

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ESCOLA DE BELAS ARTES

Mestrado Profissional em Artes

PAULO RICARDO COQUITO DA CUNHA

**PROIBIDONA: danças periféricas em sala de aula**

Belo Horizonte

2025

PAULO RICARDO COQUITO DA CUNHA

**PROIBIDONA: danças periféricas em sala de aula**

Dissertação em formato de artigo científico apresentada ao Curso de Mestrado Profissional da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Ensino de Artes

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Córdova Christófar

Belo Horizonte

2025

Ficha catalográfica  
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

793.307  
C972p  
2025

Cunha, Paulo Ricardo Coquito da, 1994-  
Proibidona [recurso eletrônico] : danças periféricas em sala de aula /  
Paulo Ricardo Coquito da Cunha. – 2025.  
1 recurso online.

Orientadora: Gabriela Córdova Christófaru.  
Dissertação em formato de artigo científico.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,  
Escola de Belas Artes.  
Inclui bibliografia.

1. Dança – Estudo e ensino – Teses. 2. Dança – aspectos sociais –  
Teses. 3. Danças afro-brasileiras – Teses. 4. Negros – Identidade racial  
– Teses. 5. Dança na educação – Teses. 6. Cultura afro-brasileira –  
Teses. I. Christófaru, Gabriela, 1972- II. Universidade Federal de Minas  
Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
EBA - COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO/TESE

**FOLHA DE APROVAÇÃO da Defesa do Trabalho de Conclusão do aluno PAULO RICARDO COQUITO DA CUNHA, Número de Registro 2023671463.**

Título: “**PROIBIDONA: danças periféricas em sala de aula**”

Profa. Dra. Gabriela Córdova Christófaro - Orientadora- EBA/UFMG  
Prof. Ms. André Luiz de Sousa - Membro Titular - EBA/UFMG  
Prof. Dr. Geraldo Freire Loyola - Membro Titular - EBA/UFMG

Belo Horizonte, 28 de maio de 2025.

Profa. Dra. Rosvita Kolb Bernardes  
Subcoordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Artes  
Escola de Belas Artes/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Gabriela Cordova Christofaro, Professora do Magistério Superior**, em 13/06/2025, às 18:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **André Luiz de Sousa, Usuário Externo**, em 15/06/2025, às 19:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Geraldo Freire Loyola, Professor do Magistério Superior**, em 16/06/2025, às 08:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Rosvita Kolb Bernardes, Subcoordenador(a)**, em 18/06/2025, às 16:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4300037** e o código CRC **05DE5674**.

---

Referência: Processo nº 23072.231384/2025-29

SEI nº 4300037

À minha mãe e ao meu pai, por todo esforço para que eu alcançasse esse grau de formação.

Aos meus e minhas estudantes e mestres das escolas e ruas, que nos atravessamentos dos encontros me permitiram acessar suas particulares vivências e ensinios.

“Eu só quero é ser feliz

Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é

E poder me orgulhar

E ter a consciência que o pobre tem seu lugar”

Cidinho e Doca. Eu só quero é ser feliz.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe e ao meu pai, Avelina Coquito e Ailton Cunha, por minha criação e apoio em todas as minhas etapas da vida, independente das circunstâncias.

Aos familiares, que de diversas formas, contribuíram em minha formação, humana e profissional.

Aos amigos e amigas, que me acompanharam e apoiaram nesta pesquisa, incentivando e estimulando.

Aos colegas das universidades em que passei, cada troca em sala de aula e fora dela foram partes da construção dessa pesquisa.

Aos colegas de trabalho da Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos de Duque de Caxias - RJ, que no convívio diário me ajudaram a ter atenção com as questões sociais que se apresentavam em nosso espaço de trabalho.

Aos colegas de trabalho das diversas escolas e redes de educação em que atuei, por cada troca e suporte oferecido nessa jornada tão difícil, que é a da Educação.

Aos meus estudantes, que com suas vivências trouxeram importantes provocações resultantes nesta pesquisa.

Às vivências das ruas, aos que ocupam os espaços públicos com sua cultura periférica. É essa resistência que marca a diversidade de nosso povo e traz questionamentos sobre os espaços dessas expressões, como é este trabalho.

Ao amigo Guilherme Oliveira, por sua escuta e atenção ao longo deste processo do Mestrado.

E à Profa. Dra. Gabriela Córdova Christófaru, pela acolhida, por aceitar orientar um trabalho tão complexo como este, por todas as trocas ao longo desse período, por buscar tornar este momento árduo em algo mais leve, pela abertura à escuta e por construir junto este profundo trabalho feito a mãos e pés.

## RESUMO

O artigo PROIBIDONA: danças periféricas em sala de aula trata de uma proposta pedagógica de ensino-aprendizagem de dança, partindo do estudo de expressões culturais, sobretudo corporais, perseguidas e proibidas a partir de mecanismos legais, midiáticos e sociais, que desde o Brasil colonial tem um especial recorte para a cultura africana e afro-brasileira. Pretende-se discutir, no âmbito da educação básica, possibilidades de abordagem das danças periféricas produzidas em momento histórico anterior, e aquelas produzidas na história recente. A partir de referenciais teóricos e artísticos, de legislações da educação brasileira e da experiência docente do pesquisador, o estudo busca, não só compreender o universo de perseguição, como também o da produção e resistência de expressões, como a Capoeira, o Samba, o Maracatu, o Frevo, o Funk e o Brega Funk, e ainda, os elementos que as constituem. O estudo traz questões que apontam a necessidade e a importância de proposições pedagógicas que pautem temas raciais na educação.

Palavras-chave: dança; funk; educação; periferia.

## **ABSTRACT**

The article PROIBIDONA: Peripheral Dances in the Classroom discusses a pedagogical proposal for dance teaching-learning, based on the study of cultural expressions, particularly bodily, that have been persecuted and prohibited through legal, media, and social mechanisms. Since colonial Brazil, these mechanisms have specifically targeted African and Afro-Brazilian culture. The study aims to explore, within the context of basic education, possible approaches to peripheral dances produced in earlier historical periods as well as those emerging in recent history. Drawing on theoretical and artistic frameworks, Brazilian educational legislation, and the researcher's teaching experience, the study seeks not only to understand the history of persecution but also the production and resistance of expressions such as Capoeira, Samba, Maracatu, Frevo, Funk, and Brega Funk, along with their constituent elements. The study raises questions highlighting the necessity and importance of pedagogical approaches that address racial themes in education.

Keywords: dance; funk; education; periphery.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Vista aérea da Baixada Fluminense.....	12
Figura 2 - Roda de Samba, Heitor dos Prazeres, 1965.....	22
Figura 3 - Frevo, Heitor dos Prazeres, 1966.....	25
Figura 4 - Maxwell Alexandre, Sem título (Da Série Novo Poder), 2021.....	31
Figura 5 - Favela, Heitor dos Prazeres, 1965.....	51
Figura 6 - Escultura Arena da Capoeira, André Moreno, Salvador - BA, 2024.....	54
Figura 7 - Vista aérea da favela do Beiru, maior favela de Salvador – BA.....	59
Figura 8 - Bailes de Soul dos anos 1980, Almir Veiga.....	61
Figura 9 - Tá ok, Bruno Life, 2023.....	64
Figura 10 - Tá ok 2, Bruno Life, 2023.....	65
Figura 11 - Vista do bairro de Casa Amarela, Recife – PE.....	68

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

## SUMÁRIO

<b>1 ORAÇÃO PRA COMEÇAR O BAILE</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Suburbano</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Provocação 1</b>	<b>13</b>
<b>1.3 Provocação 2</b>	<b>14</b>
<b>1.4 Provocação 3</b>	<b>15</b>
<b>1.5 Aprofundamentos</b>	<b>16</b>
<b>2 PROIBIDONA/s</b>	<b>20</b>
<b>3 NA ESCOLA, OU FORA DELA</b>	<b>31</b>
<b>4 PROIBIDONAS: DANÇAS PERIFÉRICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	<b>42</b>
<b>4.1 Fundamentação e Metodologia</b>	<b>44</b>
<b>4.2 Desenvolvimento</b>	<b>48</b>
<b>4.2.1 Morro da Providência</b>	<b>49</b>
4.2.1.1 <i>Batuque 1: favela</i>	50
<b>4.2.2 Aglomerado da Serra</b>	<b>52</b>
4.2.2.1 <i>Batuque 2: permitindo a Capoeira</i>	53
4.2.2.2 <i>Batuque 3: permitindo o Samba</i>	55
4.2.2.3 <i>Batuque 4: permitindo o Frevo</i>	57
<b>4.2.3 Valéria</b>	<b>58</b>
4.2.3.1 <i>Batuque 5: BROWN, James &amp; Funk</i>	59
4.2.3.2 <i>Batuque 6: Baile Black, Funk BR   Baile Charme (anos 1980)</i>	61
4.2.3.3 <i>Batuque 7: FUNK: raps, batidão, proibidão, melody, passinho, ostentação, 150bpm, MTG</i>	63
4.2.3.4 <i>Batuque 8: periferias: brega funk, pagodão baiano, eletro funk, forró favela, treme, gospel funk</i>	66
<b>4.2.4 Casa Amarela</b>	<b>68</b>
4.2.4.1 <i>Batuque 9: montando o paredão (criação)</i>	69
4.2.4.2 <i>Batuque 10: Bailão</i>	69
<b>5 CORRE - PRA FECHAR O BAILE</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICE A – PROPOSTA PEDAGÓGICA</b>	<b>81</b>

## 1 ORAÇÃO PRA COMEÇAR O BAILE<sup>1</sup>

Dos questionamentos das ausências às presenças; as perseguições. Expressões da cultura afro-brasileira historicamente foram e são criminalizadas no Brasil, desde a colonização. Nas escolas, e sendo maioria da população, estudantes negros ocupam grande parte das fileiras nas salas de aula. Porém, muitas vezes, suas culturas são marginalizadas, deixadas de fora dos processos de ensino e aprendizagem.

As leis que insistem em proibir produções artísticas afro-diaspóricas, agora são ultrapassadas por outras que valorizam essa cultura, mas que ainda são atravessadas por retrocedentes algozes que teimam em silenciar suas expressões. São parâmetros curriculares que apoiam e substanciam a abordagem de conteúdos sobre o samba, frevo, funk e capoeira, que se esbarram nas resistências a suas abordagens, e, até mesmo, em novas tentativas de criminalização.

Compreendendo o amplo universo de produções culturais negras brasileiras, e entendendo as relações que possuem entre si, sejam elas históricas, políticas, ou estéticas, sobretudo por seus elementos artísticos que as aproximam, este trabalho observa o recorrente processo de criminalização da cultura negra no Brasil, num amplo período histórico. E não só a criminalização da cultura, como também do negro em determinados espaços, como o da escola; e, na escola, a cultura e a pessoa negras são questionadas, seja a presença física, seja nos conteúdos e materiais didáticos.

Esse trabalho objetiva propor a sistematização de um período de dez aulas que tematizam danças proibidas: Proibidonas. Uma sequência didática que resulta da aproximação entre samba e funk, frevo e bregafunk, e do entendimento de que essas expressões artísticas não são fenômenos isolados, mas que atuam num processo de resistência e resiliência histórica, como sugere Rebeca Gondim (2022, p. 60):

Para não esquecer de onde viemos, acho que precisamos fortalecer os laços e nossa solidariedade com as outras danças negras urbanas irmãs: o bregafunk, funk, brega, a swingueira, etc. Se

---

<sup>1</sup> Oração para começar o baile: referência às práticas ligadas à religião evangélica verificada em bailes funks do Rio de Janeiro, e apontadas no livro *O Afrofunk e a Ciência do Rebolado* (Machado, 2020).

entender enquanto comunidade e, portanto, conversar com a capoeira, o maracatu, o coco... escutar as mais velhas!

Danças que se conectam em sua origem; negra brasileira, afro-brasileira. E é baseado nas atuais legislações educacionais, como as leis 10.639/2003 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil, 2008), em perspectivas decoloniais, a partir de Djamila Ribeiro (2019) e Muniz Sodré (2012), articulada com perspectivas pedagógicas, como a Abordagem Triangular para o Ensino de Artes, de Ana Mae Barbosa (2012) e as ideias de Paulo Freire (1996), que essa proposta se direciona a estudantes do oitavo ano do ensino fundamental.

São danças da periferia na centralidade dos encontros, são os corpos e vivências de estudantes protagonizando as aulas, na busca por um espaço de não mais invisibilização, e sim, de uma abordagem antirracista e reflexiva. São os subúrbios, as periferias, no lugar central e em caminhos de construções criativas e coletivas no ambiente escolar. Longos caminhos, e atravessados por obstáculos.

## 1.1 Suburbano/s

Três horas. Do formigueiro das Américas<sup>2</sup> – São João de Meriti, cidade no estado do Rio de Janeiro, que teve seu crescimento desordenado, aglomerados subnormais<sup>3</sup> – até o local de fundação da chamada cidade maravilhosa<sup>4</sup>, o bairro da Urca, são três horas de viagem. Entre ônibus, trem, metrô, e outro ônibus, fiz percursos para acessar a academia, lutar para permanecer, me perder, desconhecer e reconhecer. De São Gonçalo/RJ, cidade de Claudinho & Buchecha<sup>5</sup>, dois funkeiros dos anos 2000, até a capital, também são três horas!

---

<sup>2</sup> Do formigueiro das Américas: referência usada para se referir à São João de Meriti, por esta cidade ter sido considerada nos anos 1980 a de maior densidade demográfica da América Latina. Hoje, segundo o IBGE (2022), são 12.521 habitantes por Km<sup>2</sup>, sendo a terceira cidade mais densamente povoada do Brasil.

<sup>3</sup> Aglomerados subnormais: termo utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 1991 até 2024, para se referir às favelas. O termo foi atualizado em 2024, a partir de normativa.

<sup>4</sup> Cidade maravilhosa: tratamento dado à cidade do Rio de Janeiro, a partir de referências assim criadas para a cidade no início do século XX, como marchinhas de carnaval, crônicas etc.

<sup>5</sup> Claudinho & Buchecha: dupla de dois funkeiros de São Gonçalo, que fizeram sucesso nos bailes da capital fluminense e também nacionalmente. Um de seus maiores sucessos foi a música “Nosso Sonho” (1996). A trajetória da dupla foi interrompida com a morte de Claudinho num acidente, em 2002.

Criado numa das cidades mais densamente povoada das Américas, e carente de equipamentos culturais, a busca por uma formação superior em Artes se mostrava cada vez mais distante que a própria distância espacial entre casa e universidade. O transporte público ineficiente limitava os acessos: morar em Jaçanã e perder o trem das onze, significaria voltar só no dia seguinte, como no samba de Adoniran Barbosa (1974). No meu caso, perder o ônibus significava não ir ao teatro, aos ensaios dos trabalhos acadêmicos, aos encontros de pesquisa, às reuniões depois das aulas. Fim de uma aula e a pressa para pegar o transporte e chegar em casa; e chegar vivo era outro desafio, diante do cenário endêmico de violência urbana do Rio de Janeiro.

Considerar em primeiro momento, ainda que de forma sucinta, meu contexto social, antes de discorrer diretamente sobre as minhas relações com a presente pesquisa, me é necessário. Isto, justamente pelo processo que vivenciei na graduação, e que mais tarde se encaminharam meus múltiplos olhares sobre o objeto dessa pesquisa de mestrado.

Nasci em Petrópolis/RJ, fui criado entre Duque de Caxias/RJ e São João de Meriti/RJ, cidades da Baixada Fluminense, que, diferentes da Zona Sul da capital, não têm atenção do poder público, e sofrem com a precariedade dos serviços essenciais e, mais ainda, com a quase ausência de equipamentos culturais, condições essas que trouxeram prejuízos a mim. Nessa realidade, onde o meu contato com o Teatro acontece dentro de uma igreja evangélica, o desejo de estudar Artes na universidade é alimentado, ao passo que as circunstâncias cancelam e adiam sua concretização. Atravessar a Brasil<sup>6</sup> não é fácil!

Chegar na academia e ser eu? Talvez sim. Sim, porque na universidade tive a possibilidade de me reconhecer como homem branco cis gay. O sistema exigia, a todo tempo, adequações: os textos em francês estavam lá, os autores europeus regravam a bibliografia, os eventos artísticos do Centro ou da Zona Sul eram os que figuravam as indicações dos professores e serviam de base para as aulas e rodas de conversa nos bares. Como romper? Bom, eu sabia que poderia romper? Me adequiei.

---

<sup>6</sup> Avenida Brasil: principal avenida de ligação entre a Baixada Fluminense e o subúrbio carioca com a região central e Zona Sul da capital; parte da BR-101.

Figura 1 - Vista aérea da Baixada Fluminense.



Fonte: acervo pessoal do autor.

Viola Spolin , Peter Brook , Jean-Pierre Ryngaert , Bertold Brecht , Constantin Stanislávski , William Shakespeare . Ah, Augusto Boal ! Foram essas as bases dos estudos sobre metodologias para o ensino do Teatro. À exceção do carioca Boal, que trazia em suas propostas abordagens que faziam relação direta com contextos sociais desprivilegiados, os demais operavam em outra lógica. Os questionamentos decoloniais chegavam à universidade, enquanto eu já estava saindo dela. Eram os novos estudantes que questionavam as ausências, os silenciamentos abordados por Djamila Ribeiro (2019). Mas eu saía, e saía levando aquelas questões, que se somaram às provocações encontradas posteriormente, em meio a reflexões sobre

minha formação acadêmica e no percurso profissional como professor de Arte na educação básica.

## 1.2 Provocação 1

Tu-num: Caxias!<sup>7</sup> Quem já foi ao território de Ludmilla<sup>8</sup>, a funkeira, certamente já escutou a chamada das Kombis clandestinas que fazem o transporte alternativo na cidade. Voltei, Caxias! A favela não chegou, mas eu cheguei na favela do lixão, ou se for mais palatável, no Parque Vila Nova, nome que não muda a realidade social de lá. Cheguei, depois de graduado, como educador social para atuar com oficinas de Teatro, em um serviço de convivência da prefeitura, oferecido a crianças e adolescentes daquela região.

Naquele contexto periférico, muitos dos aprendizados a partir de autores europeus e estadunidenses, como Viola Spolin, Peter Brook, Jean-Pierre Ryngaert, Bertolt Brecht, William Shakespeare e o russo Constantin Stanislávski foram colocados à prova. As abordagens que eu levava para os estudantes pareciam não fazer qualquer sentido para eles, e conseqüentemente para mim. Eu queria desenvolver um processo que fizesse sentido, que respeitasse de alguma forma a realidade deles.

Augusto Boal, um dos poucos autores brasileiros lidos na universidade, e seu Teatro do Oprimido (1975) foram rapidamente retomados por mim, em uma busca por uma prática artística teatral que fizesse sentido. Não foi um processo simples, mas, de alguma forma, um diálogo começou a ser desenvolvido com aquele território, e pelo território. As práticas teatrais que não assumiram um diálogo com aquela comunidade foram descontinuadas, e os atravessamentos dos encontros foram incorporados aos planejamentos das aulas, trazendo, por exemplo, práticas teatrais nas praças do bairro - o Teatro Imagem (1975)<sup>9</sup>, de Boal.

---

<sup>7</sup> Tu-num: Caxias!: alarme sonoro utilizado pelo transporte alternativo, costumeiramente as kombis, nos deslocamentos entre municípios da Baixada Fluminense (Informação verbal).

<sup>8</sup> Ludmilla: inicialmente conhecida como Mc Beyoncé, a cantora caxiense de funk e pagode é uma das referências atuais da música brasileira; uma mulher preta, periférica e bissexual. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ludmilla> Acesso em: 13 mai. 2025.

<sup>9</sup> Teatro Imagem: uma das técnicas do Teatro do Oprimido baseada em uma linguagem não-verbal que pretende ser transformada pelo grupo de trabalho em expressões cênicas, levantando com isso problemas e questões que perpassam a vivência desses fazedores, atores.

A experiência em Caxias foi uma primeira provocação para repensar a minha prática docente. Se por um lado, eu precisei silenciar e até mesmo ocultar minhas vivências, quando universitário, já não queria, na posição de docente, repetir aquele movimento. Começa, então, a busca por ser um professor que estimula o protagonismo de seus estudantes, sobretudo daqueles que já são silenciados em seus contextos sociais; uma busca que segue atravessando os caminhos que se apresentam.

### **1.3 Provocação 2**

“Rios, pontes e overdrives - impressionantes esculturas de lama”, de Chico Sciense (1992). Ali, diante da escultura do precursor do movimento manguebeat<sup>10</sup>, Chico Sciense, no Recife Antigo, um grupo de galerosos (favelados) dançava brega funk. A prática dominical de levar uma caixa de som para a rua e reunir os colegas na praça para dançar era uma forma de ocupar o centro histórico da cidade.

Inicialmente, uma vontade de dançar; depois, questionamentos que se aprofundaram e se transformaram em pesquisa. Como me juntar àquele grupo? Como, antes, aprender aquela dança? Onde haveria uma escola de brega funk? E de funk? E de pagodão baiano? Por que não vi nenhuma dessas danças em minha pós-graduação em Dança? Silêncio.

Provocado por aquele movimento e pelas questões levantadas a partir dele: questões sobre as ausências, sobre as invisibilidades. Era o início de uma pesquisa sobre o espaço ocupado pelas danças periféricas na academia, na formação de professores, nos espaços públicos, nas salas de aula. Não como forma de legitimação de sua existência, de sua ciência, mas de presença. Da investigação aos apontamentos sobre quem são os protagonistas das danças silenciadas, das danças e expressões artísticas proibidas, dentro e fora da escola, tem cor.

