

**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

JOÃO VICTOR CRUZ BEIJA

**DANÇAS URBANAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
ENTRE A CULTURA JUVENIL E O COTIDIANO ESCOLAR**

Recife / PE

2020

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**DANÇAS URBANAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
ENTRE A CULTURA JUVENIL E O COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UEPB como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física. Orientação: Prof.^a Dr.^a Livia Tenorio Brasileiro - UPE.

Recife / PE

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

BANCA EXAMINADORA

A dissertação **DANÇAS URBANAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ENTRE A CULTURA JUVENIL E O COTIDIANO ESCOLAR**

Elaborada por: **JOÃO VICTOR CRUZ BEIJA**

Foi julgada pelos membros da Comissão Examinadora e aprovado para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA na área de concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano.

Data: 23 de outubro de 2020.

Prof. Dr. Marcos André Moura dos Santos
Coordenador

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Livia Tenorio Brasileiro (Orientadora)
(Universidade de Pernambuco – UPE)

Prof.^a Dr.^a Andrea Carla de Paiva
(Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE)

Prof. Dr. Iraquitan de Oliveira Caminha
(Universidade Federal da Paraíba – UFPB)

Dedico esta dissertação a juventude das periferias, que respiram a cultura Hip-Hop, transformando a realidade e resistindo em seu cotidiano.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, reafirmo meus agradecimentos a classe trabalhadora, por ter sido financiadora dos meus estudos, por meio da CAPES. Realizar pesquisa científica no Brasil, no Nordeste do país, em tempos de destruição da Educação Pública é um grande desafio, espero que minha produção seja uma importante contribuição para o debate acerca das Danças Urbanas e suas potencialidades no trato com a Educação Física escolar.

Gostaria também de realizar meus agradecimentos aos meus pais, Leroy e Cláudia, por todo o esforço empreendido para a minha educação e na minha formação enquanto cidadão. Por vezes, nunca consegui compreender o porquê de tantos puxões de orelhas, hoje entendo que vocês já sabiam a dimensão transformadora da educação na formação do indivíduo, dei bastante trabalho, né? Mas sigo avançando, e recebendo mais puxões de orelhas!

Ao meu irmão Pedro Victor, entre as idas e vindas da distância entre Recife-João Pessoa, nunca deixamos de sonhar e jogar conversa fora, sempre com bastante cerveja, isso foi essencial. A minha irmã, Júlia, por ficar muitas vezes escutando falar do meu trabalho de pesquisa, entendendo algumas coisas, nem sempre entendendo outras, mas achando tudo muito importante.

Agradeço também a minha orientadora, a Prof.^a Lívia Tenorio Brasileiro, por sua orientação serena, humana, mas exigente do ponto de vista de produzirmos o melhor, sempre, com coerência e relevância social como os fundamentos necessários para pensarmos o trato com o conhecimento Dança no âmbito da Educação Física escolar.

Aos meus amigos do Aurora Urbana, a Ray Menezes por caminhar comigo nesse sonho-lúcido chamado vida, por compartilharmos esse amor pelas “Danças Urbanas” ou seriam Danças Vernaculares Afro-Estadounidenses? Um dia saberemos como vamos realmente chamar todo esse universo que amamos!

A Marcel Alves Franco, por ser bem mais que um amigo, um grande guia, um sensei. Por toda a conversa, acolhimento, camaradagem, afeto, puxões de orelha sinceros, mas principalmente por deixar aceso em mim a idéia de ACREDITAR no futuro, e que as vezes, é só uma questão de enxergar tudo através de outras lentes, muito obrigado.

Aos professores queridos que compuseram minha banca avaliadora nesta etapa formativa: Prof.^a Andrea Paiva (UFRPE) e o Prof. Iraquitam Caminha (UFPB) pela leitura, pelas provocações, e por abraçarem a leitura e considerarem a relevância deste trabalho científico. Em um mundo aonde o trivial e o óbvio possuem maiores holofotes, vocês me ajudaram a ampliar as possibilidades para este trabalho, muito obrigado por acreditarem!

Aos eternos camaradas da minha segunda escola de formação, o Diretório Acadêmico de Educação Física (DAEFi) e o Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF), as contribuições de vocês, fruto dos nossos estudos e da nossa luta, estão presentes aqui neste trabalho, muito obrigado! Estamos juntos.

Aos meus amigos e amigas, que são poucos e bons, perdoem a minha ausência, muitas vezes preferi ficar imerso nas minhas preocupações e no meu universo, lamento não ter tido mais oportunidades de compartilhar com vocês, mas sei que terei tempo para correr atrás do tempo perdido.

A todos os professores que participaram direta ou indiretamente da minha formação, desde a Graduação, a Especialização, no Mestrado e nas minhas diversas experiências com Dança. Bem como, um agradecimento especial a todos que fazem as Danças Urbanas escreverem histórias incríveis e importantes de serem contadas e experienciadas.

Estamos em um dos momentos mais difíceis da história brasileira, perdemos muitas vidas durante a pandemia, que nos trouxe tanta tristeza, porém, só reforça a necessidade da nossa luta pela nossa existência. Espero que o meu trabalho contribua para continuar fomentando a resistência através da cultura, reforçando a importância da Educação Física escolar e que ajude a qualificar a formação profissional de novos professores da área.

JUSTIÇA PARA SEMPRE! LIBERDADE PARA SEMPRE!

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CNE	Conselho Nacional de Educação
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
GRE	Gerência Regional de Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não-Governamental
PCPE	Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
RIO H2K	Rio <i>Hip-Hop Kemp</i>
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Mapeamento de produções no formato de Artigo - SciELO.....	23
Quadro 2	Mapeamento de produções no formato de Artigo - LILACS.....	25
Quadro 3	Mapeamento de produções no formato de Dissertações e Teses – Google Acadêmico.....	29
Quadro 4	Referências curriculares da prática pedagógica da Educação Física.....	34
Quadro 5	Síntese das fases da Pesquisa Colaborativa com base em Florêncio (2011)	38
Quadro 6	Fases da Análise de Conteúdo com base em Souza Júnior et al. (2010)	40
Quadro 7	Indicadores da análise de conteúdo categorial por temática	41
Quadro 8	Produção do conhecimento da Educação Física que tematizam as Danças Urbanas	80
Quadro 9	Categorias Empíricas e Unidades de Contexto.....	112
Quadro 10	Propostas curriculares do estado de Pernambuco.....	123

RESUMO

As Danças Urbanas cada vez mais conquistam novos praticantes e admiradores. Originárias dos subúrbios da cidade de Nova York, enquanto elementos da cultura *Hip-Hop*, ampliam a sua presença em espaços educacionais e nas escolas de dança, academias de ginástica, nos filmes e nos vídeoclipes. De acordo com os estudos de Beija (2015, 2017) ainda existe um distanciamento desta cultura *Hip-Hop*, e particularmente das Danças Urbanas, no âmbito da produção do conhecimento em Educação Física, bem como na formação de professores/as. Por conseguinte, isso pode ser um fator que propicie a ausência da seleção deste conteúdo para as aulas de Educação Física escolar. Compreendendo a necessidade de uma prática pedagógica referenciada no desenvolvimento cultural e social do ser humano, chegamos na seguinte questão problema: Como está sendo sistematizado o conteúdo Danças Urbanas na Educação Física escolar? Discutir na escola as Danças Urbanas e a cultura *Hip-Hop* como um todo engloba, como justificativa, a materialização de um conteúdo marginalizado nas aulas de Educação Física. Em relação aos métodos de pesquisa, as bases foram de ordem qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica como ferramenta para subsidiar a discussão em relação ao nosso objeto de estudo, bem como a pesquisa de campo através de uma pesquisa que dialogou com professores/as, recorrendo também a aplicação de entrevistas semi-estruturadas, tendo como suporte para discussão a análise de conteúdo (SOUZA JÚNIOR et al., 2010). Os dados levantados nas entrevistas apontam para um distanciamento das Danças Urbanas no currículo escolar, e bem como, os motivos pelos quais ela não se faz presente, considerando os fatores sociais, técnicos e políticos que envolvem este fenômeno cultural e a prática pedagógica na Educação Física escolar.

Palavras-chave: Educação Física Escolar, Danças Urbanas, Prática Pedagógica, Cultura Juvenil.

ABSTRACT

Urban Dances increasingly conquer new practitioners and admirers. Originating in the suburbs of New York, as elements of Hip-Hop culture, they expand their presence in educational spaces and in dance schools, gyms, in films and in video clips. According to the studies by Beija (2015, 2017) there is still a distance from this Hip-Hop culture, and particularly from Urban Dances in the scope of the production of knowledge in Physical Education, as well as in training of the teachers. Therefore, this may be a factor that leads to the absence of the selection of this content for the Physical Education at school classes. Understanding the need for a pedagogical practice referenced in the cultural and social development of the human being, we arrive at the following problem question: How is the Urban Dances content in school Physical Education being systematized? Discussing Urban Dances and Hip-Hop culture as a whole at school includes, as a justification, the materialization of marginalized content in Physical Education classes. Regarding the research methods, the bases were of a qualitative order, using the literature review as a tool to support the discussion in relation to our object of study, as well as the field research through a research that dialogued with the teachers, also resorting to the application of semi structured interviews, having content analysis as a support for discussion (SOUZA JÚNIOR *et al*, 2010). The data collected in the interviews point to a distance from Urban Dances in the school curriculum, as well as the reason why it's not present, considering the social, technical and political factors that involve this cultural phenomenon and pedagogical practice in Physical Education at schools.

Keywords: School Physical Education, Urban Dances, Pedagogical Practice, Youth Culture

SUMÁRIO

1. 5,6,7,8: INTRODUZINDO OS PRIMEIROS PASSOS	12
2. PRA DANÇAR TEM QUE TER SWING, MAS TEM QUE SABER O PROCEDER	18
2.1 Por uma definição de Método.....	19
2.2 Caracterização da Pesquisa.....	24
2.2.1 Pesquisa Bibliográfica	25
2.2.2 Pesquisa de Campo	37
2.3 Análise dos Dados	44
3. UM PAPO RETO SOBRE DANÇAS URBANAS: CONTEXTUALIZAÇÃO	48
3.1 <i>Storytelling</i> : a história e a continuidade de sua escrita.....	48
3.2 O Hip-Hop no Brasil e Pernambuco: as diferentes faces do subúrbio.....	57
3.3 Elementos em Movimento: Hip-Hop!.....	61
3.3.1 O <i>Rap</i>	61
3.3.2 O <i>DJ</i>	65
3.3.3 Grafitti.....	66
3.3.4. <i>Break</i> e as Danças Urbanas.....	69
3.4 Cultura Juvenil e Cotidiano: Favela Vive!.....	77
4. A ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: TROCANDO IDEIAS ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇAS URBANAS	83
4.1 Formação Profissional X Formação Experiencial	85
4.2 Uma outra Estética.....	87
4.3 Corporeidade.....	90
4.4 Exercício Físico e Saúde.....	92
4.5 Prática Pedagógica	94
5. OS DADOS ENCONTRADOS NO CAMPO DE PESQUISA: O CAMINHO É POR AQUI, É PELA BASE!	97
5.1 Um retrato da situação: O que os professores tem a dizer?	97
5.2 Possibilidades de um processo colaborativo.....	108
5.2.1 A construção de ações colaborativas com o Prof. Bogle.....	108
5.2.2 A construção de ações colaborativas com a Prof. ^a <i>Pop Di Collar</i>	113
6. MUITO ALÉM DOS PASSOS DE DANÇA: O QUE NOS DIZEMOS OS/AS PROFESSORES/AS	115

6.1 Currículo: caminhos da formação e bases de sustentação da prática pedagógica.....	116
6.1.1 Formação: entre o que aprendemos e experimentamos	116
2 Referências: entre documentos oficiais e suas limitações e possibilidades	125
6.2 Danças Urbanas: aproximações na prática pedagógica	129
6.2.1 Dança e seu lugar na Educação Física	129
6.2.2 Ensino de Dança: apontamentos de suas possibilidades.....	132
6.2.3 Ensino das Danças Urbanas: entre a possibilidade e a realidade.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	148
ANEXOS	161
APÊNDICES.....	167

1. 5,6,7,8: INTRODUZINDO OS PRIMEIROS PASSOS

O presente estudo apresenta reflexões sobre a inserção das Danças Urbanas como conteúdo das aulas de Educação Física escolar. A opção por este tema possui respaldo na sua ampla popularidade entre a juventude através das danças e dos diferentes elementos que fazem parte da cultura *Hip-Hop*, massificados na *internet* e que atingem jovens de diferentes classes sociais.

Este estudo, portanto, busca compreender e analisar, na realidade concreta da prática pedagógica dos/as professores/as, se e como este conteúdo vem sendo selecionado e tematizado nas aulas de Educação Física, constatando se a popularidade das Danças Urbanas no cotidiano da juventude, se reflete dentro da escola.

As razões que trouxeram a necessidade da construção desta dissertação, parte, primeiramente, por aproximações pessoais e acadêmicas com o tema. Em 2014, podemos dizer que tive um “despertar” para as Danças Urbanas, depois de ter ministrado oficinas com este tema dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, na época, coordenado pela Prof^a Dra. Érika Suruagy Assis de Figueiredo, além de fazer parte de grupos de dança em eventos de cultura pop/coreana/japonesa.

Logo, o que antes foi uma tarefa pedagógica do “chão da escola”, passou a ser o meu tema do Trabalho de Conclusão de Curso, defendido em 2015 na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e intitulado: “A (In)visibilidade da Dança de Rua na produção do conhecimento da Educação Física em periódicos digitalizados”, sob a orientação do Prof. Ms. Eduardo Jorge Souza da Silva.

Após a conclusão da graduação, amadureci as possibilidades de intervenção ao trabalhar enquanto Professor de Educação Física na Rede Privada de Ensino em Recife e em Jaboatão dos Guararapes. Concomitantemente a docência, ingresso no curso de Especialização em Educação Física Escolar da Universidade de Pernambuco (UPE) e em 2017, defendi meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: “Danças Urbanas na Educação Física: encontros (in)visíveis”, sob orientação da Prof^a Dr^a. Lívia Tenorio Brasileiro.

A evolução da compreensão do fenômeno das Danças Urbanas vem se ampliando no plano teórico, bem como no âmbito prático, com a participação por 3 anos seguidos (2017, 2018, 2019) do Rio H2K, o maior festival de Danças Urbanas da América Latina, onde pude fazer *workshops* com grandes nomes do Brasil e do mundo e ter um panorama do cenário profissional a nível nacional e internacional.

Nesse movimento, pude ministrar oficinas de Danças Urbanas para estudantes de Graduação em Educação Física - Licenciatura e Bacharelado na UPE e na UFRPE, além de trabalhos sociais como oficina de Dança com o Maracatu Nação Encanto do Pina, da comunidade do Bode na zona sul da cidade de Recife.

Também cabe destacar a minha participação na Companhia de Danças Urbanas Aurora Urbana¹, que congrega professores, professoras, pesquisadores e artistas, apresentando-se em festivais e elaborando produções artísticas audiovisuais.

Além disso, desde 2019 me dedico a fomentar as atividades do coletivo Dancehal Recife², ligada ao estilo de dança urbana jamaicana *Dancehall*. Através de aulas abertas no espaço urbano recifense, busco difundir o estilo de dança e sua cultura, e concomitantemente, construindo pontes com coletivos ligados a cultura *Reggae/soundsystem* da cidade.

Ao ingressar no Mestrado, busco construir pontes (e ajudar ampliar as pontes já existentes) entre as Danças Urbanas e a Prática Pedagógica em Educação Física, passando do campo de exploração teórica e avançar no campo de intervenção, considerando a necessidade de desenvolver saltos qualitativos na produção científica sobre o tema.

Além dos anseios pessoais, cabe também neste momento, apresentar os fundamentos epistemológicos que norteiam a escolha deste trabalho. Sacristán (2000, p. 35) destaca que o currículo escolar é uma seleção de conteúdos culturais e que é “selecionado dentro de um campo social”.

¹ A Aurora Urbana – Cia. De Danças Urbanas surgiu com o objetivo de desenvolver trabalhos específicos no segmento das Danças Urbanas, promovendo eventos, apresentações e buscando a profissionalização. Acesso: <https://www.instagram.com/auraurbana/>.

² Acesso: <https://www.instagram.com/dancehall.recife/>.

Se considerarmos as Danças Urbanas como um saber social a ser selecionado, no espaço-tempo deste fenômeno, como vemos em relação a sua historicidade, esse saber não constitui-se enquanto algo novo, porém, faz parte do campo social do qual a juventude se faz presente como construtora/consumidora deste fenômeno cultural, pois, segundo Dayrell (2001, p. 1):

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, professores ou patrões, assumem um papel de protagonistas, atuando de alguma forma sobre o seu meio, construindo um determinado olhar sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca.

Logo, ao tratarmos deste espaço privilegiado do desenvolvimento de uma cultura que possui laços com a juventude e que está em constante transformação, entendemos a materialidade da justificativa social que baliza a escolha deste tema, e que se reflete na organização do trabalho pedagógico, responsável “por este processo de humanização do homem pela educação” (TITTON, 2006, p. 27).

Tratando da questão relacionada a seleção e organização dos conteúdos no trabalho docente, Tardif (2002, p. 37) explica que “o novo surge e pode surgir do antigo exatamente por que o antigo é reatualizado constantemente por processos de aprendizagens”. Logo não se trata de excluir os conteúdos antigos, e sim, abrir novas possibilidades para o trabalho com estes conteúdos considerados clássicos e as manifestações contemporâneas.

Sobre isto, observamos uma relação com Saviani (2012) quando destaca os elementos culturais que precisam ser assimilados na escola:

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2012, p. 13).

Quando falamos em seleção e organização dos saberes escolares, estamos tratando de currículo. Souza Júnior (2007, p. 71) destaca, com base em Forquin, uma compreensão de currículo que visualiza, num sentido geral, como uma:

[...] dimensão cognitiva e cultural do ensino, ou seja, seus saberes, objetivos, competências, símbolos e valores, sendo fruto de uma seleção da cultura, destinada a ser transmitida às novas gerações, mas que precisa tornar-se assimilável, expressando sempre conflitos, contradições, rejeição, consentimentos, mediação e negociação diante das relações de poder.

Logo, a partir dessa compreensão, destacada acima, podemos realizar uma reflexão acerca de currículo onde os seus saberes não estão engessados, porém em constante processo de tensões entre o que já se consolidou enquanto saberes clássicos e os saberes que são negados/negligenciados, dentro das relações de poder entre estudantes, professores/as e entidades educacionais.

As Danças Urbanas se inserem nesse processo de disputa por pertinência como saber a ser selecionado e tratado pedagogicamente pela Educação Física escolar. Mas não advogamos a seleção deste conteúdo apenas por consideramos um conteúdo de cunho popular e moderno, porém entendemos que é necessário aos professores/as de Educação Física “contextualizar sua intervenção e a partir daí que seja capaz de dosar, garantir uma sequência lógica e sistematizar o conteúdo que será tratado” (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 129).

Cabe também, levantarmos a questão que envolve quais os sentidos e significados pertinentes a seleção dos conteúdos. Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1940), educador russo, traz reflexões importantes em sua obra “Fundamentos da Escola do Trabalho”, e que se relacionam com as considerações expostas em nosso texto:

Ou seja, importamo-nos não com a quantidade, mas, sim, com a qualidade dos conhecimentos que oferecemos com a intenção de ajudar os alunos a se apropriarem solidamente dos métodos científicos fundamentais para analisarem as manifestações da vida. A se apropriarem dos conhecimentos indispensáveis para conquistarem a vida moderna (PISTRAK, 2011, p. 97).

Portanto, defender a inclusão das Danças Urbanas na Educação Física escolar como saber a ser tratado pedagogicamente implica em defender este conteúdo, sua historicidade e suas particularidades enquanto conteúdos capazes de oferecer subsídios para os estudantes analisarem sua realidade social, complexa e contraditória, porém, passível de transformações.

Logo, em nosso primeiro capítulo, introduzimos as questões centrais ao estudo, sendo necessário compreender se o que acreditamos enquanto ideal,

materaliza-se no movimento real da prática pedagógica no campo da Educação Física escolar. Quais os aspectos que são considerados por parte dos professores para a seleção e organização dos saberes? A cultura juvenil e o cotidiano dos jovens possui alguma relevância nesta etapa?

Para buscar as respostas que necessitamos, primeiramente optamos por um caminho metodológico pautado nos processos da pesquisa colaborativa, que infelizmente, por conta da pandemia do novo coronavírus, precisou ser abortada, e a pesquisa seguiu uma outra possibilidade dentro da pesquisa qualitativa, ampliando nossa reflexão sobre os dados acumulados, através da análise de conteúdo do tipo categorial por temática.

Assim, no segundo capítulo, destacamos de uma forma mais detalhada a metodologia da pesquisa, na qual defendemos uma articulação das técnicas de pesquisa alicerçadas a uma teoria do conhecimento, a qual orientou os nossos caminhos no desenvolvimento desta dissertação, o uso dos instrumentos de coleta de dados, análises e elaboração de novas sínteses sobre o nosso objeto de estudo, no plano teórico e no campo de pesquisa.

No terceiro capítulo, o leitor encontrará um *détour* acerca das Danças Urbanas e sua contextualização, localizando no espaço-tempo os processos sociais que contribuíram para o surgimento da Cultura *Hip-Hop*, explicitando seus elementos, os seus atores sociais e os desdobramentos que sucederam ao processo de popularização das Danças Urbanas.

Já no quarto capítulo, realizamos um estudo sobre como a produção do conhecimento em Educação Física, no formato de artigos científicos, dissertações e teses, vem abordando as Danças Urbanas, indo por questões ligadas a Prática Pedagógica e Formação Profissional, passando por discussões no campo do Exercício Físico e Saúde.

No quinto capítulo, realizamos uma análise dos dados coletados na aplicação de um questionário diagnóstico com o conjunto dos professores envolvidos na pesquisa, apontando possibilidades de ações colaborativas de maneira efetiva, construindo o conhecimento junto com mesmos, e não sobre eles.

Já no sexto capítulo, discutimos de forma detalhada as entrevistas realizadas com os professores, analisando e realizando inferências destes dados através da análise de conteúdo do tipo categorial por temática, identificando um

campo frutífero para o trato com o conhecimento Danças Urbanas nas aulas de Educação Física escolar, porém, reconhecendo a necessidade da superação de antigos problemas, que envolvem a predominância de determinados conteúdos em detrimento de outros, e as fragilidades que envolvem a Formação Inicial e a Formação Continuada em Educação Física.

2. PRA DANÇAR TEM QUE TER SWING, MAS TEM QUE SABER O PROCEDER

No decorrer deste capítulo, discutiremos os processos científicos que balizaram a construção desta pesquisa. Entendemos que no desenvolvimento de uma pesquisa, é necessário explicitar com clareza todo o percurso executado até chegarmos na obtenção de nossas conclusões, ou seja, apresentar a metodologia científica empregada.

Essa posição segue uma lógica de elaboração do pensamento científico que compreende o ato de pesquisar como um produto da investigação, e não apenas como um processo, metódico, como uma “receita de bolo”. O momento da pesquisa também se constitui como um processo de reflexão por parte do pesquisador na busca para compreender o seu problema de pesquisa e construir respostas para suas hipóteses (SOUZA JÚNIOR et al., 2010).

O que diferencia o senso comum³ do conhecimento científico, são os processos empregados para a (re)elaboração de uma compreensão sobre os fenômenos a serem realizados. Este senso comum, por si só, não consegue responder de maneira concreta algo em relação a um fenômeno analisado, pois “não pode conseguir mais do que uma objetividade limitada, assim como é limitada a sua racionalidade, pois está estreitamente vinculada à percepção e à ação” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 76).

Com isso, o pesquisador precisa realizar um exercício de superação da observação da realidade através deste senso comum, pois:

Com a superação do senso-comum, o pesquisador avança na direção de um salto qualitativo com a sua consciência, desenvolvendo uma lógica científica para o necessário entendimento dos fenômenos a serem estudados, através de um método científico que delimita a diferença de uma análise concreta e de um trabalho pautado no senso comum (BEIJA, 2017, p. 15).

Logo, não se trata de um preciosismo acadêmico defender a necessidade de expor a concepção, o processo, e as técnicas de pesquisa científica, e sim, demonstrar que os fenômenos analisados perpassam por uma relação dialética

³ Para Gennari (2012, p. 7) no senso comum “predominam os elementos que são o produto imediato da sensação bruta, insuficientes para captar a realidade além de suas aparências”.

entre os dados da realidade, confrontados com as teorias científicas, pois “não é possível interpretar, explicar e compreender a realidade sem um referencial teórico” (TRIVIÑOS, 1987, p. 104).

Dentro destes marcos, reconhecemos que é possível fazer ciência. O objetivo fundamental de qualquer pesquisador é chegar a uma compreensão do fenômeno observado, mas é necessário que seja um caminho claro e preciso para que os leitores de sua pesquisa compreendam quais as abstrações e o conjunto de técnicas, para que a pesquisa mostre credibilidade e que seja passível de outros pesquisadores realizarem movimentos semelhantes e cheguem a resultados parecidos (GIL, 2008).

2.1 Por uma definição de Método

Passado este momento de discussão sobre a necessidade de clareza na explicitação dos métodos científicos empregados no desenvolvimento da pesquisa, entramos em um ponto fulcral que antecede a descrição das técnicas aplicadas, que é a necessidade, ao nosso ver, de explicitar a teoria do conhecimento⁴ na qual nos apoiamos para o emprego dos métodos de pesquisa e na elaboração das nossas análises.

Defendemos o Materialismo Histórico-Dialético enquanto teoria do conhecimento para compreender os fenômenos ao nosso redor, entendendo que este possui uma concepção de sociedade, de ciência e de ser humano⁵ que julgamos ser a mais avançada para lidar com o nosso objeto de estudo, as Danças Urbanas, ainda mais, se considerarmos o fato que este objeto, enquanto produção humana, é provisória, pois elas transformaram-se, transformam-se e se transformarão ao longo do seu desenvolvimento histórico.

⁴ A teoria do conhecimento em conjunto com suas categorias de análise, possuem precedência em relação a escola e uso das técnicas de pesquisa, mas, ambos, teoria do conhecimento e técnicas de pesquisa, estão articulados. (FREITAS, 1994)

⁵ Neste sentido, entendemos, com base no Materialismo Histórico-Dialético, que a concepção de sociedade referencia-se na construção de uma classe trabalhadora humanamente emancipada, com uma democracia ampliada e que coloque fim a exploração do ser humano pelo ser humano, ou seja, um projeto superador de civilização, sendo este o projeto socialista; Esta base teórica possui uma concepção de ciência referenciada nas necessidades da classe trabalhadora, superando o praticismo, e avançando na elaboração de uma ciência com seus pressupostos gnosiológicos (teoria do conhecimento) e visões de mundo (ontologia); Por fim, a concepção de ser humano que deve ser formado dentro de dimensão ético-política que priorize a vida humana e não o modo de produção (FRIGOTTO, 1996; NOZAKI, 1999; GAMBOA, 2003; FEIJÓ, 2015).

Isto nos leva ao exercício do pensamento dialético⁶, que não é fácil, e requer paciência e cuidados. É necessário reconhecermos que cada fenômeno ao nosso redor possui aspectos contraditórios, unidos entre si, porém em processo de disputa. Nessas contradições que atuam concretamente nos fenômenos, também são influenciadas por mediações específicas (a ação do ser humano) e assim, compreendemos nosso objeto de estudo em sua totalidade.

Konder (2008) em seu livro “O que é a Dialética?”, nos traz uma reflexão de Carlos Nelson Coutinho em relação a dialética, que nos ajuda a clarificar o entendimento sobre esta forma de raciocínio, pois esta:

[...] não pensa o todo negando as partes, nem pensa as partes abstraídas do todo. Ela pensa tanto as contradições entre as partes (a diferença entre elas: o que faz uma obra de arte algo distinto de um panfleto político) como a união entre elas (o que leva a arte e a política a se relacionarem no seio da sociedade enquanto totalidade (KONDER, 2008, p. 44).

Portanto, nós compreendemos que existe a necessidade de uma reflexão profunda sobre a relação de interdependência entre os elementos que constituem a realidade concreta dos fenômenos, em constante interação e transformações. Além disso, as mediações realizadas pelo ser humano, nesta realidade, também possuem uma relação de interdependência com os fenômenos (CHEPTULIN, 1982).

Em resumo, Kosik (2002) explica que a dialética vai tratar da “coisa em si”, porém a “coisa em si” não se mostra de maneira imediata ao ser humano. Para alcançar a compreensão sobre o fenômeno, o autor explica que devemos realizar um *détour*, uma exaustiva investigação, que, no nosso caso, girou em

⁶ Gil (2008) com base em Friedrich Engels, explica que o pensamento dialético deve ser compreendido enquanto um método para interpretação da realidade, com três grandes princípios:

“a) *A unidade dos opostos*. Todos os objetos e fenômenos apresentam aspectos contraditórios, que são organicamente unidos e constituem a indissolúvel unidade dos opostos. Os opostos não se apresentam simplesmente lado a lado, mas num estado constante de luta entre si. A luta dos opostos constitui a fonte do desenvolvimento da realidade.

b) *Quantidade e qualidade*. Quantidade e qualidade são características imanentes a todos os objetos e fenômenos e estão inter-relacionados. No processo de desenvolvimento, as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas e essa transformação opera-se por saltos.

c) *Negação da negação*. A mudança nega o que é mudado e o resultado, por sua vez é negado, mas esta segunda negação conduz a um desenvolvimento e não a um retorno ao que era antes” (GIL, 2008, p.13).

relação a contextualização da cultura *Hip-Hop* e das Danças Urbanas, por que “as coisas não se mostram ao homem tal qual são” (FIGUEIREDO, 2011, p. 36).

Neste movimento, nós fugimos de um irracionalismo que acredita que os fenômenos, por si só, já apresentam as suas respostas, com isso, apontamos o nosso raciocínio em concordância com Konder (2008, p.45), pois:

Para que o nosso conhecimento avance e o nosso laborioso (e interminável) descobrimento da realidade se aprofunde - quer dizer: para podermos ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos – realizar operações de síntese e de análise que esclareçam não só a dimensão imediata como também, e sobretudo, a dimensão *mediata* deles.

E assim, o nosso trabalho de ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos consiste em destruir o que Kosik (2002) chamou de pseudoconcreticidade, pois os fenômenos da realidade concreta do ser humano que se apresentam de maneira corriqueira, imediata e fetichizada tendem a passar por um processo de naturalização na mente humana. Logo, todo fenômeno está envolto em sua pseudoconcreticidade, porque

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte e nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (KOSIK, 2002, p. 15).

Após transpor esta barreira da pseudoconcreticidade, onde aparência e essência se confundem, nós chegamos de fato na realidade do fenômeno, pois “a realidade é a unidade do fenômeno e da essência”, mas como esta essência não se manifesta de imediato, surge então a necessidade do ser humano, realizar ciência e a filosofia (KOSIK, 2002, p. 16).

Para Lima (2011) ao abordar o estudo da pseudoconcreticidade na obra “Dialética do Concreto”, de autoria de Karel Kosik, filósofo tcheco, destaca que a obra busca elucidar algumas problemáticas do mundo contemporâneo pois a configuração social do ponto de vista do modo de produção em que vivemos

promove uma disposição em que “seriam coisificados os homens e personificadas as coisas”, sendo necessário um rompimento com esta perspectiva utilitária e fetichizada, “alienadas e alienantes” (LIMA, 2011, p. 17-18)

Triviños (1987, p. 129) explica de maneira sintética essa preocupação destacada no processo acima, apontando que

A investigação histórico-cultural, porém, aprecia o desenvolvimento do fenômeno não só em sua visão atual que marca apenas o início da análise, como também penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível ou observável à simples observação ou reflexão, para descobrir suas relações e avançar no conhecimento de seus aspectos evolutivos, tratando de identificar as forças decisivas responsáveis por seu desenrolar característico.

Talvez o leitor neste momento realize algumas perguntas, em diálogo com este texto, pensando se este raciocínio possui alguma aplicabilidade prática, ou ainda, de onde veio este mesmo raciocínio que estamos colocando em discussão para defendermos o materialismo histórico dialético enquanto teoria do conhecimento.

A base para este raciocínio encontra-se na própria evolução do ser humano. O que nos diferencia enquanto ser humano para os outros animais, é o trabalho⁷. A partir dele, foi aberta a humanidade a possibilidade de ser “sujeito frente a natureza”. Em linhas gerais, “o trabalho criou para o homem a possibilidade de ir além da pura natureza” (KONDER, 2008, p. 24).

O trabalho permitiu ao ser humano desenvolver suas funções psicológicas superiores, antecipando em sua cabeça os resultados das ações que deseja imprimir na natureza, na realidade que o cerca. Os animais são regidos pela natureza e do que a mesma exige. Já a humanidade, adquiriu uma relativa autonomia perante a natureza.

No pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels, incorporado posteriormente por Alexis Leontiev e outros pensadores da Psicologia Histórico-

⁷ O trabalho transformou o ser humano por completo. Propiciou transformações em seu corpo (aspectos físicos e mentais), o estudo de Friedrich Engels intitulado *A Transformação do Macaco em Homem* nos ajuda a compreender a importância do trabalho para a evolução humana. Martins (2013) destaca que o trabalho é a atividade vital da humanidade, pois “graças a ele, a unidade entre mãos, cérebro e linguagem conduziu o aperfeiçoamento anátomo-fisiológico do córtex cerebral e, conseqüentemente, a transformação do ser orgânico em ser social” (MARTINS, 2013, p. 131).

Cultural⁸, chamam esse processo do ser humano de “objetivação”. Pois, “por meio desse processo de objetivação, a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade” (DUARTE, 2004, p. 49).

Assim, surgiu a característica fundamental que colocou o ser humano no topo da cadeia alimentar - a consciência. Leontiev (1978) destaca que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores foi possível por conta da “dupla natureza” que rege os seres humanos: as determinações biológicas e as leis sócio históricas.

As leis biológicas dizem respeito as transformações cognitivas advindas da evolução do córtex cerebral, formação e ampliação da laringe e dos aparelhos auditivos e fonéticos, aperfeiçoamento da mão do homem e o caminhar e correr em posição ereta, exerceram influências determinantes para a evolução humana neste aspecto (ENGELS, 1999).

Já as leis sócio-históricas são justamente as interações do ser humano e a natureza, as consequências destas ações objetivas que incidem na realidade concreta, suas consequências individuais e também, coletivas. Cabe aqui, por exemplo, o processo educativo como exemplo de funções psicológicas superiores que promovem, em cada indivíduo, a humanidade (MARTINS, 2013, p. 132).

Com isto, sintetizamos, com esta breve discussão, a materialidade da teoria do conhecimento escolhida para nortear a nossa pesquisa, com base nas leis biológicas e sócio históricas que regem o ser humano no seu processo de desenvolvimento e construção social.

Reconhecendo as Danças Urbanas como parte integrante da cultura *Hip-Hop*, também estão regidas por esse processo sócio histórico, com sua origem e transformações contemporâneas, e, neste trabalho, buscamos compreender este fenômeno através deste norteamento.

⁸ A Psicologia Histórico-Cultural destaca os processos sócio-interacionistas como o cerne do desenvolvimento do psiquismo humano, as funções psíquicas superiores, possuindo como expoentes os autores russos como Vygotsky, Leontiev e Luria. Martins (2013, p.131) destaca que o processo educativo por sua “natureza dos conteúdos e atividades escolares é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico das pessoas, dado que reitera o papel da escola como locus privilegiado para requalificar o seu curso e confer-lhe direção”.

2.2 Caracterização da Pesquisa

Passado este momento de discussão, é necessário destacarmos quais as escolhas que foram realizadas para o desenvolvimento deste trabalho. Para explicitarmos, é importante situar o leitor em relação a abordagem desta pesquisa. Com isso, optamos por desenvolver esta pesquisa através de uma abordagem qualitativa.

Dentro deste enfoque, o pesquisador constitui-se como um instrumento fundamental para o processo de investigação, entendendo que o ambiente natural do fenômeno estudado e os sujeitos envolvidos com o mesmo caracterizam-se como fonte direta do levantamento de dados, através de um contato direto e prolongado (GODOY, 1995).

A preferência por este enfoque também se sustenta em um posicionamento político, pois, rejeitamos as práticas de pesquisa que colocam o objeto de investigação meramente em função dos anseios do pesquisador. Entendemos que a produção do conhecimento, dentro das relações de poder entre o sujeito e objeto da investigação devem encontrar-se “em níveis de simetria aceitáveis” (GOELLNER et al. 2010, p. 382).

Considerando o nosso enfoque, entraremos em aspectos particulares do estudo, explicitando as técnicas utilizadas em nosso processo de pesquisa e que balizaram as nossas análises na elaboração desta dissertação de mestrado. Primeiramente, é imperativo destacarmos o nosso problema de pesquisa e a nossa hipótese.

O problema de pesquisa consiste em apontar “exatamente qual a dificuldade que se pretende resolver” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 126). Partindo desse pressuposto, e pensando nas implicações que este problema precisa possuir, como a relevância social do problema, definimos assim, a seguinte questão-problema: Como na prática pedagógica dos/as professores/as de Educação Física, considerando a seleção, organização e sistematização dos conteúdos, as Danças Urbanas são tratadas na escola?

Com isto, delimitamos como objetivo geral: Compreender e analisar, na realidade concreta da prática pedagógica dos/as professores/as, se e como este conteúdo vem sendo selecionado e tematizado nas aulas de Educação Física,

constatando se a popularidade das Danças Urbanas no cotidiano da juventude se reflete dentro da escola.

Tendo como objetivos específicos: reconhecer as Danças Urbanas no contexto sócio-político; mapear e analisar as produções sobre Danças Urbanas no Brasil e sua inserção na Educação Física; realizar um processo colaborativo de diálogo junto a professores/as com base no ensino das Danças Urbanas.

Para investigar e buscar respostas as inquietações pertinentes ao nosso objeto de estudo, realizamos um processo de idas e vindas, não-linear, porém, situado em três etapas fundamentais:

Para Minayo (1998), uma pesquisa passa por três fases: a) a fase exploratória, na qual se amadurece o objeto de estudo e se delimita o problema de investigação; b) fase de coleta de dados, em que se recolhem informações que respondam ao problema; e c) fase de análise de dados na qual se faz o tratamento por inferências e interpretações dos dados coletados (SOUZA JÚNIOR et al., 2010, p. 33).

Com fins didáticos, esclareceremos como a nossa pesquisa desenvolveu-se, tendo como base, duas fases: A Pesquisa Bibliográfica e a Pesquisa de Campo.

2.2.1 Pesquisa Bibliográfica

A primeira fase, dedicamos a ampliação e amadurecimento do nosso referencial teórico, compreendendo que ainda existe uma escassez de aproximações da Educação Física com a temática das Danças Urbanas, tanto na produção do conhecimento, bem como na formação inicial dos professores/as de Educação Física, conforme já verificado em estudo anterior (BEIJA, 2017).

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, utilizando como referencial os materiais elaborados sobre a cultura *Hip-Hop* e as Danças Urbanas, principalmente livros e artigos científicos. Gil (2008, p. 50) destaca que

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a

população ou renda *per capita*: todavia, se tem à disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários.

Considerando esta necessidade, primeiramente realizamos uma pesquisa exploratória, com base em estudos anteriores, para ampliação de nossas leituras sobre a contextualização da temática. Para tal, recorreremos a leitura de autores da área da Comunicação Social (ROCHA; DOMENICH; CASSEANO, 2001; CAZÉ; OLIVEIRA, 2008), Sociologia (COSTA, 2005), Educação (MAGRO, 2002; GUSTSACK, 2004; MATSUNAGA, 2006; PIRES, 2009;) Psicologia (AMARAL, 2011), Antropologia (SILVA, 2012), Educação Física (ÁVILA, 2005; RECKZIEGEL; STIGGER, 2005; VALDERRAMAS, 2009) dentre outros.

Em um segundo momento, realizamos um mapeamento das produções no formato de artigos, dissertações e teses, disponíveis no *Scientific Eletronic Library Online – SciELO*⁹, na base de Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde - LILACS¹⁰ e no *Google Acadêmico*¹¹, com o objetivo de ampliarmos o nosso referencial teórico.

Para tal, definimos como critérios de inclusão: produções disponíveis *on-line* na íntegra para *download*; disponíveis em português; e que tenham uma das palavras-chave e/ou descritores da pesquisa.

Como critérios de exclusão, definimos a indisponibilidade do trabalho nas mídias digitais, como arquivos corrompidos ou ausentes nas ferramentas de busca.

Tomamos como palavras-chave e/ou descritores: Danças Urbanas, *Dancehall*, *Hip-Hop*, e Dança de Rua.

Iniciamos nosso mapeamento no dia 04 de fevereiro de 2019 e na primeira busca no SciELO identificamos 16 produções, 22 produções no LILACS e 13 no *Google Acadêmico*. Após a verificação dos títulos e da leitura dos resumos,

⁹ Scientific Eletronic Library Online é uma biblioteca digital de livre acesso de publicação de periódicos brasileiros, lançada em 1997.

¹⁰ LILACS – Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde é uma base de dados que abrange toda a informação bibliográfica em Ciências da Saúde publicados pelos/as autores/as da região.

¹¹ O *Google Acadêmico* é uma ferramenta de pesquisa que permite pesquisar trabalhos acadêmicos, literatura em geral, e, artigos científicos.

quando necessário, selecionamos 51 produções, sendo 37 artigos, 9 dissertações e 4 teses, conforme apresentadas nos Quadros 1, 2 e 3.

Quadro 1. Mapeamento de produções no formato de Artigo - SciELO.

TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR	ANO	PERIÓDICO	OBJETIVO	PALAVRA-CHAVE DESCRITOR
Adolescentes como autores de si próprios: Cotidiano, Educação e Hip-Hop	MAGRO, Viviane Melo de Mendonça	2002	Caderno Cedes	O hip-hop enquanto possibilidade de empoderar a juventude, autores de si próprios.	Hip-Hop
As cidades da juventude em Fortaleza	DAMASCENO, Francisco José	2007	Revista Brasileira de História	Formas de apropriação da cidade por organizações e experiências da juventude.	Hip-Hop
Paradigma preventivo e lógica identitária nas abordagens sobre o Hip-Hop	SILVA, Rodrigo Lages; SILVA Rosane Neves da	2008	Fractal: Revista de Psicologia	Contextualização da ascensão do conceito de identidade nas visões sobre o Hip-Hop.	Hip-Hop
Appropriation and rationality in hip-hop groups organization practices in Porto Alegre: an analysis on the perspective of Guerreiro Ramos	CÂMARA, Guilherme Dornelas; GOULART, Sueli; REINHER, Rafaela Mendes	2010	Cadernos EBAPE	Discussão das práticas de organização de grupos de Hip Hop de Porto Alegre, a luz do sociólogo Alberto Guerreiro Ramos.	Hip-Hop
Dançar o adolescer: estudo metodológico com um grupo de dança de rua em uma escola	MIRANDA, Renata Marques Rego, CURY, Vera Engler	2010	Paidéia	Compreender os sentidos atribuídos a experiência de dançar por adolescentes, psicologia, Abordagem Centrada na Pessoa	Dança de Rua
Sounds of youth in the metropolis: the different routs of the Hip-Hop movement in the city of São Paulo	SILVA, José Carlos Gomes	2011	Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology	Análise dos diferentes momentos do movimento Hip-Hop na cidade de São Paulo.	Hip-Hop
Music and musicalities in the Hip-Hop movement: gospel rap	SOUZA, Angela Maria de; Deise Lucy Oliveira Montardo	2011	Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology	Reflexão pautada na etnomusicologia, tratando do	Hip-Hop

				local do rap gospel no Movimento Hip-Hop.	
Corporeidade e sexualidade em dançarinos de rua: axé e hip-hop	CARDOSO, Fernando Luiz; SILVEIRA, Rozana Aparecida; SACOMORI, Cinara; SPERANDIO, Fabiana Flores; BELTRAME, Thais Silva	2011	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Análise da corporeidade e sexualidade em dançarinos de axé e hip-hop em comparação a indivíduos não praticantes.	Hip-Hop; Dança de Rua
Método documentário e análise das orientações geracionais da juventude.	TAVARES, Breitner Luiz	2012	Caderno CRH	Contribuição teórica do método documentário de Karl Mannheim, com o recorte na cultura Hip-Hop do DF.	Hip-Hop
O kuduro como expressão da juventude em Portugal: estilos de vida e processos de identificação	MARCON, Frank	2013	Revista Sociedade e Estado	Pesquisa etnográfica feito em Lisboa com jovens imigrantes que dançam Kuduro e seus processos de socialização	Dança de Rua
Possibilidades de dar sentido ao trabalho além do difundido pela lógica do <i>mainstream</i>: Um estudo com indivíduos que atuam no âmbito do movimento Hip-Hop	BISPO, Danielle de Araújo; DOURADO, Débora Coutinho Paschoal; AMORIM, Mariana Fernandes da Cunha Loureiro	2013	Revista Organização & Sociedade	Analisar qual o sentido do trabalho para pessoas que vivem do Hip-Hop.	Hip-Hop
Na rua, na tela, no ciberespaço: a mídia de cada dia de jovens da periferia de Natal.	MAIA, Iano Flávio de Souza	2013	Revista do Instituto de Estudos Brasileiros	Busca por traçar relações entre a ação política-cultural dos jovens da Posse e sua participação nos espaços midiáticos, especialmente na internet.	Hip-Hop

Poesia ao vivo: algumas implicações políticas e estéticas da cena literária nas quebradas de São Paulo	MINCHILLO, Carlos Cortez	2016	Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea	Observação de <i>slams</i> e saraus em SP, e a contribuição destes eventos para a produção de discursos contra-hegemônicos.	Hip-Hop
Elizandra Souza: escrita periférica em diálogo transatlântico	CASTRO, Sílvia Regina Lorenso	2016	Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea	Análise das conexões da vida e obra literária de Elizandra Souza, que faz a ponte entre movimento Hip-Hop, literatura e tecnologia	Hip-Hop
Análise do rap social como discurso político de resistência	COLIMA, Leslie; CABEZAS, Diego	2017	Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso	Análise do Discurso político da música <i>Donde Empieza</i> dos rappers Portavoz e Subverso.	Hip-Hop
Quando jovens ativistas do Hip Hop encontram a política partidária	MORENO, Rosangela Carrilo; ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de	2017	Rev. Sociologia Política	Análise da relação entre a juventude do Hip-Hop e política partidária. Sucessos e problemas nessa trajetória.	Hip-Hop

Quadro 2. Mapeamento de produções no formato de Artigo - LILACS.

TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR	ANO	PERIÓDICO	OBJETIVO	PALAVRA-CHAVE DESCRITOR
A dança Break: uma análise dos fatores componentes do esforço no duplo movimento de ver e sentir.	ALVES, Flávio Soares	2007	Revista Motriz	Analisar a dança da cultura Hip-Hop (Break, Popping, Locking) segundo os quatro fatores do movimento, definidos por Laban.	Hip-Hop
“A gente quer mostrar nossa cara, mano”: Hip-hop na construção de identidade, conscientização e participação social de	ALVES, Heliana Castro; OLIVEIRA, Natasha Pompeu de; CHAVES, Aline Dessupoio	2016	Caderno Teoria Ocupacional	Descrever e analisar a utilização do Hip-Hop como estratégia para a construção da identidade, conscientização, participação e inclusão	Hip-Hop

jovens em situação de vulnerabilidade social.				social de jovens inseridos no cotidiano de comunidades periféricas.	
O rap, o Hip-Hop e o Funk: A “eróptica” da arte juvenil invade a cena das escolas públicas das metrópoles brasileiras.	AMARAL, Mônica do.	2011	Psicologia USP	Conceitos de Nietzsche e Bataille empregados para analisar as noções de autoridade e tradição na sociedade a partir das ideias do Rap e do Funk.	Hip-Hop
Corporeidade e sexualidade em dançarinos de Axé e Hip-Hop.	CARDOSO, Fernando Luiz et al;	2011	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Análise dos aspectos da corporeidade e sexualidade em dançarinos de Axé e Hip-Hop.	Hip-Hop
Do racha na rua à batalha no palco: cenas das danças urbanas.	CORREIA, Adriana Martins	2017	Motrivivência	Objetivo do ensaio é analisar como as danças urbanas se ressignificam ao sair das ruas.	Hip-Hop
Marketing Esportivo, cultura Hip-Hop e consumo: Uma análise da campanha “É possível”.	GODOI, Marcos et al.	2016	Movimento	Análise dos diferentes momentos do movimento Hip-Hop na cidade de São Paulo.	Hip-Hop
Jovens mulheres: reflexões sobre juventude e gênero a partir do Movimento Hip-Hop	MATIAS-RODRIGUES, Maria Natália; MENEZES, Jaliléia Araújo.	2014	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	Reflexão pautada na vivência de jovens mulheres e artistas ligadas ao Movimento Hip-hop, sobre gênero e processos de resistência.	Hip-Hop
As representações sociais da mulher no Movimento Hip-Hop.	MATSUNAGA, Priscila Saemi.	2008	Psicologia & Sociedade	Discutir as representações sociais da mulher construídas pelo movimento Hip-Hop.	Hip-Hop

O Cultural e o Político no Coletivo Hip-Hop Chama: um papo reto sobre participação política e relações entre Universidade e Movimentos Sociais	MAYORGA, Claudia et al.	2008	Pesquisas Práticas Psicossociais e	Análise das formas de organização e práticas do coletivo e a construção coletiva de seus integrantes.	Hip-Hop
Desafios para a pesquisa: o campo-tema Movimento Hip-Hop	MENEZES, Jaliléia Araújo; COSTA, Mônica Rodrigues	2010	Psicologia & Sociedade	Processo de aproximação e investigação com o campo-tema e as contribuições de perspectivas como o pós-estruturalismo.	Hip-Hop
Posicionamentos e controvérsias no movimento Hip-Hop	MENEZES, Jaliléia Araújo; COSTA, Mônica Rodrigues	2013	Estudos de Psicologia	Evidenciar os conflitos sociais que tal movimento instaura, e as tensões no sistema	Hip-Hop
Dançar o adolescer: estudo metodológico com um grupo de dança de rua em uma escola.	MIRANDA, Renata Marques Rego, CURY, Vera Engler	2010	Paidéia	Compreender os sentidos atribuídos a experiência de dançar por adolescentes, psicologia, Abordagem Centrada na Pessoa	Hip-Hop
Conductas sexuales en el cotidiano de adolescentes y jóvenes de la cultura Hip-Hop.	MUÑOZ, María Angeles García-Carpintero et al.	2014	Texto Contexto Enfermagem	Objetiva conhecer o perfil dos jovens da cultura Hip-Hop de Sevilla e seus comportamentos sexuais	Hip-Hop
Cultura Hip-Hop: um lugar psíquico para a juventude negro-descendente das periferias de São Paulo.	SCANDIUICCI, Guilherme	2006	Imaginário	Análise através da perspectiva junguiana e pós-junguiana com entrevistas e análise de letras de Rap de pessoas ligadas ao Hip-Hop em São Paulo.	Hip-Hop

As mensagens sobre drogas no rap: como sobreviver na periferia.	SILVA, Vinícius Gonçalves Bento da; SOARES, Cássia Baldini	2004	Ciência & Saúde Coletiva	Analisar as mensagens sobre drogas nas letras de Rap de grupos da periferia de São Paulo.	Hip-Hop
Música rap: narrativa dos jovens da periferia de Teresina-PI.	SILVA, Antônio Leandro	2007	Imaginário	Discutir a música Rap como uma forma de narrativa contemporânea e a importância do Hip-Hop para a socialização dos jovens.	Hip-Hop
Paradigma preventivo e lógica identitária nas abordagens sobre o Hip-Hop.	SILVA, Rodrigo Lages e; SILVA, Rosane Neves da.	2008	Revista Fractal de Psicologia	Revisão de pesquisas acadêmicas sobre o Hip-Hop apontando a preponderância do conceito identidade	Hip-Hop
O movimento Hip-Hop: a anticordialidade da “República dos Manos” e a estética da violência.	SOUSA, Rafael Lopes de	2006	Imaginário	Analisar quais direções sinalizam a atuação da juventude do Hip-Hop nos planos político e social	Hip-Hop
Rap: O duelo de rimas no cotidiano do jovem.	TEJERA, Daniel Bidia Olmedo	2013	Dissertação de Mestrado – PPGCM – UNESP Rio Claro	Analisar como o Hip-Hop, especificamente o Rap pode contribuir ou não para o desenvolvimento crítico e criativo	Hip-Hop
O rap radical e a “nova classe média”.	TEPERMAN, Ricardo Indig	2015	Psicologia USP	Análise da alteração do status do Rap Nacional após atingir um patamar maior na indústria fonográfica	Hip-Hop
Benefícios da dança Hip-Hop para crianças e adolescentes: uma revisão sistemática.	TOMIO, Taise et al.	2014	Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde	Verificar quais os benefícios da prática da dança Hip-Hop pode proporcionar a crianças e adolescentes obesos.	Hip-Hop

Professores de Street Dance do Estado de São Paulo: formação e saberes.	VALDERRAMAS, Caroline Guimarães Martins; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França	2009	Motriz	Analisar a formação e os saberes dos professores de Street Dance do Estado de São Paulo.	Hip-Hop
--	--	------	--------	--	---------

Quadro 3. Mapeamento de produções no formato de Dissertações – Google Acadêmico.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO / TESE	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO	PALAVRA-CHAVE - DESCRITOR
A música entra em cena: o Rap e o Funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. (TESE)	DAYRELL, Juarez	2001	PPGE-USP	Análise de como a juventude atua como agentes produtores de cultura, através da inserção no Rap e no Funk.	Hip-Hop; Rap
Hip-Hop: Educabilidades e Traços culturais em movimento. (DISSERTAÇÃO)	GUSTSACK, Felipe	2004	PPGE-UFRGS	Apresenta possibilidades de intervenção com os elementos da cultura Hip-Hop enquanto saberes e processos de aprendizagem trans-escolares.	Hip-Hop
Mulheres no Hip-Hop: identidades e representações. (DISSERTAÇÃO)	MATSUNAGA, Priscila Saemi.	2006	FE-UNICAMP	Reflexão sobre a participação das mulheres no movimento Hip-Hop bem como uma análise das representações sociais da mulher construídas pelo movimento.	Hip-Hop.
Movimento Hip-Hop: Educação em quatro elementos. (DISSERTAÇÃO)	OLIVEIRA, Ana Paula Conceição	2007	PPGEDU-UFBA	O presente estudo se ocupa em destacar as contribuições do Movimento Hip-Hop para a Educação.	Hip-Hop

O uso do território paulistano pelo Hip-Hop. (DISSERTAÇÃO)	GOMES, Carin Carrer	2008	PPGGH-USP	Discussão sobre como os sujeitos paulistanos que constroem a cultura Hip-Hop utilizam os territórios dos quais se encontram.	Hip-Hop
“Nós estamos aqui”: O Hip-Hop e a construção de identidades em um espaço de produção de sentidos e leituras de mundo. (DISSERTAÇÃO)	RIBEIRO, Willian de Goes.	2008	PPGE-UFRJ	Investigação de possibilidades plurais de intervenção com a cultura Hip-Hop na escola.	Hip-Hop.
Professores de Street Dance do estado de São Paulo: Formação, Saberes e Ensino. (DISSERTAÇÃO)	VALDERRAMAS, Caroline Guimarães Martins	2008	PPGCM-UNESP	Investigação com os professores de Street Dance em São Paulo sobre como percebem-se enquanto educadores.	Dança de Rua
O jovem no movimento Hip-Hop: Espaço potencial de criatividade e identificação? (DISSERTAÇÃO)	BALLALAI, Rodrigo Clemente	2009	PPGP-UNESP	Análise das percepções dos jovens ligados a cultura Hip-Hop em relação a sua realidade social e de si mesmos.	Hip-Hop
Hip-Hop e Educação Física escolar: Possibilidade de novas tematizações. (DISSERTAÇÃO)	SOUZA, Ivan Cândido de.	2010	PPGEF-USJT	Investigação com professores sobre como o Hip-Hop tem sido tratado nas aulas de Educação Física escolar	Hip-Hop; Dança de Rua
O Hip-Hop como experiência estética: Apropriações e ressignificações por jovens do Ensino Médio privado. (DISSERTAÇÃO)	NASCIMENTO, Anderson Messias Roriso do.	2011	PPGE-UnB	Investigação em duas escolas privadas em que jovens escolheram o street dance enquanto atividade cultural	Hip-Hop.

O Rap entre mestiçagens e negritudes: música e identidade no Brasil e em Cuba (1988-2005). (TESE)	GARCIA, Allyson Fernandes	2014	PPGHIS-UnB	Discussão dos processos de construção de uma identidade negra através do Rap no Brasil e em Cuba	Hip-Hop; Rap
Hip hop paulistano, narrativa de narrativas culturais. (TESE)	ZIBORDI, Marcos Antônio	2015	PPGCC-USP	Estudo sobre como o Hip-Hop se desenvolveu em São Paulo, considerando os 4 elementos.	Hip-Hop.
O universo Hip-Hop e a fúria dos elementos. (TESE)	SANTOS, Maria Aparecida da Costa.	2017	PPGE-USP	Pesquisa com o objetivo de buscar como a cultura Hip-Hop gestou novas possibilidades de intervenções e temáticas.	Hip-Hop

Tais produções nos ajudaram a elaborar um amplo quadro teórico para aprofundar a nossa compreensão acerca da cultura *Hip-Hop* e das Danças Urbanas, entendendo a necessidade de transpor as aparências do fenômeno e chegar o mais próximo possível da essência, sem perder-se no senso comum replicado pela mídia e a naturalização dos fenômenos. Assim como, reconhecer as aproximações da área de Educação Física com esta temática.

2.2.2 Pesquisa de Campo

Nesta fase da pesquisa, entramos em campo, entendendo que a pesquisa de campo permite uma compreensão aprofundada do ambiente, suas problemáticas e sujeitos envolvidos, levantando informações através de processos de observação e “interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (GIL, 2008, p. 55).

Nesta imersão, o pesquisador assume um papel de investigador, como um detetive que analisa a cena de um crime, onde os mínimos detalhes podem ser relevantes para entendermos a realidade, além de analisar os fatos por diferentes ângulos e perspectivas dos participantes da pesquisa (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2014, p. 368).

Logo, a pesquisa de campo é uma pesquisa de cunho exploratório auxilia o pesquisador para desenvolver ou corroborar suas hipóteses, ampliar a compreensão sobre o fenômeno estudado ou ainda, abrir possibilidades para ampliar linhas de investigação, para tanto, devemos lançar mão de estratégias, como bem descrevem Marconi e Lakatos (2003, p. 188):

Uma variedade de procedimentos de coleta de dados pode ser utilizada, como entrevista, observação participante, análise de conteúdo etc., para o estudo realmente intensivo de um pequeno número de unidades.

Para a pesquisa de campo delimitamos as Escolas de Ensino Médio, denominadas Escolas de Referência na Rede Pública Estadual de Pernambuco que estão localizadas geograficamente na Gerência Regional - GRE¹² – Recife

¹² “Conforme definição do Decreto Nº 40.599, de 03 de abril de 2014, a Gerência Regional de Educação é um órgão integrante da estrutura básica da Secretaria de Educação que por competência deve exercer, em nível regional: as ações de supervisão técnica, orientação normativa e de articulação e integração, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino;

Norte¹³. Tal delimitação se deu porque o pesquisador reside na Zona Norte do Recife e a instituição de pós-graduação também está situada nas imediações da própria GRE.

Atualmente há na GRE – Recife Norte 22 Escolas de Referência, nelas atuam 22 professores/as de Educação Física. A ida ao campo teve como finalidade identificar se e como os/as professores/as tratam as Danças Urbanas no interior do conteúdo Dança nas aulas de Educação Física.

A escolha por escolas de Ensino Médio vem do reconhecimento que as discussões sobre as Danças Urbanas estão comumente vinculadas a cultura juvenil, principalmente das periferias das grandes cidades, pois, as “culturas juvenis são sempre culturas de classe. Como produto das relações sociais antagônicas, elas expressam sempre um significado político de resistência” (DAYRELL, 2001, p. 6).

O contato com a GRE Recife Norte foi realizado no dia 17 de abril de 2019, com a assinatura do Termo de Anuência (Anexo 1), após uma exposição do projeto de pesquisa aos professores técnicos da área de Educação Física. Importante destacarmos a crítica oportuna realizada pelos mesmos, ao declararem que a relação entre as pesquisas de Pós-Graduação e a Educação Básica ainda estão no campo do utilitarismo, é necessário um retorno mais concreto do ponto de vista da produção do conhecimento visando a um trabalho socialmente útil (TITTON, 2006).

Considerando os aspectos supracitados, destacamos os procedimentos desta entrada em campo:

1. Aplicação do questionário exploratório (Apêndice 1) - aplicados inicialmente em um momento de formação dos/a professores/as, agendado após

promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado no âmbito de sua jurisdição, com ênfase na melhoria da gestão da rede e da qualidade da aprendizagem do aluno; orientar as comunidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais; promover o desenvolvimento de recursos humanos em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado; coordenar o processo de organização do atendimento escolar, de apoio ao aluno e à rede física; aplicar as normas de administração de pessoal, garantindo o seu cumprimento na respectiva jurisdição; planejar e coordenar as ações administrativas e financeiras necessárias ao desempenho das suas atividades; organizar o funcionamento da inspeção escolar no âmbito da sua jurisdição; coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais na sua jurisdição” (PERNAMBUCO, 2019).

⁴ A Rede Pública Estadual de Ensino de Pernambuco está organizada por Gerências Regionais de Educação (GRE), totalizando 16 GREs, do Litoral ao Sertão.

autorização do Comitê de Ética e Pesquisa - CEP, com as respectivas assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 2);

2. Aplicação da entrevista semi-estruturada (Apêndice 2) a ser realizadas junto aos professores/as que indicarem algum tipo de aproximação ou interesse com/sobre as Danças Urbanas em suas aulas. As entrevistas seriam agendadas de acordo com a disponibilidade dos/as professores/as, preferencialmente nas escolas, com os mesmos assinando o TCLE referente a esta etapa da pesquisa. Devendo as mesmas serem gravadas em equipamento de áudio para posterior transcrição e verificação dos respectivos professores/as. Neste momento também os consultaríamos para verificar a disponibilidade de participação em nossa pesquisa colaborativa, que estava prevista para ser desenvolvida no primeiro semestre de 2020, na GRE Recife Norte.

3. Pesquisa de Campo do tipo Colaborativa: considerando as possibilidades enriquecedoras deste tipo de pesquisa, onde os saberes dos sujeitos envolvidos estão imbricados, nos apoiamos em Florêncio (2011, p. 47) para dividir as etapas da pesquisa colaborativa em quatro fases: “a) exploratória, b) de planejamento, c) de ação e d) de avaliação”.

Assim, de posse desta perspectiva organizacional, elaboramos um quadro das etapas a serem desenvolvidas durante a Pesquisa Colaborativa representadas abaixo, com base em Florêncio (2011, p. 47):

Quadro 4. Síntese das fases da Pesquisa Colaborativa com base em Florêncio (2011).

FASE EXPLORATÓRIA
Diagnóstico da situação do trato com o conhecimento Dança nas aulas de Educação Física dos professores (Entrevistas). <ul style="list-style-type: none">- Como trabalham o conteúdo Dança nas aulas de Educação Física escolar?- As Danças Urbanas fazem parte dos saberes selecionados para o ensino?- Os alunos fazem menções as Danças Urbanas ou até mesmo executam?- Quais os desafios para trabalhar esse conteúdo nas aulas de Dança na Educação Física escolar?- São os mesmos desafios para trabalhar as Danças de uma forma geral?
FASE DE PLANEJAMENTO E AÇÃO
Exposições através de Seminários Temáticos sobre o conteúdo Danças Urbanas, sua historicidade e possibilidades de intervenção no contexto escolar. Observação e análise das intervenções dos professores com o conteúdo Danças Urbanas nas aulas de Educação Física escolar. <ul style="list-style-type: none">- Quais as potencialidades culturais, sociais e políticas para trabalhar as Danças Urbanas na escola?- O que preciso fazer para melhorar a qualidade das intervenções com as Danças Urbanas na Educação Física escolar?

- Os alunos demonstram em seus discursos a relevância do trato com o conhecimento desta temática?

FASE DE AVALIAÇÃO

Momento de avaliação das aulas e todo o processo desenvolvido nas etapas exploratórias, planejamento e ação.

- Quais as sínteses que podemos elaborar para uma nova abordagem de conteúdos como as Danças Urbanas na Educação Física?

- Foi possível trabalhar esse conteúdo? Quais as dificuldades na materialização deste conteúdo nas aulas? E as facilidades?

Optamos por nos aproximar da pesquisa de campo do tipo colaborativa, porque tal pesquisa, está inserida dentro das possibilidades de investigação qualitativa, sustenta-se no ato de colaborar:

Em sentido lato, colaborar significa pensar-agir para criar possibilidades de compartilhamento de ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de questionar, negociar e reelaborar. A ênfase na unidade pesquisa-formação com a mediação da reflexão crítica, cujo questionamento central é a via do confronto, constitui princípio básico da investigação colaborativa (BANDEIRA, 2016, p. 25).

Esta perspectiva de intervenção alicerçada no sentido colaborativo, promove uma ruptura com processos fundamentados em teorias positivistas e realiza uma ação conjunta entre o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa, no nosso caso, os/as professores/as das Escolas de Referência, pois assim, iremos construir “o conhecimento *com* os professores, e não *sobre* eles” (FLORÊNCIO; GOMES DA SILVA, 2017, p. 326).

Os seguintes instrumentos foram utilizados para coleta das informações: questionário, entrevista e observação de campo.

Os primeiros, os questionários são definidos por Marconi e Lakatos (2003, p. 201) como constituídos “por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Por ser uma ferramenta que possibilita vantagens de um rápido preenchimento, economia de tempo, atinge várias pessoas e obtém uma quantidade de dados considerável, mas, se esses questionários não forem preenchidos e devolvidos a tempo de serem analisados e elaborado com perguntas de fácil compreensão, pode ser uma desvantagem.

O processo de coleta de dados através deste instrumento foi realizado em um tempo de aproximadamente 2 meses, com muitas idas e vindas neste

processo, considerando que as questões de ordem organizacional das escolas, e da própria Rede Estadual demandavam aos professores/as momentos de reunião, preparação de atividades culturais e esportivas, bem como de aplicação de instrumentos avaliativos educacionais, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹⁴.

A recepção dos professores/as nas escolas se deu de maneira muito cortês e respeitosa, e muitos demonstravam curiosidade pela pesquisa. Em alguns momentos, houve um certo receio de se envolverem em uma pesquisa que trata de um tema ligado a Dança, apontado por muitos dos pesquisados como um conteúdo difícil de ser trabalhado por exigir uma “habilidade e vivência prévia do professor”.

Desta forma finalizamos essa etapa com 21 questionários preenchidos. Cabe destacar que apenas um professor não respondeu a pesquisa, mesmo o contato com o mesmo tendo sido estabelecido via internet.

Com a finalização desta etapa fizemos a identificação dos respondentes que se colocavam a disposição de continuidade do processo de estudo, sendo 21 professores/as que participariam de uma entrevista.

A entrevista é definida por Gil (2008, p. 109)

[...] como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam a investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Esta técnica de pesquisa traz uma série de vantagens, por que possibilita obter respostas para diferentes temas, indo além de uma observação, que pode desencadear comportamentos que fogem do que rotineiro no campo de observação, justamente por ter uma presença externa no momento da observação de aulas, por exemplo.

¹⁴ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) diagnosticar a Educação Básica brasileira e os fatores que incidem no desempenho do estudante. Através de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública, o SAEB analisa os níveis de aprendizagem dos estudantes e possibilita que as redes municipais e estaduais avaliem a qualidade da educação oferecida e oferece subsídios para elaboração de políticas educacionais para suprir as necessidades das mesmas.

Porém, a entrevista também possui suas desvantagens, como por exemplo, a indisposição do entrevistado de responder as perguntas ou a incompreensão das perguntas por parte do entrevistado. Mas, como trata-se de um processo dialogado, é mais fácil de contornar estas dificuldades que por ventura, podem surgir neste processo.

Para uma maior objetividade e qualidade das respostas, optamos por realizarmos entrevistas por pautas¹⁵, também conhecida como entrevista semi-estruturada, deixando os participantes mais a vontade para discorrerem sobre diferentes temas. Elencamos estas pautas a partir de uma sequência lógica, indo do mais geral ao específico, com perguntas relacionadas a formação, experiência profissional, seleção de conteúdos e o trato com as Danças Urbanas nas aulas de Educação Física.

Porém, após a realização da triagem onde selecionaríamos os professores para realizar as entrevistas e o Seminário de Formação¹⁶, no período pós-carnavalesco, houve um número grande de negativas dos professores a se disponibilizarem para a continuidade do processo colaborativo, pois ao explicarmos a dinâmica do mesmo, apresentaram considerações em relação aos problemas de disponibilidade de tempo para participar das atividades, colocando o calendário escolar e a vida pessoal enquanto empecilhos.

Registra-se ainda que o espaço de formação continuada oferecido pela Rede Estadual previsto para acontecer no começo do ano, em fevereiro, ainda não havia sido agendada. Logo, entendendo as dificuldades, fizemos contato com a GRE no sentido de estabelecer um processo colaborativo de formação por dentro desta etapa. Inclusive, tal processo não foi realizado por conta da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19).

Por conta dos problemas apontados pelos professores, se fez necessário modificar a estratégia de abordagem dos professores, buscando os mesmos em

¹⁵ “Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

¹⁶ A princípio, pretendíamos nos inserir dentro da programação de formação da Gerência Regional de Educação (GRE), porém, esta formação até o período pré-coronavírus ainda não tinha sido agendada, logo, optamos pelo caminho de realizar o processo colaborativo de formação com cada professor em sua respectiva unidade de ensino.

suas respectivas escolas, porém, muitos professores se recusaram até mesmo a oferecer disponibilidade para um encontro para pensar nas atividades da Pesquisa Colaborativa, como a entrevista, o Seminário de Formação (que seria realizado individualmente com cada professor), demonstrando pouco interesse em colaborar com o desenvolvimento da pesquisa.

Nos contatos estabelecidos através de um grupo¹⁷ de conversa em um aplicativo de mensagens, 3 (três) professores colocaram-se a disposição para o desenvolvimento das atividades de pesquisa, apontando suas disponibilidades de tempo nos intervalos de suas aulas e demonstrando interesse em realizar algum tipo de colaboração, pois já apresentavam sugestões de atividades antes mesmo do encontro. Porém, devido a pandemia do Coronavírus, apenas dois encontros foram concretizados¹⁸.

Quadro 5. Professores e encontros realizados.

PROFESSOR	ENCONTROS	ETAPA	LOCAL	DURAÇÃO
Bogle	1	Planejamento	Sala da Cordenação	30min
Pop Di Collar	1	Planejamento	Biblioteca	60min
Gringo	-	-	-	-

No entanto, o que se apresentou enquanto solução também constituiu-se enquanto dificuldade, pois os professores ao perceberem que iriam precisar se expor, ou seja, experimentar e vivenciar as Danças Urbanas, apresentaram justificativas diversas para não se comprometerem com este momento teórico-prático, buscando apenas oferecer espaços variados de intervenção e regência de oficinas mas sem a participação dos mesmos enquanto facilitadores destas vivências.

Frente a este cenário da pandemia do novocoronavírus, pretendemos retomar o contato com os professores/as para identificar as possíveis formas de ações colaborativas, fora dos marcos desta pesquisa, pois, a partir dos contatos já estabelecidos e identificados, ainda existe um terreno fértil para realizar este

¹⁷ No universo de 21 professores, 8 se disponibilizaram para fazer parte do grupo no aplicativo para organização do processo colaborativo de formação. Porém, ao apontarem os conflitos de agenda, o contato foi estabelecido individualmente, com apenas 3 professores se dispondo a participar concretamente das atividades.

¹⁸ Para garantir a confidencialidade dos professores envolvidos na pesquisa, optamos em denominar cada um dos professores participantes através de passos (*steps*) da dança urbana jamaicana *Dancehall*.

conjunto de intervenções, mesmo que esta etapa da dissertação tenha sido concluída.

2.3 Análise dos Dados

Na análise dos dados coletados, realizamos um conjunto de inferências que nos permitirão promover saltos qualitativos em relação a nossa compreensão sobre a realidade estudada, culminando na elaboração de novas sínteses que respondam as nossas inquietações.

Para tanto, nos dedicamos a organizar a nossa análise a partir de categorias, realizando assim, a Análise de Conteúdo, que pode ser empregada em estudos de ordem qualitativa ou quantitativa, que “comumente, tem sido utilizada em pesquisas qualitativas em Educação Física escolar” (SOUZA JÚNIOR et al., 2010).

Sobre esta técnica de análise, Triviños (1987, p. 159-160) descreve a Análise de Conteúdo como:

Podemos dizer, também de uma forma geral, que recomendamos o emprego deste método porquê, como diz Bardin, ele se presta para o estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências e, acrescentamos nós, para desvendar das ideologias que possam existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc. Por outro lado, o método de análise de conteúdo em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético. Neste caso, a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético.

A Análise de Conteúdo, enquanto técnica de análise, tem o seu uso bastante difundido no âmbito da pesquisa científica. Uma obra em especial, foi o livro *L'analyse de contenu* de Laurence Bardin, publicada pela primeira vez no ano de 1977 em Paris, França.

Para a autora, o conjunto de técnicas relacionadas a Análise de Conteúdo pode ser utilizado como um manual metodológico para diversas áreas, como a Sociologia, Jornalismo, Psicologia, Linguística, História, dentre outras áreas do conhecimento, tendo como objetivo ser:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Na análise qualitativa dos dados, segundo Minayo (1998) *apud* Souza Júnior et al. (2010, p.33), existem diferentes tipos de análise conteúdo: “de expressão, das relações, de avaliação, de enunciação e categorial temática”. Considerando as nossas delimitações, a Análise de Conteúdo do tipo categorial temática é a mais apropriada para o nosso estudo, pois esta propõe:

[...] a “descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado”, utilizando-a de forma mais interpretativa, em lugar de realizar inferências estatísticas. A análise categorial temática funciona em etapas, por operações de desmembramento do texto em unidades e em categorias para reagrupamento analítico posterior, e comporta dois momentos: o inventário ou o isolamento dos elementos e a classificação ou organização das mensagens a partir dos elementos repartidos (SOUZA JÚNIOR et al., 2010, p. 34).

Assim, com base em Souza Júnior et al. (2010) organizamos um roteiro didático para a Análise de Conteúdo em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos dados e interpretação, dispostos no quadro a seguir:

Quadro 6. Fases da Análise de Conteúdo com base em Souza Júnior et al. (2010)

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª Etapa: Pré-Análise	- Delimitação do objeto de pesquisa e dos objetivos da pesquisa. - Levantamento e seleção do referencial teórico. - Definição das categorias analíticas.	- Leitura flutuante. - Representatividade e variedade de referenciais. - Estabelecer pertinência e coerência interna dos referenciais selecionados.
2ª Etapa: Exploração do material	- Categorização dos materiais. - Preparação e exploração dos materiais.	- Desmembramento do texto em unidades e categorias.
3ª Etapa: Tratamento dos dados e Interpretação	- Interpretação dos dados levantados na literatura e no campo. - Organização desses dados em quadros por categorias e unidades de contexto e registro.	- Realização de inferências para análise e tratamento dos dados levantados, dialogando com a bibliografia selecionada.

Com isso, compreendemos a necessidade de organizar nossos saberes através de categorias¹⁹, pois quando compreendemos as correspondências entre esses conceitos, se faz necessário uma análise aprofundada de cada uma delas. De acordo com a dialética materialista, o pensamento em categorias, para Kopnin (1978, p. 154) nos auxilia a

[...] refletir a mudança da imagem cognitiva tanto no que concerne a multilateralidade da abrangência do objeto nessa imagem quanto à profundidade da penetração da essência dele. Elas expressam as leis da mudança que se opera no conteúdo do conhecimento ao longo de toda sua evolução.

As Unidades de Contexto e Unidades de Registro nos auxiliam a realizar uma imersão na nossa busca da essência do fenômeno, compreendendo sua abrangência na realidade concreta, como o fenômeno se expressa, suas regularidades e suas transformações, dentro de sua dinâmica. Sobre isso, cabe trazer a referência de Souza Júnior et al. (2010, p. 37), com base em Bardin:

Unidade de contexto contribui para a compreensão de sentidos a fim de codificar as unidades de registro que, agrupando-as, lhes atribui um sentido engajado, ou seja, corresponde ao segmento da mensagem que, pela dimensão superior, propicia entender o significado de registro. Unidade de registro é uma unidade de significação a ser codificada e corresponde ao menor segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando à categorização, podendo ser de natureza e dimensões variadas.

Organizamos nossa análise de conteúdo categorial por temática dentro de uma perspectiva didática, facilitando ao leitor a compreensão dos caminhos desenvolvidos em nossa análise. Para tanto, elaboramos indicadores, expressando o que o nosso estudo se debruçou e sistematizamos essas informações no Quadro 7, tendo como referência Souza Júnior et al. (2010).

Quadro 7. Indicadores da análise de conteúdo categorial por temática.

Elemento Central	Trato com o conhecimento Danças Urbanas
Operacionalização	Tratamento dado ao conteúdo de ensino (seleção, organização e sistematização)
Categorias Analíticas	Danças Urbanas

¹⁹ “As categorias, enquanto graus de desenvolvimento do conhecimento, são formas do pensamento que expressam termos mais gerais que permitem ao homem representar adequadamente a realidade, e como tais, são generalizações de fenômenos e processos que existem fora da nossa consciência, e produtos da ação cognitiva dos homens sobre o mundo exterior” (GAMBOA, 1998, p. 22).

	Currículo
Categorias Empíricas	Dança, Ensino da Dança, Danças Urbanas
Pontos de orientação para a investigação, oriundos do objeto de pesquisa	Questões gerais, relevância social

3. UM PAPO RETO SOBRE DANÇAS URBANAS: CONTEXTUALIZAÇÃO

A elaboração deste capítulo segue uma articulação entre a Teoria do Conhecimento e os procedimentos metodológicos escolhidos para consolidar um arcabouço teórico que sustente a nossa compreensão do fenômeno das Danças Urbanas. É necessário esgotar esse entendimento através de uma investigação aprofundada²⁰ com o objetivo de transpor as aparências deste fenômeno e chegar a sua essência, analisando o seu movimento histórico desde sua gênese.

Estruturamos este capítulo de forma a conhecer as peculiaridades que envolvem cada contexto por onde o fenômeno estudado tem se desenvolvido, porém, dentro dos limites deste estudo, situaremos o mesmo no contexto estadunidense, gênese do fenômeno, e de como este desenvolveu-se no Brasil e no estado de Pernambuco.

Tratando-se de um conjunto de fenômenos culturais que foram forjados pela humanidade em seu desenvolvimento histórico, existem diversas compreensões acerca de como o *Hip-Hop* surgiu, os seus atores sociais, lócus, intencionalidades e elementos constituintes. Neste trabalho, optamos por destacar os dados da realidade que foram fundamentais para o surgimento desta cultura, sabendo que não existe um “inventor”, mas, um movimento construído por diversos corações e mentes.

3.1 *Storytelling*²¹: a história e a continuidade de sua escrita

Jirová (2012) em seu estudo “*Hip-Hop in American Culture*” relata que na historiografia norte-americana existem duas grandes correntes que divergem em relação ao surgimento desta cultura. A primeira corrente²² defende que o movimento *Hip-Hop* é um processo derivado da luta pelos direitos civis nos

²⁰ Definimos esse momento para além de uma mera formalidade técnica de apresentar a história das Danças Urbanas. Compreender a gênese histórica, seus elementos constitutivos e suas metamorfoses através dos anos subsequentes é colocar em prática o movimento proposto por Kosik (2002) chamado de *détour*.

²¹ *Storytelling* é um tipo de construção de narrativa nas letras de um Rap, uma “contação de história” na tradução literal para a língua portuguesa.

²² Jirová (2012) para exemplificar essa corrente de pensamento, destaca o livro de Nelson George, chamado *Hip Hop America*.

Estados Unidos pela população afro-americana, caribenha e latina em meados da década de 70.

A segunda corrente²³ destaca que o movimento *Hip-Hop* foi um processo resultante dos grandes e constantes fluxos migratórios com destino aos Estados Unidos, quando o *DJ Grandmaster Flash* saiu de Barbados para o bairro do *Bronx* em *Nova York*, e o *DJ Kool Herc* saiu de *Kingston* (capital da Jamaica) para *Nova York*. Com isso, essa corrente compreende a cultura como uma grande mistura entre afro-americanos, porto-riquenhos, caribenhos e latino americanos.

A região do Caribe, como bem nos mostram os livros de História, situa bem os processos de disputa que envolveram a região e que resultaram em sistemática dominação europeia sobre os povos originários desses territórios e posteriormente, de escravos trazidos de diversas regiões da África Subsaariana. Stuart Hall (2003) nos traz uma importante reflexão a respeito da cultura desta região, pois:

A cultura caribenha é essencialmente impelida por uma estética diaspórica. Em termos antropológicos, suas culturas são irremediavelmente “impuras”. Essa impureza, tão frequentemente construída como carga e perda, é em si mesma uma condição necessária à sua modernidade (HALL, 2003, p. 34).

Nesse íterim, esses processos de hibridização foram construídos através das relações de poder entre as classes nas colônias caribenhas. Com as lutas pela independência por parte destas colônias, também surgiram transformações no campo cultural, com processos de transformação, revisões, reapropriações, que culminaram em novas manifestações culturais, que através da diáspora afro-caribenha, se popularizaram, inclusive, as bases que resultaram, na década de 70, o surgimento do que conhecemos enquanto cultura Hip-Hop (HALL, 2003).

Não cabe a este estudo realizar um julgamento sobre qual concepção sobre as origens da cultura *Hip-Hop* está correta, porém entendemos que ambas as correntes complementam-se para poder situar esse fenômeno em sua historicidade, seus contextos, os agentes sociais envolvidos em sua construção e bem como as suas metamorfoses para chegarmos nas formas mais contemporâneas de seus elementos.

²³ Neste exemplo, trazemos a referência usada por Jirová (2012), escrita por Mickey Hess, intitulada *Hip-Hop in America: A regional Guide*.

O movimento *Hip-Hop* em sua gênese está interligada ao contexto social, político e cultural vivido pelos Estados Unidos no final da década de 60. Mas, é importante destacarmos o impacto desse momento nas periferias das grandes cidades, especialmente *Nova York*, no bairro do *Bronx*. As remoções, o racismo, as drogas, a violência e a luta pelos direitos civis eram a tônica da realidade da população afro-americana, latina e caribenha neste período (GUSTSACK, 2004, p. 37).

No plano econômico, as classes sociais menos favorecidas nos Estados Unidos sofreram com os desdobramentos de mudança do regime econômico vigente. Chegou ao fim a “Era de Ouro²⁴”, que trouxe repercussões também de ordem política e social e de uma maneira extremamente veloz. Para as classes dominantes, a política do *Welfare State*²⁵ esgotou-se, e as teses *keneysonianas*²⁶ que balizaram esta política perderam validade.

Essa política econômica ganhou força entre as potências capitalistas, incluindo os Estados Unidos, no período pós-Segunda Guerra Mundial. Existia uma compreensão, com base nas teses *keneysonianas*, de que o capitalismo havia se desenvolvido de tal forma que as disparidades entre classes sociais haviam “diminuído”, ou seja, teria elevado o padrão de vida dos trabalhadores. Para manter esse padrão, o papel do Estado deveria ser revisto. Nesse sentido, Barros (2009, p. 2) define bem essa mudança do Estado:

Aquele mesmo velho Estado de caráter coercitivo, que não titubeava em colocar seu aparato policial para reprimir o movimento dos trabalhadores, se mostrava naquele momento com outra aparência. Passou a investir em uma série de áreas sociais, propiciava educação, saúde, moradia e ainda participava na organização de um novo tipo de sindicato, que lutava por melhores salários. Dessa forma não caberia mais identificá-lo como sendo um Estado despótico a serviço da burguesia, ele teria se transformado substancialmente. Estaria cancelada a função apenas coercitiva do Estado, sendo este capaz de obter um pacto entre as classes, que até então pareciam ter objetivos inconciliáveis. O antagonismo entre a classe produtora da riqueza social e a que se apoderava dessa riqueza parecia estar com seus dias contados.

²⁴ Sobre essa Era de Ouro, Netto e Braz (2006) destacam que essa ilusão chegou ao fim em meados da década de 70. Para um maior aprofundamento, sugerimos a leitura do livro *Economia Política: Uma introdução crítica*.

²⁵ Estado de Bem Estar Social, em inglês.

²⁶ John Maynard Keynes (1883-1946) foi um economista britânico, sendo os seus trabalhos a base para a escola econômica denominada *keneysonianismo*, que influenciou a Macroeconomia no período do pós-Segunda Guerra Mundial.

Nesta concepção, o futuro da sociedade parecia promissor, porém, esta grande presença do Estado na economia, na garantia e bem como na manutenção dos direitos sociais não era *suficientemente boa*²⁷ para o capital, já que o modelo *fordista*²⁸ de produção industrial no qual os Estados Unidos estavam imersos dava seus sinais de esgotamento, onde a produção em larga escala não conseguia ser absorvida pela sociedade. Assim, a economia estagnou demandando a reordenação produtiva, que entrou na ordem do dia das grandes empresas, e uma série de demissões em massa atingiram os trabalhadores nos Estados Unidos.

Com isto, surge então a perspectiva *neoliberal* na Economia, conhecida como Neoliberalismo²⁹. Essa corrente teórica³⁰ surge como “uma reação teórica e política contra o estado intervencionista de bem estar social, entendido este como a institucionalização dos direitos sociais”. Ou seja, o Estado precisava mudar novamente o seu caráter. Deveria deixar de garantir³¹ direitos sociais e garantir a liberdade econômica, colocando por terra as ideias *keneynsianas* (RIBEIRO, 2000, p. 4).

