobre o argumento de “exposição” de educandas e que as censuras são necessárias para a manutenção moral da imagem. Em contrapartida, não encontramos nenhuma menção a respeito dessa mesma preocupação quando se trata de educandos do gênero masculino (considerando a binaridade de gênero presente nas entrevistas). Uma vez que, às “meninas” é cabido seguir o entendimento hegemônico de feminilidade, também aos “meninos” são direcionados entendimentos pautados numa lógica hegemônica de masculinidade, aos quais cabe ter disposição ao sexo e serem assediadores, fortes e insensíveis. Esses ideais de dualidades almejados para uma conservação imagética da moralidade centrada no controle dos corpos, são produzidos e reproduzidos também na escola, e com as reivindicações de saberes unicamente legítimos sistematicamente reforçados pelas instituições de ensino escolar, que deste modo, contribuem para a perpetuação desse ciclo sem espaço para o pensar crítico referente ao assunto.

Em algumas falas de educandas presentes nas entrevistas, podemos diagnosticar essa dinâmica, como por exemplo: “Aqui, ou eles não deixam a gente dançar funk ou eles supervisionam as músicas. Mas as únicas músicas que eles supervisionam é a de funk” (Aluna 1, 13 anos, Colégio Estadual da Polícia Militar); “Um PM parou uma apresentação de *HIP HOP* no meio, desligou som e tudo, falando que era música de drogado, maconheiro e ladrão” (Aluna 2, 14 anos, Colégio Estadual da Polícia Militar); “Aqui não pode dançar funk, porque os professores são velhos, os meninos são tarados e o coordenador fala que é inapropriado” (Aluna 3, 14 anos, Escola Municipal Presidente Vargas); “É porque, nas escolas, que eu fiquei sabendo, não pode ter funk, não sei o porquê, mas não pode ter funk [...] Mas tem música que nem fala tanta besteira, mas ele [o diretor] não deixa.” (Aluna 4, 12 anos, Colégio Estadual do Setor Finsocial). Seguindo esses relatos, temos evidências de um autoritarismo aplicado em específico às alunas, usando-se das relações de poder implantadas por uma hierarquia escolar para os silenciamentos e controle dos corpos, que se mantém numa lógica de carência para o diálogo com as diferenças e preferência por juízos de valor pré-estabelecidos.

A operacionalidade dessas proibições é baseada em justificativas de vestimentas impróprias, preocupação com vida sexual precoce das adolescentes com a ideia de “danças

sensuais”, o estímulo às drogas que aparecem com obviedade nas falas das gestoras que fazem uso desses argumentos para adjetivar as danças populares do tempo presente. Os oito entrevistados que fazem parte da gestão escolar tiveram respostas, em alguma medida, carregada de juízo de valor e/ou de justificativas acerca das restrições e/ou proibições do ensino e da produção de dança dentro da escola, dentre essas respostas destacamos:

Essa parte aí, a parte do funk, é o que eles mais insistem, é o que é mais proibido, é o que a escola menos aceita, é isso aí, mostra muito o corpo, as danças mal interpretadas, tem muita aluna adolescente de 14 e 15 anos, é por isso que a escola barra. (Sônia Maria Roncato Ferraz, secretária da Escola Municipal Presidente Vargas, 2019).

Por exemplo, nós temos na nossa música brasileira, algumas músicas que têm letras inapropriadas, às vezes com um vocabulário que estimule tanto a desvalorização da mulher, o estímulo ao uso das drogas, então eu penso que a gente precisa sim refletir que tipo de música que eu vou estar trabalhando, e mesmo nessa dança, por exemplo, uma dança que vai focar mais na sensualidade do que no corpo como artístico. (Suelaine de Lima Alves, diretora da Escola Municipal Professora Maria Nosidia, 2019).

Quando a gente liga o som na hora do recreio, eles parecem que estavam fazendo aula lá fora, mas é claro que a gente tem esse cuidado né, com as danças sensuais, principalmente com as meninas que já estão na adolescência [...] Eu penso que hoje tudo é muito estimulante para os nossos adolescentes, e isso me preocupa, porque a quantidade de jovens adolescentes grávidas, começando a vida sexual muito cedo, eu imagino que são esses estímulos que vem, esses estímulos exteriores que estão nas danças, nos filmes, novelas e músicas. (Aparecida, Gomes Ribeiro de Sousa coordenadora da Escola Municipal Professora Maria Nosidia, 2019).

Eu não vejo nenhum problema, mas ao mesmo tempo eu tenho alguns problemas, eles já sabem que eu não autorizo e não permito nenhuma música que faça referência pejorativa a nada nem palavrões, nem dança que faz gestos obscenos, então ele sabe que eu não gosto disso, se eu escutar daqui algo que passa lá, sem querer que soltou um palavrão ou que ofende, discriminatória à algo, imediatamente eu vou lá e falo "esta não" tem outros estilos sem essa linguagem que você pode usar, por exemplo, de funk, eu acho funk interessante, tem letras e letras, que podem ser usado pedagogicamente e outras de formas alguma, utilizar umas letras bem chulas bem baixas, essas não, a letra, mas o estilo, não vejo problema no estilo, dentro do estilo musical tem letras e letras, inclusive dentro do sertanejo tem coisas ofensivas que fala mal da mulher, solta palavrões, essas também não, não importa se é x ou y, isso não é muito didático, isso não pode ser colocado [...] (Elton Gomes Ferraz, diretor do Colégio Estadual do Setor Finsocial, 2019).

Foram usadas e/ou citadas também pelos professores, em alguma medida, justificativas e/ou situações restritivas que trazem menções referentes a religião, exposição de corpos femininos e até o controle de vestimentas das “meninas” que acontecem na escola, sendo eles:

No Protagonismo Juvenil [nome do projeto desenvolvido na escola], por exemplo, um tabu que existe dentro do Fim Social é o funk, uma vez que o funk é a identidade dos nossos alunos daqui, trata-se de uma periferia e o funk é daí mesmo, ele foi proibido no

sentido de que, às vezes eles expõe algumas alunas, e esse era o argumento (Juliana Duarte Marques, professora do Colégio Estadual do Setor Finsocial, 2019).

[...] é papel do professor fazer essa noção crítica, eu não acho que tenha uma dança que é legal ou ruim para escola, eu acho que tem danças que exijam um nível de reflexão maior do que outras, todas elas exigem um nível de reflexão, mas algumas você precisa desconstruir um preconceito, seja o preconceito de que aquilo é certo e aquele é bonito, seja o preconceito de que aquilo é coisa de mala, maloqueira e puta, não é julgar esses extremos, mas colar esses extremos em lugares de preconceito, não tem que ter esse julgamento, se você quer dançar funk, você tem total direito de dançar funk [...] a gente tem professores muito religiosos e a gente tem uma gestão que é autoritária em alguns momentos, então por exemplo, a coordenação ela cuida da roupa das meninas. Da roupa das meninas, os meninos podem ir de short curto, inclusive regata, mas as meninas não podem vir com a calça rasgada. (Luciano Diogo Freitas, professor da Escola Municipal Presidente Vargas, 2019).

Olha, é um problema sério, depende da faixa etária e depende do seu público, hoje você tem um número grande de estudantes que amam o funk, principalmente as meninas, amam funk, querem dançar funk na mostra cultural, porém aqui dentro da escola principalmente por ser um Colégio Militar, não é que não pode fazer, mas que você tem que ter muita cautela[...] o único estilo que eu percebo que a gente não pode desenvolver livremente é o funk. (...) a gente entende que existe alguns estilos de dança que vai trabalhar mais com a sensualidade, vai trabalhar com o corpo da mulher, e também por estar em um colégio militar. (Frank Júnior Barbosa, professor do Colégio Estadual da Polícia Militar, 2019).

Eu acho que todos os estilos têm que ser trabalhados, só que a gente tem que tomar o cuidado com a letra da música, como a gente já conversou, a gente tem várias religiões na escola, então a gente tem que tomar esse tipo de cuidado (Miriam Ribeiro Machado, professora da Escola Municipal Professora Maria Nosidia, 2019).

Ao longo das entrevistas com os profissionais e com os educandos, foram identificadas algumas palavras-chave¹⁶ que aparecem frequentemente nas justificativas de censuras, para com as tais são evidenciadas proibições e/ou menções a situações presenciadas no ambiente escolas em questão. Sendo elas, não pode (com 14 menções), religião (com 10 menções), maconheiro/bandido (com 8 menções), desvalorização dos corpos das mulheres/corpos femininos (com 8 menções), proibido (com 8 menções), sexual/sexualidade (com 6 menções), sensuais/sensualidade (com 6 menções), palavrões (com 6 menções), pejorativo (com 3 menções), inapropriadas (com 3 menções) e violência/agressividade (com 3 menções).

Diante do exposto, é possível diagnosticar uma fragilidade das instituições escolares analisadas e dos profissionais nelas envolvidos, em lidarem com questões de dinâmicas culturais de setores populares contemporâneos. Com recorrência, o movimento cultural do funk foi citado tanto por gestores, professores, como pelos educandos. No entanto, é notável o desconhecimento

¹⁶ Foi feita uma nuvem de palavras com as palavras-chave mencionadas que se encontra na capa desta pesquisa.

sobre as variantes e diferenças das formas de se dançar funk, e na maioria dos casos, a música funk é utilizada como substituta da dança funk, o que evidencia também uma falta de interesse por parte dos profissionais da educação em compreender a manifestação cultural que os educandos já praticam e lhes apresentam como elemento de identidade no cotidiano escolar.

Na cidade do Rio de Janeiro por exemplo, o funk é considerado um “movimento musical e cultural de caráter popular”, inclusive dispõe de legislação própria¹⁷ que assegura em seu Art. 4º que: “Fica proibido qualquer tipo de discriminação ou preconceito, seja de natureza social, racial, cultural ou administrativa contra o movimento funk ou seus integrantes.” Do mesmo modo, existem estudos de antropólogos, sociólogos, linguistas, historiadores e comunicólogos desde fins da década de 1980, que demonstram os valores e sentidos compartilhados e a importância destes para as pessoas que fazem parte do movimento funk¹⁸ como uma cultura.

Portanto, o modo com que os profissionais de ensino nas escolas analisadas interferem de forma direta e significativa na vida e conduta de crianças e adolescentes, estão permeados pela carência de informações e estudos sobre as danças populares do tempo presente. Como consequência desta carência, o entendimento sobre corpo e dança encontrados nas escolas são frequentemente orientados pelos mesmos valores moralizantes que garantem a replicação de religiosidades dominantes nos espaços extra-muros-escolares. Ao conduzir as justificativas para decisões e exercendo aspecto proibitivo exclusivamente sobre o corpo das “meninas” como o único a ser cuidado e trabalhado para se encaixar em uma moralidade, o ambiente escolar reproduz a lógica patriarcal e fabrica espaços de exclusão cultural, operando pela lógica maniqueísta que opõe certo x errado, coisas que pode x coisas que não pode, apropriado x inapropriado.

A proibição acompanhada da falta de diálogo acerca das danças populares do tempo presente, não faz com que os educandos parem de (re)produzi-las, elas continuarão fazendo parte do cotidiano dos mesmos. Não é proibindo músicas com palavrões e mulheres de executarem movimentações com a região pélvica que a extinção se fará realidade, com a censura, se é gerado

¹⁷ LEI Nº 5543, de 22 de setembro de 2009. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/78ae3b67ef30f23a8325763a00621702?OpenDocument&ExpandSection=-1#_Section1>. Acesso em 20 fev. 2020.

¹⁸ A título de exemplo, vale conferir os estudos de Hermano Vianna (1990), Hugo Oliveira (2017), Danilo Cymrot (2012), Carla dos Santos Mattos (2006), Adriana Facina (2009) e Mylene Mizrahi (2007).

uma maquiagem e um faz de conta em torno da realidade e das necessidades do educando dentro do ambiente escolar, a inserção de tais danças devem girar em torno do *como inseri-las* e não do *não as inserir*. Por fim, vale destacar que encontramos em uma das falas dos entrevistados, ressonância com os preceitos aqui pretendidos, nas palavras do professor Luciano Diogo Freitas:

[...] não é você restringir o que você traz, mas é você articular isso, porque eles estão ouvindo funk proibidão, estão rebolando até o chão, então se você não faz isso na aula, e dizer "você não pode aqui, isso não é legal", só vai fazer com que eles façam ainda mais, vai fazer com que eles internalizem o estigma, a partir do momento que você reflete sobre aquilo, percebe que tudo é possível e tudo precisa de uma criticidade [...] (Luciano Diogo Freitas, professor da Escola Municipal Presidente Vargas, 2019).