---

<sup>10</sup> Manguebeat: movimento de contracultura originado no Recife - PE em 1991, e que buscava a combinação de gêneros musicais regionais com outros, como rock, funk e música eletrônica.

### 1.4 Provocação 3

“De segunda à sexta esporro da escola. Saba-sabado e domingo eu solto pipa e jogo bola.”, de Jonathan Costa (2000). Faz sentido? Um funk dos anos 2000 pode nos sugerir a visão de um adolescente favelado sobre a escola e sobre as possibilidades do final de semana fora dela. Para além do verso, as falas dos estudantes muitas vezes dão conta de comparar a escola ao presídio, e, de algum modo, ratificam os versos de décadas passadas. Por quê?

Cerca de 73% da população que vive nas favelas brasileiras é negra, segundo dados do Censo de 2022 do IBGE (IBGE, 2023), um percentual superior ao verificado na população geral, que é de aproximadamente 55%. Esses dados foram levantados pelo Censo, a partir da parceria entre o IBGE, a Central Única das Favelas (Cufa) e o Data Favela<sup>11</sup>, através do projeto Favela no Mapa<sup>12</sup>. Na escola pública, a realidade constatada não costuma ser diferente: a presença de crianças e adolescentes negros e periféricos é maioria. Presentes nas cadeiras das salas de aulas, as temáticas que envolvem este público majoritário ainda continuam ausentes das práticas pedagógicas, mesmo com as legislações vigentes, como indicado pelo relatório “Lei 10.639: a atuação das Secretarias Municipais no ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira”, do Instituto Alana e Geledés Instituto da Mulher Negra (2023). Por quê?

E na minha experiência docente em escolas públicas, não foi diferente. Mesmo em realidades distintas, seja na primeira escola em que lecionei, em Magé, no Rio de Janeiro, ou em Juiz de Fora, em Minas Gerais, era o adolescente periférico ocupando as cadeiras das salas de aula. Nos livros, ausências. No currículo, ausências de temáticas periféricas que não fossem apenas os dilemas sociais, mas também suas potencialidades e suas produções em arte e cultura. Por quê?

A partir da experiência de educador social em uma favela de Duque de Caxias, município do Rio de Janeiro, e diante das realidades que se apresentavam, assumi o

---

<sup>11</sup> Data Favela: instituto de pesquisa vinculado à Central Única das Favelas, focado na realidade das favelas brasileiras, que atua em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

<sup>12</sup> Favela no Mapa foi uma iniciativa criada para ampliar a coleta de dados favelas brasileiras durante a realização do Censo 2022 pelo IBGE: <<https://cufa.org.br/ibge-data-favela-e-cufa-fazem-acao-favela-no-mapa-para-coletar-dados-para-o-censo/>> Acesso em 10 mar. 2025.

compromisso de ser um educador atento às demandas dos estudantes e comprometido em realizar uma educação que, além de fazer sentido, buscasse superar abordagens colonizadoras, e, mais ainda, que trouxesse para a sala de aula a realidade dos estudantes e suas aspirações.

Ao registrar as predileções dos estudantes nos diferentes territórios em que lecionei, encontro uma unanimidade: as produções da periferia, de diversas partes do Brasil, eram as mais mencionadas – funk, brega funk, pagodão, rap, trap. Como não lembrar aquela fala de uma estudante de dez anos, quando disse que iríamos estudar as Danças Brasileiras. Ela exclamou: "Ebaaaa! Funk!"

Naquela ocasião, eu me referia às danças chamadas “dramáticas”, estudadas outrora por Mário de Andrade (2002): o maracatu, o frevo, a congada. Não imaginava que uma criança pudesse trazer aquela referência tão espontaneamente, que revelava um pouco de como alguém naquele contexto social percebe a dança brasileira. Gostaria de atender àquela expectativa, ou àquelas expectativas todas, mas, como?

## **1.5 Aprofundamentos**

Foram muitas provocações. E junto com elas, também estava o desejo de mudar aquelas realidades de invisibilização, além de entender os meus processos para chegar àquela sala de aula – minha criação, minhas vivências acadêmicas, os trânsitos entre vida pessoal, acadêmica e profissional. Como trazer para a educação básica as danças periféricas, tão presentes nos intervalos escolares e nos fones de ouvidos que subvertem as aulas, como protagonista das aulas de Arte?

A partir de minha trajetória acadêmica e docente, encontro com autoras e autores que tematizam questões que perpassam as temáticas tratadas aqui, como a noção de lugar de fala, a partir de Djamila Ribeiro (2019), o conceito de cartografia, em Alvarez e Passos (2009), a abordagem de educação decolonial, por Muniz Sodré (2012), e ainda, a ciência do rebolado, de Taísa Machado (2020).

Os trânsitos, a partir dos autores e autoras mencionados me permitiram reconhecer minhas vivências e o quanto elas estão presentes em meu cotidiano, impactam minhas práticas docentes, e, finalmente, fundamentam as discussões trazidas aqui, ao fornecer materialidades para essa investigação. Nesse sentido,

meu percurso como docente pesquisador partiu de afinidades com premissas cartográficas (Alvarez; Passos, 2009).

Compreender a cartografia como parte da prática docente, e por conseguinte da minha atuação como pesquisador, implica na recuperação de apontamentos para a pesquisa, no que tange a observação do objeto – a dança periférica na escola e fora dela. Quando pesquiso uma dança que está na escola, mas que antes está fora dela, no contexto social dos estudantes, e que se pretende trazer como objeto de estudo das aulas de Arte, preciso reconhecer que determinados signos estão circunscritos a um determinado território e têm uma razão de ser ali: “Portanto, inverte-se a relação pressuposta entre condutas e formação de território: no lugar de tomá-las como determinantes nas formações territoriais, afirma-se que as condutas são efeitos dos signos expressivos característicos de dado território.” (Alvarez; Passos, 2009, p. 134).

Observar os signos próprios de um território, e nesse caso, o território dos estudantes, permite um contato aprofundado com uma infinidade de elementos que se apresentam no cotidiano escolar e que, a depender das vivências, formação e posicionamento dos educadores, podem ser incompreendidos e automaticamente repelidos do ambiente educacional. A compreensão de atitudes não implica uma automática aceitação de determinadas práticas estudantis no ambiente escolar, mas no entendimento dessas para uma avaliação de como podem ou não ser absorvidas, e, se não podem, como recusá-las: uma prática docente reflexiva, a fim de que não seja preconceituosa; racista.

Ao mesmo tempo que busco trazer para minha pesquisa as produções periféricas como protagonistas das aulas de Arte, entendo que seja necessário reconhecer de onde parte minha observação sobre essas expressões artísticas, o que Djamila Ribeiro (2019, p. 85) vai apontar como o lugar de fala, que todos possuem: “Assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade.”

Não somente o reconhecimento de onde se fala se mostra suficiente para o contexto da sala de aula. É preciso considerar também as perspectivas e percursos pedagógicos, sobretudo aqueles que buscam o protagonismo dos estudantes no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, para repensar a

sistematização das aulas de Arte, de modo a resistir ao silenciamento, como ressalta Djamila Ribeiro (2019, p. 62):

As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratadas de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente.

O silenciamento histórico das expressões artísticas de origem afro-brasileira, por vezes, até na forma de proibições, como no caso do samba, maracatu e capoeira, e nas recentes tentativas de proibição do funk e brega funk, pode começar a ser revisto também pelo protagonismo de seus fazedores, ou de grupos que estão no território de sua origem. O que passo a sugerir com isso é que os estudantes tragam elementos para a construção da sistematização das aulas, a partir de estímulos trazidos pelo docente.

A abertura ao risco se coloca como possibilidade para esse processo, em que de alguma forma há uma exposição majorada por conta da temática escolhida, e que exige uma disponibilidade para a experiência. Assim, o pesquisador-professor, na perspectiva de um aprendiz-cartógrafo, como propõe Alvarez (2009, p. 132), inicia sua habitação do território cultivando uma disponibilidade à experiência. Para além dessa abertura ao risco, há que se ter uma constante disponibilidade para abordar temáticas, como as danças periféricas, questionadas tanto sob o ponto de vista artístico como também sobre quais conhecimentos são gerados por essas danças. Tais questionamentos são contestados por uma conterrânea, ao escrever sobre a ciência do rebolado - Taísa Machado (2020, p. 33) discute: "A gente nunca acredita que o que gente faz é importante, que vale a pena, porque não tá escrito! É uma outra ciência."

Taísa, que elaborou uma oficina sobre o Afrofunk<sup>13</sup>, a partir de sua prática, desenvolveu uma pesquisa e um pensamento sobre os movimentos corporais do Funk, sobretudo o rebolado, e que se esbarra constantemente com questionamentos sobre a legitimidade da dança, e do que pode ser aprendido com ela. O que vejo é

---

<sup>13</sup> O Afrofunk é definido por Taísa Machado como "[...] uma fábrica de ações e conteúdos para o movimento funk com foco em equidade racial e de gênero." (Machado, 2020, p. 29). O doutor em Música, Thiago Barbosa, descreve o Afrofunk como "Nome de produções cariocas que utilizam atabaques com ritmos rápidos e que têm também influências do afrobeat e da afro house." (Souza, 2024, p. 231).

que inúmeros conteúdos figuram no currículo escolar sem fazer sentido para docentes e discentes, e que permanecem ali por décadas, mas que quando trazemos objetos relacionados a culturas africanas ou afro-brasileiras, são alvo de todo tipo de indagações sobre a necessidade de seu aprendizado.

Esses questionamentos constantes sobre elementos da cultura negra na escola, e fora dela, denunciam o racismo presente em nossa sociedade. Daí, surgem inquietações a minha figura de educador, proponente de aulas, formador de aprendizes, como pressupõe o sistema, e me questiono sobre o meu papel enquanto homem, branco, cis na luta contra o racismo.

## 2 PROIBIDONA/s

Samba, Maracatu, Frevo, Capoeira, Funk, Brega Funk, Pagodão... A lista poderia agregar ainda um bom número de outras expressões artísticas e culturais que envolvem sobretudo música e dança, e corporeidades, que mesmo tendo diferenças temporais e espaciais em sua criação e prática, reúnem-se num ponto comum: quem as produz.

Observar historicamente as produções artísticas perseguidas e até mesmo proibidas no Brasil, desde o tempo da colonização, indica a prevalência de questões raciais como princípio motivador dessas sanções, sejam elas em formas de lei, de abordagens midiáticas tendenciosas, de restrição de espaços para suas práticas, ou mesmo de sua ausência nas abordagens educacionais. Se em um primeiro momento temos a proibição legal, não podemos considerar que a inexistência de leis proibitivas signifique automaticamente a plena liberdade dessas expressões artísticas e sua expressão, sobretudo se tratarmos de sua presença em espaços de legitimação.

As primeiras expressões culturais de origem africana no Brasil, trazidas por pessoas negras escravizadas, como a capoeira, foram proibidas por mecanismos legais, como o Código Penal da recém fundada República, em 1890:

### Capítulo XIII - Dos vadios e capoeiras

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação Capoeiragem: andar em carreiras, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal: Pena - de prisão celular por dous a seis mezes (República dos Estados Unidos do Brazil, 1890).

Se até 1937, a prática da Capoeira era considerada crime no Brasil, hoje a realidade é bastante diferente, e sobre a mesma forma de lei: o Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei 12.288, de 20 de julho de 2010 (Brasil, 2010), garante a proteção das expressões culturais afrodescendentes, das quais a capoeira é parte: “Art. 20. O poder público garantirá o registro e a proteção da capoeira, em todas as suas modalidades, como bem de natureza imaterial e de formação da identidade cultural brasileira [...]” (Brasil, 2010). Além da lei federal, temos também diversas outras legislações estaduais e municipais, como a Lei 17.566/2021 (São

Paulo, 2021), do município de São Paulo, e a Lei baiana 14.341/2021 (Bahia, 2021), que reconhecem a Capoeira como bem imaterial e estabelecem também o seu ensino na educação pública.

“Quem não gosta de samba, bom sujeito não é” (Caymmi, 1957). E quem gostasse, era preso! João da Baiana, famoso sambista carioca, enfrentou por diversas vezes a polícia ao circular pela cidade portando um instrumento capaz de promover tumulto, a partir de uma interpretação do artigo 402 da lei dos vadios e capoeiras (Brasil, 1890): um pandeiro levava à reclusão (Diniz, 2006<sup>14</sup> *apud* Silva; Bruno).

O samba era naquele momento uma expressão também proibida no Brasil, que objetivava embranquecer sua população, não só na cor, mas também nos costumes. Se hoje temos o samba durante o período momesco, ou nas campanhas de turismo nacional, ou ainda, as escolas de samba como um de nossos principais atrativos, isso muito se difere da realidade enfrentada por João da Baiana, Pixinguinha e Tia Ciata, figuras ilustres do samba no Rio de Janeiro.

A baiana Hilária Batista de Almeida, a Tia Ciata<sup>15</sup> (Casa da Tia Ciata Espaço Cultural ORTC, 2024) é um símbolo de resistência cultural e religiosa, sobretudo pelas atividades que aconteciam em sua casa no Rio de Janeiro. O código penal em vigor até 1937 também trazia proibições para as práticas religiosas de origem africana:

Art. 157. Praticar o espiritismo, a magia e seus sortilégios, usar de talismans e cartomancias para despertar sentimentos de ódio ou amor, inculcar cura de molestias curáveis ou incuráveis, emfim, para fascinar e subjugar a credulidade pública: Penas - de prisão cellular por um a seis mezes e multa de 100\$ a 500\$000 (República dos Estados Unidos do Brazil, 1890).

Em sua casa, na região da chamada pequena África no Rio de Janeiro, Tia Ciata reunia estratégias de resistência para manter as práticas de candomblé e

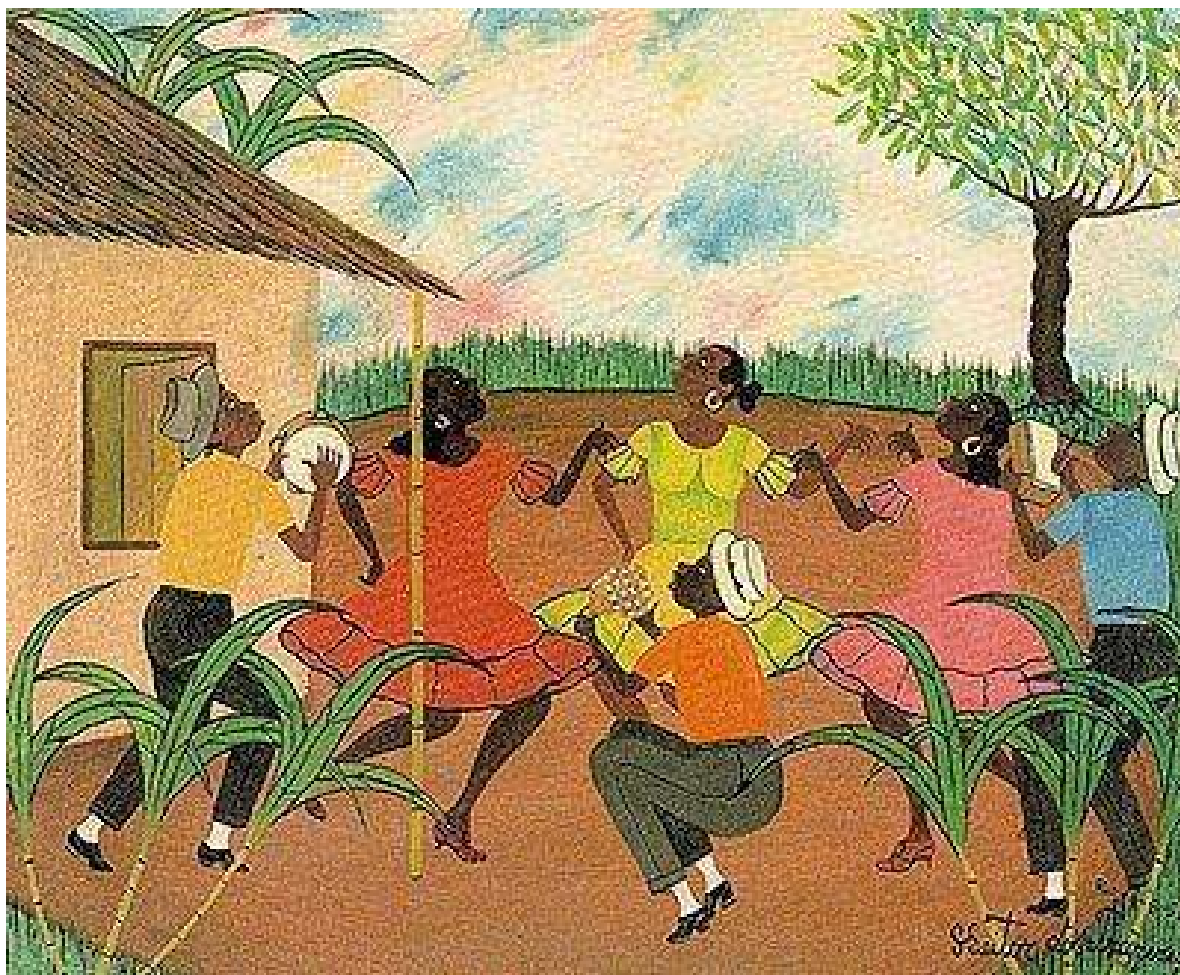
---

<sup>14</sup> DINIZ, André. *Almanaque do samba: A história do samba. O que ouvir. O que ler. Onde Curtir.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. 309p.

<sup>15</sup> Tia Ciata: uma referência do samba no Rio de Janeiro, nasceu na Bahia em 1854, e na capital fluminense desempenhou importante papel para a resistência do samba, organizando diversos eventos do gênero em sua casa.

samba<sup>16</sup>. Uma dessas estratégias incluía ter na frente da casa as pessoas mais idosas, enquanto que aos fundos das casas estavam as pessoas mais jovens tocando e dançando samba. Caso houvesse uma batida policial, os mais velhos cuidavam de distrair a polícia dizendo que ali estava acontecendo uma roda de choro, estilo musical que não era proibido.

Figura 2 - Roda de Samba, Heitor dos Prazeres, 1965.



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em:

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/85152- roda-de-samba>. Acesso em: 5 de janeiro de 2025.

Do Rio de Janeiro ao rio Capibaribe, Recife - PE. Enquanto a capoeira e o samba eram proibidos e perseguidos com veemência na então capital federal, na capital pernambucana, as perseguições centravam-se em outras expressões: primeiramente, o Maracatu, como observado por Vidal (2017), e posteriormente, o

---

<sup>16</sup> Informações relativas ao material da exposição “Heitor dos Prazeres é meu nome”, realizada no Centro Cultural Banco do Brasil, em agosto de 2023, no Rio de Janeiro.

Frevo, este último que hoje é considerado patrimônio da humanidade, pela UNESCO (IPHAN, 2012). Quanto à proibição e perseguição ao Maracatu, começam ainda no século XIX e se estendem pelo século XX, seja a partir de mecanismos legais, seja por meio da imprensa, ou por parte da população, que se via ameaçada com as expressões de origem afro-brasileira, também ligadas aos cultos africanos (Tsezanas, 2010).

Desde a chegada de negros escravizados ao país, verifica-se uma recorrente expressão da cultura africana no território brasileiro. Inicialmente, essas expressões chamadas de “batuques” são aceitas pelos colonizadores, na perspectiva de conter os escravizados, permitindo-os o momento de lazer e descontração, e assim, evitando rebeliões (Tsezanas, 2010). Essas práticas de música e dança passam a ser aperfeiçoadas e a marcar o reconhecimento de origens étnicas afins, uma vez que as pessoas eram trazidas de diversas partes de África e misturadas ainda no tráfico, separadas de suas referências e seus semelhantes, como também discutido por Tsezanas (2010).

Essa autora ainda menciona que as instituições religiosas, as irmandades voltadas ao povo negro, alguns elementos da cultura africana encontram possibilidades de resistência, ainda que para tanto necessite assimilar características europeias. As celebrações dos dias santos no Brasil colonial continham dentre muitos rituais de origem católicas, simbolismos africanos trazidos pelos escravizados em variadas atividades:

Mas vale ressaltar que não foram não só nas festas religiosas de suas irmandades e/ou atos de coroação de reis negros, que os negros – africanos ou crioulos, escravos ou libertos - marcaram presença com suas danças e batucadas, pois também realizaram de forma mais restrita, isolados no campo ou em localidades entranhadas das áreas urbanas, suas rodas de lundus, batuque, umbigada, e seus funerais, que também eram festivos. Cabe ainda lembrar que eles se destacaram também em diversas situações solenes, promovidas e/ou regidas pelas elites administrativas da colônia, como as festas reais e cívicas (Tsezanas, 2010, p. 16).

Muito do que se vê desde o século XVII até o início do século XIX, no que diz respeito a aceitação das práticas de origem africanas e afro-brasileiras, passam a mudar a partir da independência do Brasil e dos ideais da formação de um estado

nacional que vai se moldar aos padrões europeus (Araújo, 1996<sup>17</sup> *apud* Tsezanas, 2010). Assim, o comportamento das pessoas negras com seus cultos religiosos, suas danças e músicas, tidos por vezes como selvagens, passam a ser combatidos, de forma violenta e discricionária, a fim de dar lugar cada vez maior a uma cultura europeia trazida posteriormente por imigrantes. Tsezanas (2010, p. 43) ressalta:

Neste momento já eram numerosas as agremiações carnavalescas, principalmente os clube de pedestres, que deram origem ao frevo, e o povo já iniciava a tomada irreversível do carnaval do Recife, intensificando-se a popularização do carnaval ano após ano. Entretanto, o maracatu era, ao lado de vadios, capoeiras e prostitutas, o maior alvo da polícia que fazia o cerceamentos destas atividades (sic).

