



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

THATIANE OLIVEIRA DO NASCIMENTO



CAMPINA GRANDE - PB

2021

THATIANE OLIVEIRA DO NASCIMENTO

**A CULTURA DO FUNK NO ESPAÇO ESCOLAR: ANÁLISE DAS
APOLOGIAS DE GÊNERO EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campo I, como requisito para obtenção do grau de mestra em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Robéria Nádia Araújo Nascimento.

CAMPINA GRANDE - PB

2021

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

N244c Nascimento, Thatiane Oliveira do.

A cultura do funk no espaço escolar [manuscrito] : análise das apologias de gênero em sala de aula / Thatiane Oliveira do Nascimento. - 2021.

282 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa , 2021.

"Orientação : Profa. Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento , Departamento de Comunicação Social - CCSA."

1. Educação intercultural. 2. Cultura do funk. 3. Gênero. I.

Título

21. ed. CDD 801.95

THATIANE OLIVEIRA DO NASCIMENTO

**A CULTURA DO FUNK NO ESPAÇO ESCOLAR: ANÁLISE DAS
APOLOGIAS DE GÊNERO EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campo I, como requisito para obtenção do grau de mestra em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Robéria Nádia Araújo Nascimento.

BANCA EXAMINADORA

Robéria Nádia Araújo Nascimento

Dr^a Robéria Nádia Araújo Nascimento (Orientadora)
(PPGFP/UEPB)

Patrícia Cristina de Aragão

Dr^a Patrícia Cristina de Aragão (Examinadora interna)
(PPGFP/UEPB)

Azemar dos Santos Soares Júnior

Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior (Examinador externo)
(PPGED/UFRN)

CAMPINA GRANDE - PB

2021

AGRADECIMENTOS

O sonho da pós graduação sempre esteve pairando em minha mente desde a graduação, que seria aprofundar o conhecimento na área da educação, uma das grandes paixões da minha vida. Mas não foi apagado mesmo diante das tantas dificuldades que enfrentei. E como boa sonhadora que sou, busquei essa concretização que, enfim, chegou, e como disse Antístenes “Gratidão é a memória do coração”, posso assegurar que o meu transborda enquanto escrevo estas linhas, e converge para uma gratidão eterna.

Assim, agradeço primeiramente a Deus, porque foi meu Norte e sustento em todo tempo, durante essa caminhada. Quando as incertezas tomavam conta, e as angústias encontravam lugar, minhas lágrimas era Ele quem as acolhia;

À minha fada madrinha orientadora, Dr^a Robéria Nádia Araújo Nascimento. Tenho na memória a primeira vez que a vi, na entrevista de seleção do Mestrado, tão sonhada por mim. Lembro dos seus questionamentos, da sua forma incisiva diante do que eu propunha como pesquisa, e que me fizeram sair daquela sala, naquele dia, pensando que teria sido desacreditada; que não tinha chance. Mas, para a minha feliz surpresa, fui selecionada, e deste momento em diante, ela não apenas me orientou, como passamos a sonhar juntas. Foi motivação diante das inseguranças! Obrigada por acreditar em mim quando eu mesma não conseguia. Obrigada por tudo e tanto, da pesquisa para vida, assim posso afirmar;

À minha família, à minha mãe, pois nos momentos em que eu a ela recorri, sempre estive lá, e com seu jeito singular falava de modo para que eu pudesse enxergar as dificuldades apenas como “algo momentâneo”;

À minha irmã Telma de Oliveira Nascimento, que me ouvia diante das possibilidades e impossibilidades, dos desabafos, dos sonhos compartilhados, e que sempre acreditou em mim. De um jeito todo especial cuidou de mim durante essa caminhada, e seu cuidado fez toda diferença para que eu pudesse chegar até aqui;

À prima Kelly Cristina Máxima Pereira Venâncio, que esteve comigo num momento ímpar, quando precisei recorrer também a pessoas que já estavam vivendo o caminhar acadêmico. Ela, estando um passo à frente, foi fundamental para que eu pudesse concluir este trabalho. Para além da motivação pessoal, seu ensino foi essencial e uma das minhas inspirações nesse caminhar;

Ao meu amigo Luciano Lima, com quem compartilhava este sonho, antes mesmo da seleção, e que esteve comigo sempre que precisei; à minha amiga Milena Ataíde Maciel, especialista em simplificar as dúvidas que eu julgava “sem soluções”. A todas as minhas amigas, em especial as que estiveram mais próximas durante esse momento, Taís Fernanda, Carisa Maria, Helba Midiam, Adalfrança Araújo e Shirley Costa, que foram verdadeiras parceiras durante os diálogos do dia a dia e das vibrações dos degraus que eram vencidos durante a caminhada. Com elas compartilhava as pequenas vitórias e angústias: vocês foram fundamentais para que eu pudesse manter o equilíbrio;

À minha querida amiga, pesquisadora em Brasília, que é uma das referências desta dissertação, a quem eu recorri por ajuda, e, prontamente, fez com que um livro viesse de Brasília diretamente para a Paraíba. Quanta sensibilidade e empatia! Jamais vou esquecer de você, Claudia Denis Alves Paz;

À Universidade Estadual da Paraíba, especialmente ao Programa em Formação de Professores e seu corpo docente; as/aos meus/minhas colegas de turma que muitas vezes estiveram comigo e foram suportes às dúvidas que surgiam durante a conclusão deste trabalho;

À banca avaliadora, composta pela Profa. Dr^a Patrícia Cristina de Aragão, Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa e o Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior, por suas valiosas contribuições e demonstrações de afeto e amizade. Sou grata pela sensibilidade, disposição e disponibilidade em participar dos exames de qualificação e de defesa final, colaborando com relevantes ideias e sugestões teóricas;

À prefeitura Municipal de João Pessoa, nas pessoas das gestoras da Escola campo de pesquisa; especialmente à professora regente da turma na qual realizei a coleta de dados; às famílias que autorizaram suas crianças a participarem da pesquisa. Sem o apoio de vocês, esse estudo não teria sido possível!

Gratidão transborda em mim, neste momento. Sei que a caminhada não foi fácil, mas foi gratificante. Para além de um texto acadêmico que apresenta resultados, esta dissertação tem um pouquinho de cada pessoa com a qual tive contato durante o percurso, e que, por muitas vezes, até sem perceberem, contribuíram para a realização do meu sonho! São múltiplas vozes que aqui ecoam. Meu muito obrigada!

RESUMO

A conjuntura social contemporânea solicita o diálogo acerca das relações de gênero fomentadas ao longo da história, especialmente no que tange ao viés feminino. Tais relações são construídas em meio a estereótipos e tensionamentos nos quais parece sobressair o favorecimento de um gênero sobre outro, mediante visões naturalizadas que configuram vestígios de violência simbólica contra as mulheres (BOURDIEU, 2020). Assim, a categoria gênero se torna essencial à compreensão dos processos histórico-sociais, evidenciando o relevante papel da educação e da formação escolar das novas gerações para a desconstrução de discriminações sexistas, como as que se mostram recorrentes em algumas letras do *funk*. Nesse sentido, a presente pesquisa problematiza a interface entre cultura e educação, observando essa musicalidade à luz do paradigma intercultural (CANDAU, 2016; FLEURY, 2002). A cultura do funk, como manifestação midiático-massiva, tende a promover a erotização e a objetificação femininas sinalizando reflexos do pensamento patriarcal. Por meio de uma linguagem de cunho erótico-pornográfico, determinadas letras disseminam referências nas quais subjazem pensamentos pejorativos sobre as mulheres. Tais alusões parecem difundir e reforçar as assimetrias de gênero pela junção de apologias e coreografias sensualizadas, que propagam a superioridade do masculino. Como há uma expressiva ressonância desse ritmo no cotidiano de crianças e adolescentes, sua apropriação no espaço escolar pode instigar análises, debates e reflexões sobre a problemática de gênero e, conseqüentemente, instigar a formação para a criticidade através de aprendizagens culturais significativas. Com esse propósito, o presente estudo, de natureza qualitativa, configura-se como Pesquisa-Ação (THIOLENT, 2011). O contexto de geração de dados considerou o ensino remoto iniciando-se com atividades que envolveram, entre outros instrumentos de aprendizagem, desenhos e paródias. O processo seguiu os protocolos de segurança exigidos pela pandemia da Covid-19. As adaptações e ajustes de ordem metodológica subsidiaram a articulação de uma Sequência Didática para fins de Produto Educacional. A revisão de literatura incorporou os trabalhos de Bourdieu (2020); Candau (2008, 2013, 2014, 2016); Chartier (1991, 2002); Fleuri (2001, 2003); Hall (1997, 2003, 2006, 2016); Herschmann (1997); Louro (2000, 2004, 2008, 2014, 2019); Lopes (2011); Scott (1995); Vianna Júnior (1987, 1995), Weeks (2019) entre outros teóricos. O universo pesquisado inclui meninos e meninas, entre 10 e 13 anos, matriculados no 5º ano da EMEIEF em Tempo Integral Ubirajara Targino Botto, instituição da cidade de João Pessoa-PB. Os resultados buscam oferecer contribuições para o espaço escolar e seus integrantes, colaborando com os estudos de gênero em suas interfaces culturais, especialmente no que tange à apropriação do *funk* em sala de aula. A Sequência Didática e as demais percepções, frutos do estudo, serão encaminhados à escola e seus integrantes, bem como à rede educativa do município, conforme critérios de uma Pesquisa-Ação.

Palavras-chave: Gênero e Educação; Educação Intercultural; Cultura do Funk.

ABSTRACT

The contemporary social situation calls for a dialogue about gender relations fostered throughout history, especially with regard to the female bias. Such relationships is built amidst stereotypes and tensions in which the favoring of one gender over another seems to stand out, through naturalized views that configure vestiges of symbolic violence against women (BOURDIEU, 2020). Thus, the gender category becomes essential to the understanding of social-historical processes, highlighting the relevant role of education and school training of new generations in deconstructing sexist discriminations, such as those that are recurrent in some funk lyrics. In this sense, this research problematizes the interface between culture and education, observing this musicality in the light of the intercultural paradigm (CANDAU, 2016; FLEURY, 2002). Funk culture, as a massive media manifestation, tends to promote female eroticization and objectification, signaling reflexes of patriarchal thinking. Through an erotic-pornographic language, certain lyrics disseminate references in which pejorative thoughts about women underlie. Such allusions seem to spread and reinforce gender asymmetries by joining apologies and sensualized choreographies, which propagate the superiority of the male. As there is an expressive resonance of this rhythm in the daily lives of children and adolescents, its appropriation in the school space can instigate analysis, debates and reflections on the issue of gender and, consequently, instigate training for criticality through significant cultural learning. With this purpose, the present study, of a qualitative nature, is to configure as Action Research (THIOLENT, 2011). The context of data generation considered remote teaching starting with activities that involved, among other learning tools, drawings and parody. The process followed the safety protocols required by the Covid-19 pandemic. The methodological adaptations and adjustments subsidized the articulation of a Didactic Sequence for Educational Product purposes. The literature review incorporated the works of Bourdieu (2020); Canada (2008, 2013, 2014, 2016); Chartier (1991, 2002); Fleuri (2001, 2003); Hall (1997, 2003, 2006, 2016); Herschmann (1997); Louro (2000, 2004, 2008, 2014, 2019); Lopes (2011); Scott (1995); Vianna Júnior (1987, 1995), Weeks (2019) among other theorists. The universe researched includes boys and girls, between 10 and 13 years old, enrolled in the 5th year of EMEIEF in Full Time Ubirajara Targino Botto, institution in the city of João Pessoa-PB. The results seek to offer contributions to the school space and its members, collaborating with gender studies in their cultural interfaces, especially with regard to the appropriation of funk in the classroom. The Didactic Sequence and other perceptions, fruits of the study, will be forwarded to the school and its members, as well as to the municipality's educational network, according to the criteria of an Action-Research.

Keywords: Gender and Education; Intercultural Education; Funk culture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LBDEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MC	Mestre de Cerimônia
MMFDH	Ministério da mulher, da família e dos direitos humanos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SD	Sequência Didática
TAI	Termo de Autorização Institucional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Fachada EMEF Ubirajara Targino Botto – PB – 2021.....	36
Figura 02 – Sala de entrega das atividades durante o ensino remoto	36
Figura 03 – Caracterização da sequência didática	48
Figura 04 – Nuvem de palavras	50
Figura 05 – Crianças dançando <i>funk</i>	51
Figura 06 – Brincadeira não tem gênero	127
Figura 07 – Pensando o som do batidão	162
Figura 08 – Sentido do <i>funk</i>	168
Figura 09 – Representação de Gênero no Batidão	171
Figura 10 – Brinquedo não tem Gênero	180
Figura 11 – Paródia da Aluna 5	197
Figura 12 – Paródia da Aluna 4	198
Figura 13 – Paródia da Aluna 3	198
Figura 14 – Paródia da Aluna 2	199
Figura 15 – Paródia do Aluno 3 e Aluno 4	200
Figura 16 – Paródia dos Alunos 1 e 2	201
Figura 17 – O batidão fez pensar na contra mão	202
Figura 18 – <i>Funk</i> permanece com sentido valorativo.....	208
Figura 19 – Avaliação da metodologia utilizada	210

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Perfil do Atendimento da EMEIEF em Tempo Integral Ubirajara Targino Botto – João Pessoa – PB / 2021	36
Tabela 02 – Perfil da estrutura física da EMEIEF em Tempo Integral Ubirajara Targino Botto – João Pessoa – PB / 2021.....	37
Tabela 03 – Dados sobre violência contra mulher	122
Tabela 04 – Reflexo da culpa sobre a mulher vítima de violência	123
Tabela 05 – Refutação ao sexismo	150
Tabela 06 – Patriarcado manda lembrança	152
Tabela 07 – Sexismo não!	157
Tabela 08 – Sexismo? Presente!	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Nomes fictícios das pessoas da pesquisa	141
Quadro 2 – Atividades elaboradas para coleta de dados	142
Quadro 3 – Instrumentos que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa	142
Quadro 4 – Representação do feminino em desenhos	143
Quadro 5 – Letra da música “Oh Juliana” do MC Niack	196

SUMÁRIO

PRIMEIROS ACORDES	14
1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	31
1.1 Sobre a tipologia: os propósitos de uma Pesquisa-Ação	31
1.2 LOCAL DA PESQUISA E GRUPO ESTUDADO	36
1.3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA EM MEIO A PANDEMIA DA COVID-19.....	37
1.4 CONTATO INICIAL COM O LOCUS DA PESQUISA.....	38
1.5 CONTATO COM A PROFESSORA REGENTE DA TURMA NA QUAL A PESQUISA FOI REALIZADA	39
1.6 VISITA A INSTITUIÇÃO ESCOLAR DA PESQUISA E ARREDORES.....	39
1.7 ASSINATURA DOS TERMOS DE AUTORIZAÇÃO.....	39
1.8 RECORTE DOS/AS ALUNOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	40
1.9 MUDANÇA NO PROCESSO DE COLETA DE DADOS.....	40
1.10 PRÉ-TESTES.....	40
1.10.1 Aplicação dos pré-testes	41
1.10.2 Descrição e análise dos pré-testes	41
1.11 CONTEXTO DE GERAÇÃO DE DADOS ATRAVÉS DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS.....	44
1.12 COLETA DE DADOS PORTA A PORTA	44
1.12.1 Processamento e análise de dados: a geração do produto educacional	45
1.13 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	47
1.14 CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	48
CAPÍTULO II	56
2 INTERCULTURALIDADE E PRESSUPOSTOS DO <i>FUNK</i>	56
2.1 CULTURA/CULTURAS? A PLURALIDADE COMO PONTO DE PARTIDA.....	56
2.2 INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO	58
2.3 INTERCULTURALIDADE E SABER DOCENTE	64
2.4 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM SALA DE AULA.....	68
2.5 INTERCULTURALIDADE E CULTURAS MIDIÁTICAS: UMA APROXIMAÇÃO COM O <i>FUNK</i>	73
2.6 HISTÓRIA DO FUNK NA TERRA <i>BRASILIS</i> - (SEGUINDO O RITMO)	81
2.7 QUESTÕES DE GÊNERO À LUZ DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	89
CAPÍTULO III	98
3 GÊNERO E EDUCAÇÃO	98
3.1 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DE GÊNERO PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO ESCOLAR	98

3.2 A LUTA PELA VISIBILIDADE FEMININA	104
3.3 CONCEPÇÕES DE GÊNERO: OS ENTRECruzAMENTOS DE UM CONCEITO	111
3.4 UM OLHAR SOBRE O PODER NAS RELAÇÕES DE GÊNERO: BREVE CARTOGRAFIA DO CENÁRIO DA VIOLÊNCIA.....	119
3.5 BREVE PERCURSO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: PARA FALAR DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR	125
3.6 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PROBLEMÁTICA DE GÊNERO	132
CAPÍTULO IV.....	139
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	139
4.1 A EXPLORAÇÃO DO MATERIAL.....	142
4.2 APLICAÇÃO DA PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – AO SOM DO BATIDÃO QUESTÕES DE GÊNERO EM DEBATE.....	161
4.2.1 1º Dia da vivência: Pensando o som do Batidão – 20/07/2021	161
4.2.2 2º Dia da vivência: Representação de Gênero no Batidão – 22/07/2021..	168
4.2.3 3º Dia da vivência: Brinquedo não tem Gênero – 27/07/2021	179
4.2.4 4º Dia da vivência: O Batidão fez pensar na contramão – 30/07/2021 ...	195
5 ACORDES FINAIS.....	212
REFERÊNCIAS	218
APÊNDICES	227
ANEXOS	277

PRIMEIROS ACORDES

No meio da travessia é que a gente vai construindo os sentidos e percebendo por que os temas de pesquisa nos chamam e nos inquietam. Minha vida tem sido marcada pelas histórias das mulheres da família, pois cada uma delas tem me mostrado saberes de gênero, em relações que foram afetadas pela sociedade patriarcal, cujas lutas, frustrações e tristezas sofridas, apesar de dolorosas, são caminhos de aprendizado para as novas e as futuras gerações.

Começo rememorando a história da minha grande incentivadora pelo caminho das letras, Maria Batista de Oliveira, minha amada avó (em memória). Quando ainda criança e morando com ela, ao chegar as cartas da família de São Paulo, pois morávamos no Rio de Janeiro, ela fazia disso um verdadeiro evento. Chamava todos para a sala e dizia “a menina vai ler”. Eu tinha por volta dos 5 ou 6 anos, e não tenho ideia hoje do que lia, e se lia mesmo. Mas, de algum modo, aquela ação mostrava para mim a importância da leitura, o que mais tarde gerou uma verdadeira paixão pelo mundo das letras.

Sem falar sobre o tempo ou a liberdade com incentivo à leitura, minha avó, você possibilitou ser quem sou. Lembro do seu semblante de tristeza, quando contava que, ao chegar na idade que frequentaria a escola, na década de 30, seu pai entregou os cadernos e lápis para ela e para seus irmãos, o que a deixou toda animada. Mas sua mãe, de imediato, pegou o que seria seu lápis e quebrou, dizendo que ela não poderia frequentar a escola, pois iria escrever cartas para os namorados. Assim, seus irmãos foram para a escola e ela não foi. Mas foi alfabetizada por mim. Quando eu tinha cerca de 10 anos, a ensinei a escrever seu nome.

Maria das Neves de Oliveira Leite (em memória), Tia Nevinha, não conheci em vida, mas a história da violência doméstica que sofria me alcançou. Durante o casamento apanhou do companheiro. De uma das séries de surras que levava, descrevo aqui uma, em que ele, após bater incansavelmente nela, a colocou no tambor de lixo em frente à casa que moravam e sentou pressionando a tampa para que ninguém a ouvisse. No desespero, ela foi desfalecendo e sufocando dentro do tambor, ao mesmo tempo em que gritava por socorro. Uma vizinha, que sabia da violência sofrida, achou o movimento estranho na frente da casa, e se aproximou, perguntando ao agressor pela minha tia. Ele disse que não sabia, mas ela ouviu os gritos vindos da lixeira, e mandou que ele saísse do local. Então, chamou outros vizinhos e minha tia foi socorrida. Esse dia de violência a afetou fortemente, pois

ocasionou uma lesão séria no fígado, uma vez que as agressões atingiram de maneira mais agressiva exatamente a área de seu corpo que ficava esse órgão. A célebre frase “até que a morte os separe” fez todo sentido, pois sua morte precoce, aos 32 anos, encerrou o seu sofrimento, deixando um filho e uma filha órfãos de mãe, que havia sido vítima de violência doméstica.

Maria do Socorro de Oliveira, (em memória), Tia Tôta, também não a conheci. Casou na década de 60, e desde o início também sofreu violência por parte do companheiro, que ainda pegava o dinheiro que ela ganhava costurando e fazendo doces, para gastar à noite nos bordéis da época. Minha prima relata que guarda na mente uma cena dolorosa. Ela, ao chegar da escola, encontrou a mãe com um pano na cabeça, estancando o sangue, isso significava mais um episódio de violência provocada pelo marido. Por vários momentos, chegou a ser questionada pelos/as filhos/as e por seu pai, por que não abandonava aquele homem, com muitos pedidos de que ela deixasse o agressor. Mas ela usava a frase ouvida no altar como compromisso para o seu destino: “casei com ele e vou morrer ao lado dele”. Minha tia veio a falecer em 10 de setembro de 1981, aos 43 anos, após 20 anos de casada. Deixou 2 filhas e 4 filhos, o mais novo, então, com 5 anos.

Rita Maria de Oliveira, a Tia Rita, casou aos 22 anos, a pedido do pai. Não teve escolha, pois, se não casasse, foi informada de que não sairia mais de casa, e que não poderia ter outro pretendente, pois, segundo seu pai, esse era um homem bom e trabalhador. Logo após o casamento, minha tia foi levada para morar longe da família. Ela teve 21 filhos. Vivia sob a ameaça de um facão que o companheiro guardava embaixo do colchão, após repetir a seguinte frase: “No dia que eu me deitar e você não me quiser, eu mato você com esse facão”. Conta ainda que, ao ver ele carregando uma espigada, foi avisada novamente: “No dia que eu te procurar e tu não me quiser, essa carga é tua”. Dentre as torturas psicológicas que sofria, uma surra que levou ficou marcada. Seu companheiro, após ela reclamar das condições de vida, pegou um chicote de cavalo e começou a agredi-la. Ela conta que saiu correndo, mas ele a acertou três vezes, cortando, boca, pescoço e a lateral das orelhas. Pediu socorro na casa dos vizinhos. Permaneceu no casamento até completar 50 anos. Quando os filhos já estavam maiores, falou que iria visitar meus avós no Rio de Janeiro, mas, na verdade, sabia que não voltaria, e não podia contar. Assim fez. Não mais voltou para viver com o seu agressor.

Maria de Fátima Máxima de Oliveira Neves, minha mãe, casou na década de 70. Apanhou diversas vezes do meu pai, e, entre as surras que levava, lembro de uma que a teria deixado com problemas de audição no ouvido direito, pois levou vários tapas, entre um ouvido e o outro, e desde esse dia nunca teve sua audição como antes. Aguentou 11 anos de maus-tratos ao lado dele, com medo de ser chamada pelas pessoas de “rapariga”, pois mulher separada naquela época, ficava difamada socialmente. Havia pressão para manter o casamento independentemente da violência sofrida, e tudo isso a manteve prisioneira nessa relação por longos anos. Ela relata ainda que, no meu batizado, ele bateu e a ameaçou com um espeto de churrasco. Eu tinha por volta de 1 ano e 7 meses, mas ela diz que essa foi a última surra, pois, três meses depois se separou e foi morar em uma cidade vizinha. Mas quando ele estava embriagado, se deslocava até a cidade, acordava ela e seus 2 filhos e 2 filhas, derrubando a porta da casa. A cena se repetiu por diversas vezes. Assim, para fugir da perseguição e da violência, foi morar no Rio de Janeiro, onde viviam meus avós, ficando definitivamente livre do meu pai agressor.

Conhecer as histórias das “Marias” da minha família não é somente olhar para o passado, pois certamente produziu em mim a força suficiente para que, ainda criança, começasse a questionar os padrões sociais e as prerrogativas de submissão feminina. “Por quê homem agia como dono de mulher?” Fui criada com a liberdade que toda criança merecia ter. Já adulta e na condição de professora, o exercício da docência foi se construindo e me levando a analisar essas questões. Cheguei na especialização e, ao estudar as relações de gênero, percebi que as vozes das minhas “Marias” permaneciam ecoando no espaço escolar, assim como nas entrelinhas do currículo. Menino pode isso, menina pode aquilo. Então, era preciso dar voz as “Marias meninas”, que ainda vivem as premissas de uma “mulher padrão”, descrita pela ideologia do patriarcado. E tudo isso me tornou a mulher que eu sou e me trouxe até aqui, trazendo sentido para minhas escolhas; para “entrar no embalo do funk” através desta pesquisa, no empenho de tornar o espaço escolar um lugar propício para uma aprendizagem que tenha como prerrogativa a igualdade¹ de gênero, começando por

¹ A compreensão do conceito de igualdade de gênero no contexto educacional se ancora no Relatório da Unesco (2004; 2018). Portanto, não se trata apenas de números. A paridade é importante, mas não suficiente. Assim, a educação é um direito que exige acesso igualitário à educação de boa qualidade para todos; um processo no qual meninas e meninos, bem como mulheres e homens, tenham oportunidades equivalentes de desenvolver plenamente seus talentos e de alcançar resultados que confirmem benefícios sociais e econômicos a todos os cidadãos, sem discriminação.

uma sala de aula de cada vez, mas começando na escola de algum modo, e com minha colaboração.