Porém, nessa conjuntura econômica, política e social dos EUA, outros processos contribuíram para agravar os problemas das massas de jovens,

²⁷ Sobre esta questão, Mészáros (2011) em seu livro *Para Além do Capital*, aponta que, para o capitalismo o Estado deve: “Em todas essas questões, o papel totalizador do Estado moderno é essencial. Ele deve sempre ajustar suas funções reguladoras em sintonia com a dinâmica variável do processo de reprodução sócio-econômico, complementando politicamente e reforçando a dominação do capital contra as forças que poderiam desafiar as imensas desigualdades na distribuição e no consumo (MÉSZARÓS, 2011, p.110).

²⁸ Foi um processo de racionalização da produção industrial desenvolvida por Henry Ford (1863-1947), tendo em vista a produção em massa para atender um consumo em massa. Assim, Ford introduziu a primeira linha de montagem automatizada.

²⁹ “O neoliberalismo é, antes de tudo, uma teoria de práticas político-econômicas que afirma que a melhor maneira de promover o bem-estar do ser humano, consiste em não restringir o livre desenvolvimento das capacidades e das liberdades empreendedoras do indivíduo, dentro de um marco institucional caracterizado por direitos de propriedade privada, fortes mercados livres e liberdade de comércio. O papel do Estado é criar e preservar o marco institucional apropriado para o desenvolvimento dessas práticas” (HARVEY, 2015, p. 8).

³⁰ Ribeiro (2000) resume bem como esta corrente teórica compreende a Economia, com cinco metas essenciais: “Estabilização de preços e contas nacionais. Privatização dos meios de produção e das empresas estatais; Liberalização do comércio e do fluxo de capitais; Desregulamentação da atividade privada; Austeridade fiscal e restrições aos gastos públicos” (RIBEIRO, 2000, p. 4).

³¹ “Para a população, isso acarretou em um grande problema, pois, com o aumento do desemprego os direitos sociais tornaram-se mercadoria, problemas com o acesso a moradia e saúde tornaram-se parte do cotidiano das periferias das grandes cidades americanas. O desemprego e a falta de acesso a educação cresciam, e concomitantemente, a criminalidade e as drogas também” (BEIJA, 2017, p. 29).

trabalhadores e imigrantes, como a ampliação e radicalização da luta pelos Direitos Civis³², e os processos de *gentrificação*³³ que passaram a ser realizados nas grandes cidades, culminando em grandes obras viárias e remoções³⁴, principalmente nos bairros novaiorquinos³⁵ do *Bronx* e do *Brooklyn* (GUSTSACK, 2004; MENDES, 2015).

Sobre essa intensificação das lutas sociais nos EUA, Netto e Braz (2006) colocam que essas manifestações inserem-se no bojo das manifestações francesas estudantis de 1968 e na Itália em 1969, foram bastante significativas e trouxeram novas perspectivas, pois:

Além disso, modificações culturais que tinham raízes nos anos imediatamente anteriores – sinalizadas pela contracultura, pela revolução nos costumes, etc - lançaram outros sujeitos na cena política, com movimentos de categorias sociais específicas, impropriamente designadas como “minorias”, nos quais existiam componentes anticapitalistas (nos anos sessenta, a revolta estudantil foi notável, assim como a mobilização dos negros norte-americanos em defesa dos direitos civis; tornou-se mais visível, também, o movimento feminista) (NETTO; BRAZ, 2006, p. 214).

As lutas pelos direitos civis nos EUA, desencadearam uma série de processos de embates, dos quais podemos destacar algumas lideranças políticas, que possuíam diferentes concepções de movimento social, ou seja, os caminhos para atingir a conquista de suas reivindicações. Martin Luther King³⁶,

³² Esse processo buscou ampliar a participação da população pobre de origem afro-americana dos rumos da política estado-unidense e por fim ao *apartheid* social vigente na época.

³³ Podemos definir *gentrificação* como um processo de violência e opressão sobre “diversas comunidades e bairros em todo o mundo de formação socioespacial capitalista, ao abrigo de uma narrativa de criminalização da pobreza, aplicada às áreas abandonadas, degradadas ou subaproveitadas” (MENDES, 2015, p. 210).

³⁴ “Os processos de desenvolvimento da cidade ou urbanização são a manifestação espacial do processo de acumulação de capital. De motor de crescimento, a cidade tornou-se um espaço organizado para o (re) investimento de capital, em função dos ciclos de valorização e desvalorização constantes. As contradições experimentadas no espaço construído são reproduzidas, em parte, devido aos passos dados para converter o capital financeiro no elo mediador entre o processo de urbanização (em todos os seus aspectos, inclusive a edificação de ambientes construídos) e as necessidades ditadas pela dinâmica subjacente do capitalismo” (MENDES, 2015, p. 209).

³⁵ Gustsack (2004) destaca, com base na pesquisadora norte-americana Tricia Rose, que com a construção da *Cross-Bronx-Expressway*, uma dentre muitas das grandes obras de planejamento urbano executadas na periferia de Nova York, implicou na demolição de mais de 60 mil residências do Bronx, forçando a remoção de mais de 170 mil pessoas (GUSTSACK, 2004, p. 38).

³⁶ Martin Luther King (1929-1968) foi um pastor e ativista que lutou pelos direitos civis da comunidade afro-americana dos Estados Unidos. Sua ação política era pautada no amor ao próximo e no princípio da não-violência. Martin Luther King foi assassinado em 1968.

Malcolm X³⁷ e lideranças do Partido dos Panteras Negras³⁸ ganharam ampla notoriedade.

O movimento *black power* ganhou força, e o Partido dos Panteras Negras, liderados por *Huey Newton* e *Bobby Seale*, defendiam que os direitos constitucionais também tivessem validade para a comunidade negra, além do direito de decidirem o futuro sem a ingerência das autoridades brancas, sob o lema: Poder para o povo preto (GUSTSACK, 2004, p. 37).

Suas ideias logo se espalharam por todo o país e diversas sedes do Partido dos Panteras Negras foram organizadas, com seus núcleos atuando ativamente para a proteção das comunidades, afastando o crime e as drogas da população, conquistando o respeito da população e novos adeptos para as lutas do partido.

Com a morte de Martin Luther King em 1968, o movimento negro pelos direitos civis sofreu um grande golpe, com setores de inteligência como o FBI e a polícia, de forma geral, atuaram para desmobilizar os protestos que eclodiram por todo país. Porém, essa experiência mostrou que a comunidade afro-americana deveria continuar apostando em possibilidades de criar suas próprias organizações (GUSTSACK, 2004, p. 38).

Nesse meio tempo em Nova York, começou a surgir as bases para o surgimento de uma nova cultura, a cultura *Hip-Hop*. Para discutir sobre o que vem a ser essa cultura, concordamos com Zibordi (2015) em sua tese de Doutorado, quando ele localiza os sujeitos integrantes do movimento:

Em meados da década de 1960, em Nova York, em regiões pobres como as do Bronx, a vizinhança reunida promovia festas dominadas por jovens pobres e descendentes de negros e latino-americanos, com presença decisiva, para a cultura que começava a ser fomentada, de jamaicanos. Ouve-se *funk* e *soul music*, estilos capitaneados por artistas como James Brown. Nas ruas, calçadas, quadras esportivas e outros espaços possíveis, caixas de som, quanto maiores e mais potentes, melhores, ligadas a toca-discos, forma a parafernália eletrônica cada vez

³⁷ Al Hajj Malik Al-Shabazz, mais conhecido como Malcolm X (1925-1965) foi um ativista defensor dos direitos civis da comunidade afro-americana nos Estados Unidos, assassinado quando tinha apenas 39 anos de idade.

³⁸ “Liderados por Huey Newton e Bobby Seale, o Partido dos Panteras Negras foi o primeiro partido majoritariamente negro dos EUA. Com ideias socialistas e nacionalistas, o grupo foi fundado em 1966 em Oakland, Califórnia, patrulhava os guetos periféricos para proteger a comunidade negra da violência policial dos brancos, como um destacamento de autodefesa comunitária” (BEIJA, 2017, p. 30).

mais complexa comandada pelos DJs ou disc-jóqueis, responsáveis pela trilha sonora (ZIBORDI, 2015, p. 21).

A opção por destacar esse pensamento de Zibordi (2015) tem relação com o fato que destacamos no início do capítulo. Compreendemos o surgimento da cultura *Hip-Hop* como um *continuum*³⁹ de contribuições sociais, culturais e políticas por parte da juventude afro-americana, hispânica e caribenha, indo na contramão de perspectivas que personalizam o desenvolvimento dessa cultura como obra de poucas pessoas.

Milton Santos (2001), importante geógrafo brasileiro, nos traz uma reflexão sobre como as culturas populares surgem como processos de resistência as tentativas de homogeneização social impostas na dinâmica globalizante da vida na cidade, por que:

Gente junta cria cultura e, paralelamente, cria uma economia territorializada, uma cultura territorializada, um discurso territorializado, uma política territorializada. Essa cultura da vizinhança valoriza, ao mesmo tempo, a experiência da escassez e a experiência da convivência e da solidariedade. É desse modo que, gerada de dentro, essa cultura endógena impõe-se como um alimento da política dos pobres, que se dá independentemente e acima dos partidos e das organizações. Tal cultura realiza-se segundo níveis mais baixos de técnicas, de capital e de organização, daí suas formas típicas de criação. Isto seria, aparentemente, uma fraqueza, mas na realidade é uma força, já que se realiza, desse modo, uma integração orgânica com o território dos pobres e o seu conteúdo humano. Daí a expressividade dos seus símbolos, manifestados na fala, na música e na riqueza das formas de intercurso e solidariedade entre as pessoas. E isso tudo evolui de modo inseparável, o que assegura a permanência do movimento (SANTOS, 2001, p. 70-71).

Essa discussão de Milton Santos nos remete a cultura Hip-Hop, quando ele descreve que “gente junta cria cultura”. No bairro do *Bronx* em *Nova York*, existia uma grande comunidade de imigrantes jamaicanos. Um deles, chamado Klive Campbell, nascido em *Kingston*, capital da Jamaica e conhecido pela alcunha de *DJ Kool Herc*, trouxe com ele a cultura dos *soundsystems*, grandes paredões construídos por caixas de som associadas a um toca discos, realizando festas nos quarteirões e que movimentavam a vida cultural da

³⁹ Contínuo. *Adjetivo*. 1. Que não tem as suas partes separadas umas das outras. 2. Ininterrupto na sua duração; em que não há interrupção. 3. Sucessivo, seguido. MICHAELIS: dicionário escolar língua portuguesa. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

juventude no final da década de 60. Nasceram aí as *block parties* (SOUZA, 2010, p. 13).

Porém, com as contradições sociais atingindo a juventude e as camadas populares afro-americanas, hispânicas e caribenhas de maneira forte, a violência e o tráfico de drogas tinham terreno fértil para se propagar. Os guetos nova-iorquinos possuíam diversas gangues. No início da década de 70, uma dessas gangues, chamada *Black Spades* era liderada por *Afrika Bambaataa*⁴⁰ costurou um tratado de paz com a gangue rival *Ghetto Brothers*, que em outros momentos resultou em batalhas campais que culminaram na morte de um jovem de 14 anos (SANTOS, 2017, p. 73).

Esse ponto de mudança nas disputas de gangues impulsionadas por *Afrika Bambaata* fez com que o mesmo se engajasse na construção da cultura *Hip-Hop*, promovendo festas enquanto DJ e estimulando disputas⁴¹ artísticas como alternativa as disputas das gangues. Assim, os elementos da cultura *Hip-Hop* agitavam as festas, com disputas de *break* ou concursos de *emcees*, embalados pelos *beats* que o DJ soltava nos *soundsystems* (GUSTSACK, 2004; SOUZA, 2010).

Indo além dos “discursos territorializados”, *Afrika Bambaataa* em 1973, pensou na necessidade de uma “política territorializada”, ao criar a *Universal Zulu Nation*, uma organização política com a missão de conscientizar a juventude com valores para a superação do quadro de vulnerabilidade social, como o “conhecimento, sabedoria, compreensão, liberdade, igualdade, paz, amor, diversão, superação do negativo pelo positivo” (GUSTSACK, 2004, p. 41).

Essa efervescência que resultou na formação das *block parties*, dialogam com Cazé e Oliveira (2008), quando trazem a contribuição relacionada a mestiçagem cultural⁴² que entra em sintonia com os aspectos abordados acima, pois essas trocas entre os grupos sociais envolvidos na construção da cultura

⁴⁰ Pseudônimo de Kevin Donovan.

⁴¹ “A saída pela arte foi uma importante resposta dos jovens marginalizados para uma sociedade que ainda não conseguia resolver os prejuízos raciais após a aprovação das leis pelos direitos civis para os afro-americanos em 1965” (GARCIA, 2014, p. 28).

⁴² “O termo mestiçagem cultural se refere à mistura de culturas diversas. É necessário pensar que a informação não respeita fronteiras territoriais, espaços demarcados por uma linha divisória. Importante ressaltar que apesar deste processo depender dos deslocamentos étnicos e do encontro dos diversos, a mestiçagem cultural não se aplica às misturas étnicas e sim aos processos culturais” (CAZÉ; OLIVEIRA, 2008, p. 1).

Hip-Hop envolvem elementos comuns e apropriações de novos elementos, entendendo que:

Este fato pode facilitar uma diluição de fronteiras e um cruzamento de linguagens. É sempre um acordo temporário entre as tensões, visto que as diferenças permanecem. O objeto mestiço possui qualidades comuns e qualidades diversas que age na mobilização dos eventos (CAZÉ; OLIVEIRA, 2008, p. 3).

A cultura *Hip-Hop* e os seus elementos constituintes são ótimos exemplos para compreendermos essas diluições de fronteiras e entrelaçamento de diferentes linguagens. De uma forma geral, neste estudo, destacaremos esta cultura com base no diálogo e construção contínua de 4 elementos⁴³ primordiais que possuem uma relevância histórica para a cultura, além de serem os elementos mais citados na literatura específica com uma certa regularidade: O *Rap*, o *Break (A Dança)*, o *Grafitti*, e o *DJ*.

Porém, antes de entrarmos nos elementos específicos, nossos leitores devem estar realizando a seguinte pergunta: *Mas o que significa o nome Hip-Hop?* Dentro dos limites deste estudo, tentaremos conceituar o significado deste termo. Mas, também cabe o destaque de que somente a compreensão isolada do termo não é o suficiente para uma definição precisa do que é *Hip-Hop*.

Não existe um consenso na literatura nacional e internacional sobre a origem ou a tradução oficial do termo *Hip-Hop* para a língua portuguesa. Porém, a versão mais difundida é em relação a dois movimentos: Movimentar os quadris (*to hip*) e saltar (*to hop*). Alguns autores atribuem ao *DJ Afrika Bambaataa* a criação do termo, enquanto outros afirmam que o termo é de autoria do *DJ Lovebug Starski*, e que *Bambaataa* apenas ajudou a popularizá-lo (MATSUNAGA, 2006; OLIVEIRA, 2007; MARCHIORO; LIMA, 2012).

O pesquisador, professor de Educação Física, dançarino e coreógrafo Henrique Bianchini, em seu website, defende que essa questão do significado do termo *Hip-Hop* é imprecisa, preferindo não se posicionar, visto que:

⁴³ “De fato, numa versão mais completa e complexa, devem ser considerados não quatro, mas cinco elementos constituintes do *hip-hop*, sendo o quinto, o “conhecimento”, traduzível em referências variadas ligadas, sobretudo, à cultura negra. O conhecimento é a base histórica e artística do discurso dessa manifestação cultural e não deve ser fixado numa hierarquia ascendente da qual seria o ápice” (ZIBORDI, 2015, p. 29). Porém, não é objetivo do nosso estudo desenvolver um debate sobre o elemento “conhecimento”, visto que este elemento perpassa por todos os outros elementos.

A princípio, Hip-Hop era uma gíria. Existem relatos de que o termo já existia desde a década de 40 nos EUA, porém seu significado original até hoje é uma incógnita, com ideias que vão desde “uma alusão à marcha dos soldados” até “uma tradução literal que transmite o movimento das pessoas dançando”. Não me atreveria a indicar um significado oficial (BIANCHINI, 2019).

Independente das polêmicas que dizem respeito a origem e ao significado do nome *Hip-Hop*, esse termo ganhou uma ampla popularidade, e convenientemente, com ajuda da mídia, foi o nome escolhido para explicar de fato o que consistia esse fenômeno, que mobilizava milhares de jovens nas periferias de Nova York, ao acompanhar o *Rap*, o *Break*, o *DJ* e o *Graffiti*.

3.2 O Hip-Hop no Brasil e Pernambuco: as diferentes faces do subúrbio

Existem narrativas diversas que tratam do surgimento da cultura *Hip-Hop* no Brasil, exaltando o *Rap* enquanto o carro-chefe e colocando a música como o elemento que consolidou este fenômeno cultural, já que o *Rap* ganhou uma maior projeção na mídia, principalmente na década de 90. Porém, o *Hip-Hop* no Brasil surge com a contribuição da dança, mais especificamente o *Break*, através do dançarino pernambucano Nelson Triunfo (ROCHA; DOMENICH; CASSEANO, 2001; SILVA, 2012;).

Nelsão, como é conhecido, foi viver em São Paulo no início da década de 80, e desde a infância dançava *soul*, *funk* na cidade pernambucana de Triunfo, interior do estado. No trabalho *Hip-Hop: A periferia grita*, de autoria das jornalistas Janaína Rocha, Mirella Domenich e Patrícia Casseano, Nelson Triunfo explica que:

Desde a infância, no município de Triunfo, em Pernambuco, Nelsão conta que já praticava o Break “sem saber”. “Eu dançava *soul*, e como o hip-hop tem sua origem no próprio *soul*, dançar break foi apenas um passo pra mim”, diz ele. “Percebia que algumas batidas nas músicas estavam mudando e que os clipes que chegavam ao Brasil traziam novos passos. Eu já dançava como robô, mas não sabia que isso era parte do *break*. Depois que descobri, foi só me aperfeiçoar”, completa Nelsão (ROCHA; DOMENICH; CASSEANO, 2001, p. 45).

Ao destacar a *soul music* como suas origens, Nelson Triunfo exemplifica bem o processo de desenvolvimento do Hip-Hop no Brasil, que teve um

desenvolvimento nas periferias, mas, diferentemente dos Estados Unidos, surge a partir dos bailes de cultura *black*, fortes no eixo Sul-Sudeste, embalados pela *soul music*⁴⁴ e o *funky music* do James Brown, como bem destaca Gustsack (2003, p. 43):

Uma das referências internacionais da cultura black é James Brown que foi uma grande influência para os primeiros passos do rap no Brasil. Brown, enquanto músico, foi uma espécie de símbolo para a primeira manifestação cultural visível da juventude negra no Brasil, que foi o Movimento Black Rio, nascido nos anos 70 nos subúrbios cariocas como Catumbi, Realengo e Bangu. Enquanto isso, em São Paulo, a banda Chic Show disseminava o movimento black soul nos bailes dos anos 70.

Tal efervescência cultural surgiu em plena Ditadura Militar, e nos bailes, a quantidade de adeptos aumentou exponencialmente, a exemplo do Baile da Pesada, que surgiu na década de 70 no Rio de Janeiro e chegou a colocar mais de 10 mil pessoas por evento, com uma perspectiva militante ao defender o orgulho negro⁴⁵ através de slides, posters, faixas e filmes (HERSCHMANN, 2005, p. 23).

Concomitantemente, em São Paulo, por exemplo, a popularidade emergente da cultura negra e do próprio Hip-Hop não passou despercebido pelos “Anos de Chumbo”, como bem exemplifica Zibordi (2015, p. 22):

Vivíamos o final da ditadura e no centro da capital ocorriam frequentes apresentações, muitas vezes reprimidas, de dançarinos em frente ao Teatro Municipal, no cruzamento das ruas Dom José de Barros e 24 de maio, na Praça Roosevelt.

Nas décadas seguintes, os anos 1990 e os anos 2000, com a ascensão do Rap Nacional, captaneado pelo grupo paulista Racionais MCs, a cultura *Hip-Hop* extrapola os limites periféricos e ganha o Brasil, impulsionado pelos efeitos da globalização, que atingiu o seu ápice com o surgimento e a popularização da internet.

⁴⁴ “O soul teve como seus principais divulgadores músicos como Ray Charles e James Brown, e durante boa parte dos anos 60 entou a luta pelos direitos civis dos negros americanos” (HERSCHMANN, 2005, p. 21).

⁴⁵ “Passado esse modismo, a Zona Sul voltou a namorar o emergente rock nacional (o chamado “BR rock dos anos 80) em seus mais variados estilos, e a Zona Norte permanece fiel à música negra norte-americana, numa batida muito semelhante ao que se conhece hoje como *charme*” (HERSCHMANN, 2005, p. 24).

Outro aspecto importante que contribuiu para a popularização da cultura *Hip-Hop*, segundo alguns autores, foi a popularização do *break* nas mídias televisivas, processo iniciado nos anos 80 através de Michael Jackson com o clipe da música *Thriller* e de filmes como *Beat Street*, produzido por Sidney Potier e que tinha como plano de fundo, a disputa de dois grupos de *break*: a *New York City Breakers* e a *Rock Steady Crew*.

Sobre isso, é importante destacar o pensamento de Barreto (2004) que delimita de maneira didática esta cronologia da penetração da cultura Hip-Hop no Brasil:

O fato desses filmes terem chegado ao Brasil já demonstra a força mercadológica do fenômeno, que impulsionou o *break* para além das fronteiras de origem. Foi através desta dança e da difusão pelo mercado que o *Hip-Hop* aportou no Brasil. Como toda febre, a do *break* passou e logo depois, os meios de comunicação se desinteressaram pelo *Hip-Hop*, só voltando a dar-lhe alguma atenção em meados da década de 90, quando os grupos de *rap* nacionais alcançaram alguma visibilidade (BARRETO, 2004, p. 26).

Processo semelhante é relatado em pesquisas (BARRETO, 2004; SILVA, 2012) que tratam do surgimento e da cultura *Hip-Hop* em Pernambuco. Em Recife, capital do estado, muitos dos sujeitos pesquisados relatam a forte influência dos filmes que tratavam do *break* como o principal motivo para se envolverem e construir o movimento no estado, pois, segundo Silva (2012, p. 23):

Foi a partir de alguns indivíduos, além do Nelson Triunfo, que a cultura dos *hoppers*, aos poucos, começava a surgir e ganhar espaço em Recife. Ao estabelecer contatos informais com várias pessoas envolvidas atualmente com a cultura em questão desde a década de 80 (Spider, Pacheco, Inaldo ou “Coroa” do Popping, Chimba, Gibinha e Jailson), foi através do filme *Beat Street* (1984) principalmente quando os primeiros praticantes dos demais elementos como os DJs, MCs e grafiteiros começaram a surgir, geralmente daqueles indivíduos que já eram *breakers*.

Nascimento (2013) em seu artigo intitulado *Hip-Hop e MangueBit na década de 190-1990: práticas culturais dos jovens breakers (Chico Vulgo e Jorge Du Peixe) na capital pernambucana* destaca três fases de desenvolvimento do movimento Hip-Hop em Pernambuco: A primeira fase onde o intuito dos jovens era somente a dança e se divertir, sem a inclusão dos outros elementos; A segunda fase ocorreu no início dos anos 1990, onde houve uma busca de maior

articulação social e ocupação da cultura e, por fim, a terceira fase, que configurou-se em uma atuação em partidos políticos, movimentos sociais e a profissionalização dos seus integrantes.

Nos anos 1980 foram realizados os primeiros encontros dos grupos de *break* em Recife de várias localidades da cidade, ocupando espaços públicos da cidade como o Parque 13 de Maio, Camelódromo e o Rodão do Pina. A partir destes encontros, o Hip-Hop pernambucano foi se desenvolvendo e ampliando suas intervenções para outros elementos da cultura (BARRETO, 2004; SILVA, 2012).

Posteriormente, nos anos 1990 o *Rap* torna-se a expressão mais popular do *Hip-Hop* pernambucano, com grupos como o Sistema X e Faces do Subúrbio ganhando espaço, inclusive, com este último, uma visibilidade nacional. Outro fruto da cultura *Hip-Hop* gerado em Pernambuco, foi o artista Chico Science⁴⁶, que era *b.boy*, juntamente com Jorge Du Peixe, iniciaram o movimento cultural *Mangue Beat*⁴⁷.

Juntos, fundaram o grupo musical Chico Science & Nação Zumbi, que consistiu na elaboração de uma sonoridade híbrida, trazendo elementos da cultura pernambucana como o *côco* e o *maracatu* e mesclando com gêneros musicais como o *reggae*, o *ska*, o *punk*, o *rock* e o *rap*. É forte a presença do Hip-Hop na sonoridade e no discurso contestador da ordem social presente nas letras do grupo, utilizando *samples* e *scratches* para o desenvolvimento das músicas em conjunto com guitarras agressivas e alfaías (VARGAS, 2015).

A dissertação de Mestrado de Mariama da Mata Leite Moura (2017) apresenta sólidos argumentos para compreendermos a importância do movimento *Mangue Beat* ao colocar que este processo retirou Recife enquanto um centro periférico em relação a cultura, pois:

[...] a cidade do Recife antes do Manguebeat era periferia, e, portanto, consumidora da indústria cultural norte

⁴⁶ “Decada essa quando também ganharia popularidade o *Mangue Beat*, movimento liderado por Chico Science e Jorge Du Peixe, ambos *b.boys* do grupo Legião Hip-Hop da cidade de Olinda” (SILVA, 2012, p. 25).

⁴⁷ “O manguebeat buscou incrementar o cenário musical recifense com o que existia de mais contemporâneo na música pop internacional, sem deixar de lado as fortes tradições musicais da região. Os jovens músicos propuseram criar um novo estado de ânimo musical na cidade. As ferramentas usadas foram o próprio trabalho de divulgação, a rica tradição regional, o rock, o rap, a música eletrônica e as possibilidades da cultura digital e os procedimentos experimentais de seleção e mistura” (VARGAS, 2015, p. 60).

americana e, acrescentamos, receptáculo da indústria cultural do eixo Rio-São Paulo” (MOURA, 2017, p. 31).

Essa efervescência cultural gerada pelo movimento Manguebeat reverbera até os dias atuais, onde o legado produzido na década de 90 continua influenciando os artistas da cena que ainda estão na ativa, como a banda Nação Zumbi e a Mundo Livre S/A, passando por Devotos do Ódio, Dj Dolores, Eddie, Karina Buhr, Isaar, e artistas mais novos como Sofia Freire, Mombojó, Barro e Catarina Dee Jah (MOURA, 2017, p. 72).

De posse destes conhecimentos sobre a cultura Hip-Hop, sua gênese e desenvolvimento no Brasil e em Pernambuco, desenvolveremos uma discussão pertinente a cada um dos elementos com o intuito de ampliar o nosso arcabouço teórico e a compreensão deste fenômeno multifacetado.

3.3 Elementos em Movimento: Hip-Hop!

Neste tópico, discutiremos os elementos constitutivos da Cultura Hip-Hop, entendendo que existe uma relação de interdependência entre os mesmos e baseado na concepção clássica que aponta tradicionalmente quatro elementos, dos quais: Rap, Grafitti, DJ e *Break* (Dança), que neste estudo optamos por discutir de forma ampliada, por entender que esta visão e categorização tem sido usual de forma mundial.

3.3.1 O Rap

Neste elemento, a palavra *Rap* é uma abreviação de *rhythm and poetry*, ritmo e poesia, na tradução literal para a língua portuguesa. Dentro desse estilo musical, ganha espaço o *emcee*, *MC*, *rapper* ou, Mestre de Cerimônias, que declama suas rimas com um ritmo cadenciado por uma batida, ou *beat* produzido por um *DJ* em suas *pickups*.

Cabe destacarmos que o *MC* possui uma função social dentro da cultura *Hip-Hop*, nos primórdios da cultura o grande objetivo do *MC* era atuar de maneira conjunta com o *DJ* para manter a “platéia excitada e entretida e encorajar os *b.boys* e *b.girls* a dançarem. Ser um *MC* garantia a oportunidade de expressar

seus sentimentos e opiniões sobre a sociedade e o local onde vivem” (JÍROVÁ, 2012, p. 11).

Os *raps* podem versar sobre diversos temas, desde os problemas sociais até temas mais subjetivos como o amor. Hoje em dia, é o elemento do *Hip-Hop* mais disseminado no mundo, sendo o gênero musical mais escutado do planeta⁴⁸ (MATSUNAGA, 2006, p. 41).

Juarez Dayrell (2001) em sua tese de doutorado intitulada *A música entra em cena: O Rap e o Funk na socialização da juventude em Belo Horizonte*, reporta que a matriz do *rap*, com base em alguns autores por ele citados em seu trabalho, possui:

[...] conexões com a sonoridade africana baseada no ritmo e com a tradição oral dos griots, que foram incorporados na experiência cultural dos afro americanos através de uma série de práticas, entre elas o toast. Esta mesma tradição pode ser encontrada nas práticas dos repentistas nordestinos (DAYRELL, 2001, p. 38-39).

Na historiografia americana, os *griots* eram homens negros escravizados, e possuíam amplos saberes artísticos, atuando em cerimônias de diferentes tipos na época antes da escravatura de seu povo. Posteriormente esses saberes continuaram a ser transmitidos de geração em geração, e os *griots* “utilizavam o canto falado para divertir, contar histórias das (dos) suas (seus) antepassadas (os) e resistir às opressões do senhor de escravos” (SANTOS, 2017, p. 79).

Já o *toast*, também citado por Dayrell (2001), era uma prática de origem jamaicana, aonde se realizavam pregações, diálogos, o chamado *preaching* em batidas de *reggae*, *dub* ou *ska*, gêneros musicais jamaicanos muito populares. Nesses momentos as palavras eram versadas, rimadas, contando diversas histórias e problemas sociais.

Assim, pode-se dizer que o *toasting* foi o precursor do próprio *rap*⁴⁹. No início da década de 70, essa tradição é resgatada e reformatada pela cultura *Hip-Hop* através do jamaicano *Kool Herc* e seus amigos *Coke La Rock* e *Clark*

⁴⁸ <https://billboard.uol.com.br/noticias/rap-e-o-genero-mais-ouvido-do-mundo-segundo-spotify/>

⁴⁹ Musicalmente falando, o *Rap* enquanto música também possui enquanto origem a Soul Music, que surgiu como uma nova síntese do *blues* e do *spiritual*, distanciando-se das influências religiosas africanas. Grandes artistas do *Soul* como *James Brown* apoiavam a luta pelos direitos civis e sempre reforçava *slogans* do movimento *Black Power* “*Say it loud, Im black and proud!*” (GUSTSACK, 2004, p. 96).

Kent, apresentando-se como *Kool Herc and The Herculoids* (SANTOS, 2017, p. 80).

Aos poucos, o ofício de *MC* começa a ganhar ares de profissionalização. Com o primeiro⁵⁰ *rap* que fez sucesso nos Estados Unidos, “*Rappers Delight*” do grupo *Sugar Hill Gang*, que vendeu mais de 2 milhões de cópias em 1979, começou a chamar a atenção da mídia e das gravadoras. Posteriormente, *MCs* consagrados como *Rakim*, *KRS-ONE*, *Queen Latifah* e *Kurtis Blow* tiveram importantes trabalhos gravados e comercializados. Por conta destes pioneiros, os *MCs* ganharam status e tornaram-se verdadeiros ícones⁵¹ da cultura *Hip-Hop* (JÍROVÁ, 2012, p. 11).

Assim, o *rap*, assim como o *jazz*, ganhou um *status* de entretenimento comercial. Porém, esse movimento, segundo Garcia (2014), com base em Hobsbawn (2012) “tende a separar o artista do cidadão e transformar a maior parte da produção artística em ‘entretenimento’”. Com isto, o *rap* rompe fronteiras e se consolida como uma música nacional, e posteriormente, internacional (GARCIA, 2014, p. 23).

Mas, com a ascensão do *rap*, pode-se observar um processo de ruptura entre este elemento e os valores iniciais nos quais a cultura *Hip-Hop* foi forjada. O individualismo passou a ser hegemônico, em detrimento da coletividade. O hedonismo, a ostentação, o uso de drogas, o sexo, passou a ser os temas centrais das letras, e a perspectiva de superação de problemas sociais deixou de ser um horizonte⁵² para muitos dos *rappers*. Dentro dessa estética, que era sentida nas letras e nos cliques, surge o gênero *Gangsta Rap* em meados da década de 90.

⁵⁰ No trabalho de Garcia (2014) com base na pesquisadora norte-americana Tricia Rose, o primeiro *rap* que fez sucesso foi gravado “a contragosto” do grupo, porém, “tornou possível a sua popularização e progressiva massificação, transformando-se um dos mais espetaculares fenômenos culturais da era pós-direitos civis nos EUA” (GARCIA, 2014, p. 23).

⁵¹ “Desta forma, do modo como cantam e o que cantam, os *rappers* muitas vezes são considerados pela mídia como “sociólogos” sem diploma, que buscam entender e denunciar os problemas sociais, configurando-se como narradores urbanos. A partir das letras, há uma denúncia quanto as desigualdades sociais vivenciadas e compartilhadas entre tantos sujeitos que moram na periferia, desprovidos de seus direitos como cidadãos, sem saneamento, educação, lazer, saúde” (MATSUNAGA, 2006, p. 43).

⁵² Esse horizonte de superação dos problemas sociais também incomoda o *status quo*. Tanto que os *raps* que atuam neste segmento são hoje, marginalizados pela mídia, que apenas oferece holofotes para os grupos que cantam temas banais. Colima & Cabezas (2017) ao analisarem a música *Donde Empieza* dos *rappers* chilenos *Portavoz* e *Subversivo* destacam que o discurso político constitui-se como uma “postura desafiadora ao *status quo*, que os poderosos procuram incansavelmente manter” (COLIMA & CABEZAS, 2017, p. 40).

Já no Brasil, o nosso *rap nacional*⁵³, de acordo com muitos pesquisadores, surge na década de 80 juntamente com outros elementos da cultura *Hip-Hop*. Na década de 70 o Brasil já consumia a música negra americana, ainda que de maneira tímida, nos bailes *black* em São Paulo e no Rio de Janeiro. Nesses bailes, Dayrell (2001) explica que esse processo também ocorria em Belo Horizonte, de maneira que

Nos bailes ainda não era uma prática comum a apresentação de grupos ou duplas de MCs, sendo mais incentivada a apresentação de grupos de dançarinos. Na época, o número de grupos de rap/funk era reduzido; suas músicas tinham uma “batida” de rap, mas as letras eram próximas às dos “melôs”, quase sempre sátiras, de conteúdo leve e brincalhão (DAYRELL, 2001, p. 48).

Com o tempo, essa proposta começa a evoluir, com o intercâmbio das produções norte-americanas, novas formas de pensar e fazer o *rap* vão se consolidando no Brasil. Os primeiros *rappers* cantavam nas ruas, mandando improvisos ao som de *beatbox* e palmas, na estação de metrô São Bento, na cidade de São Paulo.

Os temas começaram a ficar mais densos, trazendo discussões relacionadas a necessidade de valorização da juventude, questionando as raízes dos problemas sociais, e de afirmação da negritude brasileira. Nesse período, ganham força as vozes de *Thaíde & DJ Hum*, *Dina Di*, *Dexter*, *Mv Bill*, *GOG*, *Sabotagem*, *Racionais MCs*, que quando jovens, consumiram os *raps* norte-americanos, porém, em suas composições, a realidade brasileira se fez presente (SANTOS, 2017, p. 92).

Através do *Rap* estas referências e muitas outras no Brasil inteiro compreendiam a noção de responsabilidade do seu papel histórico, porque

A juventude brasileira, no período que compreende o surgimento do Hip-Hop, não tinha muitas opções. Um grande número de mulheres e homens aprendeu sobre esta manifestação por meio das revistas, rádios, programas televisivos e pelo contato com outras (os) participantes mais descoladas (os). Nos depoimentos, entrevistas e declarações destes personagens, todas e todos afirmam que ser jovem é querer algo diferente, que isso só foi possível quando passaram a tomar o Hip-Hop como

⁵³ O rap nacional, diferente do rap norte-americano, a partir dos anos 80, buscou construir sua própria identidade, seguindo uma dimensão comunitária e fora do campo de cobertura dos grandes meios de comunicação (LOUREIRO, 2016).

parte de suas vidas, desejando ao final da sua trajetória poder sobreviver, e viver, fazendo aquilo que gostam, na música, na dança e na pintura. (SANTOS, 2017, p. 101).

Assim, o Rap Nacional cresceu na esteira do desejo de transformação social da juventude, que vivenciou as tensões da transição da Ditadura Militar para redemocratização do país com a volta das eleições diretas para os governantes. Posteriormente, no mesmo movimento norte-americano, a indústria fonográfica e a mídia percebem a dimensão e rentabilidade deste fenômeno, que com a chegada da MTV no Brasil, por exemplo, colocou o Rap Nacional em evidência (GARCIA, 2014; SANTOS, 2017).

3.3.2 O DJ

O *DJ*, sigla que denomina o *disc-jockey*, que para Jírová (2012) foi o elemento primordial para a cultura *Hip-Hop*, aonde o estilo de música surgiu e consolidou-se. Consistia em uma pessoa que colocava discos musicais para platéias nas *block parties*. Sobre a origem deste ofício, Jírová (2012) explica:

Os primeiros disk-jockeys eram DJs de rádios, que tocavam músicas para os ouvintes nos anos de 1950. Os DJs posteriormente começaram a tocar “ao vivo” em várias festas. Os norte-americanos sempre costumavam a dançarem nos bares com a música tocada em um *jukebox*, mas pagar para um DJ não tocar música “ao vivo”, apenas discos, não era muito comum (JÍROVÁ, 2012, p. 4).

Gustsack (2004) em sua pesquisa, aponta que um dos primeiros DJs que adquiriu *status* no ofício foi o controverso *Alan Freed*, que inventou a expressão *rock and roll*, colocando som nas rádios e nas festas, além de *Boyd Rice*, que através do *dub*, realizava colagens de trechos e frases de músicas diferentes em um mesmo vinil, dando as bases que foram exploradas posteriormente para os DJs do *Hip-Hop*.

Posteriormente, os DJs começaram a desenvolver técnicas, e deixaram de ser meros tocadores de disco para serem os verdadeiros instrumentistas da *hip-hop music*. Na história do *Hip-Hop* destaca-se o pioneirismo do *DJ Kool Herc* ao usar “um mixer e dois discos idênticos para repetir indefinitivamente um mesmo pedaço da música e desenvolveu o *breakbeat*”. Além de *Kool Herc*, o *DJ*

Grandmaster Flash desenvolveu o *scratch*, criando sons através da fricção da agulha do toca discos com o vinil (GUSTSACK, 2004, p. 88; SANTOS, 2017, p. 78).

A partir do momento que os DJs passaram também a ser instrumentistas, ingressaram no ramo da produção musical, produzindo instrumentais para os *rappers* e com isso, sua participação dentro da cultura *Hip-Hop* deram a plataforma para os mesmos ganharem os holofotes. Gustsack (2004) aponta que para produzir exige uma dedicação:

Ser Dj é ser um pesquisador da música, é estar, como Afrika Bambaataa, sempre a procura de uma 'batida perfeita'. Quando falam que para ser um Dj é preciso 'curtir muito som' esses artistas da sociedade tecnológica e complexa estão criando e mostrando para si mesmos – y tambien para nosotros - uma metodologia de pesquisa (GUSTSACK, 2004, p. 92).

Em nossa contemporaneidade, existem DJs ligados a cultura *Hip-Hop* consagrados como o *DJ Premier* que continua a tocar em festas e produzir instrumentais com a classe e fiel as origens da cultura. Como se diz popularmente dentro da linguagem *hip-hop*, *DJ Premier* já está a 32 anos no jogo, desde 1987, produzindo desde nomes clássicos como *Gang Starr*, *Notorius B.I.G* até os atuais, como *Kanye West* e *Drake* (COMPLEX, 2011).

No Brasil também existem DJs consagrados, impulsionadores de festas, eventos, e multiplicadores de seus saberes em esferas de atuação política e profissional com cursos de capacitação. Um desses DJs, é o *KL Jay*, que é conhecido nacionalmente não só por sua atuação, como integrante do grupo *Racionais MCs*.

3.3.3 Grafitti

O *grafitti* é considerado a vertente da cultura *Hip-Hop* nas Artes Plásticas. Assim como os outros elementos da cultura, seu *status* passou por metamorfoses ao longo do tempo. Historicamente, é difícil determinar sua origem, considerando as diferentes contribuições étnicas neste elemento na cultura, assim como os outros elementos da cultura *Hip-Hop*.

Riscar a parede é um ato realizado pela humanidade desde a Pré-História, com as *pinturas rupestres*. Nos Estados Unidos, Santos (2017) destaca que foi no período da Guerra Civil Americana (1861-1865) começaram a surgir marcas autorais e até marcas informativas em vagões de trens sobre segurança ou trabalho em uma determinada cidade, sendo *Bozo Texino* um dos precursores de colocar uma nova identidade⁵⁴ enquanto assinatura (SANTOS, 2017, p. 86).

Com a retomada dos fluxos migratórios internos nos Estados Unidos, cabe trazer o apontamento de Santos (2017, p. 86):

Durante um tempo, início dos anos 1900, esta prática de registro escrito chegou a desaparecer dos trens, porém, com a depressão em 1929, os andarilhos retomaram às mudanças de cidades e os trens tinham, cada vez mais, desenhos e nomes em suas paredes.

Coincidentemente, Zibordi (2015) coloca que o *bombing* foi um dos primeiros estilos de *grafitti* a ganhar projeção em *Nova York* com o surgimento da cultura *Hip-Hop*, onde literalmente as *tags* (ou nomes) e desenhos começaram a serem bombardeadas nos trens da cidade no final da década de 60 (ZIBORDI, 2015, p. 46).

Jirová (2012) com base em Nelson George, autor de *Hip Hop America* afirma que o *grafitti* que conhecemos, relacionado ao *Hip-Hop* nasceu na Filadélfia no final da década de 60, onde grafiteiros como *Top Cat*, *Cornbread* e *Cool Earl* já realizavam suas intervenções na cidade em 1967, através do que chamavam de *aerosol art*, popularizando assim, o uso de *sprays* de tinta, que são utilizados até os dias atuais. Santos (2017) traz um dado importante, pois até o *DJ Kool Herc* também fazia *grafitti*, com a assinatura de *Clyde as Kool* (JIROVÁ, 2012, p. 9).

Essa prática de definir *tags*, faz parte de um processo de *renaming*. Santos (2017) destaca que os grafiteiros criam uma nova identidade, uma identidade artística, representando uma transição entre o indivíduo e o artista através de um alter-ego, uma assinatura, um apelido, o *nickname*. Dessa forma, o artista (ou grafiteiro) se protegia no anonimato.

⁵⁴ Sobre essa questão da identidade, Santos (2017) destaca que *Bozo Texino* naquela época foi precursor do que chamavam na época de *road identity*, na tradução para português: identidade de estrada.

Essa necessidade de anonimato é importante, visto que ainda existe um grande preconceito em relação ao *grafitti*, pois o mesmo utiliza os muros e espaços variados da cidade como uma “tela” para sua arte, porém, para algumas pessoas, esse tipo de intervenção é considerada subversiva, um ato de vandalismo⁵⁵, considerando este fator, cabe trazeremos o pensamento de Oliveira (2007, p. 32-33), pois:

Enquanto para as mentes manipuladoras que tentam passar a imagem de que os seguidores do graffiti agem por vandalismo, esta expressão legítima é utilizada como um veículo para se revelar realidades marcadas pela opressão. O que é vandalismo para uns, para muitos é um considerável instrumento de protesto.