Os grupos de Maracatu e sua participação nas brincadeiras de Carnaval, festejo inicialmente conhecido como entrudo, de origem portuguesa, foi bastante intensa no início do século XX, com os Maracatus estavam também os clubes de pedestres, de onde surge o Frevo. Esses agrupamentos nas ruas da cidade do Recife se opunham aos ideais da elite daquele momento, que desejava que os bailes de carnaval fossem realizados em clubes, de forma controlada, e, de algum modo, elitizado. Advém daí parte das perseguições policiais empenhadas para dispersar os populares.

Não se pode esquecer neste momento dos processos históricos vividos no Brasil até aquele início de século: colonização, escravidão, abolição, imigração; código penal. Tínhamos, então, uma população negra livre da escravidão, mas que não havia tido qualquer processo reparatório, tínhamos um incentivado processo de imigração europeia para a ocupação de postos de trabalho formal, e tínhamos também uma legislação que perseguia aqueles que fossem pegos sem trabalho, os vadios. Quem seriam os vadios nesse contexto?

---

<sup>17</sup> ARAÚJO, Rita de Cassia Barbosa de. *Festas: máscaras do tempo: entrudo, mascarada e frevo no carnaval do Recife*. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1996.

Figura 3 - Frevo, Heitor dos Prazeres, 1966.



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/89483-frevo>. Acesso em: 5 de janeiro de 2025.

“Pililim, pililim, pililim; alguém ligou pra mim! Quem é?” (Bola de Fogo, 2007). A criminalização do funk! “Depois de alguns dias, meu pai recebe uma ligação de Rômulo<sup>18</sup> avisando-o de que alguns dos principais MC’s (cantores) de funk da cidade estavam sendo procurados pela polícia.” (Batista, 2013, p. 30). Batista (2013) faz uma análise da história do chamado Proibidão, relacionando sua perseguição ao histórico das expressões afro-brasileiras, como também observado nesse trabalho: o que havia em comum entre todos aqueles artistas populares era o meio social, a cor da pele e o estilo musical que representavam.

---

<sup>18</sup> Rômulo Costa: proprietário da equipe de som Furacão 2000, uma precursora do funk carioca.

Sob a premissa da vadiagem<sup>19</sup>, grupos de pessoas foram perseguidas nas cidades brasileiras. Mas as configurações sociais acabavam por implicar um alvo dessas perseguições: a população negra. E se aqui falamos em expressões artísticas, o que pensar de um agrupamento de pessoas fazendo seu “batuque” e dançando nas esquinas da cidade? O quão ameaçador poderia ser um grupo, mesmo que de operários, se divertindo por aí, portando um berimbau, portando um pandeiro?

Também no Recife, os clubes de pedestres dos quais surgiu o frevo, não deixou de viver processos de perseguição. Os passistas de frevo tiveram sua origem sobretudo nos capoeiras, que acompanhavam as bandas militares que desfilavam pelas ruas do Recife, de acordo com o Dossiê de Patrimonialização do Frevo (IPHAN, 2016). Porém, essas atividades, dado o que traz o Código Penal, de 1890, sob as denominações de vadios e capoeiras, bem como das buscas por uma festa internalizada, feita em bailes, vivenciaram constantes processos de perseguição. (Araújo, 1996 *apud* Tsezanas, 2010).

Quase um século depois da abolição da escravidão chegava ao Brasil o *funk*, gênero criado nos Estados Unidos e bastante difundido por aqui. Mas mesmo a distância secular entre um período de negação de direitos e a chegada do funk foi insuficiente para que as experiências vivenciadas pela população negra fossem diferentes no que diz respeito a uma expressão de sua cultura. Propagado sobretudo a partir dos bailes blacks, o funk não se diferenciou do Samba e do Maracatu quanto aos processos de perseguição. O funk carioca, como todos sabem, é um ritmo historicamente vinculado às classes populares e, assim como um dia foi com o samba, enfrentou e continua enfrentando o preconceito e a apatia das classes dominantes (Batista, 2013).

E, se chama a atenção as conotações sexuais que as letras do funk carioca vão ganhando, ou mesmo o rebolado presente nos bailes, e a partir daí, a reprovação dos veículos midiáticos, e, por consequência, de parte da população, não podemos considerar este um fato novo. Assim, a mesma moral que opera sobre a dança do funk contemporaneamente operava sobre as danças no Brasil, ainda no século XIX, como descrito:

---

<sup>19</sup> Vadiagem: no contexto pós-abolicionista, pessoas sem trabalho e que estivessem pelas ruas da cidade eram considerados vadios. (Brazil, 1890)

Há um preconceito explícito contra o batuque, que perpassa todos os discursos, reproduzindo sobretudo os valores da sociedade branca. Assim, o batuque seria uma dança lasciva para Freireyss, dança indecente para Saint-Hilaire e dança obscena para Spix & Martius. [...] o negro selvagem com a alegria barulhenta e o cômico maneiro de seu corpo indica o verdadeiro grau em que se acha na escala social, que, conforme nossas ideias de beleza, está muito baixo, sendo singular que as danças sejam exatamente o contrário das nossas... (Boaventura, 1986<sup>20</sup> *apud* Sabino; Lody, 2021, p. 31).

No Recife do ancestral Maracatu, o secular Frevo; e o recente Brega Funk. No Rio de Janeiro do histórico Samba, o contemporâneo Funk. Na perseguição e na resistência já se encontram as expressões da cultura afro-brasileira, sejam as de agora, sejam as de outrora. Mas, observar somente as perseguições deste e daquele tempo é limitar as conexões estabelecidas entre samba, maracatu, funk e brega funk, bem como outras expressões da cultura negra e periférica brasileira.

O que faz do *funk* o funk? A partir da abordagem de Júlia Bezerra (2017) ao historicizar o Funk no Brasil, remeto a ideia dos elementos da cultura afro-brasileira incorporados ao gênero criado nos Estados Unidos, e que aqui ganhou outros contornos, a partir da agregação de uma variedade de elementos da capoeira, do samba, dos cultos afro-brasileiros. Para além de observar criticamente os processos de criminalização da cultura negra, observar e experimentar as influências de uma expressão na outra, as resistentes “proibidas”.

No processo de silenciamento e invisibilização da cultura afro-brasileira, alguns processos se repetem, e tal qual ocorreram no passado com o samba e capoeira, na história mais recente, a lei também foi acionada como recurso proibitivo dessas culturas periféricas. Em 2017, por exemplo, foi apresentada a Sugestão Legislativa 17/2017<sup>21</sup>, levada a audiências públicas no Senado Federal, cuja proposta foi a de criminalizar o Funk, tipificado como “crime de saúde pública”, e considerado uma “falsa cultura”. A proposta foi recusada no Senado por ferir princípios constitucionais. Mas, as investidas para a criminalização do gênero são

---

<sup>20</sup> BOAVENTURA, Ilka. A dança e a música dos negros em Minas Gerais segundo viajantes estrangeiros do século XIX. Suplemento Literário do jornal Minas Gerais, ano XXI, n. 1033. Belo Horizonte, 26 de julho de 1986.

<sup>21</sup> Sugestão nº 17, de 2017, apresentada ao Senado Federal do Brasil. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/129233>. Acesso em: 6 dez. 2024.

recorrentes, como o Projeto de Lei 5194/2019<sup>22</sup>, do deputado mineiro Charles Evangelista, que buscou criminalizar “qualquer estilo musical que contenha expressões pejorativas ou ofensivas”. Não se trata de proibir uma música em específico, mas todo o gênero. Qual seria o alvo? Considerar o caráter de protesto e os conteúdos apresentados pelos gêneros funk, rap e o samba indicia os alvos desta lei, como aponta o pesquisador Carlos Palombini (2019).

Localmente, no estado de Pernambuco, a deputada Clarissa Tércio apresentou, em 2019, o Projeto de Lei 494<sup>23</sup>, que proíbe no âmbito das escolas públicas danças e expressões culturais que sejam “obscenas, pornográficas, ou exponham as crianças e adolescentes à erotização precoce”. O texto, tal qual os que outrora proibiram as expressões afro-brasileiras, não faz uma menção direta ao brega funk, porém, no contexto de sua proposição, a deputada exemplificou em suas redes, como noticiado por veículos de imprensa, vídeos de adolescentes dançando o “passinho<sup>24</sup>” nas escolas. O projeto chama ainda mais a atenção por se referir especificamente ao ambiente escolar, se contrapondo a diversos princípios que orientam a educação brasileira, debatidos na sequência deste trabalho. A deputada não esteve isolada, segundo levantamento feito pelo Marco Zero Conteúdo (Correia, 2019), que menciona a criação de projetos similares em diversos estados brasileiros, como o PL 4149/19 no Mato Grosso do Sul, o PL 23501/19 na Bahia, e o 920/19 na Paraíba. Espalhados em diversas regiões do país, os projetos de lei tratam sobretudo de coreografias obscenas, remontando as observações sobre as danças afro-brasileiras em séculos passados.

---

<sup>22</sup> Projeto de Lei 5194/2019 apresentado à Câmara dos deputados do governo federal brasileiro. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2221575#:~:text=Altera%20o%20artigo%20287%20do,casos%20trazidos%20por%20esta%20lei>. Acesso em: 6 dez. 2024.

<sup>23</sup> Projeto de Lei n.º 494, de 2019, apresentado à Assembleia Legislativa de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=4966&tipoprop=p>. Acesso em: 6 dez. 2024.

<sup>24</sup> Passinho é definido no Dicionário de Favelas Marielle Franco como “[...] um estilo de dança que tem origem nos bailes funks cariocas e se destaca pelas coreografias com movimentos corporais acelerados que mesclam elementos de outras expressões culturais como frevo, samba, hip-hop e capoeira.” Disponível em: <https://wikifavelas.com.br/index.php/Passinho>. Acesso em: 12 mai. 2025. Em 2024 o passinho foi reconhecido patrimônio cultural imaterial do estado do Rio de Janeiro pela lei 10.289/2024. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-10289-2024-rio-de-janeiro-declara-como-patrimonio-cultural-e-imaterial-do-estado-do-rio-de-janeiro-a-danca-do-passinho> Acesso em: 12 mai. 2025.

Do histórico de proibições ao reconhecimento como partes da cultura brasileira, as similaridades entre as danças produzidas ainda no período de escravidão e as mais contemporâneas se tornam cada vez mais evidentes. É o que nos demonstra os mais recentes reconhecimentos, como a institucionalização do dia 12 de julho, como o “Dia Nacional do Funk”, a partir da lei federal 14940/2024 (Brasil, 2024); também da lei municipal Nº 18.807/2021 (Recife, 2021), que reconhece o Brega funk como patrimônio cultural imaterial do Recife-PE; e ainda, o reconhecimento do Brega funk como patrimônio cultural alagoano, a partir da lei estadual Nº 8.757/2022 (Alagoas, 2022). Há ainda em Pernambuco um projeto de lei, PL 2556/2025<sup>25</sup> de autoria da deputada estadual Rosa Amorim que cria o Dia Estadual do Brega Funk, a ser comemorado em 21 de março, justificado pela autora como forma de reconhecimento desta cultura periférica bastante estigmatizada, inclusive pela Assembleia Legislativa de Pernambuco.

Das proibições aos reconhecimentos, passando pelo ensino de dança nas escolas, o uso de danças como o samba, o frevo e o maracatu na educação seria uma forma de garantir a perpetuação de uma identidade nacional. A professora Isabel Marques questiona essas práticas:

No imaginário do professor médio de São Paulo (do Brasil?), trabalhar com a identidade brasileira ainda é ‘ensinar o norte e o nordeste’. Lá sim, estariam nossas raízes, nossos solos identitários, nossa ‘verdadeira’ cultura brasileira. Fazer com que o frevo, a capoeira, o coco façam parte do repertório de todos os brasileiros que passam pela escola torna-se bandeira nacional irrevogável (Marques, 2005, p. 156).

Não realizando uma crítica às danças citadas, mas questionando a repetição de práticas pedagógicas sem reconhecer os contextos dos estudantes, Isabel aborda que adotar tais práticas pode ser tão colonizador quanto ensinar um balé para crianças brasileiras. Porém, o que a pesquisadora traz como provocação é o diálogo com as vivências corporais dos estudantes. Em seu texto publicado há quase vinte anos, a autora nos traz também a presença do funk e de outras experiências corporais que surgem no ambiente escolar.

---

<sup>25</sup> Projeto de Lei Nº 2556, de 12 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=14269&tipoprop=p>. Acesso em: 16 mai. 2025.

Se naquele momento, as “proibidas” do período colonial e escravocrata já eram assumidas como partes da identidade nacional e integrantes das abordagens educacionais, estavam à margem outras tantas expressões nacionais, e que eram partes da vivência daqueles estudantes. Ao considerar as vivências dos estudantes, Marques propõe a abordagem dessas danças em sala de aula. Nesse sentido, considerar o contexto dos estudantes e sua assimilação no cotidiano escolar, e ainda, o caráter histórico e os processos vivenciados por essas danças, a fim de que sejam incorporadas no ensino de dança, sem mais uma vez repetir processos de invisibilização, ou ainda, de silenciamento das mesmas, constitui-se como desafio, diante das estruturas sociais e educacionais racistas.

### 3 NA ESCOLA, OU FORA DELA

Figura 4 - Maxwell Alexandre, Sem título (Série Novo Poder), 2021.



Fonte: Dasartes. Disponível em: <https://dasartes.com.br/resenhas/darcy-ribeiro-os-nativos-e-os-artistas-pretos-tres-vias-para-encarar-o-futuro/>. Acesso em 10 mar. 2025.

“De segunda à sexta esporro da escola. Saba-sabado e domingo eu solto pipa e jogo bola” (Costa, 2000). Retomo a letra do funk, *De segunda a sexta*, de Jonathan Costa, lançado no início do século XXI, pela Furacão 2000, que antes de objetificar o corpo feminino nos versos seguintes, traz um apontamento sobre o ambiente escolar, em oposição ao lazer dos finais de semana no contexto de um adolescente favelado. O que esses versos podem nos denotar é uma realidade de uma educação que não oferece um estímulo, ou mesmo prazer, e o “esporro” é sua síntese, em antagonismo com os finais de semana de pipa, bola e baile (considerando os versos que sucedem).

Poderia aqui abordar diversas questões relacionadas às adolescências no ambiente escolar, como questões relacionadas às vivências das e dos estudantes e seus comportamentos diante dos estudos, participação familiar na educação, valorização das aprendizagens e afins. Porém, o que proponho é uma reflexão sobre

o modelo educacional, em diálogo com a diversidade cultural brasileira, sobretudo na questão curricular e na abordagem das experiências e produções culturais periféricas, com recorte especial para suas danças.

Como já apresentado, o Brasil vive e viveu um histórico de repressão das expressões da cultura africana e afro-brasileira. Esse processo passa também pela escolarização das pessoas negras no território nacional. Considerando que legalmente a libertação de pessoas escravizadas acontece somente em 1888, e que antes haviam outras leis que garantiram de forma parcial a liberdade, como a Lei Eusébio de Queirós (Brasil, 1850), Lei do Ventre Livre (Brasil, 1871), Lei dos Sexagenários (Brasil, 1885), resguardados os inúmeros questionamentos possíveis sobre a garantia de liberdade que essas leis garantiam aos negros escravizados, cabe uma atenção ao que elas conferiam e seus impactos sociais no Brasil do século XIX, ainda que tão somente nas letras sobre o papel.

Remontar ao século XIX é resgatar as primeiras legislações brasileiras sobre a educação. Em um Brasil Imperial e ainda escravista, as primeiras leis que versam sobre a educação contêm explicitamente a exclusão das pessoas negras do sistema educacional. Embora a Constituição Política do Império do Brasil garantisse a instrução primária a todos os cidadãos (Brasil, 1824), e a Lei Geral da Educação, de 15 de outubro de 1827 (Brasil, 1827), não fizesse qualquer menção aos escravizados, o art. 1 da Lei N. 20/1837 (Brasil, 2004a) dizia: “Fica proibido desde já receberem-se nas aulas públicas pessoas que não sejam livres.” Ainda sobre a presença de pessoas negras no sistema educacional brasileiro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004b, p. 7) aponta que:

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.

Tem-se, então, historicamente, leis que proíbem, leis que facultam, leis que não garantem a presença e permanência das pessoas negras no ambiente escolar.

Uma lei provincial do Rio de Janeiro, e que aqui cabe atenção especial por se tratar da então capital do Império, deixava ainda mais explícito a quem não devia servir a educação pública. Os limites, que no decreto restringia a educação às pessoas livres, no Rio de Janeiro, vai reafirmar as questões raciais, ao proibir a presença de negros, ainda que estes sejam livres. Assim, na Lei Nº 1/1837 (Rio de Janeiro, 1837), sancionada pelo presidente da província, Paulino José Soares de Sousa, temos: “Artigo 3º São proibidos de frequentar as Escolas Públicas: 1º Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos.”

É importante destacar também o método de ensino - ensino mútuo - adotado nesse primeiro momento, a partir da Lei Geral, de 1827 (Brasil, 1827), que traz no Art 4º: As escolas serão do ensino mútuo nas capitais da província [...].” O método, segundo Maria Helena Camara Bastos (1997), consistia na adoção de uma didática fundada na repetição e memorização dos conteúdos; na adoção de monitores que auxiliavam os professores e assumiam determinada hierarquia nas salas de aula; e também continha castigos e repreensões que visavam a garantia da disciplina escolar:

As sanções, ou reprimendas dos alunos, são em ordem crescente, de acordo com a infração: a quarentena num banco particular; o isolamento num gabinete especial, durante a aula; a retenção na classe após o final dos exercícios; a solitária; permanecer em frente de um cartaz, onde estão listadas as faltas cometidas; enfim, a expulsão da escola (Bastos, 1997, p. 120).

A observação do método adotado na educação do Brasil Imperial nos indica as perspectivas educacionais após a independência do país, mas que por sua abordagem serviria igualmente para a manutenção das configurações sociais vigentes, sobretudo em uma sociedade até então escravista, e que, àquele tempo, limitava o acesso de pessoas negras às salas de aula, assim como diferenciava o currículo entre meninos e meninas, objetivando suas funções na vida adulta: “Artigo 17º Nas Escolas Publicas de instrucção primaria de Meninas serão ensinadas as materias comprehendidas nos numeros primeiro e terceiro do Artigo primeiro, menos decimaes e proporções, e a coser, bordar, e os mais misteres próprios da educação domestica.” (Rio de Janeiro, 1837).

O Decreto Couto Ferraz, que em 1854 (Brasil, 1854) regulamentou a educação primária e secundária na Corte, em ambas as modalidades, excluiu os escravizados do ambiente escolar. Mais tardiamente, a Lei do Ventre Livre (Brasil, 1871) vai tratar da educação das filhas e dos filhos livres:

A Lei do Ventre Livre, aprovada em 28 de setembro de 1871, estabeleceu que as crianças, nascidas após a publicação da Lei, fossem entregues pelos proprietários aos cuidados do Estado, mediante indenização, para serem educadas. Aquelas que não fossem entregues mantinham-se como escravas até os 21 anos. (Passos, 2012, p. 5).

A partir do que presume a Lei do Ventre Livre, as crianças nascidas depois de sua publicação seriam educadas pelo Estado, mediante a indenização aos senhores. As que não fossem entregues, seriam mantidas até seus 21 anos como escravizadas. O que Passos (2012) verifica é que o percentual de crianças entregues para serem educadas pelo Estado é baixíssimo em comparação àquelas que foram mantidas com suas mães e sob tutela dos senhores, recebendo deles uma educação diferente dos padrões oficiais do Império.

Ainda também que se verifique uma expansão da presença negra, legalmente facultada a partir da lei de 1871, rever o pensamento educacional e as perspectivas educacionais que diferenciavam as escolas que atendiam a brancos e negros, civilizados e não civilizados, permite compreender que a educação brasileira esteve a serviço da manutenção de estruturas sociais, e para a formação de sujeitos servis, sem a busca de sua autonomia, pensamento crítico, tampouco consideraram suas vivências, cultura e experiências, quando ainda, as negava:

A educação da criança negra era marcada pela função produtiva, característica herdada do período escravocrata. Do mesmo modo, a igreja católica sempre foi vista como uma instituição importante no processo de preparação do escravo para a adaptação à sociedade [...]. As crianças negras nascidas livres deveriam ter acesso à educação, no entanto, não deveriam ser inseridas na cultura da leitura e da escrita, pois isso poderia comprometer sua função no processo produtivo (Passos, 2012, p. 6).

Em consonância com comentários de viajantes estrangeiros sobre as danças africanas e afro-brasileiras, julgadas por seu caráter sensual de outrora (Boaventura, 1986 *apud* Sabino; Lody, 2021), Barros (2005) encontra diversas justificativas sociais sobre o comportamento de crianças negras no ambiente escolar para que estas não

permanecessem ou frequentassem o mesmo ambiente dos considerados civilizados pela população hegemônica. Do mesmo modo, é possível identificar atitudes discriminatórias com relação às danças afro-diaspóricas de agora. Ao historicizar a educação de negros no Brasil, Surya Barros traz um conteúdo amplamente racista sobre esta população, relativo a um relatório escolar, de 1877, da província de São Paulo, enviado pelo professor Antônio José Rhormens ao Inspetor Geral de Instruções Públicas, Francisco Aurélio de Souza Carvalho, como se verifica:

[...] dá-se um facto que mais reverte em prejuízo dos bons que em proveito dos maus. [...] negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se mas não frequentam a escola com assiduidade [...] nella os vicios de que se achão contaminados; ensinando aos outros a pratica de actos e usos de expressões abominaveis, que aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem. (Barros, 2005, p. 84).