Pelos fatos narrados, é possível entender que a escolha da temática perpassa, a vivência pessoal e profissional que possuo, entrelaçando sentimentos e memórias da infância, até a formação inicial docente e à práxis de sala de aula, que demarca o meu fazer cotidiano de professora. As inferências sobre aprendizagem significativa foram essenciais ao longo do processo para se perceber a potencialidade do que propus com o *funk* no âmbito da educação. Vivemos num país no qual a diversidade cultural salta aos olhos, assim como as “identidades” dos sujeitos não podem ser negadas, precisando ser valorizadas, numa consciência de inclusão das “culturas” na escola, onde as preferências e estilos podem se transformar em práticas pedagógicas. Desse modo, ser e estar professora, é além de uma profissão, uma forma de dar voz para aqueles/as que o currículo tradicional tenta silenciar; é contrapor os interesses dominantes e potencializar espaço para os “outros” vistos de formas discriminatórias. Assim, na minha condição de mulher, que frequentou o que podemos denominar como Educação Fundamental I na década de 90, e que sofreu preconceitos e estigmas sobre o comportamento do gênero feminino, para corresponder aos “padrões esperados”.

Essa mulher encontrou na figura de um professor de Educação Física o reforço que precisava, naquele período, para continuar desafiando as normas. Para esse professor, futebol “não era coisa apenas para meninos”. Desde então, fui percebendo que o enquadramento ditado pelo patriarcado continua arraigado no cotidiano escolar. Por isso, tomo o espaço docente que ocupo como esfera de luta contra uma educação ainda sexista, misógina e discriminatória, que separa ou tenta limitar as pessoas considerando as questões de gênero: “Menino pode isso, menina pode aquilo”.

Para estudar esse contexto, a presente pesquisa analisou o entendimento e as percepções dos/as alunos/as sobre a cultura do *funk* no espaço escolar. O *lócus* do estudo a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Tempo Integral Ubirajara Targino Botto, na qual atuei² como professora do Ensino Fundamental I: 3 anos como professora do 5º ano e 1 ano como professora do 4º ano. Nesse período, fui privilegiada em ter acesso à comunidade escolar e construir uma relação com os discentes que me permitiram perceber peculiaridades da comunidade.

2 Nos relatos da minha trajetória docente uso a primeira pessoa do singular. Nos demais momentos, opto pelo plural que penso ser a forma mais adequada para os relatórios de pesquisa.

Essas percepções me conduziram a escolher essa instituição para a pesquisa, pois tinha conhecimento sobre a adesão massiva pelo ritmo *funk* entre o seu alunado. As imagens dos/as alunos/as dançando o ritmo nos corredores, nas aulas de educação física, assim como cantando as músicas na sala de aula, bem como as reclamações dos colegas acerca das performances, estão arquivadas em minha mente. Rememoro e constato o quanto esse ritmo é permeado de sentidos e de uma importância singular para o público alvo da pesquisa. Não há pretensão de julgar essas preferências, mas de torná-las pontos de partida para abordar gênero na escola.

Assim, a imersão educativa que experienciei durante 4 anos citados trouxe inquietações e perguntas geradoras para esta pesquisa, por dois aspectos: as relações de gênero no contexto escolar e o gosto musical pelo *funk* entre as crianças e adolescentes. Alguns colegas também contribuíram para a escolha do tema ao chamarem atenção acerca da insistência dos discentes de estarem sempre dançando *funk* pelos corredores, até mesmo em momentos de aula. Essas situações que extrapolaram minhas percepções, uma vez que também eram notadas pelos colegas docentes, também possibilitaram um conhecimento prévio acerca do contexto problematizado. Desse modo, percebo a importância de ter trabalhado nesse ambiente educativo, vivenciando, desde aquele período, embora não de forma intencional e científica, uma observação cotidiana na escola. Como intervir? Como analisar essa realidade? O que o *funk* poderia trazer para esses alunos e alunas além de um ritmo dançante? Assim, penso que a Pesquisa Ação foi sendo gestada nesse contato inicial com o ambiente educativo.

Ressaltamos a notoriedade da referida instituição para a comunidade escolar, visto que, no decorrer de sua história, atendeu da educação infantil a EJA ciclo II, possuindo ainda o projeto “Filhos da EJA”, no qual os pais poderiam levar seus filhos/as para a escola e, enquanto estudavam, as crianças ficavam sob os cuidados de uma professora numa espécie de aula de reforço. Por oferecer um atendimento diferenciado do ponto de vista estrutural e pedagógico, a escola tornou-se “integral” no ano de 2020. Entretanto, o isolamento social, provocado pela Covid-19, interrompeu a prestação de serviços à comunidade, além das atividades pedagógicas, como a alimentação para o público atendido, o que é de extrema importância dada a carência das famílias que têm seus/suas filhos/as frequentando a escola.

Até mesmo esse escopo socioeconômico de desigualdade interessa à educação intercultural, por se constituir num arcabouço teórico que valoriza, no campo

da educação, o debate e a compreensão das múltiplas culturas, seus desafios e suas especificidades, considerando os processos históricos. Tal vertente nos possibilita pensar as noções de gênero enquanto constructos dessas mesmas expressões de diversidade, a partir dos discursos e representações do mundo social com seus modos de subjetivação, dentre os quais o *funk* se coloca como um significativo exemplo tanto pelas letras quanto pelas coreografias.

Assim, com a finalidade de imergir no tema na instituição escolar supracitada, o paradigma da interculturalidade na educação é aqui mobilizado (CANDAU, 2016; FLEURI, 2002) no sentido de permitir e tornar possível compreender tais entrelaçamentos temáticos no ambiente de sala de aula. Destacamos, aliás, que, como docentes do ensino básico, percebemos a necessidade de adotar a Educação Intercultural como abordagem permanente no nosso processo educativo, a fim de respaldar nossos aportes culturais. Buscamos reforço em Candau (2008, 2013, 2014, 2016) ao postular que essa teoria é caminho valorativo do corolário da pluralidade cultural existente no país, gerando saberes e diferentes diálogos que colaboram com a democracia da sociedade, que precisam permear as salas de aula desde a infância, a partir da mediação docente.

Para essa forma de educar não existe a possibilidade de se promover a invisibilidade das matrizes culturais dos sujeitos em nome da homogeneização. Nesse sentido, a proposta da interculturalidade corrobora o pensamento de Fleuri (2001, 2003), quando apresenta que essa abordagem promove a diversidade no espaço escolar para dar voz a diferentes expressões socioculturais que antes não eram ouvidas e nem vistas. Assim, os “outros”, antes negados no currículo da escola e nas práticas pedagógicas, passam a adentrar as salas de aulas para além dos conteúdos dos livros didáticos possibilitando a construção da alteridade.

O princípio democrático que permeia a interculturalidade na educação defende a prerrogativa de que a escola é espaço propício para garantir a valorização da heterogeneidade no sentido de superar a hierarquização social. Numa perspectiva horizontal, a proposta busca trazer para a escola uma compreensão da diversidade para que a educação se torne atenta às singularidades das problemáticas socioculturais. Por isso, Candau (2013) defende que a reprodução e o consumo dos conteúdos sociais impactam diretamente as nossas maneiras de conceber as culturas e as suas expressões. Daí ser necessário propor aprendizagens que expandam visões acerca das realidades que nos afetam “para viabilizar o exame das questões

sociais de gênero e dos ‘diferentes’, pois não se pode conceber experiências pedagógicas descolonizadas” (CANDAUI, 2013, p. 13).

Os autores acreditam que, se determinados sentidos são construções ou foram aprendidos socialmente, também podem ser refeitos e reinventados na escola, através de uma renovação de estratégias docentes que promovam a circulação de saberes pertencentes a diversas manifestações culturais. Por isso, os educadores têm importante papel na inserção de relações interculturais na sala de aula: “A escola, então, é chamada a abrir espaço para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas” (CANDAUI, 2016, p. 16).

Se a escola é *locus* de formação e construção de novas racionalidades, torna-se pertinente adotar a problemática de gênero como caminho investigativo para conhecer as polarizações sexuais hegemônicas insinuadas em algumas letras do *funk*, como as que são abordadas neste estudo, em razão da indicação da turma pesquisada. Enquanto gênero musical o *funk* é um artefato da cultura massiva, através do qual se pode estimular e promover o debate das associações deturpadas entre a figura feminina e a sexualidade, por exemplo, abrindo margens para outras questões sob a mediação docente. Louro (2010a) corrobora a adoção desse procedimento de observação semântica, afirmando que a linguagem é o campo mais eficaz e persistente para a instituição das desigualdades e distinções de gênero: “A linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares; ela os institui. Ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças culturais” (LOURO, 2010a, p. 58).

Recorremos aos signos linguísticos do *funk* vinculados ao gênero feminino e masculino, porque esses são mais evidentes na construção das músicas, bem como também direcionam as coreografias. Pesquisa é território de escolhas e definição de posturas. Estamos cientes, portanto, de que toda análise de gênero solicita entrelaçamentos conceituais como patriarcado, construção identitária e relações de poder, cujos contornos incluem os significados do masculino sobre o feminino, engendrados nessas relações. Também não há qualquer interesse em debater outras questões de militância ou pertencimento sexual, uma vez que optamos por estudar o contexto da sala de aula referida em relação às insinuações das letras e suas implicações linguísticas.

Como bem reitera Scott (1995) qualquer pesquisa ou análise sobre sexismo deve partir da premissa de que uma informação sobre as mulheres é necessariamente

uma informação sobre os homens, já que o mundo “das mulheres” é criado “no” e “pelo” mundo masculino. Assim, os arquétipos³ da cultura, bem como os códigos sociais que conhecemos para “meninos e meninas”, derivam desses intercâmbios, legitimando as representações e normas que incidem no imaginário coletivo e que, conseqüentemente, alcançam a escola e os grupos que dela participam formando a comunidade escolar.

Assim, a premissa do estudo advoga a ideia de que parte da linguagem do *funk* tende a apresentar um cunho erótico-pornográfico com referências pejorativas nas quais subjazem resquícios do paradigma patriarcal que disseminam pensamentos discriminatórios sobre as mulheres.

A hipótese começou a ser confirmada, quando observamos que grande parte do repertório é pontuada por insinuações sexistas que exploram a sensualidade feminina e objetificam as mulheres. Exceção para o *funk* de protesto de causas sociais ou antirracistas, que aqui não é alvo de discussão. Gênero e educação são, portanto, os pilares desta pesquisa que adota a cultura do *funk* na escola como instrumento de análise, estudo e debate das questões de gênero.

Trazer essa temática para o espaço escolar requer problematizar a interface gênero e educação, compreendendo o universo dos sujeitos, a fim de promover uma prática pedagógica de percepção da realidade para ser possível educar criticamente as novas gerações. Desse modo, a apropriação das letras de *funk* no espaço escolar torna-se uma estratégia oportuna para dialogar com alunos e alunas que são expostos/as a essa musicalidade no seu cotidiano sem a devida reflexão sobre as mensagens das músicas. Então, busquei avaliar se a objetificação da mulher era percebida entre os discentes pesquisados.

Diante dessa intenção, o *funk* foi escolhido como pretexto para suscitar as atividades pedagógicas porque, embora seja um ritmo popular entre os alunos e alunas, em algumas letras dá ênfase à erotização feminina, produzindo estereótipos da superioridade masculina, esse aspecto precisaria ser submetido à atenção da turma, ainda que seja tratado apenas como um ritmo divertido. Tal contexto nos inquietou e nos conduziu a problematizar a pesquisa a partir de dois questionamentos

3 Para Carl Gustav Jung, os arquétipos personificam as diversas qualidades humanas sugerindo nuances comportamentais. Na verdade, são modelos ou simulacros de imagens psíquicas que se tornam conhecidas no imaginário coletivo a partir dos simbolismos e representações das culturas. Para Goffman, os estigmas são marcadores de diferenças permeados por sentimentos de inferioridade que separam as pessoas no convívio social em razão de classe, raça ou gênero.

que buscamos responder a partir da teoria e das interpretações dos dados: **1- Até que ponto as músicas do *funk* tratam o masculino como signo dominante em padronizações que exploram ou vulgarizam a sexualidade feminina? 2- De que modo as letras e as posturas de sensualização do *funk* reforçam a convivência com o sexismo reproduzindo os valores de uma sociedade patriarcal?**

Deste modo, a pesquisa buscou proporcionar uma reflexão com crianças e adolescentes, na perspectiva de desconstruir a compreensão patriarcal na qual, de maneira implícita, os comportamentos sociais são difundidos de acordo com o gênero. Assim, acreditamos que oportunizar na idade escolar essa aprendizagem, certamente pode contribuir para que os sujeitos assimilem, desde os primeiros anos escolares, a relevância social da igualdade de gênero, o que justifica a pesquisa.

A revisão de literatura a que tivemos acesso para escrever esta dissertação se orienta pela defesa de se garantir uma educação que tenha como um de seus objetivos centrais a valorização da pluralidade cultural. Entretanto, precisamos perceber que a intencionalidade inicial de homogeneização corrobora para conduzir os sujeitos a pensar que esse seria o ideário do processo educativo, assim como a sociedade revela uma dinâmica que busca homogeneizar os sujeitos. Deste modo, apresentar metodologias educativas que promovam a reflexão em torno das questões de gênero e que, por conseguinte, sejam exequíveis na sala de aula, torna-se um desafio que foi aceito, ao pensarmos no *funk* como artefato cultural da sociedade brasileira, que vem conquistando gerações e adentrado nos lares, independentemente de classe social das famílias, sendo um gênero popular também na instituição escolar, mas estigmatizado. Seria preciso dar ao *funk* um enfoque pedagógico.

O preconceito existente em torno do ritmo nos incentivou a prosseguir com o estudo. Destaco que uma pesquisa em espaço escolar sobre o tema sofreu uma tentativa de boicote. Em 2016, numa escola do Estado de São Paulo, o pesquisador Felipe Nunes, após realizar um trabalho de pesquisa sobre esse artefato cultural, foi impedido de apresentar os resultados do estudo na instituição, que foram posteriormente publicados na Revista Nova Escola: “a Diretoria Regional de Ensino achou melhor não expor a instituição (mudou de ideia quando já era tarde e a revista estava indo para a gráfica). Afinal, lugar de *funk* não é na escola, certo?” (NOVA ESCOLA, 2016, p. 01).

Diante disso, assumimos, desde o início, o risco de termos, assim como o professor, nossa proposta de estudo desvalorizada. Entretanto, o compromisso com

a perspectiva educacional da interculturalidade, na qual as culturas são entendidas como plurais e igualmente valorizadas, buscamos tomar o *funk* como ferramenta de estudo para as relações de gênero. Entendo que o *funk* reforça a potencialidade dessa abordagem pedagógica para que possamos desenvolver nos/as alunos/as a criticidade acerca do contexto sexista que perpassa a sociedade, caminhando, assim, no processo de formação para a construção da igualdade de gênero.

Dessa forma, o estudo partiu da necessidade de a educação básica lançar um olhar sobre a pluralidade cultural, entendendo-a como essencial para a vivência de uma educação democrática, ao propor atenção singular às diferenças culturais presentes na população brasileira, rompendo com visões preconceituosas que durante séculos perpassaram o sistema educacional e silenciaram determinadas abordagens na sala de aula: “O tema Pluralidade Cultural oferece aos alunos oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos” (BRASIL, 1997, p.138). Proporcionar aos alunos/as o conhecimento acerca das matrizes culturais das quais fazem parte, e que incidem sobre os condicionamentos sociais de gênero, contribui para combater a discriminação e o preconceito contra as mulheres, desconstruindo os estigmas (GOFFMAN, 2008) que perpassam as relações entre os sujeitos, assim como orientam os modelos educacionais, pois o “outro” passa a ser visto de forma valorativa para a aprendizagem cultural, o que fomenta um ambiente pedagógico pautado no princípio da igualdade.

Assim, a problemática que envolve a discriminação étnica, cultural e religiosa, em vez de se manter em uma zona de sombra que leva à proliferação da ambiguidade nas falas e nas atitudes, alimentando com isso o preconceito, pode ser trazida à luz, como elemento de aprendizagem e crescimento do grupo escolar [...] (BRASIL, 1997, p. 162).

Deste modo, é inerente ao processo educativo a valorização da pluralidade cultural e de todas as questões que a envolvem, não sendo alvo apenas de datas comemorativas, a exemplo do Dia Internacional da Mulher⁴, que promovem

4 O dia 8 de março é dedicado à comemoração do Dia Internacional da Mulher. Atualmente tornou-se uma data um tanto festiva, com flores e bombons para uns. Para outros é relembrada sua origem marcada por fortes movimentos de reivindicação política, trabalhista, greves, passeatas e muita perseguição policial. É uma data que simboliza a busca de igualdade social entre homens e mulheres, em que as diferenças biológicas sejam respeitadas, mas não sirvam de pretexto para subordinar e inferiorizar a mulher (BLAY, 2001, p.601).

representações estigmatizadas dos segmentos culturais da sociedade, como se um dia particular fosse suficiente para suas lutas históricas terem visibilidade e serem lembradas. Mas que seja possível, através do enfoque histórico e cultural, inserir no currículo escolar temas que possibilitem as trocas de saberes que constituem a diversidade de toda uma nação. Corroborando esse princípio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentro de suas competências gerais para educação básica, direciona aportes para a valorização dos saberes culturais, promovendo o diálogo e, por conseguinte, reconhecendo as identidades e suas potencialidades.

Nessa perspectiva, os Temas Contemporâneos Transversais na BNCC (2019) preveem uma proposta educacional que traga para o conhecimento em sala de aula temas relacionados à diversidade, explanando a importância e a contribuição das culturas, enfatizando a pluralidade cultural, direcionando abordagens para se compreender como princípio de cidadania os direitos conquistados pelos povos no contexto histórico. Esse direcionamento conduz primeiramente a fazer o/a aluno/a perceber-se como sujeito histórico proveniente de uma raiz cultural, e por conseguinte, produtor de cultura, desmistificando o entendimento do senso comum sobre “alta e baixa cultura”, valorizando o contexto no qual vive.

No que tange às relações de gênero, as fronteiras dialógicas que delimitam esses espaços permanecem em constante questionamento, tanto fora quanto no âmbito da sala de aula, pois ultrapassar e desconstruir uma compreensão de mundo e de comportamento dos sujeitos não é uma tarefa simples, que aconteça de um momento para o outro, pois, muitas vezes, decorrem de influências e vivências familiares. Entretanto, é uma missão necessária para que nós, docentes da educação básica, sejamos capazes de mediar aprendizagens e fomentar competências para garantir a igualdade de gênero como algo essencial à convivência humana, pois a racionalidade social ainda valoriza as relações patriarcais, negando às mulheres condições de dignidade. Isso exige do campo da educação posturas para ensinar que se contraponham a situações de preconceito ou discriminação que envolvam o feminino.

Assim, tomamos algumas letras do *funk* como superfície de análise dessas questões, na perspectiva de explorar suas potencialidades na esfera pedagógica, com a finalidade de trabalhar o sexismo presente na sociedade, na qual a violência contra a mulher transpõe as gerações, e não apenas no que tange à violência simbólica. Percebemos que as representações difundidas nas letras analisadas são marcadas

por estereótipos quando tratam ou descrevem a figura feminina. Sabemos que os preconceitos e estigmas presentes na sociedade não reverberam exclusivamente sobre o papel da mulher, já que os homens também são educados numa perspectiva machista. Contudo, os reflexos da violência, provenientes de comportamentos machistas, recaem de maneira significativa sobre a mulher, conforme atestam os dados do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH)⁵.

No que concerne à proteção da mulher no contexto nacional temos a Lei Maria da Penha⁶ para punir e inibir a violência, entretanto, sabemos que viver na compreensão coletiva de que ser mulher pode ser sinônimo de alvo de violência, como ter seu espaço delimitado socialmente ou ser impedida de maneira simbólica a seguir determinada carreira, além de existir também uma desigualdade de renda entre homens e mulheres, por questões de gênero, mesmo que desempenhem a mesma função. Os enquadramentos sexistas ainda limitam a existência feminina impedindo o exercício de uma cidadania plena.

Uma breve análise histórica acerca da disseminação cultural que versa sobre o papel da mulher, apresenta sempre uma relação de submissão à figura masculina, na qual a desvalorização feminina e a supervalorização do homem são legitimadas historicamente. Deturpações de ordem cultural, assim como nos aspectos políticos e sociológicos, reproduzem o sexismo de forma implícita na esfera das instituições. Na medida em que a sociedade insiste na definição de um comportamento apropriado para o homem e para a mulher, contribui para a naturalização das desigualdades sociais entre os gêneros, refletindo num pensamento onde ser mulher é sinônimo de fragilidade, legitimando uma lógica de incapacidade. Assim, as relações de gênero requisitam posturas pedagógicas capazes de ressignificar essas visões em direção à criticidade dos/as alunos/as.

Lembramos ainda que o *funk* é marcado por aspectos de irreverência e polêmica, cujas imagens clichês até possam atrair e justificar sua ressonância entre a

5 Consideramos os dados levantados pelo referido Ministério e os mencionamos em função da importância para este estudo. No entanto, ressaltamos a não concordância com a negação da palavra "gênero" por questões conservadoras.

6 Criada em 7 de agosto de 2006 a Lei 11.340/2006, denominada de Maria da Penha recebeu este nome em homenagem a uma vítima da violência e ícone da luta contra a violência doméstica no Brasil, a biofarmacêutica Maria da Penha Maia. A lei foi embasada no parágrafo 8º do artigo 226 da Constituição Federal, na Convenção sobre a eliminação de todas as formas de violência contra a mulher, na Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher e em outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil, com o objetivo de criar mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, conforme refere o art. 1º da citada lei (CARNEIRO, FRAGA, 2012, p.377).

juventude⁷, grupo que tende a ser atraído por novidades midiáticas que promovem a circulação de estilos e referências estruturados nas lógicas de comunicação global. Ou seja, preferências que viralizam e rapidamente se disseminam. Thompson (2014) chama atenção para isso, apontando que a recepção dos globalismos das mídias requer a interpretação de seus desdobramentos sociais, exigindo a “formação do eu”, porque, sobretudo entre os jovens, ritmos e modismos se expandem rapidamente, aproximando pessoas, cruzando barreiras do campo e da cidade para unificar gostos e conexões. Então, é preciso começar esse trabalho entre as crianças.

Atenta a esse cenário, Orofino (2002) pensa ser urgente examinar os padrões circulantes e as apropriações culturais, considerando os contextos sociohistóricos e as especificidades dos sujeitos a fim de romper a mera reprodução massiva dos artefatos midiáticos. Para isso, é fundamental investir em formação escolar e em capacitação crítica. Nesses termos, cabe debater na escola não somente o papel das indústrias culturais e de suas manifestações, mas avaliar, em sintonia com as novas gerações, os cenários da recepção e do consumo, propondo “ações educativas em que os sentidos dominantes das mensagens veiculadas pelos sistemas mercantis de produção da cultura podem efetivamente ser subvertidos e ressignificados” (OROFINO, 2002, p. 2).

Nessa linha de raciocínio, o *funk* é visto nesta pesquisa como poderoso instrumento de influência e interação juvenil ao construir novas práticas de sociabilidade no *bios* midiático⁸ contemporâneo (SODRÉ, 2014). Entretanto, cabe analisar em que medida esse ritmo não massifica estereótipos sociais de gênero que, na verdade, precisariam ser combatidos. Crianças e adolescentes, como consumidores culturais, entendem o significado das músicas que estão cantando e dançando? Por isso, achamos oportuno levar o *funk* para a escola.

Esclarecemos que nosso objetivo nesta pesquisa não é tecer uma valoração negativa sobre o *funk* ao expor as evidências semânticas das letras em suas representações depreciativas sobre o feminino. O propósito é evidenciar a importância

7 Não é nossa intenção discutir a categoria juventude nem os sentidos de ser jovem, cabendo assinalar que, nesta pesquisa, o termo alude a sujeitos adolescentes, em processos de formação escolar, e mais vulneráveis às influências da indústria cultural que, segundo Hall (2006), é marcada pelo intenso consumo de imagens, bens e tendências para fins comerciais em larga escala. Daí o surgimento da expressão cultura pop, que se refere a músicas, filmes, danças, seriados televisivos, entre outros produtos, que padronizam os gostos e permitem a “homogeneização” popular de que nos fala Thompson (2014).

8 Vida cotidiana marcada pela midiaticização de posturas e modos de interagir resultantes da vasta influência midiática.

do tema para o campo da educação, ao analisar em que medida a problemática de gênero se entrelaça às músicas, avaliando o entendimento das conotações sobre masculinidades e feminilidades presentes nas músicas. Considerando tal intenção, a presente pesquisa se estrutura sob três movimentos: incursão pelo conceito de *funk*; discussão de gênero à luz da educação intercultural e a contextualização das atividades pedagógicas, com o respaldo da revisão de literatura realizada, para apresentar um protocolo metodológico de apropriação do *funk* na sala de aula, a partir da construção de um produto educacional voltado para o propósito da aprendizagem de gênero.

Dessa forma, defendemos a ideia de que a escola se interpõe como *locus* propício à interação de culturas favorecendo aprendizagens sobre o diverso e as diferenças. O *funk* auxilia essa compreensão pois, nessa superfície musical, notamos sistemas ambivalentes de representação e significados relacionados ao sexismo. Portanto, a problematização desta pesquisa busca expor a experiência pedagógica realizada para fundamentar novas mediações escolares e enfoques teórico-pedagógicos que acionem uma observação crítica da cultura do *funk*, a fim de ser possível conhecer os significados e impactos de suas narrativas na reprodução das questões de gênero.

Para o contexto de geração de dados escolhemos três atividades pedagógicas para serem realizadas pelos/as alunos/as. A pandemia do novo coronavírus dificultou o acesso aos participantes, gerando um novo recorte diante das questões e dificuldades de acesso tecnológico em função das aulas remotas, pois se trata de uma comunidade periférica e com difícil situação socioeconômica, o que se constituiu num entrave para atividades *online*.

As discussões sobre *funk* e gênero com os sujeitos escolares, aliadas às análises dos resultados, foram a base para a construção de uma sequência didática aplicada, posteriormente, com alunos/alunas da turma na qual atuo como docente. As atividades propostas compõem um suporte metodológico para as relações de gênero/educação, beneficiando a instituição pesquisada e a rede de ensino municipal de João Pessoa, onde a proposta educacional poderá ser replicada. O produto educacional formulado nos parece oportuno e pertinente não apenas para um mestrado profissional, nas condições de aplicabilidade pedagógica exigida pelo Programa de Formação de Professores, mas também pode favorecer os demais

integrantes da educação paraibana, interessados nos processos de ensino-aprendizagem, além de trazer visibilidade positiva à UEPB.