É sempre um moralismo, a gente tem uma equipe muito religiosa, muito religiosa, é um outro ponto também, "há o funk foca na sexualização, na hipersexualização é na objetificação do corpo da mulher" mentira, não é objetificação do corpo da mulher a está em discussão, ela passa muito mais para o machismo de que essa mulher rebolando ela é uma prostituta, essa menina não se dá o respeito porque ela fica rebolando no corredor da escola do que um "olha, a gente tem que fazer as meninas se conscientizarem" não tem que fazer as meninas se conscientizarem nada, "tem que fazer elas ficarem quietinha, tem que fazer o corpo dela ficar muito bem comportado, com as pernas fechadas, sentadinha na mesa dela" [...] (Luciano Diogo Freitas, professor da Escola Municipal Presidente Vargas, 2019).

CAPÍTULO II

AS DANÇAS POPULARES DO TEMPO PRESENTE NA MÍDIA

2.1 AS CONCEPÇÕES DE ARTE E CULTURA E SUAS RELAÇÕES COM A INDÚSTRIA CULTURAL

Os esforços que serão despendidos neste capítulo, se debruçarão a entender, apresentar e discutir o funcionamento e a aplicabilidade acerca dos debates contemporâneos de teorias e conceitos propostos em torno dos termos arte, cultura, cultura popular, indústria cultural e meios de comunicação¹⁹. Bem como, buscar entender como, quais e por que se dão os principais argumentos para as distinções estéticas entre o “popular” e o “erudito”, dentro e fora do ambiente acadêmico.

As preocupações em discutir e conceituar o termo cultura tiveram esforços de alguns teóricos, dentre eles nos chamou a atenção o crítico literário Raymond Williams (1969), que dentro dos estudos culturais trouxe discussões importantes para o processo de uma compreensão democrática e crítica acerca dos conceitos de cultura e de arte. Williams afirma que aquilo que entendemos como cultura na contemporaneidade, de forma simplificada, é uma resposta universal dada à uma mudança que acontece no âmbito comum da vida. Essas mudanças são criadas por indivíduos que através de conhecimentos adquiridos por meio de experiências, podem passar por um processo de remodelação, exclusão e replicação, de acordo com o meio social que os permeiam. Nesse sentido, a cultura se torna algo vivo e atrelado ao cotidiano, estando em constante negociação entre seus fazedores, “Mas as definições e significados que demos a esses acontecimentos, cuja

¹⁹ Optamos por não usar o termo “massa” por entendermos que o conceito reduz indivíduos plurais a uma singularidade cultural, uma só identidade, e seu uso reforça a designação de uma classe dominante a classes menos privilegiadas economicamente, que as interpretam mediante uma fórmula (WILLIAMS, 1969). Nesse sentido, não existe uma “cultura de massa”, mas um pensamento organizado epistemologicamente para perceber certos grupos sociais como “massas”.

história é a história da ideia de cultura, só podem ser compreendidos no contexto de nossas ações.” (WILLIAMS, 1969, p. 305).

Os estudos culturais contribuíram para essa visão sociológica acerca da cultura, o que os particularizam em meio a outras áreas de conhecimentos que também propõe discussões acerca do assunto, são suas preocupações com a formação da produção cultural em um âmbito institucional, bem como as preocupações “... com os modos pelos quais, dentro da vida social, a ‘cultura’ e a ‘produção cultural’ são socialmente identificadas e discriminadas” (WILLIAMS, 1992, p. 30). Além de direcionar seus esforços para os estudos em torno das condições das práticas humanas, bem como, as situações que as englobam e permeiam seus meios de inserções (WILLIAMS, 1992).

Para além dos debates sociológicos, a antropologia também propõe algumas conceituações acerca do assunto. No texto *Colecionando Arte e cultura* do antropólogo James Clifford (1994) aparecem algumas compreensões válidas acerca do conceito de cultura, sendo “tudo o que é comportamento de grupo aprendido, de técnicas de corpo e ordens simbólicas.” (CLIFFORD, 1994, p. 79). Essa definição antropológica de cultura, quando associada ao entendimento de que essa mesma cultura se transmite e se remodela no tempo presente, compreendo que as pessoas interferem na cultura ao fazerem parte dela, nos evidencia a importância de não somente compreender o que se transmite culturalmente, mas também compreendermos como e por que certas culturas são forjadas e permanecem no tempo, segundo premissas e preocupações disponíveis no presente.

Ao adentrar em entendimentos acerca da cultura e seu fenômeno social de comercialização, nos foi importante como primeira leitura, os textos de filósofos da escola de Frankfurt, principalmente Theodor Adorno e Max Horkheimer (1947) ao instituírem o termo *indústria cultural*. De modo sintético, Adorno e Horkheimer estavam preocupados com o processo de industrialização da cultura na primeira metade do século XX, oferecendo explicações conservadoras ao alegarem que elementos culturais estavam sendo transformados em meros produtos para sua mercantilização em grande escala. Orientados pelo marxismo ortodoxo e uma visão catastrófica, ambos os filósofos fundaram uma explicação segundo a qual, a função da indústria cultural é manipular e alienar seus consumidores, tendo em vista que a vasta variação de conteúdos dispostos por tal, teria como objetivo o entretenimento de seu público para que os mesmos não disponham de tempo livre. Dessa forma, a comercialização da cultura é tratada exclusivamente como ferramenta de controle capitalista, uma vez que ao trabalhador comum, não

haveria tempo para desenvolver pensamentos críticos que poderia culminar em uma revolução contra um sistema capitalista. Assim, para que o conteúdo vendido seja amplamente consumido, a indústria cultural suaviza as informações passadas, suprimindo todas as possíveis dúvidas e deixando a mostra todos os possíveis questionamentos que poderia surgir, assim, não se abre espaço para o pensar crítico do seu público, mantendo uma ordem cíclica de consumo e oferecendo uma falsa sensação de escolha e autonomia do consumidor (ADORNO; HORKHEIMER, 1947).

De acordo com esse pensamento, para conseguir demonstrar como a indústria da cultura simbolizava a própria degeneração da cultura, Adorno e Horkheimer reforçam o distanciamento entre as noções de arte e cultura, utilizando a ideia de autonomia. Para os dois filósofos a arte não pode fazer tal exercício dentro da indústria cultural, já que a mesma fica refém de um mercado com regras específicas de produção de conteúdo com o objetivo de lucro, que promete empobrecer os materiais estéticos fazendo com que a arte se torne sem finalidade e sem identidade, tendo em vista que busca atender a um público cada vez maior. Além disso, os filósofos ressaltam que a indústria cultural não democratiza o acesso das “massas” em espaços antes não habitados, o que ela faz é introduzi-las em um *loop* de falsa satisfação expondo objetos de desejos, e uma falsa sensação de autonomia de escolha pela variação de produtos disponíveis.

Em contraponto a essa concepção, o também filósofo Walter Benjamin (1994[1933]) sustenta que a reprodução da arte pode ter um caráter pedagógico-emancipatório, sendo capaz de caracterizar uma transformação social. Pois a arte produzida e reproduzida pela indústria cultural e voltada para o entretenimento, permitem uma fácil compreensão e ampliação do público alcançado. Assim, a cultura mesmo quando comercializada em grande escala, poderia formar uma consciência crítica e a politização de povos com níveis de conhecimento que se encontram fora do seletivo ambiente erudito, deslocando a necessidade da análise dos meios, para as experiências. Já que o aprender e o pensar de forma crítica, não se restringem ao ambiente acadêmico, ele extrapola os muros do ensino formal.

Compactuamos com o pensamento de Benjamin, quando defende que não são os meios os grandes vilões, já que houve sim uma democratização necessária de acesso, e que diferentemente de Adorno e Horkheimer que acreditavam que esse acesso seria corrompido, manipulado e sua autonomia comprometida, entendemos que os indivíduos não são idiotas a ponto de serem rotulados como seres facilmente e globalmente manipulados. Entendemos que os meios possuem seu poder de veiculação, no entanto, também podem ser usados de formas tendenciosas, afinal são

pessoas múltiplas que constituem os meios.

Benjamin (1994[1933]) também foi responsável por apresentar o conceito de “aura”, descrito como “É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja.” (BENJAMIN, 1994, p. 170). Dessa forma, a dificuldade em aceitar fazeres culturais, mesmo que industrializados, em concorrência com objetos de arte, estaria na perda da “aura” da obra de arte, ou seja, daquilo que distancia as pessoas das obras de arte. Para Benjamin, é esse distanciamento criado historicamente entre obra e as pessoas, responsável por um clima de mistério e contemplação, porém, com a reprodutibilidade técnica, o entendimento de “aura” é rompido e acaba criando uma aproximação da obra com o público, tal aproximação proporcionou novas formas de relação com arte, a sua reprodutibilidade modificou as relações das camadas populares com a arte.

A obra de arte para Benjamin (1994) em sua essência sempre pôde ser reproduzível, sempre pôde ser imitada e transformada, com o surgimento da indústria cultural juntamente com os meios de comunicação foi possível proporcionar maiores níveis de acesso à informação que antes se restringia a classes econômicas e condições socioculturais privilegiadas de acesso a obra de arte. Ao invés de ida física a lugares e instituições específicas que dispõem de obras de arte, a fotografia por exemplo, tornou possível o contato com obras que antes seria inviável para alguns grupos, para Adorno e Horkheimer esse acesso através dos meios é enganosa, já que a mediação distorce o significado e a “autenticidade” das obras. Acerca das ressignificações relacionais e transformação dos sentidos de autenticidade e função da arte, Benjamin ainda ressalta que:

A chapa fotográfica, por exemplo, permite uma grande variedade de cópias; a questão de autenticidade das cópias não tem nenhum sentido. Mas, no momento que o critério da autenticidade deixa de aplicar-se à produção artística, toda a função social da arte se transforma. Em vez de fundar-se no ritual, ela passa a fundar-se em outra práxis: a política. (BENJAMIN, 1994, p. 171-172).

As preocupações em discutir a “autenticidade” da arte e da cultura se intensificaram a partir do início do século XX, com o surgimento da indústria cultural e dos meios de comunicação. Para esse assunto, o sociólogo Pierre Bourdieu (2007) apresenta uma visão histórica da arte pós-impressionista (que é chamada por ele de “arte pura” devido sua primazia pela autonomia do fazer artístico), que começa a se desprender do meio externo à arte, passando a não ser mais uma extensão do cotidiano e se direcionando para imergir em sua autossuficiência. Assim também acontece com

o “consumo puro”, que se estabelece através do ato de consumir sem por quês externos à arte. Com os chamados modernismo estéticos, o direcionamento do consumo não seria mais por status ou esbanjar riquezas, mas por princípios pertencentes apenas aos interesses e preocupações específicas do campo da arte.

Bourdieu (2007) também afirma que para o entendimento de definições em torno da obra de arte, algumas variáveis precisam ser levadas em conta, como as regras que se tornam mutáveis em determinadas épocas e espaços sociais, e isso depende principalmente das relações e condições de inserção que os artistas desenvolvem com instituições e meios dominantes que significam o fazer artístico. Acerca das mutabilidades de sentidos que permeiam a arte, resalto que:

A capacidade de uma pintura tem de fazer sentido (ou de poemas, melodias, edifícios, vasos, peças teatrais, ou estatuas), que varia de um povo para outro, bem assim como de um indivíduo para outro, é, como todas as outras capacidades plenamente humanas, um produto da experiência coletiva que vai bem mais além dessa própria experiência... A participação do sistema particular que chamamos de arte, só se torna possível através da participação do sistema geral de formas simbólicas que chamamos de cultura, pois o primeiro sistema nada mais é que um setor do segundo. Uma teoria da arte, portanto, é, ao mesmo tempo, uma teoria da cultura e não um empreendimento autônomo. (GEERTZ, 2012, p. 113).

Portanto, quando vista por uma perspectiva antropológica, a arte passa a ser compreendida como um fazer cultural específico, contendo suas regras, dinâmicas e redes de reconhecimento. Por essa perspectiva, o filósofo pragmatista Richard Shusterman (1998) também trouxe contribuições para os debates acerca da arte. Ele nos proporciona evidenciar um contexto histórico acerca das definições artísticas, por conhecidos filósofos gregos antigos, como Platão, e identificou como tais definições serviram para manipular e controlar a arte até a contemporaneidade, sempre pautado em discursos filosóficos. Shusterman defende que mesmo se fosse possível encontrar um termo que representasse todas as artes, esse poderia não representar a arte do futuro, pois a mesma se encontra em constante mutabilidade, já que “[...] as obras de arte parecem não possuir em comum propriedade específica alguma, talvez a essência da arte não resida nas propriedades que ela apresenta, mas em seu processo de geração.” (SHUSTERMAN, 1998, p. 26).