Os trechos do relatório do professor Rhormens vão ao encontro do que Passos (2012) nos aponta sobre as configurações educacionais posteriores, já no período republicano. Em sua percepção, o projeto educacional não tratou da emancipação da população negra, pelo contrário, tratou de reafirmar e naturalizar teorias racistas que favoreciam a supremacia branca e práticas que visavam o branqueamento da população. A esse processo de branqueamento da população servia a escola, entendida como ambiente para o aperfeiçoamento da raça, ou como apontado por João D'ávila, citado por Passos: “[...] clínicas em que os males nacionais associados à mistura de raça poderiam ser curados” (D'ávila, 2006<sup>26</sup> *apud* Passos, 2012, p. 151).

Nesse sistema, temos uma lógica médica e científico-social moldando as políticas educacionais e perpetuando as desigualdades sociais, a partir de como configura a presença de pessoas negras na escola, seja pela forma física, seja de forma representativa, a partir de conteúdos e também pela formação ofertada a esta população. Para a manutenção de uma sociedade racista, a educação tinha como um de seus preâmbulos que os negros:

[...] deveriam permanecer como a parcela de mão-de-obra do estrato mais baixo do processo produtivo e ter suas influências sociais controladas ou minimizadas para que a população brasileira não

---

<sup>26</sup> DÁVILA, J. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2006.

sofresse um súbito processo de africanização junto à abolição do trabalho escravo (Fonseca, 2002<sup>27</sup> *apud* Passos, 2012, p. 144).

Dos ideais imperialistas de manutenção das estruturas sociais escravistas, ao processo de embranquecimento republicano, passando pela ideia de convivência harmoniosa do povo brasileiro, defendida pela democracia racial (Freyre, 2006), esta que vai ser reafirmada no Brasil durante a Ditadura Militar, que muito favoreceu o silenciamento do debate racial, chegamos, em um salto temporal, à Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Esta, defendida como a constituição cidadã, vai trazer para o debate, em múltiplas camadas da sociedade brasileira, a questão da igualdade racial.

O processo de redemocratização vivenciado a partir de 1985, e que vai culminar na nova constituição, promulgada em 1988, traz para o debate público a questão do racismo e das desigualdades raciais. Com o papel fundamental das organizações sociais negras, a partir de 1990, o Estado brasileiro passa a reconhecer a existência do racismo localizado em nossa estrutura social, política e educacional (Passos, 2012). É a partir dessa conjuntura que as necessidades de políticas de ações afirmativas para a população negra são verificadas e encaminham processos de criação de leis e ações específicas para esta população. Da Constituição Federal de 1988 parte também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), que, por princípio, vai objetivar o acesso universal e equânime à educação, a fim de tornar a sociedade brasileira mais justa, menos desigual, e com igualdades de acesso ao sistema educacional público e de obrigação estatal.

Porém, apenas o estabelecimento dessa lei, mesmo que diferente daquelas que no século XIX segregaram e excluíram a população negra do ambiente escolar, não repara as desigualdades estabelecidas na sociedade nos últimos três séculos. Ressalta-se que o desafio da reparação desse contexto histórico inclui também um questionamento acerca das representatividades e objetivos educacionais, a partir de uma nova legislação federal. A lei afirma buscar uma educação para a cidadania (Brasil, 1996). Mas, qual seria esta cidadania?

Durante anos, a população negra não teve o direito legal de ser representada nos bancos escolares, como exposto. O professor Muniz Sodré (2012), ao analisar

---

<sup>27</sup> FONSECA, M. V. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

questões culturais na educação, aborda os pilares da educação ocidental que se baseiam em um monoculturalismo, onde existe um saber legítimo e de valor superior aos demais saberes, sendo esse o saber a ser apreendido no ambiente escolar. Como aponta Sodré (2012), estruturalmente, o conhecimento legitimado, desde as colonizações, é eurocentrado, e é o que direciona os sistemas educacionais modernos, que estiveram constantemente agregados aos mecanismos políticos para o estabelecimento dos Estados-nação.

As questões históricas, as perspectivas educacionais, bem como as abordagens metodológicas implicam diretamente em como se darão os processos de ensino-aprendizagem. Sodré (2012), na perspectiva da linguística e em defesa de uma diversidade dos modos de comunicação, verifica uma questão conflituosa na educação monoculturalista, e acrescenta observações sobre os perigos de uma prática que aborda um único modo, um único conhecimento.

Como se sabe, a Europa é o berço do Estado-nação, que naquele continente se constituiu pela imposição (monoculturalista) de uma língua única, em detrimento das regionais e em franco contraste com a realidade dos Estados-nação de outros continentes - a África, por exemplo, ao lado de uma heterogeneidade simbólica das mais fortes, é uma Babel linguística. Na Europa, a forma nacional pressupõe, ao lado da comunidade étnica, uma comunidade linguística, cuja uniformidade é compatível com a unidade política e incompatível com as excentricidades comunicativas, como se conotam geralmente os particularismos de ordem cultural (Sodré, p. 24, 2012).

A quem atende uma abordagem monoculturalista? Presente na cultura europeia, e evidenciado na formação dos Estados-nação europeus, o monoculturalismo impõe a soberania de uma língua. O método adotado no Brasil durante o período colonial, e de forma explícita em práticas pós-abolicionistas, na tentativa de embranquecimento populacional, fenotípica e culturalmente, implicaram sobretudo o silenciamento da cultura e história afro-brasileiras.

Considerando o contexto da história do Brasil, as inúmeras sanções para a presença de pessoas negras no ambiente escolar, e ainda, as várias formas de repressão da cultura africana e afro-brasileira no território nacional, temos nessas práticas proibitivas reafirmações de um processo colonial onde até mesmo por meio da educação se pretende o embranquecimento da população brasileira.

As conquistas a partir da Constituição Federal, de 1988, e de forma específica para a Educação, a partir da LDBEN, de 1996, são muitas. Porém, as configurações

sociais ainda denunciam carências no sistema educacional brasileiro. Respostas como a Lei federal 10.639, de 2003 (Brasil, 2003), que versa sobre o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira começam a modificar os aspectos educacionais:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Brasil, 2003).

Trazer para o ambiente escolar os conteúdos apontados pela legislação ainda se coloca como desafio para a educação. Pesquisa do Instituto Alana e Geledés Instituto da Mulher Negra (2023), publicada vinte anos depois da promulgação dessa lei, revelou que 70% das cidades brasileiras não cumprem o ensino afro-brasileiro, enquanto que 53% realizam ações pontuais, como no dia da Consciência Negra.

Cabe ressaltar que a supracitada legislação foi ampliada no ano de 2008, pela Lei Nº 11.645, com a inclusão da cultura indígena em seu texto, passando a ter a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (Brasil, 2008).

As questões legais apresentadas, e em paralelo, a recente pesquisa do Instituto Alana sobre o cumprimento da lei indicam que o percurso para uma educação intercultural, antagônica aos ideais hegemônicos, de uma sociedade de cultura única, mas que no contexto brasileiro, sobretudo, respeite e reconheça sua diversidade cultural e formativa, apresenta-se em tons de utopia freiriana.

Lei No 10.639, Lei No 11.645, LDBEN, de 1996, BNCC... História. Colonização! Os processos de construção social e da cidadania se fazem no percurso entre ações individuais e coletivas (Sodré, 2012). Nas bases legais do ensino brasileiro, mais especificamente dos aspectos culturais, como nas leis mencionadas, temos mecanismos que, mais que legitimar, obrigam o ensino da cultura africana e afro-brasileira, mas que, conforme dados de pesquisa recente (Geledés Instituto da Mulher Negra; Instituto Alana, 2023), não são observados no cotidiano escolar.

Qual seria o espaço de representação de estudantes negros e periféricos no currículo escolar? Há espaço legal para que danças afro-brasileiras pertençam ao planejamento escolar? Se tomarmos unicamente a Lei 10.639/2003, ou ainda, a Lei 11.645/2008, podemos dizer que sim. E se vamos nas habilidades estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil 2018) para o ensino da linguagem da Dança, temos também a presença da possibilidade para várias abordagens de expressões culturais de diversas origens e formação histórica do povo brasileiro.

Ao considerar as legislações e regulamentos federais vigentes no campo da Educação, a BNCC (Brasil, 2018) implica os sistemas educacionais em suas esferas de competência a abordagem de temáticas contemporâneas em diferentes níveis de alcance social, e sobre elas, destaca também a educação das relações étnico-raciais e o ensino da cultura e história africana, afro-brasileira e indígena, baseada legalmente nas leis que suportam este trabalho.

No que tange ao componente curricular Arte, que comporta as linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, além de Artes Integradas, a BNCC vai propor que nos anos finais do ensino fundamental os estudantes ampliem seu contato com expressões artísticas e culturais nacionais e internacionais. Este documento também intenta considerar as culturas juvenis, ao vivenciar de forma mais diversificada cada linguagem, dando ênfase à sistematização dos conhecimentos das mesmas.

As habilidades apresentadas neste documento, de caráter orientador para a educação brasileira, não definem os conteúdos específicos, mas trazem de forma

genérica objetivos de aprendizagem conforme as habilidades a serem alcançadas pelos estudantes. Em alguma medida, temos as possibilidades de abordagem pelo contexto social e as vivências específicas de cada ambiente escolar.

As habilidades estão elencadas a partir de objetos de conhecimento: contextos e práticas, elementos da linguagem e processos de criação. A compreensão dos contextos de produção das expressões artísticas permite um aprofundamento sobre os processos históricos e práticos das danças afro-brasileiras, para além do contexto de escravidão, mas também no pós-abolição, e contemporaneamente, como uma cultura afro-diaspórica. É preciso compreender uma cultura ou expressão artística a partir de seu contexto de produção, e não, como Sodré (2012) ressalta, a partir de um olhar externo, em que uma cultura se sobrepõe à outra.

Ao incluir a discussão sobre as danças vivenciadas na escola e em outros contextos, reforça ainda mais a não estigmatização de danças como o funk, brega funk e pagodão, que também poderão fazer parte do contexto escolar e das aspirações dos estudantes. E ainda, a problematização dos estereótipos e preconceitos colaboram com uma abordagem crítica sobre os mecanismos de repressão das culturas, mais especificamente das danças periféricas.

A partir das implicações legais, bem como dos históricos educacionais e culturais da população afro-brasileira, sobretudo um histórico de repressões e negações de direitos, este trabalho se coloca, para além de refletir sobre esses aspectos históricos, como propositor de experiências relacionadas a danças afro-brasileiras, aqui apontadas como periféricas, a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula. E assim, reconhecer e valorizar as experiências dos estudantes, como indicam Jorge Sabino e Raul Lody (2021, p. 181):

Valorizar as experiências e as memórias culturais experimentadas no cotidiano e em espaços sociais singulares como os terreiros, as associações de afoxés, de maracatus, de samba, de jongo e demais formas coreográficas de matriz africana, torna-se imperioso, porquanto constituintes e formadoras da identidade do povo brasileiro.

Mais que apresentar tão somente os atravessamentos e as reincidências históricas proibitivas presentes na produção e educação de uma cultura tão diversa, que inclui o funk, o samba, entre outras, propõe-se aqui experienciá-las,

aprofundando conhecimentos pelos movimentos do corpo e das escritas coreográficas, que encontram atravessamentos entre o passado, o presente e possibilidades de futuro. E assim, mostrar, como Machado (2020), que nas formas descolonizadas de dança existe muita sabedoria.

#### **4 PROIBIDONAS: DANÇAS PERIFÉRICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Esta Proposta Pedagógica se dirige à educação básica, particularmente ao componente curricular Arte, considerando o oitavo ano do ensino fundamental. Também se considera que a presente proposta pedagógica poderá contribuir para outros contextos educacionais, como projetos educacionais dedicados a questões antirracistas.

Considerando as vivências de adolescentes e jovens periféricos, suas aspirações e apreciações artísticas, bem como a participação dessas juventudes na escola, e ainda, a sua relação com o currículo e sua representação nos planejamentos escolares, é que, inicialmente, observando a cultura do funk e suas variáveis, esse trabalho se debruça sobre o contexto e histórico das produções artísticas periféricas e suas possíveis fruições.

Do funk carioca ao brega funk recifense, e voltando no tempo, encontrando o funk estadunidense, é possível reconhecer as batidas da capoeira, os passos do frevo, o gingado do samba e a coletividade do maracatu. Também é possível ver nessas danças as similaridades quanto às suas discriminações e criminalizações. Conectar a história de danças afro-diaspóricas, observar as sanções aplicadas a elas contextualmente, mas, sobretudo, perceber corporalmente suas interseções a partir de experimentações práticas - este é o objetivo desta proposta.

A favela como personagem protagonista da produção de diversas expressões afro-brasileiras nos conduz por um bimestre ao encontro dos cruzamentos de movimentos, de limites e de potências. Ancorada no ensino da cultura afro-brasileira, e em diálogo com a Abordagem Triangular (Barbosa; Cunha, 2012) e com pedagogias decoloniais (Sodré, 2012), esta proposta busca propiciar a fruição, a criação, a reflexão, a percepção, a expressão, e a contextualização nas e das danças supracitadas, para uma média de trinta estudantes em sala de aula.

A Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (Barbosa, 2012) é utilizada como metodologia de ensino para esta proposta, assumindo seus três eixos fundamentais: fruição, contextualização e apreciação. Conforme a autora, trata-se de uma alternativa aos métodos tradicionais de ensino de Arte, sobretudo eurocêntricos, uma alternativa que valoriza a diversidade cultural e dialoga com princípios não coloniais de educação.

Barbosa aponta em *Tópicos Utópicos* (1998) sua relação com as teorias pós-coloniais, tão pertinentes a esta proposta, da qual o eixo “contextualizar” é parte significativa em cada uma das aulas que tematizam danças proibidas. O contexto de elaboração dessas danças, de seus movimentos e produção de sentido, bem como as questões que levam a suas proibições integram cada aula programada. De forma ampliada, mas que também implica diretamente com esta temática, traz observações sobre nossa colonização:

A consciência de ser colonizado dos brasileiros é titubeante, confusa e mal-explicitada. Precisamos de um decodificador cultural como Frantz Fanon para nos analisar, pois só alguém como ele, psiquiatra, antropólogo e anticolonialista, daria conta de nossa conturbada personalidade colonizada (Barbosa, 1998, p. 30).

É nesse aspecto, e por sua atualização, que esta abordagem é assumida como metodologia, além de sua interlocução com o conceito dos “temas geradores” de Paulo Freire (1996), do qual cada aula, ao estabelecer diálogo com a realidade dos estudantes e sua relação com as danças proibidas, parte para a construção de uma relação de ensino-aprendizagem, a partir da fruição, apreciação e contextualização, de forma alternada e não hierarquizada.

Ainda tratando das questões acerca da diversidade e representação de questões negras, Ana Mae Barbosa também ressalta a importância do agente que trata da apresentação da obra de arte e sua relação com o aprendiz, e faz apontamentos às formas de observação do produto artístico:

Uma criança negra que visite um museu que exiba arte ou “artefato” africano poderá de lá sair com seu ego cultural reforçado pelo conhecimento, apreciação e identificação com os valores vivenciais e estéticos da Arte Africana, ou completamente despossuído culturalmente e desidentificado com a gênese de sua cultura, dependendo da orientação que o profissional do museu que a recebe der à sua visita (Barbosa, 1998, p. 91).

Proibidas tem a intenção de trazer uma provocação sobre as danças presentes, mas proibidas nas escolas, e historicamente também proibidas fora delas. É abordar nas aulas de Arte a cultura afro-diaspórica, seja aquela criada mais recentemente - o brega funk -, ou aquelas que são frutos das adaptações ainda no processo de escravidão - a capoeira e o maracatu -, mas que têm na reiterada

perseguição um ponto em comum. É um trabalho que dialoga com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, sobre as culturas africana, afro-brasileira e indígena nas escolas.

#### **4.1 Fundamentação e Metodologia**

Passados 20 anos da Lei 10.639, que trata do ensino das histórias e das culturas africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas, mais de 70% das cidades não cumprem a legislação, segundo pesquisa realizada e divulgada em 2023 pelo Instituto Alana e Geledés Instituto da Mulher Negra (2023). Há nesse contexto, escolas que realizam ações pontuais sobre o tema, cumprindo de forma parcial a lei.

Ao considerar questões relativas à pessoa negra e sua presença no sistema educacional do Brasil, e, em paralelo, a formatação do currículo escolar brasileiro, tem-se muitas problemáticas sociais, sobretudo aquelas que dizem respeito à invisibilização de determinadas culturas. Não limitado ao aspecto legal dos currículos, que implicam a inserção desses conteúdos, mas também como forma do desenvolvimento de uma educação que se faça antirracista e atue na perspectiva de um processo de ensino-aprendizagem, que considere a diversidade, compreende-se, como Sodré (2012), a necessidade de uma educação orientada por princípios não monoculturais.

Considerando a extensão das periferias na sociedade brasileira, que se fossem um estado seriam o quarto maior em número de habitantes<sup>28</sup>, contextos que trazem consigo inúmeras possibilidades de expressões artísticas e culturais, sobretudo aquelas relacionadas à cultura afro-brasileira, é de se esperar que essa dimensão igualmente estivesse na escola. Como Isabel Marques já comentava, a presença do funk nos anos 2000 não se constitui só como uma produção artística que é difundida socialmente, mas está também dentro da escola:

No auge das ninjas do funk e da efervescência sexual via dança, a velha quadrilha ainda é insistentemente resgatada [...] O hiato criado pelas escolas entre as propostas pedagógicas e as vivências corporais e artísticas de nossos alunos é tão grande que acaba por

---

<sup>28</sup> Informação apresentada no Museu das Favelas, em exposição permanente, visitada pelo pesquisador em julho de 2024.

afastar a dança dos alunos e os alunos da escola (Marques, 2005, p. 156).

Não se trata apenas da apresentação de um outro apanhado de sequências coreográficas, e que passados quase vinte anos desse apontamento, ainda enfrenta resistências para ter uma abordagem na escola. Ao mesmo tempo, as danças periféricas seguem pulsantes em suas produções e ocupam as brechas das salas de aula.

Sendo a periferia o centro de muitos contextos da educação, em especial o da educação pública, ter também sua cultura abordada com protagonismo na aula de Arte, de forma contextualizada e com o reconhecimento de todo o sistema corporal, estético e criativo em Dança, sendo o objeto de estudo, é parte de um processo de reconhecimento de saberes diversos que constituem a cultura brasileira:

Valorizar as experiências e as memórias culturais experimentadas no cotidiano e em espaços sociais singulares [...] e as demais formas coreográficas de matriz africana, torna-se imperioso, porquanto constituintes e formadoras da identidade do povo brasileiro (Sabino; Lody, p. 181, 2021).

Diante de muitos desafios para a abordagem dessas danças, as de origem periférica, em sala de aula, seja pelos conteúdos por vezes apresentados nas letras das músicas, seja pelos movimentos corporais, condenados com constância, é que uma perspectiva histórica do tratamento dado às danças afro-brasileiras se mostrou importante na pesquisa e culmina numa proposta pedagógica que auxilia seu estudo.

Essa proposta busca reconhecer nas produções culturais em danças afro-diaspóricas contemporâneas elementos cruzados com as produções afro-brasileiras de outros momentos históricos, suas similaridades estéticas e contextuais, a fim também de aprofundar o debate sobre as questões raciais em contexto escolar. E a partir disso, conhecer os processos históricos de produção de danças periféricas brasileiras; reconhecer as confluências entre as danças produzidas em diferentes contextos, por parte da população afro-brasileira; experimentar expressivamente os movimentos e ritmos que dialogam com o funk e suas variáveis; desenvolver habilidades corporais, a partir das vivências dos estudantes com as danças estudadas; refletir sobre as relações históricas das proibições às danças de origem

afro-brasileira, as questões raciais e a marginalização; e debater questões relacionadas aos estereótipos e preconceitos sobre as danças vivenciadas nas juventudes.

Tendo as Leis N° 10.639/2003 e N° 11.645/2008 como base legal, e como objeto uma expressão da cultura afro-brasileira – o funk –, a partir da qual são abordados contextos históricos e sociais desta população, essa proposta pedagógica traz também consigo as habilidades propostas pela BNCC (Brasil, 2017, p. 207), para o ensino da linguagem Dança no componente curricular Arte, sendo elas:

(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.

(EF69AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica.

(EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.

Objetivando essas habilidades e guiada por abordagens relacionadas ao aprendizado da dança, e a partir de princípios de matriz africana apresentados por Jorge Sabino e Raul Lody (2021), a proposta relaciona, de forma cíclica, dois eixos de conhecimento: o que é público e o que é segredo. Do público, ao trazer para a aula conhecimentos já presentes na escola, mas por vezes marginalizados, aborda o que é experienciado pelos estudantes; quanto ao que é segredo, ou daquilo que é desconhecido pelos estudantes, faz-se ao trazer assuntos e objetos de conhecimento que perpassam as danças periféricas atuais, inserindo o que está de forma menos latente.

Lody e Sabino (2021) também abordam a Pedagogia do Iaô. Iaô é uma palavra do Iorubá que designa o filho de santo já iniciado. Nessa pedagogia, existe um fluxo pautado em quatro etapas:

1ª Etapa: a observação e participação no cotidiano e nas festas.

2ª Etapa: o formalismo por meio da iniciação religiosa. Ensaios das coreografias e dos orixás.