É útil salientar que o *funk* pode ser analisado sob o ponto de vista da etnicidade. Porém, optamos pelo recorte de gênero, especificamente das representações femininas, visando a verificação das letras. De acordo com Hall (2016), “esses elementos – sons, palavras, gestos, expressões, roupas – são parte da nossa realidade natural e material; sua importância para a linguagem, porém, não se reduz ao que são, mas sim ao que fazem, a suas funções” (HALL, 2016, p.24).

Os signos da linguagem compõem os sentidos produzidos pelos sujeitos; as práticas sociais promovidas através das representações de sentidos atreladas a eles compõem o repertório de um determinado grupo. Segundo Chartier (1991), as estruturas sociais são fomentadas pelas representações coletivas, entretanto são as práticas do mundo social que comprovam a veracidade do que é representado, legitimando os códigos sociais difundidos. Portanto, as representações reverberam práticas culturais e essas circulam não só pela fala e interações dos grupos, mas através da música, que transmite ideias, significados e conceitos, ainda que de maneira indireta.

As representações que constroem a identidade social feminina nos direcionam à concepção de Goffman (2008), sobre o estigma que gira em torno do “ser mulher”, sendo responsável por delimitar os espaços dos sujeitos, antes mesmo do seu nascimento. Assim, o que seria apenas uma identificação de sexo biológico, pode reverberar na estrutura social para um estigma, de acordo com os valores difundidos, pois as expectativas culturais que delimitam espaços no campo das relações coletivas acabam produzindo essas estigmatizações.

O plano metodológico que orientou esta problemática tem como **objetivo geral** discutir a dinâmica social de gênero com crianças e adolescentes da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Tempo Integral Ubirajara Targino Botto, de João Pessoa (PB), a partir da apropriação cultural do *funk* no espaço escolar, com fins de possibilitar o debate das apologias sexistas que permeiam essa musicalidade. Como **objetivos específicos** destacamos:

- a) Analisar a relação gênero e educação à luz da educação intercultural, de modo a visibilizar os estigmas que afetam o feminino no contexto de sala de aula;

- b) Facultar aos participantes da pesquisa a escolha de músicas *funk* que possam ilustrar a discussão pretendida com ênfase para debate das questões femininas;
- c) Construir uma sequência didática, com fins de produto educacional, capaz de contextualizar a igualdade de gênero, tomando como eixo de observação a erotização feminina das letras;
- d) Verificar a imagem feminina que é retratada pelos autores do estilo musical estudado permitindo aos pesquisados a oportunidade de reescrever essa imagem;
- e) Apresentar o *funk* como estratégia metodológica para a discussão da igualdade de gênero no contexto escolar da educação básica, a fim de favorecer o ensino-aprendizagem e contribuir para a formação das novas gerações de estudantes.

Diante dessa realidade, compreendemos que a escola é o espaço social que fomenta a aprendizagem e a percepção de mundo, capazes de romper com a discriminação e conduzir a uma vivência social igualitária. Assim, o espaço educativo proporcionado pela instituição escolar, através da ação pedagógica, torna-se propício para refletir com as crianças e adolescentes acerca da igualdade de gênero que deve permear todas as relações sociais.

O *Funk*, que surgiu como uma expressão cultural da música negra americana, e que trouxe voz contra a violência e as desigualdades sociais dos moradores das favelas cariocas, parece ter alcançado mais popularidade através de letras de cunho pornográfico. É compreendido como expressão da cultura de massa que, segundo Hall (2003), é caracterizada por tudo que um povo produz e define seu modo de vida. Diante das lutas por direitos das mulheres, fomentadas há séculos no Brasil e no mundo, emerge a necessidade de uma pesquisa que possibilite o diálogo de gênero no ambiente escolar, através de uma linguagem que esteja presente na realidade dos estudantes, buscando conduzir a reflexão acerca do sexismo para oportunizar uma reflexão crítica.

Nessa compreensão, o esforço para oportunizar a crianças e adolescentes uma reflexão acerca das relações de gênero, perpassa o espaço escolar e a formação de professores/as, visto que estes são os sujeitos que disseminam, em sua prática profissional, saberes relevantes para os/as educandos/as, mediando uma aprendizagem significativa em sintonia com a realidade social e suas questões. Nessa

perspectiva a mediação com o *funk* materializa a finalidade da educação como processo emancipatório dos sujeitos envolvidos na direção da construção de uma sociedade mais justa.

Assim, a instituição escolar emerge como campo de luta para contrapor práticas discriminatórias construídas ao longo da história da humanidade. Na intenção de forjar espaços dialógicos, nos quais possamos refletir acerca das influências do patriarcado, não encontramos muitos ambientes apropriados, pois se trata de uma discussão que sequer é estimulada, a não ser nas pautas dos movimentos feministas. Isso torna de extrema importância levar essa problemática para a sala de aula na inserção de aprendizagens que questionem a realidade social vigente.

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos: no Capítulo 1, apresentamos a metodologia utilizada para a pesquisa, assim como informações relativas à sequência didática que é proposta como Produto Educacional. Inserimos adiante, nos Apêndices da pesquisa, o Diário do percurso metodológico, manuscrito que descreve o passo a passo da pesquisa ocorrida em meio à pandemia ocasionada pela Covid-19, o que, além de comunicar subjetividade, proporciona uma compreensão da dimensão prática da pesquisa, bem como das intempéries vivenciadas pela pesquisadora na coleta de dados, desde o contato com a escola campo estudo, à aplicação de pré-testes, finalizando com a coleta de dados porta a porta.

No Capítulo 2, são abordados os conceitos de interculturalidade e cultura do *funk*, de modo a demonstrar as potencialidades desse ritmo para o processo de ensino aprendizagem das relações de gênero, defendendo uma atuação pedagógica que considere essa cultura juvenil.

No Capítulo 3, discorremos sobre gênero e educação para compreender o construto histórico-cultural que fomentou a inferioridade da mulher, destacando a necessidade de se promover um movimento inverso no currículo escolar, assim como nos cursos de formação de professores/as, para que haja abordagens educativas direcionadas à igualdade de direitos entre homens e mulheres.

No capítulo 4, apresentamos a sequência didática vivenciada e o passo a passo da sua aplicação. Ressaltamos os desafios da aula remota, que adotou como instrumento mediador o aplicativo *WhatsApp*, buscando demonstrar que o modelo da SD concebido pode ser vivenciado nas três modalidades de ensino: presencial, híbrido e remoto, estando a critério do/a professor/a realizar as adaptações necessárias.

No capítulo 5, descrevemos os resultados encontrados, interpretamos as percepções, registramos as que nos surpreenderam na trajetória realizada, e que abrem caminhos para novos estudos no campo educacional.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo busca expor os aportes conceituais mobilizados na pesquisa, em correspondência ao referencial estudado, a fim de possibilitar, no momento do trabalho de campo, a direção mais apropriada para a análise dos dados coletados. As opções visam o alcance dos objetivos norteadores a partir da problemática, que contempla as relações de gênero no âmbito da educação escolar, tendo, para isso, o *funk* como ponto de partida e observação junto a alunos e alunas da educação básica. Deste modo, o percurso e as técnicas sinalizam a contextualização de uma pesquisa qualitativa, cujos caminhos são apresentados a seguir.

1.1 Sobre a tipologia: os propósitos de uma Pesquisa-Ação

Trata-se de uma abordagem qualitativa oriunda do nosso exercício docente e das percepções das relações de gênero no ambiente escolar. De acordo com Richardson (2012), os trabalhos de cunho qualitativo representam “a tentativa de uma compreensão detalhada pelos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos” (RICHARDSON, 2012, p. 90). Conforme o autor, as pessoas participantes do estudo são tão importantes quanto o conhecimento construído pelo pesquisador. Na realidade, a pesquisa qualitativa não reduz os sujeitos da realidade investigada a meros respondentes de perguntas, mas busca penetrar nos sentidos de suas vidas, aprofundando as percepções sobre eles. Para Minayo (2009), a abordagem qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações dos processos e dos fenômenos observados.

O embasamento teórico para a discussão das categorias estudadas encontra respaldo nos trabalhos de Bourdieu (2020); Louro (2008, 2014, 2019), além de outros pesquisadores; correlacionados à Educação Intercultural, através dos textos de Candau (2008), Fleuri (2003), entre outros, no sentido de interpretar as pesquisas do campo da educação em suas interfaces culturais, especialmente com o campo da ressonância midiática, porque o *funk* representa uma expressão da cultura da mídia

na sociedade contemporânea, que alcança os espaços escolares como reflexo do cotidiano de crianças e jovens que repercutem as letras e coreografias.

Nessa direção, buscamos reforço nos trabalhos de Hall (2003, 2006), Martín-Barbero (2009, 2017); Silverstone (2002); Thompson (2014); Sodré (2014); Cavenacci (2008); Soares (2015); Janotti (2015), A compreensão da cultura *funk* se atrela aos estudos de Arce (1997); Amorim (2009); Herschmann (2005); Lopes (2011); Vianna júnior (1987, 1995), a partir dos conceitos de representação e estigma Hall (2016); Canclini (2006); Chartier (1991, 2002); Goffman (2008), que nos permitem entender como a linguagem do *funk* traduz condicionamentos sobre o feminino. Para o estudo das relações de gênero na educação, partimos da leitura de Louro (2008, 2014, 2019); Weeks (2019); Scott (1995); Carvalho (2013); Paz (2013); Bourdieu (2020).

Elegemos a Pesquisa-Ação para ser possível contribuir com a realidade escolar pesquisada, uma vez que estamos diretamente envolvidas com o trabalho pedagógico na escola alvo de observação. Segundo Thiollent (2011) a prática da pesquisa-ação envolve pesquisador e pesquisados em uma cooperação e participação contínua, em uma ação ou busca por resolução de um problema. Essa metodologia propõe a interação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa de forma permanente. Trata-se de coletar dados e desenvolver estudos que considerem apresentar as pessoas pesquisadas o que foi descoberto, para que possam refletir, a partir dessas descobertas, e seja possível promover uma mudança no contexto social no qual estão inseridos. Corroborando, Barbier (2002) descreve que o/a pesquisador/a possui autonomia diante dos direcionamentos da pesquisa, sua ação e sua reflexão fazem emergir as identidades de ator de uma organização, assim como de sujeito de atribuição social, formando um hibridismo que contribui para o caminhar da pesquisa. Assim, a pesquisa-ação colabora para uma concepção educacional que pode ser continuamente fortalecida a partir da consciência crítica e do engajamento dos seus sujeitos, docentes-pesquisadores, que passam a intervir adequadamente nas escolas pesquisadas e nas suas dinâmicas escolares.

Dessa forma, a interação é vivenciada pelos sujeitos, pesquisadora e pessoas pesquisadas, considerando a integralidade da vida, permeando os sentidos e as singularidades dos envolvidos nas suas expectativas. Assegura Barbier (2002) que essa prática de pesquisa forma uma conexão com o campo investigado que permanece e se mostra essencial ao seu desenvolvimento. Daí porque as pesquisas

do tipo possuem base empírica e teórica, uma vez que os campos se atravessam na busca do alcance de objetivos.

A pesquisa-ação configura a intencionalidade da mudança no campo social estudado transpondo as questões correlacionadas à problemática motivadora, adentrando na perspectiva de intervir e trazer respostas à realidade dos sujeitos. O que corresponde à política de valores que permeiam essa metodologia, considerando as singularidades dos sujeitos pesquisados, bem como seus interesses: “Com a pesquisa-ação pretende-se alcançar realizações, ações efetivas, transformações ou mudanças no campo social” (THIOLLENT, 2011, p. 49).

A atuação no campo da pesquisa transpõe a coleta de dados e armazenamento, perpassa para promover um caminho que contribua para solucionar o problema que possa ser detectado. Thiollent (2011) descreve que pesquisadoras e grupos pesquisados estão envolvidos para solucionar o que possa surgir diante dos dados coletados. Podemos considerar que a resposta para um problema existente no campo da pesquisa, é de extrema eficácia, ao promover uma devolutiva aos sujeitos da pesquisa, construindo com estes, possibilidades que possam favorecer todos/as que vivenciem a problemática. “O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação”. (THIOLLENT, 2011, p. 22). A cooperação entre pesquisadora e crianças pesquisadas não implica um direcionamento além dos objetivos traçados pelo estudo; apenas expõe uma ação implicada com o contexto, conforme pressupõe essa metodologia. O diálogo não substitui a investigação por parte da pesquisadora, para que possa verificar a real problemática, e ampliar por vezes o que a comunidade elenca como problema. Ou seja, não é uma pessoa ou um grupo que diz o que precisa ser trabalhado: existe uma ação de reflexão através do diálogo para que, junto a pesquisadora, os interesses da situação social sejam contemplados numa perspectiva não individual dos sujeitos.

Quando as pessoas estão fazendo alguma coisa relacionada com a solução de um problema seu, há condição de estudar este problema num nível mais profundo e realista do que no nível opinativo ou representativo no qual se reproduzem apenas imagens individuais e estereotipadas (THIOLLENT, 2011, p. 30).

Os sujeitos participantes da pesquisa deixam de ser meros respondentes de perguntas, e passam a fazer parte das reflexões, porque são provocados por elas.

São convocados a intervir e se posicionar. Assim como ocorre na construção das tomadas de decisões que tragam soluções para a problemática existente, a pesquisa não se detém ao olhar de uma única pessoa, o/a pesquisador/a, mas perpassa o grupo, aglutina seus sentidos, incorpora seus significados, ações que, certamente, trazem uma contribuição singular à perspectiva empírica de fazer pesquisa.

Thiollent (2011) a denomina de pesquisa implicada, pois nos apresenta que a metodologia da Pesquisa-Ação possui três aspectos fundamentais que podem não ser atingidos durante o estudo. São eles: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção do conhecimento. Isto é, a produção de conhecimento e a tomada de consciência permeiam todos os estudos, mas a “resolução de problemas” requer uma participação ativa para promover mudanças de comportamento dos pesquisados, o que não é garantida diante das subjetividades dos sujeitos. Esses aspectos humanizam a Pesquisa-Ação desmistificando a impessoalidade e neutralidade defendidas por métodos cartesianos que separam os sujeitos das situações observadas, como se pudessem anular suas impressões. Na Pesquisa-Ação não se olha somente para o outro, mas com o outro.

O/A pesquisador/a, ao escolher a Pesquisa-Ação como metodologia, no momento em que for direcionado para mediar soluções práticas decididas coletivamente por determinado grupo, não pode esquecer da produção do conhecimento que deve ser gerado, afinal existe o perigo de, mediante a solução prática encontrada, caminhar para não apresentar o conhecimento científico que remeta à compreensão do empirismo presente. “[...] a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiências, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (THIOLLENT, 2011, p. 28). O comprometimento ativo diante do contexto de estudo é essencial para garantir a eficácia da metodologia escolhida, visto que, diferente de outras abordagens, a pesquisa-ação adentra de maneira mais profunda no contato pesquisador/a e pesquisados/as, admitindo as sensibilidades e internalizando as observações realizadas.

Para atender a esses critérios, tínhamos organizado o estudo por fases, na intencionalidade de garantir uma coleta de dados na escola de maneira exitosa. A primeira delas seria o contato com o campo de pesquisa, realizando visitas diárias à escola, por um período de uma semana, oportunidades em que as observações

seriam registradas no diário de campo. Posteriormente a esse momento, o local da pesquisa seria visitado duas vezes na semana.

No entanto, a intenção desses procedimentos e registros compreenderia um cenário normal de funcionamento das escolas. Diante do contexto atual da pandemia, que obrigou o fechamento das escolas por medidas de distanciamento social, o registro no diário de campo não aconteceu, em virtude de não haver o deslocamento para o contexto escolar, sendo criando, então, o diário do percurso metodológico (ver Apêndice), para apresentar o caminhar detalhado da pesquisa no contexto do ensino remoto e as situações que enfrentei no processo.

A pandemia do Covid-19 acarretou uma mudança no comportamento global em todas as instituições, protocolos de isolamento social foram espalhados em diversos países do mundo, em um dia as pessoas saíram do trabalho achando que voltariam no outro, entretanto, ficaram isolado em suas casas. Essa nova realidade trouxe consigo a necessidade de adaptação nos diversos setores da sociedade, entre estes a instituição escolar.

As aulas foram suspensas, e começou uma busca para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem considerando os protocolos de segurança, assim iniciou-se a modalidade em ensino remoto. Equipe gestora, professores/as, alunos/as, pais e responsáveis, passaram a se comunicar através das novas tecnologias, celulares e aplicativos de mensagens como *WhatsApp*, *google meet*, entre outros, passaram a ser os mediadores para as práticas educativas orientadas pelos/as professores/as.

As famílias, mais do que nunca, foram convidadas a participar da vida escolar dos estudantes, visto que para os da educação infantil e a primeira etapa do ensino fundamental é necessário um acompanhamento durante a realização das atividades remotas. Inicialmente pensava-se que em alguns meses estaria tudo normalizado, esperava-se que o ano letivo de 2020 não fosse concluído na modalidade remota, e sim presencial, mas isso não aconteceu, foi encerrado ainda fazendo uso das novas tecnologias digitais, assim como iniciamos 2021 ainda na modalidade remota.

Diante dessa nova realidade, a pesquisa tomou um norte para realizar a coleta de dados jamais pensado, assim como toda realidade que estamos vivendo a pouco mais de um ano. Os desafios tornaram-se maiores diante dos protocolos de distanciamento social, entretanto, diante das novas tecnologias de comunicação, estaremos coletando os dados, assim como realizado toda conclusão da pesquisa.

1.2 LOCAL DA PESQUISA E GRUPO ESTUDADO

A pesquisa tem como *lócus* a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Tempo Integral Ubirajara Targino Botto, localizada no Estado da Paraíba, na cidade de João Pessoa, especificamente na zona Oeste do bairro do Cristo Redentor. Segundo o senso de 2020, a instituição atendia 609 alunos/as, distribuídos/as entre as referidas modalidades de ensino: Pré Escola, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e EJA. Atualmente a escola funciona na modalidade de ensino remoto com as modalidades de ensino Fundamental I e II.

Figura 01 - Fachada da EMEIEF em Tempo Integral Ubirajara Targino Botto – PB - 2021



Fonte: Arquivo da pesquisadora - 2021

Figura 02 – Sala de entrega das atividades durante o ensino remoto



Fonte: Arquivo da pesquisadora – 2021

Tabela 01 – Perfil do Atendimento da EMEIEF em Tempo Integral Ubirajara Targino Botto – João Pessoa – PB / 2021

Níveis e Modalidades	Nº de Turmas	Nº de Alunos	Nº de Professores
Ensino Fundamental Anos Iniciais	5	142	8

Ensino Fundamental Anos Finais	4	126	5
Total	9	270	13

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados, 2021.

Nota: Os professores de Artes, Ensino Religioso e Educ. Física trabalham no FI e FII

Tabela 02 – Perfil da estrutura física da EMEIEF em Tempo Integral Ubirajara Targino Botto – João Pessoa – PB / 2021

Aspectos da estrutura física	Quantidade
Sala da Direção	1
Sala de Secretaria	1
Sala dos Professores	1
Sala dos Especialistas	1
Salas de aula	10
Sala de recursos	1
Sala de informática	1
Biblioteca	1
Sala de leitura	1
Brinquedoteca	1
Cozinha	1
Refeitório	1
Sanitários femininos	2
Sanitários masculinos	2
Sanitário dos funcionários	1
Dispensa	1
Depósito	1
Sala de arquivo	1
Depósito	1
Área de convivência coberta	1
Área de convivência descoberta	1
Quadra coberta	1
Vestiários	2

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados, 2021.

Crianças e adolescentes⁹ entre 09 e 13 anos, devidamente matriculados no 5º ano da referida escola, constituíram os interlocutores. A amostra foi escolhida intencionalmente, por se entender que esses são os sujeitos mais próximos do problema que delimita o estudo, assim como a necessidade de realizar um recorte para os dados coletados e posterior análise dos resultados.

1.3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA EM MEIO A PANDEMIA DA COVID-19

Este subtópico expõe a trajetória da pesquisa, os participantes e as adaptações que se fizeram necessárias ao estudo em razão da pandemia. O planejamento inicial

⁹ Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade (ECA, 1990).

para a realização da pesquisa foi pensado para um contexto “normal” de vivência educativa em sociedade, antes das transformações provocadas pela Covid-19. Com o isolamento social, que resultou no fechamento das Escolas, podemos afirmar que os desafios para o seu desenvolvimento foram enormes, desde as tentativas para o contato com os/as alunos/as, a seleção dos participantes, até a etapa de geração de dados. Os desdobramentos e os passos referentes a essa nova realidade foram descritos no que denominamos de Diário do Percurso Metodológico, composto de anotações e impressões do trabalho de campo; um “campo” virtualmente possível. Aqui são apresentadas as estratégias de ação/reflexão durante a práxis da pesquisa.

1.4 CONTATO INICIAL COM O LOCUS DA PESQUISA

O primeiro contato aconteceu com a gestora educacional através do aplicativo *WhatsApp*, que solicitou que lhe fosse encaminhado um áudio ou texto pelo aplicativo, com o propósito de apresentar os propósitos das adaptações que seriam necessárias à pesquisa. Insisti em ligar, visto que o ensino remoto limitou as percepções empíricas do campo estudado. A ligação ocorreu no dia 17/02/2021, e nela os objetivos foram explicados de forma sucinta. Durante a conversa, fui informada por ela que as aulas remotas ocorriam através do aplicativo *WhatsApp*, sendo esta a forma de contato com os/as alunos/alunas da referida escola. Pensando na forma de registrar os dados, busquei saber, na ocasião, se havia uma *lan house* na comunidade, pois o pensamento inicial era realizar um grupo focal através de vídeo chamada pelo *meet*, já que problemas relacionados ao acesso e à qualidade da internet entre os discentes foi relatada. Outras perguntas foram realizadas nesse momento inicial: Estavam distribuindo almoço?¹⁰ Estavam entregando atividades às turmas? Obtive a resposta de que a intenção era tentar um contato com as famílias para que, em alguma ocasião apropriada, fossem chamadas até a escola. O almoço não estava sendo distribuído, mas fui informada de que as atividades seriam entregues em março, então decidi que aproveitaria esse momento para providenciar as assinaturas dos termos de autorização entre as pessoas responsáveis pelos/as alunos/as, segundo os critérios éticos das pesquisas que envolvem seres humanos.

¹⁰ Durante o ano de 2020 a Prefeitura Municipal de João Pessoa realizou distribuição de almoço de segunda a sexta para os/as alunos/as como forma de minimizar as dificuldades postas pela pandemia.

1.5 CONTATO COM A PROFESSORA REGENTE DA TURMA NA QUAL A PESQUISA FOI REALIZADA

O diálogo inicial com a professora regente ocorreu por ligação no dia 18/02/2021, na qual foi relatado o objetivo da pesquisa, e solicitado a ela que indicasse alunos/as para participar do estudo, pedindo, de preferência, que fosse o mesmo número de meninos e meninas. Ela informou que teria dificuldades nesse sentido, e que poucos alunos realizam as devolutivas das atividades. Em virtude disso, decidi que seria preciso traçar outras metas para definir o recorte dos colaboradores do estudo. Optei, então, por selecionar de acordo com a participação nas atividades didáticas realizadas, e não teria como ser diferente, pois, ainda que o/a aluno/a estivesse presente no grupo da turma, não dar retorno das atividades poderia implicar a não adesão ao momento da coleta de dados.

1.6 VISITA A INSTITUIÇÃO ESCOLAR DA PESQUISA E ARREDORES

A visita para fotografar a escola, assim como adentrar na comunidade na qual está localizada, ocorreu no dia 19/02/2021. Inúmeros questionamentos surgiram, entre estes a certeza que o grupo focal não poderia ser realizado na escola. Assim, com orientação para que não passasse da cozinha comunitária, por questões de segurança, descii até o que vou chamar de parte baixa da comunidade em busca da *lan house*, e na falta desta, tentou-se o contato com o responsável pela cozinha comunitária para verificar se o espaço possibilitaria reunir o grupo focal. Constatei que não teria *lan house* que comportasse o grupo. Mas ao chegar na cozinha comunitária, da qual não deveria passar conforme orientações, percebi que lá isso seria possível considerando-se, na ocasião, os protocolos de segurança relacionados à Covid-19.

1.7 ASSINATURA DOS TERMOS DE AUTORIZAÇÃO

Como a pesquisa envolveria participantes menores de idade, era necessário articular o momento para assinatura dos termos de autorização. Assim, entrei em contato com a gestora pedagógica no dia 24/02/2021. Diante dos relatos e informações obtidas durante a conversa percebi que um vínculo com os/as alunos/as seria essencial para captar a participação na pesquisa. Concordamos, então, que daquele momento em diante a aproximação com a turma seria tentada diretamente através da professora regente, e por isso eu deveria articular com ela todos os passos necessários à coleta de dados. Após essa conversa, que foi decisiva para nortear a

dinâmica, resolvi mudar a forma de apresentação dos propósitos da pesquisa para a turma, que seria foto e áudio, para definir a gravação de um vídeo. Essa mudança foi pensada na busca de criar um vínculo com os familiares e, por conseguinte, com os/as alunos/as.

1.8 RECORTE DOS/AS ALUNOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a seleção d/as alunos/as, fui até a escola no dia em que a professora regente da turma estava entregando as atividades, de comum acordo com ela. Na lista de estudantes constavam 39, mas apenas 17 deram retorno das atividades na primeira semana de aulas remotas do corrente ano. Lamentavelmente, esse número foi diminuindo gradativamente na medida em que avançavam as semanas. Durante a conversa com a professora, e considerando a quantidade das devolutivas de atividades, informei que tentaria selecionar 14, pois caso alguém faltasse, a coleta não seria comprometida.