Embora os fins intrínsecos à arte sejam, às vezes, identificados com seus produtos materiais (objetos pintados ou esculpidos, eventos acústicos, e tudo que nós chamamos de obra de arte), esses produtos não têm seu valor artístico dissociado do seu valor de uso (efetivo ou potencial) na experiência estética. (SHUSTERMAN, 1998, p. 37).

Shusterman (1998) ressalta que a arte nunca alcançou uma resposta satisfatória como definição, mas que a questão central da mesma, gira em torno da experiência estética²⁰, e a ideia proposta por Bourdieu (2007) de separação de arte e vida cotidiana ocasiona um “empobrecimento estético” e exclui as práticas artísticas de vários grupos.

Definir a arte como experiência nos dirige a este objetivo através de duas formas. Em primeiro lugar, nos incita a buscar e cultivar a experiência estética em nossas relações como a arte, lembrando-nos que a *experiência* (mais do que o colecionar ou criticar) é, em última instância a essência da arte. Em segundo lugar, ajuda a reconhecer e valorizar formas expressivas que uma experiência estética nos fornece, mas que poderia fazê-lo ainda melhor, caso fosse reconhecida e cultivada como arte legítima. (SHUSTERMAN, 1998, p. 51).

A arte e suas normas e conceitos variáveis são chancelados, feitos e refeitos em diferentes grupos sociais. No entanto, há um campo artístico mais ou menos organizado, com centralidade europeia e estadunidense, que se estabeleceu ao longo dos séculos, campo este que é formado por diálogos de indivíduos com especializações (crítica, curadoria, coreografia, historiadores, diretores, etc.) com instituições e passam por um processo de chancela entre pares. Visto isso, vale lançar os seguintes questionamentos: quem tem acesso a essas normas? Quem determina o valor da arte? As regras do presente chegam a todos que vivem no tempo presente? Essas regras são restritas a uma elite econômica específica?

2.2 O DISCURSO CENSÓRIO COMO DESQUALIFICAÇÃO DE CLASSE ESTÉTICA

As fabricações e o consumo de arte e cultura feitos por parte das camadas populares, se tornaram fontes de debates e análises no meio acadêmico de áreas do conhecimento diversas ao longo do século XX. Nesse processo, a nomenclatura “cultura popular” está aqui diretamente ligada com a questão econômica e espacial que seus agentes estão inseridos, que predominantemente se encontram em situações de restrições no poder aquisitivo e distribuídos às margens das cidades.

²⁰ Cf: DEWEY, John. Arte como experiência. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Entendo por cultura popular não uma forma de manifestação estática, isolada, separada de qualquer processo de assimilação, detentora de uma origem localizável e de uma tradição encerrada, mas sim como um conjunto de práticas culturais fortemente imbricadas em relações de apropriação, incorporação e reelaboração efetivadas e transmitidas no tempo presente, atravessada por interesses e expectativas de seus fazedores. (GUARATO, 2016, p. 14).

O termo “cultura” surge em seu âmbito discursivo, na Europa no século XVIII, tanto a ideia de arte como a ideia de cultura, foram terminologias criadas por classes economicamente privilegiadas durante a modernidade, com a finalidade de designarem fazeres distintos. O surgimento, as análises e as regras de tais nomenclaturas e suas funcionalidades foram feitas no espaço social conhecido historicamente como nobreza, o que ocasionou em mais uma forma de distanciamento e diferenciações entre classes. Porém com a extinção da nobreza, a emergência da burguesia e a relativa inserção de camponeses em relação ao consumo e a produção da arte e cultura começa a crescer, ocasionando nas surgências das nomenclaturas “cultura popular” e “cultura erudita”, criadas por uma elite econômica afim de gerar uma distinção

historicamente pelo coletivismo, em oposição, a cultura burguesa encontra sua base no individualismo, que resiste em muitas direções a mudanças em seu meio e no diálogo relacional com outras culturas (principalmente as inferiorizadas por um discurso elitista e eurocêntrico), temendo a modificação ou a destruição de uma “essência” criada por eles em torno dos elementos culturais constituintes. Toda essa resistência direcionada se pauta no desejo de manutenção de suas posições de dominação e conservadorismo de seus privilégios (WILLIAMS, 1969). A diferenciação chave entre as duas “[...] está em formas alternativas de se conceber a natureza da relação social.” (WILLIAMS, 1969, p. 333). É nesse sentido que a cultura popular é com mais frequência descrita em termos de “tradição”, no sentido da manutenção de seus modos, ao passo que a “arte” (fazer da cultura erudita), se incumbiria do chamado refinamento cultural, no sentido de que seu interesse se encontra não na manutenção, mas sim, nas mudanças, testes, renovações e modernidade.

Toda essa visão burguesa de um preservacionismo cultural – que consiste em manter afastado o “nós” e “eles” - se faz presente na realidade brasileira contemporânea. As classes economicamente privilegiadas ainda permanecem replicando um discurso separatista que pauta seu principal argumento na desqualificação estética do que é (re)produzido pelas camadas populares, cabendo a esses o lugar da cultura e quase nunca, a ocuparem o status de arte. No entanto, esse

discurso não se limita a uma burguesia econômica, tendo em vista que se trata de um pensamento burguês, ou seja, é possível encontrarmos em diferentes classes sociais a existência desse mesmo pensamento. Nesse sentido, ele também encontra defesas e replicações de uma elite pensante, de acadêmicos, pesquisadores e teóricos que discutem sobre arte e cultura, mas também em pessoas que não fazem parte dessa elite e nos meios de comunicação, sempre pautados por regras modernas, burguesas e eurocêntricas, aplicando-as a uma realidade contemporânea, sul americana e periférica.

Os argumentos que justificam as censuras e/ou as desqualificações do que advém das camadas populares têm uma base discursiva acadêmica na escola de Frankfurt, com teóricos como Adorno e Horkheimer (1947) que entendem que os fazeres inseridos na indústria cultural são caracterizados como não arte por terem objetivos meramente mercadológicos, por reforçarem o capitalismo e não proporcionarem reflexões críticas. Esses e outros argumentos não se limitam a teóricos chancelados e replicados no meios acadêmico, eles também aparecem com frequência em recentes publicações referentes a área da dança, de autores que trazem para si a responsabilidade de escrever sobre essa área de conhecimento específica, mesmo não tendo formação acadêmica em específica em dança, e centram justificativas de retaliação pautadas na “sexualização”, violência, reprodução sem reflexão crítica presentes nas danças populares do tempo presente, bem como, as vinculam e as responsabilizam por gravidez precoce em adolescentes. Podemos perceber tais argumentos em escritas como:

Em nome da maior liberdade com o corpo, nossas crianças estão tendo o direito à infância roubada. Esta situação de sensualização precoce provoca aumento de ansiedade nos pais, estimula a violência sexual infantil, iniciação sexual precoce, a pedofilia e, nas classes baixas, a prostituição infantil. (GALLARDO; SBORQUIA, 2002, p. 7).

A melodia que é praticamente a mesma em todas as músicas, a voz sem gênero técnico e agressiva dos cantores e a violência extremada das letras, inclusive o teor sexual brutalmente exposto, não de forma crítica, e que reduz a condição da mulher de maneira significativa, são elementos que não podem passar despercebidos e se tornarem mero divertimento dançante. (SOUZA, 2009, p. 1).

Trabalhar uma manifestação cultural altamente midiática, carregada de sentidos/significados corporais, por vezes, impróprios à educação e à formação de crianças e jovens, requer questionar a forma como são assimilados sem consciência ou reflexão. (PINELLI; LARA, 2007, p. 4)

Mudanças de significações e diferenciações dicotômicas mantêm uma relação de dependência com a temporalidade em que uma determinada estética está inserida. A exemplo disso, as justificativas usadas para desqualificar o funk atualmente, também eram direcionadas ao samba

no século passado, pois “O samba também teve suas origens nas favelas cariocas, sofreu preconceito por seus artistas serem da periferia e por suas letras serem mais sexualizadas do que o “aceitável” para a época.” (PEREIRA, 2010, p. 12). No entanto, no percurso do tempo ao longo do século XX, ocorreram mudanças bruscas nos discursos direcionados ao samba. Atualmente, é concebido por descrições nacionalistas e símbolo de brasilidade, principalmente quando exportado para o exterior. O que aconteceu para tamanha mudança? A ameaça tem maior força no tempo presente? Esse samba foi deixando de ser mais “preto” e pobre por isso foi sendo “aceitável”? Além do samba, outra estética específica que sofreu e sofre com retaliações semelhantes, é o HIP HOP, que na cidade do Rio de Janeiro por exemplo, teve sua maior popularidade e (re)produção na Zona Norte carioca nos anos de 1990, ao contrário do House que se instalava na Zona Sul e foi sendo logo sendo divulgado em programas televisivos.

As acusações que antes se faziam ao hip hop (de ser uma música pobre, repetitiva, com "insuportáveis" ritmos eletrônicos) poderiam ter sido ativadas também contra a house. Mas não foram. Isso prova que a aceitação de determinado estilo musical não depende necessariamente de características intrínsecas desse estilo (afinal, a house, ritmicamente e melodicamente, tem muito mais semelhanças com o hip hop do que com o rock), mas sim do contexto social e cultural onde ela acontece. (VIANNA, 1990, p. 248).

As justificativas comumente usadas por escritores de assuntos relacionados as danças populares do tempo presente, principalmente as que possuem maior inserção nos meios midiáticos são: “a) danças dedicadas ao mercado e não à criação artística ou de valores culturais tradicionais; b) lidam com uma forma de funcionamento que se pauta na reprodução, alijando processos de reflexão e autonomia crítica dos sujeitos que as praticam.” (GUARATO, 2016, p. 7). Em se tratando especificamente dos estudos de dança, algumas dessas afirmações são encontrados também em pesquisadores no meio acadêmico brasileiro da dança, como Isabel Marques (2010) que “[...]se contenta em vincular danças populares urbanas a ‘modismo’, ‘mercado’ e a reprodução como se tais conceitos pairassem no ar, carregando sentido fixo suficiente para justificar a seleção.” (OLIVEIRA, 2014, p.37). Além de Marques, Helena Katz²¹ deixa explícito que nos espaços midiáticos como a televisão e o rádio, não são meios com existências artísticas inseridas.

A imagem do funk suas letras, seus enredos chocam as elites ao mesmo tempo que invadem seus territórios. Dialeticamente a ocupação desse espaço e a ruptura de fronteiras

²¹ KATZ, Helena. A diferença entre arte e cultura. Jornal Urbano, [online], 21 abr. 2009. Disponível em: <<http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz31240414414.jpg>> Acesso em 12 de mar. 2021.

têm implicado em processos de higienização dos agentes culturais promotores de tais músicas, seja na retirada de palavras chulas de suas letras, seja na transformação dos corpos que sofrem intervenções quanto ao vestir, pentear, se comportar e até geram mudanças físicas que visam a esconder traços raciais negros. (JACOB; PAULO, 2020, p. 2).

A condenação da prática e do ensino das danças populares do tempo presente dentro e fora das escolas, não se limita somente a um preconceito de gênero, como proposto no capítulo anterior do presente trabalho. Encontramos também condenações e generalizações por parte de artista e pesquisadores da dança, que para tanto replicam preceitos adornianos²², que praticam o julgamento precoce de tais danças; como sendo adjetivadas como modismo, reprodução e desqualificadas de significações e um meio de alienação e superficialidade imposto pela indústria cultural, recusando sua relevância como uma forma, também, de instigação do senso crítico e da emancipação do sujeito.

O fato de sujeitos (re)produzirem danças que estão majoritariamente nos espaços midiáticos e que dispõem de gestuais pélvicos e letras socialmente entendidas como imorais, não significa que ali não aconteça sentidos e significações particulares atribuídas por cada sujeito e internalizadas no ato de dançar. Com interesse velado de censurar e desqualificar não apenas a dança, mas as histórias e elementos de certas realidades culturais, colocam os escritores não como retratadores ou pensantes de uma cultura ou de um elemento específico de tal, mas sim como ditadores do que é certo ou errado de se produzir e consumir, argumentos que atribuem a presença de certas características ao não pensar crítico, idiotizam os sujeitos que as praticam. No entanto, são olhares preconceituosos que ocorrem de fora para dentro do espaço cultural dos praticantes e fazedores, e como uma visão colonizadora, os colocam como meros reprodutores e desprovidos de discernimento que estão a espera apenas de um salvador pensante para fazer com que o despertar crítico surja.