Além de ser um instrumento de protesto, é importante situar o *graffiti* como uma porta para o contato com as artes plásticas. Gustsack (2004) destaca que a escola norte-americana com suas *tags* e *bombs* e bem como a escola francesa, que se aproxima mais da pintura de uma maneira mais realista, foram os estilos de *graffiti* que mais se popularizaram.

O *graffiti* então, oferece possibilidades de estreitar laços com a arte, e inclusive alcançar a profissionalização. Recife, em Pernambuco, possui artistas que vivem do *graffiti* enquanto meio de vida, a exemplo de *Galo de Souza* e *Arem*, e a ONG *Cores do Amanhã*, que realiza oficinas⁵⁶ com crianças e jovens, de maneira gratuita, nas periferias da capital pernambucana.

Vale destacar que com a profissionalização, desde a década de 80, entre os principais nomes, vários são latino-americanos, com *Lee Quiñones*, *OsGêmeos*, *Eduardo Kobra*, *Paco Paco*, inclusive *Jean Michel Basquiat*, sobre este último, Gustsack (2004, p. 77) afirma:

Foi a sua obra, telas em grafite, que pela primeira vez alcançou o *status* de arte, quando participou da Mostra Nova York – Nova Onda em 1981. Filho de uma porto-riquenha com um haitiano, Basquiat expressou no conjunto de seu trabalho o que sentia sobre ser negro e ser um artista na cidade mais cosmopolita do mundo.

⁵⁵ No Brasil, existe de maneira muito forte o fenômeno da *pixação*, que tem uma característica similar ao grafite no uso das *tags*, aonde o “pixador” coloca sua assinatura em qualquer lugar que ele possa alcançar com o uso de *spray* ou pincel. Porém, o *grafitti* possui uma intencionalidade diferente, artística, ao considerar outros elementos.

⁵⁶ Nessas oficinas, além do caráter social, realizam-se atividades de técnicas de pintura, e bem como o domínio das ferramentas do graffiti, o rolo de tinta, o pincel e a lata de *spray*.

Basquiat abriu novas fronteiras para o *graffiti* e colaborou para uma mudança parcial de paradigma em relação a visão das pessoas sobre esta arte. Se expressar, transpor os sentimentos e materializar em arte, esta é a missão do *graffiti*. Porém, quando Basquiat coloca uma subjetividade em seu trabalho, e os significados políticos não ficam tão visíveis ao senso comum, o *graffiti* ganha um certo *status* e é considerado arte pelos críticos mais conservadores.

Existem diversas possibilidades de fazer *graffiti*, porém, neste trabalho não é objetivo central esgotar todas essas categorias, e desenvolver descrições sobre cada uma delas. Depois de situarmos os elementos *Rap*, *DJ* e *Graffiti*, vamos adentrar em nosso objeto de estudo, as *Danças Urbanas*.

3.3.4. *Break* e as *Danças Urbanas*

Antes de adentrarmos no universo das *Danças Urbanas*, cabe realizarmos uma observação importante ao nosso leitor (a): No início deste capítulo, nós situamos os elementos da cultura *Hip-Hop* em quatro elementos, sendo eles o *Rap*, o *DJ*, o *Graffiti* e o *Break*. É necessário realizar uma breve discussão conceitual sobre este elemento e os caminhos que levaram a compreensão da ampliação deste elemento na cultura *Hip-Hop*, a Dança.

Originalmente, o *break* enquanto elemento do universo da dança no *Hip-Hop* era considerado um dos quatro elementos, porém, a historiografia do *Hip-Hop* descreve outros estilos de dança contemporâneos ao *Break*, e que possuem a mesma matriz étnica, afro-vernacular⁵⁷ e nascidas em contextos do *Hip-Hop* ou em processos de resistência de setores da sociedade como o movimento LGBT.

Seguimos este raciocínio com base na pluralidade de eventos que surgiram ao longo dos anos e possuem representatividade continental no universo das *Danças Urbanas* ligadas a cultura *Hip-Hop*, como o *Urban Dance Camp*, *Fair Play Dance Camp*, *Asia Camp* e no Brasil, o *Rio H2K*, o maior evento de *Danças Urbanas* da América Latina. Todos esses eventos possuem enquanto

⁵⁷ Henrique Bianchini, professor e pesquisador da cidade de São Paulo – SP, defende que as *Danças Urbanas* possuem origem comum nas chamadas *Social Dances* ou *Party Dances* (Danças Sociais ou Danças de Festa) com origem afro-americana, sendo transmitidas na interação entre os grupos sociais de maneira espontânea e com vocabulário próprio, entendendo vocabulário aqui, tratado como conjunto de passos que caracterizam uma dança.

regularidade a classificação dos diferentes estilos de danças ligadas ao *Hip-Hop* de *Urban Dances*, que, traduzido para o português, *Danças Urbanas*.

Esses estilos, possuem hoje ampla popularidade na mídia, aparecendo em clipes de diferentes artistas musicais, com coreógrafos e dançarinos famosos no *YouTube* e no *Instagram*, além de possibilitar que os mesmos se profissionalizem e ministrem aulas regulares e *workshops* mundo a fora, gerando inclusive inovações no âmbito da produção cultural ou publicidade, por exemplo.

Por esta terminologia ser tão representativa em nossa contemporaneidade, acreditamos que é necessário a pesquisa científica a atualização e emprego deste termo, uma vez que os dados da realidade apontam que o termo anterior, *Dança de Rua*, tão utilizado nas pesquisas brasileiras, caiu em desuso.

A professora e pesquisadora Helena Katz (2010) em seu artigo intitulado *Toda coreografia é social: pensando a relação entre hip hop, mídia e comportamento*, oferece possibilidades para a compreensão deste termo, colocando que “a mídia vem desempenhando um papel transformador naquilo que podemos identificar como “danças urbanas” (cultura popular, folclore, entretenimento).

Ou seja, com os processos de midiaticização da dança, ocorrem transformações, novos vocabulários, fusões e mudanças na forma de expressar a linguagem na qual se dança. Henrique Bianchini, que citamos anteriormente, destaca em um vídeo disponível ⁵⁸no *YouTube* que o termo *Danças Urbanas* não satisfaz de fato essa ânsia por categorizar⁵⁹ esses estilos de dança ligados ao *Hip-Hop* uma vez que qualquer outra dança realizada em uma cidade, seria *Dança Urbana*.

Mas, como o termo aparentemente se tornou um consenso mundial, defendemos neste estudo, a adoção do mesmo para tratar desse conjunto de estilos de dança ligados ao *Hip-Hop*, direta ou indiretamente. Porém, com a carência de estudos que utilizem uma terminologia que não tenha um significado ambíguo, adotaremos o que atualmente é expressado enquanto consenso.

⁵⁸ Acesso: https://www.youtube.com/watch?v=yhUvvpKE_DQ.

⁵⁹ Bianchini ainda vai além, pois ao traçar a gênese histórica das *Danças Urbanas*, as danças vernaculares de origem afro-americana, seriam de fato sua base, assim como a sua nomenclatura para definir o conjunto das diferentes manifestações das *Danças Urbanas*.

Portanto, depois deste debate, considerado polêmico dentro do universo das *Danças Urbanas*, porém, necessário do ponto de vista epistemológico, voltemos agora nossa atenção no percurso histórico e elementos conceituais dos estilos mais populares no âmbito mundial, sem a pretensão de esgotar a compreensão de cada um destes, visto que as transformações dentro de cada estilo são constantes e seguem em suas metamorfoses.

O *Break*⁶⁰ surge nas ruas do bairro do *Bronx*, *Nova York*. Este elemento caracteriza-se por ser a expressão da cultura *Hip-Hop* na dança, porém, marcado pelo viés competitivo, pois as antigas disputas das gangues dos guetos nova-iorquinos, passaram a ser realizados dentro da dimensão das disputas de *break*. No Brasil, esta prática é conhecida como *racha*⁶¹, em alguns estados do país.

Os seus praticantes são chamados *b.boys* e *b.girls* ou *breakers*, que utilizavam, primeiramente a música *breakbeat* desenvolvido pelo *DJ Kool Herc* enquanto pano de fundo para a dança e suas evoluções durante as disputas. Cazé e Oliveira (2008, p. 6) relatam que

A improvisação é característica da dança do Hip Hop e se caracteriza pela presença de movimentos momentâneos que acontecem a partir da mistura de linguagens artísticas envolvendo a encenação teatral, a mímica e a dança.

Logo, a sua essência é o *freestyle*, quem dança *break* deixa-se levar pelo contexto em que está dançando, quem está disputando, a música que está tocando, nunca entra em uma roda de *break* dançando da mesma maneira. Porém, existe um conjunto de movimentações básicas que se constituem como o vocabulário. Matsunaga (2006, p. 35), em sua dissertação de Mestrado, nos apresenta uma síntese desses movimentos e seus significados:

Existiria, portanto: o *Up Rock (Brooklyn Rock)*, configurando movimentos de ataque e defesa; o *Top Rock*, que é a apresentação do dançarino na roda de *breaking*, o *Footwork*, os

⁶⁰ No estudo de Matsunaga (2006), a autora entrevista o *b.boy* Marcelinho Back Spin, um dos dançarinos mais consagrados do *break* no Brasil. Para Marcelinho, o termo *break* foi disseminado pela mídia, pois na década de 70 os *b.boys* e *b.girls* dançavam ao som do *breakbeat* inventado pelo *Kool Herc*, e na época, chamavam a dança de *bboying*.

⁶¹ “Racha é uma espécie de competição na qual os *breakers* se posicionam em roda e começam a dançar um a um no centro desta roda, numa espécie de desafio entre os dançarinos. A “performance” mistura gestos cênicos ritimados com provocação e ironia. A dança, o gesto cênico e a vocalidade se misturam num ritual de embate (ALVES, 2001 *apud* ALVES; DIAS, 2004, p. 5).

pés movimentando circularmente o corpo com o apoio das mãos; o *Freeze*, que configura uma congelada em uma posição e os *Power Moves*, que seriam os giros de cabeça (o dançarino se posiciona sustentando-se e girando com o topo da cabeça no chão) e saltos.

Os significados desses movimentos possuem relações com a conjuntura político-social e econômica na qual os jovens das periferias nova-iorquinas estavam inseridos. A pobreza, as drogas, as guerras (como a Guerra do Vietnã), o desenvolvimento tecnológico, tudo isso, abriu possibilidades para os corpos se expressarem, pois

As tecnologias deram ao homem o domínio de muitas coisas, exceto de si próprio e de seus fins. O *breaker*, imitando a movimentação artificial e ângular dos robôs, parece estar satirizando esta injunção humana que utiliza uma linguagem sarcástica. Em outros momentos, eles imitam amputados, deficientes físicos, paraplégicos e outros aleijados. O movimento das pernas no *Flair* e no *Moinho de Vento* é inspirado na movimentação das hélices dos helicópteros que chegavam da guerra do Vietnã (PIRES, 2009, p. 85).

Além de construir uma identidade, os *b.boys* e *b.girls* através de sua dança, buscam se afirmar, e contestar a realidade vigente, porém, de uma maneira mais ácida e irreverente. Posteriormente, essa tensão que perpassava o *break* vai se esvaziando e ele toma um rumo mais descontraído e competitivo, mas, esvaziado do seu significado político em sua aparência atual.

No Brasil, o *break* chega em meados da década de 80. Santos (2017) em sua dissertação de mestrado, traz informações importantes a respeito do surgimento da dança no país. Filmes como *Breakin'* (1984) e *Beat Street* (1984) ajudaram a popularizar o estilo de dança, sua gestualidade e suas roupas, e os primeiros *b.boys* e *b.girls* do país, copiavam os passos de dança dos filmes e se encontravam na estação de metrô São Bento, em São Paulo e em outras capitais⁶² (SANTOS, 2017).

Porém, essa popularização do *break* foi marcada por contradições, como aponta Yoshinaga (2014) *apud* Zibordi (2015, p. 23), onde:

De certo modo, popularizou-a, abriu portas para ela e possibilitou sua projeção nos veículos de comunicação. Por outro lado,

⁶² Em Recife, por exemplo, o *break* chega da mesma maneira que em São Paulo, através de pessoas que assistiram filmes como *Beat Street*, que introduziu inclusive, outros elementos da cultura *Hip-Hop* (SILVA, 2012).

banalizou-a, dificultando que ela pudesse ser compreendida e assimilada como parte de uma cultura mais ampla chamada *hip-hop*, dentro de um contexto específico com valores que, além da diversão, incluíam conscientização, transformação e reinserção social.

Atualmente, o *break* está nos quatro cantos do planeta, com eventos de porte mundial, como é o caso do *Red Bull BC ONE*, competição que, desde 2004, junta 16 *b.boys* e *b.girls* de todos os continentes e funciona como uma espécie de “Copa do Mundo” de *break*. Em 2005, o Brasil teve o *b.boy Pelezinho* como campeão.

Já o *Locking* surge na década de 70, através de um dançarino chamado *Don Campbell*, que criou o primeiro movimento desta dança quase que por um acaso. Em uma apresentação, no qual Campbell dançava com diversos movimentos de *Social Dances*, ele teve um lapso no qual esqueceu uma movimentação, ao ficar paralisado, uma menina na plateia riu, e Campbell só conseguiu parar e apontar para ela, fazendo todos em seguida caírem na risada.

Assim, surgiu o movimento de *point fingers*, e posteriormente, Campbell criou uma série de movimentações, e, com isso, resultou na criação de um novo estilo de dança chamado *Locking*, pois Campbell costumava “prender” o movimento em sua fluidez, parando de repente (*to lock*), congelando seus braços em uma posição.

Campbell posteriormente, criou um grupo, intitulado *The Lockers*. Esse grupo fez história, ao participar de programas musicais, como o *Soul Train*, além de integrar uma turnê com o cantor *Frank Sinatra*. Com coreografias criativas, utilizavam roupas coloridas, com suspensórios, gravatas borboletas e sapato social, dançando ao som de *Funky Music*⁶³. Foi a partir do grupo de Campbell, que os praticantes de *Locking* foram denominados de *Lockers*.

Sobre o *Popping*, este estilo de dança surge a partir de um dançarino, chamado *Boogaloo Sam*⁶⁴ (*Sam Solomon*), da cidade de *Fresno*, Califórnia, que se inspirou ao assistir performances de *Locking* na televisão. Posteriormente, *Boogaloo Sam* ensinou ao seu irmão, *Poppin’ Pete* (*Timothy Solomon*) e ao seu primo *Skeeter Rabbit* (*Stephen Nichols*).

⁶³ Gênero musical afro-americano, derivado do *Jazz* e do *Soul Music*. Um dos maiores expoentes do gênero foi o cantor *James Brown*.

⁶⁴ *Boogaloo Sam*, junto com seu irmão, seu primo e amigos, criou o grupo *Electric Boogaloos*, que são considerados verdadeiras lendas do *Popping*.

Assim, o *Popping* foi se multiplicando, e ganhando novos adeptos. A dança caracteriza-se como um estilo “que aplica a técnica da rápida contração e relaxamento dos músculos, chamado de *pop*”. Dentro desse princípio, desenvolvem-se diferentes técnicas e um vocabulário de passos. Vale destacar que cada contração é associada com a batida da música. Um dos estilos mais comuns para dançar o *Popping* é o *G-Funk*, estilo muito difundido na Califórnia (BEIJA, 2017).

O *House* é uma dança urbana que surge no contexto dos clubes noturnos de *Chicago* e *Nova York*. Com inspirações em movimentos das *Social Dances*, além do *Break*, *Salsa*, *Tap*, e danças *afro*, esta dança utiliza a *House Music* como sua base musical. Esse estilo tem em sua essência, o *freestyle*, aonde o dançarino (a) utiliza movimentos de pés (*footwork*) e uma forma de *bounce*, pulsando ao ritmo da música, chamado de *jack*.

É um estilo que surge em um contexto diferente do *Hip-Hop* (porém deriva do mesmo para criar o seu vocabulário), pois nasce nas interações entre dançarinos e dançarinas de diversos estilos diferentes na vida noturna das grandes cidades americanas, nestas festas, a música eletrônica começa a garantir um espaço, assim como as drogas sintéticas.

Há quem diga que o *jack*, um movimento de tronco e pernas característico dessa dança, tenha surgido a partir da imitação de pessoas que estavam no efeito de drogas, como o *ecstasy* e o *LSD*.

O *Dancehall* é uma dança urbana de origem jamaicana, que além de dar nome ao estilo, também constitui-se como um gênero musical. Com a queda da influência do *reggae*, *dub* e o *ska*, este novo gênero musical surge e começa a se popularizar nos *soundsystems* a partir da década de 60. O termo “*dancehall*” que antes era utilizado para designar o espaço aonde se dançava o ritmo musical, tornou-se o nome deste novo gênero, posteriormente, também do estilo de dança (HOPE, 2006).

Porém, assim como a cultura *Hip-Hop*, também existe processos de marginalização desta cultura jamaicana. Donna Hope (2006), em seu livro, intitulado *Inna Di Dancehall: Popular Culture and Politics of Identity in Jamaica*, descreve como se dá o preconceito, principalmente, por conta de disparidades de classes sociais:

A cultura do *Dancehall* tem sido rotulada de “nojenta”, “violenta”, “horrível” e o comportamento dos DJs como “primitivo”, por membros proeminentes da sociedade jamaicana. O pânico moral estendeu até o ponto onde o *Dancehall* tem sido apontado como um grande contribuidor para o aumento da criminalidade e da baixa escolaridade dos adolescentes pobres (HOPE, 2006, p. 18).

Mas, esta cultura permanece até os dias atuais, possuindo um duplo caráter⁶⁵. Ao mesmo tempo que ela possui elementos lúdicos enquanto dança, com seu vocabulário de passos sendo criado a partir de elementos do cotidiano, como animais ou algum gesto de cantor ou jogador de futebol famoso, também possui um sentido cru, por retratar o contexto social, político, a violência, as drogas e o sexo.

Um dos dançarinos responsáveis por dar forma ao *Dancehall* enquanto estilo de dança foi o *father* Gerald Levy “*Mr. Bogle*”, que criou passos bastante populares, como o *butterfly*, o *bogle*, e o *Willie Bounce*. Atualmente, o *Dancehall* se espalhou pelo mundo e se consolidou dentro da comunidade internacional como uma importante dança urbana.

Nos subúrbios de *Nova York*, especialmente no bairro do *Harlem*, surge uma outra cultura, tão contestadora e revolucionária quanto a cultura *Hip-Hop*: a cultura *Ballroom*. Jovens negros, latinos, pobres e *gays* que estavam a margem da sociedade, carregados por tantos estigmas sociais, construíram um espaço coletivo de acolhida, disputa e autoafirmação através de manifestações artísticas, que se dividem em categorias de premiação⁶⁶.

Uma destas categorias era relacionada a dança *Vogue*. Sim, o mesmo nome da famosa revista de moda, pois muitos dos passos foram inspirados em poses das modelos nas fotos. No trabalho de Berte (2014), ele traz um depoimento do lendário dançarino de *Vogue*, chamado *Willie Ninja* (1961-2006) no documentário *Paris Is Burning* (2001).

⁶⁵ “Dancehall culture is a space for cultural creation and dissemination of symbols and ideologies that reflect and legitimize the lived realities of its adherents, particularly those from inner cities of Jamaica. Because many of its more prominent creators, artistes and adherents originated or were socialized in these poverty-stricken inner city communities, the dancehall increasingly symbolizes the existential struggles of individuals in these communities” (HOPE, 2006, p 27).

⁶⁶ “Entre as categorias de premiação que estruturavam os shows e desfiles da *ball culture* estavam: “moda parisiense”, “estilo executivo”, “roupa esportiva”, “corpo gostoso”, “estilo colegial”, “campo e cidade”, “travesti vestida pela primeira vez”, “estilo militar”, “traje alta costura para a noite” e “estilo realismo” – categoria na qual os/as candidatos/as deviam vestir-se e parecer com homens e mulheres heterossexuais” (BERTE, 2014, p. 70).

[...] a dança mistura pantomima, trejeitos de manuseio de estojos de maquiagem, passos de *break*, movimentos de ginástica, hieróglifos do Egito Antigo, desfile de moda e imagens de poses de revistas, articulando linhas corporais sinuosas ou retilíneas e posições rebuscadas (BERTE, 2014, p. 70).

Posteriormente, em 1990, a cantora *Madonna* lança a canção *Vogue*, que trouxe em seu corpo de baile para o clipe e nos shows, dançarinos e dançarinas do estilo, dentre eles *José Xtravaganza*, um dos maiores nomes do estilo, que também aparece no documentário *Paris Is Burning*. Com isso, a dança se popularizou, ganhando seu espaço em eventos dedicados as Danças Urbanas.

O *Waacking*, assim como o *Vogue*, possui uma ligação com o contexto *LGBT*. Esta dança também possui origens afro-americanas e latinas e surgiu na década de 70 nos clubes que tocavam majoritariamente *disco music* em Los Angeles, Califórnia. Este estilo de dança anteriormente era chamado de *punking*⁶⁷, afirma *Viktor Manuel*, artista consagrado do estilo, em entrevista disponível no *YouTube*.

Esta dança possui um conjunto de técnicas, uma delas, é conhecida pelo nome “*whack*”. Quando os dançarinos heterossexuais conheceram o estilo nos clubes *disco*, não queriam ser associados a uma dança que possuía uma imagem “negativa”, já que o termo *punking* era uma gíria pejorativa na qual se referiam aos homens *gays*. Assim, o nome da dança passa a ser chamada de *Waacking*, e através desta denominação, ganhou espaço na mídia, onde *waackers* participaram de programas televisivos, como o *Soul Train*.

É importante destacar que na atual conjuntura das Danças Urbanas, novos estilos e propostas tem sido difundidos, onde muitas vezes, são apenas a junção de dois ou mais estilos já consolidados, fenômeno muito comum que se expressa fortemente na dimensão comercial e midiática, com propostas de nomenclaturas e estilos como o *Hip-Hop Dance*, *Jerking*, *Lite Feet*, *Memphis Jooking*, dentre outros.

⁶⁷ O estilo de dança era chamado de *punking* por que “*punk*” era uma gíria pejorativa para homens *gays* na década de 70.

3.4 Cultura Juvenil e Cotidiano: Favela Vive!

Ao realizamos o nosso *détour* em relação ao nosso objeto de estudo, as Danças Urbanas, se fez necessário chegar a gênese e compreender o desenvolvimento histórico deste fenômeno cultura, e identificamos que o mesmo é permeado por uma regularidade: a associação com a Cultura *Hip-Hop*, pois são consideradas parte dos seus quatro elementos.

Como toda produção humana, é provisória, e vimos em nossa discussão alguns dos estilos que compõem o universo das Danças Urbanas, e, que até hoje, esse ciclo criativo não encerrou, com novas manifestações surgindo, com vocabulários próprios e consolidando-se enquanto novos estilos de dança. Logo, nosso objeto enquanto produto cultural é dinâmico.

Existem diversas leituras sobre o significado de cultura, porém, dentro do campo da Sociologia da Cultura, encontramos algumas respostas sobre como a sociedade moderna na qual estamos inseridos produz a sua dinâmica cultural. Com isso, é pertinente entendermos que a cultura é:

[...] conjuntamente, expressão das relações sociais que a elaboram e elemento ativo na reprodução dessas mesmas relações, compondo as formas sob as quais os homens articulam seus modos de vida em sociedade. É a partir dessa definição que podemos compreendê-la como portadora dos valores ideológicos daquelas classes sociais que a constituíram, e enquanto aspecto das relações de poder pelas quais a dominação política e a exploração econômica de classe sobre classe podem ser reproduzidas na sociedade capitalista (LIMA, 1997, p. 17).

A Cultura Hip-Hop surgiu enquanto resposta a um quadro de violência extrema vivenciado pela juventude afro-americana e hispânica nos subúrbios novaiorquinos: Gangues, drogas, e problemas sociais engendrados pelas políticas neoliberais que aprofundaram os problemas com a falta de acesso a Educação, Saúde e Moradia.

Pioneiros deste movimento como o *Afrika Bambaataa* compreendiam a necessidade de tirar a juventude deste cenário, impulsionados pela luta pelos direitos civis construída por lideranças como Martin Luther King e Malcolm X,

levaram o Hip-Hop a ser um movimento de auto-afirmação⁶⁸ e de respostas para o cotidiano dos jovens envolvidos com a cultura.

Ao tratarmos da juventude inserida na construção da cultura *Hip-Hop* é importante delimitar que esse segmento não é homogêneo, pois existem diversas intencionalidades, significados, gênero, raça, classe ou regiões, que vão determinar as diferentes expressões do que é ser jovem, indo além de perspectivas que analisam a juventude como uma categoria meramente geracional.

Nesta categoria de análise onde a juventude é ligada a uma concepção geracional, aonde as fases da vida foram hierarquizadas, aonde o processo de escolarização definiu a separação entre adultos e os seres em formação, os adolescentes. Sobre este histórico de definições, Magro (2002, p. 65) destaca:

Ressaltamos, primeiramente, que a adolescência foi concebida como uma categoria geracional, sendo também reconhecida socialmente, academicamente e até economicamente, durante a era industrial. A adolescência, portanto é uma categoria moderna que teve seu reconhecimento principalmente quando a educação formal, que é um dos principais projetos da modernidade, ficou sob o jugo e o controle do Estado.

Traços desta concepção ainda estão presentes nos dias atuais, sendo muito comum definirem a adolescência como uma “fase de conflitos”, já que:

O adolescente, para se definir e caminhar para a idade adulta, está influenciado pelo reconhecimento dos adultos: assim, as escolhas dos adolescentes são, em sua maioria, a realização do sonho dos adultos (BALLALAI, 2009, p. 29).

Porém, Dayrell (2001), com base em Hedbige (1991) apresenta o conceito de *teenager*, sendo este o conceito que determina o segmento entre a infância e o mundo adulto, aonde a juventude teria o seu tempo de vivenciar, conhecer o mundo, errar, de busca e entendimento de suas emoções e o prazer, inclusive de formas até irresponsáveis. Porém, a realidade⁶⁹ da juventude não é igual a todos.

⁶⁸ Cabe destacarmos o pensamento de Juarez Dayrell (2001) sobre este tipo de movimento da juventude, que busca construir possibilidades de “superar as condições que os ‘proíbem de ser jovens’, no esforço de se humanizarem num contexto que insiste em desumanizá-los.

⁶⁹ “É necessário salientar que, ao refletir sobre os jovens, estou considerando uma parcela da juventude brasileira que, majoritariamente, frequenta as escolas públicas e é formada por jovens pobres que vivem nas periferias dos grandes centros urbanos marcados por um contexto de

Nas sociedades ocidentais houve uma ruptura na compreensão do significado de juventude que acompanhou a efervescência sócio-cultural que se desenvolveu no período do pós-guerra com a juventude assumindo o protagonismo⁷⁰ em diversas lutas sociais na Europa, América Latina, na África e na Ásia.

Esse confronto de perspectivas permeia o debate no campo da Sociologia da Juventude. Ao analisarmos a Cultura Hip-Hop e sua trajetória histórica, não é difícil delimitarmos a perspectiva que orienta o nosso estudo, dentro de uma perspectiva crítica e classista, pois esta vertente:

[...] trata a juventude como um conjunto social necessariamente diversificado, em razão das diferentes origens de classe, que apontam para uma diversidade das formas de reprodução social e cultural. Nessa perspectiva, as culturas juvenis são sempre culturas de classe. Como produto das relações sociais antagônicas, elas expressam sempre um significado político de resistência, ganhando e criando espaços culturais (DAYRELL, 2001, p. 6).

A Cultura *Hip-Hop* e seus elementos apresentam uma miríade de possibilidades na qual a juventude se insere e se expressa. Apesar de constituírem partes que dialogam entre si, cada um dos elementos possui uma série de particularidades, códigos, comportamentos, tensões, resistências, logo, compreender esta diversidade é importante para desenvolvermos nosso entendimento sobre o fenômeno.

Neste movimento, a juventude constrói suas próprias culturas a partir de leituras que vão além das compreensões normatizantes sobre qual é o papel e o local da juventude. Estas tendências apontam para uma nova percepção sobre “suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem”, que continua em constante transformação (DAYREEL, 2007, p. 1107).

desigualdade social. Porém, mesmo se tratando de uma realidade específica, não significa que as questões e desafios com os quais esses jovens se debatem não espelhem de alguma maneira aqueles vivenciados por jovens de outros grupos sociais” (DAYREEL, 2007, p. 1107).

⁷⁰ “Em Paris, as lutas universitárias de 1968 ocorreram durante um período de tempo no qual interferiram vários outros eventos históricos. A oposição à guerra americana no Vietnã mobilizava a juventude tanto nos EUA quanto na Europa. Além disso, a revolta negro-americana, a luta armada na América Latina e na África, a Revolução Cultural na China (1966-1969) contribuíram para o clima de revolucionarização da juventude e do mundo universitário. A revolta estudantil espalhou-se na França com esse pano de fundo complexo e internacional, que dava exemplos heróicos de possíveis mudanças radicais” (THIOLLENT, 1998, p. 65)

Assim como outros elementos culturais nos quais a juventude possui protagonismo, a Cultura *Hip-Hop* transformou-se num nicho de mercado, aonde todos os signos pertencentes a cultura, como o gesto, o vestuário, a linguagem, suas danças, suas músicas e seus *grafittis* foram sendo popularizados e apropriados pela mídia de massa, que nos EUA, se popularizou na década de 70, favorecendo o surgimento de uma “cultura juvenil” (DAYRELL, 2001, p. 14)

Como vimos anteriormente, a Cultura Hip-Hop a partir de sua inserção na mídia norte-americana começou a possuir um duplo caráter. Enquanto parte da cultura conquistou um apelo comercial, por outro lado, os atores sociais que constroem o Hip-Hop permaneceram fieis as suas raízes, e Dayrrel (2001) destaca este movimento como “subcultura”:

Na concepção desse grupo, as subculturas como os mods ou skinheads, são modos de elaboração de respostas culturais que tem como função expressar e resolver, ainda que magicamente, as contradições enfrentadas na classe de origem, ao mesmo tempo que expressam uma forma de “resistência ritual” diante dos sistemas de controle cultural, dotando os jovens de uma nova identidade social (DAYRELL, 2001, p. 19).

Esta identidade possibilita aos jovens a construção de seus significados sociais, seus códigos, suas particularidades e a sua autonomia, inclusive de resistir aos padrões culturais impostos pela classe dominante e seus aparatos. Porém, ao falarmos de uma cultura juvenil, isto nos remete a “modos de vida específicos e práticas cotidianas dos jovens, que expressam certos significados e valores, tanto no âmbito das instituições, como no âmbito da própria vida cotidiana” (PAÍS, 1993 *apud* DAYRELL, 2001, p. 20).

Ao romper com a hierarquia construída pelos adultos onde o adolescente é visto apenas como um ser em formação, a juventude transgride em seu cotidiano, colocando-se como produtores de cultura, no caso do Hip-Hop, uma perspectiva de interculturalidade, juntando várias linguagens, e em seu cotidiano⁷¹ desenvolvem um processo de resistência (MAGRO, 2002, p. 73).

Produzir cultura tem colocado a juventude em outro patamar. Ao invés de serem receptores dos processos culturais, ou “fruidores”, como bem coloca

⁷¹ “O cotidiano aqui é entendido como rota de conhecimento, o ‘laço’ que caça a vida vivida e dá inteligibilidade ao seu devir. Portanto, é nestas situações cotidianas que podemos compreender os meandros da categorização etária e, de forma mais específica, a questão da adolescência” (MAGRO, 2002, p. 64).

Dayreel (2007, p. 1109), por estarem “agrupando-se para produzir músicas, vídeos, danças, ou mesmo programas em rádios comunitárias”, ações que observamos na juventude que vivencia o *Hip-Hop* em Recife, e constrói outras manifestações ligadas as Danças Urbanas, como o Passinho e a Swingueira.

O espaço urbano tem sido o local destas ações coletivas, reconstruindo sentidos e significados próprios na vida da juventude das periferias, logo, o espaço torna-se um lugar de socialização, de troca, de influência, pois “os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados” (DAYREEL, 2007, p. 1112).

Porém, é notório que existe um distanciamento das culturas juvenis e seus cotidianos dentro do “chão da escola”. Entendemos que o conjunto dos saberes clássicos sejam fundamentais para o início de uma seleção de conteúdos indispensáveis para o início do processo pedagógico, porém, dialogamos com Goedert (2005, p. 74-75) no sentido de uma ampliação dos saberes a serem tematizados e sistematizados, pois,

Conforme esta reflexão, torna-se evidente que os saberes da Educação Física não estão contidos apenas nas prescrições dos especialistas, ou nos “textos visíveis” deste saber escolar, mas também no cotidiano das aulas da Educação Física. Esta constatação sinaliza para a importância de se buscar também nos “textos invisíveis” (FERNANDEZ CUESTA, 1997; 1998) os elementos constitutivos do código disciplinar de Educação Física.

Os “textos invisíveis” que a autora destaca neste trecho, nos provoca a pensar que o cotidiano da juventude, suas culturas juvenis também são “textos invisíveis” para o campo da seleção e organização dos saberes. Apesar destas expressões culturais serem “visíveis” e experienciadas no ambiente escolar e fora dele, no contexto urbano, dentro da escola estas potencialidades podem ser ampliadas, através de saltos qualitativos no trato com estes saberes.

Defendemos este caminho por entendermos que a escola é o local que realiza uma mediação entre o conhecimento sincrético, espontâneo, ao saber sistematizado. Logo, trata-se de elevar a um novo patamar a compreensão da juventude no campo de sua própria produção cultural, qualificando esta mesma compreensão e a sua intervenção na sociedade. Nesse processo de mediação,

orientado pelo processo educativo, Marsiglia e Della Fonte (2016, p. 22) destacam que

Não se trata de aniquilar o saber popular ao sabor de orientações filosóficas positivistas. Ele é o saber primeiro, expressão imediata do nosso viver, é dele que emergem os desafios e as problematizações para a elaboração de um saber mais complexo; é a ele que se pretende retornar, de modo enriquecido, ao término da viagem formativa escolar.

Assim, a escola efetivamente se torna um espaço de aprendizagem no qual a sociabilidade juvenil assume um novo caráter: um saber científico. Esse cotidiano ao ser abordado estabelece pontes para a materialização de um conhecimento que liga a escola a realidade concreta, contribuindo para “ruir os muros da escola” (DAYREEL, 2007, p. 1115).

4. A ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: TROCANDO IDEIAS ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇAS URBANAS

Considerando a necessidade de entender como tem sido desenvolvido as aproximações entre a Educação Física e as Danças Urbanas, nesta etapa, nos dedicamos a uma seleção dentro do referencial teórico encontrado nos buscadores (SciELO, LILACS e Google Acadêmico) para identificar trabalhos que estão situados no campo da Educação Física e que tratam especificamente das Danças Urbanas ou um de seus estilos em específico.

Este mapeamento objetivou estudar os trabalhos selecionados e organizá-los em temáticas de estudo. Logo, dentro desta concepção, a ideia não consiste em uma quantificação no âmbito estatístico, mas, realizar inferências a partir de um viés qualitativo, desenvolvendo novas sínteses no trato com o conhecimento estudado.

Para tanto, selecionamos os trabalhos de Alves (2007), Valderramas (2008), Valderramas e Hunger (2009), Souza (2010), Cardoso et al. (2011), Tomio et al. (2014), Correia et al. (2017). Nesta etapa, outros trabalhos tratavam especificamente das Danças Urbanas ou de algum elemento em específico, mas foram excluídos por não serem da área da Educação Física, sendo eles os trabalhos de Miranda e Cury (2010), Marcon (2013) e Godoi et al. (2016).

Com fins didáticos, estabelecemos no Quadro 8 os trabalhos selecionados, por nome do autor, título da produção, tipo da produção, local da publicação e data da publicação.

Quadro 8. Produção do conhecimento da Educação Física que tematizam as Danças Urbanas.

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO DE PRODUÇÃO	LOCAL DA PUBLICAÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO
ALVES, Flávio Soares.	A dança Break: uma análise dos fatores componentes do esforço no duplo movimento de ver e sentir.	Artigo	Revista Motriz	2007
VALDERRAMAS, Caroline Guimarães Martins.	Professores de <i>Street Dance</i> do Estado de São Paulo: formação, saberes e ensino.	Dissertação	UNESP	2008
VALDERRAMAS, Caroline Guimarães Martins; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França.	Professores de <i>Street Dance</i> do Estado de São Paulo: Formação e Saberes.	Artigo	Revista Motriz	2009
SOUZA, Ivan Cândido.	<i>Hip-Hop</i> e Educação Física Escolar: possibilidades de novas tematizações	Dissertação	USJT	2010
CARDOSO, Fernando Luiz et al.	Corporeidade e sexualidade em dançarinos de rua: axé e <i>Hip-Hop</i>	Artigo	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	2011
TOMIO, Taíse et al.	Benefícios da dança <i>Hip-Hop</i> para crianças e adolescentes obesos: uma revisão sistemática	Artigo	Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde	2014
CORREIA, Adriana Martins et al.	Do racha na rua à batalha no palco: cenas das danças urbanas	Artigo	Revista Motrivivência	2017

A partir da leitura das produções identificamos as temáticas dos mesmos, compreendendo as aproximações da Educação Física com o objeto de nossa investigação e desenvolvermos argumentos para refletir sobre possibilidades relacionadas a inserção das Danças Urbanas enquanto conteúdo das aulas de Educação Física escolar.

As temáticas encontradas na leitura das produções foram os seguintes campos de reflexão: Formação Profissional x Formação Experiencial (VALDERRAMAS, 2008; VALDERRAMAS; HUNGER, 2009); Um outra Estética (ALVES, 2007; CORREIA et al., 2017), Corporeidade (CARDOSO et al., 2011), Exercício Físico e Saúde (TOMIO et al., 2014) e Prática Pedagógica (SOUZA, 2010).

4.1 Formação Profissional X Formação Experiencial

Os trabalhos de Valderramas (2008) e Valderramas e Hunger (2009) possuem o mesmo enfoque relacionado a Formação Profissional. Na sua dissertação de Mestrado, que posteriormente se transformou em um artigo publicado na Revista Motriz, Caroline Valderramas buscou analisar a formação e os saberes dos professores de *Street Dance*⁷² do Estado de São Paulo.

Sua pesquisa, de ordem qualitativa, realizou entrevistas com estes profissionais para trabalhar com a História do Tempo Presente como forma de superar a lacuna existente na época de referenciais específicos voltados ao *Street Dance*, utilizando a memória dos entrevistados para compreender os sujeitos e o objeto de estudo em questão (VALDERRAMAS; HUNGER, 2009).

O objetivo da pesquisa consistiu em analisar quais os saberes relevantes para o ensino do *Street Dance* na visão dos professores selecionados para a pesquisa, com o total de 10 professores: 3 formados em Educação Física, 1 com a Graduação em Educação Física em andamento e 6 professores sem formação acadêmica.

No Brasil, as Danças de uma forma geral são ensinadas por professores formados em Educação Física ou Dança, bem como por dançarinos/bailarinos

⁷² Cabe destacar que essa nomenclatura era usual no momento histórico na qual as produções estão situadas. Atualmente, o termo Danças Urbanas possui maior destaque.

que viraram professores. Para entender melhor essa realidade, a pesquisadora trouxe os dados da literatura específica da área de Dança, destacando que a primeira graduação em Dança no Brasil foi instituída apenas em 1946.

Porém, a Dança enquanto campo de formação profissional foi reconhecido pelo Ministério da Educação somente em 1971, com a regulamentação dos currículos mínimos dos cursos de nível superior da área. Na Educação Física, por ser um elemento do movimento humano, a Dança já estava presente enquanto saber a ser sistematizado. Independente da área, a Dança é um elemento de intervenção por parte dos dois campos formativos (MARQUES, 1997; STRAZZACAPPA, 2001; BRASILEIRO, 2003).

Considerando as especificidades de ambas as áreas, a autora aponta que existe uma tendência a contestação sobre a necessidade de uma formação acadêmica para o ensino do *Street Dance*, pois:

“Professores” de *Street Dance*, em eventos de capacitação e aprimoramento profissional do ENAF e *Fitness Brasil* no ano de 2006, questionavam a formação acadêmica, especificamente, para o professor da modalidade em que se enquadram. Para estes, o *Street Dance* possui uma história, cultura e vivência necessária que deve ser transmitida, mas, não são vistas nas universidades de Dança e Educação Física, portanto, o professor formado em qualquer uma destas áreas não conseguiria transmitir a modalidade adequadamente (VALDERRAMAS, 2008, p. 47).

Considerando estes argumentos, a autora traz os conceitos de Maurice Tardif em relação aos saberes, pois existe uma diferença entre a Formação Profissional (Acadêmica), ligadas a Educação e a Formação Experiencial, onde o saber-fazer é valorizado. O ensino do *Street Dance* está situado dentro desta segunda dimensão, a formação experiencial, já que em seus próprios processos de desenvolvimento histórico de socialização dos seus saberes e técnicas, os sujeitos que fazem parte desta cultura atuaram enquanto “professores”⁷³.

Os professores entrevistados destacaram que o processo de aprendizagem dos estilos do *Street Dance* encaixa-se dentro da Formação Experiencial, tendo a *Internet*, o treino individual ou com amigos, *workshops*,

⁷³ “Tardif (2004) corrobora essa visão ao definir o professor como aquele que sabe algo a ser transmitido aos outros. Sendo assim, os que ensinam *Street Dance* assumem a função de professores, uma vez que possuem um saber que pode ser transmitido a outros, num momento específico” (VALDERRAMAS, 2008, p. 66).

como as fontes de aprendizado. Para os professores que possuem curso superior, o único acréscimo foram os conhecimentos relacionados a Didática.

Cabe destacar que os professores entrevistados na pesquisa, em sua maioria, demonstraram uma certa organização necessária para o ensino do *Street Dance*, indo do simples ao complexo, porém, os seus processos metodológicos são fundamentados na prática, sem um arcabouço teórico, através da intuição e da repetição, vinculado aos saberes experienciais.

Assim como identificado no capítulo 2 a constituição das experiências dançantes se desenvolveu de maneira coletiva, através dos processos de transmissão espontânea de forma divertida nas festas, onde todas as pessoas conseguiam aprender os passos das danças ou através das disputas artísticas nas *block parties* (VALDERRAMAS, 2008; SANTOS, 2017).

Com isto, os trabalhos nos mostram que existe um campo a ser explorado e estudado, pois o campo da formação profissional em Dança e Educação Física precisam aproximar-se deste universo do *Street Dance* “para um melhor aprendizado e entendimento de como trabalhar esses conteúdos no ensino da dança” (VALDERRAMAS; HUNGER, 2009, p. 525).

Em estudo anterior, Beija (2017) aponta que existe uma lacuna na formação inicial de professores no Brasil, tanto da Licenciatura, como do Bacharelado, a partir da análise das ementas disciplinas de Metodologia do Ensino da Dança ou similares, pois o trato com o conhecimento Dança de maneira geral, tem dado “ênfase aos conteúdos considerados tradicionais e as danças folclóricas brasileiras”, corroborando assim, a discussão da lacuna da Formação Profissional em relação as Danças Urbanas (BEIJA, 2017, p. 62).