3ª Etapa: ampliação do conhecimento pela vivência e observação no cotidiano do terreiro.

4ª Etapa: qualidade da dança ritual. Aliar o conhecimento coreográfico às aptidões pessoais. (Sabino; Lody, 2021, p. 122).

Não se tratando objetivamente este trabalho de uma dança religiosa, mas que é parte da cultura afro-brasileira, e que traz intrinsecamente elementos dessas religiões, alguns desses princípios são observados em contextos de criação de danças, como o funk e o brega funk, sobretudo o da observação no contexto das festas.

Nesse sentido, a proposta traz como eixo inicial o diálogo com as realidades dos estudantes e as experiências trazidas em seus corpos, e que se relacionam com essas danças. Isso se dá em consonância com os ensinamentos de Paulo Freire, que nos instiga como educadores a estabelecer uma familiaridade entre os saberes curriculares e a experiência social dos estudantes (Freire, 2013). Uma vez trabalhados elementos corporais que já fazem parte da vida dos estudantes na conceituação dos territórios periféricos urbanos, inicia-se um percurso para a formalização dos conhecimentos acrescidos de novos saberes introduzidos a cada aula.

Tendo a proibição, ainda que um algoz, como uma provocação, a sequência didática proposta percorrerá, aula a aula, expressões corporais de origem afro-brasileira, que foram em algum momento proibidas, ou que tiveram indicativos de sua proibição, sendo: a capoeira; o samba; o frevo; recortes específicos observando a presença dessas danças nas atuais culturas periféricas brasileiras. Não se propõe somente uma abordagem teórica sobre questões históricas, mas também um direcionamento para que as e os estudantes encontrem em suas vivências elementos dessas outras danças estudadas. Ou seja, com isso, busca-se viver uma provável nova experiência, ao mesmo tempo que revisita aquelas conhecidas, a fim de localizar partes de uma dança na outra.

Cada encontro terá seu tema central, sendo ele o promotor de vivências direcionadas para o diálogo direto com as demandas trazidas e correspondidas pelos estudantes. Para cada encontro, será trazido um tema central, na intenção de que o mesmo ocupe geograficamente o espaço de aula, e por ele circulem os estudantes. Os exercícios serão propostos na maioria das vezes de forma coletiva, ou ainda, com a divisão em grandes grupos, que poderão ser chamados de

“bonde<sup>29</sup>”, por exemplo, e prioritariamente, será feito entre eles um direcionamento para que sejam complementares, e não oponentes nos exercícios, estimulando a criatividade coletiva igualmente. Toma-se como base as expressões das equipes em batalhas de *street dance*, ou mesmo os bondes/lados dos antigos bailes funks.

A ampliação do conhecimento a partir de um percurso histórico não se caracteriza fundamentalmente teórico, mas propositivo de práticas corporais, na intenção também de ampliar o repertório do corpo discente. Assim, o corpo é pensado, não como de sujeitos passivos, mas de protagonistas, por serem esses estudantes os personagens dos temas abordados.

Compõe a proposta pedagógica um processo de re-conhecimento, colocado por Ana Mae Barbosa (2023) como um ato de re-contextualização, onde se vai além da obra de arte em si, ao campo das referências culturais que determinam sua identidade histórica, e que questiona a visão distorcida dos colonizadores. É uma observação que se opõe à ideia de uma criatividade individual, mas é uma criatividade que opera em um contexto sociocultural, não invocando um marcador de originalidade. Assim, numa criação coletiva, se objetivará a construção de um produto artístico que reúna os saberes cruzados durante as aulas.

## 4.2 Desenvolvimento

A Proposta Pedagógica é dividida em quatro partes: um primeiro momento, de contextualização e diagnóstico das e dos estudantes; a segunda, o trabalho com as danças historicamente proibidas; segue a terceira parte, onde o funk e suas vertentes serão apresentados, a partir de diferenças temporais e espaciais; a última parte trabalhará experimentações coletivas, a partir dos saberes e aprendizados vivenciados na abordagem e fora dela.

São pensadas dez aulas, com dois tempos de cinquenta minutos, cada uma, o que indica o período aproximado de um bimestre para essas aulas. Essa proposta se constitui de quatro momentos, intitulados a partir de nomes de complexos de favelas brasileiras, sendo: Morro da Providência, na cidade do Rio de Janeiro; Aglomerado da Serra, em Belo Horizonte; Valéria, em Salvador; e Casa Amarela, no

---

<sup>29</sup> Expressão usada na cultura do funk alusiva aos grupos de jovens que se reúnem nos bailes para a festa, ou mesmo para produções musicais, como os bondes “do Tigrão” e “das Maravilhas”, sucessos nos anos 2000. A expressão tem em “galeras” e “galerosos” seus equivalentes (Informação verbal).

Recife. A primeira parte acontecerá em uma aula; a segunda, em três aulas; a terceira, em quatro aulas; e a quarta e última parte terá dois encontros. As aulas são aqui chamadas de batuque, referência às primeiras expressões de dança e música dos negros ainda no Brasil colonial, segundo Regiane Mattos (2012).

#### 4.2.1 Morro da Providência

O Morro da Providência, na cidade do Rio de Janeiro, é considerado uma das primeiras favelas do Brasil, e aqui intitula o primeiro bloco de aulas desta proposta pedagógica. Reconhecendo os aspectos históricos e culturais dessa comunidade situada na região da Pequena África, nomeada assim por Heitor dos Prazeres, a área da capital fluminense, que recebeu um intenso fluxo de pessoas escravizadas e sua comercialização, e que viu ao longo dos séculos seu território ser palco de diversas expressões culturais, como o samba, que tem na Pedra do Sal<sup>30</sup> sua referência local de surgimento.

Considerado como primeira favela, o Morro da Providência, fato que remete à Guerra dos Canudos (Pereira, 2023), de onde regressaram militares que receberam terras nesse território como recompensa pela participação no confronto. Pela presença da planta chamada popularmente como favela (*Cnidocolus phyllacanthus*), nome apresentado também por Euclides da Cunha, em seu livro *Os Sertões* (1902), em alusão às plantas presentes na área do conflito no sertão baiano, é que o espaço passou a ser chamado informalmente dessa forma, e que também é utilizada pelo IBGE desde 2024, em substituição ao termo “aglomerados subnormais”, adotado em 1991.

Falar desta favela carioca é uma possibilidade para repensar os processos históricos e racistas pelo qual passou o Rio de Janeiro, que durante cento e noventa e sete anos também foi capital do Brasil. A “cidade maravilhosa” nem sempre teve esta fama, sendo também conhecida como cidade das pestes, por conta de diversas

---

<sup>30</sup> Pedra do Sal: referência da cultura negra no Rio de Janeiro, o espaço situado na região denominada Pequena África foi ponto de encontro de diversos sambistas, sendo considerado o berço do samba carioca. (Informação verbal).

doenças que assolavam a cidade por sua insalubridade (Abreu<sup>31</sup>, 2003 apud Cunha; Teixeira, 2018).

Questões urbanísticas justificaram diversas transformações que a cidade passou a experimentar a partir do início do século XX. Dentre as transformações, estavam as remoções dos chamados cortiços e edificações irregulares, que naquele contexto pós-abolição colocava as pessoas pretas como alvo das remoções para outros territórios (Cunha; Teixeira, 2018). Com aquelas pessoas, suas culturas também eram desterritorializadas, marginalizadas.

A cultura preta brasileira, herança africana, afro-brasileira foi sendo colocada nas periferias da então capital federal. Como descrevem Rafaela Cunha e Ricardo Teixeira (2018), a marginalização da cultura afro-brasileira também foi territorial, ocupando outros territórios da cidade, ou mesmo fora da cidade do Rio de Janeiro. Ocupando espaços não abarcados pela “cidade maravilhosa”, suas insurgências eram e são constantemente combatidas pelo Estado, que com suas leis criminalizam a favela.

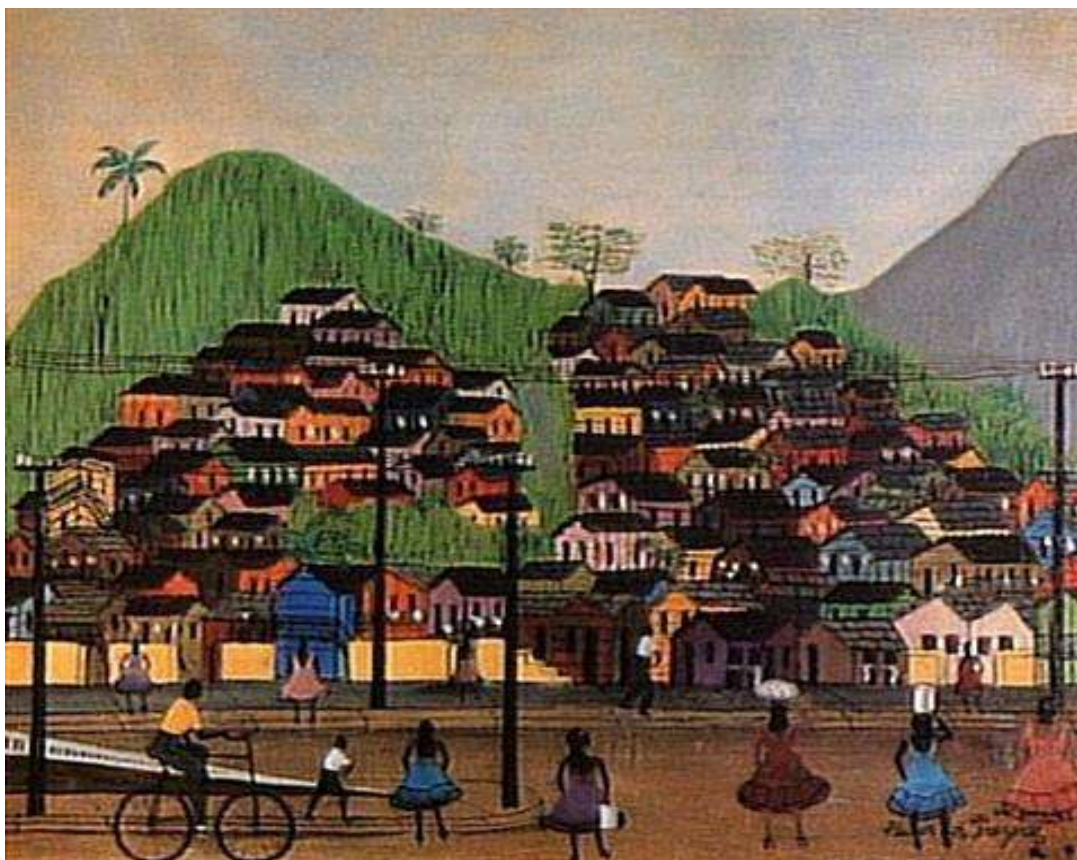
Parte da capital do Império e da República, o Morro da Providência é uma das mais de mil e setecentas favelas fluminenses, estado que de acordo com o IBGE tem cerca de treze por cento de sua população nessas comunidades urbanas, sendo uma dessas, a Rocinha, a maior favela brasileira. No Brasil, segundo o Censo de 2022 (IBGE, 2023) cerca de 8,1% da população, ou seja, 16,3 milhões de pessoas moram em favelas; fosse um estado, seria o quarto maior, abaixo apenas de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

#### **4.2.1.1 Batuque 1: favela**

---

<sup>31</sup> ABREU, M. A. Da habitação ao hábitat: a questão da habitação popular no Rio de Janeiro e sua evolução. *Revista Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 210-234, mai-ago 2003.

Figura 5 - Favela, Heitor dos Prazeres, 1965.



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural (Favela, 2025). Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/85156-favela>. Acesso em: 5 de janeiro de 2025.

Uma planta no meio da aula, *cnidoscolus quercifolius*, ou favela. A planta que dá a origem etimológica do termo favela pode ocupar o lugar central da primeira atividade, e a partir dela surge um trabalho investigativo sobre a origem da favela. Alternativa à planta, temos o tijolo como possibilidade de objeto central desta aula. Além da planta, que também pode ser apresentada como imagem projetada, os estudantes, depois de apresentados ao conceito do termo e sua história, como a do Morro da Providência, tido como a primeira favela do Brasil, poderão fazer um mapeamento das favelas de onde vêm, ou das favelas que conhecem ao seu redor.

A aula poderá seguir com uma reflexão sobre o que falta e o que sobra nas favelas. Dividindo a turma em dois grupos, sugestão para que sejam chamados de “Jeans”, peça marcante nos bailes funk, e de “Tijolo”, elemento bastante presente na arquitetura favelada, esses grupos deverão listar o que consideram faltar e sobrar nas favelas. Na sequência, os grupos irão expor seus levantamentos, mas de uma

forma dinâmica, como numa espécie de batalha de rap, considerando a articulação entre movimentos e percussões corporais.

O exercício corporal da atividade anterior pode ser encaminhado para um aquecimento corporal, a fim de experimentar novos movimentos trazidos a partir das ações do subir e descer o morro. Aquecidos, os estudantes serão direcionados a experimentar descer ao chão, a partir de uma parte do corpo que direcione o movimento, experimentando também o contrário, a subida: sobe e desce, desce e sobe. Sugiro um compilado de músicas de funk que tratem do movimento de descer, como, por exemplo, a primeira parte da música *No chão, novinha*, de Pedro Sampaio (2022).

Depois da experimentação de movimentos, com a exploração do corpo em deslocamento no espaço entre as posições deitada e em pé, e com o acionamento de diferentes partes do corpo, como punhos, joelhos, cabeça, entre outros, sendo eles direcionadores do movimento, proponho a finalização da aula, com a retomada do tijolo apresentado no começo da aula. Esse tijolo poderá, à critério do educador, ser utilizado, propondo-se que o tijolo seja quebrado pelo mesmo, com um martelo, de forma rítmica variável, enquanto os estudantes executam movimentos corporais em resposta aos estímulos. As partes do tijolo poderão ser oferecidas aos estudantes para que escrevam seu nome e/ou de uma favela e depositem no vaso da planta, ou para que construam um elemento visual representativo desta primeira sequência de atividades.

#### **4.2.2 Aglomerado da Serra**

A capital mineira, Belo Horizonte, tem 13,2% de sua população vivendo em favelas, maior que a média nacional (8,1%) e estadual (3,6%). Dentre suas 218 favelas, o Aglomerado da Serra é um complexo dividido em oito vilas, e considerado o maior de Minas Gerais, com cerca de 50 mil habitantes (IBGE, 2023). É nesse território que está sediado o projeto “Lá da favelinha”, que atua na produção artística periférica em múltiplas linguagens, com jovens da comunidade fazendo suas produções. É esta favela que nomeia este bloco de aulas que tematizam danças afro-brasileiras que foram historicamente perseguidas, mas que hoje são reconhecidas como patrimônio cultural: a capoeira, o samba e o frevo.

#### 4.2.2.1 Batuque 2: permitindo a Capoeira

O berimbau, o pandeiro, o caxixi, o atabaque e o agogô são instrumentos usados na capoeira, e estarão, nesse encontro prático, como elementos representativos dessa expressão artístico-cultural. Para iniciar a experimentação, é sugerido que os estudantes escolham um desses instrumentos para estar no centro da roda feita por eles, e ser o elo de ligação entre a vivência e a prática artístico-cultural. É importante que a maior parte dos exercícios sejam realizados no formato circular, trazendo uma troca mais horizontalizada entre eles na dinâmica.

Considerando se tratar de uma expressão reconhecida da cultura afro-brasileira, e que possui diversas hierarquias representadas em seus cordões, em parte da indumentária e na figura de seus mestres e mestras, a aula poderá, não somente tratar aspectos corporais, como também versar sobre a figura desses que são os condutores das rodas de capoeira que se espalham no território brasileiro, e até fora do país.

Além dos instrumentos, outra possibilidade de recurso indutor a ser trabalhado nesta aula é a obra de arte *Arena da Capoeira*, do artista plástico André Moreno, instalada na Praça Maria Felipa, em Salvador - BA (Salvador, 2024). A partir da obra, a ideia é apresentar e ressaltar a importância de figuras importantes da expressão cultural afro-brasileira da capoeira. Esta obra de Moreno reúne dez esculturas que homenageiam mestres de capoeira, dentre eles, Mestre Bimba, criador da Capoeira Regional, e Mestre Pastinha, referência na difusão da Capoeira Angola.

Nesse momento de contextualização, se faz necessário trazer questões relativas ao histórico da capoeira, desde sua origem africana, passando por seu momento proibitivo, até chegar aos dias atuais (Mattos, 2012). Da análise da obra de arte às referências aos instrumentos musicais, dos mestres à própria roda de capoeira, sugere-se iniciar a experimentação prática por movimentos corporais elementares desta expressão que é patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade.

Figura 6 - Escultura Arena da Capoeira, André Moreno, 2024. Salvador/BA



Fonte: acervo pessoal do autor.

Em roda, antes de iniciar a experimentação dos movimentos elementares, pode ser feita uma dinâmica de aquecimento com exercícios que explorem o movimento de todo o corpo: a mobilização de articulações, agachamentos, caminhada com movimentos alternados de braços. Na sequência, ainda mantendo a estrutura da roda, os estudantes irão investigar um deslocamento rítmico pelo espaço. Esse deslocamento será acompanhado pela sonoridade de um berimbau, que pode ser tocado pelo professor ou por algum estudante, ou ainda ser reproduzido através de um som eletrônico. À medida que os estudantes forem se familiarizando com o deslocamento, será acrescentado batidas de palmas que acompanharão o ritmo tocado pelo instrumento ou pela sonoplastia.

Os movimentos essenciais, como a ginga, base do jogo, são experimentados nessa segunda parte da aula. A ginga, movimento usado tanto para defesa quanto para o ataque, é um dos movimentos elementares e do qual irão surgir outros, como as esquivas, os ataques e os acrobáticos. As esquivas estão divididas em: negativa (abaixar o corpo para evitar golpes); cocorinha (agachar, a fim de surpreender o adversário); e esquiva lateral (um movimento mais fluido para o escape). Os movimentos de ataque são: a meia-lua de frente (chute giratório controlado); o martelo (chute rápido e direto); e a benção (chute frontal usado para empurrar o adversário). Esses movimentos podem ser experimentados ainda de forma individual. Já os movimentos acrobáticos podem ser experimentados de acordo com o desenvolvimento da turma, sendo algumas referências: o rolê (movimento giratório para transição entre posições); o au (estrela usada para esquiva ou ataque); e o macaco (salto para trás com apoio das mãos)<sup>32</sup>.

Para finalizar este encontro, propõe-se a divisão da turma em duplas, para a prática de sequências combinadas dos movimentos de capoeira (ataque e defesa). Também se faz importante o respeito à formação da roda, e a entrada e saída no centro dela para a realização do jogo corporal. Nessa dinâmica, o grupo que não joga acompanha a atividade batendo palmas no ritmo da capoeira. Uma outra possibilidade dentro dessa experimentação é a confecção de caxixis e chocalhos, pela turma, com a finalidade de experienciar a musicalidade, o ritmo, e tornar o momento prático ainda mais dinâmico e atrativo.

#### **4.2.2.2 Batuque 3: permitindo o Samba**

Com uma história secular, o samba, assim como a capoeira, sofreu inúmeras formas de repressão, até ser reconhecido como parte da cultura brasileira e valorizado em diferentes contextos. O pandeiro, instrumento presente nesta expressão, poderá centralizar esse encontro, que tematiza um gênero que também acontece na roda - roda de samba.

---

<sup>32</sup> Os movimentos básicos aqui mencionados podem ser encontrados no canal do YouTube Capoeira de Bolso, disponível em: <https://www.youtube.com/@capoeiradebolso-mestremula4369>. Acesso em: 22 fev. 2025.

Já no círculo, desde o início do encontro, pode-se introduzir improvisos de palmas e movimentos com os pés acompanhados pela percussão do pandeiro. Neste momento, o professor poderá trazer um panorama da história do samba, desde o recôncavo baiano, passando pelo Rio de Janeiro, a história de Tia Ciata, até chegar nas atuais escolas de samba. Nomes como os das baianas Tia Ciata e Tia Esther, de Donga, autor do primeiro samba gravado, de Heitor dos Prazeres, e de Paulo da Portela podem ser introduzidos, acompanhados de exercícios corporais centrados em palmas ritmadas.

Saindo do aquecimento para uma roda de samba, os estudantes poderão experimentar o caminhar com movimentos que partem dos quadris, deslizando os pés no ritmo do samba de roda do recôncavo baiano. Na caminhada, poderão buscar um diálogo corporal com outro colega, trazendo-o também para dentro da roda, interagindo com ele e, na sequência, despedindo-se do mesmo. Essa dinâmica se repete, até que todos realizem esse trabalho corporal inspirado no samba do recôncavo.

Na casa de Tia Ciata, havia do choro ao partido alto, uma estratégia para resistir às repressões sofridas pelo samba em sua época. Nessa etapa do encontro com os estudantes, poderão ser trabalhados os diferentes sambas: de roda, partido alto, gafieira, enredo e pagode. Pensando nos movimentos que partem do quadril para as extremidades do corpo, sobretudo os pés, o trabalho pode começar pelo gênero musical choro, onde os estudantes deverão buscar movimentar apenas os pés, contendo as demais partes do corpo. A cada sub-gênero, do mais calmo ao mais agitado, o professor poderá sugerir, gradativamente, a ampliação dos movimentos, até que se tenha o corpo inteiramente na dança.