Tudo o que agrada à experiência mais popular e ao entendimento menos erudito é, portanto, relegado a um domínio artístico inferior e qualificado pejorativamente de *kitsch*, divertimento ou “indústria” de cultura popular. Sua apreciação e o *status* de seus admiradores são declarados culturalmente ilegítimos, de tal forma que, no lugar de unificar a sociedade humana com o seu poder comunicativo, a arte vem dividi-la entre os amadores da verdadeira arte e a massa cega que se embriaga com seus falsos substitutos. (SHUSTERMAN, 1998, p. 43).

²² Aplicamos esse termo para designar um conjunto de pessoas que compactuam e reproduzem ideias disseminadas pelo teórico marxista alemão Theodor Adorno de modo acrítico, principalmente referente às relações entre cultura popular e os meios de comunicação e indústria cultural.

Com isso, o diagnóstico feito para a recusa às danças populares do tempo presente, encontra historicamente seu pressuposto no preconceito de classe que até a contemporaneidade vem sendo replicado e discursivamente refeito de acordo com as surgências de suas especificidades, assim como, as justificativas para sua negação são direcionadas a uma desqualificação estética como forma de mascarar o discurso. A ascensão das “massas” no mercado cultural e artístico, tanto como fazedores como consumidores, incomodou, e muito, aos que insistem em tratar pessoas como “massa”, que até então era (e para muitos ainda é), os detentores das regras do campo artístico e os entendedores supremos do seu fazer.

Em nenhuma das pesquisas citadas houve abordagem e análise dos sujeitos que dançam nos meios massivos e que reproduzem passos. O que esses textos nos oferecem em termos de reflexões sobre essas danças e as pessoas que as praticam foram retirados de observação e relato, uma prática etnográfica característica da antropologia até as primeiras décadas do século passado, quando a observação associada ao conhecimento teórico era tida como requisito suficiente para classificar e determinar as ações humanas em sociedade. (GUARATO, 2016, p. 12).

As descrições por parte dos pesquisadores no que se refere ao pensar crítico, advém de uma elite intelectual e econômica que supervaloriza a escrita, elite essa que em sua grande maioria dita as regras, juntamente com meios institucionais, acerca do que é ou não arte, tais regras não chegam a todos os fazedores, e ao desviar assim das mesmas, os produtos (re)produzidos pelas camadas populares entram no julgamento de superficialidade, modismo e sem capacidade de contribuição aos meios artísticos e culturais. Os julgamentos condenatórios excluem a função social que tais danças têm para certos meios culturais, que ultrapassam o entretenimento e comércio, elas atingem também “[...] ações no campo da educação e do trabalho comunitário, que suprem lacunas de atuação do poder público e anunciam possibilidades de mudança socioeconômica num quadro de exclusão social dos mais graves do mundo.” (BIÃO, 1998, p. 25). Todo esse esforço em desqualificar os fazeres populares, ainda são presentes nos discursos por revelarem “[...] comportamentos éticos particulares de uma forma de viver que afronta a elite por sua imundice, sua potência de sujar, de tornar imunda a linguagem, os espaços, as siglas, as músicas, o corpo, a arte.” (JACOB; PAULO, 2020, p. 5).

As danças que estão inseridas nos meios de comunicação, existem antes mesmo de se inserirem nesses espaços, ou seja, o sucesso dessas danças não é atribuído exclusivamente do poder dos meios e da capacidade de manipulação da indústria da cultura. Os estudos de cultura realizados

por Williams (1992), Martín-Marbero (2009), Certeau (1996), Bião (1998), Guarato(2016), se esforçaram em demonstrar que há uma cultura que sustenta o sucesso dessas danças, uma cultura periférica que se reconhece para além dos limites geográficos, elementos de culturas populares que se reconhecem no deboche, nos movimentos do quadril, do trato com o corpo de modo menos privativo, no desvirtuamento dos valores dominantes, na ridicularização dos valores hegemônicos. Em outras palavras, o popular também consiste em se reconhecer através de atos de subversão.

2.3 AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA PARA A MANUTENÇÃO DA CENSURA NA DANÇA

Esses juízos de valor de cunho reducionista do popular e suas danças contemporâneas, são passíveis de generalização acerca da dança, arte e cultura midiática, também dentro do ambiente escolar e seu cotidiano, e aparecem com recorrência nas entrevistas realizadas, com discursos atrelados a uma automaticidade precipitada de tais danças a ideia de imoralidade, obscenidade e qualidade duvidosa apenas por estarem em espaços midiáticos. Além disso, também foi percebido nas entrevistas, que o entendimento acerca da disciplina de arte dentro do ambiente escolar se pauta em um discurso por parte dos profissionais que possuem em sua maioria, um senso comum que é a recusa de argumentos superficiais acerca do funcionamento da arte no ambiente escolar.

As entrevistas realizadas nas quatro escolas da rede básica de ensino do município de Goiânia, possuem algumas diferenciações no currículo em termos de isenções das disciplinas de artes e dança, que precisam ser evidenciadas para melhor compreensão do assunto; no Colégio Estadual de Período Integral do Setor Finsocial possui a disciplina de artes no currículo como obrigatória e a disciplina de dança faz parte de uma eletiva, na qual os educandos podem optar por cursar; o Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás – Unidade Waldemar Mundim não possui dança como disciplina e possui apenas artes como disciplina obrigatória; a Escola Municipal Presidente Vargas possui a disciplina de artes como obrigatória no currículo, sendo o professor ministrante com formação em teatro, a escola também recebe o estágio da Universidade Federal de Goiás (UFG) do curso de licenciatura em dança; já a Escola Municipal Professora Maria Nosidia

Palmeiras das Neves tem a dança como disciplina obrigatória e também recebe estagiários do curso de dança da UFG.

As concepções limitadas acerca da arte, inclusive ela enquanto conteúdo escolar, aparece de forma cíclica nos discursos entre escola e sociedade, que se reforçam e se complementam. Essa afirmação pode ser conferida nas falas dos profissionais das escolas quando lhes foi lançada a seguinte questão: “Como você, enquanto profissional da educação, entende o ensino de arte como conteúdo escolar?” As respostas mais comuns direcionam à disciplina de arte como importante para apresentações escolares em datas comemorativas, para ajudar na coordenação motora do educando, por ser uma aula que foge do padrão das outras e por isso se torna também um momento de lazer ou que ajuda com outras disciplinas. Há também apontamentos da arte como papel social, para o despertar crítico e para a expressão do educando.

Nossa, a arte ela é assim primordial[...] a arte na escola é a mudança que a criança precisa né, é o momento de lazer, eu vejo aqui quando se falam em música, dança e teatro, os meninos falam que é a aula diferente do dia, eles têm prazer de participar dessas artes[...] (Aparecida Gomes Ribeiro de Sousa, coordenadora da Escola Municipal Professora Maria Nosidia Palmeiras das Neves, 2019).

[...] é fundamental para contribuir na formação desse cidadão crítico, responsável, consciente, dos seus deveres, dos seus direitos, eu penso que a arte tem esse papel. Suelaine de Lima Alves, diretora da Escola Municipal Professora Maria Nosidia Palmeiras das Neves, 2019).

Acho importante, acredito na necessidade da arte, ela ajuda os alunos a se expressarem [...] (Bruna Rúbia Síris, diretora do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás – Unidade Waldemar Mundim, 2019).

Depende muito de como é ministrado, né? Eu acho que deve ser sempre um ponto positivo, desde que o profissional saiba fazer as nuances necessárias e que possa também contribuir com as outras disciplinas. (Patrícia Nathalie Almeida, coordenadora do Colégio Estadual do Setor Finsocial, 2019).

[...], mas dentro do currículo da prefeitura o meu ver, a arte ela tem um papel mais social, aqui na nossa comunidade, da João Vaz, é através dos professores de artes, dos três turnos que eu tenho, que os alunos têm acesso a coisas culturais, que realmente sem a arte, eles não teriam e não tem fora daqui, então ela traz esse papel, traz essa oportunidade de lhe conhecer vários tipos de Cultura. (Thiago F. de Santana, diretor da Escola Municipal Presidente Vargas, 2019).

É claro que toda essa visão da importância da arte no discurso tanto dos profissionais da educação como no âmbito escolar institucional de caráter público, na prática deixa a desejar, já que

a disciplina de artes dentro do ambiente escolar se encontra em déficit de horário quando comparadas a outras disciplinas, como Português e Matemática. E que, com recorrência, são ministradas por indivíduos com formação acadêmica fora do campo das artes, quanto por uma visão simplista de alguns profissionais da educação acerca da funcionalidade da mesma, e que detêm o poder de perpetuar os discursos limitados aos demais constituintes do ambiente escolar. Desse modo, o que encontramos nas escolas analisadas é o reconhecimento de um discurso pedagógico segundo o qual, a arte é importante para a formação humana. Contudo, em que consiste essa formação e como ela acontece ainda são questões em aberto e evasivas na prática escolar.

As perpetuações, aprendizados, regras, censuras, restrições, compartilhamentos podem ser facilitados quando atrelados a um poder institucional atribuído a estrutura escolar. Assim, uma estrutura de ensino já determinada, pode tanto fazer com que a sistematização do ensino possa desfrutar de compartilhamentos de aprendizados mútuos, como também exercer de suas estruturas de poder para a aplicação de restrições absurdas e pautadas em ideologias individuais.

De todo modo, mesmo com um entendimento superficial acerca do papel da arte no ambiente escolar, os discursos mostraram um vínculo imediato da importância da arte no cotidiano do educando, sem exceções, porém, os discursos mudaram radicalmente quando lhes questionado acerca das danças que possuem maior inserção nos espaços midiáticos. Nesse caso, lhes foi aplicada a seguinte pergunta “Como é conduzido no espaço escolar a relação dos educandos com as danças com maior inserção nos espaços midiáticos?”, com as respectivas respostas:

Eu acho que tem que trabalhar, né, só que com o cuidado com as letras, que nada seja pejorativo, que não incentive alguma outra coisa, só porque tem uma batida legal [...] (Mirian Ribeiro Machado, professora da Escola Municipal Professora Maria Nosidia Palmeiras das Neves, 2019).

Olha, eu penso que hoje tudo é muito estimulante para os nossos adolescentes, e isso me preocupa, porque a quantidade de jovens adolescentes grávidas, meninos começando a vida sexual muito cedo, eu imagino que esses estímulos que vem, esses estímulos exteriores que estão nas danças, nos filmes, novelas, músicas, tudo isso é bem estimulante [...] (Aparecida Gomes Ribeiro de Sousa, coordenadora da Escola Municipal Professora Maria Nosidia Palmeiras das Neves, 2019).

Primeiro tem uma discussão, por exemplo, você vai trabalhar um funk com os meninos, o que é o funk e a sua história, que tipo de funk que faz apologia e denigre as mulheres, [...], mas eu quero cantar um funk que trata a mulher como objeto, aí eu falo vem cá aí não, mas porque não? (Andreia Silva Lisboa, coordenadora do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás – Unidade Waldemar Mundim, 2019).

Eu não vejo nenhum problema, mas ao mesmo tempo eu tenho alguns problemas, eles já sabem que eu não autorizo e não permito nenhuma música que faça referência pejorativa a nada nem palavrões, nem dança que faz gestos obscenos, então ele sabe que eu não gosto disso, se eu escutar daqui que passa lá sem querer que soltou um palavrão o que ofende, discriminatória a algo, imediatamente eu vou lá e falo "esta não" tem outros estilos sem a linguagem que você pode usar, por exemplo, de funk, eu acho funk interessante, tem letras e letras, que podem ser usado pedagogicamente e outras de formas alguma, utilizar umas letras bem chulas bem baixas, [...]eu não deixo, o que é mais pejorativo, ofensivo, pornográfico, não mesmo. (Elton Gomes Ferraz, diretor do Colégio Estadual do Setor Finsocial, 2019).

Bom, aqui na escola é assim, a gente vigia né, até porque não pode, geralmente quando tem alguma apresentação, vem o pai vem a mãe, e tem muita gente que é evangélico, as crianças nem participa porque a mãe não deixa, então assim é muito fechado, a roupa, música não pode deixar dessa idade é complicado... a Flávia [coordenadora pedagógica] até brinca, "não pode bunda e não pode remexer" .(Sônia Maria Roncato Ferraz, secretária da Escola Municipal Presidente Vargas, 2019).

A gente tem muita clareza de que isso faz parte do mundo dos jovens hoje, não tem como fugir, o que a gente mais toma cuidado é com conteúdo do que está sendo cantado, do que está sendo tocado na música, é claro que dependendo da coreografia os próprios alunos e alunas sabem que isso não seria bom para um ambiente escolar, mas por elas mesmas a gente nem precisa ter interferência não. (Thiago F. de Santana, diretor da Escola Municipal Presidente Vargas, 2019).