1.9 MUDANÇA NO PROCESSO DE COLETA DE DADOS

Os protocolos de distanciamento social estavam mais rigorosos naquele momento. O governo estadual tinha acabado de sancionar mais um decreto, que estabelecia um novo protocolo, publicado em 03/03/2021. Diante do novo contexto, percebi que a entrevista por grupo focal seria inviável. Assim, expliquei essa questão e as dificuldades que surgiram à orientadora, e avaliamos juntas que realizaria uma entrevista semiestruturada, através de vídeo chamada pelo *WhatsApp*, e, desse modo, eu conseguiria operacionalizar o trabalho de campo, ainda que de uma forma não prevista. Entretanto, estaria atendendo a todos os protocolos de segurança referentes à Covid-19. O procedimento exigiu uma sondagem com a turma no sentido de verificar as possibilidades e os entraves que surgiriam no processo.

1.10 PRÉ-TESTES

A necessidade de aplicar um pré-teste surgiu devido às condições impostas pelo isolamento social, descritas anteriormente. Era preciso formar um vínculo com os/as alunos/as, saber quais teriam internet de qualidade para realizar as entrevistas, identificar quem precisaria de fone de ouvido para isso, a fim de garantir a qualidade do áudio, conhecer quais as músicas *funk* preferidas, para que, dentre estas, fosse possível selecionar as que seriam analisadas e discutidas. No dia 22/03/2021, enviei para o grupo de *WhatsApp* da turma um vídeo de 37 segundos, no qual me apresentei

como ex-professora da escola, explicando que, naquela ocasião, iria atuar como pesquisadora e brevemente adiantei as finalidades do estudo. Destaquei que entraria em contato individualmente com os/as alunos/as para saber quais desejavam participar da pesquisa.

1.10.1 Aplicação dos pré-testes

Diante da participação obtida nas aulas remotas selecionei 4 meninos e 4 meninas para participar da pesquisa, iniciando os contatos individuais através de ligação pelo *WhatsApp*. Esse contato foi para aplicação do pré-teste, compondo questões e observações sobre a temática, cuja etapa foi iniciada dia 23/03/2021 e encerrada dia 06/04/2021. Apesar de ser um contato por celular, inúmeras dificuldades surgiram, porque os aparelhos eram dos responsáveis, que atendiam as ligações, mas, no momento, estavam no trabalho, e era preciso remarcar outro horário para conversar e acessar as crianças. Alguns responsáveis não atenderam. Uma mãe atendeu e afirmou que permitia a pesquisa, que autorizava a participação da criança, mas depois não atendeu mais as ligações. Duas crianças recusaram a participação, entretanto, mesmo antes que elas se pronunciassem, as mães se anteciparam dizendo que a negativa seria a possível resposta. Alegaram que estavam apresentando alterações de comportamento, e ambas estariam aguardando “normalizar” o cotidiano social para iniciar acompanhamentos psicológicos. Depois de esgotar as ligações e tentativas para os números informados na lista fornecida pela professora dos participantes nas aulas remotas, observei o grupo, e percebi que outros números surgiram e estavam apresentando as atividades pedagógicas. Assim, redirecionei a seleção e decidi entrar em contato, conseguindo, então, realizar os 8 pré-testes.

1.10.2 Descrição e análise dos pré-testes

O primeiro pré-teste foi aplicado em 23/03/2021 com um aluno. Quem atendeu a ligação foi a mãe da criança. Eu me apresentei, expliquei a pesquisa, e ela, em seguida, passou para o filho. Expliquei para ele os objetivos do estudo e ele aceitou participar. Quando perguntei sobre qual *funk* mais gostava, pareceu não lembrar, mas a mãe cantou, e ele concordou que seria essa música. Anotei o trecho cantado e pesquisei a música. Coloquei para o aluno escutar, e esse confirmou logo em seguida que era essa. Tratava-se da música: “Acabou a água, tomar banho de leite” – MC L3,

MC Ygor Yanks/. Realizei as demais perguntas, e ele lembrou de outro *funk* – “Dingo bell” – MC Teteu. Agradei, e fiquei de entrar em contato novamente para marcarmos a assinatura dos temos. Nessa ocasião, eu também iria entregar os fones de ouvido que seriam necessários para a entrevista que aconteceria de forma remota. Foi possível perceber que, naquele ambiente, não apenas o aluno, mas o *funk* fazia parte do repertório familiar, visto que foi a voz da mãe que ouvi cantando do outro lado da linha para que ele lembrasse da música.

O segundo e o terceiro pré-teste foram aplicados com duas alunas em 23/03/2021. Fiz as perguntas que constavam no roteiro e a música indicada por ela foi: “Barulho da Kikada” – MC Niago e Selinho coreano/MC Reino Part. MC GW. Nesse momento, ouvi da mãe que estava próxima, e falou alto para que fosse possível eu registrar sua opinião: “Professora, ensine a elas que essas músicas são sem futuro”. Segui com a sequência do roteiro, mas penso que a aluna ficou inibida diante da fala da mãe, e ao ser perguntada se teria outro *funk* de sua preferência, disse que “não lembrava”. Pedi para falar com a sua irmã, que era aluna da mesma turma, e a música indicada foi: “157 de Xoxota” – MC Biel, Shevchenko e Elloco (Não consegui contato quanto tentei aplicar as atividades).

O quarto pré-teste ocorreu com um aluno em 24/03/2021, e foi a mãe quem atendeu a ligação. Informou que eles não estavam em casa no momento, mas disse que poderia conversar. Então, passou o celular para o filho, e a música indicada por ele foi: “Acabou a água, tomar banho de leite” – MC L3, MC Ygor Yanks. Ao indicar a música, eu ouvi a fala da mãe: “E tu escuta *funk*?” Ele respondeu: “Escuto sim!” A entonação da mãe era de surpresa, e não de repreensão, diante da resposta do filho.

O quinto pré-teste foi aplicado também com um aluno. O contato ocorreu à noite, quando a mãe chegou do trabalho. Após conversar com ela, em seguida passou o telefone para o filho. Ao ser questionado sobre o *funk* que costumava escutar, ele respondeu que não escutava *funk*, que escutava galinha pintadinha, e começou a chorar. Nesse momento, a mãe entrevistou, e disse: “Professora, deixe eu conversar aqui com ele, daqui a pouco eu ligo pra senhora.” Fiquei apreensiva com a reação da criança, sem entender o porquê do choro. Passaram cerca de 15 minutos e a mãe retornou a ligação. Ela explicou que ele era tímido e ficou com vergonha, por isso chorou. Passou o telefone para o filho, conversei com ele, e, na intenção de criar um vínculo maior, naquele momento, perguntei se poderia realizar um vídeo chamada. Respondeu que sim, então liguei, e primeiramente me apresentei, contei que tinha

sido professora na escola que ele estudava; falei que amava aquela escola e que só tinha saído, por não haver turmas no turno da tarde, mas caso contrário, ainda estaria lecionando lá. Enquanto eu falava, ele sorria. Então, decidi mostrar o meu quarto de estudos, os livros que tinha, e tudo que havia no quarto, para que ele se sentisse mais confortável na interação. Prossegui, perguntando como era, para ele, fazer as atividades da escola *online*. Ele falou com tranquilidade, ao perceber isso, perguntei se gostaria de responder novamente qual o *funk* de sua preferência, no início de nossa conversa. Ele disse que sim, e, de imediato falou que escutava a música: “AK 47 é o porte do homem” – MC Torugo (dj laranjinha) Part. Mc Fahah e MC Blasco. Continuei o pré-teste e, após encerrarmos, pedi para conversar com a mãe novamente. Ela falou que sabia do gosto pelo *funk*, que conversou com ele e explicou sobre a timidez. Mas, confesso que continuei intrigada com a reação dele. No dia que fui realizar a coleta de atividades com esse menino, perguntei, pessoalmente, o motivo do choro, e se era por que as pessoas da casa reclamavam do *funk*. Ele disse que sim, por isso tinha vergonha de falar que escutava. Perguntei se alguém mais já tinha reclamado, e ele afirmou que sim, mas não lembrava direito quem tinha sido.

O sexto pré-teste foi realizado com uma aluna. Quando conversamos e perguntei sobre as músicas, ela disse que não lembrava na hora. Então, perguntei se poderia enviar a resposta depois, por mensagem, usando o aplicativo do *WhatsApp*. Ela concordou, encerramos, e após 5 minutos, ela enviou duas músicas: “Você quer brincar na neve?” – Frozen (funk) remix, e “Não Fica Apaixonadinha” – MC Lorenzo. Gravei um áudio agradecendo, informando que, em breve, nos veríamos pessoalmente (Mas não consegui contato quando tentei aplicar as atividades).

O sétimo pré-teste foi realizado com um aluno. O pai não estava em casa na primeira ligação, embora ele tivesse um celular pessoal. Assim, fiquei de retornar de acordo com o horário que informou que o pai estaria em casa. Afirmou que morava sozinho com o pai, e pelo que conversamos, o homem passava o dia fora e chegaria à noite. Então, acertamos um horário para eu ligar e falar com o pai. Mas, antes que eu ligasse, o aluno enviou uma mensagem pelo *WhatsApp*, informando que o pai estava em casa. Liguei e após conversar com o pai, iniciei o pré-teste com o aluno. Explicou que não lembrava das músicas, então combinamos que me enviaria por mensagem no *WhatsApp*, e assim ele fez. Apontou o funk “Me Separei Porra, Tô Solteira Agora” – Shevchenko e Elloco, 10G e Biel Xcamoso. Agradei por áudio, e

ficamos de marcar outra oportunidade para dar continuidade as ações da pesquisa (Novamente não consegui contato).

O oitavo e último pré-teste foi realizado com uma aluna. A mãe não estava em casa quando liguei, por isso, precisei retornar posteriormente, após conversar com a mãe, iniciei o pré-teste com a filha que soltou um sorriso bem alto quanto perguntei sobre a música *funk* que mais ouvia. Falei que poderia ficar à vontade, que não precisava ter vergonha de dizer qual. A música indicada por ela foi: “Vou fazer um vídeo seu de 4 na minha cama” – MC Vitin LC part. MC Anjim, MC Laranjinha, MC Vitera e Daan MC. Nesse momento, ouvi a voz de uma pessoa ao lado, dizendo: “- Essa não, é muito feia!”, então ela, de imediato, afirmou: “Não tia, não tia essa não, é feia, vou dizer outra.” Conversei sobre o fato de que poderia citar quantas músicas quisesse, mas ela, com um tom de preocupação na voz, pediu: “Apague essa, tia!” Então indicou outra, “Camisa do grêmio” – MC meno k. Antes de encerrar a conversa, relatou que estava com dificuldade para realizar as atividades da escola, e eu informei esse problema para a professora regente. (Infelizmente, não consegui contato, como ocorreu anteriormente).

1.11 CONTEXTO DE GERAÇÃO DE DADOS ATRAVÉS DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

A decisão para obter as informações e impressões da turma através de entrevistas semiestruturadas pelo *WhatsApp* foi levada para a banca avaliadora desta pesquisa no dia do Exame da Qualificação que ocorreu em 13 de abril de 2021. Na ocasião, a banca sugeriu atividades pedagógicas para compor o escopo da coleta de dados, uma vez que os interlocutores do estudo seriam crianças. Assim, aceitamos a sugestão dos docentes e da docente avaliadora, escolhendo como estratégia de acesso ao tema, o Desenho, a Paródia e um Questionário aberto.

1.12 COLETA DE DADOS PORTA A PORTA

Na busca de entregar as atividades pedagógicas, entrei em contato com os/as alunos/as que participaram dos pré-testes mencionados, mas alguns números não atenderam e nem me deram retorno. Era preciso criar uma nova estratégia para desenvolver a pesquisa. Articulei com a professora regente, que na próxima data que ela agendasse a entrega de atividades escolares, eu estaria presente para entregar as atividades da pesquisa aos responsáveis, que, mediante a leitura, levariam para

ser realizadas pelos/as alunos/as. Desse modo, decidi imprimir mais atividades na intenção de gerar mais dados para análise. Conforme visualizei no grupo do *WhatsApp*, compareci à escola em 05/05/2021, levando o dobro de atividades, totalizando dezesseis envelopes. Entretanto, neste dia, não compareceu nenhum responsável pelos/as alunos/as, pois apenas os irmãos menores de idade acompanharam os estudantes da turma. Assim, não tive como entregar atividade.

Liguei, então, para os outros números que constavam no grupo da escola, visto que 5 participantes dos pré-testes não tinham atendido as ligações, e consegui contato com 3 meninos, e 2 meninas. Foi quando percebi que esse entrave me levaria à casa das pessoas para uma entrega de porta em porta visando a realização das atividades pelos/as pesquisados/as.

1.12.1 Processamento e análise de dados: a geração do produto educacional

Para a codificação e análise dos dados buscaremos respaldo na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), por ser uma técnica que possibilita leitura e interpretação mais aprofundada das comunicações, sendo apropriada para registro das enunciações e debates com os participantes de uma pesquisa qualitativa. Essa análise se dará por meio de três etapas: 1º, a pré-análise; 2º, a exploração do material; 3º, o tratamento dos resultados.

A pré-análise é destinada à seleção e à organização do material, por meio da leitura flutuante das respostas obtidas, ou seja, é o processo preliminar de avaliação das informações correspondentes aos objetivos formulados pela pesquisa. A Segunda etapa envolve a exploração do material – Fase de sistematização das decisões tomadas, caracterizada por ser mais demorada, porque envolve a revisão da literatura estudada.

A terceira fase é constituída pelo tratamento dos dados coletados, seguida pela interpretação. É o momento traduzido por inferências, operações estatísticas e expresso em quadros, diagramas, figuras e modelos que fornecem as informações obtidas na pesquisa. A análise de conteúdo permite a apropriação dos conhecimentos necessários de cunho quantitativo e qualitativo, representando discursos explícitos ou implícitos. Possibilita o retorno aos objetivos propostos pelo estudo e a observação constante dos dados, com o apoio do suporte teórico, a fim de responder aos desafios

postos na problematização da pesquisa, no que diz respeito às relações de gênero e educação.

Nesta pesquisa, o processamento dos dados originou criação de uma sequência didática, para fins de produto educacional conforme as exigências de um mestrado profissional, a título de suporte pedagógico para nortear a abordagem das relações de gênero na educação, tendo o *funk* como estratégia de observação dessas questões no espaço escolar.

Entendemos que o produto educacional não deve ser pensado apenas para atender a essas exigências e acompanhar o relatório final da pesquisa, mas ser concebido para apropriação posterior por outros docentes nos seus ambientes educativos. Ou seja, que tenha uma finalidade didática de contribuição escolar atuando na formação de professores/as e ressignificando os currículos.

Nessa perspectiva, formatamos uma sequência didática que pode ser utilizada por outros profissionais no cotidiano de sala de aula, gerando boas práticas em educação que podem ser replicadas, consideradas as devidas adaptações e variáveis dos seus processos pedagógicos e/ou dos espaços de educação ao qual esses docentes pertencem. O produto por nós elaborado visa demonstrar a aplicabilidade das aprendizagens decorrentes da nossa formação no mestrado profissional, bem como das leituras decorrentes do referencial teórico, as quais nos dedicamos com empenho a fim de interpretar o contexto estudado.

Nosso intento é que esse produto pedagógico possa, de fato, integrar as experiências desenvolvidas no mestrado no âmbito da educação básica, na escola pesquisada, a fim de possibilitar também avanços significativos na qualidade dos processos didático-pedagógicos das demais instituições de João Pessoa, a partir da disseminação do produto educacional. É o que se espera de uma Pesquisa-Ação, no sentido de poder colaborar para uma concepção educacional que pode ser continuamente fortalecida a partir da consciência crítica e do engajamento dos seus sujeitos, que se modificam após as experiências de pesquisa e passam a intervir adequadamente nas dinâmicas escolares.

Zabala (1998) define o instrumento pedagógico da sequência didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18). Corroborando esse pensamento, Freire (2000) chama a atenção para a intervenção crítica no âmbito

educacional: “A prática educativa será tão mais eficaz quanto, possibilitando aos educandos o acesso a conhecimentos fundamentais ao campo em que se formam os desafios a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo” (FREIRE, 2000, p.51).

Desse modo, para atender aos objetivos elencados no processo de ensino-aprendizagem, é necessário que a sequência didática tenha orientações e promova a interação entre professor/a - aluno/a, de maneira a permitir a construção do conhecimento de forma orientada e significativa. Por esse motivo, esse instrumento configura o produto final da pesquisa, cujos passos de concepção e aplicação são detalhadamente apresentados.

Sabemos que sequência didática é uma forma de organizar o trabalho pedagógico já conhecida pelos docentes, mas busca-se apresentar a efetivação e a importância dessa orientação sistemática para os objetivos pretendidos no ensino-aprendizagem e adequada aos objetivos do presente estudo. Por isso, disponibilizamos o material construído a partir da pesquisa em formato digital e impresso, com imagens que façam alusão a temática gênero e educação, tendo o *funk* como caminho metodológico para esse percurso.

1.13 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Os princípios éticos estão sendo considerados em todos os aspectos, de tal modo que as orientações adotadas convergem de acordo com o CONEP – Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, estabelecidos na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, além de passar pela apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da UEPB, conforme atestam os anexos desta dissertação.

Conforme consta nos apêndices da pesquisa (VER APÊNDICES), a Secretaria Municipal de Educação da cidade de João Pessoa – PB autorizou a realização do estudo e se colocou à disposição para o que se fizer necessário no seu desenvolvimento. Mantivemos contato com a gestora da escola campo do estudo para apresentar a proposta de pesquisa, conversamos previamente pelo *WhatsApp* e visitamos a escola para explanar melhor a pesquisa solicitando também sua assinatura no termo de autorização institucional (TAI) e, por conseguinte, buscamos a professora titular da turma do 5º ano, cujo primeiro contato se deu através do aplicativo *WhatsApp* e, posteriormente, fomos até a escola para conversar

pessoalmente e solicitar sua cooperação para a pesquisa a fim de esclarecermos os nossos objetivos.

1.14 CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A SD se constitui no produto final do presente estudo. Ressaltamos que a prática educativa pensada e descrita poderá ser aplicada nas modalidades de ensino presencial, híbrido e remoto, considerando, ainda, que os/as professores/as podem fazer adaptações de acordo com a realidade escolar na qual será vivenciada.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Vivência: Ao som do batidão: questões de gênero em debate

Figura 03 – Caracterização da sequência didática

1. Público	Alunos/as do 4º ou 5º do Ensino Fundamental
2. Espaço	Aplicativo Whatsapp/Sala de Aula/Google Meet, entre outros aplicativos que permitam aulas síncronas e assíncronas
3. Duração de cada vivência	30 a 40 minutos

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

4 Material Necessário:

Celular ou Computador, Internet, aplicativo WhatsApp, música funk previamente escolhida.

5 Conteúdos

Cultura Funk e Relações de Gênero

6 Objetivos

6.1 Objetivo Geral



- Discutir a problemática de gênero com crianças e adolescentes EMEIEF em Tempo Integral Ubirajara Targino Botto, de João Pessoa (PB), a partir da apropriação cultural do funk no espaço escolar com fins de possibilitar o debate das apologias sexistas que permeiam essa musicalidade.

6.2 Objetivos Específicos

- Analisar a relação gênero e educação de modo a visibilizar as questões e estigmas que afetam o feminino no contexto de sala de aula;
- Verificar a identidade feminina retratada pelos autores do gênero musical estudado;
- Promover a discussão entre meninos e meninas acerca do padrão estabelecido para o feminino e o masculino na perspectiva de convergir para a igualdade de gênero.

7. Desenvolvimento Metodológico

A sequência didática será dividida em 4 vivências de 30 a 40 minutos cada uma. A Música selecionada, assim como as imagens propostas, busca considerar a faixa etária das crianças e adolescentes. Apesar de estarmos cientes que eles/elas escutam em sua vida social *funk* de cunho erótico, decidimos não apresentar, de início, letras que explorem a sexualidade de forma explícita, como acontece na maioria das composições. O *funk* escolhido inicialmente tem por título Oh Juliana do MC Kevin. Afirmamos que entre o gênero musical com alusões à mulher, a música tem uma letra aceitável para o contexto pedagógico, por não trazer termos pornográficos, embora tenha conotação erótica. Dessa forma, é uma música que pode ser escutada por crianças e adolescentes numa prática educativa no espaço escolar.

Vivência: Pensando o Som Batidão

1º Momento – O/A professor/a certificará que os/as alunos/as estão online para iniciar a aula. Orientar que sempre que o/a professor/a realizar uma orientação, só seguirá para a próxima após todos/as expressarem suas percepções ou questionamentos.



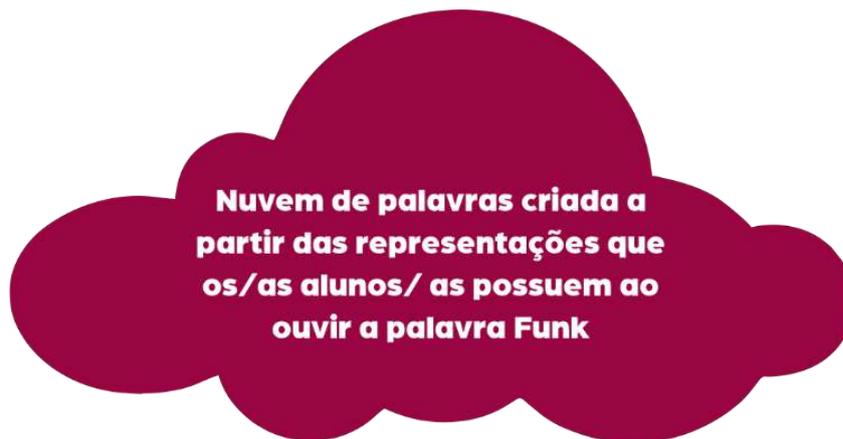
Seguindo o/a professor/a enviará um áudio explicativo acerca da proposta da vivência do dia, que consiste em os/as alunos/as expressarem suas percepções diante dos questionamentos que serão apresentadas.

Seguindo com as orientações:

2º Momento

- **Professor/a** – Digite a primeira palavra que vem a sua mente ao ouvir a palavra **funk**. Aguardando que todos/todas expressem, lembrando que essas palavras devem ser anotadas após essa vivência para compor a nuvem de palavras inicial da sequência didática.

Figura 04 – Nuvem de palavras



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

3º Momento

- **Professor/a** – Apresenta a imagem e solicita novamente que os/as alunos/as expressem agora através de áudio o que vem à mente ao olhar para a imagem. Abaixo.



Figura 05 – Crianças dançando *funk*



Fonte: TV Câmara debate as crianças do funk no programa Ponto de Vista — Câmara Municipal de Campinas - Publicada em 02/06/2015 17h10.

- **Professor/a** - Pedir que os/as alunas escutem o áudio dos/as colegas para que possam socializar o pensamento que está sendo proposto por cada um, e repensar suas percepções de acordo com os olhares de seus pares.
- **Professor/a** – Após ouvir o áudio dos/as colegas você tem algo para acrescentar? Gostaria de falar algo mais?

Após cada aluno/a se expressarem novamente caso desejem, seguindo posteriormente com as reflexões

- **Professor/a** – Vocês já vivenciaram no cotidiano algo parecido ou viram em algum lugar algo similar?
- **Professor/a** – Vocês desejam fazer mais algum comentário, acerca do que foi proposto hoje? Gostariam de acrescentar algo mais? Abrindo possibilidade para outras falas. Seguindo para o encerramento da vivência.

4º Momento

- **Professor/a** – Do mesmo modo que analisaram a imagem, e falaram o que perceberam, vocês irão ouvir a música – Oh Juliana de MC Kevin, / ou outra música funk a sua escolha, e desenhar a parte que chamou mais atenção. Pode colorir. para ser apresentado na próxima vivência através de foto, e áudio explicativo informando o nome da música caso tenha escolhido outra, falando o motivo da parte desenhada ter chamado atenção.



- **Professor/a** - Encerra esse momento deixando essa atividade para que os/as alunos/as escutem a música *funk*, reflitam e tragam suas percepções na vivência seguinte.

Vivência: Representação de Gênero no Batidão

1º Momento

O/A professor/a - certificará que os/as alunos/as estão online para iniciar a aula. Seguindo enviará um áudio explicativo acerca da proposta da vivência do dia, que consiste em os/as alunos/as apresentarem através de imagem a parte da música *funk* que eles/as escutaram e que chama mais atenção, explicando através de áudio essa percepção. Após todos/todas postarem suas imagens e respectivos áudios, solicitar que cada aluno/a escute e observe a percepção dos colegas. Diante das representações iniciar com os questionamentos.

- Como a mulher aparece nessas músicas, de que forma a ela é representada?
- Como o homem aparece nessas músicas, de que forma ele é representado?
- Existe uma divisão de papéis entre homens e mulheres? Ou os dois exercem os mesmos papéis?

2º Momento

Professor/a - Diante da percepção acerca da divisão de papéis que certamente vai surgir, seguir com as seguintes perguntas, deixando que todos/as expressem suas reflexões através de áudio ou digitação.

- Podemos afirmar que existe comportamentos apropriados para homens e mulheres dentro do funk? O que vocês pensam sobre isso?
- Essa divisão de comportamentos também é vista em outros lugares?
- Na escola existe essa divisão de comportamentos? Tipo menina pode, menino não pode? O que vocês pensam sobre isso?
- Existe brincadeira apenas para meninos e apenas para meninas?

3º Momento



O/A Professor/a - Após encerrar essas reflexões abordar as seguintes caminhando para o encerramento da vivência.

- **Professor/a** - Vou fazer perguntas agora primeiro para os meninos e depois para as meninas, vocês irão responder na próxima aula através de desenho e áudio ou digitado.
- **Professor/a** - Meninos tem alguma brincadeira que você não participou ou não participa por entender que é apenas para meninas? Meninas tem alguma brincadeira que você não participou ou não participa por saber que é apenas para meninos?
- **Professor/a** - Encerra esse momento deixando essa atividade para que os/as alunos/as reflitam e tragam suas percepções na vivência seguinte.

Vivência: Brinquedo não tem gênero

1º Momento

O/A professor/a – Ao se certificar da presença dos/as alunos/as online, o docente rememora a pergunta da última vivência e solicita que compartilhem as fotos dos desenhos e áudios ou digitação que expressem as respostas relacionadas. É solicitado que todos/as observem as respostas dos/as colegas. Podem ser suscitadas as seguintes perguntas diante das representações que surgirem entre os/as participantes:

- Como vocês souberam que existiam brincadeiras para meninos e para meninas?
- Quais partes do corpo você usa para participar das brincadeiras apresentadas? Existem diferenças nas partes do corpo que são usadas para brincar em meninos e meninas?
- Após essas reflexões, apresentar parte do vídeo do canal “Meu nome é LIV” da plataforma do Youtube.