Imagens de obras visuais de Heitor dos Prazeres, que tem um trabalho com muita representação das favelas cariocas, incluindo as rodas de samba, podem ser projetadas nessa aula, fazendo uma conexão com a linguagem da dança. Novamente, o trabalho desse multiartista que foi Heitor dos Prazeres poderá ser abordado, por meio de seus sambas executados durante a atividade. Também o samba, *Pelo telefone* (Donga, 1974), de Donga, de 1917, o primeiro samba gravado no Brasil, pode ser trazido junto com uma reflexão sobre as letras das antigas canções e seu ritmo. As questões apontadas por João Gilberto em *Pra que discutir com madame* (Gilberto, 2004), de 1987, também podem ser discutidas em diálogo com a temática dessa proposta pedagógica.

Os documentários sobre a vida de Heitor dos Prazeres, disponíveis no YouTube<sup>33</sup>, poderão ser exibidos e discutidos em uma roda de conversa, a fim de refletir sobre os processos históricos vivenciados pelo samba e, de algum modo, experienciados na prática da aula. Um batuque no pandeiro e uma palavra que sintetize a aula, dita por cada estudante, poderá encerrar o encontro.

#### **4.2.2.3 Batuque 4: permitindo o Frevo**

De uma dança perseguida pela polícia nas ruas do Recife-PE a Patrimônio Cultural da Humanidade, o frevo, por sua representatividade de diversas expressões populares recifenses, que integra música e dança (passo), e tem na sombrinha sua maior representação, elemento que pode estar centralizando a aula.

O Frevo, que começa com a figura dos capoeiras e populares que não podiam participar dos grandes bailes de carnaval, e que acompanhavam as bandas marciais que eram influenciadas pelo maxixe e dobrado, teve grande parte de seus passos elaborados na rua, na tentativa de disfarçar a capoeira em dança e escapar das batidas policiais. Da capoeira aos passos nomeados por objetos presentes no trabalho de operários da região portuária do Recife, chegando às acrobacias de passistas que saem em blocos carnavalescos, o frevo se apresenta em três tipos: canção, de rua e de bloco.

Essa aula objetiva um panorama sobre o frevo, sobretudo sua relação com as camadas populares e seus passos, bem como as questões de marginalização dessa dança. O alongamento pode ser iniciado com a utilização da sombrinha de frevo, se propondo o desafio de passar a mesma sob as pernas, colocando as pernas em noventa graus e cruzando de um lado para outro, direita e esquerda. Movimentos com os joelhos, quadris e tornozelos podem ser improvisados com o uso da sombrinha. Os estudantes podem confeccionar a sombrinha de frevo com papéis e palito de churrasco para utilizar nessa atividade. Durante esse momento, o histórico do frevo pode ser verbalizado pelo professor, e acompanhado de músicas dos diferentes tipos de frevo.

---

<sup>33</sup> Como sugestão os vídeos: Heitor dos Prazeres - Antônio Carlos da Fontoura (1965): <https://www.youtube.com/watch?v=uBccRSmMGGc>. Heitor dos Prazeres - Pintor Naïf (2023): <https://www.youtube.com/watch?v=uBccRSmMGGc>. Acesso em: 07 de fev. 2025.

Da música ao passo, a aula segue para a experimentação de alguns dos inúmeros passos já catalogados, sobretudo aqueles que assumem uma relação direta com os trabalhadores populares que deram origem à essa expressão artística. Dentre esses passos, podem ser abordados alguns, como: a tesoura (movimento cruzado de pernas); o parafuso (giro do corpo sobre o próprio eixo) a dobradiça (uma flexão rápida de joelhos, como o abrir e o fechar de uma dobradiça) o ferrolho (movimentos travados seguidos de uma explosão rítmica); e saca-rolha (um giro em nível baixo com grande velocidade). Para ampliar a aproximação dos e das estudantes a esses passos, poderá ser indicado o canal Frevo Online do YouTube<sup>34</sup>.

Os passos propostos a serem experimentados têm uma relação direta com instrumentos de trabalho das classes operárias do Recife do início do século XX, e também com sua destreza na execução dos trabalhos. Depois de experimentar cada passo, individualmente, os estudantes poderão ser direcionados a experimentações improvisadas, em um primeiro momento, individualmente, e sequencialmente em duplas, trabalhando com diálogos corporais, como na capoeira, base do frevo.

O encontro pode ser finalizado com uma reflexão sobre os movimentos criados a partir de práticas laborais, sua relação com a contemporaneidade, e até mesmo pensar movimentos de trabalhos atuais que poderiam ser vivenciados como passos de dança. E, dialogando com a origem da palavra Frevo - o ferve -, a aula pode ser finalizada com uma espécie de cortejo, no qual todos estarão bem juntos, dançando passos de frevo em um espaço extremamente limitado aos movimentos.

### **4.2.3 Valéria**

Uma das maiores favelas da primeira capital do Brasil, Salvador-BA, Valéria possui mais de 21 mil moradores, que somados aos demais moradores de favelas da capital baiana representam 42,74% da população (IBGE, 2023). Essa que juntamente com outras 261 favelas soteropolitanas abrigam uma extensa população, produz, dentre outras expressões artísticas, o pagodão baiano, que tem Igor Kannario, Léo Santana e Rai Ferreira como seus representantes. Nesse bloco, intitulado de Valéria, dada a importância histórica de Salvador e por sua magnitude de produções culturais, sobretudo afro-brasileiras, é onde são apresentadas aulas

---

<sup>34</sup> Frevo Online: <https://www.youtube.com/@frevoonline2712/videos>. Acesso em: 07 fev. 2025.

que tematizam o surgimento do funk nos Estados Unidos, sua chegada e desenvolvimento no Brasil, e suas variações em diferentes contextos nacionais.

Figura 7 - Vista aérea da favela do Beiru, maior favela de Salvador - BA.



Fonte: acervo pessoal do autor.

#### 4.2.3.1 Batuque 5: **BROWN, James & Funk**

Essa aula está centrada na figura de James Brown, considerado o pai do *funk*, como abordado por Júlia Bezerra (2017). Nesse encontro, no centro da sala, assume o protagonismo o disco de vinil, referência ao período das produções musicais de James, que passou em diversos gêneros musicais afro-estadunidenses, como *blues*, *gospel*, *soul* e *jazz*, e, a partir deles, desenvolveu o *funk* nos Estados Unidos.

De origem humilde, criado na periferia da Carolina do Sul, e tendo que passar a infância junto de sua tia em um bordel da Geórgia, Brown também se envolveu com o crime, e foi dentro da cadeia que teve um contato com a música, a partir de um coral religioso, do qual sempre foi destaque (Bezerra; Reginato, 2017). Da cadeia para os palcos, e nos palcos, além de cantar, James também dançava, sobretudo com passos bastante característicos. Seus pés chamaram a atenção da imprensa e público. Das bases negras, fez nascer o *funk*. Essa biografia pode ser

apresentada aos estudantes, a partir da exibição de vídeos, como o filme *Get on up - a história de James Brown* (Taylor, 2014).

As músicas de James, preferencialmente em forma de clipe, podem ser projetadas como forma de estimular os movimentos dos estudantes, sendo indicadas: *I feel good* (Brown, 1966), *Sexy Machine* (Brown, 2021) e *Cold Sweat* (Brown, 1972), considerada a primeira música de *funk*. Além das músicas, a biografia deste homem preto, pobre e periférico pode ser apresentada de forma escrita, e aqui se recomenda que seja trabalhada a história por partes recortadas e entregues a dois grupos. Os trechos serão trabalhados de forma aleatória, sem uma linearidade histórica, mas que contarão a história do artista. Os grupos serão nomeados como “James” e “Brown”, e alternando, irão fazer a leitura de seu trecho, iniciando com um coro de seu nome (“James” ou “Brown”), e seguidamente, um representante lerá o trecho; os grupos se alternam até o fim da história. A proposta remete ao coral, que inicia a trajetória artística do pai do *funk*.

Passada a abordagem biográfica, os estudantes serão levados a experimentar elementos artísticos da produção de Brown. O *jazz*, o *soul*, e o *blues* serão vivenciados por meio de práticas corporais, ao som de uma trilha sonora baseada nesses gêneros. O trabalho começa com movimentos, como a mobilização articular e movimentos livres com os diferentes membros do corpo, com o objetivo de disponibilização corporal para o trabalho de dança. Depois, um exercício de percepção rítmica, a partir de palmas e percussão corporal. Os passos marcantes de James Brown, como o “*shuffle*”<sup>35</sup>, o “*camel walk*”<sup>36</sup> e o “*split*”<sup>37</sup>, oriundos do *jazz*, que influenciou Brown, podem ser apresentados na sequência.

Como culminância do encontro, a sugestão é retomar os grupos “James” e “Brown”, dessa vez colocando-os em duas linhas, e subdivididos em duplas, para que a partir do que foi trabalhado, os e as estudantes experimentem criar coreografias em cima das músicas executadas. O educador poderá direcionar para que as coreografias sejam por vez ou outra demonstradas de diferentes modos: uma

---

<sup>35</sup> Shuffler. Disponível em: <https://youtu.be/a2lrQHbrZSM?si=OrPgiMOOg8g8GPLr>. Acesso em: 7 dez. 2024.

<sup>36</sup> Camel Walk. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=9yIIA8\\_AC-A](https://www.youtube.com/watch?v=9yIIA8_AC-A). Acesso em: 7 dez. 2024.

<sup>37</sup> Split. Disponível em: <https://youtu.be/VnQVWmMKJXA?si=eQuvwwFg4di8HYnx>. Acesso em: 7 dez. 2024.

dupla por vez; todo o grupo, “James” ou “Brown”; e todos os estudantes juntos fechando o encontro.

#### 4.2.3.2 Batuque 6: Baile Black, Funk BR | Baile Charme (anos 1980)

Figura 8 - Bailes de Soul dos anos 1980, Almir Veiga



Fonte: UOL Música. Disponível em: <https://musica.uol.com.br/noticias/redacao/2016/07/26/referencia-para-funk-carioca-movimento-black-rio-se-renova-aos-40-anos.htm>. Acesso em: 10 mar. 2025.

Dos Estados Unidos para o Brasil, trajetória descrita no livro *Funk - a batida eletrônica carioca que contagiou o Brasil* (Bezerra; Reginato, 2017), os bailes blacks, bastante perseguidos durante o período da ditadura militar brasileira, e que foram inspirados nos movimentos sociais por direitos civis organizados no país norte-americano, têm uma ascensão de seu movimento nos anos de 1980, sobretudo com as músicas que estavam no topo das paradas de sucesso de Nova Iorque.

No Rio de Janeiro, com as dificuldades de aquisição de discos por questões logísticas e financeiras, um mesmo álbum musical perdurava longos períodos nos encontros juvenis, e as variações e novidades ficavam por conta da discotecagem, ainda embrionária, e das coreografias centradas em passos e executadas pelas massas dos bailes que se espalhavam pela cidade.

O pisante, tal qual à época, é o protagonista desse encontro. Pisante é o sapato, mas aquele sapato grande e bem lustrado, artigo essencial para ir nos primeiros bailes cariocas, que em grande parte das vezes aconteciam em quadras

escolares, como as dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), onde havia uma forte integração entre a escola e as comunidades locais.

O pisante calça os pés do passo, e no Baile Charme<sup>38</sup> os passos coletivos são primordiais para a sua existência. Uma sequência de músicas, em inglês ainda, será escutada ao longo desta aula. Indica-se exibir vídeos, podendo ser tratados em preto e branco, de bailes com essas danças, seja no Rio de Janeiro ou em outros estados brasileiros, como por exemplo, o Baile do Rodó<sup>39</sup>, no Recife.

Uma breve roda de conversa sobre a chegada do funk e surgimento dos bailes charme inicia o encontro, isso depois de uma provocação com as imagens dos vídeos e músicas. A conversa é seguida pela experimentação de movimentos corporais, sobretudo trabalhando os pés, peças-chave dos movimentos do baile. Esse trabalho corporal pode estimular movimentos suaves e sincronizados com o *soul*, *r&b*, *jazz* e o próprio *funk* estadunidense.

A partir desse primeiro momento, propõe-se o Jogo do Coreógrafo, onde, em círculo, os estudantes serão conduzidos coreograficamente por um estudante escolhido pelo grupo. O objetivo será não permitir que um colega que não sabe quem é o coreógrafo o perceba. Um dos estudantes terá saído de sala para a escolha do coreógrafo, e retorna com a missão de descobri-lo. Desse modo, propõe-se trabalhar a sincronia do grupo.

Na sequência, a turma é dividida em dois grupos para a atividade, podendo ser chamados de “Baile” e “Charme”. Esse jogo tem, de cada lado, um coreógrafo que guia o grupo de estudantes nomeados de “Charmeiros”. Esse coreógrafo cria a dança a ser executada simultaneamente pelo grupo, sendo o seu maior desafio manter o grupo consigo e conquistar mais integrantes do grupo oponente, por sua criatividade nos movimentos. Os “Charmeiros” podem trocar de lado ao longo do jogo, conforme seu interesse. O jogo termina quando um dos lados é esvaziado.

---

<sup>38</sup> Baile Charme: parte da cultura carioca, o baile “[...]se consolidou como reduto da música negra, também é conhecida pelas danças com passinhos sincronizados dos charmeiros.” Definição dada pelo Dicionário de Favelas Marielle Franco em referência ao Baile Charme de Madureira. Disponível em: [https://wikifavelas.com.br/index.php/Baile\\_Charme\\_de\\_Madureira](https://wikifavelas.com.br/index.php/Baile_Charme_de_Madureira). Acesso em: 15 mai. 2025.

<sup>39</sup> Baile do Rodó: famoso baile recifense que acontecia no Clube Rodoviário e mesclava músicas internacionais, como no Baile Charme, e o então as primeiras produções de funk carioca. Informações apresentadas pela revista eletrônica Vice. Disponível em: <https://www.vice.com/pt/article/historia-bregafunk-parte-1/> Acesso em: 15 mai. 2025.

Ambos os jogos cênicos se relacionam com as práticas do Baile Charme, onde os movimentos são coletivos e tem um guia que direciona o movimento, que de alguma forma, se camufla no coletivo. Depois dessas experiências, indica-se a finalização em um grande Baile Charme, ou bailão, que poderá ser deslocado para a quadra da escola, se houver, em alusão aos bailes do Rio de Janeiro.

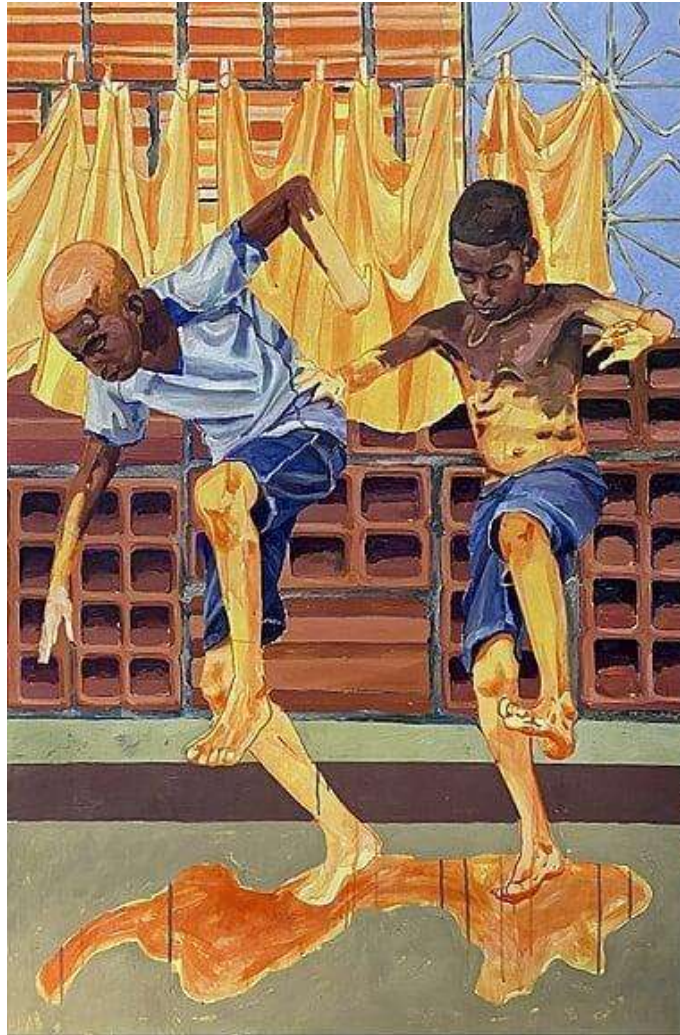
#### **4.2.3.3 Batuque 7: FUNK: raps, batidão, proibidão, melody, passinho, ostentação, 150bpm, MTG**

Do *funk*, o estadunidense de James Brown, ao funk, brasileiro com diversas variações na imensa extensão territorial brasileira, o funk se apresenta de diversas formas ao longo de décadas de história, que se originam sobretudo nas periferias do Brasil. O disco, base dos primeiros funks e das discotecagens, poderá ser o elemento central desse encontro, ou ainda, uma mesa de discotecagem. O objetivo desse encontro é apresentar um panorama das variações do gênero ao longo do tempo.

Considerando as aulas anteriores, que já trouxeram um longo movimento de contextualização das danças periféricas e sua marginalização, bem como a introdução ao movimento funk a partir do baile charme, essa aula pode começar com os raps, que é uma das formas que o gênero ganha uma identidade nacional. Os estudantes poderão ser estimulados a inventarem um nome de MC para si mesmo, e se apresentarem na roda. Na sequência, deverão formar grupos de MCs, a fim de comporem raps que partam da temática “danças proibidas”. Depois de comporem os versos rimados, estes deverão ser apresentados em roda, na qual cada grupo terá um ou mais MCs para apresentar seu rap, enquanto os colegas poderão acompanhar com percussões e movimentos corporais. Também poderão ser utilizados beatboxes ou sons eletrônicos de base para a apresentação.

Thiago de Souza (2025) analisa a base rítmica do funk - “tum/tcha/tcha/tum/tcha” -, sendo possível relacioná-la com outras expressões afro-brasileiras, como o Maculelê - dança surgida na Bahia e que simula um combate - pode ser trazida para experimentações, como a de percussão corporal, e ser observada a cada variação dos tipos de funk (Picchia, 2021). Poderá ser apreciado nesse encontro o documentário *The Beat Diáspora - Episódio 01 - Funk Paulista* (2022), que aborda a história do funk no Brasil a partir da variação paulista.

Figura 9 - Tá ok, Bruno Life, 2023.



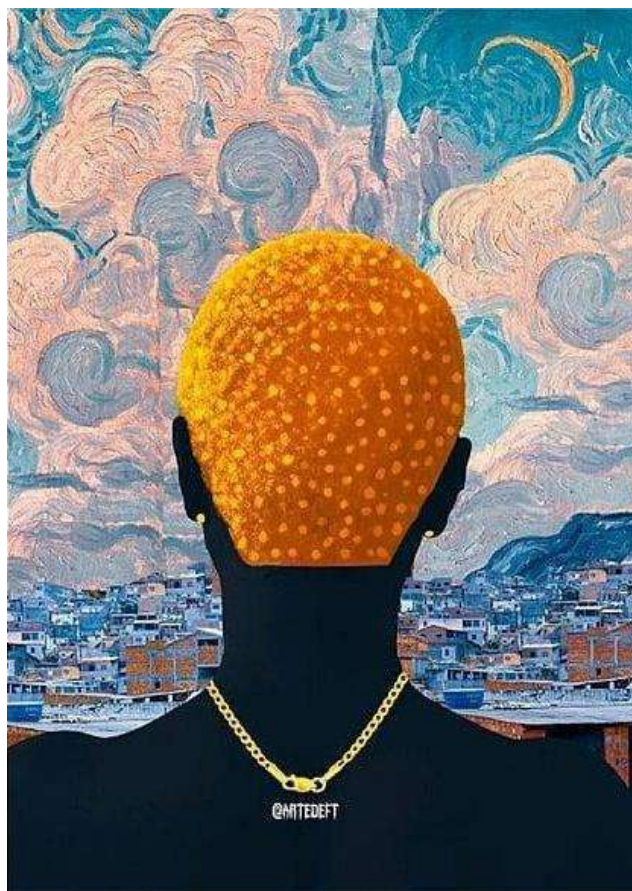
Fonte: Êxito Rio. Disponível em:

[https://exitorio.com.br/materia.php?post\\_id=10176](https://exitorio.com.br/materia.php?post_id=10176). Acesso em: 10 mar. 2025

A percussão corporal experimentada no rap, com as mãos e pés, sobretudo, dão lugar a movimentos maiores com os quadris e as pernas, que poderão ser experimentados com funks cariocas dos anos 1990 e trabalhados de forma livre, na qual os estudantes poderão improvisar as coreografias em pequenos grupos, as rodinhas. Da liberdade de criação nas rodinhas dos bailes, passando para a resistência aos movimentos proibitivos do funk, a dança poderá ser vivenciada com indicações do condutor, que apresenta a história de perseguição e propõe movimentos firmes, acompanhados de expressões faciais marcantes, o corpo sendo usado para contar as histórias narradas, como no *Rap do Silva* (Bob Rum, 2018), de 1996.

O “Passinho”, surgido na década de 2010, e que tem o grupo Dream Team do Passinho como um representante desse movimento, evidencia a dança no funk e mistura elementos de outras expressões culturais, como as já apresentadas - capoeira e frevo. Também nomeia passos e traz o famoso "quadrado" como uma de suas criações. O clipe *De Iadin* (Dream Team do Passinho, 2015) traz um apanhado dessas referências. O grupo traz no clipe a ideia do passinho como um produto de exportação, o que dialoga com o contexto de surgimento desse movimento nas redes sociais e sua conseguinte difusão, a partir da disseminação das famosas batalhas de passinhos cariocas.