Com muita facilidade, as respostas utilizam a música como recurso para invalidar a dança. Houve respostas instantâneas atribuindo as danças presentes na mídia como "imoralidade", "obscenidade" e "sexualidade", como se o fato de estarem inseridas na mídia o fizessem automaticamente carregar o estigma de "inapropriada" para o espaço escolar. Ao contrário do discurso da arte, tratada como necessária nos espaços escolares, as danças populares do tempo presente foram recheadas de "cuidados" e censuras em suas aparições, partindo do pressuposto dos discursos dos educadores, as danças midiáticas são vistas como uma forma de não arte, e por isso, marginalizadas por quem deveria discutir e acolher a realidade do estudante.

A fácil vinculação das danças populares do tempo presente à "imoralidade", principalmente aquelas com maior inserção nos meios midiáticos, é tão intrínseca nas falas dos profissionais, assim como no poder exercido sobre os educandos nos espaços escolares, que é correspondido nas proibições que permeiam o ambiente escolar, a ponto de que, das quatro escolas que foram realizadas as entrevistas, em três delas o funk foi ou ainda é proibido de estar presente na escola. A partir disso podemos perceber uma visão preconceituosa e generalizante, e uma gestão que prefere proibir "o problema" do que discuti-lo, usando das armas de poder presentes em seus cargos para excluir uma vivência existente na vida de muitos educandos que fazem do funk parte de suas culturas de dança fora dos muros escolares e que encontram em seu espaço educacional, um lugar

sensor de uma prática comum no seu dia a dia. E por isso, coaduno com o antropólogo Hermano Vianna (1990, p. 245) de que tais visões proibitivas carregadas de juízo de valor “[...] impedem a compreensão de vários fenômenos de extrema importância que têm lugar em nossas sociedades complexas contemporâneas”.

CAPÍTULO III

A CULTURA CONSERVADORA E O DESAFIO CONTEMPORÂNEO

3.1 A CONCEPÇÃO CRISTÃ E O OBSCENO

Já foram discutidos aqui, dois eixos censórios voltados às danças populares do tempo presente, além das questões de gênero e de classe, o olhar condenatório ao ensino e à prática de tais danças dentro e fora da escola, possui uma historicidade que provém também de uma religiosidade cristã, culturalmente e historicamente criadas, disseminadas e reproduzidas na realidade colonizadora brasileira. Reconhecemos nessa historicidade cristã, um esforço para julgar como “imoral” qualquer forma de prática corporal com o foco nas genitálias ou com simbologias que fazem do corpo um lugar de possibilidades diversas. “Isso equivale a dizer que o corpo foi historicamente higienizado e modelado para se comportar em sociedade” (GUARATO, 2011, p. 117). Corpos esses que possuem especificidades em suas características identitárias, genéticas, econômicas, que fogem da branquitude, heteronormatividade, do ser homem cis e pertencente a uma elite econômica e/ou intelectual. Os julgamentos precipitados e direcionados a tais corpos dançantes se pautam em uma rotulação de carência de significações e função social, restando-lhes os títulos de uma dança vulgar e carente de moral pública (GUARATO, 2011), que parte de um pressuposto culturalmente construído sob um olhar superficial, julgador e ideológico.

Visto isso, esse capítulo se debruçará a discutir as justificativas advindas de uma cultura conservadora a partir de seus discursos excludentes e moralizantes, que foram historicamente construídos com a participação ativa de uma religiosidade dominante, para reconhecermos como tais discursos reverberam até a contemporaneidade brasileira e suas justificativas se encontram presentes desde os indivíduos que compactuam fielmente com cristianismo, até a pessoas que não são praticantes religiosos e/ou se identificam com nenhuma religião. Ou seja, o que estou propondo aqui, é que não é necessário ser adepto ao cristianismo para exercer suas ideologias historicamente

propagadas pelo processo de colonização, e que a própria colonialidade²³ do pensamento religioso cristão permite que seus preceitos se disseminem para além de seus auspícios institucionais.

A princípio, será necessário o entendimento acerca do conceito de censura com o qual pactuo, definido pelo sociólogo Florestan Fernandes (1968) em uma reunião da Comissão de Educação e Cultura, no período da ditadura militar (1964-1985). O tema da reunião era discutir uma moção solicitada pelo deputado Wadih Helu, que pedia maior rigor à censura. Para tal, Fernandes foi convidado e trouxe algumas definições acerca da censura, afirmando “[...] que se trata de um mecanismo de repressão política e policial, através do qual elites culturais, que não podem deter o processo de mudança cultural de um país, pretendem entravá-la e desorientá-la.” (FERNANDES, 1968, p. 60). O sociólogo direcionava seus esforços a apresentar aos deputados que a censura voltada ao teatro era ineficaz, já que estariam apenas camuflando um problema na esfera social, no qual era apenas posto em cena uma realidade vigente que independe de quem as retrata. Tais afirmações no que diz respeito à censura, trazidas por Fernandes, podem também ser aplicadas para o contexto atual que permeiam as danças populares do tempo presente, tratando a censura como uma estratégia de preservação de certas simbologias culturais de uma hegemonia burguesa. Fernandes (1968) ainda complementa afirmando que:

O conservadorismo cultural representa um processo através do qual as sociedades humanas tentam preservar certos traços da cultura, quando esses traços perdem sua função útil, seu significado social, o seu poder dinâmico de ajustar o homem às suas condições de vida, às exigências da situação histórico social com a qual ele se defronta. (p. 60).

Em uma realidade colonial na qual houve um longo, massivo e sangrento processo de catequização, nos foram deixadas heranças visíveis de seus esforços, que levaram séculos em estabelecer doutrinas até que trona-se um marco atemporal a ser seguido e que se instala-se na contemporaneidade até em quem não se identifica como um ser religioso. Isso reflete não somente nas regras comportamentais do corpo em sociedade de forma direta, mas também em seu vocabulário linguístico e as significâncias atribuídas a tal. Alguns conceitos como “pudor e moralidade”, “bons costumes”, que aparecem com frequência, sendo o centro das justificativas para a desqualificação das danças populares do tempo presente, inclusive nas entrevistas, têm suas

²³ Acerca do conceito de colonialidade acessar a obra do sociólogo Aníbal Quijano (1992).

significações orientadas historicamente por uma cultura que sofreu o processo colonial de cunho religioso exercido pelo cristianismo.

Ao longo dos séculos, os significados que são atribuídos a certos conceitos podem ser modificados de acordo com a temporalidade e espacialidade de certas conjunturas culturais. A exemplo disso, algumas autoras²⁴ evidenciam que há significados divergentes ao decorrer dos tempos acerca do que, porque e como se é atribuída a característica de ser/estar “obsceno”. Podemos encontrar algumas obras que retratam o percurso histórico da construção do pudor no corpo, como a obra “O que é obsceno na nudez? Entre a Virgem medieval e as silhuetas contemporâneas” (2014) da antropóloga Paula Sibilia, que relata as atribuições de indecência voltadas ao corpo em situação de nu a partir de meados do século XV, feito esse que teria extrema intervenção no campo da arte, como a sua censura e expulsão do âmbito religioso no que diz respeito a pinturas e esculturas do corpo em condição de nudez. Ainda em exemplos da interferência religiosa cristã na arte e seu percurso histórico de censuras, a autora com formação em relações públicas Léa Menezes, ao citar a filósofa Nancy Prada, ressalta que:

O tratamento dado às obras descobertas em Nápoles nos dá uma pequena amostra de como, até hoje, são compreendidas as imagens pornográficas. O que em uma sociedade e época é comum e banal, para outras culturas pode ser considerado grosseiro e perigoso. Também as justificativas para a censura dos conteúdos podem variar. Em alguns momentos da história ocidental as representações sexuais explícitas sofrem censuras religiosas, sendo taxadas como imorais ou blasfêmias; censuras políticas são vistas como imagens subversivas. Em meados do século XIX inicia-se a perseguição moral por seu caráter obsceno, justamente quando as camadas mais populares, não só as elites mais abastadas, passam a ter acesso a tais conteúdos. (MENEZES, 2014, p. 115).

A autora também apresenta uma ordem cronológica acerca do que é considerado pornográfico, sendo que na idade antiga (3.000 a.C. – 476 d.C.) as imagens que faziam referência ao ato sexual e esculturas de falos, serviam para cultuar deuses da fertilização e para conseguir boas colheitas. Na idade média (476 – 1453), seu inclinamento se dá como forma de protesto contra líderes religiosos e políticos, sendo somente a partir do século XIX que atinge o significado que conhecemos hoje no ocidente.

²⁴ Cf: MORAES, Eliane Robert. O efeito obsceno. *Cadernos pagu* n. 20. p. 121-130. 2003; SIBILIA, Paula. O que é obsceno na nudez? Entre a Virgem medieval e as silhuetas contemporâneas. Porto Alegre: *Revista FAMACOS*, v. 21, n. 1. pp. 24-55, jan.-abr. 2014.

Ainda em exemplificações elucidadas cronologicamente, Sibilia (2014) expõe as mudanças acerca dos significados que permeiam o corpo, em específico os seios “femininos”. A autora ressalta que em 1350, os seios (culturalmente construídos para serem associados aos corpos de mulheres cisgêneras) eram tidos como sagrados e como vínculo direto com a nutrição e com vida, já em 1750 seu significado muda drasticamente e começa a ter uma atribuição erótica. Essa mudança nos modos como olhamos e atribuímos diferentes significações a certos aspectos e características corporais, se dá segundo a autora, nos diferentes modos de se construir o olhar no que ela chama de “regime de visibilidade”, que são decorrentes de marcos específicos em sua história cronológica. Direcionando essa afirmação ao assunto central aqui abordado, o chamado “regime de visibilidade” reside sua mudança em relação às características e comportamentos do corpo de forma gradativa e em páreo na medida em que o cristianismo ganha espaço, força, influência e poder, que mesmo com séculos de distância do auge do poder de forma concreta e direta, ainda respinga, ou melhor, chove os seus discursos nos dias atuais.

A censura que se pauta em fundamentações religiosas ganha um forte aliado nos esforços de disseminação de seus discursos conservadores através de uma burguesia econômica que compactua de argumentos semelhantes, porém com objetivos diferentes. Enquanto uma religiosidade cristã objetiva um controle dos corpos e saberes a partir de doutrina específica, o direcionamento do discurso dessas elites se pauta em um conservadorismo cultural para se manter no poder ditador de regras culturais e artísticas, afim de estabelecer uma evidente divisão de classe, logo uma divisão do que é considerado por eles ter ou não uma “qualidade cultural e artística”. “Inclusive [...] sua capacidade de ofender as premissas básicas da moral vigente, que advinda cada vez menos cristã e mais burguesa” (SIBILIA, 2014, p. 40). Mesmo com a laicidade descrita em na constituição brasileira, os discursos conservadores com base religiosa estão vigentes, inclusive presentes em emendas constitucionais que vêm majoritariamente da chamada “bancada evangélica”, exemplo esse que se evidencia:

No ano de 2014, durante a tramitação no Congresso Nacional da PNE, a questão de gênero foi retirada do texto original. Na ocasião, as bancadas evangélicas e conservadoras, afirmaram que as expressões utilizadas no documento colocavam em evidência uma “ideologia de gênero,” expressões que desfigurariam os conceitos de homem e mulher, colocando em risco o modelo de família tradicional. (SILVINO; PEIXOTO, 2017, p.7).

Apesar de haver uma concepção advinda do cristianismo ser vigente nos discursos e nas práticas em diferentes âmbitos da sociedade contemporânea, o ponto principal a ser aqui

compreendido são os argumentos conservadores que permanecem em um âmbito estrutural, e que se dissemina em diferentes discursos extra religiosos, alcançando o ambiente escolar. É claro que o discurso conservador não se restringe ao cristianismo, são evidentes vários exemplos de censuras inclusive através de leis no âmbito jurídico em países diferentes do Brasil, incluindo crimes e discurso de ódio em nome de uma religião diferente da cristã²⁵, porém estamos falando de um contexto ocidental, sul americano e brasileiro, uma sociedade que passou pelo processo de colonização orientado religiosamente por premissas judaico-cristã e ancorado em discursos de intolerância religiosa, no qual seu principal alvo são religiões advindas de matriz africana²⁶. É claro que tais evidências aqui apresentadas não objetivam fixar a realidade, mas antes, em apresentar evidências que influenciam discursos de ódio e preconceituosos a qualquer um que saia de uma “norma” socialmente entendida e construída.