4.2 Uma outra Estética

Nesta incluímos o artigo de Flávio Alves publicado na Revista Motriz em 2007, intitulado: “A Dança *Break*: uma análise dos fatores componentes do esforço no duplo movimento de ver e se vestir”. Através do estudo de análise de

movimento proposto por Rudolf Von Laban⁷⁴, foi analisado, na dança da cultura *Hip-Hop* os fatores força/peso, espaço, tempo e fluência.

Considerando os aspectos particulares das danças da cultura *Hip-Hop*, Alves destaca as possibilidades destas danças de reconstruírem a realidade dos seus praticantes com base na análise da experiência estética das mesmas, por que:

É este o trunfo da experiência estética: ser possibilidade de expressão autêntica, em meio às demandas do discurso hegemônico, em vigor no âmbito social. Pela arte é possível ser de outra maneira, não como fuga da realidade, mas como ação pessoal de re-construção desta realidade a partir do olhar de si (ALVES, 2007, p. 25).

Portanto, as Danças Urbanas situam-se dentro de uma estética que transgride o que está posto enquanto prática hegemônica, tornando-se a possibilidade de expressar emoções, novas possibilidades de movimentar-se, considerando que a realidade do próprio jovem é instável, mutável, passível de ser ampliada. Sobre esta questão, Magro (2002, p.72) aponta que

Nessa perspectiva, os adolescentes participantes do movimento *Hip-Hop* transgridem quando tomam as rédeas do seu próprio processo educativo, fazendo contextualizado com suas vidas, sua história, suas experiências, suas necessidades e, também, com seus sonhos, projetos e desejos.

Visualizamos esta possibilidade dentro das Danças Urbanas e seus elementos estéticos exemplificam essas possibilidades de expressão da juventude, seus sentimentos, suas visões de mundo e perspectivas de um futuro, diferente do que está posto pela realidade.

Outra questão significativa apresentada pelo o autor que apresenta-se enquanto regularidade dos estilos de dança destacados em seu artigo (*Break, Popping, Locking*), consiste no momento do *freestyle* dentro dos processos de disputa artística entre dançarinos (batalha/racha) onde o repertório técnico, relacionada a sua musicalidade, expressam esse sentimento advindo da experiência estética, tanto de quem executa a dança quanto de quem assiste.

⁷⁴ Rudolf Von Laban (1879-1958) foi um dançarino, coreógrafo, teatrólogo e musicólogo eslovaco, considerado o maior teórico do século XX no âmbito da Dança, com ênfase nos estudos relacionados ao movimento, seus elementos e suas combinações.

Para compreender como esses elementos se expressam dentro do movimento, Alves (2007), com base em Laban, aponta que a análise do movimento corporal pode ser feita com base em quatro fatores de movimento (força/peso; espaço; tempo e fluência), percebendo as emoções e as atitudes produzidas no ato de dançar, pois “por esta análise, podemos verificar o grau de organização das frases do movimento, os níveis de tensão na postura e o uso do espaço em volta do corpo” (ALVES, 2007, p. 26).

O estudo possui uma contribuição importante a ser considerada para o trato com o conhecimento Dança nas aulas de Educação Física escolar ao trazer a perspectiva de analisar o movimento humano através dos fatores propostos por Laban, pois além da possibilidade de visualizar o gesto técnico, é possível atingir um entendimento sobre a movimentação corporal através da dimensão subjetiva.

Outro trabalho localizado dentro da categoria Estética é o artigo de Adriana Martins Correia e colaboradores, intitulado: “Do racha na rua à batalha no palco: cena das Danças Urbanas”. O aspecto da estética é destacado no artigo como um fator preponderante para estas danças terem relações próximas ou distantes das culturas dominantes.

De posse do conjunto de técnicas particulares aos estilos das Danças Urbanas, os jovens se inserem no contexto das “batalhas”, inerentes a cultura. Porém, existe uma tendência no esvaziamento desse contexto de disputa nas ruas, para começar a surgir em eventos patrocinados por grandes empresas comerciais.

Neste trabalho, os autores mapearam cinco eventos que os participantes da pesquisa consideram os mais importantes da cidade do Rio de Janeiro: *Arena Híbrida*, *Bboy Confronto*, *Red Bull BC One*, *Rio H2K* e o *Eurobattle*. Com base em Deleuze⁷⁵ e Guattari⁷⁶ buscou-se analisar as características dos eventos, suas regularidades, diferenças e similaridades de seus regulamentos.

Posteriormente, os autores buscaram inserir-se nos eventos supracitados, acompanhando os movimentos e as experiências dos dançarinos participantes da pesquisa, referenciados no que Deleuze chama de “olho-dedo”, pois assim,

⁷⁵ Gilles Deleuze (1925-1995) – filósofo francês, representante da escola pós-estruturalista.

⁷⁶ Félix Guattari (1930-1992) – foi um filósofo francês da escola pós-estruturalista.

trazendo Geertz (1978), compreender a “descrição densa”⁷⁷ consiste numa forma de pesquisa etnográfica.

Ao destacar que o cenário das Danças Urbanas passou do “racha à batalha”, os autores apontam que houveram descolamentos do que se manifestava na origem da cultura *Hip-Hop* através dos rachas, da disputa artística nas ruas, destacando:

Na fase inicial, através de análise documental, ficou nítido que uma das características da dança de rua se mantém, que é a apresentação em formato de duelo. Este formato é conhecido nos relatos históricos como racha, porém nos textos de divulgação dos eventos atuais recebe o nome de batalha. Contudo, neste processo de institucionalização do racha de rua em forma de evento, percebe-se uma tendência a eliminar o caráter fortuito e transitório do elemento “rua”. Isto se manifesta com mais ênfase nos encontros de grande porte, incluindo aí campeonatos que contam com patrocínio de grandes marcas (CORREIA et al., 2017, p. 218).

Essa discussão tem pertinência quando analisamos o movimento histórico do modo de produção atual, o capitalismo. Reordenações nos fenômenos culturais para construir uma nova formatação e torná-los produtos, mercadorias. O caráter contra-hegemônico presente nas Danças Urbanas em seu surgimento não é interessante para a sociedade do capital, apenas valorizando a disputa técnica institucional⁷⁸ como forma de espetacularização e comercialização destas danças (MANDEL, 1981; BEIJA, 2017).

4.3 Corporeidade

O artigo de Fernando Luiz Cardoso e colaboradores, intitulado: “Corporeidade e sexualidade em dançarinos de rua: Axé e *Hip-Hop*”, publicado em 2011 na Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, traz em seu bojo

⁷⁷ “Em sua visão de etnográfico, Geertz aproxima-se de Certeau na medida que considera que o conhecimento se dá no acontecimento e, portanto, é localizado e “microscópico”, só podendo ser construído a partir das singularidades dos grupos sociais (CORREIA et al., 2017, p. 218).

⁷⁸ “Esses regulamentos acabam por definir o que Certeau (2008) chama de um agir estratégico, ou seja, uma ação típica dos sujeitos no poder, no caso, baseada nas estruturas de eliminatórias das competições esportivas e nos critérios de julgamento dos grandes campeonatos de dança erudita” (CORREIA et al., 2017, p. 218).

a discussão relacionada a Corporeidade e as percepções dos dançarinos destes estilos em relação a questões voltadas a sexualidade.

Os autores situam os seus objetos de estudo como fruto dos processos de desenvolvimento de culturas marcadas pela sociedade dividida em classes sociais. Ambos os segmentos (*Axé* e *Hip-Hop*) surgem em contextos periféricos e com fortes raízes na cultura negra, com a primeira surgindo em Salvador e a segunda nos guetos nova-iorquinos nos Estados Unidos da América (CARDOSO et al., 2011).

Posteriormente, ambos os estilos de dança recebem uma nova formatação e ganharam um caráter comercial, saindo do espaço das ruas e indo para os estúdios de dança e as academias de ginástica, recebendo novas nomeclaturas e se enquadrando dentro da dinâmica *fitness*. Apesar dessa apropriação mercadológica, as suas heranças culturais permanecem marcadas no movimento técnico.

Tais movimentos estão carregados de uma corporeidade e o contato com as mesmas desencadeiam novas formas de se perceber dentro da realidade, pois como mostram Cardoso et al. (2011, p. 664):

Acredita-se que a prática e convívio com estes dois estilos de dança modifica as formas de perceber a corporeidade e a sexualidade, como também estimula a elaboração de uma identidade corporal diferenciada e personificada em seus praticantes.

Em nossa sociedade contemporânea, as possibilidades de desenvolver a identidade corporal são inúmeras, visto que a pluralidade de escolhas das práticas corporais é enorme. O indivíduo “toma para si a responsabilidade de desenhar seu próprio corpo como forma de definir sua identidade” (CASTRO, 2005, p. 138), incluindo sua própria percepção de sua sexualidade.

Os autores destacam que devido a presença majoritariamente masculina dentro da cultura *Hip-Hop*, as suas danças acabam tornando-se expressões e reforço do culto a masculinidade⁷⁹. Inclusive, as próprias mulheres acabam por assimilar quando “a plasticidade física e as roupas utilizadas pela mulher ao dançar são semelhantes às dos homens” (CARDOSO et al., 2011, p. 668).

⁷⁹ Neste sentido, a prática do *Hip-Hop* e do *Axé* parece masculinizar ligeiramente a identidade de gênero das mulheres praticantes e, de forma inesperada, também masculiniza a identidade de gênero dos próprios homens (CARDOSO et al., 2011, p. 669).

Vemos neste debate, a possibilidade de construir discussões em relação a corporeidade e gênero através do trato com as Danças Urbanas, repensando as identidades, os signos e os papéis que homens e mulheres desempenham dentro das mesmas. Essa dimensão filosófica do corpo ganha relevância por entendermos que este fenômeno cultural possui ampla popularidade entre os jovens (DAYRELL, 2001; MATSUNAGA, 2006).

4.4 Exercício Físico e Saúde

O artigo de Taíse Tomio e colaboradores, publicado na Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde, em 2014, intitulado “Benefícios da dança Hip-Hop para crianças e adolescentes obesos: uma revisão sistemática”, destaca que a obesidade⁸⁰ infanto-juvenil é um dos mais graves problemas de saúde do mundo neste século.

Para reverter esse quadro, os estudos apontam que os exercícios aeróbicos oferecem benefícios para crianças e adolescentes obesos, diminuindo os riscos de obesidade mórbida e a mortalidade por doenças derivadas deste problema. Reduzir a gordura corporal, diminuir o risco de doenças cardiovasculares e hipertensão e melhorias no sistema cardiorespiratório são os maiores objetivos dos programas de exercícios para este segmento (TOMIO et al., 2014).

Os autores apontam que para esta faixa etária os exercícios devem ter objetivos claros, passíveis de serem alcançados e não podem ser entediantes, pois a taxa de desistência das atividades por parte das crianças e jovens tem sido alta. Estudos apontam que a Dança desenvolve um esforço similar como outros exercícios aeróbicos, tornando-se uma alternativa para estimular a prática de atividade física.

As danças do *Hip-Hop* por serem populares entre os jovens apresentam-se como uma escolha viável, visando reduzir as barreiras para o engajamento dos mesmos em uma prática de atividade física sistematizada, sem perder a

⁸⁰ “Obesidade é definida como a acumulação de gordura corporal de maneira anormal ou excessiva, representando risco à saúde. Neste contexto, a obesidade e o sobrepeso tem sido reconhecidos como um sério problema de saúde e um assunto de impacto mundial. Por causa disso, é necessário o desenvolvimento de pesquisas em várias amplitudes da obesidade” (TOMIO et al., 2014, p. 682).

essência do lúdico. Para defender esta possibilidade, os autores realizaram uma revisão sistemática de estudos que tratam a questão da utilização das danças do *Hip-Hop* como possibilidade de combate a obesidade.

A discussão nos remete a refletir sobre a escolha das Danças Urbanas nos programas de exercício físico dentro de uma perspectiva meramente utilitária, associando-se a um viés multidisciplinar, “como estímulo a um estilo de vida ativo, à aquisição de hábitos alimentares mais saudáveis e a um melhor conhecimento sobre as emoções” (PRADO; SILVA, 2011, p. 167).

Fica evidente na discussão proposta pela pesquisa apresentada no artigo uma perspectiva que compreende a saúde dos indivíduos apenas na dimensão da ausência/combate de doenças, como a obesidade e o sedentarismo, reduzindo as práticas corporais para mero instrumentos de controle e adaptação aos padrões de saúde, mesmo no ambiente escolar. Sobre esta questão, Oliveira et. al. (2017, p. 117) destacam que:

Os aspectos da aptidão física relacionada à saúde se apresentaram como novidade, sendo selecionados como saberes escolares, compreendendo resistência cardiorrespiratória, força, composição corporal, flexibilidade e resistência muscular, como componentes da promoção da saúde, mantidos através de hábitos saudáveis.

Sabemos que estes elementos são conteúdos importantes e imprescindíveis na vida dos crianças e jovens escolares, assim como as questões relacionadas as “doenças crônicas não transmissíveis, à prevenção de doenças, aos hábitos saudáveis, aos hábitos alimentares e seus distúrbios, à aptidão física, às questões posturais, à prescrição do exercício e fatores de risco” (OLIVEIRA et.al. 2017, p.124).

Logo, tratar das Danças Urbanas enquanto um meio facilitador de promoção a saúde deve vir com um aprofundamento em relação aos aspectos fisiológicos (e nos demais campos da Saúde), mas sem desconsiderar os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que perpassam as relações das crianças e dos jovens.

4.5 Prática Pedagógica

Por fim, analisamos a dissertação de Mestrado de Ivan Cândido de Souza, defendida em 2010 no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu (USJT) e intitulada: “*Hip-Hop e Educação Física escolar: possibilidade de novas tematizações*”.

Sua pesquisa de ordem qualitativa, realizou uma investigação sobre o universo da Cultura *Hip-Hop*, expondo o seu desenvolvimento histórico e incluindo seu surgimento no Brasil. Souza (2010) demonstra uma preocupação de estreitar pontes desse fenômeno cultural com a área da Educação, ao destacar que:

Há no meio acadêmico publicações que aproximam o Hip-Hop do meio educacional formal. Nesse sentido, merece destaque o livro “Rap e Educação Rap é Educação” organizado pela professora Elaine Nunes de Andrade, publicado pela editora Selo Negro (1999). Dois capítulos deste livro “Rap na sala de aula” e “Rapensando os PCN’s” foram dedicados aos relatos de experiências desenvolvidas na sala de aula (SOUZA, 2010, p. 9).

Logo, se o campo educacional tem buscado uma abertura para incluir o *Hip-Hop* e seus elementos, vislumbramos a possibilidade da própria Educação Física também tematizar, através das Danças Urbanas enquanto um de seus elementos constituintes dentro do conteúdo Dança, considerando as múltiplas manifestações produzidas historicamente pela Cultura Corporal.

Souza (2010) aponta que esta possibilidade de incluir a cultura *Hip-Hop* ganha força com estudos de Vargas (2005) e nos documentos curriculares do Estado do Paraná (2006) e de São Paulo (2008), ao tratar este conteúdo relevante para as aulas de Educação Física escolar no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Posteriormente, o autor descreve o percurso metodológico desenvolvido na pesquisa, para tentar responder o seguinte problema de pesquisa: “O Hip-Hop aparece como temática nas respostas dos professores de Educação Física que atuam em escolas, quando esses são inquiridos acerca das práticas pedagógicas adotadas em suas aulas?” (SOUZA, 2010, p. 11).

Para isto, foram entregues questionários aos professores de Educação Física das escolas da rede estadual que fazem parte da Diretoria Centro-Sul,

localizada na cidade de São Paulo e suas respostas foram analisadas através da análise de conteúdo de Bardin a partir de uma abordagem qualitativa, realizando uma leitura das temáticas tratadas pelos professores em suas aulas.

Os professores demonstraram um distanciamento do Esporte enquanto conteúdo principal a ser tratado, porém, destacam que selecionam os conteúdos com base nos documentos curriculares do Estado. Mas, os limites do estudo ficam claros quando observamos que

Nos relatos dos professores observou-se que o Hip-Hop pode ser um elemento da cultura corporal a ser desenvolvido nas aulas, conforme os ditames expostos pelas publicações que apresentam o eixo temático da Educação Física escolar: jogo, esporte, dança, luta e ginástica (SOUZA, 2010, p. 11).

Na análise dos questionários, o autor identificou a possibilidade de a cultura *Hip-Hop* ser tematizada pelos professores, e a partir dos referenciais curriculares e dentre outros estudos, justificou as potencialidades de inclusão deste conteúdo nas aulas. Mas, cabe questionarmos: E como este conteúdo pode ser trabalhado nas aulas de Educação Física? Quais os resultados de sua intervenção como tema ligado ao conteúdo Dança?

Mesmo considerando os limites existentes no trabalho, cabe destacarmos o pioneirismo do autor em tratar as Danças Urbanas como um elemento a ser tematizado nas aulas de Educação Física escolar, apresentando um sólido arcabouço teórico que justifique a sua presença, ampliando e diversificando os saberes, sintonizados com a realidade dos estudantes.

Frente a estes debates, apontamos que as produções analisadas oferecem algumas perspectivas em relação as possibilidades de aproximações da Educação Física, e bem como a Educação Física escolar, com as Danças Urbanas, sob diferentes contextos. Porém, as mesmas evidenciam limites no âmbito da produção do conhecimento em Educação Física, pois contraditoriamente ao momento histórico da presença e desenvolvimento das Danças Urbanas no Brasil, presente desde a década de 1980, o fenômeno tem sido pouco estudado pela área, questão abordada em pesquisas anteriores (BEIJA, 2015; 2017).

Porém, o campo de pesquisa com as Danças Urbanas e as possibilidades de diálogo da Educação Física está em aberto, e, com uma gama de questões

diversas a serem discutidas que podem trazer grandes contribuições para consolidar uma aproximação pautada também em questões contemporâneas e do cotidiano da juventude das periferias, tratando como por exemplo, questões de gênero, relações étnico-raciais, sexualidade e questões de classe.

5. OS DADOS ENCONTRADOS NO CAMPO DE PESQUISA: O CAMINHO É POR AQUI, É PELA BASE!

Neste capítulo apresentamos a análise dos questionários, material coletado no campo que nos revelou dados importantes para entender a prática pedagógica dos professores, suas diferentes realidades e os níveis de compreensão sobre o fenômeno Danças Urbanas e se/como o trato com o conhecimento específico tem sido desenvolvido.

Para tanto, desenvolvemos uma discussão pautada em cada um dos aspectos abordados no questionário diagnóstico, conhecendo desde os aspectos pessoais e profissionais relacionados ao tempo de atuação, vínculo de trabalho e sua formação profissional, passando por suas facilidades e dificuldades no trato com os conhecimentos da Educação Física escolar e, por fim, se os mesmos reconhecem a presença das Danças Urbanas em suas escolas e se selecionam e trabalham com este fenômeno cultural em suas aulas.

Cabe esclarecermos que para garantir a privacidade e a confidencialidade de cada professor participante da pesquisa recebeu um nome de um passo da dança urbana jamaicana Dancehall, e os nomes de suas respectivas escolas foram suprimidas do nosso texto.

5.1 Um retrato da situação: O que os professores tem a dizer?

Após ao momento de aplicação dos questionários diagnósticos realizamos uma análise para entender melhor este universo referente ao conjunto de professores de Educação Física que atuam nas escolas de referência integrais e semi-integrais, desde questões gerais como a formação acadêmica e o tempo de atuação, além das facilidades e dificuldades no trato com os conhecimentos da Cultura Corporal, e por fim, as aproximações com o tema Danças Urbanas.

Primeiramente, nos dedicaremos a apresentar os nossos professores, quem são eles? Quantos professores são homens e quantas são mulheres?

Qual o tempo de atuação destes professores na docência? Qual o vínculo de trabalho dos mesmos, efetivo ou temporário?

Dos 21 professores que participaram desta etapa de diagnóstico, 11 professores são homens e 10 professoras são mulheres, que possuem um **tempo de atuação** que varia entre 3 a 38 anos de serviço na Educação Básica, com uma certa predominância de professores com um tempo inferior a 10 anos de atuação, porém, parte destes professores não recordaram a quantidade de anos de serviço e não preencheram este tópico do questionário.

Mas, em relação ao **vínculo de trabalho** (efetivo ou temporário), no universo dos 21 professores pesquisados, existe uma ampla predominância no vínculo efetivo, com 20 professores concursados e apenas 1 professor com um contrato de trabalho temporário. Importante destacar este dado, já que o último concurso público para professor efetivo no estado de Pernambuco foi em 2015, e que tomaram posse em 2017.

Porém, a realidade encontrada não nos permite concluir que esse quadro de professores efetivos se mantém em outras regiões do estado, pois ainda existe o regime de contrato temporário para suprir a carência de professores nas escolas da Educação Básica da Rede Pública em Pernambuco. No estudo de Gomes e Abranches (2017) as autoras apontam que esta realidade ainda é presente:

Neste contexto, as análises evidenciam o caráter seletivo adotado pelas Escolas de Referência para com os docentes: se, para compor o quadro das EREMs, os docentes passam por um processo seletivo que implica, indiretamente, na alteração da jornada de trabalho e na remuneração, como pode o docente com vínculo de trabalho temporário tornar-se docente de “Escola de Referência” sem ter o mesmo tratamento? Observa-se que o trabalho do docente contratado temporariamente possui as mesmas cobranças e demandas do docente com vínculo permanente, mas remuneração diferenciada (GOMES; ABRANCHES, 2017, p.120).

Logo, apesar do contrato temporário ter como objetivo suprir a deficiência do quadro de docentes no estado, ele cria duas categorias diferentes dentro da mesma realidade, com as mesmas exigências do ponto de vista do exercício da docência, porém com remuneração e ingresso de uma maneira diferente, levando a entender que os processos de precarização do trabalho docente se

manifestam também nas escolas de referência, tendo como exemplo, a realidade de contratos temporários dos professores (BERNARDI; NETO, 2016).

Ao situar a **Formação Profissional**, identificamos que 18 possuem algum curso de pós-graduação no nível de Especialização, 1 professor com Mestrado e 2 professores que possuem Graduação em Educação Física. Os professores possuem uma predominância de formações específicas de algum aspecto do âmbito escolar, com o destaque para 5 professores que possuem Especialização em Educação Física escolar.

Porém, ao mesmo tempo, a predominância do grupo de professores com a formação em pós-graduação a nível de Especialização revela um aspecto contraditório, uma tendência ao isolamento profissional⁸¹ observada neste grupo de professores, mostrando uma dificuldade dos mesmos em progredirem em seus estudos no âmbito da Pós-Graduação (Ingressando em cursos de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional ou Doutorado, etc), limitando assim, uma de suas possibilidades de formação continuada.

Logo, não podemos pensar que esta realidade é meramente uma opção individual, e sim, fruto da conjuntura na qual estes professores estão inseridos, que possuem diferentes trajetórias docentes, com tempos de atuação distintos, realidades diferentes em termos de salário e estrutura, porém, compartilham de uma mesma dificuldade de desenvolverem-se profissionalmente através da formação continuada e de sua inserção na pós-graduação.

Considerando estes fatores, cabe pensarmos na possibilidade de superação de uma tendência individualista em que responsabiliza o docente na busca pela sua qualificação profissional, pois, este entendimento perpassa pela compreensão de que:

A noção de desenvolvimento profissional traz consigo a idéia de evolução e de continuidade (superando a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores), assim como pressupõe a valorização dos aspectos contextuais, organizacionais e orientados para a mudança, numa tentativa de superação do caráter individualista nas atividades de formação continuada, colocando a ênfase na dimensão participativa (ativa) dos professores (ROSSI; HUNGER, 2012, p. 927).

⁸¹ “Com o processo de proletarização docente marcante na sociedade capitalista, a racionalização do ensino como um todo afeta, também, o trabalho do professor, reduzindo a sua autonomia diante do seu trabalho, seja por que cada vez mais esteja sob o controle de agentes externos, seja porque a estruturação escolar se aproxima cada vez mais da lógica fabril” (BERNARDI; NETO, 2016, p. 343).

Esta tendência reflete o quadro geral da responsabilização individual do professor na busca de cursos de atualização, formação continuada e pós graduação, e assim, o professor torna-se o único responsável, mesmo com “o melhor das intenções, uma responsabilidade que não é sua, pois tenta dar conta de problemas que deveriam ser tratados com mais cuidado pelo poder público” (BERNARDI; NETO, 2016, p. 344).

Ao tematizar **Questões gerais sobre as aulas de Educação Física**, foi solicitado aos professores que discorressem brevemente em relação aos **conteúdos da Cultura Corporal**⁸² (Jogo, Esporte, Dança, Luta, Ginástica) que possuem mais facilidade e os temas que apresentam mais dificuldade no trato com o conhecimento nas aulas de Educação Física escolar.

É importante situarmos que no âmbito da educação básica do estado de Pernambuco existe um documento norteador para os professores da rede pública estadual que serve como referência de base dos saberes a serem selecionados e pedagogizados pelos professores das disciplinas que compõem o currículo escolar. Atualmente, o Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2020) constitui-se enquanto documento curricular para os professores da Rede Estadual.

Em relação aos conteúdos que os professores⁸³ declararam apresentar uma maior facilidade para trabalhar em suas aulas, destaca-se os relacionados ao Esporte e ao Jogo, com 14 menções e 15 menções, respectivamente.

As razões apontadas pelos professores nos questionários que determinam a facilidade no trato com o conhecimento destes conteúdos são diversas, abordando questões que envolvem desde a legitimação afetiva destes conteúdos proveniente pelo conjunto de seus estudantes, bem como a predominância destes conteúdos em suas formações iniciais (graduação) e nas vivências pessoais.

⁸² Selecionamos a Cultura Corporal enquanto objeto de estudo da Educação Física por se situar dentro da Perspectiva Crítico-Superadora, que tem sido a base das construções das propostas curriculares da Educação Física desde 1988, até o ano de 2019, por entendermos a familiaridade do conjunto dos professores com esta perspectiva e seu objeto de estudo, dado a história da Educação Física escolar em Pernambuco.

⁸³ Para garantir a confidencialidade dos professores envolvidos na pesquisa, atribuímos a cada um o nome de passos (*steps*) da dança jamaicana *Dancehall*.

“Por que há uma melhor identificação dos educandos em sua prática” – *Della Move*, referindo-se ao Jogo e ao Esporte.

“Pelo maior interesse dos estudantes, principalmente, os jogos esportivos” - *Pop Di Collar*, referindo-se ao conteúdo Jogo.

“Desde antes de minha formação eu era atleta de Futsal, então venho carregando a bagagem cultural do esporte a muitos anos” – *Jerry Springer*, ao apontar o conteúdo Esporte.

O campo da legitimação afetiva aparece em algumas respostas, como nos exemplos acima, sendo um dos determinantes que os professores puderam mensurar a facilidade no trabalho com o Jogo e principalmente com o Esporte. Souza Júnior et al. (2011), apontam que é comum aos professores de algumas disciplinas do currículo escolar a dimensão da legitimação afetiva como um critério para a seleção dos conteúdos, por que:

Surge ainda, em alguns discursos de algumas disciplinas, a legitimação afetiva, indicando o uso de recursos afetivos de apelos pessoais na relação professor-aluno, relacionando-se ao prazer imediato em fazer a aula que, por muitas vezes, termina por justificar o atendimento às vontades dos alunos ou, pelo menos, de alguns (SOUZA JÚNIOR et al., 2011, p. 189).

O Prof. *Roadrunner* em seu questionário, ao afirmar que “por já fazer parte do cotidiano” o Esporte e o Jogo são conteúdos com os quais ele sente uma maior facilidade de trabalhar em suas aulas reforça este argumento. Bracht (2005), em sua obra intitulada “Sociologia Crítica do Esporte”, nos oferece subsídios para entendermos a dimensão do Esporte na sociedade, através do conceito gramsciano de hegemonia. Com base em Marilena Chauí, destaca que:

[...] a novidade gramsciana consiste em considerar que o conceito de hegemonia inclui o de cultura como processo social global, que constitui a “visão de mundo” de uma sociedade e de uma época, e o conceito de ideologia como sistema de representações, normas e valores da classe dominante que ocultam sua particularidade numa universalidade abstrata (BRACHT, 2005, p. 62).

Ou seja, esta visão de mundo se expressa na legitimidade afetiva dos alunos perante ao fenômeno esportivo em seu cotidiano, já que no campo das representações, o Esporte, especialmente o Futebol, assimila as normas e os

valores da classe dominante, sendo produzido, difundido e consumido dentro deste paradigma: o esporte de alto-rendimento, ou como ampliou Bracht (2005), o esporte-espetáculo.

Esta assimilação das normas da sociedade capitalista se deu a partir da transformação da lógica do esporte ao assumir para si a lógica produtivista, ou seja, o alto rendimento. Assis de Oliveira (2010), em sua obra “Reinventando o Esporte: possibilidades da prática pedagógica”, destaca, com base em Bourdieu (1995), um dos efeitos desencadeados pelo esporte moderno, pois:

O esporte não é mais aquele. A ideologia do “mais vale competir do que ganhar” deixou de refletir o interesse geral. É preciso vencer, sim, a qualquer custo. As massas desejam recordes que igualam os esportistas aos super-heróis patrocinados pelas grandes empresas, que investem em tecnologia para esses homens aprimorados correrem cada vez mais, nadarem cada vez mais, pularem cada vez mais e venderem cada vez mais os produtos que são consumidos pelas massas que aí se imaginam um pouco super também, fechando-se o ciclo (ASSIS DE OLIVEIRA, 2010, p. 91).

Os atletas passam a assumir um papel de “super-heróis”, verdadeiros ídolos, no caso dos meninos, por exemplo, essa realidade costuma expressar tendências como um corte de cabelo ou brincos, porém, essa midiaticização do esporte, em especial o Futebol, faz com que o jogo de bola (“pelada”) seja parte do cotidiano das aulas de Educação Física escolar enquanto vivência dominante, como relatado pelos professores.

Para além da dimensão da legitimação afetiva, é importante destacar que a formação profissional em Educação Física ainda sofre forte influência do fenômeno esportivo, secundarizando determinados elementos da Cultura Corporal. Góis Júnior (2017) ao analisar as diferentes concepções que permearam a construção da Educação Física em alguns países, aponta esta tendência, pois:

Ao observar essas interpretações ao redor do mundo, percebemos que discursos modernos proferidos por médicos e militares, quando traduzidos em práticas, mais especificamente, em uma educação física delimitada por ginásticas europeias e também pelos esportes e jogos infantis, deram certa homogeneidade à institucionalização de uma pedagogia especializada pautada pela modernidade (GÓIS JÚNIOR, 2017, p. 702).

Na História da Educação Física brasileira estas tendências também ditaram os rumos, concepções e intencionalidades da formação inicial e da Educação Física escolar, perpassando desde os aspectos biologizantes e higienistas, ao “corpo social” que deveria ser docilizado para desenvolver sua função na produção e reprodução do capital, ou bem como o uso do fenômeno esportivo com o caráter nacionalista e propagandista, a exemplo da Ditadura Militar, tendências estas que ainda ressoam nos dias atuais (SOARES, 2004; LIMA, 2015).

Outro conteúdo da Cultura Corporal destacado pelos professores da pesquisa em relação a facilidade para ser trabalhado nas aulas de Educação Física escolar foi o Jogo. Além das vivências pessoais, os professores colocaram enquanto facilidades para o trato com este conhecimento a questão do espaço, por não necessitar de uma quadra, ou por precisar de poucos materiais, como destacou o Prof. *OneShot*:

“Vivência prévia e acessibilidade de materiais necessários” –
OneShot.

Nos Parâmetros Curriculares para a Educação Física no Estado de Pernambuco (PCPE) enquanto documento curricular que orienta a prática pedagógica para o ensino da Educação Física escolar, o Jogo é considerado como um patrimônio cultural da humanidade, sendo parte da Cultura Corporal, e se configura enquanto uma possibilidade intencional e criativa de modificar a realidade e o presente através da imaginação (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Tavares e Souza Júnior (2011, p. 127) apontam a necessidade de compreendermos a Educação Física enquanto componente curricular, tematizando o Jogo de forma que ele “seja apreendido, refletido e reconstruído enquanto conhecimento que constitui o acervo cultural da humanidade, possibilitando sua constatação, sistematização, ampliação e aprofundamento”.

Em relação aos temas da Cultura Corporal mais citados pelos professores que apresentam uma maior dificuldade de trabalhar em suas aulas de Educação Física, foram, respectivamente, a Luta (17 menções) e a Dança (7). Os argumentos para justificar esta dificuldade residem principalmente na necessidade de um domínio prévio destes conhecimentos e na falta de materiais.

Tratando da questão pertinente ao conhecimento prévio por parte dos professores, destacamos dois comentários que apontam algumas questões importantes:

“Porquê como nunca pratiquei a luta, me empenho na teoria e pego alguns alunos para me ajudar” – *Warm Up*, referindo-se ao conteúdo Luta.

“Por falta de vivências e maior intimidade com a temática, e a percepção de ser o conteúdo que mais sofre resistência por parte dos alunos, dificultando o processo de ensino-aprendizagem” – *Jerry Springer*, referindo-se ao conteúdo Dança.

Nestas e muitas outras respostas, encontramos uma constante justificativa em relação a falta da experiência prática, a vivência com as lutas e as danças. Logo, os professores relatam se sentirem incapazes de desenvolver um trabalho com esses conteúdos, onde a pouca experiência que tiveram com este tipo de conteúdo se resumiu a atividades na Formação Inicial e que julgam insuficientes para oferecer os alicerces na construção deste conhecimento nas aulas de Educação Física escolar.

Brasileiro (2009), em sua tese de Doutorado, buscou compreender como a Dança é tratada nos cursos de formação de professores e de que forma esse movimento se traduz na prática pedagógica dos professores de Educação Física, desmistificando a questão entre o ato de ensinar o conteúdo Dança e da não obrigatoriedade do docente ser um dançarino/bailarino, pois:

A dança que está presente nos processos de formação da Educação Física, não é outra dança e sim a mesma que os cursos de dança potencializam sua inserção no espaço de formação. Porém, nesses cursos, ela não é conhecimento central e sim parte constitutiva do estudo da cultura corporal ou de movimento, além de que nos cursos de Educação Física não aparece a dimensão explicitada pelos cursos de Dança de que “o professor deve ser necessariamente um artista” (BRASILEIRO, 2009, p. 119).

Logo, podemos inferir, dos relatos dos professores, que ainda existe uma compreensão de que o ensino de determinados temas da Cultura Corporal perpassa por um domínio técnico e que as suas experiências pessoais são determinantes na seleção dos conteúdos, e assim, acabam desenvolvendo o trato com o conhecimento da Dança e da Luta apenas em suas dimensões teóricas.

No ensino da Educação Física o nosso corpo é a principal ferramenta, mas, é importante realizarmos uma reflexão: É mesmo necessário ao professor ter uma “maestria” em todos os conteúdos da Cultura Corporal? As reflexões dos professores apontam para uma manutenção de uma perspectiva capacitista na qual a formação inicial de professores de Educação Física começou a se desvencilhar, com o fim da exigência dos testes de aptidão física nos processos seletivos para o ingresso na universidade.

Porém, também faz parte da responsabilidade⁸⁴ do professor a buscar o conhecimento sobre estes temas da Cultura Corporal, considerando os aspectos relacionados a relevância social do conteúdo e oferecendo as possibilidades aos alunos de apropriarem-se do Jogo, da Dança, da Luta, da Ginástica e do Esporte, de diferentes maneiras, considerando “o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros” elementos (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62).

Outro elemento importante de reflexão consiste em compreendermos a necessidade de um compromisso político imbricado com a competência técnica, entendendo que ser um educador perpassa pelo entendimento de que o “ato pedagógico em si já possui implícita dimensão ético-política” (NOSELLA, 2005, p.235)

Por fim, as últimas perguntas respondidas pelos professores foram direcionadas ao trato específico com o conhecimento das Danças Urbanas: Em relação ao tema Dança, **você já trabalhou o conteúdo Danças Urbanas?**⁸⁵ E também: **Você percebe a presença das Danças Urbanas na escola? Quem participa? Meninos ou meninas?**

Os dados encontrados no campo através do universo de professores investigados apontam para duas tendências conflitantes. A realidade aponta para a presença das Danças Urbanas nas escolas, com o *Break*, o *Passinho* e o *K-Pop*, sendo lembrados pelos professores como expressões das Danças

⁸⁴ Sobre esta questão, destacamos a compreensão de Lopes; Kerr (2015), que ao tratar das dificuldades e argumentos apresentados pelos professores de Educação Física em relação ao ensino das Lutas, apontam que: “Para tanto, é necessária a vontade e o esforço do professor em estudar as Lutas que serão trabalhadas na escola, bem como reconhecer que o método a ser empregado não pode ser igual aquele que prioriza a repetição de movimento, mas sim aquele que dá oportunidades para que todos participem e desenvolvam suas potencialidades” (LOPES; KERR, 2015, p. 266).

⁸⁵ Nesta pergunta, deixamos em parenteses alguns nomes de estilos de Danças Urbanas para auxiliar os professores a reconhecerem o conteúdo e a pluralidade de estilos, destacando o *Break*, *Popping*, *Locking*, *House*, *Voguing*, *Waacking*, e o *Krump*.

Urbanas no cotidiano escolar, com 15 menções. Porém, 12 professores afirmaram que nunca abordaram as Danças Urbanas em suas aulas de Educação Física.

Em estudo anterior (BEIJA, 2017), identificamos que existe um descompasso da formação inicial de professores com os dados da realidade, pois ao analisarmos as ementas dos cursos de graduação em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física das instituições de ensino superior federais e estaduais (IES) observamos a prevalência do ensino da Dança dentro de uma perspectiva generalista⁸⁶, utilitária, o que consideramos enquanto fragilidade teórica.

A obra Metodologia do Ensino da Educação Física, de autoria do Coletivo de Autores (1992) destaca a necessidade de pensar o ensino da Dança dentro de uma perspectiva que trabalhe aspectos culturais de diversas matrizes, pois:

Faz-se necessário o resgate da cultura brasileira no mundo da dança através da tematização das origens culturais, sejam do índio, do branco ou do negro, como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 83).

Portanto, ao pensarmos as Danças Urbanas enquanto um fenômeno sócio-histórico presente no Brasil desde a década de 1980, entendemos que a mesma se constitui enquanto cultura juvenil nas periferias, fazendo parte da realidade. Logo, se faz necessário pensar a intervenção da Educação Física de forma a garantir aos alunos um aprofundamento ou uma aproximação da realidade, despertando curiosidades e motivações, para que auxilie o estudante a desenvolver uma compreensão científica em relação a onde vive (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 63).

Em relação a percepção do conjunto dos professores sobre a participação de meninos e meninas nas manifestações das Danças Urbanas nas quais foram percebidas e relatadas no questionário, houve um alto número de respostas em

⁸⁶ “Por tanto, o fato de existir uma prevalência de concepções generalistas nas ementas do levantamento, pautadas numa perspectiva utilitária do ponto de vista do movimento com ênfase no domínio e transmissão dos processos técnicos que envolvem a Dança, não é algo aleatório, mas, expressa quais tendências que prevalecem na nossa área, e daí podemos visualizar que as Danças Urbanas por possuírem em sua essência um viés contestatório, transgressor da ordem e dos padrões estéticos, acabam sendo desvalorizados, justamente por se situar dentro de uma perspectiva contra-hegemônica do ponto de vista ideológico e do movimento” (BEIJA, 2017, p. 63).

branco neste tópico. É possível que este dado aponte uma fragilidade do nosso instrumento de coleta de dados, relacionada ao possível desconhecimento do que viria a ser Danças Urbanas.

Porém, nas poucas respostas desta questão por parte dos professores houve uma predominância de respostas associadas a participação dos meninos em relação ao *passinho* ou *passinho dos malokas*⁸⁷. O *passinho* é uma dança urbana originária na cidade de Recife, sendo característico ao movimento *bregafunk*, gênero musical periférico que representa a junção da música brega pernambucana com o *funk* carioca (G1, 2020).

Esta dança caracteriza-se através da forte movimentação dos braços e mãos de encontro com o quadril, bastante popular entre os jovens, porém, com uma grande adesão dos meninos. Tal fato evidencia a possibilidade da categoria “Gênero” ser trabalhada nas aulas de Educação Física escolar, pois o movimento principal do *passinho* remete a uma gestualidade masculina predominante no sexo, já para as meninas, os movimentos com os quadris são mais valorizados.

Logo, podemos realizar uma breve reflexão sobre os papéis de gênero que se manifestam no *Passinho*, pois o local do homem e da mulher são demarcados de forma a reforçar os esteriótipos definidos e diferenciados de masculinidade e feminilidade. Kleinubing et. al (2013, p.75) destacam que:

O aspecto de polarização das ações e comportamentos e, portanto, de complemento, tem um longo histórico que centra as relações na polaridade – razão e sensibilidade – sinônimos, respectivamente, de masculino e feminino. Constituiu-se um padrão de movimento que deve ser “representado” por homens e mulheres que devem corresponder às atribuições e disponibilidades corporais desses.

Mas, a presença do *Passinho* na dança, que poderia suscitar e enriquecer o debate em relação as construções sociais e desmistificar os papéis de gênero, sexualidade e machismo, entrou na mira do debate conservador na dimensão política, com a tentativa de aprovação de um projeto⁸⁸ de lei na Assembléia Legislativa de Pernambuco de proibição do *passinho* nas escolas. Inclusive

⁸⁷ Gíria pernambucana como sinônimo de malandro, maloqueiro.

⁸⁸ <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2019/09/projeto-de-lei-quer-proibir-passinho-nas-escolas-publicas-de-pernamb.html>

alguns professores antes da aplicação dos questionários, afirmaram concordar com a medida, perguntando, por vezes, se a pesquisa tratava do Passinho.

Desta forma reconhecemos que os questionários nos permitem pensar nos desafios que a Educação Física escolar ainda enfrenta, pois, através dos relatos dos professores, observamos que determinadas questões relacionadas a dificuldade de materialização de conteúdos da Cultura Corporal permanecem atuais, como os problemas existentes na formação inicial, as dificuldades relacionadas a estrutura e ausência dos materiais adequados, bem como a invisibilização do cotidiano da juventude presente entre os saberes escolares e os saberes específicos da própria Educação Física.

5.2 Possibilidades de um processo colaborativo

Neste momento descreveremos dois processos desenvolvidas em uma perspectiva colaborativa, dentro das possibilidades identificadas por nós frente a não existência de tempo/espço comum aos professores para atender a proposição inicial de formação apresentada inicialmente.

5.2.1 A construção de ações colaborativas com o Prof. Bogle

A possibilidade de processo de colabração com o Prof. *Bogle*, professor de uma das escolas que compõe a GRE Recife Norte, tem sido desenvolvido dentro de uma perspectiva muito respeitosa, aberta e com entusiasmo pelo trabalho a ser desenvolvido. O Prof. *Bogle* por vezes descreveu diversas iniciativas desenvolvidas no âmbito da Educação Física escolar com a colaboração de estudantes de graduação e professores de universidades públicas e privadas da cidade do Recife.