2º Momento



- **Professor/a** - Diante do que refletimos até agora, podemos dizer que as maneiras de brincar também são aprendidas? O que você pensa sobre isso?
- **Professor/a** - Agora vamos pensar no *funk*. Podemos dizer que os comportamentos dos homens e das mulheres quando dançam também são aprendidos? O que você pensa sobre isso?

3º Momento

Professor/a – Após as reflexões, solicitar que cada criança escolha um *funk* que mostre um comportamento/gesto dos homens ou das mulheres que eles/elas reprovam, por perceber que desmerece a imagem da mulher, e substituam pelo que percebem que “fica melhor”. Escrevam no caderno o nome da música escolhida, e a música reescrita com novas palavras, para ser enviada através de foto na próxima vivência.

Professor/a - Encerra esse momento deixando a atividade para que os/as alunos/as reflitam e tragam as reescritas das músicas na vivência seguinte.

O Batidão fez pensar na contra mão

1º Momento

O/A professor/a – Certifica-se de que os alunos/as estão online e inicia a solicitação que postem a atividade do dia anterior. Necessário deixar o aplicativo para geração da nuvem de palavras aberto, com a finalidade de ser usado ao final da vivência. Esse dia será o encerramento da sequência didática. Então, o/a professor/a, ao final, fará um fechamento, através de áudio, expondo sobre o que trabalharam e solicitando que os/as alunos/as falem sobre o que aprenderam. Após todos postarem as imagens da reescrita das músicas, seguir com as seguintes perguntas:

2º Momento

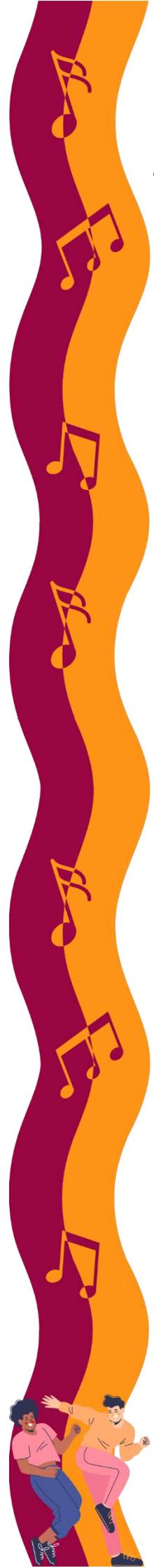
- **Professor/a** – Observem as letras que os colegas apresentam. Você mudaria mais alguma palavra em alguma música apresentada pelo/a colega?
- **Professor/a** – O que vocês pensam sobre as reflexões que aconteceram esses dias? Vocês passaram a pensar diferente acerca do comportamento de meninos e meninas?



- **Professor/a** – Você mudou de opinião sobre os comportamentos que são aceitos para meninos e meninas? O que você pensa sobre isso agora? É fundamental instigar a participação para que expressem seus pensamentos.

3º Momento

- **Professor/a** – Apresentar a nuvem de palavras que foi construída no início da vivência.
- **Professor/a** – Quais palavras acrescentariam ou mudariam após analisar o que as letras do *funk* apresentam?
- **Professor/a** – Diante das palavras apresentadas, criar outra nuvem de palavras, disponibilizando a imagem no grupo.
- **Professor/a** – Agradecer a participação de todos/as, solicitando que expressem três palavras que representam a prática educativa que vivenciaram. Em seguida, realizar a despedida e aguardar que todos/as também o façam, encerrando a sequência didática proposta.



CAPITULO II

2 INTERCULTURALIDADE E PRESSUPOSTOS DO *FUNK*

O referente capítulo tem por objetivo elucidar a importância da Educação Intercultural nos espaços escolares. Através dessa vertente teórica, podemos compreender as influências culturais que interferem na educação. Entre elas, é nosso objetivo mostrar a cultura do *funk* em razão da sua popularidade nas instituições escolares entre os/as jovens estudantes. Para tanto, discorreremos acerca da compreensão da pluralidade cultural, lançando um olhar acerca do entendimento de culturas, apresentamos a essência da educação intercultural e a consonância de sua vivência nas escolas brasileiras. Seguindo, descrevemos o *funk* como artefato cultural e as mudanças sofridas nas intencionalidades das letras para atender ao mercado de consumo. Por fim, defendemos o *funk* como instrumento pedagógico para refletir acerca das relações de gênero que permeiam o campo sociocultural.

2.1 CULTURA/CULTURAS? A PLURALIDADE COMO PONTO DE PARTIDA

Iniciamos o respectivo capítulo através de uma pergunta, para que assim possamos refletir acerca dos processos de formação que estão arraigados na história da humanidade e na mutação social: o termo correto seria Cultura ou Culturas? Durante anos, e por que não dizer séculos, a singularidade esteve presente nessa palavra, com a intencionalidade de promover uma certa pureza para produzir ou referenciar socialmente seu significado. O conceito dos dicionários aponta que cultura é uma transmissão de crenças, valores e ideias de um povo. Porém, esses campos não são puros, mas atravessados por diferenças. Segundo Santos (1996) a cultura remete à formação da humanidade, de acordo com os tempos, assim como à formação de grupos, num contexto em que as especificidades eram desconsideradas em relação à norma vigente. No século XIX foi iniciada uma espécie de hierarquização cultural, na qual os povos eram percebidos como bárbaros por não serem considerados produtores de cultura, segundo a moral da época.

A visão eurocêntrica disseminava ser necessário determinados requisitos para que grupos e nações fossem considerados produtores de cultura, mas a intencionalidade nesse discurso estava impregnada da busca por dominação, pois os detentores de cultura, por assim serem compreendidos, deveriam promover uma colonização sobre os povos que fossem considerados “aculturados”. Corroborando

essa perspectiva, Costa *et al*, (2003) refere-se ao entendimento presente nos séculos XVIII, XIX e XX, em que se afirmava a existência da necessidade de um padrão que definiria o que seria cultura, e que os que assim estivessem fora desse conceito estariam dentro da barbárie. Nesse período, a harmonia e a estética erudita eram as prerrogativas culturais, numa padronização compreendida como ideário para a sociedade.

Hall (1997) vai chamar nossa atenção para as transformações socioculturais ao longo dos tempos, para nos dizer que “[...] a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos - e mais imprevisíveis - da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva [...]” (HALL, 1997, p. 20). Essa afirmação nos conduz a perceber que a superioridade cultural promovida através da colonização, traz a dominação para a esfera cultural, ao determinar o que seria alta ou baixa cultura, e os que assim fossem considerados de baixa escala, deveriam ser colonizados para que pudessem ser pessoas detentoras de cultura.

Com os *Estudos Culturais*¹¹ tivemos o início do que podemos assim considerar uma nova era para as sociedades. Inicia-se a problematização do significado da palavra *cultura* tornando-se um conceito plural, ou seja, *culturas*, deixando de ser sinônimo da erudição, das tradições literárias, passando a compor o gosto da população, integrando novas possibilidades de sentido:

Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – culturas – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido (COSTA, *et al*, 2003, p. 36).

A pluralidade que agora é inserida na compreensão da palavra, tem reflexo na perspectiva de expandir a todos/as esse entendimento para que uma nova conjuntura social possa ser estabelecida. Os grupos que antes não eram compreendidos como produtores de cultura passam a fazer parte diante da pluralidade dos significados, surge, então, o entendimento de culturas juvenis, surdas, empresarial, indígena. Assim emerge também o que se entende como cultura de massa, reflexo da indústria

11 [...] vertente teórica que questionou a padronização e redefiniu os contornos da movimentação intelectual que surge no panorama político do pós-guerra, na Inglaterra, nos meados do século XX, provocando uma grande reviravolta na teoria cultural (COSTA, *et.al.* 2003, p.36).

cultural ou da contemporaneidade, definida na visão antropológica de Jesus Martín Barbero (2000) como não sendo apenas reflexo das belas artes, mas estando viva no cotidiano dos grupos, como a música, o bordar, o pintar, ampliando o conceito de cultura e de suas múltiplas expressões para atentar sobre seus significados de produção. Para Chartier (2002), a cultura de uma dada sociedade é visível através das representações, que reverberam através de práticas e relações das pessoas.

Na medida em que a compreensão cultural passa a ser vista em sua pluralidade é inquerido do processo educativo uma construção de sociedade que reverbere pela seguinte afirmativa: “Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus valores e seus interesses contemplados” (COSTA, *et al*, 2003, p.37). Diante dessa perspectiva, a Educação Intercultural acena com a possibilidade de garantir a construção de uma sociedade igualitária, na qual a compreensão cultural perpassa pela valorização da história de vida dos sujeitos no cotidiano da sociedade, assim como de suas relações e identidades, considerando que ambos os processos são dinâmicos e intercambiáveis. Esse entendimento nos conduz ao seguinte questionamento: A educação brasileira tem preconizado nas práticas pedagógicas a diversidade cultural presente na nação? Ou, de forma implícita, a padronização de conteúdos é disseminada como modelo educacional ideal? Considerando essas provocações, iniciaremos o tópico seguinte lançando um olhar sobre a Educação Intercultural, apontando a necessidade de essa vertente teórica orientar os sistemas educacionais, especificamente o brasileiro, por sua sociedade diversa e plural, cujas expressões alcançam o espaço escolar e por isso devem ser valorizadas.

2.2 INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO

A formação da população brasileira é marcada por um verdadeiro intercâmbio cultural, desde os primórdios da colonização. As matrizes culturais, ainda que tenham sofrido uma forte tentativa de apagamento, se mantiveram resistentes, e suas contribuições hoje são ainda que de forma tímida explanadas no contexto escolar. Reconhecer que não existe uma formação cultural, assim como de identidade superior a outras, é o início para o caminho de uma educação que tem como mola propulsora a busca pela igualdade. “[...] Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto que se situa” (CANDAU, 2013, p. 13). Essa afirmação traz consigo um discurso que potencializa a necessidade de trazer visibilidade para a diversidade cultural existente na sociedade, pois é impossível garantir uma educação

que tem como finalidade a igualdade de todos/as, fomentando um modelo educacional que “desculturaliza” o processo educativo.

As prerrogativas que mobilizam o fazer educação precisam considerar a diversidade cultural que está inserida na escola, sendo elas: raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos, etc. Deste modo, promover educação que preconiza pensar os sujeitos que nela estão inseridos, considerando sua formação identitária, forjada mediante um determinado contexto cultural, torna-se um caminho necessário para o processo educativo. Descola-se o entendimento de homogeneizar como ideário vislumbrando no período colonial, e que permanece com outras nuances até os dias atuais. O entendimento que a padronização é a garantia que irá proporcionar a formação de um cidadão que vivencia sua realidade e contribui para o “outro” que com ele convive, não atende a diversidade cultural presente no povo brasileiro. Os questionamentos urgem dos sujeitos que estão no processo de formação promovido pela escola, e de forma implícita os comportamentos que estão fora do “padrão” tornam-se visíveis no ambiente escolar, pois não se pode fechar os olhos e continuar tentando apagar os sujeitos que são tidos como subalternos, quando as identidades gritam e reivindicam seu espaço.

Diante desse entendimento, a educação intercultural torna-se uma necessidade permanente para uma educação pautada na alteridade. No campo teórico Candau (2014) aponta três compreensões de interculturalidade, denominadas como: relacional, na qual os diálogos existentes permanecem em um campo superficial, apenas de cunho interpessoal, sem conduzir a reflexões que promovam interações profundas. A segunda compreensão é descrita como funcional, e propõe o acolhimento dos sujeitos à cultura hegemônica, passando a ter que assimilar essa cultura, pois é compreendida como superior. A terceira, na qual ancoraremos as reflexões propostas neste estudo, é nomeada como interculturalidade crítica, na qual ocorre o diálogo entre as diversas culturas no espaço escolar, não favorecendo uma em detrimento de outra, contrapondo-se à hegemonia cultural.

Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2014, p. 28).

Educar para a igualdade na perspectiva da interculturalidade crítica está para além de conceder acesso aos considerados subalternos, propõe uma espécie de mediação cultural na qual as diferenças são visibilizadas e consideradas como constituintes. Podemos descrever que se propõe a instauração de uma espécie de espelho em frente aos sujeitos discriminados, com a intenção de que possam valorizar a sua cultura, e assim empoderar-se e vivenciar o campo sociocultural de maneira que não tenha sua cultura diluída mediante a hegemonia proposta, antes tornam-se atores que lutam e reivindicam sua valorização nas diversas esferas sociais. Em relação ao feminino, as discussões de gênero possibilitam trazer a compreensão de que as mulheres sofrem opressão hierárquica, uma opressão que aparece nas letras do *funk* expostas aqui, e que por isso precisa ser debatida criticamente na escola a fim de ser possível formar para a igualdade de gênero.

Fleury (2001) descreve que a educação intercultural provém de manifestações sociais de sujeitos que reivindicam seu espaço, assim como a valorização das identidades culturais individuais e de grupos que estão imergidas nessa perspectiva educacional. “Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas” (FLEURY, 2001, p.4). O reconhecimento e diálogo entre a diversidade cultural é essencial para a prática da educação intercultural, e quando remente à solidariedade, refere-se não apenas ao acolhimento, e sim a validar os saberes apresentados pelos sujeitos diante da sua identidade cultural.

A perspectiva de identidade na compreensão intercultural está de acordo com o descrito por Moreira e Carvalho (2014), pois não é fixa desde o nascimento; ela se constrói na interação com o outro. A identidade da pós modernidade, como descrita por Stuart Hall (2006), envolve “uma celebração móvel” estando em permanente mutação, deixando o sujeito de ser ter sua identidade determinada por questões biológicas, passando a constituir-se historicamente. A singularidade de cada indivíduo é valorizada, sendo vistos como os reais produtores de cultura. Essa valorização, e por conseguinte a interação entre os diferentes, tem por objetivo promover a “transitividade cognitiva” ressaltada por Fleuri (2001), ou seja, é o entrelaçamento das relações que promove o reconhecimento e validação do “outro”, na medida que o reconheço como constituído de saberes. Essa visão contribui para a construção de uma sociedade na qual a igualdade deixa de ser sinônimo de homogeneização, e

percebe-se a riqueza advinda das diferenças, o que certamente acarreta a construção de uma sociedade mais justa, na qual a igualdade esteja presente. Uma construção que começa no espaço escolar entre crianças e jovens.

Assim, o diálogo das diversas culturas presentes no campo social é condição para a educação intercultural crítica, já que “isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade” (FLEURI, 2001, p. 7). O oposto dessa proposta é descrito por Candau (2014) quando a presença da diferença no campo sociocultural é conduzida para instaurar a assimetria de poder responsável pelos conflitos existentes, pois a diferença é acionada na perspectiva de uma cultura se posicionar como superior a outra, favorecendo o surgimento de preconceitos e discriminação, e por conseguinte, de violência. Fleuri (2001) descreve que a ação de homogeneizar remete a diluir a identidade dos diferentes, os considerando como produtores de cultura inferior, estando “raça, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos”, compreendidos dentro dessa lógica de incapazes e portadores de deficiência promovida pelos discursos hegemônicos.

A educação intercultural crítica propõe um desafio para todas as sociedades, podemos definir que para uma sociedade ser considerada democrática, a interculturalidade precisa estar presente em sua forma organizacional, pois a diferença deixa de ser vista como um marcador de inferioridade, que antes é valorizada e apresentada como possibilidade, desvinculando-se da ideia hegemônica discriminatória que despreza a diversidade cultural, valorizando apenas uma única cultura que é sugerida como o ideário universal.

Nessa perspectiva, a proposta de educação intercultural crítica, segundo Candau (2014), tem a ver com o multiculturalismo interativo, no sentido de proporcionar a inclusão através das “políticas de igualdade com políticas de identidade”. Desloca o entendimento engessado das identidades, e as define dentro da diversidade cultural, propondo o questionamento para sua redefinição. Essa ideia corrobora o que descreve Silva (2014): “Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença” (SILVA, 2014, p.83).

Desse modo, é a normalização das diferenças de gênero que precisa ser analisada na escola. A busca pela polarização, mesmo que fundamentada no discurso

de homogeneização como o ideal, encontra no campo social sujeitos que questionam e reivindicam seu espaço, que por não se enquadrarem no que é determinado socialmente, geram conflitos no momento em que reivindicam sua visibilidade. Os conflitos gerados acontecem de forma permanente, pois os sujeitos não estão fixos, ou engessados, estão em uma constante mudança e percepção de mundo, então, avanços e recuos fazem parte das relações de poder, por estarem em constante atividade, não existe o “encerrando”, e sim o ciclo permanente de ação e reflexão que incita e produz resistência entre os grupos.

Diante desse entendimento, o campo de luta se estende para todas as esferas sociais, adentrando nas determinações que supostamente assentam os espaços de homens e mulheres, alcançando a educação e a sala de aula, que precisam debater essas questões e se fazerem espaços dialógicos. Segundo Louro (2014), trata-se de analisar as distinções para compreender as ações e as posturas sociais tidas como naturais para cada gênero:

Relacionada, a princípio, às distinções biológicas, a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens. Teorias foram construídas e utilizadas para “provar” distinções físicas, psíquicas, comportamentos; para indicar diferentes habilidades sociais, as possibilidades e os destinos “próprios” de cada gênero (LOURO, 2014, p. 49).

Se a educação intercultural crítica trabalha como campo de possibilidades para desconstruir a homogeneidade existente socialmente, que fomenta a discriminação e subversão dos demais sujeitos que não se adequam à “norma”, é preciso formar as mentes para a reflexão das diferenças. Silva (2014), então, propõe a reflexão sobre as culturas para a abertura dos currículos escolares:

[...] uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença que levasse em conta precisamente as contribuições da teoria cultural recente, sobretudo aquela de inspiração pós-estruturalista. Nessa abordagem, a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões políticas (SILVA, 2014, p.99).

Nessa direção, uma educação intercultural converge para um currículo na compreensão pós-estruturalista, tornando o processo de ensino-aprendizagem o campo para conduzir reflexões que oportunizem uma mudança necessária nas relações de gênero. Diante dessa compreensão, a valorização cultural das singularidades dos sujeitos precisa adentrar no processo educativo, sendo fomentada

no entendimento da pluralidade de cultural, onde homens e mulheres têm relações sociais pautadas na igualdade, e não na superioridade do masculino.

De acordo com Candau (2008) a educação intercultural promove o reconhecimento dessa pluralidade, analisando as diferenças presentes no “outro”, sem intencionalidade de promover uma nova hegemonia cultural. A proposta é criar condições de um diálogo educativo que proporcione a integralidade perante a diversidade: “A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 52). Esse entendimento sinaliza, evidentemente, uma proposta de educação voltada para os direitos humanos, na qual a interculturalidade é tida como caminho para enxergar todos/todas, considerando as diferenças, e as reconhecendo como possibilidades de ser, desconstruindo a compreensão de subalternidade impregnada sobre os sujeitos. Assim, discutir gênero na sala de aula, através do *funk*, é um caminho profícuo que pode viabilizar a interação com questões relevantes dessa natureza, acerca de mostrar as desigualdades de gênero que precisam ser combatidas desde a sala de aula.

Nessa perspectiva, Fleuri (2003) aponta para a condição de alteridade permitida pela educação intercultural, uma vez que além de aprender sobre o outro e as diferenças sociais, essa educação interpela as relações entre os sujeitos de forma contextual. Nas palavras do autor, “nesses processos, desenvolve-se a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas sobretudo a aprendizagem dos contextos em relação aos quais esses elementos adquirem significados” (FLEURI, 2003, p.32). Assim, a compreensão do educar é questionada e ressignificada, pois não se trata de acolher o diferente, de aceitar ou “humanizar” sua identidade no espaço pedagógico, mas de desconstruir a hegemonia social para desmistificar os estereótipos e preconceitos existentes.

Para tanto, o desafio se instaura na medida que a prática docente na perspectiva da Educação Intercultural precisa ser forjada a ponto dos/as professores/as perceberem a interculturalidade crítica como o norte para um processo pedagógico que preconize a igualdade. Deste modo, outra pergunta nos inquieta: Os processos formativos para professores/as possuem em seus currículos direcionamentos que favoreçam a igualdade de gênero? Alicerçamos o tópico seguinte na busca de possíveis respostas para esse questionamento.

2.3 INTERCULTURALIDADE E SABER DOCENTE

Antes de avançar na educação intercultural, precisamos partir de uma concepção curricular. Currículo na perspectiva de Tomaz Tadeu da Silva está imbricado por relações de poder, sendo o mecanismo pelo qual é construído o entendimento de conhecimento “verdadeiramente útil”. “A tradição crítica compreendeu, há muito, que o currículo está no centro da relação educativa, que o currículo corporifica os nexos entre saber, poder e identidades” (SILVA, 2010, p. 10). O escrutinar proposto pelo autor nos remete a repensar a palavra currículo para além da intencionalidade dominante que o tenta deixar preso a “grades curriculares” que apenas definem conteúdos que não questionam a intencionalidade dos que nestes pensam. Apple (2011) reforça essa compreensão ao nos conduzir a questionar que o conhecimento é disseminado de acordo com o valor a ele atribuído, sendo determinado pelos que detém o poder. “Não se trata “apenas” de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política” (APPLE, 2011, p. 49). A ideologia dominante determina o que deve ser ensinado, e qual conhecimento é mais importante, isso corrobora para retirar do conhecimento educacional a diversidade presente no campo social, afinal não se busca valorizar o diferente, e sim homogeneizá-lo.

Apple (2011) ainda nos afirma que as histórias de classe, raça, sexo e religião, sempre estiveram presentes de forma conflituosa com as “questões educacionais mais genéricas” no campo do currículo. Nesse mesmo trilhar de reflexões, nos remetemos a Paulo Freire (2005) no livro que podemos chamar de “clássico da intencionalidade educacional dominante”, que percebem os sujeitos no campo escolar apenas como mero receptores de informações, sem questionar, ou problematizar sua condição, apenas aceitando as verdades da perspectiva dominante. Silva (2011) afirma que as “verdades” dos dominantes são disseminadas através do currículo, neste os interesses se encontram e o poder certamente é o que definirá o que será compreendido como conhecimento. Sendo esse entendimento responsável por definir o que os/as professores/as deverão apreender acerca da concepção e visão de mundo, certamente teremos um currículo de formação docente, pautado no panorama dominante que disseminará o que deve ou não dever ser compreendido como conhecimento.

É nesse campo de conflito que a educação intercultural surgiu para contrapor a intencionalidade de conhecimento superior ao outro, questionar a homogeneização que de acordo com os autores acima citados, é intencional na tentativa de apresentar uma superioridade a determinadas identidades e saberes, o campo educacional torna-se o lugar de conflito e de permanente reflexão acerca das verdades absolutas inculcadas ao longo dos séculos.

Deste modo, a proposta intercultural crítica para a educação se contrapõe à estrutura de padronização como fator essencial para uma educação de qualidade. A hegemonia implantada como meio para garantir a igualdade, na verdade está uniformizando os sujeitos dentro de uma única cultura, negando de maneira indireta a diversidade cultural eminente no contexto escolar, apresentada através dos que dela fazem parte, negando suas expressões e suas preferências que constituem suas singularidades. Diante dessa compreensão, Candau (2014), nos traz um olhar necessário para o processo educacional, ao descrever o entendimento que professores e professoras possuem acerca da educação, que por sua vez diverge da proposta intercultural crítica, na medida que percebem e seguem a uniformização cultural como forma coerente para as ações educativas. Nas palavras da autora:

De fato, nas narrativas dos professores e professoras, no contexto das pesquisas realizadas, predominaram depoimentos em que a igualdade era concebida como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso (CANDAU, 2014, p. 29).

A autora ainda nos faz refletir acerca de como educadores e educadoras percebem a diferença, sendo algo que precisa ser resolvido, ou seja, a uniformização cultural que nega diversidade e a diferença, são também compreendidas como parte integrante da normalidade do processo educativo. A desigualdade social é vista como uma diferença que conduz os que dela são vítimas, a serem vistos como algo a ser apagado, e por estarem no baixo “capital cultural” não teriam aprendizagens que possam ser valorizadas no contexto educacional: “Enfim, os diferentes são um problema que a escola e os educadores (as) têm de enfrentar e essa situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela” (CANDAU, 2014, p.30). Percebe-se nas pesquisas realizadas pela autora, o despreparo daqueles/as que deveriam ter como prerrogativas para educação a valorização da diversidade e da diferença nos

processos de ensino e aprendizagem que conduzem, pois o que teria que fazer parte do cotidiano escolar e ser valorizado é negado, assim como visto como problema.

Fleuri (2001) nos remete à compreensão da prática educativa necessária para promover a interculturalidade, ao descrever que o foco deve estar em “modelos culturais que interagem na formação dos educandos”, que por conseguinte contraponham a transmissão de uma cultura hegemônica. Não se trata simplesmente de acolher o diferente, esse modelo tem como prerrogativa a construção de uma educação que quebra os paradigmas históricos que fomentaram toda estrutura educacional brasileira, na qual o diferente é o problema e precisa ser disciplinado e aculturado para atender a cultura hegemônica vigente, entendida como modelo suficiente para o pleno desenvolvimento do ser humano.

Promover a valorização da diversidade e da diferença diante da declaração de que todos são iguais perante a lei, requer disponibilidade para refletir e comprometer-se a dialogar para que a estrutura pensada como sendo essencial para o bom funcionamento da sociedade, não seja, ela mesma, causadora de divisões e interpretações que possam prejudicar o caminhar para uma educação para a igualdade. Assim se deve construir uma educação que não negue as diferenças; antes as perceba como importantes e necessárias no campo educacional: “Essas mudanças de ótica, em que se assume a articulação entre igualdade e diferença e se considera as diferenças culturais como riqueza a ser potencializada, é que permitirá a construção de práticas educativas interculturais” (CANDAU, 2014, p.31). Na medida em que uma nova ótica é lançada sobre os sujeitos que compõem o processo educativo, e são a principal motivação para a existência de toda estrutura educacional, a homogeneização que antes era vista como única alternativa, abre espaço para a valorização e potencialização das culturas presentes na vida social, de modo a ser possível aprender com elas e sobre elas.