Os discursos conservadores que aqui serão evidenciados, tanto nas entrevistas quanto em publicações acadêmicas, não se limitam a citações diretas a uma religiosidade específica, eles também aparecem de forma velada através de conceitos e entendimentos que partem do pressuposto cristão conservador, inclusive na dança. Tal constatação pode ser diagnosticada na escrita dos autores Silvia Sborquia e Jorge Gallardo (2002), quando afirmam que “... não são todas as danças que devem fazer parte da escola. Tendo este estudo o objetivo de oferecer à comunidade escolar alguns critérios de cunho ético moral para que se obtenham informações sistematizadas de como utilizar a dança” (2002, p.105).

Além de explicitar diretamente que existem danças que podem e danças que não podem estar presentes no ambiente escolar, os autores (que escrevem acerca do ensino em dança, as suas formações acadêmicas são em educação física) exemplificam quais são essas danças dignas de estarem no ambiente escolar. Quando se há essa diferenciação de que, para a presença de certas danças na escola é necessária uma “permissão” de um certo detentor do poder de decisão, se são

²⁵ Cf: ONG lista os países em que críticas a religiões são punidas por lei <<https://www.conjur.com.br/2015-jan-13/ong-lista-paises-criticas-religiosas-sao-punidas-lei>> Acesso em 03 mai. 2021; 10 barbaridades cometidas pelo estado islâmico <<https://exame.com/mundo/10-crueldades-que-estao-sendo-cometidas-pelo-estado-islamico/>> Acesso em 03 mai. 2021; Classe, casta e gênero: violência contra a mulher não para de crescer na Índia <<https://www.brasilefato.com.br/2020/03/07/classe-casta-e-genero-violencia-contra-a-mulher-nao-para-de-crescer-na-india>> Acesso em 03 mai. 2021.

²⁶ Cf: Terreiro é atacado por grupo evangélico <<https://extra.globo.com/noticias/brasil/terreiro-atacado-por-grupo-evangelico-na-bahia-23700413.html>> Acesso em 03 mai. 2021; “Em nome de Jesus” bandidos destroem terreiro no Rio <<https://veja.abril.com.br/brasil/em-nome-de-jesus-bandidos-destroem-terreiro-no-rio/>> Acesso em 03 mai. 2021; Grupo ataca terreiro <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/grupo-ataca-terreiro-em-alagoinhas-e-bate-biblias-em-portao-satanas-vai-morrer/>> Acesso em 03 mai. 2021; Homem invade terreiro <<https://teiapopular.org/homem-invade-e-quebra-tudo-em-terreiro-no-maranhao/>> Acesso em 03 mai. 2021.

privadas e renegadas vivências que fazem parte do cotidiano do educando. É evidenciar para o educando que seu aprendizado extra muro escolar não tem valor significativo para pertencer ao seu ambiente escolar. É invalidar sua cultura e seu aprendizado, suas sociabilidades e conhecimentos corporais aprendidos em suas localidades.

Os discursos conservadores, principalmente aqueles advindos de uma elite econômica, possuem como destinatários corpos e saberes específicos, saberes esses que em sua maioria são populares, periféricos, pretos e pobres, são saberes geracionais, são saberes veiculados de modo midiático, e são saberes que de forma alguma devem ser relegados e privados de suas existências em qualquer espaço. A privação de fazeres dançantes dos populares dentro da escola não o faz desaparecer, apenas maquia sua existência. Por isso, eles podem e devem ser discutíveis, criticáveis, mutáveis, mas jamais inexistentes.

3.2 A INTERFERÊNCIA DO PENSAMENTO SACRO CRISTÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

No Brasil, desde nosso primeiro documento constituinte legal elaborado quando o país se tornou uma República, foi destacada a necessidade das ações do Estado estarem desvinculadas de ações religiosas, com a Constituição Federal de 1891, cunhando o entendimento de que o Estado em suas ações, deve agir de forma laica. Nossa atual constituição que data de 1988, em seus artigos 5º e 19º endossam essa mesma compreensão elaborada em 1891, portanto, há mais de 120 anos. Em tese, ou melhor, em legalidade jurídica, todo cidadão brasileiro deveria ser ensinado no sistema educacional público (mantido pelo Estado em suas diferentes instâncias: União, Estado e Municípios), com a garantia de não doutrinação ou não orientação segundo valores advindos da formação de cunho religioso.

Entretanto, entre a ideia que fundamenta a lei e a prática, existe um abismo. E dentre os argumentos apresentados pelos profissionais entrevistados para justificar as proibições – que são camufladas através da palavra “cuidados” – no que se refere às danças populares do tempo presente, estão centradas suas justificativas majoritariamente no discurso de cunho religioso, seja direta ou indiretamente, remetendo à moralidade e ao controle sobre o corpo. Das 13 entrevistas com a gestão

e os educadores, 10 fizeram menção à religião, como por exemplo, a pedagoga que exerce a função de diretora na Escola Municipal Professora Maria Nosidia Palmeiras das Neves, Suelaine de Lima Alves, que é atuante na rede pública de ensino há 20 anos.

Por exemplo, o funk, não é que na escola não possa trabalhar o funk, mas existe o funk que às vezes não vai ser tão agressivo, já existe alguns estilos que vão ser sim, que aí eu vou ter problemas às vezes com a família, em questões religiosas, e eu penso que o nosso objetivo não é bater de frente, não é por aí que a gente ensina, não é por aí que a gente educa.

Essa ausência de autonomia da escola em relação aos valores religiosos das famílias dos educandos, também reincidiu na fala da educadora física que leciona a disciplina de dança na mesma instituição, com 8 anos de profissão na rede pública de ensino, Míriam Ribeiro Machado acredita que “a gente tem que tomar o cuidado com a letra da música, como a gente já conversou, a gente tem várias religiões na escola”. Premissa também seguida pela coordenadora Aparecida Gomes Ribeiro de Sousa, pedagoga que há 12 anos está na rede pública de ensino, ressalta que “eu penso que para as crianças têm que ser apresentada todos os estilos musicais e as danças, agora nós também não podemos desconsiderar os valores familiares, porque cada família ela entende de uma forma”; quando lhe questionada acerca da presença das danças com maior inserção na mídia, Aparecida afirma que “a gente trata com muita naturalidade, até porque hoje é uma coisa que é natural na sociedade, agora volta a questão dos valores familiares, nós temos famílias que são bem conservadoras, outras nem tanto”. Ainda na Escola Maria Nosidia, em uma conversa com educandos do ciclo A e D, sobre o que eles gostavam de dançar, a devolutiva foi predominantemente o funk, porém surgem também respostas como, “Mas tia, funk é coisa de ladrão e bandido, minha mãe que falou” (Aluno 5, 6 anos, Escola Municipal Professora Maria Nosidia Palmeiras das Neves) e “Eu não vou dançar funk, nem eu e nem meus pais gostam desse tipo de dança, é imoral” (Aluna 6, 9 anos, Escola Municipal Professora Maria Nosidia Palmeiras das Neves).

Esse mesmo tom aparece em todas as 4 instituições públicas de ensino, como o da secretária Sônia Maria Roncato Ferraz da Escola Municipal Presidente Vargas, que está há 20 anos trabalhando em instituições públicas de ensino, relata:

Bom, aqui na escola é assim, a gente vigia né, até porque não pode, geralmente quando tem alguma apresentação, vem o pai, vem a mãe, e tem muita gente que é evangélico, as

crianças nem participa porque a mãe não deixa, então assim é muito fechado, a roupa, música não pode deixar, dessa idade é complicado.

Já o professor Luciano Diogo Freitas da Escola Municipal Presidente Vargas e a professora Juliana Duarte Marques do Colégio Estadual de Período Integral do Setor Finsocial, trazem exemplos das interferências religiosas em seus ambientes de trabalho:

Porque a gente se encontra em uma comunidade extremamente religiosa, que é formada por igrejas, e os pais não entendem que eles são religiosos, mas os filhos não, e aí vem a ideia da escola não confrontar a família, vem daí essa proibição entre aspas. (Juliana, professora do Colégio Estadual de Período Integral do Setor Finsocial)

Então, eu estou nessa escola já tem quase dois anos, a única restrição real, foi essa do funk, talvez nem tenha vindo diretamente do diretor, mas do coordenador, por essa questão da família que eu já mencionei, no restante eu acho que é uma escola com bastante liberdade. (Juliana, professora do Colégio Estadual de Período Integral do Setor Finsocial)

[...] a gestão hoje já entende mais isso, é claro que existe toda uma restrição, a escola é muito negligente a partir do momento em que ela fecha o olho para toda essa questão cultural do funk, mas são dois entendimentos, um é um pouco mais embasada, que a ideia de que a gente traz outros repertório cultural, que é válido, mas dá para discutir também, e outra uma referencial totalmente equivocado que é o preconceito, então a gente tem professores muito religiosos e a gente tem uma gestão que é autoritária em alguns momentos, então por exemplo, a coordenação ela cuida da roupa das meninas, da roupa das meninas, os meninos podem ir de short curto inclusive regata, mas as meninas não podem vir com a calça rasgada [...] A proibição do funk se pauta sempre um moralismo, a gente tem uma equipe muito religiosa, muito religiosa (Luciano, professor da Escola Municipal Presidente Vargas)

Deste modo, a continuidade do olhar condenatório ao ensino e à prática das danças populares do tempo presente na escola, mantém sua fundamentação na moral cristã, renegando e tratando como “ímoral” qualquer forma de prática onde o corpo apresente movimentações que remetem a gestuais caracteristicamente oriundos de danças de matrizes não eurocêtricas, como movimentação de quadril. A censura sobre as danças populares do tempo presente nesses termos, passa a ser designadas com adjetivos pejorativos como pornográficas ou sensuais²⁷, estando assim, na contramão do que acredita e acreditam-se os pais, em suas individualidades religiosas. Além do mais, tais censuras advindas do pensamento sacro cristão não se restringem às danças populares do tempo presente, elas também se encontram na negação racista evidenciada principalmente em uma intolerância religiosa às danças populares tradicionais oriundas de matrizes africanas, com a

²⁷ Sobre esse assunto, conferir o estudo “Danças eletrônicas” de Cecília Yade Alves (2014) e o artigo “O obsceno em cena” de Armindo Bião (1998).

justificativa principal que sua presença na escola é uma forma de “macumba”. A respeito do assunto os professores Luciano Diogo Freitas e Paloma Pereira Marinho exemplificam situações cotidianas nas respectivas escolas que trabalham:

[...] eu estava falando sobre o Bumba meu Boi, e o pessoal tava falando que era macumba, então o diretor me apoiou ferreamente, porque faz parte da cultura brasileira, então a escola me apoiou. Um pai veio reclamar para o diretor, e o diretor defendeu minha aula. [...] E teve um intercalasse aqui, que foi sobre a África, aí uma mãe saiu zangada falando que a gente estava fazendo ritual de macumba, e não tinha nada a ver... era a mãe de uma menina que estava inclusive na apresentação de dança, a menina teve que sair às pressas. (Paloma, professora do Colégio Estadual do Setor Finsocial).

