

“Não pode bunda e não pode remexer”: Femininos, danças populares e a censura ao corpo no ambiente escolar

Taynnã Silva de Oliveira (UFRJ)
taynnasoliveira@gmail.com

ST 11: Dança, Gênero E Interseccionalidades: Políticas, Poéticas E Epistemologias Em Arte

RESUMO: O presente trabalho 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: as questões 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. Isso posto, os esforços aqui, serão dedicados em discutir o primeiro eixo censório, referente as questões de gênero.

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

ABSTRACT: The present work aims to understand the supports that support the arguments about the limitations and/or resistance of public institutions of basic education in Goiânia, in relation to the insertion of the practice of popular dances of the present time, emphasizing those that are also present. broadcast in the media. Therefore, theoretical and bibliographic analyzes were carried out on the media and cultural industry, dance teaching and gender issues, as well as using sources from websites on the internet and the application of semi-structured oral interviews, carried out in 4 public schools of basic education in the city of Goiânia, state of Goiás. Three main census axes were identified, namely: gender issues; class issues through aesthetic disqualification; and the existence of a Christian-oriented morality, which interprets such dances as merely market-oriented, devoid of meaning, without cultural and artistic relevance, immoral and devoid of shame. That said, the efforts here will be dedicated to discussing the first census axis, referring to gender issues.

Keywords: Censorship. Popular dances of the present time. School. Gender. Media

INTRODUÇÃO

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 presente¹, 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 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 de danças específicas, foi realizado análise bibliográfica a cerca 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 profissionaisⁱⁱ, 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), bem como cerca de 90 educandos das 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);
- Colégio Estadual de Período Integral do Setor Finsocial (possui dança inserida no Projeto Político Pedagógico como projeto);
- 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);
- Escola Municipal Professora Maria Nosídia Palmeiras das Neves (possui dança como disciplina obrigatória).

As decisões referentes a 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 dança que não representa

realidades vigentes da contemporaneidade brasileira de povos dançantes e ainda foca muitos de sua esforços em disciplinas de caráter eurocentradoⁱⁱⁱ.

No percurso desta investigação, foi diagnosticado que a negação dos corpos e das danças populares do tempo presente, são pautados em três grandes eixos censórios, sendo o primeiro relacionado às discriminações de gêneros, com discursos proibitivos direcionados majoritariamente aos corpos femininos e àqueles corpos que performam feminilidades^{iv} dentro e fora do ambiente escolar. O segundo é o preconceito de classe, que por vezes são mascarados por argumentos pautados em narrativas de desqualificação estética. E o terceiro são discursos repressores atribuímos à uma historicidade pautada na religiosidade cristã, segundo a qual, há um esforço em tratar como “imoral” as movimentações que apresentam como centralidade de sua construção rítmica e gestual a região pélvica, cujas movimentações remetem a gestuais caracteristicamente oriundos de danças de matrizes não brancocêntricas, mas especificamente de matrizes africanas, evidenciando o racismo e o racismo religioso^v. Porém, os esforços aqui, serão dedicados em discutir o primeiro eixo censório, referente as questões de gênero.

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 trás 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 entendidos 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 manifestam 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, trás exemplos de Maria e Eva como simbologias do ser mulher. O segundo elemento são as instituições (religiosos, 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 por quê que “identidades generificadas são substantivamente construídas e relacionar 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 moveis 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 “papeis 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 feminilidade. Dessa forma, as alunas se encontram em um duplo regime de controle dos corpos, tanto se adequando as 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 dispõe 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, carrega consigo uma construção histórica que a vincula 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 feminilidades^{vi} e dos movimentos corporais à 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 Renata Peixoto Godim Henrique, de 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).

Os corpos femininos que dançam e o ambiente escolar

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).

Nesse sentido, 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 excludente^{vii}. 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 conhecimento^{viii}, direcionando a dança na escola, em muitos casos, como mera produtora de coreografias para datas comemorativas, 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 sobre^{ix}, 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 a realidade das três escolas da periferia da cidade de Goiânia no Estado de Goiás, elas também são evidenciadas em escolas dos estados de São Paulo^x, Pernambuco, Mato Grosso do sul, Bahia, Rio de Janeiro, Paraíba e no Distrito Federal^{xi}, bem como, em experiências pessoais enquanto educanda do ensino fundamental e médio de duas escola 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 pondo 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).

O discurso machista e sexista, suas replicações e justificativas no ambiente escolar

As reprovações das práticas e do ensino das danças populares^{xii} do tempo presente dentro das escolas, possui 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 mundo antigo^{xiii} - 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, 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 reforçado pelas instituições de ensino escolar, que deste modo, contribui 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 porque, 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 são baseadas em justificativas de vestimentas impróprias, preocupação com vida sexual precoce das adolescentes com a ideia de “danças sensuais”, o estímulo as droga 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 tem 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-chave 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 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 própria^{xiv} 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 funk^{xv} 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 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 INSERI-LAS. Por fim, vale destacar que encontramos em uma das falas dos entrevistados, ressonância com os preceitos aqui pretendido, 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 equipei 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)

CONCLUSÃO

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 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 se é inapropriado a dança, a roupa, a música ou 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 está são recrutadas como justificativa para restringir mulheres de dançar, a instituição escolar se torna corresponsável no processo de perpetuação de uma realidade latente de estupro^{xvi} 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.

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 o 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 necessário 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 atinja não somente aos estudantes, mas que alcance gestores e pais sem deixar de lado a autonomia da escola?

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

- 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.
- COLLING, Ana. A construção histórica do corpo feminino. *Caderno Espaço Feminino - Uberlândia-MG*, 2015.
- CYMROT, Danilo. A criminalização do funk. *Ciências Penais*, v. 16 p. 316-372, 2012.
- 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.

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.

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.

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

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.

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, 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.

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, Anibal. Colonialidad y modernidad/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.

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

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.

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

ⁱ 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 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.

ⁱⁱ 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 autorizado a conversa coletiva com turmas de educandos, porém, por serem menores de idade não terão os nomes divulgados.

ⁱⁱⁱ 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 de redação deste texto, estava em tramitação uma reformulação curricular que busca sanar alguns desses equívocos.

^{iv} 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.

^v A pesquisa resultou no Trabalho de Conclusão de Curso em licenciatura em Dança pela Universidade Federal de Goiás intitulada “‘Não pode bunda e não pode remexer’”: femininos, danças populares e a censura ao corpo no ambiente escolar’ e está disponível no endereço eletrônico <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/19601>

^{vi} 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.

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

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

^{ix} 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.

^x 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.

^{xi} 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.

^{xii} 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.

^{xiii} 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.

^{xiv} 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.

^{xv} 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).

^{xvi} 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/>