A valorização cultural adentra na compreensão daquilo que Boaventura Souza Santos denomina de “arco-íris das culturas” que se contrapõe à analogia do “daltonismo cultural”, proposta pelo mesmo autor, e que deve fazer parte das práticas educativas. Essa perspectiva “exige valorizar as histórias de vida de alunos(as) e professores(as) e a construção de suas identidades culturais, favorecendo a troca, o intercâmbio e o reconhecimento mútuo” (CANDAU, 2014, p. 33). Como citamos anteriormente, a vivência de uma educação intercultural crítica não é simples, visto que desde os primórdios a educação é pensada na perspectiva de normatização e

padronização, não se tem como prerrogativa curricular a identificação dos sujeitos que dela fazem parte com a intencionalidade de os tornar vistos no currículo. O que sabemos que existe é o que vamos chamar de uma espécie de senso, no qual os dados socioeconômicos são catalogados, através de fichas para compor os documentos norteadores da escola, mas que dificilmente a diversidade apresentada nesses levantamentos é considerada no momento de se pensar a prática educativa. Isso se relaciona à formação de professores.

Sabemos da intencionalidade neoliberal de padronizar a educação, mas a própria formação dos educadores(as) não apresenta uma proposta que os conduza a perceber que os conhecimentos a serem trabalhados na prática educativa devam valorizar a diversidade presente em sala de aula e nas expressões que compõem o cotidiano de estudantes. Entretanto, atender a ecologia de saberes¹², deve ser o ponto de partida para educadores/as que percebem a construção de uma sociedade igualitária mediante o reconhecimento e valorização das diferenças. Um caminho que, segundo Candau (2014), carece de empenho, pois

Essa perspectiva nos desafia a problematizar o conhecimento escolar, a reconhecer os diversos saberes produzidos pelos diferentes grupos socioculturais e os saberes tradicionais, promover uma ecologia de saberes no âmbito escolar, favorecendo o diálogo entre o conhecimento escolar socialmente valorizado e dominante (CANDAU, 2014, p.35).

O diálogo entre os diversos saberes tem por objetivo proporcionar um olhar que possa elencar os conhecimentos que devem compor o currículo escolar, contrapondo-se à padronização, à homogeneização que são tidas como necessárias para uma sociedade igualitária. “[...] Estereótipos e preconceitos – legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão – são questionados, e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções” (FLEURI, 2001, p.9). Deste modo, promove-se o enriquecimento dos saberes presentes no processo de ensino-aprendizagem em suas vinculações com o social e as culturas. Deixando assim de existir um único saber tido como verdadeiro e essencial para todos/as. De acordo com os sujeitos que fazem parte do contexto educacional e de suas singularidades, pode ocorrer a construção de um currículo que,

12 A ecologia de saberes “capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância em geral” (SANTOS, 2010, p.66).

para além de apresentar as diferenças, as valoriza e potencializa no cotidiano pedagógico, levando para a sala de aula as questões inerentes da vida sociocultural.

Diante do exposto, acerca da proposta da educação intercultural crítica, e estando imersos por documentos norteadores que contrapõem essa visão, podemos pensar que vivenciar a interculturalidade chega em dado momento a ser utópico, pois o sistema educacional de forma macro está arraigado em uma busca permanente por padronizar os diferentes. Candau (2014) considera a importância e necessidade de organização do trabalho pedagógico atrelada a diversidade de dispositivos didáticos que consideram o ritmo dos alunos/as, propondo que junto a essa nova forma de construir o conhecimento seja utilizada as distintas expressões culturais que os perpassam.

Fleuri (2001) aponta que a construção de um “projeto educativo intencional” com a finalidade da interação entre as diversas culturas, passa a fazer do educador/a que compreendeu a aplicabilidade da educação intercultural. Trata-se de promover a quebra da rigidez dos saberes produzidos em sala de aula, abrindo novos horizontes para o conhecimento, no qual a diversidade cultural é valorizada. Sabemos que essa busca deve estar presente nas práticas diárias da sala de aula, entretanto, a falta de políticas formativas nessa direção pode conduzir à invisibilidade da diversidade cultural na escola e, por conseguinte, não ser fator considerado no planejamento docente. Diante desse entendimento, surge a seguinte questão: os/as professores/as têm construído as aprendizagens em sala de aula na prerrogativa da interculturalidade? Tendo essa pergunta como norte seguimos para reflexões na busca por respondê-la.

2.4 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM SALA DE AULA

Com a finalidade de promover a educação intercultural na prática de sala de aula, é necessário lançar olhar sobre as ferramentas que serão utilizadas. Fleuri (2001) aponta o que deve preconizar essa nova forma de pensar educação, sendo sugerido que: os grupos populares precisam deixar de ser vistos como inferiores, as ferramentas didáticas devem ser utilizadas, sendo necessária uma reformulação dos livros didáticos, que tenham a cultura hegemônica como verdadeira e única em sua construção, e a “formação e a requalificação dos educadores são talvez o problema decisivo, no qual depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural” (FLEURI, 2001, p. 8). O autor apresenta a formação docente como mola propulsora essencial

para garantir a construção de uma educação intercultural, não se pode pensar interculturalidade sem assegurar que os sujeitos responsáveis para a promover tenham sido formados para essa finalidade. Necessário romper com o direcionamento mercadológico no qual educação está imergida, para que se possa atender a diversidade cultural presente no dia a dia das escolas.

Para Imbernón (2010), a formação docente deve transpor a compreensão técnica na qual professor/a apenas executam orientações, imperando uma transmissão de informações descontextualizadas da realidade, devendo participarem ativamente da produção do conhecimento, de maneira crítica, passando a promover ações que sejam responsáveis por mudanças. Para tanto é necessário que esse entendimento seja parte do processo de formação docente, conferindo a este a compreensão que dentro do seu campo de atuação estará de forma permanente questionando a hegemonia vigente que insiste em disseminar o conhecimento “útil”, proveniente de uma educação pensada para o mercado.

Nessa perspectiva, Candau (2016) descreve que a educação esteve durante muito tempo sendo vivenciada no entendimento de mercado, que políticas educacionais são pensadas dentro desses princípios, entretanto, a autora nos reforça o caráter revolucionário do educador/a como capaz de construir práticas educativas plurais que viabilizem uma educação que se contraponha aos interesses hegemônicos. “Não acreditamos na padronização, em currículo únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes” (CANDAU, 2016, p. 807). A unicidade proposta como caminho para a igualdade é suspeita, já que o discurso que universaliza a educação preconiza a igualdade de todos/as perde o sentido, visto que os sujeitos responsáveis por pensar a educação na sala de aula, em meio à prática pedagógica, entenderam a necessidade urgente de proporcionar a pluralidade cultural no cotidiano escolar. Como diz Fleuri (2001),

Ao educador compete, no contexto educativo, a tarefa de propor situações que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais...). A confrontação de diferenças desencadeia a elaboração e a circulação de informações. Informações que se articulam em diferentes níveis de organização (seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes) (FLEURI, 2001, p. 12).

O papel do educador é essencial para o êxito da prática educativa, e na educação intercultural não seria diferente, tornando-se o sujeito que conduzirá

relações entre os alunos/as de acordo com o contexto que vão sendo formados. Trata-se de viabilizar uma prática curricular que difere da compreensão hegemônica, porque antes articula a elaboração de diálogo entre os sujeitos, de acordo com suas singularidades, que por conseguinte são construídas nos contextos socioculturais. Candau (2016) afirma que as estratégias pensadas não invalidam o que se tem de elementos comuns no sistema educacional, antes constroem-se práticas de reconhecimento e valorização da diversidade cultural.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) descrevem que: “O trabalho com a Pluralidade Cultural se dá, assim, a cada instante, propiciando que a escola coopere na formação e consolidação de uma cultura da paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e da cidadania compartilhada por todos os brasileiros” (BRASIL, 1998, p. 69). Podemos entender que as práticas educativas voltadas para essa proposta devem ser construídas diariamente nas escolas. Ressaltamos ainda que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dentro de suas competências gerais para educação básica, especificamente na de número nove define ser necessário promover “o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BNCC, 2017, p.10). As orientações presentes nos documentos oficiais que norteiam o direcionamento da prática educativa corroboram para ser pensada uma educação que ultrapasse as prerrogativas hegemônicas.

Entretanto, ainda que a legislação incentive a diversidade, como mostrado acima, Moreira e Carvalho (2014) reforçam a importância de a escola trabalhar na perspectiva de formar jovens e crianças no entendimento do respeito mútuo. Interculturalidade está para além dos documentos oficiais, e além de abordar temas em datas comemorativas. É fomentar práticas plurais de intercâmbio sociocultural para conduzir alunos/as e educadores/as como sujeitos históricos que carregam consigo, identidade e cultura própria, que deve ser apresentada de maneira que, ao se perceber esses aspectos, deve se valorizar, e ao valorizar, olhar para o outro nessa mesma perspectiva, ou seja, colocando-se como diferentes por questões culturais, e iguais por questões de direitos. Isso implica conceber a alteridade.

Educadores e educadoras que desejam trabalhar na direção da interculturalidade na sala de aula precisam primeiramente aceitar a homogeneização que lhe foi inculcada desde sua formação na educação básica, posteriormente enquanto

aluno/a de licenciatura, e para ao tomar consciência da colonização que vivenciou em toda sua história de vida, e por conseguinte escolar e acadêmica, possa fazer o movimento inverso ao questionar suas origens culturais, suas identidades para ser possível formar pessoas sob outras bases. Como diz Imbernon (2010), os educadores precisam olhar para si, na reflexividade do cotidiano, para saber que profissionais se tornaram e como avançar em suas práticas a partir da reflexão de si. Esse olhar é também citado por Candau (2016) na perspectiva da interculturalidade:

Consideramos esse um aspecto fundamental. Para o desenvolvimento de uma educação intercultural, é necessário trabalhar o próprio “olhar” do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura (CANDAU, 2016, p. 815).

Desse modo, será possível realizar o movimento de desconstrução/construção para que assim a interculturalidade crítica possa intervir em suas práticas em sala de aula. Cientes também de que os sujeitos que estão inseridos nesse contexto escolar não são estáticos e que estão vivenciando o mesmo processo de se desconstruir/construir. Assim, seria utópico perceber a funcionalidade da educação intercultural crítica de forma imediata, pois a ação/reflexão está entrelaçada, junto com a insistência e a paciência de ações nessa direção, que são as palavras chaves na tentativa de desconstruir a homogeneidade, ao perceber as dificuldades que surgem, pois estamos falando de um sistema escolar pensado por séculos na perspectiva de padronização inspirada no eurocentrismo.

Durante uma pesquisa realizada com educadores na intencionalidade de promover a educação intercultural crítica, Vera Maria Ferrão Candau nos trouxe elementos apresentados pelos docentes como caminhos para promover a mudança na prática escolar.

[...] conhecer melhor o mundo cultural dos alunos; perceber que os alunos trazem experiências que são significativas e importantes; relatos de histórias de vida; observar a cultura da escola, buscando elementos que possam quebrar a homogeneidade; refletir sobre os conhecimentos que se pretende construir e problematizar as formas de construção desses conhecimentos na escola; ouvir e prestar atenção aos diferentes atores presentes na escola, se aproximar e sentir o outro; descobrir no corpo docente quem são as pessoas mais sensíveis ao tema; estabelecer parcerias (CANDAU, 2016, p. 817).

Os desafios para promover a educação intercultural crítica, desconstruindo os estereótipos criados através de séculos de sistema educacional é latente, e de acordo com a autora, a formação de educadores é um caminho possível para esse início, pois para além de suscitar os questionamentos, possibilitou aos educadores/educadoras, refletir o que era proposto diretamente no seu contexto escolar, a partir da realidade de cada um deles.

Nesse sentido, Candau (2014) apresenta a escola como um espaço de articulação entre as diferentes produções culturais, e nessas produções a linguagem midiática influencia a construção das identidades de jovens e crianças a partir desses intercâmbios. Nessa perspectiva, as diferentes mídias são entendidas como instrumentos pedagógicos para possibilitar uma aprendizagem na perspectiva da educação intercultural crítica. Não se trata da aquisição instrumental de equipamentos, para mera ilustração didática, mas da efetivação de práticas pedagógicas inseridas no currículo, e proposta pelos educadores, para a apropriação dos dispositivos midiáticos com fins de aprendizagem cultural. Educar para a interculturalidade encontra, nesse aspecto, outro desafio, ou seja, desmistificar os estigmas que por vezes são atribuídos a determinados artefatos culturais do cotidiano, a exemplo da mídia sonora com a musicalidade do *funk*, no sentido de promover ações educativas que colaborem com o processo de ensino e aprendizagem de gênero, que é nosso desafio neste estudo.

Diante desse entendimento, apresentamos o *funk* como instrumento pedagógico para conduzir a uma educação intercultural crítica, na busca para desconstruir, em sala de aula, a hegemonia presente no masculino, que permeia as músicas e que é validada, de maneira implícita, pela instituição escolar em suas padronizações curriculares. Essa intenção nos coloca a seguinte reflexão: o espaço da sala de aula deveria ser oportunizado ao *funk*? Não estaríamos reforçando, com isso, uma cultura que tende a desvalorizar o feminino através de uma linguagem depreciativa sobre as mulheres? Tivemos essas perguntas como bússolas que serviram para conduzir nosso barco por águas revoltas, mesmo cientes das turbulências. Decidimos seguir segurando o leme, acreditando que esse artefato cultural, já presente na sala de aula, pode oferecer ricas possibilidades para se promover uma educação para a igualdade de gênero.

2.5 INTERCULTURALIDADE E CULTURAS MIDIÁTICAS: UMA APROXIMAÇÃO COM O *FUNK*

A educação intercultural reverbera as diversas representações culturais no campo educacional, atentando para suas potencialidades educativas. Trata-se de trazer o mundo cultural cotidiano para a sala de aula fazendo desse mundo oportunidade para novos aprendizados. Desse modo, o *funk* traz contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os significados das suas representações são produtos das interações entre os sujeitos no cotidiano. Portanto, ao se reportar às mediações culturais da comunicação e de seus artefatos, Martín-Barbero (2009) propõe que, na verdade, as mediações comunicativas da cultura é que criam os processos de midiaticização que repercutem no contexto social. Se o *funk* é instrumento de interação das crianças e dos jovens que frequentam a escola, também pode funcionar como mecanismo de aprendizagem de gênero.

Segundo Silverstone (2002), “A mídia é entretenimento. E aqui, também, significados são produzidos e transformados: tentativas de ganhar a atenção, de cumprimento e frustração de desejos; prazeres oferecidos ou negados” (SILVERSTONE, 2002, p.43). Diante dessa afirmação, podemos perceber que a linguagem midiática na contemporaneidade não existe apenas para diversão, pois revela uma intencionalidade que está atrelada aos sujeitos que a consome, por isso é necessária especial atenção às representações disseminadas. Precisamos compreender que toda comunicação preexiste diante de uma intencionalidade, nenhuma imagem ou som surge de maneira desinteressada quando se trata das mídias, que são estruturas formadoras de pensamentos, de opiniões e por conseguinte de comportamentos sociais, em razão dos mecanismos de mediação que geram na sociedade.

Numa concepção análoga, que reconhece o predomínio da comunicação nas expressões culturais, Thompson (2014) lembra que as relações sociais originam as representações, e essas constituem formas simbólicas geradas, transmitidas e recebidas com a intermediação dos meios de comunicação e seus diferentes dispositivos. Desse modo, a valoração dos bens simbólicos culturais, em suas redes de conexão, guarda estreita relação com os mecanismos comunicativos e suas consequentes mediações. O fato de seus significados serem sutis e difusos demanda análises que avaliem suas configurações e intencionalidades. O autor acredita que

mesmo que os indivíduos tenham pequeno ou quase nenhum controle sobre os simbolismos que lhes são oferecidos pelos dispositivos comunicacionais, “eles os podem usar, trabalhar e reelaborar de maneiras totalmente alheias às intenções ou aos objetivos dos seus produtores” (THOMPSON, 2014, p. 67). Podemos pensar que ocorre uma releitura do *funk* diante do simbolismo produzido acerca do feminino, que passa a representar os possíveis jogos de poder ali descritos, que permeiam as relações sociais e suas desigualdades de gênero, disseminados como naturais através das músicas e letras sob a ideia de que o ritmo funciona apenas para o lazer.

Nessa perspectiva, ganha visibilidade a cultura *funk*, pois seu espetáculo traduz a diversidade através das performances de artistas, tanto femininos como masculinos, conhecidos como MCs¹³, que instituem práticas de sociabilidades com o público durante bailes e audições. Em razão do estigma da marginalização social, no início do *funk* seus autores viveram no anonimato periférico até que os MCs conseguissem atrair as audiências surgindo como protagonistas no palco da popularidade massiva. Eram artistas com identidades transitórias demonstrando estratégias de reinvenção e reinserção social. Ao observarmos esse trânsito identitário nos aproximamos do pensamento de Hall (2004), que discute a inexistência de identidades puras ou permanentes na sociedade contemporânea, apontando para a falta de estabilidade do sujeito social, que se modifica; que é múltiplo, deslocado e descentrado em seus “entrelugares” (BHABHA, 2005), nos quais se reinventa e (re) cria novos “regimes de pertença” (CANCLINI, 2006)

O *funk*, compreendido como um artefato cultural massivo, teve origem nos Estados Unidos, entrelaçado a outros estilos musicais na década de 30/40, com a migração dos negros para a área urbana. Do *rhythm and blues* ao *rock* e *soul*, tornou-se um movimento de luta por direitos civis dos negros norte-americanos, assumindo, posteriormente, um cunho comercial passando a se denominar de *funky*, incorporando, também, entre os adeptos, um estilo particular de personalidade e de vestuário, acompanhado por uma batida rítmica mais pesada, chamada de “*Funk*”.

Como explica Herschmann (2005), a musicalidade é envolta por estigmas e preconceitos ao divergir de padrões morais e socialmente aceitáveis. As primeiras

13 MC (Mestre de Cerimônia) é o artista que canta suas composições ou improvisações a fim de comandar os bailes agitando a “galera”. Esse termo, por sua vez, surgiu em referência aos moradores dos morros cariocas que compareciam em massa aos primeiros “pancadões”, festas com som ensurdecedor que misturavam funk e hip-hop.

definições em dicionários revelam que o vocábulo *funk* é associado a significados ambíguos como medo, susto, pavor, pânico e terror. Tais conotações expandiram as visões negativas trazendo percepções de algo nocivo, periférico, construído à margem de uma suposta população bem sucedida e erudita. Na verdade, a vinculação do *funk* às camadas desfavorecidas originou-se nos episódios de tumultos e arrastões dos primeiros bailes que “tocavam o terror”. Isso, conseqüentemente, demonizou não só o ritmo, mas a imagem dos funkeiros, que passaram a ser vistos como indivíduos marginalizados, suspeitos de incentivar contravenções. Goffman (2008), nos remete a perceber que os estigmas promovem a discriminação, a nomeação pejorativa de características que possam reforçar ainda mais a decisão social em excluir determinada pessoa ou grupo, e de acordo com os pesquisadores que se enveredaram pelos estudos acerca do *funk*, foi isso que aconteceu com esse artefato cultural.

Todavia, o processo interpretativo do *funk* ultrapassa esses aspectos, requerendo confluência com as demais esferas da vida coletiva, transcendendo os significados etimológicos e a mera observação das performances. Cabe, portanto, considerar o teor de suas mediações (MARTÍN-BARBERO, 2017), uma vez que são constituídas *na* e *pela* linguagem traduzindo as representações sociais. Fischer (2003) explicita que a ação de representar é uma das instâncias de produção discursiva dos significados culturais. Tais significados, como elucida Canclini (2006), se atrelam à construção de valores, à cristalização de conceitos e preconceitos, à formação do senso comum e à constituição das identidades sociais. Desse modo, a ação de representar dá vida ao fenômeno da aculturação, pois, através dela, ocorrem os processos de transmissão social, nos quais o senso comum reproduz e legitima determinadas subjetividades.

Nessa perspectiva, Chartier (1991) esclarece que as hierarquizações sociais são produzidas mediante o simbolismo que ocorre através das representações. Desta forma, o processo de inferiorização de determinado grupo ou prática social é construída no campo das relações de poder. “[...] a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito, num instrumento que produz uma exigência interiorizadas, necessária exatamente onde faltar o possível recurso à força bruta [...]” (CHARTIER, 1991, p. 186). Os processos de superiorização de uma determinada prática cultural em detrimento da outra, são construídos de maneira dissimulada, não existindo a presença de coerção física para isso ocorrer, os discursos circulam de

modo implícito, muitas vezes, esses se ocultam nas representações que garantem a manutenção da ordem social, segundo regras vigentes. Essa compreensão é aceita mediante a força simbólica dos aspectos culturais dos sujeitos, assim como do seu grupo social.

Considerando o pensamento de Bhabha (2005), o *funk* funciona como “prática cultural enunciativa”, já que sua polissemia sugere que as performances, sonoridades e as aparentes letras vazias representam determinados valores sociais. No que tange à abordagem do erotismo e da sexualidade, notamos uma dimensão sociodiscursiva que parece defender uma masculinidade hegemônica. “A maior parte das sociedades se estruturou com base na valorização do sexo masculino e rebaixamento do feminino” (AMORIM, 2009, p. 65). Estaria, então, o *funk* contribuindo para reforçar a superioridade masculina? Como, então, identificar nas músicas as implicações dos arquétipos patriarcais de gênero e formar nossos/as alunos/as para a percepção e compreensão dos sexismos presentes nesse gênero musical?

Considerando essas variáveis, o ritmo musical é aqui tratado como espaço narrativo de produção de sentidos, um *ethos* discursivo híbrido (BHABHA, 2005), atrelado a significados construídos *na e pela* sociedade. Acionando-lhe leituras de cunho pedagógico, podemos ativar a compreensão de questões sobre o feminino no espaço de sala de aula. Isso se faz oportuno, porque a circulação das músicas pelas diversas plataformas midiáticas dilui as fronteiras da sociedade ou as flexibilizam, permitindo que grupos pobres e ricos, homens e mulheres, crianças e jovens tenham acesso e as entoem, dançam sob seus acordes, repliquem coreografias, através de sons que se fazem ouvir tanto nas favelas como nas baladas urbanas e caras.

No circuito transnacional midiático, o *funk* é sintoma de uma nova realidade global que gera subculturas juvenis em diversos “entrelugares” (BHABHA, 2005); espaços compostos de porosidades discursivas, nos quais podem se abrir janelas que descortinam relações estigmatizadas de gênero pela via do sarcasmo, da ironia ou da opressão sexual do masculino, numa espécie de escatologia rítmica (SODRÉ, 2014). Expectativas normativas são atribuídas diante das preconceções disseminadas socialmente (GOFFMAN, 2008), e no *funk* essas normas são igualmente disseminadas. Portanto, cabe examinar, no ambiente pedagógico, por que o teor desconcertante de algumas letras do *funk* destoam do aceitável, pois as músicas desmoralizam e propagam a objetificação das mulheres.

Vale sublinhar, entretanto, que a aculturação do *funk* não carrega apenas os signos de sensualidade, sexismo ou erotização, embora os recortes dessa natureza nos interessem de modo particular. Cabe destacar, também, que a musicalidade pode ser veículo de denúncias ou de bandeiras de movimentos, a exemplo dos etnorraciais, ligando-se a outros estilos como o samba ou o hip-hop. Nesses casos, as ancestralidades negras ecoam, traduzindo anseios de indivíduos silenciados e invisíveis, com mensagens de pertencimentos ou de negação das injustiças sociais mobilizando aderências coletivas. De um jeito ou de outro, torna-se pertinente recuperar o enfoque de Sodré (2014), que trata as sonoridades populares como vetores de “agregação social”. Para o autor, a energia musical é sempre polissêmica, isto é, aglutina uma gama ampla de sentidos para os quais deveremos ter atenção.

Nessas condições, a dinâmica etnomusical traz em si a possibilidade de realimentar a potência existencial dos grupos. No caso do *funk*, a dança também comunica mensagens. O autor identifica uma configuração simbólica na movimentação do corpo que constitui ela própria um contexto, uma espécie de “lugar”, ou de cenário sinestésico e sinérgico, onde ritualisticamente algo acontece; onde as diferentes culturas se encontram e falam de si; expressam seus desejos de ser e estar, criam práticas de sociabilidade entre a juventude, mostram o quanto são diferentes e iguais. Ritmo e dança se articulam. Por meio do som e da movimentação corporal, o grupo jovem “reelabora simbolicamente o espaço, na medida em que modifica, ainda que momentaneamente, as hierarquias territoriais” (SODRÉ, 2014, p. 10).

É oportuno lembrar que a própria dança se entrelaça a questões de gênero. Canclini (2006) a percebe como uma produção (e um processo) cultural onde se atravessam lutas políticas em torno dos muitos significados que os diferentes discursos e representações culturais procuram inscrever nos corpos humanos. Amorim (2009) descreve que de forma exagerada as representações da sexualidade masculina e feminina são exploradas nos corpos embalados pelo ritmo do *funk*. Como consequência, a dança opera, ao lado de muitas outras práticas de ritualização dos usos cotidianos do corpo, como uma “pedagogia cultural de gênero”, por meio da qual as desigualdades sociais são reproduzidas, mediante diferentes maneiras de usar o corpo entre homens e mulheres.

Para Louro (2014), essas divisões posicionam os sujeitos em lugares sociais específicos, por meio da construção de diferentes “marcas” corporais aceitas e propagadas por diversas culturas. Assim, as representações culturais elencadas na

sociedade são determinantes para forjar os estigmas que os sujeitos carregam (GOFFMAN, 2008). Para além de identificar as discriminações disseminadas socialmente, é papel da educação promover um movimento inverso, no que concerne a uma desconstrução dos estigmas que foram construídos no campo sociocultural, impulsionando uma verdadeira quebra de paradigmas.