[...] o preconceito, essa moral religiosa dos professores que atrapalham muito, é a questão do preconceito do racismo e o racismo religioso, a intolerância. Eu coloquei uma apresentação que eu fiz com a Valéria [docente do curso de licenciatura em dança pela UFG], que é a história da Maria grampinho e aí tem uma música de São Benedito no final que tem um tambor tem um atabaque, a apresentação virou de “macumba”, apresentação que conta a história de Maria grampinho e tinha uma música de São Benedito, só porque tinha um tambor era uma música de “macumba”, então essa intolerância religiosa e esse racismo eles também aparecem só que eles são fomentados, as manifestações de homofobia e LGBTfobia diminuíram muito, também pela minha presença, também pela discussão disso em sala de aula, mas é uma coisa que eu não consigo diminuir é o racismo e a intolerância religiosa, e isso tá muito aí, a minha avaliação é que isso não tá só presente como está fomentado, chega lá e fala que “macumba” é coisa do capeta que vai fazer mal para as pessoas, e rezam um pai nosso para livrar todo mundo do capeta que a “macumba” tá trazendo, isso acontece, professor dessa instituição que reza todos os dias quando entraram na sala, e não só isso, os professores que em um discussão sobre a intolerância religiosa (e a gente teve um professor que era candomblecista) brincar com isso, era ofensivo, e ele era muito brincalhão com essas coisas, ele brincava, e isso gerava um incômodo tremendo. A gente reza para iniciar o planejamento, é ótimo o dia que eles esquecem, esqueçam mais. (Luciano, professor da Escola Municipal Presidente Vargas)

[...] agora uma coisa que é legitimado aqui pelos profissionais "eu me autorizar, eu posso falar que macumba é uma coisa do capeta, eu não posso fazer essa dança aí porque isso é coisa de macumba, essa música é coisa de macumbeiro, isso daí deve tá invocando o demônio", se os próprios professores fazem isso, eles “autorizam” outros a também serem preconceitos. Hoje eu fui falar sobre cultura popular, sobre congada que inclusive eles tem uma congada aqui na João Vaz [um setor próximo a escola] a duas quadras, alguns alunos falaram "não vou na Congada por que esse negócio tem macumba no meio", exaustivamente eu já dei essa aula, 300 vezes, falando que macumba não é isso, religiões de matriz africana quais são? o que elas estão pregando? e aí esse link de você não saber o que é que você tá falando... você já foi no terreiro? Você conhece alguém que é do Candomblé? então é uma série de coisas que eles vão andando que eles vão pegando, tudo que é cultural na escola ele passa por uma cultura que vem de casa que é racista que é homofóbica, quando isso pega fomento nos professores, “aí ok, aí eu posso ser”. A questão da sexualidade eu acho mais tranquila de trabalhar do que a questão do racismo e a intolerância religiosa, porque isso tem que trabalhar com os professores e também com a gestão. (Luciano, professor da Escola Municipal Presidente Vargas)

A contradição que paira nas falas a respeito de imposições e negações do ambiente escolar, além de demonstrar deficiência sobre informações acerca do ensino das artes, demonstra complexidade da escola como lugar de formação e sua fragilidade em termos de postura política e de aplicação da legislação vigente por parte das pessoas que ocupam a gestão escolar, apresentando incapacidade de lidar frente aos valores culturais de cunho religioso que existem fora da escola. Ao estabelecer esse tipo de relação, a instituição escolar apresenta dificuldade em demonstrar capacidade de trato pedagógico diante às pressões religiosas exercidas pelas famílias (e por vezes reproduzidos pelos próprios profissionais da educação). É claro que o problema não está em falar, discutir e ter presente religiões de matriz cristã dentro do ambiente escolar (pois a mesma também faz parte da realidade de muitos educandos), o problema se manifesta quando essa religiosidade que possui características hegemônicas na sociedade, se põe à frente do ensino, restringindo, negando e dispondo de um direcionamento restrito sobre o que pode e o que não pode na escola, inclusive produzindo situações de racismo religioso. A discursão fica em torno de lecionar conteúdos de dança que passam a ser considerados como “certos” e outros como “errados” segundo a orientação da “moral” e dos chamados “bons costumes”.

Vale ressaltar que, o que aqui está sendo discutido não é um desmerecimento acerca da seleção de assuntos que podem ser levados para dentro da sala de aula (que na grande maioria são colonizadores e centralizadores nas escolas analisadas), mas destacar que, além das limitações pessoais, da formação docente e do tempo disponível para o ensino, existe um poder censório que atua como regulador e autorizador de conteúdos através de uma dinâmica cultural. O problema reside em reconhecer que essas proibições negam a existência desses conteúdos e dos múltiplos e complexos assuntos que os envolvem, estando eles presentes e atuantes no cotidiano dos educandos, mesmo quando a instituição escolar os negligencia. Por fim, a fala do professor de teatro Luciano Diogo Freitas da Escola Municipal Presidente Vargas, encerra o presente trabalho:

A escola ainda se ilude que ela consegue dar conta desse regime dos corpos, ela ainda acha que consegue prender o aluno. Não é você restringir o que você traz, mas é você articular isso, porque eles estão ouvindo funk proibidão, estão rebolando até o chão, então você não fazer isso na aula é dizer "você não pode aqui, isso não é legal", vai fazer com que eles façam ainda mais, vai fazer com que eles internalizem o estigma. A partir do momento que você reflete sobre aquilo, perceber que tudo é possível, e tudo precisa de uma criticidade. Existem certos autoritarismos que se deslegitimam pela sua deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contrariando as premissas pós-modernas, o modelo moderno que consiste na tentativa de padronização dos saberes corporais permanece vigente e atuante nas instituições escolares na contemporaneidade, mantida por relações de poder que usa uma hierarquia instituição-aluno para a perpetuação dos domínios dos corpos e de seus saberes. Esse quadro é desenhado através da gestão e de educadores, que em sua maioria, censuram a prática das danças populares do tempo presente, principalmente aquelas que também estão inseridas na mídia. E ao mesmo tempo, encontramos um interesse e disposição por parte dos educandos, no que se refere à prática das danças populares do tempo presente, sendo o funk a mais recorrente nas entrevistas, mesmo com as proibições por parte da gestão escolar no que se refere a presença de tal estética na escola.

De todo modo, o que torna o panorama encontrado delicado, para além das proibições culturais de caráter censório, é a coadunação do ambiente escolar com padrões culturais que justificam a posição inferior e submissa das mulheres em relação aos homens, descritos como “meninas” e “meninos”, fazendo necessário nos perguntarmos: É inapropriada a dança, a roupa, a música ou é inapropriado o gênero que a veste/dança/canta? Por que as mesmas imposições postas às meninas não valem para os meninos? Esses corpos femininos quietos, dóceis e benevolentes favorecem a quem? Apesar de serem questões aparentemente corriqueiras, é importante tê-las sempre disponíveis para que não repliquemos, por exemplo, a cultura do estupro, como pode ser reconhecido na fala “Aqui não pode dançar funk, porque [...] os meninos são tarados” dita por uma aluna de 14 anos.

Quando falas como “estas são recrutadas” como justificativa para restringir mulheres de dançar, a instituição escolar se torna corresponsável no processo de perpetuação de uma realidade latente de estupro²⁸ e violência sexual no Brasil, no qual esse tipo de justificativa faz parte. Portanto, quando a escola se exime de pensar sobre a realidade, de dialogar com as demandas culturais da comunidade escolar, sejam elas religiosas, musicais ou dançantes, cedendo para os discursos que exercem maior pressão sobre a gestão, ela atua contra si mesma.

²⁸ No Brasil, foram registrados 66 mil estupros, só no ano de 2018. <https://www.poder360.com.br/brasil/estupro-bate-recorde-em-2018-maioria-das-vitimas-e-de-meninas-ate-13-anos/>

Além do mais, a falta de autonomia por parte dos profissionais das escolas (evidenciada nas entrevistas), que apontam como justificativas para as proibições e os “cuidados” com tais danças, a presença de certa religiosidade de indivíduos que fazem parte da comunidade escolar em suas particularidades (seja tal justificativa verdadeira ou apenas uma forma de falsear preceitos dos próprios educadores), não apenas priva os educandos de terem presentes em seu cotidiano escolar certas estéticas de dança que já fazem parte do seu dia a dia fora dos muros escolares, a investigação de suas qualidades de movimentos e seus potenciais poéticos e gestuais, como proporciona um efeito cíclico de preconceito, no qual se aplica um discurso que terá forte chance de ser reproduzido pelos próprios oprimidos futuramente.

Para além de tais problemas, a área da dança ainda enfrenta - talvez por sua jovialidade frente à academia em relação a outras áreas consolidadas em suas temporalidades -) escritores de distintas áreas de conhecimento que se apropriam acerca das escritas em dança, que mostram ainda mais a fragilidade do discurso daqueles que se intitulam capazes de debaterem acerca de uma área de conhecimento específica, que claramente foge de suas formações e pesquisas.

Como reproduzir a ideia de Paulo Freire (1996), de autonomia e relevância do cotidiano do educando e excluir as danças populares do tempo presente com a justificativa de serem meramente mercadológicas e de valor cultural e artístico duvidoso? Que construção democrática é essa que não será levada em conta o educando que possui vivências em danças que estejam inseridas nos meios de comunicação? Levar em conta as experiências dos educandos somente até onde lhes convém? Os saberes pretos, pobres, trans, e periféricos quando cerceados com justificativas tão fracas e a partir de uma doutrina particular em ambientes acadêmicos e educacionais (que seria utopicamente acolhedor), nos mostra nitidamente o reflexo cultural dominante de uma sociedade que possui moldadores do discurso com gênero, etnia e crença específica e que se encontra vigente, interferindo diretamente em saberes e moldando corpos para seguirem uma “norma”.

Nesse sentido, a realidade escolar se encontra em um dilema; atender na íntegra as reivindicações das diversas realidades existentes em seu ambiente? ou direcionar o ensino apenas em saberes já sistematizados? Entendemos que o inclinamos para possíveis respostas não estão em reconhecer os saberes dos educandos como os únicos a terem validade, e nem reconhecer os saberes sistematizados como universais, tais imposições dicotômicas vão na contramão de um ensino mais democrático. Assim, se faz necessária uma pergunta chave para um olhar sensível para o educar; “como manter presente os saberes já pré-estabelecidos justamente com as realidades dos educandos

sem a imposição de restrições ideológicas? A intenção aqui não é impor uma resposta universal DO QUE fazer, mas é instigar o COMO FAZER; como fazer estudantes evangélicos compreenderem o candomblé? Como fazer estudantes, gestão e pais entenderem que o funk é tão importante quanto o balé? Como fazer com que as questões da aula de dança atinjam não somente aos estudantes, mas que alcancem gestores e pais sem deixar de lado a autonomia da escola?

Reconhecemos a precariedade e a realidade da maioria das escolas públicas analisadas, que encontram ressonâncias em diferentes cidades do país, em termos estruturais, de matriz curricular, de salários decadentes, carga horária e capacidade máxima de educandos excedidas, realidades essas que interferem e muito nos modos de redirecionar os saberes. A intenção aqui, não é rechaçar e culpabilizar o ensino público, que aliás vive um constante “se vira nos 30” para garantir sua existência, mas antes disso, consiste num esforço em compreender que em um contexto de nítidas discrepâncias econômicas e uma realidade governamental elitista na qual os serviços públicos estão em constante ameaças de privatização, para além de serem diretos, são símbolos de resistência.

Com este estudo, pretendemos dialogar de forma crítica e debater acerca das fragilidades do ensino, que, por diversas situações, extrapolam a situação de precariedade estrutural... ele é cultural em sua herança discursiva. Entendemos que o caminho para a mudança vai de encontro com a resistência em suas mais diferentes formas de manifestação, dentre as quais a criticidade é uma delas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, (1985[1947]).
- ALVES, Cecília. *Danças eletrônicas*. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Dança. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2014.
- BEARD, Mary. *Mulheres e poder: um manifesto*. São Paulo: *Planeta do Brasil*, 2018.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BIÃO, Armindo. O obsceno em cena, ou o Tchan na boquinha da garrafa. *Repertório Teatro & Dança*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 23-26, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. Modos de produção e modos de percepção artísticos. In: *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, pp. 269-294, 2007.
- BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, (2017[1990]).
- CARVALHO, Ingrid Fernanda Dos Santos; Et.al. Afinal, pode funk? *Anais do VI Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA*. Salvador: ANDA, 2019. p. 1675-1680.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- CÉSAR, Maria. Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.* Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010.
- CLIFFORD, James. Colecionando arte e cultura. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 23, p. 69-89, 1994.
- COLLING, Ana. A construção histórica do corpo feminino. *Caderno Espaço Feminino - Uberlândia-MG*, 2015.
- COUTO, Ana; PAZ, Flávia; CAMPOS-TOSCANO Ana. Gatinha ou cachorra: a construção da figura feminina nas canções do funk carioca. *Revista eletrônica de letras*, v.6, n. 1. 2013.

- CYMROT, Danilo. A criminalização do funk. *Ciências Penais*, v. 16 p. 316-372, 2012.
- DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *Editora UNESP*, São Paulo, 2010.
- FACINA, Adriana. “Não me bate doutor”: funk e criminalização da pobreza. *V ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*, Salvador, 2009.
- FERNANTES, Florestan. ATA da sexta Reunião Extraordinária da Comissão de Educação e Cultura. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. 20 de jun. 1968. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, Ano LXXVIII, n. 222, 21 de nov. 1968. p.59-65.
- FOUCAULT, Michel. O dispositivo de sexualidade. In: *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro, Edições Graal, pp. 73-123. 1988[1976].
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GALLARDO, Jorge; SBORQUIA, Silvia. As danças na mídia e as danças na escola. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte – v.23 – n.2*, 2002.
- GUARATO, Rafael. Dança e os meios de comunicação de massa. *Urdimento (UDESC)*, v. 2, p. 005020, 2016.
- _____. Por um conceito de danças populares. *Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança*, v. 3, p. 6174, 2014.
- _____. O popular, os meios e a dança axé no interior das gerais. *Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares (Online)*, v. 8, p. 107123, 2011.
- GEERTZ, Clifford. A arte como um sistema cultural. In: *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 98-124. 2012.
- JACOB, Elizabeth; PAULO, Rodolfo. Poses Imundas: o funk, a fotografia, performatividade de gênero e a dança na construção do portrait fotográfico contemporâneo. *Rev. Bras. Estud. Presença* vol.10 no.1, 2020, 2020.
- KEHL, Maria Rita. *Deslocamentos do feminino: a mulher freudiana na passagem para a modernidade*. IMAGO, 1998.
- LAIGNIER, Pablo. Rastros do funk carioca: por uma historiografia do tempo presente na metrópole contemporânea. *Comunicação & Inovação*, São Caetano do Sul, v. 11, n. 21. p. 49-58. 2010.
- LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2005.