Figura 10 - Tá ok 2, Bruno Life, 2023.



Fonte: Êxito Rio. Disponível em:

[https://exitorio.com.br/materia.php?post\\_id=10176](https://exitorio.com.br/materia.php?post_id=10176). Acesso em 10 mar. 2025.

Nessa parte da aula, alguns dos passinhos poderão ser experimentados: cruzadas (elevação de pernas alternadas cruzando uma pela outra), rabiscada: (pés paralelos, um na frente e outro atrás, o dá frente desliza o chão, as mãos

acompanham com o antebraço dobrado para cima e outra esticada para baixo), sabará (pés paralelos, leva-se um pé ao lado, à frente passando a frente da perna de base, retorna ao mesmo lado) (Oliveira, 2019)<sup>40</sup>. As experimentações individuais poderão ser sucedidas de disputas de passinhos.

O funk melody, o funk ostentação (SP), o funk 150 bpm e o MTG (montagem) poderão ser apresentados a partir de referências musicais, entre a troca de uma atividade e outra da aula, apontando questionamentos e reflexões possíveis sobre essas variações. Para a finalização do encontro, poderá ser feita uma dança coletiva, comum ao funk 150bpm, com movimentos que trazem, sobretudo, deslocamentos de ombro no ritmo da música.

*Nosso sonho* (2023), filme que apresenta a história dos funkeiros Claudinho e Buchecha, e que também tematiza o cenário do funk no Rio de Janeiro entre os anos 1990 e 2000, pode ser exibido integralmente ou parcialmente. A partir dessa obra, os estudantes poderão acessar um panorama do funk representado pelos subgêneros “rap” e “melody”. O filme traz diversas questões, além da música, como a violência doméstica, os bailes funks e a criminalidade, além do funk como possibilidade de ascensão social.

#### **4.2.3.4 Batuque 8: periferias: brega funk, pagodão baiano, eletro funk, forró favela, treme, gospel funk**

Áfricas e Brasis: assim como o continente africano não é um único país, mas 54, o Brasil não é somente sua região sudeste. Com suas dimensões continentais, o país possui diversas variações culturais em suas expressões artísticas, como no caso do Funk, que possui diversas variações de norte a sul do país. São essas variações a temática dessa aula, que poderá ter o mapa do Brasil e da África como elementos indutores do encontro e de reflexões possíveis sobre a diversidade cultural.

Como exemplo dessas variações do funk presentes no Brasil, temos o brega funk, do Recife - PE, o pagode baiano, de Salvador - BA, o tecnobrega, em Belém - PA, o eletrofunk presente no sul do país, e o gospel funk, como uma variação

---

<sup>40</sup> Os passos aqui apresentados podem ser visualizados em: <https://www.youtube.com/watch?v=LXR7ZRajL14> Acesso em: 10 abr. De 2025.

religiosa do gênero periférico. Quanto a essas variações e seus movimentos, temos: o brega funk se constitui pela mistura do funk com o brega pernambucano. É marcado por batidas quebradas e efeitos sonoros eletrônicos, passos curtos e rápidos, quadril solto e muito jogo de ombros; o pagodão baiano mistura o funk com o pagode baiano e se caracteriza pelas batidas aceleradas, quadril solto, rebolado intenso e batidas marcadas com os pés; o eletrofunk é influenciado pela música eletrônica e tem batidas rápidas e sintetizadores. É um estilo mais livre, com deslocamentos ágeis e saltos leves; o tecnobrega apresenta ritmo acelerado e batidas vibrantes inspiradas no tecnobrega e no funk. Traz movimentos marcados por pés ágeis, jogo de ombros e tremores rápidos pelo corpo; o gospel funk apresenta a mesma batida do funk tradicional, mas com letras voltadas à espiritualidade. Nesse estilo, os movimentos são marcados por passos mais sutis, ausência de movimentos de quadris e o uso das mãos em louvor. Essas variações poderão ser trabalhadas em forma de apreciações e fruições, sendo sugeridos os documentários da série *The Beat Diáspora* (2022), que versam sobre o assunto, como material desse encontro.

Os estudantes poderão apreciar essas variações, a partir dos documentários disponíveis ou por meio de músicas, e, ao final, escolherem uma quantidade definida pelo professor para ser vivenciada no encontro de forma aprofundada. A partir da escolha dos estudantes, a aula poderá seguir de forma prática e contextualizada, utilizando inclusive apontamentos históricos e geográficos sobre a região de origem da variação escolhida, podendo utilizar do mapa disponibilizado no centro da sala.

Baile, fluxo, muvucão, paredão ou aparelhagem? Cada um desses nomes serve para descrever os encontros festivos de funk nas diversas periferias brasileiras: o baile carioca, o fluxo paulista, o muvucão pernambucano, o paredão baiano, e a aparelhagem paraense são festas que estão relacionadas às variações do funk. A partir do aprofundamento das temáticas escolhidas pelos estudantes, o encontro poderá ser finalizado com a organização de um desses festejos.

Como alternativa, temos também a subdivisão da turma em grupos, para que cada um se aprofunde em uma das variações dessa dança, de forma teórica e contextualizada, e também prática, trabalhando uma improvisação corporal. Ao final, os trabalhos poderão ser compartilhados no coletivo. Depois, os estudantes poderão dialogar sobre as diferenças e similaridades de cada dança, seja por sua história, sua musicalidade, ou pelos movimentos corporais.

#### 4.2.4 Casa Amarela

Figura 11 - Vista do bairro de Casa Amarela, Recife - PE.



Fonte: acervo pessoal do autor.

O bairro recifense já concentrou grande parte de favelas, como Alto José do Pinho, Morro da Conceição, Vasco da Gama e, ainda hoje, tem como parte o Alto de Santa Isabel. Um grande conjunto de favelas de um total de 295 em toda a capital pernambucana, onde vivem 24,28% da população, sendo a sexta capital mais favelizada do país (IBGE, 2023). Terra do Maracatu, do Frevo, e também do Brega funk, Recife, que já recebeu o título de Cidade Criativa pela UNESCO, em 2021, por sua musicalidade, tem um de seus bairros nomeando esse bloco de aulas, que objetivam a produção artística dos estudantes, a partir de suas vivências e aprendizados adquiridos nas aulas anteriores.

#### **4.2.4.1 Batuque 9: montando o paredão (criação)**

Considerando as danças estudadas nos encontros anteriores, e refletindo sobre as formas de produção das mesmas, essa aula traz como objetivo a produção artística pelos estudantes, a partir de suas vivências e do aprendizado adquirido no período. Como dispositivo central desse encontro, poderão ser utilizados todos os objetos das aulas anteriores, e além de elementos que possam fazer sons, que façam parte do cotidiano dos estudantes.

Em um primeiro momento, a turma será dividida em dois grupos, um responsável pela música, e o outro pela dança. Baseado na produção do brega funk, como apresentado no documentário *The Beat Diáspora - Brega funk* (2022), onde as produções musicais são experimentadas com a dança, um grupo estará responsável pelos movimentos percussivos, enquanto o outro estará experimentando movimentos corporais. Os grupos (“Música” e “Dança”) poderão se alternar, para que todos experimentem as duas vivências. O gênero da produção poderá ser escolhido pela turma, ou a mesma ser dividida em pequenos grupos por afinidades na escolha.

Depois da experimentação, utilizando bases rítmicas, os estudantes poderão utilizar recursos tecnológicos para realizar a gravação da produção artística, por meio de aplicativos de áudio. Poderão também, sendo possível, incluir letras de músicas, ou mesmo paródias à produção. É desejável que construam músicas que tematizam suas vivências e os assuntos abordados nos encontros anteriores.

Ao final das montagens e gravações, o trabalho deverá ser apresentado no coletivo aos demais colegas, como culminância do projeto, e mesmo uma forma de avaliação das produções e como forma de melhorá-las. A partir dessa apresentação, poderá ser pensada uma apresentação para outras turmas da escola, numa espécie de bailão.

#### **4.2.4.2 Batuque 10: Bailão**

Baile, fluxo, muvucão, paredão ou aparelhagem: a turma escolhe. Essa não é uma aula, mas uma celebração dos aprendizados vividos durante o bimestre, sobre as danças aqui denominadas de “proibidas”. Os estudantes poderão escolher

como desejam nomear esse encontro, tendo como referência os nomes dados aos bailes no Brasil.

Sem objeto para o meio de uma roda, os estudantes serão convidados a produzir um baile na quadra da escola, para apresentar aos colegas de outras turmas suas produções e conteúdos apreendidos. E depois, cair na dança, todos juntos. Para isso, é sugerido que no encontro anterior alguns detalhes já sejam acertados, para que neste seja feita a organização em uma parte da aula, e na outra aconteça o evento.

Esse evento poderá acontecer como a turma decidir, mas como sugestão fica a ideia de que a apresentação traga uma expressão artística seguida da lei de sua proibição, uma a uma, desde a capoeira, até chegar nas atuais propostas de criminalização de funk e brega funk. Ao fim, podem dançar suas propostas musicais feitas na aula anterior, ou mesmo produções marcantes, como o *Rap da Felicidade*, de 1995, de Cidinho e Doca (2017), mostrando a resistência das produções periféricas e convidando os colegas para dançar. Dessa forma, além de contextualizar as proibições das danças afro-brasileiras, esta culminância se coloca como uma proposta de resistência e de inserção de um baile dentro da própria escola.

Em referência aos antigos bailes que aconteciam em CIEPs do Rio de Janeiro, essa atividade será melhor se realizada na quadra da escola. Os estudantes poderão elaborar faixas que anunciem o baile na data da atividade. Poderão também confeccionar abadás, ou mesmo combinar o uso de uma mesma cor de blusa, como faziam as equipes nos bailes. E ainda, poderão escolher um mestre de cerimônia para anunciar as apresentações, ou até as disputas de passinhos, que podem ser incluídas na programação, que terminará com uma dança coletiva. Afinal, “como é bom entrar na dança, dança, dança que dança que dança / Pode balançar, pode, pode balançar!” (Mc Tróia, 2017).

## 5 CORRE - PRA FECHAR O BAILE

Do aprisionamento enfileirado das carteiras surgem corpos constantemente controlados; ontem e hoje. Até quando? Dos questionamentos das presenças negras no contexto escolar e suas ausências dos contextos educacionais, surgiu uma proposta pedagógica em diálogo com elementos sempre presentes em sala de aula: expressões da cultura afro-diaspórica.

Na busca por trazer uma sequência didática tematizando danças da periferia brasileira, como o funk e o brega funk, esse trabalho iniciou um questionamento das ausências e das dificuldades em ter essas formas de arte no currículo escolar. Esse percurso levou a uma reflexão sobre a presença de corpos negros nos espaços educacionais ao longo da história do Brasil. E, ao mesmo tempo, a observar como leis mais contemporâneas têm possibilitado a inserção de objetos dessa cultura na educação básica, ainda que limitadas.

Mas não é só funk, é preto! A proibição do funk, ou sua tentativa, bem como de tantas outras tentativas de proibição da cultura negra periférica no contexto atual do país encontram eco na casa grande. O que acontece agora não é fato isolado em um país escravocrata. A cultura afro-brasileira vem sofrendo tentativas de invisibilização desde os tempos coloniais. Não são raros os textos legislativos que proibiram o Maracatu, o Samba, a Capoeira, hoje patrimônios da cultura nacional e presença confirmada em materiais didáticos. Outrora foi como agora, as justificativas para que essas expressões fossem perseguidas eram das mais variadas, do corpo lascivo ao risco das grandes aglomerações de corpos negros.

Desse percurso histórico, mas que pode ser também corporal, a proposta pedagógica para o ensino de danças proibidas na educação básica é apresentada, a fim de aproximar diferentes danças afro-diaspóricas, seja por questões corporais ou estéticas, permitindo a reflexão sobre suas formas de existências e resistências, e ainda, de recriações, a partir dos apontamentos das e dos estudantes.

É tirar do fone o passinho da quebrada e gerar o fluxo na sala de aula. Da favela pro baile, da maloca pro paredão. Da proibição para a visibilização. A ideia é fazer valer variadas leis que reconhecem a cultura afro-brasileira há décadas, e colocar no centro do planejamento o conteúdo marginalizado. Tirar do estigma e reconhecer possibilidades que estão nos fones de ouvido das e dos estudantes. O papo é fazer acontecer na prática o protagonismo estudantil, a decolonização

“Eu só boto bebop no meu samba quando Tio Sam tocar um tamborim.” (Jackson do Pandeiro, 1959).

e, sobretudo, a educação anti-racista.

Gente que corre!

Corre pra chegar no trabalho.

Corre pra fechar o trabalho.

Corre do genocídio.

Corre da rua no Recife.

Corre pra desfazer a roda de capoeira.

Corre da casa de Tia Ciata.

Corre pra resistir.

Corre pra estar livre.

Corre pra estar na escola.

Corre pra estar nos livros.

Corre pra se ver na escola, dentro da escola.

É corre!

## REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. *Lei Nº 8.757*, de 24 de novembro de 2022. Declara o brega funk patrimônio cultural imaterial do estado de Alagoas. Disponível em: [https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2022/2397/lei\\_8.757\\_de\\_2022.pdf](https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2022/2397/lei_8.757_de_2022.pdf). Acesso em: 10 jan. 2025.
- ANDRADE, Mário de. *Danças dramáticas do Brasil*. São Paulo: Editora Garnier, 2002.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149. Disponível em: <https://desarquivo.org/sites/default/files/virginia-kastrup-liliana-da-escossia-eduardo-passos-pistas-para-o-metodo-da-cartografia.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- BAHIA. *Lei nº 14.341*, de 10 de agosto de 2021. Dispõe sobre a Salvaguarda e o Incentivo da Capoeira no Estado da Bahia. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-14341-2021-bahia-dispoe-sobre-a-salvaguarda-e-o-incentivo-da-capoeira-no-estado-da-bahia>. Acesso em: 6 dez. 2024.
- BARBOSA, Adoniran. *Trem das onze*. In: Adoniran Barbosa. S.I: EMI Records Brasil Ltda, 1974. Soptify. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/034ir9swD9gSpQnsfu9Ri4?highlight=spotify:track:2TI5GBkbrFtZRM5v1heeb>, significaria voltar só no dia seguinte, como no samba de (1964). Acesso em: 07 abr. 2025.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. 1. ed. Belo Horizonte. C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nani da (Orgs.). *Criatividade coletiva: arte e educação no século XXI*. São Paulo: Perspectiva, 2023.
- BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. 2016. in *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/?lang=pt> Acesso em: 8 dez. 2024.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). 1997. in *Revista História Da Educação*, 1, 115–133. ASPHE/Fae/UFPel. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30631> Acesso em: 8 dez. 2024.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (Orgs.). *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo, SP: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://www.alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2024.

BEZERRA, Júlia; REGINATO, Lucas. *Funk: a batida eletrônica carioca que contagiou o Brasil*. São Paulo: Panda Books, 2017.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Cosac & Naify, 2013. 224 p.

BOLA DE FOGO. *Atoladinha (Enterradinha)*. In: Funk Brasil 08 Bem Funky by DJ Marlboro. S.l.: Link Records, 2020. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/15WwdihNQLK97B7D80iA2E?highlight=spotify:track:7luANux0XL5089XLHzGAKp2007>). Acesso em: 07 abr. 2025.

BOB RUM. *Rap do Silva*. In: Bob Rum Perfil. S.l.: Bob Rum, Produções, 2018. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/54rdETHAr1y3YIZLnRwOIJ?highlight=spotify:track:77b38yXcDs0eqhSyRxjpCf>. Acesso em: 07 abr. 2025.

BRASIL. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro: [s.n.], 1824. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. *Lei Nº 581*, de 4 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos no Brasil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim581.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm). Acesso em: 01 dez. 2024.

BRASIL. Decreto Nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 07 de dezembro de 2024.

BRASIL. Decreto n.º 7.566, de 23 de outubro de 1854. Regula a educação de escravos e estabelece diretrizes para o ensino primário. Rio de Janeiro: [s.n.], 1854.

BRASIL. *Lei 2.040*, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim2040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm). Acesso em: 07 dez. 2024.

BRASIL. Lei 3.270, de 28 de setembro de 1885. Regula a extinção gradual do elemento servil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM3270.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm). Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASIL. Decreto nº 847 de 11 de outubro de 1890. Rio de Janeiro, 11 de outubro de 1890. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d847.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm). Acesso em: 6 dez. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 1988 Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) . Acesso em: 07 de dez. de 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 07 de dez. de 2024.

BRASIL. *Lei n.º 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 07 de dezembro de 2024.

BRASIL. *Legislação Educacional da Província do Rio Grande do Norte (1835-1889)*. Coleção Documentos da Educação Brasileira. Brasília: Ministério da Educação, 2004a. p. 29. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia\\_da\\_educacao/legislacao\\_educacional\\_da\\_provincia\\_do\\_rio\\_grande\\_do\\_norte\\_1835\\_1889.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/legislacao_educacional_da_provincia_do_rio_grande_do_norte_1835_1889.pdf). Acesso em: 07 dez. 2024.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2004b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_a\\_educacao\\_das\\_relacoes\\_etnico\\_raciais\\_e\\_para\\_o\\_ensino\\_de\\_historia\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira\\_e\\_africana.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf). Acesso em: 07 de dezembro de 2024.

BRASIL. *Lei n.º 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 07 de dezembro de 2024.

BRASIL. *Lei n.º 12.288*, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm). Acesso em: 6 dez. 2024.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília/MEC, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. *Lei Nº 14.940*, de 30 de julho de 2024. Institui o Dia Nacional do Funk. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14940-30-julho-2024-796006-publicacaooriginal-172499-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BROWN, James. Sex Machine. In: *Los Grandes Del Rock Vol.2*. S.I.: Golden Records, 2021. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/6mlApYsq8pF9ulkZ22gLYC?highlight=spotify:track:2xTv6Qqa8BhbdHr3Z3Cs6s>. Acesso em: 07 abr. 2025.

BROWN, James. Cold Sweat. In: *Get On The Good Foot*. S.I.: UMG Recordings, Inc., 1972. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/49ibE9W9vxZBPBV7wtZKFi?highlight=spotify:track:3GWM2gYAWWBrrh1h9F8DEc>. Acesso em: 07 abr. 2025.

BROWN, James. I Got You (I Feel Good). In: *James Brown & The Famous Flames*. S.I.: UMG Recordings, Inc., 1966. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/5UqTOjkrMzkORwpeOWtt3?highlight=spotify:track:5haXbSJqjjM0TCJ5XkfEaC>. Acesso em: 07 abr. 2025.

CASA DA TIA CIATA ESPAÇO CULTURAL ORTC. Desenvolvido pela Organização dos Remanescentes da Tia Ciata (ORTC), 2024. Apresenta projetos e programação de atividades voltados para manter viva a memória de Tia Ciata, matriarca do samba e uma das figuras mais influentes da cultura negra carioca do início do século XX. Disponível em: <https://www.tiaciata.org.br/home>. Acesso em: 6 out. 2024.

CAYMMI, Dorival. O samba da minha terra. In: *Eu vou pra Maracangalha*. S.I.: EMI Music Brasil Ltda, 1957. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/5EZKwblV1sEo7vBoKScSbO>. Acesso em: 07 abr. 2025.

CIDINHO E DOCA. Rap da Felicidade. In: *Funk Brasil Relíquias, Vol. 1*. S.I.: Link Record's Produções Entretenimentos Ltda, 2017. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/0GIIVvrWQg9tWsjQsxrUEJ?highlight=spotify:track:5SM9jV7MTsXx4gKAXHhfuh>. Acesso em: 07 abr. 2025.

BRYAN, Guilherme. Referência para funk carioca, movimento Black Rio se renova aos 40 anos. UOL, Música. 26 de julho de 2016. Disponível em: <https://musica.uol.com.br/noticias/redacao/2016/07/26/referencia-para-funk-carioca-movimento-black-rio-se-renova-aos-40-anos.htm>. Acesso em: 07 abr. 2025.

CORREIA, Mariama. Projetos de lei tentam censurar danças nas escolas em vários estados do país. *Marco Zero Conteúdo*. 18 de setembro de 2019. Disponível em: <https://marcozero.org/projetos-de-lei-tentam-proibir-dancas-nas-escolas-por-todo-o-pais/>. Acesso em: 7 fev. 2025.

COSTA, Jonathan. De segunda a sexta. In: *Furacão 2000*. S.l.: S.n., 2000. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/1oVW7NnrQOyvR9w4qUimas?highlight=spotify:track:2zrPCzoeJHnYc0ezwUsnY7>. Acesso em: 07 abr. 2025.

CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*. 1. ed. Rio de Janeiro: Laemmert, 1902.

CUNHA, Rafaela Cardoso Bezerra; TEIXEIRA, Ricardo Augusto de Araújo. Rótulos no samba: crime e etiquetamento na cultura pop carioca do século XX. in *Revista Em Tempo*, v. 17, n. 1, p. 296-319, nov. 2018. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/emtempo/article/view/2494>. Acesso em: 7 fev. 2025.

DONGA. Pelo telefone. In: *A música de Donga*. S.l.: Acervo Digital Music, 1974. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/67gIDXJLSmjB5LilhifZBx?highlight=spotify:track:0alvM2pT5i6kD96VwUm2yb>. Acesso em: 07 abr. 2025.

DREAM TEAM DO PASSINHO. *De Ladin* (Videoclipe). Youtube, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Tv3vriyEtR8>. Acesso em 07 fev. 2025.

FACINA, Adriana; BATISTA, Carlos Bruce (Orgs.). *Tamborzão: olhares sobre a criminalização do funk*. Rio de Janeiro: Revan, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.