Dentre estas experiências existosas, desenvolve um Festival de Dança em conjunto com seus alunos como uma culminância de um projeto interdisciplinar que tem sido realizado há 10 anos na escola. Em seus relatos, destaca que muitas das iniciativas no Festival de Dança são construídas pelos próprios alunos, e por vezes, com ajuda de ex-alunos da escola, fortalecendo o sentimento da comunidade.

No primeiro contato para aplicação de questionário, em novembro de 2019, o Prof. *Bogle* fez questão de colocar a gestão da escola ciente do processo colaborativo e colocou-se a disposição para as intervenções necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, relatando um pouco de sua experiência pessoal com a dança, na qual descreveu que não possui habilidade alguma com esta temática, mas, que dá autonomia para os alunos pesquisarem e trazerem as experiências nas suas aulas.

O contato com o Prof. *Bogle* foi retomado no final de fevereiro de 2020, com a inclusão do mesmo em um grupo de *whatsapp* com os professores que demonstraram interesse em realizar um processo colaborativo de formação. Porém, pela dificuldade de agenda dos professores, uma formação conjunta não foi possível, logo, ele se disponibilizou uma tarde para realizarmos uma reunião para planejar ações na escola em que atua.

No dia 5 de março de 2020, realizamos uma reunião, na qual o professor disponibilizou a estrutura da escola para as ações a serem desenvolvidas, e em diálogo com a coordenadora pedagógica da escola, presente em parte na reunião, foi disponibilizado dois dias para serem realizadas oficinas, nos dias 12/03 e 19/03, totalizando 4 horas/aula.

Ao explicar o formato da oficina, foi observado que o Prof. *Bogle* apesar de sua disposição e boa vontade, conta com esta colaboração para enriquecer ainda mais este festival, porém não demonstrou um interesse em ter um protagonismo na participação e condução das oficinas por conta de suas limitações e falta de envolvimento com os aspectos da Dança de uma forma geral.

Nestas oficinas, seriam conduzidas experiências dentro das Danças Urbanas com uma turma do 2º ano do Ensino Médio, contemplando dimensões teórico-práticas que perpassam este fenômeno, inclusive com o trabalho de discussão de um texto didático⁸⁹ na unidade em que o conteúdo Dança seria tratado e dentro das atividades da disciplina de Educação Física.

Dos encontros previstos, uma das oficinas (12/03) foi realizada antes das aulas terem sido suspensas por conta do Governo do Estado de Pernambuco, que seguiu a mesma orientação da Prefeitura do Recife, que optou pela

⁸⁹ Ver Apêndice, p.134.

interrupção das aulas como uma das medidas de seguranças para impedir a circulação do novo coronavírus.

Com base na perspectiva Crítico-Superadora⁹⁰ e alicerçado na Pedagogia Histórico-Crítica⁹¹, esta oficina⁹² teve a duração de 2 horas/aula, buscando construir aproximações com os elementos básicos das Danças Urbanas e os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado. A aula aconteceu no auditório da escola, com uma turma do 2º Ano do Ensino Médio, e utilizamos enquanto recursos didáticos um aparelho de som portátil e um celular.

Dentro dos pressupostos da teoria educacional, articulamos nossa intervenção através de momentos, que possuem uma articulação e interdependência entre si: 1. Prática Social como ponto de partida do trabalho educativo; 2. Problematização; 3. Instrumentalização; 4. Catarse; 5. Avaliação – Retorno a Prática Social. Cabe destacar que estes momentos não são engessados, podendo por exemplo, realizarmos a problematização durante a intervenção (TAFFAREL, 2016, p. 8-9).

Em um primeiro momento, trabalhamos com os estudantes a identificação e internalização do “pulso musical” como forma de entrar no ritmo da música e desencadear os movimentos no nosso corpo, que nas Danças Urbanas, chamamos de *bounce*⁹³. Assim, problematizamos sobre as diferentes maneiras que nosso corpo corresponde a estímulos sonoros.

Eles reconheceram que esses estímulos são fáceis de serem identificados no nosso cotidiano, pois nos expressamos corporalmente em resposta ao som de diferentes melodias e canções, além do pulso estar presente em outros aspectos da realidade, através do barulho de máquinas, instrumentos e

⁹⁰ A Perspectiva Crítico-Superadora da Educação Física surge no início da década de 90 impulsionada pelos movimentos renovadores que começaram a realizar críticas a realidade da Educação Física escolar na época, repensando as especificidades da área e o objeto de estudo. Para esta perspectiva, o objeto de estudo da Educação Física é a Cultura Corporal, que “tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, luta, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.50)

⁹¹ Elaborada pelo professor Dermeval Saviani, esta pedagogia surge em resposta as tendências conservadoras e crítico-reprodutivistas da Educação. “Histórico: por que nesta perspectiva a Educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação. Crítica: por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a Educação” e propõe passos para o processo educativo: Prática Social, Problematização, Instrumentalização, Catarse, Prática Social (GASPARIN; PENTENUCCI, 2020, p.4)

⁹² Ver no Apêndice, o plano de aula na oficina (p.140).

⁹³ Não existe uma tradução literal para este termo em português, mas podemos descrever o *bounce* como um pulso, uma marcação do ritmo com o corpo inteiro ou alguma parte específica.

ferramentas como o martelo, por exemplo. Logo, perceberam a aproximação com este conceito com as suas próprias realidades⁹⁴.

Para isto, utilizamos músicas de diferentes gêneros tendo enquanto critério de seleção das mesmas os *charts* musicais de diversos sites que apontam as tendências de consumo musical da juventude. Além dos gêneros *Pop*, *Funk* e *Reggae*, o *Rap* também faz parte do gosto musical da juventude, sejam canções de artistas nacionais ou internacionais.

Ao reconhecerem as músicas, os estudantes foram receptivos aos desafios propostos para reconhecerem e movimentarem diferentes partes do corpo para captarem o pulso musical das canções, lentas e rápidas. Neste primeiro momento, captamos somente as batidas principais dos instrumentais das músicas, utilizando a cabeça, os braços, o peitoral, a cintura e por fim, movimentamos os pés e pernas, dando as bases para o início de nossa instrumentalização.

Em diversas Danças Urbanas, uma das possibilidades de captar esse pulso musical é realizar o movimento de *bounce*, flexionando os joelhos ao captar determinado elemento rítmico. Neste momento utilizamos uma música de *reggae* da banda Natiruts, cantada alegremente pela turma enquanto realizavam a ação proposta. Posteriormente, utilizamos uma música de *funk* do Mc Kekel e da Mc Rita, um sucesso de 2018 que até hoje toca nas rádios, e mais uma vez, os estudantes “se jogaram” na experiência e demonstravam familiaridade com a ideia de captar o pulso musical.

Posteriormente, realizamos uma viagem expositiva trabalhando o *continuum* das Danças Urbanas, que surgiram enquanto Danças Sociais, experienciadas nas festas e nas comunidades, gerando assim, passos de dança, que deram base para o surgimento de novas possibilidades de se movimentar até o desenvolvimento de estilos de dança com seus vocabulários próprios.

Durante a dinâmica, destacamos que em diversas Danças Urbanas, muitos dos seus passos possuem uma inspiração em elementos do cotidiano, como pessoas, animais ou situações sociais. Um exemplo que ilustrou bem esta

⁹⁴ Utilizamos enquanto exemplo para ilustrar este aspecto de nosso cotidiano, uma situação relacionada a uma caixa de som dentro de um ônibus de transporte coletivo. Algumas pessoas balançam a cabeça em resposta a uma música, outra pessoa mexe o quadril, e outras pessoas batem com os dedos nos vidros das janelas ou em suas bolsas, enquanto uma pessoa que não gosta da música pode balançar a cabeça negativamente, em sinal de reprovação.

relação e executado pela turma foi o *step* de Dancehall chamado de *Willie Bounce*, inspirado no *bounce* de uma pessoa chamada *Willie*.

Neste momento, utilizamos músicas da década de 1970, indo de James Brown a artistas da contemporaneidade como Justin Bieber e Iza, e com isto continuamos no processo de instrumentalização junto aos estudantes, utilizando passos da *Old School* do *Hip-Hop Dance* e do *Dancehall*, como exemplos de transformações e evoluções no âmbito das Danças Urbanas. O Prof. *Bogle* realizou registros fotográficos e incentivou bastante a turma, mas, durante toda a oficina, assumiu um papel de observador.

Depois de um breve intervalo para nos hidratarmos devido ao calor do auditório, experimentamos o momento de catarse, onde os estudantes foram divididos em grupos e receberam a missão de criar seus próprios passos de dança, inspirados em movimentações e situações do seu cotidiano. Cada grupo desenvolveu três passos.

Os estudantes compreenderam bem a tarefa e criaram movimentações bastante criativas, associadas a ideia do *bounce* e cada grupo ensinou aos demais os seus passos. No final desta dinâmica, experimentamos todos os passos em sequência em uma música escolhida pela turma, da artista Anitta.

Por fim, realizamos um momento de avaliação, onde os estudantes demonstraram um salto qualitativo em relação a compreensão do conceito de ritmo e os processos de troca nas Danças Sociais que originaram posteriormente, as Danças Urbanas, apontando similaridades com a evolução do Passinho dos Malokas, que faz parte das suas realidades.

Dadas as condições da escola e bem como a resposta dos estudantes, verificamos que estão abertas as possibilidades de inserção deste conteúdo e de sua intervenção na realidade escolar, inclusive por dentro da disciplina de Educação Física escolar.

Acreditamos também, que nesta dinâmica, seria possível ampliar o envolvimento do professor para que o mesmo se insira na regência com o conteúdo Danças Urbanas, demonstrando que não é necessária uma destreza em níveis de performance, porém, é necessário o conhecimento dos elementos fundamentais e a devida instrumentalização teórico-prática.

Mesmo com as dificuldades do ponto de vista estrutural, relacionado a ausência de um material destinado a atividades de dança (a escola está sem um

equipamento de som), levamos um equipamento capaz de suprir esta ausência enquanto a escola providencia um novo material. Porém, cabe destacar que a escola possui um grande espaço físico, pátio amplo e um auditório, onde realizamos a nossa intervenção.

No entanto, conforme já registrado anteriormente, não foi possível dar continuidade a esta agenda de processos colaborativos devido a suspensão das aulas de rede de ensino em Pernambuco. Não havendo a possibilidade de um retorno as atividades em tempo hábil, deveremos repensar a estratégia para ampliar a nossa intervenção.

5.2.2 A construção de ações colaborativas com a Prof.^a Pop Di Collar

O processo de colaboração com a *Prof.^a Pop Di Collar* foi iniciado com o desenvolvimento de uma relação amistosa, abrindo possibilidades de intervenção com a pesquisa em diferentes contextos da escola, em eventos e dentro da disciplina Educação Física.

A *Prof.^a Pop Di Collar* expôs todas as suas dificuldades pessoais para ministrar os conteúdos com o tema Dança, contando sua trajetória pessoal e profissional e os distanciamos com qualquer tipo de vivência dançante. A sua abordagem com o tema é de maneira prática, estimulando os próprios alunos a criarem suas sequências coreográficas a partir de temas pré-determinados dos eventos que fazem parte do calendário da escola.

Nestes eventos, a *Prof.^a* assume um papel de responsabilidade para viabilizar a criação dos alunos para uma gincana competitiva (que tem os moldes de uma mostra de dança, coreografias por turma, e que fui convidado para ser jurado) e posteriormente, a organização da quadrilha de São João. Porém, na prática o horário da disciplina de Educação Física é destinado para esta organização e ensaio dos alunos, contando com a observação da *Prof.^a Pop Di Collar*.

O espaço da escola destinado a prática de atividades físicas é uma quadra descoberta, que não possui as dimensões oficiais, tendo um formato retangular de dimensões reduzidas. A professora relatou que quando chove inviabiliza qualquer atividade e os toldos que a escola possui não são suficientes para

proteger a todos. A quadra possui uma pintura com marcações simples, apenas relacionadas ao Futsal, sendo cercada por redes protetoras, visto que a escola fica em uma área residencial, aonde possuem casas e carros ao redor.

Ao realizarmos a aplicação do questionário, em meados de novembro de 2019, a professora detalhou as suas atividades com o tema Dança, destacando que essas ações são consideradas “projetos” da escola, já previstos no calendário e mostrou diversos registros de fotos e vídeos em seu celular.

Porém, os relatos demonstram que o calendário escolar tem esvaziado o tempo da Educação Física para dar conta destas atividades em períodos específicos do ano e este quadro alça a Prof^a *Pop Di Collar* como uma incentivadora/organizadora de apresentações culturais e momentos festivos da escola.

No início do mês de março de 2020, ao propor uma formação em Danças Urbanas, a Prof^a *Pop Di Collar* alegou indisponibilidade para participar da mesma, por conta do calendário da sua escola, apontando a mesma dificuldade relatada por outros professores que compõem a mesma Gerência Regional de Ensino. Porém, realizou um convite para ministrar uma oficina de Danças Urbanas no Festival da escola, assim como a participação no corpo de jurados na mostra de Dança neste mesmo Festival.

A indefinição de calendário da professora afetou a possibilidade de organizarmos um cronograma de intervenções conjuntas para a inserção das Danças Urbanas enquanto conteúdo na disciplina de Educação Física, pois ela teria que ver com a direção quais seriam os dias a serem utilizados para o ensaio das Quadrilhas de São João de cada turma. Posteriormente, a intervenção no Festival, previsto para 27 de março, também teve que ser cancelada por conta da pandemia da COVID-19 (coronavírus).

6. MUITO ALÉM DOS PASSOS DE DANÇA: O QUE NOS DIZEMOS OS/AS PROFESSORES/AS

Após o momento de análise e discussão dos questionários aplicados ao conjunto dos professores, detectamos que os dados exigiam uma maior profundidade para o desenvolvimento das sínteses necessárias a uma compreensão mais ampla da materialização das Danças Urbanas na Educação Física escolar, entendendo diferentes determinações: Quais os conflitos? Quais as facilidades? Como os estudantes demonstram familiaridade com estes fenômenos culturais?

Para a elaboração de uma análise que respondesse a estas inquietações, recorreremos a Análise de Conteúdo do tipo Categorical por Temática, entendendo a necessidade das interpretações e inferências que este tipo de análise possibilita. Bardin (1977, p. 118) destaca que

Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles.

No momento de desenvolvimento das reflexões pertinentes a cada categoria de análise, nos dedicamos a duas etapas: o inventário, no qual isolamos os elementos (as falas dos professores/as que representam uma categoria de análise) e a classificação, onde repartimos os elementos e organizamos estas mensagens (BARDIN, 1977; SOUZA JÚNIOR et al. 2010).

A primeira etapa está expressa no quadro geral da análise das entrevistas (Quadro 9), no qual foram destacadas as Categorias Analíticas e as Categorias Empíricas. Neste momento ampliamos o quadro dos Indicadores da Análise de Conteúdo Categorical por Temática situando as Unidades de Registro.

Quadro 9. Categorias Empíricas e Unidades de Contexto.

Categoria Analítica: Currículo	
Categorias Empíricas	Unidades de Contexto
Formação	Formação Inicial Formação Continuada Formação Experiencial
Referências	Dança Ensino de Dança

	Ensino das Danças Urbanas
Categoria Analítica: Danças Urbanas	
Categorias Empíricas	Unidades de Contexto
Dança	Importância da Dança Dança como Linguagem
Ensino de Dança	Escolhas Metodológicas
Ensino das Danças Urbanas	Poucas Experiências Interesse dos Estudantes Eventos Visões e compreensões acerca do fenômeno Danças Urbanas Identidade da Juventude

Neste momento, passamos a apresentar as nossas análises com base nas categorias empíricas a partir das categorias analíticas.

6.1 Currículo: caminhos da formação e bases de sustentação da prática pedagógica

No que se refere as categorias empíricas oriundas do debate sobre o **Currículo**⁹⁵ destacamos: **Formação**, localizando suas diferentes etapas inicial e continuada, bem como a experiencial desenvolvida para além da etapa universitária; as **Referências** que sustentam esse processo de ensino dos professores/as, em relação a Dança e as Danças Urbanas.

6.1.1 Formação: entre o que aprendemos e experimentamos

A primeira categoria empírica que surgiu nas entrevistas foi a categoria Formação. As perguntas realizadas aos professores objetivaram a identificação de três diferentes possibilidades de Formação: a **Formação Inicial**, a **Formação Experiencial** e a **Formação Continuada** na constituição da identidade docente, no que rege o trato com o conhecimento Dança na Educação Física escolar.

Existem múltiplas determinações que incidem nesta discussão relacionada a Formação, especialmente se tratarmos das especificidades que envolvem a Educação Física, e, dentro dos limites deste estudo, não conseguiremos delimitar, analisar e discutir o debate científico sobre este tema,

⁹⁵ Passaremos a usar as categorias em destaque, sendo as empíricas em negrito e suas respectivas unidades de contexto em negrito e itálico.

por este motivo, discutiremos a construção da identidade docente dos professores entrevistados.

Valderramas (2009) com base em Tardif (2004), aponta que o professor é aquele que possui um determinado saber a ser socializado e transmitido aos outros, e nesta dimensão

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc, e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele (TARDIF, 2002, p. 16).

Em resumo, para o autor a formação do professor constrói-se por diferentes saberes: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Tardif (2002) aponta que o professor ideal é aquele que representa a unidade entre estes saberes, articulando e conduzindo sua prática dentro deste movimento.

Os saberes da formação profissional são ligados ao conjunto de saberes transmitidos nos cursos de formação de professores, sendo o processo educativo e à docência, os seus objetos de estudos, que culminam em uma articulação entre as ações pedagógicas e os estudos no campo das Ciências Humanas e das Ciências da Educação (TARDIF, 2002).

Por outro lado, os saberes disciplinares representam os saberes sociais previamente definidos e selecionados para constituírem o currículo de uma formação superior docente, ou seja, uma disciplina (na qual os professores da pesquisa referiram-se em suas falas como “cadeira”), integrando-se as dimensões da formação inicial e continuada (TARDIF, 2002).

Os saberes curriculares, de acordo com Tardif (2002, p. 38) são os saberes que os professores devem se apropriar ao longo de suas carreiras ligadas a instituição escolar.

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir das quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

Por fim, os saberes experienciais são os saberes que surgem ao longo de sua prática profissional, suas experiências no campo da atuação cotidiana e que constituem-se enquanto *habitus*, ou seja, certas capacidades adquiridas que transformam-se em “macetes”, dentro de um saber-ser/saber fazer singular ao docente (TARDIF, 2002).

Considerando as discussões sobre os saberes que envolvem a formação docente, primeiramente, ao discutirmos com os professores nas entrevistas, nos debruçamos no debate relacionado a **Formação Inicial**, com ênfase na compreensão das experiências ligadas a um saber disciplinar, dentro da disciplina Dança, suscitando boas memórias, críticas e algumas frustrações ao longo das falas.

Os docentes, quando indagados em relação as suas experiências com a Dança no âmbito de sua Formação Inicial, apontaram diferentes problemáticas que nos permitem inferir, primeiramente, sobre uma **visão utilitarista da Dança** na formação inicial, onde a mesma, inserida dentro de um viés tecnicista, era desprovida de uma reflexão sobre a prática.

Nós, do curso de Educação Física não tínhamos uma cadeira específica pra Dança, era uma cadeira de Rítmica, onde a gente aprendia algumas danças populares, regionais, de algumas... regiões do nosso país e no final do curso dessa cadeira, a gente produzia cada um individualmente, uma coreografia, certo? – Prof. *Bogle*.

Não tinha disciplina de Dança não... era Ginástica... na verdade é um currículo Dança... não me lembro não, eu acho que tinha uma parte de Ginástica, parece que tinha Dança também. Eu não lembro muito bem, mas era... – Prof.^a *Pop Di Collar*.

Em um registro específico, um dos professores aponta que houve uma diferença na forma em que o Bacharelado trabalhou a disciplina de Dança, em relação a disciplina de Dança no curso de Licenciatura. Este relato nos permite inferir que o referido docente possui uma formação mais recente, nos marcos da divisão da graduação em Educação Física em dois cursos distintos, Licenciatura e Bacharelado, mas, o viés tecnicista ainda influencia na formação inicial, principalmente no Bacharelado.

No Bacharelado eu paguei uma de... algo relacionado a expressões corporais, que é a... mas era assim mesmo, nessa lógica mesmo e o prático era bem mais forte, eu acho que talvez

por ser o Bacharel em si, eu acho que a questão prática era bem mais forte ainda que na própria Licenciatura, que ainda teve um pouco mais da teoria relacionada a pedagogia, no Bacharelado era bem mais forte essa questão mais prática da Dança. – Prof. *Jerry Springer*.

Outros relatos dos professores apontam para uma outra problemática, mas que possui o mesmo grau de relevância, que é a **falta de instrumentalização prática** para permitir uma segurança para a tematização do conteúdo Dança em suas aulas.

A Dança eu tinha na cadeira de Dança da própria UPE, eu achei assim... mais conceitual, então era uma cadeira bem teórica. Quanto a prática corporal a gente não teve muito acesso e... muitas das coisas eram... tipo... no “se vira”, entendeu? – Prof. *Japan Bounce*.

Você acaba não se sentindo tão preparado e... se realmente tem interesse, você tem que correr atrás, de formações, pra realmente ter... um controle maior do que você poderia fazer pra, pra lecionar o conteúdo dança na escola – Prof. *Jerry Springer*.

E a minha.... a minha... vivência, eu particularmente achei bem simplória porque ao longo da nossa disciplina, até porque foi só uma – Prof. *One Shot*.

Teve sim, uma disciplina... era Dança. Ela era... no seu curso do contexto histórico, a gênese da Dança, o desenvolvimento dela ao longo do tempo, no período histórico... mais significativo e... também danças afro-descendentes, mas tudo numa forma bem mais simples. Foi bem interessante, mas foi bem rápido – Prof. *Roadrunner*.

A partir desta dicotomia presente nas respostas dos professores, podemos inferir que ainda existe uma divisão entre a teoria e prática no que rege a formação inicial com o conteúdo Dança, mesmo em momentos históricos distintos. Porém, apesar da dimensão conceitual ter ganho relevância, os professores ainda apontam para uma perspectiva de que suas formações deveriam ser mais técnicas. Sobre esta tendência, Sborquia (2002, p. 40) aponta que

A preparação técnica na formação de professores está relacionada a educação behaviorista, porque a aprendizagem foi simplesmente reduzida a um problema técnico de gerenciamento, o qual limita a visão da cognição do professor, que reduz o ato intelectual de ensinar a uma mera técnica.

Apesar das transformações dos currículos dos cursos de graduação terem tido mudanças nos paradigmas, houveram avanços significativos⁹⁶, como a consolidação da Dança enquanto uma disciplina obrigatória nos cursos, e a reflexão sobre a pluralidade de manifestações dançantes estarem presentes em suas ementas, trazendo a necessidade de aprofundamento em sua dimensão histórica e social.

Os dados da realidade apontam a atualidade do debate proposto por Brasileiro (2003), do qual concordamos, pois não se trata da presença da Dança nos currículos dos cursos de graduação, por que ela está presente, mas sim, em que termos a Dança tem sido sistematizada e apreendido pelos futuros professores.

Portanto, não possuímos uma intenção de culpabilizar os professores por relatarem uma insegurança por suas dificuldades no trato com este conhecimento, mas sim, reafirmarmos a necessidade da superação deste quadro, entendendo que a “rediscussão acerca da formação profissional em Educação Física deve recuperar as demandas que a área não conseguiu tratar com qualidade e fomentar novas possibilidades” (BRASILEIRO, 2003, p. 50).

Outro aspecto que surgiu no debate foram as questões relacionadas a **Formação Continuada**, onde solicitamos aos professores que nos relatassem sobre os momentos de formação continuada propostos pela GRE Recife Norte, buscando identificar se o tema Dança surgiu nestas formações e como foi desenvolvido neste processo formativo.

Reconhecemos que debate sobre Formação Continuada é relativamente recente, sendo desenvolvido desde a década de 1960 no Brasil. Para Alferes e Mainardes (2011) com base em Silva e Frade (1997) esta discussão aponta para uma compreensão do contexto histórico, evidenciando três momentos políticos distintos no Brasil: a Ditadura Militar, o movimento de redemocratização política e os movimentos ligados a globalização da cultura e da economia, com estes momentos influenciando nos processos de formação continuada dos professores.

⁹⁶ Brasileiro (2003, p. 49) ao tratar das transformações dos currículos dos cursos de Educação Física no trato com a Dança, destaca o exemplo da disciplina “Ritmica”, que surgiu no relato de alguns professores entrevistados: “A disciplina Ritmica, anteriormente apresentada por eles, nem sempre era obrigatória para os homens. Hoje, no entanto, existem cursos que possuem tanto a disciplina Dança, quanto o futebol para alunos/as”.

A produção do conhecimento acerca do tema no Brasil, aponta para a década de 1970 enquanto um marco temporal no início de ações pontuais organizadas dentro de uma lógica tecnicista, visando a um “treinamento” e “capacitação” dos professores, como consequência das reformas no ensino brasileiro de 1º e 2º graus em 1976, exigidas pelo governo dos militares (GALINDO; INFORSATO, 2016; ALFERES; MAINARDES, 2011).

Na década de 1980, os movimentos pela redemocratização do país culminaram em um processo de abertura política, abrindo portas para a intensificação dos movimentos relacionados a educação, da pesquisa e do avanço tecnológico e científico. Com a ampliação da participação dos professores nas questões educacionais, os programas de formação continuada passaram a dedicar-se as questões específicas da docência, garantindo uma continuidade e uma aprendizagem permanente (ALFERES, MAINARDES, 2011).

Com a consolidação da globalização na década de 1990, as transformações no campo econômico, da cultura e do desenvolvimento de novas tecnologias, demandaram novos desafios para os docentes no contexto educacional, colocando o professor de fato no centro do debate sobre a Formação Continuada, porém, não sem problemas.

Para Soares (2008), as políticas educacionais desenvolvidas a partir da década de 90 perceberam o professor como destaque, ou seja, se por um lado este profissional é inserido no centro do debate educacional, contraditoriamente, sua formação sofre um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo. Isso ocorre, segundo a autora, devido à associação da reflexão sobre a prática às competências, visando a formação de um profissional tecnicamente competente, mas politicamente inoperante, disciplinado e adaptado (ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 3).

Neste processo, observamos que existem disparidades na compreensão dos professores envolvidos na pesquisa sobre o que seria uma Formação Continuada ideal, porém estes destacam as dificuldades na construção das competências técnicas, principalmente com a Dança, ressaltando as questões da **dicotomia teoria x prática** na Educação Física escolar, apontando mais uma vez a ênfase no plano teórico, assim como percebido na Formação Inicial, como evidenciam os registros das falas dos professores.

Na verdade, a Formação Continuada é muito pobre... em todos os aspectos, não só na Dança não, né? Em toda área do conhecimento da disciplina, a gente tem poucas formações, poucos encontros... a quantidade são poucas (sic)... Então a Dança, praticamente nesses anos de Estado, eu nunca tive uma formação com ela. – Prof. *Roadrunner*.

Não cara, é uma, é uma crítica, que eu, assim, eu... crítica construtiva, né? Que vez ou outra eu faço nas formações, não que a gente não tenha que ter a questão teórica, tanto que é uma luta nossa, da gente também ter essa formação teórica, mas eu acho que as nossas formações muito teóricas em detrimento de uma questão prática. – Prof. *One Shot*.

Rossi e Hunger (2012), no artigo intitulado “A formação continuada de professores: entre o real e o ideal”, colocam a reflexão de que as formações continuadas devem possuir uma base referenciada na realidade concreta dos docentes, com base nas vivências dos professores no cotidiano, obviamente, sem desconsiderar o local de importância das discussões teóricas, mas, valorizando os saberes experiências ou o que se apresentam enquanto fragilidade para o trato com o conhecimento, como explicita os professores:

A gente tem tido essa dificuldade de, de, de, de... vivenciar, e, por sinal, é um clamor lá dos profissionais e dos colegas, de ter, é... Dança, Luta, que não foram bem vivenciadas, e que a gente tem mais dificuldade ou menos contato, tá certo? – Prof. *Bogle*.

Mas Dança... não teve uma prática de Dança, não teve uma prática de Esporte, de Lutas... ainda não. – Prof.^a *Pop Di Collar*.

Estes argumentos evidenciam, mais uma vez, sobre como as formações iniciais em Educação Física, tem tratado o conteúdo Dança de uma maneira frágil, levando aos professores a visualizarem o momento de formação continuada enquanto um espaço de aprendizagem dos conteúdos que consideram difíceis de serem tratados em suas aulas, declarando que “a não-apropriação do conhecimento sobre a dança tem sido um forte argumento dos profissionais” para não inseri-los em suas intervenções pedagógicas (BRASILEIRO, 2003, p. 49).

Outro dado que reforça esta discussão, são as respostas dos professores acerca de suas **Formações Experienciais**, onde buscamos explicitar de qual forma a Dança esteve presente na vida destes docentes? Existiram experiências

ou distanciamentos? E quais as razões para este distanciamento? E de que maneira isso influencia na prática docente cotidiana?

No campo da Educação Física, o “saber ser/saber fazer” perpassa pela vivência prática com qualquer conhecimento da Cultura Corporal, onde as experiências de vida são determinantes para as escolhas a serem realizadas na docência, onde os professores se sentem mais a vontade com conteúdos com os quais já possuem alguma **experiência**.

Não, nunca tive experiência, mas foi umas duas vezes só, não houve nenhuma experiência... Eu não tenho afinidade com esse conteúdo como eu te respondi antes de responder o questionário, eu não tenho muita afinidade com o conteúdo Dança. E da Dança mesmo eu não tenho conhecimento, pra dar aula de Dança, particularmente, precisaria de muito aprofundamento – Prof. *Roadrunner*.

Com exceção de uma professora, que relatou uma profunda relação com a Dança em sua vida pessoal/profissional, os demais apontaram o distanciamento de vivências⁹⁷ com a Dança em suas vidas, com diferentes justificativas, que envolvem desde aspectos como a timidez ou relacionadas a questões de gênero.

Eu tenho muita vergonha, assim, com relação a dançar, nunca gostei, não só pela vergonha, mas assim, nunca me interessei, mas eu curto muito como espectadora. – Prof.^a *Pop Di Collar*

É uma coisa que... por minha história mesmo, de minha época, a Dança era... uma coisa muito preconceituosa, né? Era vista de uma forma muito preconceituosa. Então, o menino dançar era logo aquela coisa... é homossexual, então tinha bullying, tinha essas coisas, então a gente sempre evitava. – Prof. *Japan Bounce*.

Sobre a questão da **timidez**, cabe registrarmos o pensamento de Kleinubing et. al (2013, p. 78) acerca da questão da timidez, onde “as referências de dança que vamos construindo ao longo da nossa trajetória são fundamentais na opção de querer/gostar de realizá-la ou não”. Logo, podemos inferir que as experiências são fundamentais para a construção dos saberes no campo da

⁹⁷ “Ao mapearmos nossos próprios conceitos sobre dança – conceitos dos professores – veremos que, por exemplo, um professor que não gosta de dançar, que não pode dançar por questões religiosas, que não tem um histórico familiar “dançante”, provavelmente privará seus alunos desse conhecimento” (MARQUES, 2014, p. 22).

Educação Física escolar e que estas experiências, precisam ser aprofundadas no campo da formação inicial e/ou continuada.

Já em relação as problemáticas de **gênero** apontadas pelo professor, revelam uma tendência a polarização das ações corporais, que culturalmente constituíram-se enquanto elementos femininos ou masculinos. A Dança então, entra neste território de classificação representativa do “ser feminino: A delicadeza, sensibilidade, fragilidade, docilidade e submissão” (KLEINUBING et al. 2013, p. 75).

Na superação destes limites, alguns professores relatam algumas iniciativas para buscar experiências com a Dança, de diferentes maneiras, sejam através de aulas em escolas de Dança, estudando autores específicos da área, consumindo e participando de eventos culturais do universo da Dança.

Acho massa, as vezes tento acompanhar, já fui algumas vezes assistir apresentações de alguns alunos que dançam frevo, lá no Marco Zero, e... quanto a... minha prática de dança, eu sou bem negligenciado, assim. Eu não sei dançar muita coisa. Já tentei entrar num estúdio para tentar aprender um pouquinho do básico de alguns ritmos como Forró, Samba de Gafieira, mas assim, quase, quase aprendi o básico, mas tô bem, bem abaixo mesmo.
- Prof. *Japan Bounce*.

Isso é uma coisa muito pessoal minha, né? De tá sempre fazendo algo com relação a dança. Fiz curso com Isabel Marques, então são coisas assim, já mais profundas com a Dança. – Prof.^a *Greengo*.

É importante destacarmos este movimento dos professores, ao perceberem aspectos necessários ao seu desenvolvimento profissional, buscaram **ampliar as possibilidades experienciais** do ponto de vista teórico-prático para as suas intervenções com a Dança.

Sobre isto, Kleinubing e Saraiva (2009, p. 198), em pesquisas com professores de Educação Física em Chapecó (Santa Catarina), apontam que existe um desinteresse por parte dos docentes em querer aprender e trabalhar com Dança, pois

Essa afirmação aponta para um fator que, entende-se, ser um dos maiores obstáculos na tentativa da dança ganhar espaço e corpo nas escolas. Pode-se ver isso pelo viés da formação permanente. Como vários professores apontaram não terem recebido formação suficiente na graduação, é fundamental buscar conhecimentos além dos recebidos na literatura, através

de cursos, pesquisas ou livros. E isto vale não somente para a dança, mas para qualquer conteúdo e/ou disciplina.

Portanto, é de fundamental importância que as formações continuadas do Estado, a partir dos relatos dos professores, repensem estratégias para garantir novas possibilidades de reflexões e experiências com o tema Dança e/ou quaisquer conteúdos que os docentes julguem ser discutidos a partir dos desafios que surgem da realidade concreta do “chão da escola”.

2 Referências: entre documentos oficiais e suas limitações e possibilidades

Outra categoria que emergiu do processo das entrevistas com os docentes, foi **Referências**, da qual buscamos compreender o entendimento dos professores sobre a utilização de documentos curriculares e outras referências para auxiliar na seleção e organização dos saberes a serem tratados pedagogicamente nas aulas de Educação Física.

Um currículo, inicialmente, deve ser entendido enquanto um percurso a ser seguido, um conjunto de saberes a serem ensinados e aprendidos, de acordo com uma proposta de seriação ou por ciclos. Este currículo é fruto de um processo de disputas, desde o campo teórico, passando pelas questões que emergem da prática, ou de disputas políticas, refletindo as intencionalidades teóricas em um documento, uma proposta curricular (FORQUIN, 1996; TENÓRIO et al., 2017).

Entre estas disputas, destaca-se a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁹⁸, em sessão pública no dia 15 de dezembro de 2017, no Conselho Nacional de Educação (CNE). O documento, proposto pelo Ministério da Educação (MEC), suscitou uma série de reestruturações curriculares nos

⁹⁸ “A Base Nacional Comum Curricular foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e fundamentalmente, representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum” (MARSIGLIA et al. 2017, p. 108).

documentos estaduais, e no estado de Pernambuco, culminou na proposta intitulada Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2018).

Em relação a BNCC, dentre as diversas críticas desenvolvidas por entidades científicas, grupos de pesquisa e entidades sindicais dos docentes, destacam-se a forma na qual o debate em torno da BNCC foi realizado, de maneira vertical e distante da comunidade docente brasileira, sendo aberta posteriormente a um período de contribuições virtuais de professores e professoras.

Porém, não somente a forma da condução do processo, mas também o conteúdo do documento, suscitou críticas. Entre alguns pressupostos, destacamos o pensamento de Lopes (2018, p. 23):

Dentre eles, podemos citar brevemente a insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com *mais* educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que *todos* os alunos e alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum.

Os elementos destacados apontam para uma continuidade dos interesses neoliberais no campo educacional, visando adaptar os alunos ao mercado de trabalho, compatíveis com a demanda que o capitalismo impõe neste novo ciclo, rebaixando o ensino, além de que a BNCC desconsidera as especificidades regionais, quebrando assim, as diversas experiências desenvolvidas nos estados da federação, desmantelando tradições⁹⁹ curriculares (MARSIGLIA et al. 2017; LOPES, 2018).

Dentre estas tradições, destacamos a trajetória do estado de Pernambuco na elaboração de **propostas curriculares**, especialmente, no campo da Educação Física. Desde 1989, com o documento intitulado “Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública” até aos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PCPE),

⁹⁹ “No Brasil, a educação básica é responsabilidade de estados e municípios. Ao contrário do que muitos afirmam, há uma detalhada normatização curricular no país: diretrizes, parâmetros, orientações, documentos municipais e estaduais vêm circulando com significativa força principalmente nos últimos vinte e cinco anos” (LOPES, 2018, p. 24).

tendo na perspectiva Crítico-Superadora a base para a construção destas orientações, trajetória que resumimos no quadro 8.

Quadro 10. Propostas curriculares do estado de Pernambuco.

Ordem e ano das propostas	Denominação oficial	Referência
1ª Proposta - 1989/1990	Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública.	PERNAMBUCO (1989)
2ª Proposta - 1992	Subsídios para organização da prática pedagógica na escola: Educação Física – Coleção Carlos Maciel.	PERNAMBUCO (1992)
3ª Proposta - 1998	Política de ensino e escolarização básica – Coleção Paulo Freire.	PERNAMBUCO (1998)
4ª Proposta - 2006	Base curricular comum (BCC) para as redes públicas de ensino de Pernambuco – Educação Física (EF).	PERNAMBUCO (2006)
5ª Proposta - 2010	Orientações teórico-metodológicas (OTMs) – Educação Física (EF) – Ensino Fundamental e Médio.	PERNAMBUCO (2010)
6ª Proposta - 2013	Parâmetros Curriculares de Educação Física – Ensino Fundamental e Médio (PCPE).	PERNAMBUCO (2013)
7ª Proposta - 2018	Currículo de Pernambuco.	PERNAMBUCO (2018)

Fonte: Quadro com base em TENÓRIO et al. (2015) e atualizado.

Entre as referências curriculares citadas pelos professores, destacam-se as duas últimas: PCPE e o Currículo de Pernambuco. Esta dupla menção, por parte dos docentes, deve-se ao momento de transição curricular em curso no estado, evidenciando que o processo de apropriação do novo documento ainda não foi consolidado pelos professores da rede, como demonstram os relatos:

Nós temos um... vamos dizer assim, um currículo da grade de Linguagens na qual a Educação Física está presente, certo? Então, dentro desta área de Linguagens, todas as disciplinas, Português, Artes, Espanhol, e... Educação Física, “elas tem” o seu conteúdo programático, então já, vamos dizer assim, pré-estabelecido, eu devo segui-lo, acrescenta-lo ou diminui-lo ou adaptá-lo de acordo com aquilo que eu tenho disponível, é... ok, é basicamente isso, então a gente seleciona de acordo com o que já vem pré-estabelecido – Prof. *Bogle*.

Bom, assim... quando eu me formei, eu tentei procurar o máximo das OTMs, né? Que é a... o que era mais indicado pelos professores da UPE, [...] só que eu comecei a enxergar nas

OTMs coisas bem genéricas, então.. dos conteúdos se mudava pouca coisa de uma série pra outra – Prof. *Japan Bounce*.

Eu sigo o Currículo de Pernambuco, eu tento... apesar que... não só na unidade de Dança, como em todas as unidades, é... ele é bem recheado, assim, que não dá pra trabalhar em um, um bimestre, em dois bimestres, que geralmente... é um bimestre, né? – Prof. *Jerry Springer*.

As falas dos professores apontam para uma utilização dos documentos curriculares como fonte de **seleção e organização dos saberes** a serem trabalhados nas aulas de Educação Física, inclusive, destacam uma reflexão crítica aos próprios documentos, principalmente, ao **tempo pedagógico** escasso para trabalhar os conteúdos propostos no currículo.

Já é pré-estabelecido de forma didática que nós trabalhamos danças nacionais e regionais no primeiro ano, danças internacionais no segundo ano, no terceiro ano nós entramos também além das nacionais e populares, regionais, eruditas e danças teatrais. Então o currículo, é um curso bem extenso pra o menino, que ele tenha o contato com o mundo da dança – Prof. *Bogle*.

Geralmente não dá pra trabalhar tudo isso, até por que a gente tem duas aulas por semana só, e muitas vezes acaba também tendo algum feriado, algum evento na escola, que acaba quebrando isso aí. A gente tem cerca de... 16 a 20 aulas por bimestre e... não contempla, claro que não contempla, o que existe no Currículo de Pernambuco – Prof. *Jerry Springer*.

Ou seja, apesar de reconhecerem a importância dos documentos curriculares, identificam que a proposta encontra resistência dentro da própria dinâmica na qual a rede estadual de Pernambuco se organiza, impedindo uma materialização da proposta. Em relação ao tema Dança, isso ganha uma dimensão mais complexa e dramática, considerando as dificuldades dos professores de trabalharem o tema, nas quais, discutimos anteriormente.

Do universo de professores entrevistados, apenas uma professora citou referências para seleção e organização dos conteúdos com o tema Dança para além dos documentos curriculares, indo desde referências da Educação Física escolar, até **referências específicas sobre ensino da Dança**.

Veja, eu trabalho muito na forma geral com relação a Educação Física dentro da concepção do Coletivo de Autores, né, a Crítico-Superadora, pegando essa bagagem histórica, social, a importância do indivíduo, o que ele trás, o que a gente também

pode levar... na verdade é uma troca aí de informações e de conhecimentos – Prof.^a Greengo.

Mas eu também sou assim, minhas aulas são muito voltadas pra uma concepção que vem de Isabel Marques e Laban... que já foi dentro da minha pós que eu aprofundei mais isso, e refiz para escola. Por que você sabe que essas duas são concepções, principalmente pra Laban é uma concepção altamente técnica, é pra bailarino... é uma concepção altamente complicada e profunda... não é que eu leve diretamente essa concepção. Mas eu trago alguns pontos, alguns livros que ele fala do indivíduo e da importância dele criar pra dentro da escola, né? Isabel Marques trás algo maaaaais próximo da gente, pra dentro da escola, pro movimento. – Prof.^a Greengo.

Esta falta de “intimidade” dos professores com outras referências para além dos documentos curriculares revelam a importância dos processos de formação continuada e até mesmo dos documentos curriculares, de realizarem uma aproximação com referências específicas dos diferentes temas da Cultura Corporal para que os professores possam extrapolar as possibilidades de seleção e organização dos conteúdos e de sua própria prática pedagógica em geral no ensino da Dança.

6.2 Danças Urbanas: aproximações na prática pedagógica

No que se refere as categorias empíricas oriundas do debate sobre o **Danças Urbanas** destacamos: **Dança**; **Ensino de Dança**; e **Ensino das Danças Urbanas**.

6.2.1 Dança e seu lugar na Educação Física

Os professores durante a entrevista, também foram instigados a conceituarem a Dança, destacando sua compreensão acerca deste tema da Cultura Corporal. Apesar de discutirem a **importância da Dança** no currículo escolar, as suas respostas se contradizem frente as realidades expressas anteriormente nas discussões relacionadas as categorias empíricas que emergiram da categoria analítica Currículo.