LOURO, Guacira. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

_____. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: *Vozes*, 1997.

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

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 1, p. 19-31, 2009.

MATTOS, Carla. *No ritmo neurótico: cultura funk e performances proibidas em contexto de violência no Rio de Janeiro*. Tese (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez. 2011.

MENEZES, Léa. Feminismos e pornografia: distanciamentos e aproximações possíveis. In: *Miradas: gênero, cultura e mídias*. Salvador: EDUFBA, pp. 113-130, 2014.

MIZRAHI, Mylene. Indumentária *funk*: a confrontação da alteridade colocando em diálogo o local e o cosmopolita. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, 2007.

MOLINA, Alexandre. *(Im) Pertinências curriculares das licenciaturas em dança no Brasil*. Mestrado em dança. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

MOLINA, Alexandre José. Corpo, dança e educação: paradigmas em trânsito. *Anais do V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança*. Natal: ANDA, 2017. p. 2-19.

MORAES, Eliane Robert. O efeito obsceno. *Cadernos pagu* n. 20. p. 121-130. 2003.

OLIVEIRA, Daniely. *Dança na educação básica: o sujeito e os desvios do ensino*. Monografia-Graduação em Dança, Universidade Federal de Goiás, 2014.

OLIVEIRA, Hugo S. *Vem ni mim que sou passinho: A dança passinho na confluência entre redes sociais, arte e cidade*. Dissertação de mestrado (Universidade Federal Fluminense). 2017.

OLIVEIRA, Taynã; GUARATO, Rafael. “Isso aqui não pode!” as danças populares do tempo presente em instituições públicas de ensino básico, em Goiânia. In: FERREIRA, R; CONSORTE, G. (Orgs.) *Discutindo juventudes: microrrevoluções entre a cultura e a educação*. Catu: Editora Bordô-Grená, 2020. pp. 13-25.

PEREIRA, Camila Stella Toledo. *Cultura ou polícia? A cobertura jornalística do funk carioca em Porto Alegre*. (Monografia de Conclusão do Curso de Comunicação Social). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

PINELLI, Tânia; LARA, Larissa. Trá-lá-lá... que dança é essa? funk na escola: um olhar crítico sobre a linguagem corporal. *Instituição: UEL*, 2007.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. *Projeto História*, São Paulo, 1997.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidade/racionalidade. *Perú Indígena*, pp. 11-20, 1992.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 21. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

SCHIMITT-PANTEL, Pauline. A criação da mulher: um ardil para a história das mulheres? In: MATOS, Maria Izilda Santos de; SOIHET, Rachel (Org.). *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Unesp, 2003. p. 129-156.

SCOTT, Joan. A invisibilidade da experiência. São Paulo: *Revista Projeto História* 16, 1998.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, vol 20, no 2, 1995, p. 71-99.

SIBILIA, Paula. O que é obsceno na nudez? Entre a Virgem medieval e as silhuetas contemporâneas. Porto Alegre: *Revista FAMACOS*, v. 21, n. 1. pp. 24-55, jan.-abr. 2014.

SILVA, Rafael. Cultura, dominação e emancipação: dois pontos de vista. *InterAÇÕES*. v. 1 n. 1, 23-38, 2006.

SILVINO, Dariana; PEIXOTO, Tázia. A importância da discussão de gênero nas escolas: uma abordagem necessária. Maranhão: *VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas*, 2017.

SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*/ Richard Shusterman; tradução de Gisela Domschke. – São Paulo: Ed, 34, 1998.

SOUZA, Adriano. O funk, a alienação e a mercantilização da cultura. *WebArtigos*, 2009.

TAYLOR, Diana. O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: *Editora UFMG*, 2013.

VIANNA, Hermano. Funk e cultura popular carioca. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6. p. 244-253. 1990.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade (1780-1950)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

_____. Com vistas a uma sociologia da cultura. In: *Cultura*; \Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, pp. 9-31.

ZEFERINO, Genésio. Funk: grito por espaços de convivência. *Comunicação & Educação*, São Paulo, 2002.

FONTES:

LEI Nº 5543, Define o funk como movimento cultural e musical de caráter popular, [online] 22 set. 2009. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/78ae3b67ef30f23a8325763a00621702?OpenDocument&ExpandSection=-1#_Section1>. Acesso em 20 fev. 2020.

FURQUIM, Gabriella. Áudios: escola militar Dom Pedro II pune alunos por funk e cabelo afro. Petrópolis [online], 26 mai. 2019. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/audios-escola-militar-dom-pedro-ii-pune-alunos-por-funk-e-cabelo-afro>>. Acesso em 11 mar. 2021.

VOLPE, Renata. Fim do funk nas escolas de MS? CCJR aprova proibição de 'conteúdos obscenos'. Mídia max [online], 06 mai. 2020. Disponível em: <<https://www.midiamax.com.br/politica/2020/comissao-de-justica-da-assembleia-aprova-proibicao-de-conteudos-obscenos-nas-escolas-em-ms>> . Acesso em 11 mar. 2021.

CORREIA, Mariama. Projetos de lei tentam censurar danças nas escolas em vários estados do país. MARCO ZERO [online], 18 set. 2019. Disponível em <<https://marcozero.org/projetos-de-lei-tentam-proibir-dancas-nas-escolas-por-todo-o-pais/>>. Acesso em 11 mar. 2021.

Colégio tradicional proíbe funk e causa muita polêmica no Rio. Gazeta digital [online], 15 set. 2009. Disponível em: <<https://www.gazetadigital.com.br/editorias/brasil/colégio-tradicional-proíbe-funk-e-causa-muita-polemica-no-rio/221032>> . Acesso em 11 mar. 2021.

BENTO, Emmanuel. Projeto de Lei quer proibir 'passinho' nas escolas públicas de Pernambuco. Diário de Pernambuco [online], 06 set. 2019. Disponível em: <<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2019/09/projeto-de-lei-quer-proibir-passinho-nas-escolas-publicas-de-pernamb.html>> . Acesso em 11 mar. 2021.

KATZ, Helena. A diferença entre arte e cultura. Jornal urbano [online], 21 abr. 2009. Disponível em: <<http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz31240414414.jpg>> Acesso em 12 de mar. 2021.

BORBA, Juliana. ONG lista os países em que críticas a religiões são punidas por lei. Consultor Jurídico [online], 13 jan. 2015. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2015-jan-13/ong-lista-paises-criticas-religiosas-sao-punidas-lei>> Acesso em 03 mai. 2021.

SOUZA, Beatriz. 10 barbaridades cometidas pelo Estado Islâmico. Exame [online], 08 jul. 2014. Disponível em: <<https://exame.com/mundo/10-crueldades-que-estao-sendo-cometidas-pelo-estado-islamico/>> Acesso em 03 mai. 2021.

GIOVANAZ, Daniel. Classe, casta e gênero: violência contra a mulher não para de crescer na Índia. Brasil de Fato [online], 07 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/03/07/classe-casta-e-genero-violencia-contr-a-mulher-nao-para-de-crescer-na-india>> Acesso em 03 mai. 2021.

ZANUR, Camila. Terreiro é atacado por grupo evangélico na Bahia. Extra [online], 28 mai. 2019. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/brasil/terreiro-atacado-por-grupo-evangelico-na-bahia-23700413.html>> Acesso em 03 mai. 2021.

BUSTAMANTE, Luisa. “Em nome de Jesus”, bandidos destroem terreiro no Rio. Veja [online], 08 out. 2017. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/em-nome-de-jesus-bandidos-destroem-terreiro-no-rio/>> Acesso em 03 mai. 2021.

BORGES, Thais. Grupo ataca terreiro em Alagoinhas e bate bíblias em portão: 'Satanás vai morrer'. Jornal Correio [online], 28 mai. 2019. Disponível em: <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/grupo-ataca-terreiro-em-alagoinhas-e-bate-biblias-em-portao-satanas-vai-morrer/>> Acesso em 03 mai. 2021.

AZEVEDO, Emilio. Homem invade e quebra tudo em terreiro no Maranhão. Teia [online], 10 set. 2018. Disponível em: <<https://teiapopular.org/homem-invade-e-quebra-tudo-em-terreiro-no-maranhao/>> Acesso em 03 mai. 2021.

FONTES EM ÁUDIO

Aluna 1. Entrevista, Goiânia, 14/11/2019.

Aluna 2. Entrevista, Goiânia, 14/11/2019.

Aluna 3. Entrevista, Goiânia, 10/12/2019.

Aluna 4. Entrevista, Goiânia, 18/11/2019.

Aluno 5. Entrevista, Goiânia, 01/10/2019.

Aluna 6. Entrevista, Goiânia, 01/10/2019.

Andreia Silva Lisboa. Entrevista, Goiânia, 11/11/2019.

Aparecida Gomes Ribeiro de Sousa. Entrevista, Goiânia, 01/10/2019

Bruna Rúbia Síris. Entrevista, Goiânia, 14/11/2019.

Elton Gomes Ferraz. Entrevista, Goiânia, 18/11/2019.

Frank Júnior Barbosa. Entrevista, Goiânia, 14/11/2019.

Juliana Duarte Marques. Entrevista, Goiânia, 18/11/2019.

Luciano Diogo Freitas. Entrevista, Goiânia, 10/122019.

Miriam Ribeiro Machado. Entrevista, Goiânia, 01/10/2019.

Paloma Pereira Marinho. Entrevista, Goiânia, 18/11/2019.

Patrícia Nathalie Almeida. Entrevista, Goiânia, 18/11/2019.

Sônia Maria Roncato Ferraz. Entrevista, Goiânia, 10/12/2019.

Suelaine de Lima Alves. Entrevista, Goiânia, 01/10/2019

Thiago F. de Santana. Entrevista, Goiânia, 10/12/2019.

ANEXOS

ANEXO I ROTEIRO DE PERGUNTAS DIRECIONADO À GESTÃO ESCOLAR (DIREÇÃO E COORDENAÇÃO).

- 1- Qual sua formação acadêmica?
- 2- Quanto tempo atua na gestão? Já exerceu outra função de gestão fora a que exerce atualmente?
- 3- Quanto tempo trabalha na rede pública de ensino?
- 4- Como professor, você é adepto a alguma teoria pedagógica específica?
- 5- Como a gestão entende a arte como conteúdo escolar?
- 6- A escola possui dança como disciplina obrigatória?
- 7- -Quais estéticas de dança você entende que podem e que não podem serem ensinadas na escola?
- 8- Como a gestão escolar lida com a relação dos alunos com as danças que possuem maior inserção na mídia?
- 9- A gestão escolar possui algum projeto que discuta gênero e sexualidade?

ANEXO II ROTEIRO DE PERGUNTAS DIRECIONADO AOS PROFESSORES (DAS DISCIPLINAS DE ARTES E DANÇA).

- 1- Qual sua formação acadêmica?
- 2- Como professor, você adota alguma teoria pedagógica específica?
- 3- Quanto tempo trabalha na rede pública de ensino?
- 4- Onde busca se atualizar acerca do ensino da dança?
- 5- Como você entende a arte como conteúdo escolar?
- 6- Quais estéticas de dança você entende que podem e que não podem serem ensinadas na escola?
- 7- Quais estéticas de dança você trabalha em aula?
- 8- Você usa música em suas aulas? Quais?
- 9- A dança já é praticada fora do ambiente escolar, então os alunos trazem uma carga de experiência corporal para a aula de dança. Em suas aulas, quais experiências você pode identificar?
- 10- Como a você lida com a relação dos alunos com as danças que possuem maior inserção na mídia?

ANEXO III ROTEIRO DE PERGUNTAS INICIAL DIRECIONADO AOS ALUNOS

- 1- Qual série você cursa?
- 2- Qual sua idade?
- 3- Você gosta de dançar? o quê?
- 4- A escola já proibiu você de dançar?
- 5- (Se sim), quais os argumentos que eles usam para as proibições?