FREVO PERNAMBUCANO É PATRIMÔNIO DA HUMANIDADE. *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan)*, 05 dez. 2012. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/767/frevo-pernambucano-e-patrimonio-da-humanidade>. Acesso em: 10 out. 2024.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala*. São Paulo: Global Editora, 2006.

GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA; INSTITUTO ALANA. *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira* BENEDITO Beatriz Soares; CARNEIRO Suelaine; PORTELLA, Tânia (Org.). São Paulo, SP: Instituto Alana, 2023.

GET ON UP - A HISTÓRIA DE JAMES BROWN. Direção: Tate Taylor. Produção: Imagine Entertainment. Estados Unidos, 2014. [139 min]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=35Y99n0Ph7A>. Acesso em 07 fev. 2025.

GILBERTO, João. Pra que discutir com madame. In: *João Gilberto in Tokyo*. S.l.: Universal Classics & Jazz, a division of Universal Music LLC, 2004. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/3h9Gwb6SajuppTujl3Rxlf?highlight=spotify:track:4qZ6Jm9bvQSxcacHe6qT0w>. Acesso em: 07 abr. 2025.

GONDIM, Rebeca. Frevo é dança urbana negra. In: TELES, José (Org.). *Frevo vivo*. Recife: CEPE, 2022. Disponível em: [https://issuu.com/pacodofrevo/docs/frevo\\_vivo\\_2022](https://issuu.com/pacodofrevo/docs/frevo_vivo_2022). Acesso em: 10 out. 2024.

JACKSON DO PANDEIRO. Chiclete com Banana. In: *Aqui Tô Eu*. S.l.: Universa Music Ltda. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/5euvWdBZumefGuphTtdtMX?highlight=spotify:track:5I6PA8HY9cGh5ovE7ZYoyY>. Acesso em: 07 abr. 2025.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo Demográfico 2022: resultados gerais da amostra*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Favelas e Comunidades Urbanas: sobre a mudança de Aglomerados Subnormais para Favelas e Comunidades Urbanas*. Notas metodológicas n. 01. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Dossiê n. 14 - Frevo*. Brasil, 2016. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/dossieiphan14\\_frevo\\_web.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/dossieiphan14_frevo_web.pdf). Acesso em: 07 fev. 2025.

MACHADO, Taísa. *O Afrofunk e a Ciência do Rebolado*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2020.

MARQUES, Isabel. *Dançando na escola*. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MC TROIA. Pode Balança. In: *Arrocha com Troinha*, Vol. 04. S.l.: Mc Tróia, 2017. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/5XR6duG7ObYSrwb9TBMtFL?highlight=spotify:track:5BksPA7SFrnW0B4QNcHxHM>. Acesso em: 07 abr. 2025.

NOSSO SONHO. Direção: Eduardo Albergaria. Produção: Urca Filmes. Coprodução: Riofilme; Telecine; Warner Bros. Distributing. Brasil, 2023. [120 min]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1mw9Y1dL2yw>. Acesso em: 07 fev 2025.

OLIVEIRA, Hugo. Apostila de conteúdo e referências para a prova teórica do Passinho. Rio de Janeiro: Sindicato dos Profissionais de Dança do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

PALOMBINI, Carlos. Entenda como o projeto de lei que visa proibir gêneros musicais pode prejudicar o funk. *Canal Kondzilla*, 2019. Disponível em: <https://kondzilla.com/entenda-como-o-projeto-de-lei-que-visa-proibir-generos-musicais-pode-prejudicar-o-funk/>.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. *EJA em Debate*, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012. Disponível em:

<http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/323>. Acesso em: 7 fev. 2024.

PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. Da Providência à Favela: os trabalhadores e a ocupação de um morro da região portuária do Rio de Janeiro (1856-1901). *Revista de História*, n. 182, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/201510>. Acesso em: 7 fev. 2025.

PICCHIA, Paulo Menotti Del. A Neblina e o Fluxo: o funk nos corpos elétricos da quebrada. 2021. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

RECIFE. *Lei Nº 18.807/2021*, de 29 de junho de 2021. Declara Patrimônio Cultural Imaterial do Município do Recife o "Movimento Brega". Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2021/1881/18807/lei-ordinaria-n-18807-2021-declara-patrimonio-cultural-imaterial-do-municipio-do-recife-o-movimento-brega>. Acesso em: 10 jan. 2025.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen, 2019.

RIO DE JANEIRO (Província). *Lei Provincial n.º 01*, de 14 de janeiro de 1837. Dispõe sobre a Instrução Primária no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1837. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29135/pdf>. Acesso em: 05 jan. 2025.

SABINO, Jorge; LODY, Raul. *Danças de matrizes africanas: antropologia do movimento*. Rio de Janeiro: Pallas, 2021.

SAMPAIO, Pedro. *No chão novinha (feat Anitta)*. S.l.: Warner Music Brasil Ltda, 2022. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/1eINGKV81kCl8F4sfhSEbO?highlight=spotify:track:4qqKYtFZmduS5mP6w3vRCV>. Acesso em: 07 abr. 2025.

SÃO PAULO (Município). *Lei n.º 17.566*, de 10 de dezembro de 2021. Dispõe sobre o reconhecimento da capoeira como patrimônio cultural da cidade e como uma expressão educacional e formativa. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-17566-de-8-de-junho-de-2021>. Acesso em: 6 dez. 2024

SALVADOR. *Prefeitura entrega requalificação da Conceição da Praia e inaugura Arena da Capoeira*. Secretaria de Cultura e Turismo de Salvador, Salvador, 5 jul. 2024. Disponível em: <https://secult.salvador.ba.gov.br/prefeitura-entrega-requalificacao-da-conceicao-da-praia-e-inaugura-arena-da-capoeira/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

SCIENSE, Chico. Rios, pontes e overdrives. In: *Da Lama ao Caos*. S.l: Sony Music Entertainment (Brasil) I.C.L., 1994. Spotify. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/6XbIFnialvfdlfullD7Ywg>. Acesso em: 07 abr. 2025.

SILVA, José Bruno Aparecido da; BRUNO, Laura Soares da Silva. Da roda de samba ao baile funk: uma perspectiva histórico-jurídica da tentativa de criminalização da cultura negra no Brasil. In: *Em Favor de Igualdade Racial*, Rio Branco, v. 5, n. 3, p. 34-48, set.-dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/6072> Acesso em: 12 mai. 2025.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes*. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, Thiago Barbosa Alves de. *Putologia avançada: musicologia do Funk*. 2024. Tese (Doutorado em Musicologia) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

SOUZA, Thiago de. *Geometria do Funk?* [vídeo]. Instagram, 04 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DFqVKWBxE8r/?igsh=b3M5MnY2Yjk5ODh3> Acesso em 15 mai. 2025.

THE BEAT DIÁSPORA. Direção: Tico Fernandes; Roguan. Canal KondZilla, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLvYox0xue0MW5R9MSZyww0Xga597z39ks>. Acesso em: 07 fev 2025.

THE BEAT DIASPORA - EPISÓDIO 01 - FUNK PAULISTA. Direção: Tico Fernandes. Canal KondZilla, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sWGE8ab0wuA&t=199s>. Acesso em: 07 fev 2025.

THE BEAT DIÁSPORA - EPISÓDIO 02 - BREGA FUNK. Direção: Roguan (2022). Canal KondZilla, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QslluiWVsFk&list=PLvYox0xue0MW5R9MSZyww0Xga597z39ks&index=2>. Acesso em: 07 fev 2025.

TSEZANAS, Julia Pittier. *O maracatu de Baque Virado: história e dinâmica cultural*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://maracatuteca.com/wp-content/uploads/2017/05/Historia-e-Dinamica-Cultural.pdf>. Acesso em: 18 maio 2024.

VIDAL, Francisco Mateus Carvalho. *Da repressão à valoração: um estudo sobre a influência das práticas culturais dos negros em Pernambuco – 1927/1950*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, 2017.

## **APÊNDICE A – PROPOSTA PEDAGÓGICA**

### **PROIBIDONA: danças periféricas em sala de aula**

#### **1 INTRODUÇÃO**

Esta proposta pedagógica busca promover o ensino de danças periféricas, consideradas aqui como afro-diaspóricas, e que, em diferentes contextos históricos, foram perseguidas. Capoeira, samba, frevo e funk são exemplos de expressões artísticas que surgem em contextos periféricos e enfrentam preconceitos em diversos espaços, incluindo o ambiente escolar, refletindo processos de exclusão social e reforçando o racismo estrutural.

Traçando um panorama de danças de origem afro-brasileira, que historicamente foram perseguidas no Brasil, por meio da apresentação de seu contexto histórico e social, bem como da experimentação prática dessa expressão e posterior reflexão, as aulas conduzem um percurso de aproximação de diferentes danças que se atravessam de algum modo, seja no aspecto estético ou histórico. Dessa forma, o estudante poderá perceber diferentes elementos artísticos presentes nas danças, e também reconhecer a presença desses elementos em expressões que possuem origem similar.

Tendo a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (2012), como referência teórico-metodológica, este trabalho propõe o conhecimento e o reconhecimento das danças estudadas, e que, por vezes, já foram experimentadas pelos estudantes em suas vivências fora da escola. Os encontros na sala de aula se apresentam, então, como possibilidade de conhecer e de aprofundar os conhecimentos nessas danças e sobre seus contextos de produção.

#### **2 JUSTIFICATIVA**

As legislações brasileiras que tratam do ensino da arte e cultura afro-brasileira já existem há mais de uma década, mas o que se verifica, segundo a pesquisa realizada pelo Instituto Alana e pelo Geledés Instituto da Mulher Negra (2023), é que mais de 70% dos municípios brasileiros não implementaram a Lei 10.639/2003 de

forma efetiva. A invisibilização das expressões culturais afro-brasileiras no currículo escolar contribui para a manutenção de estereótipos e desigualdades raciais.

Em paralelo, dados do Censo de 2022, realizado pelo IBGE, apontam que a população brasileira é majoritariamente negra, e também que mais de dezesseis milhões de brasileiros, ou seja, 8,1% da população mora em favelas espalhadas pelo país. Desse ambiente, surgem produções artísticas das mais variadas linguagens, mas que são ao mesmo tempo marginalizadas. Marginalizadas socialmente e por mecanismos legais, e também marginalizadas no ambiente escolar, o que evidencia a necessidade de estratégias que também promovam a valorização da cultura afro-diaspórica nas escolas.

Ao longo da história, diversas expressões culturais afro-brasileiras foram reprimidas pelo Estado e pela sociedade. A capoeira, por exemplo, foi criminalizada no século XIX, sendo associada à vadiagem e à criminalidade. O samba, antes de se tornar símbolo nacional, era perseguido pelas autoridades e seus praticantes eram frequentemente presos. O frevo, surgido no contexto do carnaval de Pernambuco, também enfrentou resistência, por seu caráter popular e suas ligações com as classes trabalhadoras. Hoje, o funk, o brega funk, e o tecnobrega, por sua vez, ainda são alvo de preconceitos e tentativas de criminalização, apesar de sua ampla difusão e importância cultural nas periferias urbanas.

Pensar a escola, como espaço de formação cidadã (LDBEN, 1996), deve possibilitar o reconhecimento e a valorização dessas expressões culturais, promovendo um ensino de arte que dialogue com as vivências dos estudantes e fortaleça sua identidade. Dessa forma, esta proposta pedagógica visa contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e igualmente antirracista.

### **3 OBJETIVO GERAL**

Desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que aborde danças periféricas brasileiras, a partir do histórico proibitivo das expressões artísticas de origem afro-brasileira.

#### **3.1 Objetivos específicos**

- Identificar intersecções entre as danças afro-brasileiras, aspectos artísticos e contextuais;
- Discutir questões raciais nos processos educacionais e de produção artística no Brasil;
- Trabalhar habilidades expressivas e corporais, a partir das danças afro-diaspóricas;
- Reconhecer elementos característicos de uma dança e sua presença em outras;
- Experimentar elementos técnicos e expressivos das danças estudadas e suas formas de produção;
- Relacionar danças periféricas com outras manifestações afro-diaspóricas.

#### 4 METODOLOGIA

A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2012), que propõe o ensino de arte, a partir da contextualização e apreciação de obras e expressões artísticas, e do fazer artístico, permitindo que os estudantes experimentem e criem suas próprias expressões, de forma individual e coletiva, é adotada como metodologia nessa proposta. Esta também se relaciona com princípios da Pedagogia laô, apresentados por Jorge Sabino e Raul Lody (2021), e também com a ideia dos “temas geradores” propostos por Paulo Freire (1996). Além disso, a proposta se fundamenta nos princípios da educação antirracista e na valorização da cultura afro-brasileira, conforme estabelecido pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Com base legal nas Leis N° 10.639/2003 e N° 11.645/2008, essa proposta pedagógica se vincula à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017, p. 207) para o ensino da linguagem Dança no componente curricular Arte, sendo elas:

(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.

(EF69AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica.

(EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.

Este trabalho foi pensado para estudantes do oitavo ano do ensino fundamental, com idade na faixa dos 13 anos. Também poderá ser adaptado para outros níveis de educação, ou mesmo ser adotado fora da educação formal.

Foram pensados dez encontros, sendo cada um deles com duas aulas de cinquenta minutos, num total de cem minutos cada encontro, o que equivale a um bimestre letivo.

As aulas são divididas em quatro partes: a primeira, de contextualização; a segunda, o trabalho com as danças historicamente proibidas; segue a terceira parte, onde o funk e suas vertentes serão apresentados, a partir de diferenças temporais e espaciais; a última parte trabalhará experimentações coletivas, a partir dos saberes e aprendizados vivenciados na abordagem e fora dela.

## **5 DAS AULAS, OU BATUQUES**

Em referência às primeiras danças realizadas pelos negros no Brasil, as aulas serão chamadas de “batuques” (Mattos, 2012), e os blocos recebem nomes de favelas ou complexos de favelas brasileiras.

### **5.1 Morro da Providência | Batuque 1: Favela**

A aula tem início com uma roda de conversa, para que os estudantes compartilhem suas vivências e conhecimentos sobre as danças periféricas. Será feita uma atividade de levantamento de referências culturais por meio de imagens, vídeos e relatos pessoais, e sobre a história das favelas brasileiras. Para consolidar a discussão, os estudantes criarão um mapa visual, representando a presença dessas danças em suas comunidades, e também um trabalho corporal, a partir de percussão feita a partir da quebra de tijolos.

### **5.2 Aglomerado da Serra | Batuque 2: Permitindo a Capoeira**

Contextualização sobre a origem da capoeira e sua criminalização histórica. Em seguida, os estudantes assistirão a vídeos e imagens de rodas de capoeira

tradicionais. Após essa etapa, realizarão atividades práticas, experimentando a ginga, golpes básicos, esquivas e movimentos de defesa. A aula se encerra com a formação de pequenas rodas, para vivência da capoeira, com acompanhamento musical.

### **5.3 Aglomerado da Serra | Batuque 3: Permitindo o Samba**

Após um breve panorama sobre a história do samba e sua marginalização, os estudantes experimentarão diferentes estilos de samba. Serão explorados ritmos como samba de roda e partido-alto. Nomes de sambistas como Tia Ciata e Heitor dos Prazeres podem ser trazidos para esta aula, assim como suas obras. Em seguida, haverá prática de movimentos básicos, enfatizando a relação entre percussão e corpo. A aula termina com uma roda de samba, na qual os estudantes poderão improvisar e aplicar os conhecimentos adquiridos.

### **5.4 Aglomerado da Serra | Batuque 4: Permitindo o Frevo**

Introdução à história do frevo, enfatizando sua origem ligada à capoeira, às marchas carnavalescas e às classes operárias. Serão trabalhados passos de frevo que assumem relação direta com as classes operárias. Os estudantes poderão confeccionar pequenas sombrinhas de frevo e experimentar passos como tesoura, dobradiça e parafuso. Para finalizar, realizarão pequenas coreografias coletivas com os passos aprendidos.

### **5.5 Valéria | Batuque 5: *BROWN, James & Funk***

A aula começa com a abordagem de James Brown e da origem do funk nos Estados Unidos, podendo ser trabalhada como uma disputa de rap. Os estudantes assistirão a clipes musicais e analisarão a construção rítmica do gênero, experimentando corporalmente o soul, jazz, r&b e afins. Após isso, experimentarão movimentos de dança baseados no estilo de Brown, explorando sua musicalidade e teatralidade corporal, enfatizado em seus movimentos de pés.

### **5.6 Valéria | Batuque 6: Baile Black, Funk BR | Baile Charme (anos 1980)**

Introdução ao contexto dos bailes black e charme no Brasil, analisando sua influência no funk. Os estudantes apreciarão vídeos e aprenderão passos marcantes do baile charme. Depois, farão exercícios corporais coletivos centrados nas práticas dos bailes charme, explorando a estética do movimento coletivo. A aula poderá ser finalizada com um grande baile.

### **5.7 Valéria | Batuque 7: FUNK: raps, batidão, proibidão, melody, passinho, ostentação, 150bpm, MTG**

Debate sobre a trajetória do funk no Brasil, passando por suas diferentes fases e subgêneros. Os estudantes assistirão a vídeos sobre o funk carioca e paulista, e discutirão as influências sociais e culturais presentes na série documental *The Beat Diáspora – Kondzilla* (2022). Em seguida, experimentarão os passos do passinho e outros movimentos icônicos. A aula pode ser finalizada com uma batalha de passinho ou danças coletivas comuns ao funk 150bpm.

### **5.8 Valéria | Batuque 8: Periferias: brega funk, pagodão baiano, eletro funk, forró favela, treme, gospel funk**

Análise comparativa entre estilos como brega funk, pagodão baiano e tecnobrega. Os estudantes assistirão a documentários e trechos de apresentações dessas variações. A experimentação corporal será feita em pequenos grupos, cada um explorando um estilo específico e criando performances para apresentação no coletivo ao final da aula, poderá ser acompanhada também de um estudo sobre seus contextos de produção.

### **5.9 Casa Amarela | Batuque 9: Montando o paredão (criação)**

Momento de síntese, onde os estudantes formarão grupos e escolherão um estilo de dança estudado, para fazer uma composição coreográfica acompanhada de uma música. Trabalharão com improvisação, composição e variação rítmica, a partir de percussões com objetos do cotidiano e com gravações produzidas por eles, e do uso de recursos tecnológicos e bases rítmicas pré-existentes, podendo também produzir paródias para as músicas. A atividade visa estimular a criatividade e a

prática de colaboração entre os estudantes, finalizando em uma apresentação coletiva.

### 5.10 Casa Amarela | Batuque 10: Bailão

Organização de um baile temático, para a apresentação das coreografias criadas, juntamente de uma síntese sobre a história das danças proibidas. Os estudantes ensaiarão, definirão figurinos e montarão um ambiente que represente a cultura das danças estudadas, sendo preferencialmente realizado na quadra da escola. Após as apresentações, poderá haver um momento de reflexão coletiva sobre os aprendizados do período de estudo.

Quadro 1 – Síntese das aulas

<b>BATUQUE (Aula)</b>	<b>TEMA</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>ATIVIDADES</b>
01	Introdução à Favela	Cultura periférica e danças afro-brasileiras	Roda de conversa, levantamento de referências culturais, criação de mapa visual e práticas corporais.
02	Capoeira	Origens e criminalização da capoeira	Análise de obras de capoeira, trabalho com a ginga e golpes básicos, experimentação da roda de capoeira.
03	Samba	História da dança e da perseguição do samba	Apreciação de obras de Heitor dos Prazeres, de Tia Ciata, experimentação do samba de roda, samba-enredo e partido-alto.
04	Frevo	O frevo, suas influências e perseguições	Contextualização histórica, prática de passos ligados à classes operárias, confecção de sombrinhas.

05	James Brown	O funk nos EUA a partir de James Brown e suas origens.	Estudo sobre a vida de James Brown, dos gêneros que deram origem ao funk, experimentação de movimentos ligados a esta vertente.
06	Baile Charme	Origem dos bailes blacks e charme no Brasil	Prática corporal em grupos a partir da estética dos bailes charmes populares no Rio de Janeiro nos anos 1980.
07	Funk brasileiro	As mudanças do funk no Brasil ao longo dos anos	Reflexão sobre os movimentos do funk ao longo dos anos e experimentação prática de suas variações nas danças.
08	Variações do Funk	Brega Funk, Pagodão baiano, Tecnobrega, Gospel Funk	Aprofundamentos em grupos com apreciação e contextualização das variações do Funk seguida de partilha no coletivo e criação coreográfica.
09	Criação artística	Produção de expressão artística em música e dança	Prática de criação pelos estudantes a partir de elementos presentes em seu cotidiano para a produção de música acompanhada de dança, baseada nas aprendizagens.
10	Baile final	Produção de um baile e exposição das aprendizagens	Organização de um baile para colegas de outras turmas com culminância das aprendizagens a partir de produtos artísticos.

## 5 Avaliação

A participação, a apreensão dos conteúdos e a criação coletiva serão avaliados de forma processual. Os apontamentos apresentados durante a produção artística final também serão considerados, juntamente com registros audiovisuais e registros escritos feitos pelos estudantes, ao longo das aulas.

### REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (Orgs.). *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo, SP: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://www.alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2024.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 07 de dezembro de 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.

SABINO, Jorge; LODY, Raul. *Danças de matrizes africanas: antropologia do movimento*. Rio de Janeiro: Pallas, 2021.

THE BEAT DIASPORA - EPISÓDIO 01 - FUNK PAULISTA. Direção: Tico Fernandes. Canal KondZilla, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sWGE8ab0wuA&t=199s>. Acesso em: 07 fev 2025.