O PCPE, enquanto documento curricular vigente, compreende a Dança enquanto uma linguagem, que “[...] se vale do corpo em movimento como meio

de expressão, comunicação e criação”, onde a técnica funde-se com os aspectos ligados a expressividade, tratando a Dança, segundo o documento, de forma a contemplar a sua totalidade (PERNAMBUCO, 2014, p. 41).

Kleinubing e Saraiva (2009, p. 198) falam em relação a experiência *na e da* dança, enquanto uma possibilidade de expressão, sendo

Um processo relacional do corpo em movimento que constituindo o fenômeno da dança, deve ser perspectivado como um modo diferente, ou seja, como outra forma de vivenciar e se apresentar no mundo. Esse pensamento traz a ideia de que ao experimentar a dança somos capazes de expressar, de modos singulares, o entendimento que temos do mundo que nos cerca, bem como somos capazes de expressar nossas emoções e sentimentos sem, necessariamente, dominarmos uma técnica específica de dança.

Visualizamos esta compreensão como uma possibilidade concreta para a reflexão dos docentes em relação ao ensino da Dança, superando o estigma da insegurança prática. Marques (2014) amplia a compreensão sobre o ensino da Dança, para que ela não seja limitada a uma ideia de “expressividade” e acabe se tornando algo destituído de sentidos e significados e desassociado de um processo criativo orientado e fundamentado.

Strazzacappa (2001, p. 73) em seu artigo “A Educação e a fábrica de corpos: A Dança na escola” destaca que existem diferentes dimensões para a experiência com a Dança, seja na escola ou fora dela, sendo o fazer “amador, o profissional, o educativo e as manifestações culturais” enquanto caminhos a serem experimentados. Os múltiplos aspectos que a Dança se apresenta são importantes para o desenvolvimento integral dos alunos.

Podemos inferir nos relatos dos professores, diferentes leituras acerca de uma compreensão sobre a Dança e a sua importância nas aulas de Educação Física. Apesar das diferenças, elas convergiram em um sentido plural, onde a Dança possui uma interligação com diversas esferas sociais: como as questões de gênero, sexualidade, classes sociais, expressão corporal e linguagem.

Com certeza, eu acho que primeiro a gente trata da questão da individualidade do aluno, é... trata das questões culturais, trata das questões sexistas, tratam das questões de, de, de saber utilizar, de domínio do corpo, seja ele da forma espacial, como eu posso utilizar do corpo, meu corpo me pertence, saber das minhas potencialidades – Prof. *Bogle*.

Outra, outra questão é você ter dentro da própria, é, área de linguagem, eu particularmente, é... visualizo a Dança como o conteúdo da Educação Física que vai mais "linkar", é... como posso dizer? Representando essa área de linguagem que realmente você vai passar, você vai mostrar para as outras pessoas através do seu corpo, o que você realmente busca dizer, ou está sentindo, isso tudo através da Dança – Prof. *One Shot*.

Primeiramente a gente cai na.. no... nos conceitos de Paulo Freire. Paulo Freire sempre dizia pra a gente conhecer os nossos alunos, a nossa comunidade, pra tentar interagir com eles e ensinar de uma maneira melhor. Então... a gente tá em Recife, tá em Pernambuco, e nossa cultura, praticamente, 70% da nossa cultura ela tá ali, inerente a Dança, o ritmo, então, se a gente enquanto professor de Educação Física não abordar isso, nem que seja de maneira conceitual, a gente meio que tá negligenciando a nossa história para os nossos alunos – Prof. *Japan Bounce*.

Porém, apesar de reconhecerem a importância, a Dança nas aulas de Educação Física escolar é reduzida a uma dimensão teórica. Além disso, os professores destacam uma concepção ligada a uma **visão individual da experiência** do indivíduo através da Dança. É importante que a apropriação por parte do aluno ocorra, ampliando o dançar para a sua realidade social, pois, segundo Ávila (2010, p. 8),

Neste momento, é necessário salientar que os conteúdos que serão selecionados para o trato pedagógico, não partem das necessidades imediatas e individuais dos alunos envolvidos no processo, mas deverão ser eleitos por critérios que envolva a dança como produto da humanidade, trabalhando suas necessidades sociais e as problemáticas que precisam ser solucionadas coletivamente (questões de gênero, sexo, exploração, raça, elitização de manifestações rítmicas...), mesmo com as especificidades da cultura local.

Um dos professores possui um olhar semelhante ao de Ávila (2010), ao apontar um entendimento da **Dança como linguagem**.

Então assim, eu acho que... que, é... a Dança, mesmo não eu tendo, infelizmente, um domínio, eu acredito que a Dança ela vai servir como uma ferramenta que vai, é... tá se inserindo em diversas esferas sociais, seja ela a questão da linguagem, a questão de mostrar, é... a luta, a luta de um movimento, de um povo – Prof. *One Shot*.

Neste sentido, defendemos as Danças Urbanas enquanto conteúdo das aulas de Educação Física, possibilitando a reflexão sobre o fenômeno indo além de uma experiência estética, mas no sentido de uma compreensão sobre os desdobramentos sociais que fundamentam estas danças desde as suas origens. Não se trata de uma visão romântica sobre a Dança, e sim, de uma experiência concreta que demandam respostas concretas, intervindo e transformando (PERNAMBUCO, 2014, p.42).

6.2.2 Ensino de Dança: apontamentos de suas possibilidades

Os professores destacaram ao longo da entrevista, elementos que revelam a Prática Pedagógica das aulas de Educação Física escolar com o tema Dança, indo além dos aspectos de seleção e organização dos conteúdos, apontando uma ação pedagógica teoricamente orientada pelo documento curricular vigente em Pernambuco e as estratégias para driblar as dificuldades que surgem durante o processo.

A compreensão sobre o conteúdo Dança nos PCPE¹⁰⁰ tem como base a Perspectiva Crítico Superadora, onde a Dança é reconhecida como fenômeno sócio cultural, sendo uma das formas mais antigas de expressão corporal e artística, pois

Segundo o Coletivo de Autores (2012), a dança pode ser considerada uma linguagem social que permite a representação de sentimentos, de emoções e da afetividade em várias esferas da vida, tais como: as da religiosidade, do trabalho, dos costumes, dos hábitos, da saúde e da guerra (PERNAMBUCO, 2013, p. 40).

Logo, o entendimento por parte do aluno em relação a estas dimensões, perpassa pelo desenvolvimento do corpo em sua expressividade, comunicação e criatividade, indo além dos processos reprodutivistas de um ensino da Dança meramente apoiado pelo ensino de repertórios e sequências pré-montadas,

¹⁰⁰ Os Parâmetros Curriculares de Educação Física (PCPE) ainda possuem validade para os professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco, visto que o processo de contribuição dos professores e estudantes da rede estadual na elaboração do Currículo de Pernambuco – Ensino Médio, em tese, encerraria no dia 31 de março de 2020, porém, devido a pandemia do novo coronavírus (COVID-19), esta etapa não foi encerrada por parte da Secretaria de Educação e Esportes.

mas, visando o desenvolvimento técnico com o desenvolvimento de um processo abstrato de pensamento por parte deste corpo dançante (MARQUES, 2012; PERNAMBUCO, 2013).

De posse destes elementos, o PCPE propõe um ensino da Dança que considere os seus fundamentos (ritmo, espaço e energia) enquanto possibilidades de construção de uma expressão corporal, indo desde um resgate da cultura brasileira e passando para manifestações presentes ao redor do mundo.

Além disso, o documento também considera importante as reflexões de Rudolf Von Laban¹⁰¹ em seu livro “Domínio do Movimento”, onde indica que o caminho para o trato com o conhecimento Dança perpassa através do autoconhecimento do corpo e das relações que este estabelece entre os fatores de movimento (peso, espaço, tempo e fluxo) (PERNAMBUCO, 2013, p. 41).

Assim, o PCPE propõe uma organização didática para o trato com o conteúdo Dança de forma a contemplar de uma maneira geral o conhecimento produzido historicamente pelo conjunto da humanidade, em seus valores culturais, sociais e pessoais, elevando o padrão de cultura corporal dos estudantes. Portanto

Cabe a Educação Física (re)conhecer outras possibilidades encontradas na dança e em suas mais diversas manifestações, tais como: as danças populares, danças regionais, danças da mídia (massa), dança de salão, dança de rua, dança antiga, dança clássica, dança moderna e dança contemporânea (PERNAMBUCO, 2013, p. 41).

Os docentes demonstraram seguir esta proposta de organização no trato com o conteúdo Dança no Ensino Médio, explicando quais os conteúdos que trabalham para cada série.

Mas o meu planejamento particularmente, é, no primeiro ano trabalhar com danças regionais e folclóricas, no segundo ano trabalhar com danças de massa, que aí vão ser danças que vão tá permeando todo nosso país de uma forma mais abrangente e no terceiro ano, trabalhar com danças do mundo, certo? De uma forma geral, basicamente dessa forma – Prof. *OneShot*.

¹⁰¹ Rudolf Von Laban (1879-1958) nome artístico de Reszo Keresztelo Szent Janos Attila Laban, nasceu em Bratislava, Eslováquia. Laban foi um dançarino, coreógrafo, interprete, teatrólogo e musicólogo, considerado como o maior teórico da Dança no século XX, e seus estudos sobre o movimento humano influenciaram a Dança Moderna e a Dança Contemporânea.

Porém, essa relação com o documento curricular não deve ser engessada, pois o professor também possui autonomia para organizar-se frente as demandas da realidade, realizando adaptações ao que o PCPE propõe.

É, aí eu traço esse perfil, caso eu sinta essa necessidade de trabalhar a cultura no primeiro ano. Eu não visualizo a técnica... eu mostro como é... num momento, não a aula toda. No segundo ano eu trabalho a Dança de Salão, num universo mais coletivo de dupla, de grupo... e trabalho as Danças de Salão do Brasil e as Danças de Salão do mundo... aí eu já amplio, né? E no terceiro ano eu faço a linha, a linha histórica da dança... da Pré-História até o momento contemporâneo... Aí entra todos os estilos de dança... A Dança Tribal, a Dança Primitiva, o Balé Clássico, a Dança Moderna, as Danças Urbanas. Aí é que entra as Danças Urbanas, né? Dentro desse contexto do terceiro ano, tá? - Prof.^a Greengo.

Outra problemática que surgiu no debate e que suscita reflexões, são as **escolhas metodológicas** por parte dos docentes para driblarem a falta de experiência prática com a Dança, escolhendo caminhos pelos os quais já apresentam uma certa familiaridade, sejam eles práticos ou metodológicos.

Aí dentro do currículo de Pernambuco eu tento, eu tento ministrar aquilo que eu, que eu me sinto mais seguro, sabe? Por exemplo, no currículo do terceiro ano tem uma parte que apresenta sobre as Danças Populares, outra sobre Danças Eruditas, etc. Eu puxo para as Danças Populares que eu me sinto mais seguro em apresentar... nunca, nunca me especifiquei, nunca aprofundei sobre Danças Eruditas, como acho mais complexo pra mim entrar, adentrar nesse campo, eu acabo muitas vezes tentando buscar com o que eu sinto mais seguro e apresentar da melhor forma para os meus alunos, mas, sempre seguindo o currículo de Pernambuco – Prof. *Jerry Springer*.

Ano passado foi meu primeiro ano realmente com o Ensino Médio, então, a experiência que eu tive foi o seguinte... eu, é... levava os meninos pra o auditório porque era um espaço maior e coberto, porque minha quadra não é coberta, então fica inviável a gente tá expondo os meninos assim dessa forma para dançar no sol, e eu utilizava uma caixa de som, simples. O que eu tentava fazer era o seguinte: Eu passava uma pesquisa, é... rasa, de não precisar entregar o material escrito, mas era interessante que eles soubessem o que tavam tratando, né? Eu pedia pra que, não todo mundo, dividia por grupos, mas não todos do grupo em si mostrasse um pouco da dança, mas sim, quem se sentisse confortável, e também tentava inserir alguma coisa do que eu vivenciei daquele tipo de dança ou do que eu sei de forma teórica daquele tipo de dança nas apresentações deles. Então assim, eu não deixava, tentava não deixar uma

apresentação só deles, estava junto com eles apresentando – Prof. *One Shot*.

Nos relatos dos professores é possível inferir sobre as estratégias dos professores para não deixarem de trabalhar o tema Dança nas aulas de Educação Física, tematizando conteúdos que possuem um certo conhecimento teórico-prático e oferecendo uma autonomia para que os próprios estudantes pesquisem e apresentem algum produto final de maneira prática ou teórica em forma de seminário.

Esta realidade diverge um pouco da experiência da Prof.^a *Greengo*, onde, ao descrever seus processos avaliativos, contempla as dimensões teórico-práticas ao longo de sua prática pedagógica explica como diversifica as experiências com o tema Dança para os alunos.

Então eu tô avaliando o aluno toda a aula, seja prática, seja teórica. Na parte teórica a gente vê a evolução da dança, a história da dança, faço seminário, faço brincadeira na sala com perguntas que eles gostam muito, então eles ali não deixam de estudar o conteúdo da prova, que a gente tem prova teórica né? De todas as disciplinas... a gente não foge disso, a gente tem que fazer... mesmo eu fazendo essas movimentações com eles, práticas, eu também faço um momento prático de prova, onde eles tem que se organizar, eles tem que estudar os movimentos, eles tem que criar uma sequência né, daquela dança [...] – Prof.^a *Greengo*.

Reconhecendo a Prof.^a *Greengo* como exceção neste processo analisado, destacamos que não podemos tratar apenas esta exceção, pois é necessário que estas experiências se multipliquem. Entretanto, urge reconhecermos a influência das fragilidades nas formações: inicial, experiencial e continuada, que contribuem para o quadro atual. Desde as experiências socioculturais dos/as professores/as com a Dança, desde a infância até a idade adulta até as suas experiências no campo formativo institucional.

Cabe também, destacarmos que os professores também possuem responsabilidade para a superação destas dificuldades presentes no trato com o conhecimento Dança, e sobre isto, Kleinubing e Saraiva (2009, p. 199-200) comentam:

Incisivas, diz-se das respostas, por que os professores de certa forma se abstêm de duas condições fundamentais da prática educativa que busca a dignidade da condição humana, manifestando um aparente conformismo. A primeira, é

representada pela vontade de ampliar os conhecimentos, que leva a busca da formação permanente, tão importante e decisiva para a prática pedagógica do professor. Esta deve firmar-se como eterna ação-reflexão-ação, o fazer e o pensar sobre o fazer, como proferiu Freire (1996), entendendo esse movimento como necessidade básica para uma prática docente crítica.

As autoras avançam na discussão, apontando que esta postura deve estar sintonizada com os novos desafios dos quais a Educação Física escolar necessita situar-se das práticas corporais da contemporaneidade, indo muito além do fenômeno esportivo, cabendo ao docente ter um olhar diferenciado para ampliar as suas próprias experiências e proporcionar o mesmo aos seus alunos (KLEINUBING, SARAIVA, 2009, p. 200).

Porém, o ensino de Dança não pode ser de fato materializado somente com uma transformação individual da postura dos professores frente as questões suscitadas pelas dificuldades, mas de um trabalho conjunto entre professores, redes de ensino e os cursos de formação em Educação Física, de forma que cada vez mais, este conhecimento não seja privado ou tratado de uma maneira parcial aos alunos (MARQUES, 2014, p. 22).

6.2.3 Ensino das Danças Urbanas: entre a possibilidade e a realidade

Por fim, discutimos com o conjunto dos professores acerca das Danças Urbanas, suas concepções em relação a este conteúdo, os interesses demonstrados pelos estudantes e os momentos nos quais as Danças Urbanas se materializam na escola, e de que formas as Danças Urbanas foram trabalhadas enquanto conteúdo da Educação Física escolar.

Sobre as Danças Urbanas enquanto conteúdo das aulas de Educação Física, os professores relataram **poucas experiências**, sendo trabalhado de uma maneira pontual.

Sim, sim... eles adoram *Hip-Hop* e *Pop*. São esses dois, *Pop* e *Hip-Hop*. É... e como eu disse a você, né, como eu venho trabalhando essa questão da Dança, primeiro ano uma coisa, segundo ano uma coisa e no terceiro ano que a gente vê – Prof.^a *Greengo*.

Bom, vê só, eu... como, como eu te disse, pro 3º ano do ano passado eu trabalhei a questão do... eu nem sei se isso é um ritmo dentro dessa, dessa concepção de dança, vamos dizer

assim, eu trabalhei o *Freestyle*, que é... que, eu não sei também o nome do carinha, um carinha francês que tinha finais, que tinha campeonatos, que é... algumas finais que a gente consegue visualizar no YouTube, que era justamente essas questões de quem dançava, quem, é... conseguia dançar melhor – Prof. *One Shot*.

A partir dos poucos relatos, podemos inferir que ainda existe um distanciamento dos docentes de uma compreensão acerca das Danças Urbanas. O Prof. *One Shot*, por exemplo, relata ter exibido para os seus alunos vídeos de batalhas de *Break*, onde o “carinha francês” é o *B.boy Lilou*¹⁰², nome artístico de Ali Ramdani, francês de origem argelina, ganhador de duas edições do campeonato RedBull BC One.

A Prof.^a Greengo, apesar de não relatar como trabalha o conteúdo Danças Urbanas, declara que este fenômeno cultural faz parte da sua seleção de conteúdos para o trato com o conhecimento Dança no Ensino Médio, reservando o 3º Ano como o momento a ser vivenciado pelos estudantes. Uma questão importante é o relato de uma afetividade dos alunos com o *Hip-Hop* e a cultura *Pop*.

Este **interesse dos estudantes** em relação as Danças Urbanas foi amplamente relatado pelo conjunto dos docentes entrevistados, com referências ao *Break*, a cultura *Hip-Hop*, a cultura *Pop* e a expressões de Danças Urbanas locais, como o Passinho e a Swingueira¹⁰³ que possuem uma ampla popularidade no estado de Pernambuco e podem ser incluídas dentro da categoria Danças Urbanas.

O Passinho foi bastante comentado por parte dos professores como a dança que possui o maior interesse por parte dos estudantes, onde em todos os lugares da escola, eles estão dançando. O jornal Diário de Pernambuco, em uma matéria¹⁰⁴ de 2019, define bem o fenômeno recifense:

Agora, recifenses incorporam essa dança com inúmeras diferenciações. Ao invés das pernas, os malokas (gíria para

¹⁰² Ver mais em: [https://www.redbull.com/br-pt/bc-one-campe%C3%B5es-b-boy-lilou-\(perfil\)](https://www.redbull.com/br-pt/bc-one-campe%C3%B5es-b-boy-lilou-(perfil)).

¹⁰³ Estilo de dança bastante conhecido e difundido nas periferias de Recife, a Swingueira é dançada ao som do “pagodão” baiano, mesclando movimentos do axé com funk e com inspirações nas quadrilhas juninas, os dançarinos de swingueira realizam ensaios em praças e ruas da cidade, com grupos de homens e mulheres de diversas idades. Ver mais em: <https://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/swingueira-pernambucana-vai-representar-brasil-na-58-bienal-de-veneza-23505717>.

¹⁰⁴ Ver mais em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2019/01/o-fenomeno-do-passinho-dos-malokas-no-grande-recife.html>.

“maloqueiro”, “meninos da periferia”) apostam em coreografias que movimentam os braços e a região da virilha, simulando movimentos sexuais e mesclando conotação erótica com irreverência. Sarrada, puxada, laço e ombrinho são os nomes dos principais movimentos. Os elementos são herdados do *street dance*, do funk e da swingueira - assim como já fazem os dançarinos tradicionais do *bregafunk* (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2019).

O Passinho, apesar de possuir uma ampla popularidade na juventude periférica recifense, não é visto com bons olhos por alguns setores mais conservadores. Em 2019, a deputada estadual Clarissa Tércio (Partido Social Cristão – PSC) protocolou um Projeto de Lei Ordinária na Assembleia Legislativa de Pernambuco visando criar uma normativa¹⁰⁵ para proibir nas escolas públicas do estado danças e manifestações culturais “[...] obscenas, pornográficas, ou que exponham as crianças e adolescentes a erotização precoce” (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2019).

Apesar da controvérsia, o projeto de lei não foi aprovado. Inclusive, cabe aos professores nas escolas, incluindo os de Educação Física discutirem e problematizarem as questões sociais nas quais o Passinho suscita o debate, como as questões de gênero e sexualidade, trazendo um fenômeno cultural popular entre os jovens, é possível ampliar as possibilidades de trabalho pedagógico com as Danças Urbanas, como destacam os professores:

Se eu der os três anos de Hip-Hop eles vão amar, né? É o tipo de dança que tá muito presente no local... né? O passinho, as danças de rua, né, as danças mais de massa... se deixar, com certeza – Prof.^a *Greengo*.

Passinho acontece muito, muito... eles... eles... é... trazem o contexto do passinho diariamente, né? Sem nem precisar nem de aula, na fila do almoço, nos intervalos, enfim, na largada e na saída, todo momento tem esse contexto do passinho – Prof. *Jerry Springer*.

Os professores relatam também, a aproximação com a cultura *Pop*, com os alunos construindo coreografias para apresentações na escola, utilizando músicas de cantoras nacionais e internacionais como Iza, Anitta, Beyoncé, Lady Gaga, que possuem coreografias elaboradas e executadas por bailarinos e

¹⁰⁵ Acesse em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2019/09/projeto-de-lei-quer-proibir-passinho-nas-escolas-publicas-de-pernamb.html>.

coreógrafos profissionais das Danças Urbanas e inspiram os alunos a construir suas próprias versões.

Aí voltando a tua pergunta, alguns alunos pedem, assim, a questão do *Pop*, vamos dizer assim. Com Madonna, com Beyoncé, com a própria Lady Gaga, com Michael Jackson, assim, por que eu também acho que... pra eles essas imagens são mais disseminadas, né? A questão do *Pop* em si hoje ela encontra-se mais disseminada que as Danças Urbanas, mas eu que alguns alunos em específico, essa Dança Urbana vai ser bem aceita – Prof. *One Shot*.

Mas quando era dado uma maior liberdade de ação, eles inseriam essas danças mais urbanas. Danças mais *Pop*, que eu assim especificamente o estilo musical, mas assim, por exemplo, Rihanna, Beyoncé... é... esse tipo de música assim, mais internacional, que tem uma pegada mais *Pop* e mais *Hip-Hop* também – Prof.^a *Pop Di Collar*.

Outros professores também relatam o interesse para além das Danças Urbanas em si, mas citando a própria cultura Hip-Hop enquanto fonte de admiração por parte dos alunos, demandando inclusive espaços para que estas manifestações possam ser tematizadas dentro da escola, principalmente em eventos.

E os meninos adoram, né? Por que, é a musicalidade que tá ali muito junto deles, né? Mas eu não vejo muito isso assim, tendo um incentivo para a escola, fora as questões da própria cidade que não investe nesse estilo... – Prof.^a *Greengo*.

Até por que eu tenho alunos, mas ai não é uma questão de dança, mas a questão do movimento em si, da gente trabalhar o *Hip-Hop* dentro da escola... do *Hip-Hop*, do *Rap*... e tal... E eu tenho alunos que já me cantaram pra que esse tema seja abordado dentro da escola, não especificamente dentro da disciplina de Educação Física, mas como um projeto da escola – Prof. *One Shot*.

Por não possuírem aspectos dos seus cotidianos tematizados nas aulas, os alunos reivindicam espaços nos quais tenham liberdade para exercer sua criatividade através da Dança. Na escola, os **eventos** constituem-se enquanto uma grande oportunidade para estas expressões, com os professores apontando a utilização das Danças Urbanas em seus processos criativos.

No dia da mulher, fizeram três apresentações de dança, incluindo com movimento *Hip-Hop* também. Mas, assim, era bem... a gente não poderia dizer que seria *Hip-Hop*, *Hip-Hop*

mesmo, era mais assim, músicas mais *Pop*, né? Feito Iza... essas coisas que a gente não pode dizer que ela é *Hip-Hop* ou *Rap* – Prof. *Japan Bounce*.

Tinha um grupo de 3 a 4 alunos que eles desenvolviam o *Break*, eles faziam prática em um parque. Se apresentaram para a turma do terceiro ano, pra turma do primeiro ano e depois se apresentaram nos Jogos Internos – Prof. *Jerry Springer*.

Nestes registros, podemos inferir que a Dança na escola ainda possui um caráter festivo, não possuindo qualquer tipo de tematização por parte dos professores que seja articulado com a disciplina de Educação Física, sobre isto, Brasileiro (2003, p. 51) destaca:

Um outro dado interessante exposto por uma das professoras consultadas é a utilização que ela faz da dança, unicamente nos eventos. Isso é curioso, mesmo diante de suas alusões aos limites de trato com esse conteúdo, devido aos espaços físicos da escola. Essa questão é amplamente reconhecida, pois é de conhecimento público o papel das danças nas festividades escolares, incluindo todas as séries. As danças, nesses eventos, são normalmente, orientadas por professores de Educação Física, o que nos permite afirmar que, apesar de a dança estar presente no espaço escolar, ela é apenas um elemento decorativo. Não se reflete sobre a importância de seu conhecimento para os alunos.

Logo, o professor de Educação Física na escola apenas cumpre uma função de “animador”, orientando o processo criativo dos alunos, não em um sentido pedagógico, mas em uma função meramente fiscalizadora, para que os alunos acabem não “extrapolando” em suas criações, trazendo algo muito vulgar ou fora da proposta do evento.

Em Pernambuco, os professores costumam ficar presos as danças do ciclo carnavalesco, do ciclo junino e do ciclo natalino, limitando o trato com o conhecimento Dança aos momentos¹⁰⁶ específicos, de eventos pré-determinados no calendário escolar que se tornam as “grandes missões” do professor de Educação Física, já que:

O trabalho com repertórios prontos, “formatados” - e, portanto, apresentáveis em curto prazo - também é reforçado pela grande maioria de diretores escolares. Diretores que, por sua vez, atrelam-se às expectativas dos pais: todos querem ver seus

¹⁰⁶ “Assim, fomentar a educação, por meio da dança escolar, não se resume em buscar sua execução em festas sazonais” (GARIBA; FRANZONI, 2007, p. 162).

filhos dançando “direitinho” no fim do ano (MARQUES, 2014, p. 19).

Não significa que os momentos festivos e a inserção do professor de Educação Física seja algo negativo, mas é necessário que este trabalho seja articulado ao currículo do componente curricular ou uma ação conjunta dos professores/as da escola, sendo tematizado, experienciado e compreendido, dentro de uma “relação entre quem dança, onde se dança e o quê se dança” (MARQUES, 2014, p. 20).

Por fim, dialogamos com os professores em relação as suas **visões e compreensões acerca do fenômeno Danças Urbanas**. Os professores avaliam a contribuição das Danças Urbanas de uma forma positiva, visto que estas danças possuem interfaces que dialogam com outras áreas do conhecimento, e podem suscitar reflexões por parte dos estudantes.

Eu acho fantástico, a nível de movimento é fantástico. É algo assim, desafiador pra o aluno, né? É... eu acho muito interessante que ela carregue tanto a questão social também, entendeu? A questão social atual. As coisas que estão acontecendo, então, a Dança de Rua ela é fantástica... – Prof.^a *Greengo*.

Sem contar que, é... a própria Dança ela remeta a... movimentos sociais né? Movimentos de luta de... como foi o Samba lá atrás, lá no Rio de Janeiro, como é a própria, é... Dança de Rua, vamos dizer assim de um modo geral, para os adolescentes de uma época. Eu não sei bem quanto a história, mas acredito que nos Estados Unidos a gente teve um movimento forte com essa Dança de Rua, sendo mostrada pelos negros, pelas pessoas de periferia – Prof. *One Shot*.

Além dos aspectos ligados as lutas sociais, os professores também comentam sobre os papéis das Danças Urbanas na construção da **identidade da juventude**. Apesar de reconhecerem os processos de construção da identidade da juventude, observamos que essa possibilidade ainda não vem sendo explorada na realidade escolar, fato no qual nos possibilita inferir que ainda não existe uma “confiança” na negociação destes espaços de intervenção e tematização por parte dos professores nas aulas de Educação Física.

Sobre isto, concordamos com Magro (2002, p.66), que aponta:

“Os sentimentos ambivalentes diante da adolescência produzem uma certa dificuldade de se considerar os adolescentes como

capazes de construir ações significativas no campo social e contribuir ativamente para a solução dos problemas sociais”.

Para burlar esta concepção, a juventude, através de movimentos de autoafirmação, ocupam espaços e transformam suas realidades cotidianas. Ações estas, que por vezes, são invisibilizadas por parte da própria escola.

É... eu acredito que, porque assim, o movimento que eu vejo muito em partes, sabe? Eu... vejo muita gente tentando mostrar a cultura que eles trazem dos bairros de onde veio, de sua história... E que muitas vezes eles no dia a dia eles... não conseguem mostrar e nem ter tanto espaço. Quando vejo um grupo de jovens se juntando... em parques, eu sinto essa vontade, esse desejo deles quererem estar ali, sabe? De mostrarem que tem essa cultura do *Break*, das Danças Urbanas, e que não tem tanto valor assim no dia a dia, mas que nesse momento é o momento deles, sabe? Deles estarem unidos e mostrarem pra sociedade que eles também tem dança, que eles tem o movimento deles a serem apresentados – Prof. *Jerry Springer*.

Eu acredito que... é o meu olhar, posso até estar enganado, mas o meu olhar pras Danças Urbanas é de tipo de manifestação, de rebelar-se ou até mesmo de aproveitar sua própria realidade para satisfazer-se de alguma maneira através da dança. É utilizar a dança como, é... uma ferramenta possível dentro da vivência desses... dessas pessoas que dançam, né? – Prof. *One Shot*.

Nas falas dos professores podemos identificar uma concepção relacionada ao **protagonismo juvenil** na produção de novos significados culturais, ou inclusive, subculturas. Dayrell (2001, p. 19) afirma que estas subculturas produzem respostas para o cotidiano dos jovens, pois

Mesmo não tendo respostas para os problemas concretos do cotidiano, eles mostram que as subculturas cumprem funções positivas que não estão resolvidas por outras instituições, significando espaços de autonomia e auto-estima para os jovens. Neste sentido, as subculturas podem expressar novos valores em oposição e resistência a um código cultural-padrão.

Cabe destacar que estas construções¹⁰⁷, por parte da juventude, não se dão de uma forma homogênea, pois existe um conjunto de diferentes significações que podem várias por conta de diversas determinações suscitadas

¹⁰⁷ Sobre isto, Maffesoli (1990, 175) comenta que as construções coletivas dentro das grandes cidades, denominadas *tribos* são “a constituição em rede dos microgrupos contemporâneos é a expressão mais acabada da criatividade das massas”, dentre as quais, podemos localizar a juventude que vive e produz as Danças Urbanas.

por especificidades das Danças Urbanas, ou de questões relacionadas a classe, raça, ou gênero, expressando crenças, valores e identidades.

Todos estes aspectos discutidos nas entrevistas com os professores envolvidos na pesquisa oferecem alicerces fundamentais para o processo de ação-reflexão-ação para o trato com o conhecimento das Danças Urbanas, visto o reconhecimento da notória presença deste fenômeno na realidade da juventude e o entendimento das potencialidades deste conteúdo para as aulas de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, ao analisarmos o “conjunto da obra”, observamos que nossa discussão trás novas reflexões para o debate científico no campo da Educação Física escolar, considerando o conhecimento Dança como tema da Cultura Corporal, e as Danças Urbanas, como manifestações contemporâneas da juventude que se materializam no cotidiano das ruas, porém, não tem sido tematizadas no “chão da escola”.

Este estudo objetivou exatamente a compreensão deste movimento, se a popularidade e a identidade juvenil deste conteúdo se refletia na seleção e organização dos conteúdos por parte dos professores de Educação Física, considerando que a juventude é construtora e consumidora das Danças Urbanas, ou seja, um saber social e o currículo escolar é uma seleção de saberes sociais (SACRISTÁN, 2000; DAYRELL, 2001).

Porém, não se trata apenas de um distanciamento de um conteúdo contemporâneo, mas que revela que os antigos problemas no que regem o trato com o conhecimento Dança na Formação Inicial e na Formação Continuada, permanecem atuais, onde a dicotomia teoria-prática continua prevalecendo na realidade das aulas de Educação Física escolar.

Nesta busca pela compreensão desta realidade, primeiramente, exigiu uma exploração do campo teórico em relação as Danças Urbanas e sua historicidade, nos levando a analisar o fenômeno além das aparências, e expor a sua essência, que envolveram os processos de lutas sociais por direitos civis da comunidade afro-americana nos EUA, além das contribuições culturais afro-diaspóricas neste mesmo país, gerando a cultura *Hip-Hop*.

Posteriormente, nos dedicamos a analisar a produção do conhecimento da Educação Física com o tema Danças Urbanas. Identificamos que a área possui uma tímida aproximação com as Danças Urbanas, discutindo a mesma através de debates que envolvem: Formação Inicial x Formação Experiencial; Estética; Corporeidade; Exercício Físico e Saúde e a Prática Pedagógica.

Logo, tornou-se necessária uma pesquisa de campo para compreender se na realidade concreta, estas aproximações também estão sendo realizadas na Educação Física escolar. Optamos pela realização de uma Pesquisa Colaborativa, para construir este conhecimento com os professores, e não sobre

eles. Em um primeiro momento, realizamos uma aplicação de questionários diagnósticos com os professores.

Porém, fomos duramente surpreendidos com a pandemia do novo coronavírus, que impossibilitou a continuidade desta inserção no campo de forma efetiva. Mas, isso não nos impediu de aprofundar sobre a compreensão dos professores participantes da pesquisa, acerca do fenômeno Danças Urbanas, através de entrevistas semi-estruturadas que foram realizadas através de chamadas de áudio.

Através destas entrevistas, realizamos a Análise de Conteúdo do tipo categorial por temática e chegamos a conclusão de que os professores reconhecem a ampla presença das Danças Urbanas na realidade dos jovens escolares, porém, a realidade aponta que existem diferentes determinações que dificultam a aproximação destes professores deste conteúdo nas aulas de Dança, desde a Formação Inicial, passando pela Formação Experiencial e a Formação Continuada.

Nas discussões com os professores, vimos que a dicotomia teoria-prática ainda possui uma forte influência sobre como os saberes são selecionados e tematizados nas aulas de Educação Física, onde o professor acaba trabalhando aquilo que se sente mais “confortável”, devido as experiências com algumas práticas corporais durante sua trajetória de vida e de formação.

Dentre as experiências vividas por este conjunto de professores, percebemos que a Dança ainda encontra resistências, desde questões que envolvem a timidez ou passando por questões de gênero. Além da experiência com a Dança, os professores revelam um distanciamento da própria produção do conhecimento específico da área com o tema Dança.

Nossas reflexões não possuem um viés de denúncia, mas sim, de apontar um campo fértil para o trato com o conhecimento Danças Urbanas nas aulas de Educação Física escolar, apontando caminhos a serem superados, tanto para o âmbito da formação inicial em Educação Física, quanto para a formação continuada no Estado de Pernambuco.

Diante dos dados encontrados, compreendemos que a Educação Física precisa ir além das reformulações das propostas curriculares, rediscutindo a formação inicial para tratar com solidez teórico-prática os conteúdos clássicos e contemporâneos que emergem através do cotidiano da juventude, com a escola

abrindo os seus muros e considerando a realidade concreta deste cotidiano como uma fonte de seleção de saberes, “tornando-se mais permeável ao contexto social e suas influências” (DAYREEL, 2007, p. 1115).

Isto não significa uma defesa de que os saberes clássicos no campo da Educação Física escolar sejam preteridos pelos saberes construídos pela juventude em suas relações sociais fora e dentro da escola, mas sim, coloca-nos o desafio de pensar que estes saberes podem e devem ser sistematizados para que passem a ser compreendidos e difundidos a partir de um olhar científico, para que efetivamente, o espaço escolar seja parte do “fazer” da juventude (DAYREEL, 2007).

Apesar da pesquisa colaborativa não ter sido colocada em prática, a possibilidade foi aberta, contando com a receptividade tanto da Gerência Regional Recife Norte como por parte do conjunto dos professores envolvidos, oportunizando a continuidade dos estudos científicos com as Danças Urbanas na Educação Física escolar e bem como processos de formação continuada.

Pensar o cotidiano e a cultura juvenil dentro do “chão da escola” significa a materialização de pontes entre a realidade da juventude e os saberes científicos, situando a escola enquanto um espaço que se integre com o movimento real, contribuindo para a superação de preconceitos que envolvem as produções culturais juvenis e construindo alicerces sistematizados, possibilitando aos jovens a compreenderem suas próprias produções através de um olhar científico.

Assim, concluímos que o debate em torno das Danças Urbanas, apesar de ser um conteúdo específico, possui uma profunda contribuição para a reflexão de questões gerais que envolvem a Educação Física escolar, pois, o debate sobre a Prática Pedagógica e Formação Profissional, ainda é atual, e necessita ser travado por diversas frentes, gerais e específicas.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. **Anais** do Seminário de Pesquisa do PPE, Universidade Estadual do Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf. Acesso em: 02 de Agosto de 2020.

ALVES, Flávio Soares. A Dança Break: uma análise dos fatores componentes do esforço no duplo movimento de ver e sentir. **Motriz**, Rio Claro, v.13, n. 1, p. 24-32, jan./mar. 2007.

ALVES, Flávio Soares; DIAS, Romualdo. A dança break: corpos e sentidos em movimento no Hip-Hop. **Motriz**, Rio Claro, v. 10, n. 1, p. 1-7, jan./abr. 2004.

ALVES, Heliana Castro; OLIVEIRA, Natasha Pompeu de; CHAVES, Aline Dessupoio. “A gente quer mostrar nossa cara, mano”: hip-hop na construção de identidade, conscientização e participação de jovens em situação de vulnerabilidade social. **Caderno Terapia Ocupacional**. São Carlos, v. 24, n. 1, p. 39-42, 2016.

AMARAL, Mônica do. O Rap, o Hip-Hop e o Funk: A “eróptica” da arte juvenil invade a cena das escolas públicas nas metrópoles brasileiras. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 563-620, 2011.

ÁVILA, Astrid Baecker. Hip-hop e cultura: revelando algumas ambiguidades. *In*: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Orgs.) **Práticas Corporais: experiências em Educação Física para a outra Formação Humana**. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005. p. 47-68.

ÁVILA, Regiane. Dança, cultura e educação: contribuições da pedagogia histórico-crítica. **EF Deportes – Revista Digital**, Buenos Aires, v.15, n. 145, p.1-11, jun. 2010.

BALLALAI, Rodrigo Clemente. **O jovem no movimento Hip-Hop: Espaço potencial de criatividade e identificação?** 2009. 111f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Assis, 2009.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Dialogo sobre atividade intelectual e material na colaboração: a quem provém este livro? *In*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado (Orgs.) **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016. p.21-33.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições Persona. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARRETO, Silva Gonçalves Paes. **Hip-Hop na Região Metropolitana do Recife**: identificação, expressão cultural e visibilidade. 2004. 183f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

BARROS, Albani de. Uma análise crítica do Estado de Bem-Estar social. **Anais del XIX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. El Trabajo Social en la coyuntura latinoamericana: desafíos para su formación, articulación y acción profesional.** Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador. 4-8 de octubre 2009. Disponível em: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-019-217.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

BEIJA, João Victor Cruz. **A (In) Visibilidade da Dança de Rua na produção do conhecimento em Educação Física em periódicos digitalizados.** 2015. 54f Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2015.

_____. **Danças Urbanas na Educação Física**: encontros (in)visíveis. 2017. 70f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Física Escolar). Universidade de Pernambuco, Recife. 2017.

BERTE, Odailso. Vogue: Dança a partir de relações de corpo-imagem. **Revista Dança**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 69-80, 2014.

BIANCHINI, Henrique. **Street Dance e Hip-Hop.** Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/2511b4_a3d1f1a2c96549499b215dce267927ac.pdf. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

BISPO, Danielle de Araújo; DOURADO, Débora Coutinho Paschoal; AMORIM, Mariana Fernandes. Possibilidades de dar sentido ao trabalho além do difundido pela lógica do *mainstream*: Um estudo com indivíduos que atuam no âmbito do movimento Hip-Hop. **Revista Organização & Sociedade.** Salvador, v. 20, n. 67, p. 717-731, 2013.

BRASIL, República Federativa do. **Base Nacional Curricular Comum.** 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 30 de janeiro de 2019.

BRASILEIRO, Livia Tenorio. O conteúdo “Dança” em aulas de Educação Física: Temos o que ensinar? **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 45-58, 2003.

_____. **Dança-Educação Física**: (in)tensas Relações. 2009. 473f Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

CÂMARA, Guilherme Dornelas; GOULART, Sueli; REINHER, Rafaela Mendes. Apropriação e racionalidade nas práticas organizativas de grupos de hip-hop em

Porto Alegre: uma análise desde a perspectiva de Guerreiro Ramos. **Cadernos EBAPE**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 210-225, jun. 2010.

CARDOSO, Fernando Luiz; SILVEIRA et al. Corporeidade e sexualidade em dançarinos de rua: axé e hip-hop. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 25, n. 4, p. 663-672, 2011.

CASTRO, Ana Lúcia de. Culto ao corpo: identidades e estilos de vida. In: BUENO, Maria Lúcia Castro; CASTRO, Ana Lúcia de. **Corpo**: território da Cultura. São Paulo: Annablume, 2005. p. 1-14.

CASTRO, Sílvia Regina Lorenso. Elizandra Souza: escrita periférica em diálogo transatlântico. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**. n. 49, p. 51-77, set./dez. 2016.

CAZÉ, Clotilde Maria de Jesus Oliveira. OLIVEIRA Adriana da Silva. Hip-Hop: Cultura, Arte e Movimento no espaço da sociedade contemporânea. **Anais do IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14300.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista**: categorias e leis da dialética. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Ed. Alfa-Ômega, 1982.

COLIMA, Leslie; CABEZAS, Diego. Análise do rap social como discurso político de resistência. **Revista Bakhtiniana**. São Paulo, v. 2, n. 12, p. 24-44, mai./ago. 2017.

CORREIA, Adriana Martins; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo; FERREIRA, Nilda Teves. Do racha na rua à batalha no palco: cenas das danças urbanas. **Motrivivência**, v. 29, n. 50, p. 213-231, mai. 2017.

COSTA, Maurício Priess da. A dança do movimento Hip-Hop e o movimento da dança Hip-Hop. **Anais do III Fórum de Pesquisa Científica em Arte**, Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2005. p. 88-95.

DAMASCENO, Francisco José. As cidades da juventude em Fortaleza. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 27, n. 53, p. 215-242, 2007.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. Entenda o Passinho dos Malokas, fenômeno que está renovando o brega-funk. 2019. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2019/01/o-fenomeno-do-passinho-dos-malokas-no-grande-recife.html>. Acesso em: 1 de agosto de 2020.

DAYRELL, Juarez. **A musica entra em cena**: O Rap e o Funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. 2001. 409f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DUARTE, Newton. Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: O Ser Humano na Psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do Macaco em Homem**. Versão para e-book. 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

FEIJÓ, Ricardo Luís Chaves. A ideia de ciência em Karl Marx. **Política & Sociedade**. Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 293-325, set./dez. 2015.

FIGUEIREDO, Érika Suruagy Assis de. **As Ações Afirmativas na Educação Superior**: política de inclusão ou exclusão. Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.