Diante das afirmações promovidas pelos autores (as), precisamos lançar um olhar mais analítico as representações promovidas pela mídia, aos sentidos produzidos nos mais diversos campos comunicacionais, para as relações de poder que também se estabelecem através delas. A persuasão acontece de forma subliminar, pois quando se deseja mediar um determinado comportamento, ou gerar alguma mudança, as mídias são as primeiras a serem convidadas para essa tarefa. Podemos perceber que a mídia educa de outra forma, não legitimada, pois transpõe espaços que a escola certamente não consegue chegar, e como os seres sociais, os sentidos são produzidos diante das informações consumidas: “Estudamos a mídia porque precisamos compreender como ela contribui para o exercício do poder na sociedade tardo-moderna [...]” (SILVERSTONE, 2002, p.283). A busca pela inteligibilidade da mídia deve fazer parte do contexto educacional; se é no campo escolar que os conflitos se estabelecem, a diversidade de identidades validadas ou não pelas informações disseminadas se encontrarão, assim como as reflexões acerca dos padrões estabelecidos, que podem disseminar uma oposição a diferença inerente aos sujeitos de modo a discutir os critérios da igualdade de gênero.

A linguagem promovida pelas mídias, na intencionalidade de atrair a atenção do público consumidor, é atravessada por um sistema de significação que tem os corpos como signos, funcionando como atratores, ou seja; os sentidos dos sujeitos são impelidos por perceberem a familiaridade com seus corpos, passando então a ter o que foi exposto como parte de si. No *funk* isso é ainda mais observável, pois a linguagem corporal comunica o que as letras expressam. Cavenacci (2008) descreve a potencialidade desses códigos por possibilitarem que detalhes mínimos sejam conferidos como atratores. Nesse sentido, podemos conferir que o fetichismo intencional produz um resultado, ainda que provoque questionamento por parte de alguns, por discordarem da maneira com que os corpos são apresentados. Por isso, o olhar do sujeito que é lançado sobre a mensagem o fez formular um questionamento acerca do que é produzido. Deste modo, a mensagem inicial teve seu objetivo alcançado, ainda que isso provoque indignação, ou retraimento, não deixou de atingir

o desejado, pois o imaginário que gira em torno dos corpos, foi acionado como que por um *insight* o fazendo parar e atender a uma reflexão frente a comunicação recebida.

Esta dança dos códigos *fetiches* é focalizada em detalhes sempre mais micrológicos feitos de detalhes mínimos que determinaram há muito tempo um tipo de adestramento espontâneo para a decodificação por parte dos vários, mutantes e estratificados públicos: detalhe mínimo constitui um *atrator* (CAVENACCI, 2008, p. 28).

A capacidade que o autor chama de adestramento espontâneo, pode ser compreendida como mudança de comportamento provocada por mensagens que recebemos diariamente, não existindo um ponto de partida específico para as mudanças ocorridas, ou seja, uma densidade de informações recebidas que ao serem percebidas como algo pertencente aos sujeitos, é incutida de maneira insciente, sendo diluída como verdade inquestionável, o que confere ainda a abertura para o consumo, diante do fetiche apresentado como algo possível a ser adquirido e vivenciado, o desejo deixa de ficar apenas no imaginário passando a ser algo concreto. Estariam as letras do *funk* dando voz aos fetiches presentes nas relações entre homens e mulheres?

A resposta para essa indagação ultrapassa os objetivos deste estudo, mas podemos afirmar que o *funk* emerge como produto da cultura pop¹⁴, marcante no gosto musical da juventude, transpondo as camadas sociais e provocando uma interação talvez não pensada antes. Heschmann (2005) explica que o *funk* é capaz de promover articulações territoriais, entre áreas distintas, especificamente entre classe social, na medida que jovens de classe média perceberam como opção de lazer. Soares (2015) diz que o ritmo se enquadra nas encenações midiáticas:

A cultura Pop pode se conectar às ideias de lazer, diversão, frivolidade, superficialidade e a proposta é tensionar o já problemático termo: a premissa de reconhecimento do contexto do entretenimento e dos agenciamentos das indústrias da cultura em análises de produtos, performances e encenações midiáticas (SOARES, 2015, p. 22).

14 Segundo Ferraraz, Carreiro e Sá (2015), o termo “cultura pop” porta uma ambiguidade fundamental. Por um lado, sublinha aspectos tais como volatilidade, transitoriedade e “contaminação” dos produtos culturais pela lógica efêmera do mercado e do consumo massivo e espetacularizado; por outro, traduz a estrutura de sentimentos da modernidade, exercendo profunda influência no(s) modos(s) como as pessoas experimentam o mundo ao redor (SÁ, Simone Pereira de, CARREIRO, Rodrigo, FERRAZ, Rogerio, 2015, p. 9)

A cultura Pop do *funk* está imergida em esquemas de produção de sentidos, pois um verdadeiro hibridismo de significados brota de suas letras e performances, fazendo com que os sujeitos que aderem a essa expressão musical vivam interações territoriais perpassadas por conflitos provenientes do campo sociocultural, o que reforça a necessidade de uma análise dessas expressões musicais na esfera educacional para o entendimento das relações de gênero.

Herschmann (2005) descreve o hibridismo do *funk* como central e periférico, já que ao mesmo tempo está enraizado em estigmas, também desperta um interesse de consumo por sua produção cultural entre o público jovem. “[...] sua imagem exerce um enorme fascínio sobre um grande número de jovens que parecem ter encontrado nesses grupos sociais, na sociabilidade e nos estilos que promovem formas fundamentais de expressão e comunicação” (HERSCHMANN, 2005, p.20).

Diante dessa compreensão, como um fenômeno da cultura pop (THOMPSON, 2014), o *funk* alcança crianças, adolescentes e jovens, desde as séries iniciais da educação básica. Esse público é um consumidor assertivo de um sistema midiático que induz gostos e comportamentos imbricados a músicas, filmes, danças, seriados televisivos, criando agrupamentos de “homogeneização” coletiva, nos quais o *funk* penetra de maneira significativa através das letras e das reproduções das coreografias sensualizadas. Tais agrupamentos de adolescentes e jovens se colocam no centro dos processos de convergência social massificada pelo consumismo de ideias e padrões em escala global.

Junior (2015) nos conduz a perceber a veracidade dessa afirmação ao relatar que em sua experiência em uma escola, comprovou incômodo gerado por parte de uma professora ao ver um menino dançando nos corredores. A reprovação da performance pela docente foi comprovada mediante a fala: “tira isso do corpo, menino!”. Podemos perceber a transgressão da norma nos corredores de uma instituição educativa, o que também revela a cultura de preconceito dessa manifestação cultural. Esse e outros relatos reforçam a existência do *funk* no cotidiano escolar, que tenta negar e proibir suas expressões, entretanto, não podemos permanecer buscando homogeneizar as práticas culturais presentes na escola, antes devemos apresentar uma análise crítica acerca da linguagem dessa prática cultural. Para tanto, percebemos a necessidade de abordar a história do *funk* no contexto nacional, na intencionalidade de conduzir nossos leitores a esse universo cultural

2.6 HISTÓRIA DO FUNK NA TERRA *BRASILIS* - (SEGUINDO O RITMO)

A cultura *funk* é manifestação de uma aculturação massificada, cujas interações sociais são descritas por Hall (2016) como promotoras de sentidos, capazes de elencar os valores culturais representados pelos sujeitos. Diante da velocidade das novas tecnologias, essas interações promovem a circulação de valores de uma forma nunca pensada antes: “O sentido também é criado sempre que nos expressamos por meio de “objetos culturais”, os consumimos, deles fazemos uso ou nos apropriamos [...]” (HALL, 2016, p.22). Deste modo, diante da necessidade de compreender as produções culturais do *funk* na esfera nacional, recorreremos aos escritos de Hermano Vianna, um dos primeiros desbravadores que se lançaram a compreender esse artefato cultural. Através de seu olhar, é possível ser conduzido pelo imaginário a um baile *funk*, ouvir suas batidas, sentir sua dança, e ser contagiado pela sensação de festejo que é apresentada pelo pesquisador nos seus estudos sobre essa musicalidade.

Vianna (1987) apresenta o baile *funk* como uma festa da grande massa suburbana, e de predominância racial negra de baixa renda, no contexto nacional o ritmo nasceu na zona sul. Como explica o autor, “os Bailes da Pesada, como eram chamadas essas festas domingueiras no Canecão, atraíam cerca de 5 mil dançarinos de todos os bairros cariocas, tanto da Zona Sul quanto da Zona Norte” (VIANNA, 1995, p.13). Apesar de ter boa aceitação pelo público pareceu de interesse dos donos da casa mudar os estilos que ali seriam tocados. Um show de Roberto Carlos foi realizado, assim “o Canecão passou a ser considerado o palco nobre da MPB. O Baile da Pesada foi transferido para os clubes do subúrbio, cada fim de semana em um bairro diferente.”

O autor afirma que, apesar de ser de maioria negra e ter suas raízes na cultura negra americana, os bailes *funk* cariocas não eram pensados como forma de fortalecer a identidade negra: “Mas, apesar da maioria negra de dançarinos, os bailes não enfatizam, volto a afirmar, o dado étnico. A festa continua não ‘servindo’ para muita coisa” (VIANNA, 1995, p.45). Amorim (2009) reforça esse entendimento ao afirmar que a mobilização dos bailes girava em torno de prazeres momentâneos (sexo, paquera, jogos de sedução, etc), estimulados, em grande parte, pelo ritmo sensual.

Entretanto, ainda que com essa comprovação inicial, a cultura era disseminada. Vianna (1995) finaliza, afirmando que o que unia os dançarinos, as pessoas que estavam em cada baile, seria a vontade de estar com os amigos. Sem dúvida, é essencial percorrer a obra de Hermano Vianna como referencial teórico para iniciar a caminhada pela compreensão cultural do *funk*. Outro pesquisador que se destacou nos estudos acerca do *funk* foi Micael Heschmann, após uma análise aprofundada em 125 artigos impressos, afirma que antes da década de 90 esse estilo praticamente inexistia, sendo criminalizado entre 1992 e 1995, posteriormente sendo compreendido como uma expressão cultural.

O autor atribui ao conhecido DJ Marbolro, como um dos responsáveis pela disseminação dessa cultura, tendo realizado em 1989 a organização e produção do disco *Funk Brasil nº1*, gerando a abertura de um mercado no qual jovens saíssem do anonimato e “adquirissem voz”, ele ainda denuncia uma intencionalidade inicial em estigmatizar o *funk*. Heschmann (2005) descreve que o estopim do *funk* ocorrido na década de 90 não apenas o estendeu as diversas camadas sociais, mas passou a ser visto também como “próspera indústria da cultura”, adentrando de maneira considerável no mercado e no consumo de mídia.

Nessa perspectiva, Freire (2012) nos apresenta o *funk* dividido em cinco modalidades que irão ser percebidas em sua crescente disseminação sendo: *funk melody*, com uma conotação romântica, descrevendo questões amorosas; o *funk consciente*, esse consiste em uma espécie de denúncia de situações sociais; o *funk proibidão*, em alusão produzido em alusão a facções criminosas; o *funk ostentação*, referindo-se a poder aquisitivo, aos bens de consumo; e o *funk erótico ou batidão*, que exprime em suas letras situações sexuais, e que apresentasse como um dos mais consumidos pela geração atual.

Nesse trilhar, Amorim (2009) apresenta a performance da figura feminina nessa musicalidade, que ocorreu em torno do ano de 2006, na qual o *funk* nomeava mulheres através dos nomes de fruta, na ideia do consumo imediato, promovendo uma linguagem erótica em torno do feminino: mulher melancia, mulher melão, a exemplo de outras adjetivações de cunho sexual. A perspectiva comercial atrelada a esse artefato possibilitou uma verdadeira campanha por parte dos MCs e empresários para contrapor as tentativas do poder público em fechar os bailes, argumentando o poder de persuasão dessas analogias femininas para atração do público.

Entre as pesquisadoras do tema encontramos ainda Adriana Carvalho Lopes, no livro *Funk-se quem quiser*, que apresenta o histórico do *funk* no Rio de Janeiro, descrevendo que o ritmo precisou da articulação juvenil das favelas numa luta política:

Naquela manhã, muitos jovens, em sua grande maioria habitantes de inúmeras favelas, entravam pela primeira vez na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro-Alerj. [...] não entendiam as funções e as obrigações daquela casa, mas sabiam exatamente o que iriam fazer ali: defender o *funk* (LOPES, p.68, 2011).

Após cerca de uma década da pesquisa realizada por Hermano Vianna, a autora assinala que o *funk* deixou de ser apenas um movimento para juntar os amigos no final de semana, sem força, intencionalidade cultural, ou busca por identidade, para se tornar uma expressão cultural que buscava visibilidade para romper com a homogeneização branca. Heschmann (2005) define que expressões culturais funcionam como “espelhos sociais”, que denunciam a exclusão mediante a injustiça social. Arce (1997) descreve que “O *funk* nos remete a uma formação de ação coletiva que se constrói a partir do que temos definido como identidades proscritas¹⁵” (ARCE, 1997, p.162). Heschmann (2005) afirma que o *funk* oportuniza representações juvenis que buscam expressar o desconformismo com questões sociais, um mecanismo midiático para dar voz as minorias, as letras denunciam a realidade social das comunidades periféricas.

Apesar dos estigmas entorno do funk por estar atrelado a incitação da violência e associação ao tráfico, Heschmann (2005) afirma “[...] não só encontrei jovens que se afastam das organizações criminosas por causa do *funk* – nele vislumbraram a possibilidade de tornarem-se MC’s, mais uma das raras oportunidades de ascensão social[...]” (HESCHMANN, 2005, p.172). O artefato que inicialmente era visto como forma de lazer, ganhou um caráter profissional, passando a ser compreendido como forma de ascensão social pelos atores das periferias. Se antes a disseminação dessa cultura encontrava as barreiras do preconceito, o que convergia para uma tentativa em conter suas expressões, agora suas ondas sonoras tinham como potencialidade a mudança econômica dos sujeitos, nada mais poderia parar o funk, uma constatação que fica clara diante das reivindicações da APAFunk.

¹⁵ Identidades proscritas são aquelas formadas de identificação rejeitadas pelos setores dominantes, nas quais os membros dos grupos ou das redes simbólicas proscritas são objeto de caracterizações pejorativas e, muitas vezes, persecutórias (ARCE, 1997, p.161).

A existência de uma Associação dos Profissionais e Amigos do Funk – APAFunk lutava para se impor. Lopes (2011) descreve: “Como resposta à pressão popular organizada pela APAFunk, foi aprovada, na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, a Lei 5.544/09, reconhecendo o *funk* como cultura”. (LOPES, 2011, p.127). A data de 22 de setembro de 2009 ficou marcada, desde então, para a grande massa de artistas que defendem a cultura *funk*, o seu reconhecimento como cultura e, por conseguinte, de seus autores como agentes de cultura popular.

Nesse período, o *funk* passou a ser visto como “um retrato diferenciado da juventude pobre, negra e favelada, porque essa é a sua força comunicativa e sua forma de intervenção na esfera pública, ou melhor, sua maneira de tentar abri-la” (LOPES, 2011, 161). O *funk* passou a promover uma ascensão econômica para os jovens de periferia, a comunicação nele circunscrita passou ao que podemos chamar de senso de valorização e pertencimento, para poder de compra e consumo capital, percebemos nas entrelinhas que a intencionalidade inicial de cultura que dava voz as periferias, revestia-se a atender ao mercado de consumo.

Chamamos atenção para as reivindicações da associação APAFunk, ao descrever quais letras seriam proibidas, de acordo com a legislação: **“Parágrafo Único.** Não se enquadram na regra prevista neste artigo conteúdo que façam apologia ao crime.” A apresentação de uma legislação que trazia reconhecimento para o *funk* como cultura popular previa algo que feria o poder público, em termos de crime, de violência, não poderiam ser anunciados nas letras do *funk*, entretanto, não proibiam letras que promovessem à violência simbólica e apologias à discriminação feminina.

Não podemos dizer se a intencionalidade era não limitar as letras, mas vale ressaltar que a existência de letras de cunho sexista já fazia parte dos repertórios da época. Conforme Lopes (2011) descreve: “Se, na década de 1990, os mais conhecidos eram os proibidos¹⁶ que tinham como temática o “crime” local, nos anos 2000, torna-se popular um outro tipo de proibido: aquele que tem como assunto o sexo” (LOPES, 2011, p. 144).

Através dessa afirmação, percebemos a menção à sexualidade como algo já previsto nas produções de *funk* pela existência e conhecimento de narrativas com cunho sexual, o que gera o questionamento: Por qual motivo as letras apelativas e

16 Essas são músicas que não podem ser divulgadas em CD, tampouco em espaços públicos, pois, conforme a autora, “são consideradas apologia ao crime e ao criminoso, mais especificamente, apologia ao tráfico de drogas e ao traficante” (LOPES, 2011, p.143).

erotizadas não foram proibidas na Lei que tornou o *funk* carioca uma expressão da cultura popular? A autora explica em seguida: “trata-se de uma identidade e de visibilidade que se constroem por meio de significados pornográficos nos quais os papéis de gênero são altamente marcados e enunciados” (LOPES, 2011, p. 154). Hall (2016) descreve que os sistemas de representação são compartilhados por membros de uma mesma cultura, dando sentido as vivências, através de conceitos, imagens e emoções.

Nessa perspectiva, Heschamann (2005) afirma que o papel dos rapazes destoa do comportamento feminino, sendo esta referência para a descontração no baile, mediante o clima de sedução que se articula com o de rivalidade entre os rapazes. Para Amorim (2009): “Muitos MCs do sexo masculino costumam cantar músicas que tratam da sexualidade feminina e propor, por meio dessas músicas, uma representação da mulher objeto [...]” (AMORIM, 2009, p. 133). Assim, a mulher cumpre um papel secundário, assim como acontecia nos bailes, ao ser retratada nas representações dessa expressão cultural, que é capaz de promover articulações territoriais, seja de gênero, ou classe social.

Ao descrever em sua pesquisa as respostas dos sujeitos que produzem o *funk*, Adriana Lopes menciona que o teor sexual é uma razão comercial para a sustentação do gênero:

Ao falarem sobre o conteúdo pornográfico de suas produções, não se situam como sujeitos que estariam preocupados em desafiar as rígidas regras de gênero, tampouco em lutar por seus direitos sexuais. Ao contrário eles e elas repetem e respondem como reprodutores de uma determinada lógica compulsória dos gêneros, pois é tal lógica que, segundo eles, “vende” ou “as pessoas gostam” (LOPES, p. 166, 2011).

Nesse sentido, a busca para atender aos interesses do mercado é que move o mundo do *funk*. As composições não se constituem um lugar de fala para romper com discursos sexistas, homofóbicos ou que contenham qualquer tipo de discriminação. Amorim (2009) descreve que mediante acusações que estariam promovendo a inversão de valores sociais, os funkeiros afirmam que representam o que a sociedade vive, ou seja, as letras de cunho sexistas seriam o retrato social para o qual busca-se fechar os olhos. Assim, podemos afirmar que esse universo cultural massivo é movimentado pelo capital: os sujeitos tornam-se mercadorias que devem atender a

necessidade de um determinado público, e por isso não se mostra sensível às questões sociais reproduzindo os valores machistas.

Heschmann (2005) menciona que a cultura *funk* tem possibilitado aos jovens uma construção identitária que reverbera pela sua posição no mundo. Entretanto, a busca por permanecer nos destaques das mídias, exige uma espécie de negociação, no qual precisam atender as demandas de noticiabilidade. Amorim (2009) afirma que a representatividade com que a mulher se coloca no *funk* contraria a luta dos movimentos feministas, visto que sua representação gira em torno de satisfazer o homem, assim como o mercado de consumo.

Para corroborar esse fato, temos a história da MC Dandara, que cantava *funk rap*, conhecido como *funk raiz* na década de 90. Uma de suas letras teve como título *Rap da Benedita*, mas sem cunho pornográfico. Entretanto, ao abandonar a carreira e retornar em 2000, tornou-se adepta do chamando “*funk-putaria*” seguindo os critérios de uma lógica mercadológica. Em uma entrevista¹⁷ concedida à autora supracitada, Dandara declara que para poder ter espaço no mercado da cultura *funk*, precisou cantar o que chama de “putisse”. Letras compostas por ela estouraram no mercado musical, levando a ascensão que todo/a artista deseja. A letra que teria levado Dandara a ascensão novamente, retrata a mulher como objeto sexual, em disputa com outra mulher, para atender os desejos sexuais do homem, numa composição intitulada de *Agora tô piranha*¹⁸.

Heschmann (2005) esclarece que os papéis de destaque na industrial cultural do *funk* ficam restrito ao gênero masculino, que se dividem entre DJs e MCs, o que conduziu a mudança das letras sobre lutas sociais para temas que reverberam o reforço dos estigmas em torno da mulher.

17 Trechos da entrevista: Tá, mas, e a Dandara do Rap da Benedita? / Eita que essa um dia vai voltar! Mas agora, minha boca tá suja.[...] a música que eu dizia que era uma piranha, eu achava que não ia ter coragem de cantar aquilo.[...]Eu virei a puta do funk e foi só assim que consegui meu espaço no funk. E se é a puta que eles querem, é assim que eu vou começar[...] Dandara do céu, Zumbi que me perdoe!

18 Trecho da música: Eu vou pro baile, eu vou pro baile sem calcinha! Agora eu sou piranha e ninguém vai me segurar! /Eu vou pro baile procurar o meu negão/ Sou cachorrone mesmo e late que eu vou passar/No local do trepa-trepa eu esculacho tua mina/Na primeira tu já cansa/ Ai que piroca boa/ Bota tudo até o ovo/ Eu queria andar na linha/ Tu não me deu valor/ Agora eu sento, soco, soco, topo até filme pornô/Se elas brincam com a xereca eu te do um chá de cu/sem calcinha/ /Agora eu sou piranha e ninguém vai me segurar Daquele Jeito...

Nesse sentido, a Funkeira se submeteu a essa mudança para obter visibilidade, o que nos leva a perceber o consumo e a disseminação das questões de gênero no *funk*, até mesmo em músicas cantadas por mulheres, nas quais subjaz a imagem de personagens prontas a realizar os desejos masculinos. A identidade feminina é desvirtuada em nome de uma representação que corrobora o imaginário de submissão fortalecendo as assimetrias de gênero:

Na cena do mundo funk, as performances de gênero são encenadas de modo polarizado: entre o espaço da sexualidade e o espaço do compromisso com o casamento. [...] nessa polarização, existe uma ênfase na dominação masculina nos padrões assimétricos dos gêneros (LOPES, p. 171, 2011).

Nessa perspectiva, retomamos o pensamento de Bourdieu (2020) sobre a violência simbólica e a dominação exercida através das relações de poder social. Os símbolos apropriados são representados através da fala, da maneira de pensar, ocorrendo a perpetuação de comportamentos individuais e relacionais na sociedade que impregnam de estigmas os sujeitos e os seus modos de vida.

Corroborando essa ideia, Lopes (2011) afirma que o espaço de dominação do *funk* aponta o estigma normalizado que acompanha o gênero feminino no universo social. Nele as mulheres são tratadas como “fiéis”, “amantes”, “novinhas”, bem como é reforçada a dicotomia existente entre “virgem/puta”, que fortalecem as relações de poder do masculino sobre o feminino. O estigma é responsável por categorizar os sujeitos, na medida que ao se relacionar com outros a pessoa que possui determinada marca irá ter sua “identidade social” atribuída num prejulgamento: “Baseando-nos nessas concepções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso” (GOFFMAN, 2008, p. 12). O estigma se mostra como uma marca social carregada de estereótipos que promovem uma identificação prévia dentro de uma determinada cultura.

Assim, o sexismo que envolve as músicas de *funk* representa o ideal de uma masculinidade valorizada e a mulher permanecendo no campo da submissão. Entretanto, nesse mesmo espaço de significações, existem letras que colocam a mulher como ativa na relação social, passando uma mensagem de possível reação à dominação masculina. No entanto, essa não é a visão predominante na musicalidade. Diz Lopes (2011) que “na lógica estruturante dos bastidores do mundo *funk*, a

sexualidade não é algo que vem à tona por questões políticas, mas porque é uma mercadoria que vende” (LOPES, 2011, p.199).

Em razão disso, o *funk* dissemina um discurso estereotipado que fomenta o erotismo, baseado nas relações de gênero que subvertem a autonomia da mulher citando-a como posse do homem: “Frequentemente ouvi expressões “garota” ou “gata de fulano”, “mulher do sicrano”, enfim, dependendo de quem ela namore, passa a ocupar um lugar de maior ou menor prestígio na galera” (HESCHMANN, 2005, p.169). Segundo o pensamento do autor, a identidade feminina é relacionada como sinônimo de posse, ou seja, sua visibilidade e ascensão dentro do contexto social compartilhado pelo grupo é estabelecida através da relação amorosa que esteja desenvolvendo com um dos membros. Percebemos, então, uma nítida invisibilidade feminina, mediante uma posição subalterna, apresentada como secundária, proveniente da avaliação de uma pessoa do sexo masculino, o que pode reforçar a sua condição de permanecer nesse contexto apenas para satisfazer as expectativas do homem, reproduzindo os valores da masculinidade patriarcal.

Heschmann (2005) comenta ainda sobre a presença do erotismo através do comportamento dos frequentadores do baile *funk*, por roupas e olhares trocados entre os jovens, descrevendo a distinção de comportamento quando homem e quando mulher, ficando elas encarregadas de chamar atenção de forma mais sinuosa, sensualizando comportamentos, e atendendo em dado momento ao que era chamado, na condição de “garota-cabide”. Eles, por sua vez chamados de “guerreiros”, entregariam para uma garota específica, e acessória nesse contexto, seus pertences antes de se envolver em uma briga. A garota, por sua vez, ao final dos confrontos, recebia como recompensa beijos e carícias por parte deles. Percebemos nessa representação patriarcal uma verdadeira separação de papéis de gênero, pois a erotização vivenciada nos bailes parece configurar a inspiração para as letras musicais que inferiorizam as mulheres em seus papéis de subordinação à hierarquia masculina. Tais posturas parecem reproduzir as relações de gênero construídas e disseminadas socialmente.