FLORENCIO, Samara Queiroz do Nascimento. **O ensino da dança na Educação Física escolar**: resignificando o saber docente a partir da proposta dança-educação. 2011. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2011.

FLORENCIO, Samara Queiroz do Nascimento. GOMES DA SILVA, Pierre Normando. A pesquisa colaborativa na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 325-338, jan./mar. 2017.

FORQUIN, Jean Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, p. 187-198, jan./jun. 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 1994, 304f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da UNICAMP, São Paulo, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

G1, Globo. **Bregafunk**: a ascensão de um ídolo do ritmo que é a ‘aposta’ de 2020 no Brasil. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/2020/02/03/brega-funk-a-ascensao-de-um-idolo-do-ritmo-que-e-a-aposta-de-2020-no-brasil.ghtml>>. Acesso em: 22 de abril de 2020.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 20, n. 3, p. 463-477, 2016. Disponível

em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9755>>. Acesso em: 1 de agosto de 2020.

GAMBOA, Silvio Sanchez Ancisar. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Práxis, 1998.

_____. Pesquisa Qualitativa: superando falsos dualismos. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GARCIA, Allysson Fernandes. **O Rap entre mestiçagens e negritudes**: música e identidade no Brasil e em Cuba (1988-2005). 2014, 187f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

GARIBA, Chames Maria Stalliviere. FRANZONI, Ana. Dança escolar: Uma possibilidade na Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 02, p.155-171, mai/ago. 2007.

GASPARIN, João Luiz. PENTENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia Histórico-Crítica**: da teoria à prática no contexto escolar. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 22 de abril de 2020.

GENNARI, Emílio. **Senso comum: o que fazer para lidar com eles?**. Cadernos nº 201, Centro de Estudos e Ação Social, Salvador, 2002. Disponível em: <https://outrosoutubrosvirao.files.wordpress.com/2009/05/senso-comum.pdf>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 6 Ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2008.

GODOI, Marcos et al. Marketing Esportivo, Cultura Hip-Hop e consumo: uma análise da campanha “É possível!”. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 431-442, abr./jun. 2016.

GODOY, Arilda Schimidt. Pesquisa qualitativa: Tipos documentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOEDERT, Rosicler Terezinha. **A cultura jovem e as relações com a Educação Física escolar**. 2005. 156f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2005.

GOELLNER, Silvana Vidore et al. Pesquisa Qualitativa na Educação Física Brasileira: Marco Teórico e modos de usar. **Revista de Educação Física da UEM**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 381-410, 2010.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo. A institucionalização da Educação Física na imprensa: A construção da Escola Superior de Educação Physica de São Paulo na década

de 1930. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 701-714, abr/jun, 2017.

GOMES, Carin Carrer. **O uso do território paulistano pelo Hip-Hop**. 2008. 158f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo, 2008.

GUSTSACK, Felipe. **Hip-Hop: educabilidades e traços culturais em movimento**. 2004. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

HALL, Stuart. Pensando a Diáspora (Reflexões Sobre a Terra no Exterior). In: **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Liv Sovik (Org.); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Brasília: Editora UFMG; Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HARVEY, David. **Breve História del Neoliberalismo**. Editora Akal, 2015.

HERSCHMANN, Michel. **O funk e o hip-hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

HOPE, Donna P. **Inna Di Dancehall: Popular Culture and Politics of Identity in Jamaica**. Kingston: University of West Indies Press, 2006.

JIROVÁ, Olga. **Hip-Hop in American Culture**. Olomouc, 2012. Disponível em: <https://theses.cz/id/ya207u/00162505-738794606.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

KATZ, Helena. Toda coreografia é social: Pensando a relação entre hip-hop, mídia e comportamento. **Anais da V Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**, 2010. Disponível em: <http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz101335739685.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

KLEINUBING, Neusa Dendena. SARAIVA, Maria do Carmo. Educação Física escolar e Dança: percepções de professores no ensino fundamental. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.15, n.04, p. 193-214, outubro/dezembro, 2009.

KLEINUBING, Neusa Dendena. SARAVIA, Maria do Carmo. FRANCISCHI, Vanessa Gertrudes. A Dança no Ensino Médio: Reflexões sobre esteriótipos de gênero e movimento. **Revista de Educação Física da UEM**, v.24, n.1, p. 71-82, 1 trim. 2013.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008.

KOPNIN, Pavel. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **A Dialética do Concreto**. 2ª ed. Tradução de Célia Neves e Aldérico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIMA, Rafael Lucas de. **Sobre o conceito de pseudoconcreticidade em Kosik**. 2011. 102f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

LIMA, Rubens Rodrigues de. História da Educação Física: Algumas pontuações. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 7, n. 13, p. 246-257, jan./jun. 2015.

LOPES, Alice Casimiro. **Apostando na produção contextual do currículo**. In: AGUIAR, Maria Ângela da S. DOURADO, Luiz Fernandes (Org.) A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

LOUREIRO, Bráulio Roberto de Castro. Arte, cultura e política na história do rap nacional. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 63, v. 1, p. 235-241, abr. 2016.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si-próprios: Cotidiano, Educação e o Hip-Hop. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 22, n. 57, p. 63-75, 2002.

MAIA, Iano Flávio de Souza. Na rua, na tela, no ciberespaço: a mídia de cada dia de jovens da periferia de Natal. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. n. 56, p. 173-198, jun. 2013.

MARCHIORO, Anny Danielle Rosa; LIMA, Flávia Évelin Bandeira. A dança nas aulas de Educação Física: Hip-Hop como instrumento. **EFDeportes.com - Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 16, n. 165, 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd165/a-danca-nas-aulas-de-educacao-fisica-hip-hop.htm>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019

MARCON, Frank. O kuduro como expressão da juventude em Portugal: estilos de vida e processos de identificação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 28, n. 1, jan./abr. 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2003.

MARQUES, Isabel. Dançando na Escola. **Motriz**, v.3, n.1, 1997.

_____. **Interações**: crianças, dança e escola. São Paulo: Blucher, 2012.

MARSIGLIA, Ana Carolina; DELLA FONTE, Sandra Soares. A Educação escolar e os clássicos literários: Considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 4, p. 19-34, jul/dez. 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina et al. A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.9, n.1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MATIAS RODRIGUES, Maria Natália; MENEZES, Jaliléia Araújo. Jovens mulheres: reflexões sobre juventude e gênero a partir do movimento Hip-Hop. **Revista Latinoamericana de Ciências Sociais, Niñez e Juventud**. v. 2, n. 2, p. 703-715. 2014.

MATSUNAGA, Priscila Saemi. **Mulheres no Hip-Hop: Identidades e Representações**. 2006, 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. As representações sociais da mulher no Hip-Hop. **Revista Psicologia & Sociedade**. v. 20, n. 1, p. 108-116, 2008.

MAYORGA, Claudia et al. O cultural e o político no Coletivo Hip-Hop Chama: um papo reto sobre participação política e relações entre Universidade e Movimentos Sociais. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 3, n. 1, p. 96-109, ago. 2008.

MENDES, Luís Felipe Gonçalves. As novas fronteiras da gentrificação na teoria urbana crítica. **Revista Cidades**. Lisboa, v. 12, n. 20, p. 207-252, 2015.

MENEZES, Jaliléia Araújo; COSTA, Mônica Rodrigues. Desafios para a pesquisa: O campo-tema movimento Hip-Hop. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 3, p. 457-465, 2010.

_____. Posicionamentos e controvérsias no movimento Hip-Hop. **Estudos de Psicologia**, v. 18, n. 2, p. 389-396, abr./jun. 2013.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raúl Cornejo. 2. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINCHILLO, Carlos Cortez. Poesia ao vivo: algumas implicações políticas e estéticas da cena literária nas quebradas de São Paulo. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**. n. 49, p. 127-151, set./dez. 2016.

MIRANDA, Renata Marques Rego; CURY, Vera Engler. Dançar o adolescer: estudo fenomenológico com um grupo de dança de rua em uma escola. **Paidéia**, v. 20, n. 47, p. 391-400, set./dez. 2010.

MORENO, Rosangela Carrilo; ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. Quando jovens ativistas do Hip-Hop encontram a política partidária. **Revista de Sociologia e Política**. v. 25, n. 61, p. 5-29, mar.2017.

MOURA, Mariama da Mata Leite. **A influencia do movimento manguebeat na cena cultural do Recife**: um estudo a partir da identidade e do consumo. 2017, 168f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.

MUÑOZ, Maria Angeles Garcia-Carpintero et al. Conduitas sexuales en el cotidiano de adolescentes y jóvenes de la cultura Hip-Hop. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 126-133, jan./mar. 2013.

NASCIMENTO, Anderson Messias Roriso. **O Hip-Hop como experiência estética**: apropriações e ressignificações por jovens do Ensino Médio privado. 2011, 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NASCIMENTO, Francisco Gerardo Calvacante do. Hip-Hop e MangueBit na Recife da década de 1980-1990: práticas culturais dos jovens breakers (Chico Vulgo e Jorge do Peixe) na capital pernambucana. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História**, Natal, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364530323_ARQUIVO_textoAnpuhNatal-FcoGerardo.pdf> Acesso em: 10 de abril de 2020.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. Cortez, São Paulo, 2006.

NOSELLA, Paolo. Compromisso Político e Competência Técnica: 20 anos depois. **Revista Educação e Sociedade**. v. 26, n. 90, p. 223-238, jan/abr. 2005

NOZAKI, Hajime Takeuchi. O mundo do trabalho e o reordenamento da Educação Física brasileira. **Revista de Educação Física da UEM**. v. 10, n. 1, p. 3-12, out. 1999.

OLIVEIRA, Ana Paula Conceição. **Movimento Hip-Hop: Educação em quatro elementos**. 2007, 70f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

PERNAMBUCO, Estado de. **Parâmetros Curriculares da Educação Básica de Pernambuco**. 2013. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=1047>. Acesso em: 30 de março de 2019.

_____. **Currículo de Pernambuco**. 2020. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 30 de março de 2020.

PIRES, Raquel Almeida. Movimento Hip-Hop: Cultura de transformação e integração. **Revista Educação**. Goiania, v. 4, n. 1, p. 83-90, 2009.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PRADO, Wagner Luiz do; SILVA, Humberto José Gomes da. Exercício Físico no Tratamento da Obesidade. IN: CATTUZZO, Maria Teresa; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira (Orgs.) **Fazer e pensar ciência em Educação Física – Livro I**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

RECKZIEGEL, Ana Cecília de Carvalho; STIGGER, Marco Paulo. Dança de Rua: opção pela dignidade e compromisso social. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 59-73, mai./ago. 2005.

RIBEIRO, Valéria Cristina Gomes. Estado como objeto de estudo. **Jus Navigandi**, n. 43, Teresina, jul. 2000. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=51>. Acesso em: 05 de jan. 2019.

RIBEIRO, William de Góes. **“Nós estamos aqui!”**: O Hip-Hop e a construção de identidades em um espaço de produção de sentidos e leituras de mundo. 2008, 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ROCHA, Janaína; DOMENICH, Mirella; CASSEANO, Patrícia. **O Hip-Hop – A periferia grita**. Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2001.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. A Formação Continuada de professores: Entre o “real e o ideal”. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out/dez. 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 2001.

SANTOS, Maria Aparecida Costa dos. **O universo hip-hop e a fúria dos elementos**. 2017, 189f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. **A formação de professores em Educação Física: A mediação dos parâmetros teórico-metodológicos**. 2005, 194f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, v. 11, p. 127-140, jan/jul, 1997.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. 1ª reimpressão. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SBORQUIA, Silvia Pavesi. **A Dança no contexto da Educação Física: os (des) encontros entre a formação e a atuação profissional**. 2002, 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SCANDIUCCI, Guilherme. Cultura Hip-Hop: um lugar psíquico para a juventude negro-descendente das periferias de São Paulo. **Imaginário**, v. 12, n. 1, p. 225-249, 2006.

SILVA, Antônio Leandro da. Musica rap: narrativa dos jovens da periferia de Teresina - PI. **Imaginário**, v. 12, n. 13, p. 83-122, 2006.

SILVA, José Carlos Gomes. Sounds of Youth in the Metropolis: The different routes of the Hip-Hop Movement in the city of São Paulo. **Vibrant**, v. 8, n. 1, p. 70-94, 2011.

SILVA, Paula Rodrigues. **Break em Recife: hierarquias e sociabilidades**. 2012, 107f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, Vinícius Gonçalves Bento da; SOARES, Cássia Baldini. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 9, n. 4, p. 975-985, 2004.

SILVA, Rodrigo Lages; SILVA Rosane Neves da. Paradigma preventivo e lógica identitária nas abordagens sobre o Hip Hop. **Fractal - Revista de Psicologia**. v. 20, n. 1, p. 135-148, 2008.

SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física: Raízes européias e Brasil. 3ª ed. Campinas: Autores Asssociados, 2004.

SOUZA, Angela Maria de; MONTARDO, Deise Lucy Oliveira. Music and musicalities in the Hip-Hop Movement: gospel rap. **Vibrant**, v. 8, n. 1. p. 7-38. 2011.

SOUZA, Ivan Cândido de. **Hip-Hop e Educação Física escolar: possibilidade de novas tematizações**. 2010, 109f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2010.

SOUZA JÚNIOR, M. **A constituição dos saberes escolares na educação básica**. 2007, 354f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; TAVARES, Marcelo Soares de Melo; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de

tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Revista Movimento**, v. 16, n. 03, p. 31-49, Porto Alegre, jul./set. 2010.

_____. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Revista Pró-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p.183-196, jan./abr. 2011.

STRAZACAPPA, Márcia. A Educação e a Fábrica de Corpos: a dança na escola. **Cad. Cedes**. ano XXI, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia de Ensino Crítico-Superadora da Educação Física: Nexos e Determinações. **Revista Nuanças: estudos sobre Educação**, v.27, n.1, p.5-23, Presidente Prudente, jan/abr. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.

TAVARES, Breitner Luiz. Método documentário e análise das orientações geracionais da juventude. **Caderno CRH**, Salvador, v. 25, n. 66, p. 587-600, set./dez. 2012.

TEJERA, Daniel Bidio Olmeda. **Rap**: O duelo de rimas no cotidiano do jovem. 2013, 101f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Rio Claro, 2013.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos et al. Propostas Curriculares Estaduais para Educação Física: Uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 3, p. 542-556, jul./set. 2012.

TEPERMAN, Ricardo Indig. O rap radical e a "nova classe média". **Psicologia USP**. v. 26, n. 1, p. 37-42, 2015.

TITTON, Mauro. **Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidades e possibilidades**. 2006, 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

TOMIO, Taise et al. Benefícios da dança Hip-Hop para crianças e adolescentes obesos: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. Pelotas, v. 19, n. 6, p. 679-689, nov. 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALDERRAMAS, Carolina Guimarães Martins. **Professores de Street Dance do estado de São Paulo: formação, saberes e ensino**. 2008, 174f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

_____, Caroline Guimarães Martins, HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. Professores de Street Dance do estado de São Paulo: Formação e Saberes. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 515-526, jul./set. 2009.

VARGAS, Herom. Manguetown: a cidade de Recife nas canções de Chico Science & Nação Zumbi. **Revista Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 16, n. 32, p. 59-72, set./dez. 2015.

ZIBORDI, Marcos Antônio. **Hip hop paulistano, narrativa de narrativas culturais**. 2005, 242f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

ANEXOS



CARTA DE ANUÊNCIA

Aceito o pesquisador João Victor Cruz Beija pertencente ao Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB – curso de Mestrado a desenvolver sua pesquisa intitulada “AS DANÇAS URBANAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES CONSTRUÍDAS ATRAVÉS DE UMA PESQUISA COLABORATIVA” nas escolas de Referência da GRE- Recife Norte, sob a orientação da Profª Dra. Livia Tenorio Brasileiro. Esta pesquisa tem objetivo analisar as dificuldades e possibilidades para o ensino das Danças Urbanas nas aulas de Educação Física escolar.

Ciente dos objetivos e metodologias da pesquisa acima citada, concedo anuência para seu desenvolvimento, desde que sejam assegurados os requisitos abaixo.

- Atendimento a resolução nº 466/12 CNS/MS que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- A inexistência de despesas para esta instituição decorrente da sua participação na pesquisa;
- A liberdade de anular esta anuência a qualquer momento sem penalização alguma, no caso de descumprimento dos itens acima.

Recife, 17 de Abri de 2019.

Katia de MONTTEIRO
MATRICULADA Nº 2153
DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Assinatura/Carimbo

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS DANÇAS URBANAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES CONSTRUÍDAS ATRAVÉS DE UMA PESQUISA COLABORATIVA

Pesquisador: João Victor Cruz Beija

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 12219119.4.0000.5192

Instituição Proponente: Escola Superior de Educação Física

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.414.546

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa com temática sobre as Danças Urbanas cada vez mais conquistam novos praticantes e admiradores. Originárias dos subúrbios da cidade de Nova York, enquanto elementos da cultura Hip-Hop, ampliam a sua presença em espaços educacionais e nas escolas de dança, academias de ginástica, nos filmes e nos vídeos. Mas, de acordo com os estudos de Beija (2015, 2017) ainda existe um distanciamento desta cultura Hip-Hop, e particularmente das Danças Urbanas, no âmbito da produção do conhecimento em Educação Física, bem como na formação de professores. Por conseguinte, isso pode ser um fator que propicie a ausência da seleção deste conteúdo para as aulas de Educação Física escolar. Compreendendo a necessidade de uma prática pedagógica referenciada no desenvolvimento cultural e social do ser humano, chegamos na seguinte questão problema: Como está sendo sistematizado o conteúdo Danças Urbanas na Educação Física escolar? Discutir na escola as Danças Urbanas e a cultura Hip-Hop como um todo engloba, como justificativa, a materialização de um conteúdo marginalizado nas aulas de Educação Física. Em relação aos métodos de pesquisa, as bases serão de ordem qualitativa, utilizando-se da revisão de literatura como ferramenta para subsidiar a discussão em relação ao nosso objeto de estudo, bem como a pesquisa de campo, com a aplicação de entrevistas semi-estruturadas e a Análise de Conteúdo, imbricadas com a Pesquisa Colaborativa. Conclui-se que este projeto de pesquisa visa entender na realidade do "chão da

Endereço: Rua Arnóbio Marques, 310

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.100-130

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3184-1271

Fax: (81)3184-1271

E-mail: cep_huoc.procape@upe.br

Continuação do Parecer: 3.414.546

escola" se as Danças Urbanas estão presentes no currículo escolar, ou então, os motivos pelos quais ela não se faz presente, considerando os fatores sociais, técnicos e políticos que envolvem este fenômeno cultural e a prática pedagógica na Educação Física escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Com isto, delimitamos como objetivo geral: analisar o ensino das Danças Urbanas nas aulas de Educação Física escolar, a partir de possibilidades construídas através de uma pesquisa colaborativa.

Objetivo Secundário:

Tendo como objetivos específicos: reconhecer as Danças Urbanas no contexto sócio-político; mapear e analisar as produções sobre Danças Urbanas no Brasil e sua inserção na Educação Física; identificar a inserção das Danças Urbanas em propostas curriculares estaduais e nacional; realizar um processo colaborativo de formação e atuação junto a professores/as com base no ensino das Danças Urbanas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto apresenta viabilidade para ser aplicado e não oferece óbice ético.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado de conformidade com as Resoluções 466/12, do CNS-MS, não havendo nenhum impedimento ético para realização do mesmo, devendo o pesquisador enviar relatório parcial, caso no decorrer da pesquisa venha a serem demonstrados fatos relevantes e resultados parciais de seu desenvolvimento; e um relatório final a ser apresentado após o encerramento da pesquisa, totalizando seus resultados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado de conformidade com as Resoluções 466/12, do CNS-MS, não havendo nenhum impedimento ético para realização do mesmo, devendo o pesquisador enviar relatório parcial, caso no decorrer da pesquisa venha a serem demonstrados fatos relevantes e resultados parciais de seu desenvolvimento; e um relatório final a ser apresentado após o encerramento da pesquisa, totalizando seus resultados.

Endereço: Rua Arnóbio Marques, 310
Bairro: Santo Amaro CEP: 50.100-130
UF: PE Município: RECIFE
Telefone: (81)3184-1271 Fax: (81)3184-1271 E-mail: cep_huoc.procape@upe.br

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE



Continuação do Parecer: 3.414.546

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1338679.pdf	14/06/2019 19:18:56		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclejoao.docx	14/06/2019 19:18:06	João Victor Cruz Beija	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetojoao.docx	10/06/2019 11:19:17	João Victor Cruz Beija	Aceito
Outros	termoconfidencialidadejoao.pdf	05/06/2019 13:44:40	João Victor Cruz Beija	Aceito
Outros	cartadeanuencia.jpg	05/06/2019 13:42:02	João Victor Cruz Beija	Aceito
Outros	curriculolivia.pdf	05/06/2019 13:41:40	João Victor Cruz Beija	Aceito
Outros	curriculojoao.pdf	05/06/2019 13:41:18	João Victor Cruz Beija	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostojao.pdf	05/06/2019 13:34:15	João Victor Cruz Beija	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 26 de Junho de 2019

Assinado por:
Magaly Bushatsky
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Arnóbio Marques, 310
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.100-130
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)3184-1271 **Fax:** (81)3184-1271 **E-mail:** cep_huoc.procape@upe.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos V.Sa. a participar da pesquisa intitulada “**AS DANÇAS URBANAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES CONSTRUÍDAS ATRAVÉS DE UMA PESQUISA COLABORATIVA**” sob responsabilidade do pesquisador João Victor Cruz Beija, e com a orientação da Prof^a Dra. Livia Tenorio Brasileiro, que tem por **objetivo**, analisar o ensino das Danças Urbanas nas aulas de Educação Física escolar, a partir de possibilidades construídas através de uma pesquisa colaborativa.

Para a realização deste trabalho, serão utilizados os seguintes métodos: questionário diagnóstico, entrevista semi-estruturada e pesquisa colaborativa, que se desmembrará em seminários de formação, intervenção na escola, observação e análise das aulas. Após a conclusão da pesquisa, o trabalho será socializado com os professores participantes da pesquisa, suas respectivas escolas e a Gerência Regional de Educação que deu a anuência para o desenvolvimento desta pesquisa.

Esclarecemos que manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o participante da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Informamos também que após o término da pesquisa, serão destruídos de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo tais como filmagens, fotos, gravações, etc., não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente.

Quanto aos **riscos e desconfortos**, esta pesquisa de abordagem qualitativa pode apresentar algum risco e desconforto para o/a Sr. (Sra.) caso aceite dela participar, considerando que as formações possuirão momentos teórico-práticos.

Em relação aos **benefícios**. Ao participar desta pesquisa, o/a Sr. (Sra.) terá a possibilidade de participar de seminários teórico-práticos em relação as Danças Urbanas, qualificando assim, suas possibilidades de intervenção nas aulas de Educação Física escolar, de maneira gratuita. Além disso, os resultados da pesquisa, ajudarão a qualificar a formação acadêmica da área e servirá como base para o desenvolvimento de novas pesquisas científicas.

O (A) senhor (a) terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável. Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

No caso de **dúvidas ou esclarecimentos** procurar o pesquisador através do endereço, e-mail ou telefone:

Pesquisador Responsável: João Victor Cruz Beija

E-mail: jvcedf@gmail.com - **Telefone:** (81) 99767-3614

Endereço: Rua Arnóbio Marques, nº310, Santo Amaro, Recife – PE. CEP: 50.100-130.

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao **Comitê de Ética em Pesquisa - Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE** da **Universidade de Pernambuco**, localizado à Rua Arnóbio Marques, S/N, Santo Amaro, Recife-PE, CEP:50.100-130. Telefone 81-3183-3775 ou ainda através do email: cep_huoc.procape@upe.br

Consentimento Livre e Esclarecido:

Eu,, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em **duas vias de igual teor**, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Local,

Data: ____/____/____

Assinatura do Participante: _____;

Assinatura do Pesquisador: _____.

APÊNDICES

Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física – UPE/UEPB
Mestrado em Educação Física
Projeto de Pesquisa: AS DANÇAS URBANAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES CONSTRUÍDAS ATRAVÉS DE UMA PESQUISA COLABORATIVA
Pesquisador: João Victor Cruz Beija
Orientação: Prof. Dr. Livia Tenorio Brasileiro – ESEF/UPE

Professor(a),

Agradecemos pela colaboração em nossa pesquisa.

Neste questionário, respeitamos os princípios éticos, o direito ao anonimato e reforçamos que este trabalho possui a anuência da GRE-Recife Norte.

Objetivo geral: Analisar o ensino das Danças Urbanas nas aulas de Educação Física escolar, a partir de possibilidades construídas através de uma pesquisa colaborativa.

Compreendemos que é necessário conhecer a realidade dos professores/as por meio dos instrumentos de pesquisa de campo, ao invés de apenas nos debruçarmos sobre documentos administrativos.

Nesta etapa queremos conhecer como os professores/as de Educação Física da GRE-Recife Norte se aproximam ou não das Danças Urbanas nas suas aulas.

Desde já agradecemos a atenção.

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

1. Dados Pessoais

[Somente para contato, esses dados serão mantidos em sigilo na pesquisa]

Nome completo:	
Telefone:	E-Mail:
Tempo de Atuação:	
Escola(s) que atua na GRE- Recife Norte:	
Vínculo: () Efetivo () Temporário	

2. Formação Profissional

() **Graduação** em _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

() **Especialização** em _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

() **Mestrado** em _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

() **Doutorado** em _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

3. Questões gerais sobre as aulas de Educação Física escolar:

3.1 Dos conteúdos da Cultura Corporal listados abaixo, qual destes você possui mais FACILIDADE de trabalhar em suas aulas?



Esporte



Dança



Lutas



Ginástica



Jogos

Por que?

3.2 Dos conteúdos da Cultura Corporal listados abaixo, qual destes você possui mais DIFICULDADE de trabalhar em suas aulas?



Esporte



Dança



Lutas



Ginástica



Jogos

Por que?

3.3 Em relação ao tema Dança, você já trabalhou o conteúdo Danças Urbanas (Break, Popping, Locking, House, Vogue, Waacking, Krump...)?

() SIM () NÃO

Se SIM, quais?

3.4 Você percebe a presença das Danças Urbanas na escola?

SIM NÃO

Em que espaços? _____

Quem participa? Meninos Meninas

3.5 Você gostaria de aprender sobre Danças Urbanas para incluir em suas aulas?

SIM NÃO

Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física – UPE/UFPB
Mestrado em Educação Física
Projeto de Pesquisa: AS DANÇAS URBANAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES CONSTRUÍDAS ATRAVÉS DE UMA PESQUISA COLABORATIVA
Pesquisador: João Victor Cruz Beija
Orientação: Prof. Dr. Livia Tenorio Brasileiro – ESEF/UPE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. DADOS DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- 1.1 Onde e quando se formou? Tinha a disciplina de dança? Como foi?
- 1.2 Como seleciona os conteúdos das suas aulas?
- 1.3 O conteúdo dança está presente nas formações continuadas?
- 1.4 O Senhor/a tem alguma experiência com dança para além do espaço formativo da universidade e da rede de ensino?

2. SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ENSINO DE DANÇA

- 2.1 O Senhor/a considera o conteúdo Dança importante para a formação dos estudantes? Por que?
- 2.2 Em relação as Danças Urbanas, o Senhor/a já teve alguma experiência ministrando esse conteúdo na escola? Se sim, descreva alguma(s) situação(ões)? Se não, por que?
- 2.3 Os estudantes solicitam a inclusão das Danças Urbanas nas aulas de Educação Física? Quais?
- 2.4 Na sua escola existem estudantes que participam de grupos de Danças Urbanas? Se apresentam na escola?
- 2.5 O Senhor/a reconhece a presença das Danças Urbanas na sociedade? De que forma? Como avalia?
- 2.6 O Senhor/a teria interesse e disponibilidade para participar de uma formação continuada específica com o conteúdo Danças Urbanas? Previsão de realização no segundo semestre de 2019.

Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física – UPE/UFPB
Mestrado em Educação Física
Projeto de Pesquisa: AS DANÇAS URBANAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES CONSTRUÍDAS ATRAVÉS DE UMA PESQUISA COLABORATIVA
Pesquisador: João Victor Cruz Beija
Orientação: Prof. Dr. Livia Tenorio Brasileiro – ESEF/UPE

ROTEIRO DA PESQUISA COLABORATIVA

FASE EXPLORATÓRIA
Diagnóstico da situação do trato com o conhecimento Dança nas aulas de Educação Física dos professores (Entrevistas). <ul style="list-style-type: none">- Como trabalham o conteúdo Dança nas aulas de Educação Física escolar?- As Danças Urbanas fazem parte dos saberes selecionados para o ensino?- Os alunos fazem menções as Danças Urbanas ou até mesmo executam?- Quais os desafios para trabalhar esse conteúdo nas aulas de Dança na Educação Física escolar?- São os mesmos desafios para trabalhar as Danças de uma forma geral?
FASE DE PLANEJAMENTO E AÇÃO
Exposições através de Seminários Temáticos sobre o conteúdo Danças Urbanas, sua historicidade e possibilidades de intervenção no contexto escolar. Observação e análise das intervenções dos professores com o conteúdo Danças Urbanas nas aulas de Educação Física escolar. <ul style="list-style-type: none">- Quais as potencialidades culturais, sociais e políticas para trabalhar as Danças Urbanas na escola?- O que preciso fazer para melhorar a qualidade das intervenções com as Danças Urbanas na Educação Física escolar?- Os alunos demonstram em seus discursos a relevância do trato com o conhecimento desta temática?
FASE DE AVALIAÇÃO
Momento de avaliação das aulas e todo o processo desenvolvido nas etapas exploratórias, planejamento e ação. <ul style="list-style-type: none">- Quais as sínteses que podemos elaborar para uma nova abordagem de conteúdos como as Danças Urbanas na Educação Física?- Foi possível trabalhar esse conteúdo? Quais as dificuldades na materialização deste conteúdo nas aulas? E as facilidades?

Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física – UPE/UFPB
Mestrado em Educação Física

Projeto de Pesquisa: AS DANÇAS URBANAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES CONSTRUÍDAS ATRAVÉS DE UMA PESQUISA COLABORATIVA

Pesquisador: João Victor Cruz Beija

Orientação: Prof. Dr. Livia Tenorio Brasileiro – ESEF/UPE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO

Considerando as etapas da Pesquisa Colaborativa, os Seminários Temáticos contemplam a fase de Planejamento e Ação. Com o conteúdo Danças Urbanas, a proposta consiste em encontros teórico-práticos, discutindo sua historicidade, suas relações sócio-políticas e bem como, os vocabulários característicos aos estilos de dança que compõem esse segmento. Construindo de maneira colaborativa, com os/as professores/as, possibilidades de intervenção no contexto escolar.

No quadro a seguir, destacamos de maneira, a proposta de organização dos Seminários Temáticos através de conteúdos e objetivos.

CONTEÚDOS	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none">• Cultura Hip-Hop - História e Atualidades;• O elemento: Danças Urbanas;	<ul style="list-style-type: none">• Compreender a historicidade das Danças Urbanas, sua caracterização e sua realidade contemporânea;
<ul style="list-style-type: none">• Primeiros Passos: Danças Sociais (<i>Social Dances</i>) – Conhecendo as origens com o corpo;• Vocabulários dos diferentes estilos das Danças Urbanas;• Possibilidades: Planos, Giros, <i>Bounce</i>, <i>Pop</i>, Texturas	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer, experimentar e explorar os passos, técnicas ritmos;• Construir possibilidades de movimento individual e em grupo;• Compreender como trabalhar este tema nas aulas de Educação Física escolar
<ul style="list-style-type: none">• O que dizem as propostas curriculares?	<ul style="list-style-type: none">• Dialogar sobre as propostas curriculares;• Ampliar as possibilidades de intervenção com este tema;

Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física – UPE/UFPB
Mestrado em Educação Física
Projeto de Pesquisa: AS DANÇAS URBANAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES CONSTRUÍDAS ATRAVÉS DE UMA PESQUISA COLABORATIVA
Pesquisador: João Victor Cruz Beija
Orientação: Prof. Dr. Livia Tenorio Brasileiro – ESEF/UPE

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

1. Estrutura:

- Qual o espaço disponível para as aulas?
- O material é adequado?
- As dificuldades (caso existam) atrapalham de alguma forma o andamento das atividades das aulas?

2. Planejamento

- **Objetivo**
- **Conteúdo**
- **Metodologia**
- **Avaliação**

3. Ações desenvolvidas nas aulas do/da Professor/a:

- Qual o nível de instrumentalização em relação as Danças Urbanas dos/das professores/as nas aulas trabalhadas?
- Como solucionaram problemáticas que surgiram na intervenção (caso existam)?
- Os/As professores/as conseguiram relacionar os conteúdos tratados com o cotidiano dos alunos?
- Os/As professores/as conseguiram relacionar os conteúdos tratados com outras disciplinas do currículo escolar?
- Os/As professores/as conduziram um momento de avaliação?

4. Percepções sobre os alunos:

- Como os alunos se envolveram?
- Os/as alunos/as conseguiram acompanhar as atividades?

- Houve “extrapolação” por parte dos/das alunos/as, indo além das possibilidades de movimento desenvolvidas nas aulas?
- Quais as dúvidas e dificuldades mais recorrentes?
- Como os alunos avaliaram as aulas?

TEXTO DIDÁTICO

“DANÇAS URBANAS: ORIGENS, DESENVOLVIMENTO E POPULARIDADE”

Você já ouviu falar alguma coisa sobre “Danças Urbanas”? Muito provavelmente sim. Talvez não com este nome, mas com certeza já ouviu, ou até já dançou alguma coisa do tipo. Nas ruas do seu bairro, na escola, nas praças, em vários lugares de Recife a gente encontra pessoas dançando. Dentre os estilos que podemos identificar, um deles é o *Breaking*, com movimentos fortes e acrobáticos, e que muitas vezes as pessoas chamam ele de *Hip-Hop*, não é?

O nome *Hip-Hop* também é muito popular, ele sempre aparece na televisão de alguma forma, principalmente em clipes de artistas nacionais e internacionais, com muitos dançarinos e dançarinas lançando seus passos. Justin Bieber, Beyoncé, Anitta, Iza, Pablo Vittar, e até grupos de K-Pop como o BTS, possuem em sua equipe, coreógrafos, bailarinos e bailarinas especialistas em diferentes estilos de Danças Urbanas.

Mas, o que a mídia acaba não mostrando são as histórias destas danças, e da cultura da qual fazem parte enquanto um elemento: A Cultura *Hip-Hop*. O *Hip-Hop* possui 4 elementos: O *Rap*, o *DJ*, o *Graffiti* e a *Dança*. Tudo isso ganha forma no final da década de 60, com a contribuição da juventude negra afro-caribenha e latina na cidade de Nova York, nos Estados Unidos.

Nesta época a juventude enfrentava grandes problemas, com dificuldade de acesso a Educação e Saúde, além do desemprego. Para piorar, as disputas entre gangues causavam cada vez mais vítimas, e as drogas se tornando um problema social crescente. Pensando nisso, alguns caras considerados os pioneiros da cultura decidiram fazer festas no bairro, as chamadas *block parties*.



Break sendo dançado nas ruas do Bronx, bairro de Nova York.

O DJ jamaicano chamado *Kool Herc* trouxe do seu país a cultura *soundsystem*, em que os DJs montavam sistemas de som, com grandes caixas de som empilhadas, parecendo um grande paredão e que embalavam as *block parties*.

Nessas festas, a galera começou a fazer arte na rua pra a juventude curtir. Outra cabeça pensante da cultura, o DJ *Afrika Bambaataa* deu a ideia das pessoas começarem a fazer disputas artísticas, através do *rap* e do *breaking*, buscando tirar a juventude da violência das gangues e das drogas.

A origem do nome *break* possui diferentes versões. Uma é relacionada ao ritmo da música, nas batidas e quebras de tempo, daí o nome *break*. Já outra versão, coloca essa dança como o resultado de experimentos e misturas entre danças sociais afro-americanas e danças de origem latina. No começo, a dança era muito praticada pelos homens, por conta da associação das *crews* (grupos) com as gangues. Logo, muitas gangues saíram do crime e viraram *crews* de *break*, e as brigas e trocas de tiro, tornaram-se disputas de dança.

Porém, o *break* não foi o único estilo que ganhou forma e popularidade. Estilos como o *Popping* e o *Locking* também fizeram muito sucesso com a juventude. Sendo conhecidos como *funky styles*, por dançarem ao som do *Funky Music* dos Estados Unidos, dançarinos e dançarinas desse estilos chegaram inclusive a participar de especiais de televisão de música e cultura negra, chamado *Soul Train*.



The Lockers, grupo de dança, se apresentando no programa de televisão Soul Train.

O *Popping* é um estilo de dança que utiliza o corpo para criar “efeitos especiais”, movimento o corpo como um robô, ou em câmera lenta, ou ainda com elementos baseados em mímica, congelar ou fazer estalos usando a musculatura de diversas partes do corpo, ou até mesmo o corpo inteiro, brincando com a possibilidade de fluidez e rigidez na dança.

Já o *Locking*, criado pelo dançarino Dan Campbell, tem como princípio os giros de pulso, a teatralidade e o ato de fazer o *lock*, travando o corpo em uma posição. Esse estilo possui bastante movimentação do corpo, com pulos, chutes e muito *groove*, sendo dançado ao som do *Funky Music*. Uma curiosidade é que o estilo foi criado depois que o Dan Campbell errou uma coreografia na sua apresentação e ficou paralisado em uma posição em que parecia uma galinha, criando um passo do estilo chamado de *funky chicken*.

Outros estilos foram surgindo posteriormente na cultura de rua dos Estados Unidos, representando as trocas culturais de diferentes comunidades populares e marginalizadas, como a LGBT, dando origem a estilos como o *Waacking* e o *Voguing*. Na comunidade negra, estilos como o *Krumping* e o *C-Walk* ganharam identidade própria, e nos clubes de música eletrônica, surge o *House Dance*.



Krump Dance.

Esses estilos foram chegando no Brasil e em Pernambuco aos poucos, o primeiro deles foi o *Break*. Inclusive, quem recebe o crédito por ter introduzido o estilo em nosso país foi um pernambucano, chamado Nelson Triunfo, que junto com muitos outros dançarinos, organizavam rodas e batalhas de *break* na Estação São Bento, do metrô de São Paulo, já em Recife, a galera se encontrava no Rodão do Pina ou no Parque 13 de Maio.



Nelson Triunfo

Nessa época, filmes como *Beat Street* e as performances de *Michael Jackson* mexiam com a cabeça da galera, e logo as pessoas começaram a aprender esses movimentos e dançar. Nos encontros, a ideia era treinar e realizar as disputas de *break* nas batalhas, assim como nos Estados Unidos. Essa dinâmica permanece até hoje, com o *break* sendo praticado em diferentes lugares da cidade do Recife.

Nos anos 90 houve uma busca por profissionalização em que os dançarinos e dançarinas começaram a ocupar espaços como escolas de dança e trabalhos com artistas, criando coreografias, participando de shows e vídeos. Uma coisa legal, é que atualmente com o surgimento da internet, o acesso ao conhecimento sobre estas danças tornou-se mais fácil, além disso, essa troca tem permitido que novos estilos de danças urbanas também se tornem populares

Hoje em dia, como e em que espaços você reconhece a presença de estilos de Danças Urbanas? Em que lugares e quem pratica, meninos ou meninas? Em Recife, nós temos a nossa própria dança urbana?

PLANO DE AULA

Educação Física		Ano: 2020	
Conhecendo o <i>bounce</i> e origens das Danças Urbanas			
Componente curricular		Educação Física	
Professor		Profª Mndo. João Victor Cruz Beija	
Unidade: -	Série: 2ºAno	Turma: -	Turno: Tarde
Data: 12/03/2020			
Tema	Dança		
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Danças Urbanas / Ritmo e pulso musical. 		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e se movimentar ao detectar o pulso musical através do <i>bounce</i>; • Compreender o conceito de Danças Sociais, enquanto processo embrionário das Danças Urbanas; • Entender a provisoriedade das Danças Urbanas 		
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • No primeiro momento, realizaremos uma roda de conversa para identificar quais as impressões que os alunos possuem sobre o ritmo, e de que forma o corpo deles reagem ao escutar uma melodia ou música. Utilizaremos a música “Presente de um beija-flor” do gênero musical <i>reggae</i>, da banda brasileira Natiruts (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kkGDWRle8rs) e “Amor de Verdade” de MC Kekel e MC Rita (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8_oE-iQeFeE). – PRÁTICA SOCIAL INICIAL • Identificado o pulso musical, introduzimos a primeira movimentação ligada as Danças Urbanas, que é o <i>bounce</i>, onde com uma flexão dos joelhos, nos ligaremos ao ritmo da música. Realizaremos parados em seus próprios lugares, depois, faremos andando para frente e para trás, depois com deslocamentos em todas as direções e por fim, em duplas e coletivamente, dando as mãos em círculos, para ajudar aqueles que possam ter alguma dificuldade. Utilizaremos a música “Presente de um beija-flor” do Natiruts e o instrumental da música “Um bom lugar” do rapper Sabotagem (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ViXgQZlidC0) – INSTRUMENTALIZAÇÃO • Após este momento, vivenciaremos alguns <i>steps</i> (passos) do Old School do Hip-Hop Dance e do Dancehall 		

	<p>sem aprofundar em um estilo específico, mas para que seja experimentado na prática a evolução das possibilidades de explorar o ritmo nas Danças Urbanas, indo de movimentações simples a movimentações um pouco mais complexas. Ao mesmo tempo, gradualmente aumentaremos o ritmo das músicas, começando devagar com músicas de <i>reggae</i> e depois entraremos no <i>Rap</i> e no <i>Dancehall</i>. Utilizaremos as músicas “Here Comes Trouble” do Chronixx (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LfelfiiBTfY) / “Selassie Souljahz” do Chronix, Sizzla, Protoje e Kabaka Pyramid (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZbCnTpJ0wts / “Trust” do Buju Banton / “Get Up” do James Brown (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Gzuor5mlmUM) / “Sorry” do Justin Bieber (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fRh_vgS2dFE / “Pesadão” da IZA (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=q8psa0UBZKA).</p> <p>INSTRUMENTALIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posteriormente, dividiremos a turma em grupos de 5 pessoas no máximo, para que eles criem seus próprios movimentos baseados em ações do seu cotidiano, colocando enquanto exemplos, ações que eles fazem em casa ou na rua. Cada grupo deverá criar 3 passos e o tempo máximo de 10 minutos para os grupos desenvolverem. Após este momento, cada grupo deverá ensinar aos demais suas movimentações, que culminará em uma breve sequência coreográfica com uma música a ser escolhida pela turma. - CATÁRSE • No fim, realizaremos uma roda de conversa para discutir as impressões com os alunos em relação a prática, os saltos qualitativos na compreensão dos conceitos e as relações a serem estabelecidas com as suas realidades – RETORNO A PRÁTICA SOCIAL
Instalações	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de Aula
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Som Portátil, Celular
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • No fim, realizaremos uma roda de conversa para discutir as impressões com os alunos em relação a prática, os saltos qualitativos na compreensão dos conceitos e as relações a serem estabelecidas com as suas realidades