As representações permeiam o universo cultural das sociedades, no qual os signos reverberam um quadro de sentidos que pode divergir de acordo com o contexto de cada grupo ou sujeito. Para a compreensão de gênero no *funk*, precisamos analisar as potencialidades dos sistemas de representações que são e estão disseminados socialmente. Para tanto, gostaria de nos fazer refletir sobre a seguinte frase “uma

pedra deixará de ser uma pedra de acordo com os valores sociais atribuídos a ela”, o sentido atribuído a determinado objeto está atrelado ao valor cultural da sociedade da qual ele faz parte. Como explica Chartier (2002): “As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjaram” (CHARTIER, 2002, p.17).

Assim, a intencionalidade em disseminar uma mensagem dentro de determinado grupo é fomentada através de signos com valor simbólico dentro do contexto cultural que se pretende alcançar. Na esfera cultural do *funk*, os objetivos revelam uma sociedade de matriz misógina, ainda que isso ocorra de forma velada, em letras que reforçam a inferioridade feminina. Diante dessa constatação, reafirmamos a necessidade de uma prática educativa que valorize a cultura *funk*, potencializando suas raízes de lutas sociais, mas, para os fins aqui propostos, que denuncie o sexismo presente nas letras que se reverberam em todas as esferas sociais. Seguimos para o tópico seguinte na busca de apresentar essa possibilidade.

2.7 QUESTÕES DE GÊNERO À LUZ DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

As relações de gênero perpassam a construção da sociedade, entretanto, poucas ou nenhuma abordagem é feita na esfera educacional sobre a dinâmica de gênero num viés intercultural. Para a compreensão desse contexto, recorreremos a Bourdieu (2020), que aborda a dominação simbólica entre os sexos traçando a gênese do *habitus* feminino, entendendo-o como “um ser-percebido, incessantemente exposto à objetivação operada pelo olhar e pelo discurso dos outros” (BOURDIEU, 2020, p. 107). Assim, a categoria gênero solicita uma perspectiva relacional, uma vez que é naturalizada pelas visões da sociedade. As impressões acerca do social e de seus elementos de configuração surgem desde o nascimento dos sujeitos, e vão influenciar suas percepções da cultura, bem como os simbolismos e os signos que configuram as práticas esperadas, consideradas “normais” entre os sexos, tanto para meninos como para meninas, fundamentando as representações correntes sobre homens e mulheres, tais como as conhecemos hoje.

Entretanto, Bhabha (2005) reitera que as práticas culturais permeiam as condições discursivas da enunciação, e são essas que, devido à mobilidade social, garantem que os significados e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez por razões de historicidade e temporalidade. “Por isso, os simbolismos podem ser

reapropriados, traduzidos, re-historicizados ou lidos de outro modo” (BHABHA, 2005, p.67).

Assim, as práticas discursivas do *funk* podem sofrer apropriação na sala de aula com a finalidade de potencializar as aprendizagens acerca das relações de gênero que já estão presentes no construto social, ou seja: a escola é um ambiente de interlocuções e o *funk* pode favorecer ricas oportunidades de diálogos em razão das músicas que retratam a hierarquia do masculino.

No espaço pedagógico, as particularidades de gênero e de sexualidades, associadas às suas transformações, subsidiam reflexões valiosas para os processos da educação escolar. Isso nos permite abordagens sobre as concepções sociohistóricas de ser homem ou de ser mulher e sobre as atitudes esperadas para esses sujeitos, identificando incidências de discursos sexistas que os atravessam em nome de diferenças históricas. A escola não pode se omitir do debate em torno dessas questões, e como docentes precisamos incentivar esse diálogo.

Muraro e Boff (2002) clarificam que a diferença entre os sexos, enquanto matriz conceitual é, historicamente, interpretada como desigualdade, gerando uma distorção que tornou a mulher subordinada ao homem, como se pertencesse à esfera dos bens que este possui. Essa objetificação a situou como propriedade masculina desvirtuando sua alteridade. A condição feminina, contrariando essa lógica, não é determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo; mas sempre resultante das invenções sociais, pois sabemos que a sociedade é que constrói sentidos às diferenças. Logo, a cidadania feminina é um direito social a ser conquistado; é uma questão de democracia, e não apenas das mulheres. Nesses termos, pensar a igualdade de gêneros requer a formação de uma racionalidade que não naturalize qualquer tipo de exploração.

Acerca disso, Louro (2014) rememora a pertinente afirmação de Simone de Beauvoir sobre “se tornar” mulher, pois o “ser” mulher não é assegurado pelo nascimento e nem pela biologia. Isso requer operar numa ótica construcionista, que surgiu em 1949, tornando-se, portanto, antecipadora da onda feminista dos anos 1960. Tal pensamento sugere um processo, um fazer em curso, supondo a construção de um sujeito feminino ou, como se diria mais tarde, de um sujeito de gênero.

Em outro texto, a autora sublinha que “os processos de construção podem ser (e efetivamente são) distintos, mas lidar com o conceito de gênero significa colocar-se contra a naturalização do feminino e, obviamente, do masculino” (LOURO, 2010b,

p. 207). As identidades moldadas de acordo com determinados padrões não são estáveis, mas transitórias. Por esse viés, as instituições e as práticas sociais são constituídas *pelos gêneros* e também constituintes *dos gêneros*. O conceito aglutina, desse modo, uma dinâmica cultural complexa que tem forte apelo relacional, pois é no campo das relações sociais que os papéis desiguais e os sexismos são forjados e disseminados.

Scott (1995) assinala que qualquer análise sobre sexismo deve partir da premissa de que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente uma informação sobre os homens, que um implica a existência do outro. Enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Nesse aspecto, estudos de gênero não tratam de esferas separadas, “pois falar de mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo” (SCOTT, 1995, p. 75).

A historiadora declara que as teorias do patriarcado originam a subordinação das mulheres a partir da "necessidade" do domínio masculino. Nessas teorias, os corpos femininos basicamente se vinculam à reprodução da espécie. A visão objetificada do feminino nega a escolha da sexualidade e se origina, apenas, do ideal social da procriação, aquele em que as mulheres são vistas como “seres maternos” assexuados: "A objetificação sexual é o processo primário de sujeição das mulheres. Ela liga o ato com a palavra, a construção com a expressão, a percepção com a efetivação, o mito com a realidade” (SCOTT, 1995, p. 77).

Dito isso, é importante ressaltar o papel da escola na desconstrução dos arquétipos de submissão feminina. Libâneo (2013) afirma a importância do ensino para a sociedade, visto que é através deste que o entendimento crítico é fomentado nos/as alunos/as os capacitando para transformar os problemas sociais. Para tanto, há que se trabalhar, na educação, pelo desenvolvimento dos diferentes estudos de linguagem, para além das disciplinas, porque estes não designam apenas as palavras e suas etimologias, mas nos permitem chamar atenção para os sistemas históricos e culturais de significação da língua, dos seus usos e intenções de comunicação – das ordens simbólicas, enfim - que precedem o domínio real da fala, da leitura e da escrita com suas intencionalidades.

Por essas razões, as letras do *funk* podem ser debatidas para demonstrar as tentativas de opressão cultural do masculino, nas quais a sexualidade se impõe como

mecanismo discursivo de negação das liberdades femininas. Tal resignificação contradiz a condição de mulher-objeto para apropriação dos homens, ou de quem quer que seja, corroborando a visão da autora de que o gênero se mostra *mais* uma forma primária de dar sentido às relações de poder entre os sexos, e *menos* discussão do empoderamento feminino. Sob esse viés, resta-nos atentar para entrelinhas e silenciamentos.

Nessa conjuntura, a construção da identidade feminina é um processo permanente que visa romper com uma visão colonizada que privilegia a superioridade do masculino. Nesse sentido, uma possível inferioridade feminina foi, por décadas, vinculada a uma “natureza” que lhe seria subjacente. Portanto, originou-se uma racionalidade binária que ampara as relações discriminatórias no contexto social e que, em contrapartida, exige a ruptura dos estereótipos atribuídos às mulheres.

Diante dessa constatação, torna-se necessária, portanto, uma educação que vislumbre a diversidade sociocultural como um traço presente na composição humana da sociedade brasileira, para além do masculino e do feminino, revelando a singularidade das identidades presentes no país, para atentar para as discriminações e romper com olhares de preconceito e sexismo. Libâneo (2013) esclarece que é através do processo educativo que se constrói os/as cidadãos/as, e por conseguinte a sociedade que se almeja. Desde modo, a escola e a sala de aula tornam-se espaços oportunos e essenciais para construir um processo educativo que provoque mudanças na compreensão das questões de gênero, construindo práticas pedagógicas que discutam os condicionamentos e as dominações do masculino.

O território do currículo escolar é o lugar para inserir uma educação que contemple a pluralidade cultural e a igualdade de gênero. Conforme está proposto nos PCN “o tema Pluralidade Cultural oferece aos alunos oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos” (BRASIL, 1997, p. 137). Conduzir os alunos a perceberem a importância das diferenças no processo educativo, significa exercer a práxis da cidadania para criar uma escola de respeito mútuo sem preconceito ou discriminação. A busca em possibilitar temas que são percebidos como fundamentais para a formação do cidadão, e que precisam estar inseridos no currículo, perpassam os temas transversais (BRASIL, 1998). Isso implica construir aprendizagem para além dos conteúdos presentes nos livros didáticos, apenas direcionados para conduzir o/a

aluno/a a passar de ano; os temas propostos pela transversalidade devem buscar abordar questões sociais que contribuam para uma formação cidadã plena.

A cultura *funk* pode ser compreendida como os “outros” do currículo, inserindo-se no campo das possibilidades de culturas que emergem na pós modernidade, conferindo ao espaço educacional a responsabilidade de disseminar nas práticas educativas, vivências que façam que não apenas essa cultura, mas, tantas outras que possam existir, sejam vistas como possibilidades, dentro da diversidade social.

Nessa perspectiva, uma educação para a interculturalidade, a partir da discussão do *funk*, valoriza o trânsito dos saberes e reconhece a existência da cultura de massa e a influência dos produtos da indústria cultural, uma vez que as letras desse gênero popular permeiam todas as esferas sociais, deixando de ser um repertório ouvido nas comunidades de periferia, já que transpôs os espaços das favelas e hoje alcança as festas de pessoas abastadas.

Não se busca valorizar a cultura *funk* validando o preconceito e discriminação que compõem as letras que estão disseminadas na sociedade, que reforçam a depreciação da mulher, necessário analisar esse artefato valorizando sua raiz cultural, entretanto, refletindo como um discurso dissimulado que fomenta o pensamento de inferioridade da mulher, e por conseguinte, deprecia sua imagem. Precisamos perceber que as mentiras travestidas de verdades disseminada pelo patriarcado, surgem com outra roupagem no advento de cumprir o objetivo pensado, que nessa conjuntura tem a intencionalidade de continuar disseminando a superioridade masculina em relação a feminina.

Educar para a interculturalidade prevê uma prática educativa desprendida de preconceito e discriminação. Assim, a proposta é analisar a depreciação da mulher produzida pelo *funk*, analisando esse artefato e reconhecendo sua raiz cultural, investindo na formação de uma racionalidade que não naturalize qualquer tipo de exploração. Urge, portanto, trazer para a sala de aula essas abordagens para conscientizar os/as alunos/as de que é no campo das relações sociais que os papéis desiguais entre homens e mulheres são forjados e disseminados.

Nas ponderações de Fleury (2002), a educação intercultural incorpora essas temáticas para discutir a inculcação das relações de dominação e naturalização do feminino, visando promover experiências em que o confronto e o conflito entre sexos ou etnias permitam novos aprendizados e o crescimento dos sujeitos no conhecimento

do outro. Em meio às complexidades sociais, torna-se uma prática que renova o sentido dos currículos em diálogo com questões oportunas ao ambiente sociocultural.

O autor propõe alguns caminhos para os educadores no sentido de renovação curricular: a) planejamento do princípio da igualdade, no qual os sujeitos e as expressões populares sejam vistos pelo menos como “possibilidades próximas” de contribuição à escola, enquanto fontes de diferentes aprendizagens da realidade do mundo; b) adoção de técnicas e de instrumentos multimodais, na qual se reconheça o viés interdisciplinar necessário aos recursos educativos em suas relações com os diversos produtos culturais; c) formação e requalificação dos educadores, para a superação de estratégias e metodologias monoculturais, decorrentes de visões etnocêntricas, que rechaçam novas possibilidades de mediação educativa.

Portanto, aprender com diferentes contextos e seus entrelugares (BHABHA, 2005) significa ensaiar outras práticas, permitir que diferentes pontos de vista perpassem a sala de aula, a fim de se observar o “local da cultura” na construção dos aprendizados. Isso inclui trazer para a realidade educativa a subjetividade de outras fontes, para além dos livros didáticos, e estimular trânsitos culturais: aprender com músicas, filmes, poesias, teatro e outros dispositivos que trazem a vida cotidiana para o espaço escolar. Em síntese, unir e aproximar, conectar partes, distinguir sem fragmentar o diverso, mas “estabelecer a unidade do conjunto e a diversidade de elementos que o constitui” (FLEURY, 2002, p. 142). Incorporar nas práticas pedagógicas os inúmeros instrumentos que estão imergidos no cotidiano dos/as alunos/as certamente promoverá uma aprendizagem significativa.

Diante dessa compreensão, o processo educativo passa pelo que podemos chamar de reformulação da práxis, transpondo as ferramentas tradicionais que mediam o conhecimento e reflexão por parte dos/as alunos/ alunas. Zabala (1998) afirma que o pensamento tradicional nega a possibilidade de conteúdos sociais, entretanto, estes são necessários na prática educativa. Assim, esse despertar para esse conjunto de possibilidades presente no contexto sociocultural dos sujeitos preconiza uma educação conectada com a realidade, deixando de estar atrelada a conteúdos que não provocam uma mudança na conjuntura social contemporânea, no que concerne as relações desiguais entre os gêneros, antes reforçam os estigmas e estereótipos que circulam o feminino.

Procurando entender a profundidade e os sentidos que englobam os estigmas retornamos a Goffman (2008), que nos conduz a compreender a origem da palavra

estigma, ao descrever que determinada pessoa recebia uma marca corporal, para que fosse identificada socialmente na Grécia, pela realização de ações boas ou ruins. Ou seja, o estigma foi inserido na cultura social na busca por uma diferenciação de pessoas, para que através de uma representação fosse possível identificar o que a pessoa teria causado. Podemos perceber a força social dessa marca, visto que não simplesmente adentra na prática da expressão oral, ela seria carregada pelo sujeito e responsável por identificá-lo dentro de uma determinada sociedade. Assim, podemos considerar o estigma como responsável pelo preconceito e juízo de valor sofrido pela pessoa que o carrega. As mulheres são vistas pela ótica da servidão, e isso se torna nítido nas músicas de *funk*, quando a prerrogativa do masculino impede a valorização feminina.

Carmelino e Possenti (2015) afirmam que os estereótipos são estruturas representativas que evocam esquemas culturais preexistentes, por meio dos quais as pessoas compreendem a realidade e estabelecem relações de significados. Os autores sugerem duas vertentes para o entendimento do estereótipo: uma positiva, que o vincula à ideia de coesão e identidade social; e outra negativa, que o relaciona ao erro e ao preconceito.

No entanto, a categorização simplificada ou generalizada das representações estereotípicas pode provocar uma visão esquemática e deturpada do real, gerando falsas evidências, que precisam ser analisadas: “Como os estereótipos comumente se referem ao todo social selecionando alguns detalhes, tendem a oferecer uma imagem incompleta (eventualmente, errada), que implica ou provém de uma qualificação ou julgamento” (CARMELINO; POSSENTI, 2015, p. 417).

Os autores supracitados evidenciam a relação direta entre os estereótipos e os valores da sociedade. Tal processo de elaboração não consiste apenas numa simplificação negativa para alimentar determinadas piadas: o estereótipo permite, na verdade, o “não dito”, e, assim, exige uma interpretação que leve em conta as problemáticas históricas e culturais que atravessam os condicionamentos de gênero. Muraro e Boff (2002) consideram que a diferença entre os sexos, enquanto matriz conceitual é, historicamente, interpretada como desigualdade, gerando uma distorção cultural que tornou a mulher subordinada ao homem, somente por sua condição, como se pertencesse à esfera dos bens que este possui. No pensamento dos autores, a objetificação feminina é a matriz das relações de dominação social que tornam a

mulher um ser subalterno, cujas funções devem ser gestadas e legitimadas em prol da sustentação da hierarquia masculina.

Deste modo, as representações sexistas presentes no *funk*, quando compartilhadas, podem legitimar estereótipos depreciativos que influenciam a percepção de crianças, adolescentes e jovens, ao propagar ideias que inferiorizam as mulheres e invisibilizam suas lutas e conquistas. O silenciamento acerca do feminino e seus tensionamentos precisam ser questionados na escola e fora dela, a fim de ser possível desconstruir os arquétipos culturais que incidem em muitas representações midiáticas contemporâneas, nas quais a mulher é objeto de sexualização/erotização numa deturpação da figura feminina que alimenta preconceitos no imaginário coletivo. “Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Como já expomos, a ação de representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou identificam objetos” (HALL, 2016, p. 31). É por meio da linguagem que as representações se manifestam, que os sentidos são atribuídos, e esses conduzem os sujeitos a realizar seus posicionamentos e comportamentos no mundo em que vivem. Lançar um olhar sobre as representações, é desejar compreender a profundidade dos comportamentos, que por vezes são atribuídos como inerentes aos seres humanos, mas que na verdade são conduzidos através dos sentidos e significados produzidos através dos signos sociais em seus valores recorrentes.

As representações da mulher em letras do *funk*, que embalam as plataformas midiáticas e por conseguinte os corpos de crianças, adolescentes e jovens, não passam uma imagem valorativa acerca do feminino na perspectiva da relação de gênero, porque a objetificação impera, e é isso que move esse estudo a buscar analisar como as representações da mulher são recebidas e entendidas por estudantes da Escola Básica. Esse recorte, como procuramos mostrar, advém da percepção de que o espaço feminino é também restringido pelo sistema escolar, onde as meninas são controladas desde a maneira de sentar, as brincadeiras das quais é excluída, como nos espaços físicos de que eles se empoderam, a exemplo a quadra de esportes, e a elas cabe apenas aceitar essas naturalizações, observar para não interferir na “normalidade” das coisas. São os corpos femininos adestrados desde a mais tenra infância e que as conduzem a limitações por toda uma vida, cujas interdições começam a ser disseminadas no espaço escolar.

Diante dessa constatação, reforçamos a necessidade de problematizar o debate de gênero pela via das produções midiáticas do *funk*, por entendê-las como reproduções dos processos culturais e históricos que operam como vetores de discriminação no cotidiano social. A escola é lugar propício para essas reproduções assim como favorece a aprendizagem cultural de gênero ao debatê-las. Nesse esforço, torna-se possível dinamizar a dinâmica educativa, instigando reflexões na ambiência da escola e para além dela, com estratégias de ensino que discutam as hierarquias normativas entre os sexos, conscientizem sobre os agenciamentos de gênero, sem relativizá-los ou ignorá-los, a fim de projetar as bases de uma sociedade igualitária. Com a finalidade de fundamentar a compreensão acerca dessa necessidade, discorreremos, no capítulo seguinte, sobre as relações entre Gênero e Educação.

CAPÍTULO III

3 GÊNERO E EDUCAÇÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar a categoria gênero em seus aspectos históricos e suas relações socioculturais a fim de demonstrar o quanto se faz importante inserir esta temática no âmbito escolar para promover uma formação pedagógica que promova a igualdade de gêneros. Para tanto, buscamos ressaltar o papel da educação na desconstrução dos estereótipos de gênero que perpassam o campo social e que são reproduzidas de forma naturalizada nas relações da sociedade, assim como no campo escolar.

Nessa direção, abordamos a história das mulheres, assim como suas lutas por direitos, que foram fundamentais para construir as bases do movimento feminista. Atendendo a necessidade da interseccionalidade presente no feminismo, discorreremos sobre o conceito, no intuito de que esta pesquisa possa contribuir para a compreensão dos marcadores sociais que originam os estereótipos atualmente presentes no *funk* e que também permeiam o espaço escolar. Nosso propósito é demonstrar a necessidade de desconstrução da “norma eurocêntrica” também no campo escolar, partindo da formação das instituições educacionais no Brasil e de sua generificação, para instigar uma ressignificação do currículo.

3.1 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DE GÊNERO PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO ESCOLAR

Faz-se necessário mergulhar primeiramente no construto histórico que impregnou na sociedade a desigualdade entre homens e mulheres. Para desconstruir o que é “naturalizado” primeiramente precisamos compreender sua origem, e os motivos pelos quais foi disseminado, perceber que cada determinação existe por uma motivação pautada no controle social, uma vez que as relações de gênero envolvem relações de poder.

Para isso, precisamos retornar à época da colonização para compreendermos as raízes que originou a invisibilidade na perspectiva de autonomia feminina. A mulher era entendida como ser importante para a sociedade, entretanto isso ocorria na perspectiva de um sujeito sem voz ou vontade própria, vista apenas como um instrumento que, na ordem natural da construção das famílias, tinha a finalidade de

procriar. Dessa forma, os fatores biológicos foram circunscrevendo o ser “mulher” nos primórdios da colonização:

Nos tempos da colonização, o médico era um criador de conceitos, e cada conceito elaborado tinha uma função no interior de um sistema que ultrapassava o domínio da medicina propriamente dito. Ao estatuto biológico da mulher, estava sempre associado outro o moral e metafísico. Como explicava o médico mineiro Francisco de Melo Franco em 1794, se as mulheres tinham ossos “mais pequenos e mais redondos”, era porque a mulher era “mais fraca do que o homem”. Suas carnes, “mais moles [...] contendo mais líquidos, seu tecido celular mais esponjoso e cheio de gordura”, em contraste com o aspecto musculoso que se exigia do corpo masculino, expressava igualmente a sua natureza amolengada e frágil, os seus sentimentos “mais suaves e ternos” (PRIORE, 2004, p. 74).

O discurso predominante de natureza biológica excluía uma participação ativa da mulher na sociedade, conferindo-lhe a funcionalidade da procriação, e reforçando-se sempre a fragilidade feminina, entendendo-se que seu corpo era mais propício à dominação demoníaca. Assim, a autora relata a visão colonial sobre o corpo feminino, este sendo tido como sinal de “castigo celestial” quando acometido de doenças.

As questões religiosas entrelaçavam-se com a ciência construindo a justificativa para o adestramento da mulher, assim como de seu corpo. Louro (2019) define que mediante as ordenanças e hierarquizações as desigualdades são criadas, fomentando as relações de poder presentes no campo social. Bourdieu (2020) descreve que o social, através da diferenciação biológica e da “visão mítica do mundo”, circunscreve a arbitrariedade, garantindo a dominação do homem sobre a mulher que até hoje ampara as relações desiguais.

Com isso, no imaginário popular, começa a ser forjado um entendimento coletivo de depreciação da figura feminina, vista como fraca fisicamente, fraca espiritualmente, incapaz de conduzir seu corpo, ou de compreender sua funcionalidade, necessitando sempre de um direcionamento masculino, seja representado pela figura dos médicos da época ou pelos padres. O território do feminino é compreendido como um espaço sem voz no qual todos podem opinar, direcionar, delimitar, proibir, exceto a própria mulher, pois ela teria apenas que aceitar o que lhe era imposto.

De acordo com Del Priore (1989) as narrativas de imposição sobre o comportamento feminino disseminadas pela igreja durante o século XVII, tinham como finalidade formar a família, e por conseguinte garantir o povoamento do Brasil colônia.

A intencionalidade era adestrar o corpo da mulher, o fazendo alvo de pregações, que tinham como objetivos disseminar comportamentos e as formas adequadas de vestir-se. A demonização da figura feminina que não atendesse as imposições descritas nos sermões era clara. Uma relação de poder começa a ser então estabelecida, de um lado a igreja que delimitava os espaços, impondo o modo de viver a sexualidade; do outro, mulheres que buscavam seus sustentos. O corpo sagrado para procriação começa então a ser matéria de sobrevivência mediante a miséria instalada. Como explica Weeks (2019), seus corpos seriam mercadorias que as permitiam sobreviver, assim como dar conta dos filhos que tinham: “A sexualidade das mulheres era severamente regulada para assegurar a “pureza”, mas, ao mesmo tempo, a prostituição era abundante” (WEEKS, 2019, p. 66).

A falta de trabalho e de condições de sobrevivência, certamente contribuíram para a mulher adentrar no campo da prostituição. Podemos notar que os papéis de gênero, apesar de não serem questionados na época, de forma implícita orientava os comportamentos e os meios de trabalho, separando homens e mulheres, definindo funções claras para cada indivíduo. Uma sociedade que não dispunha de medidas sociais, igualitárias, sendo eurocêntrica em sua colonização, não proporcionava para aquelas mulheres que estavam fora do que se tinha como ideal, possibilidades de sobrevivência que não fosse comercializando seus corpos. A esse respeito, Bourdieu (2020) considera

[...] é uma construção arbitrária do biológico, e particularmente do corpo, masculino e feminino, de seus usos e de suas funções, sobretudo na reprodução biológica, que dá um fundamento aparentemente natural à visão androcêntrica da divisão de trabalho sexual e da divisão sexual do trabalho e, a partir daí, de todo o cosmo (BOURDIEU, 2020, p. 44-45).

Assim, os desejos e tudo que provinha da mulher deveriam ter como ponto de partida a ordenança social, que neste momento da história era imposta pelo clero da época e suas noções religiosas, o que tornava o discurso de segregação feminina ainda mais forte, validado por correlacionar a fé dos sujeitos. Ser mulher, nessa perspectiva construída, referia-se a atender o que era imposto, no que tange a roupas, adornos, modos de portar-se, que eram elencados nas pregações dos sacerdotes, com a intensão de domesticar mentes e corpos femininos.

Priore (1989) explica que a imposição de um comportamento feminino aceitável perpassava o judiciário da época, e até mesmo uma sentença de um juiz orientaria o marido a castigar a esposa, caso essa não atendesse à conduta esperada. Textos norteadores eram publicados com a intensão de direcionar a estrutura social familiar, agregados a discursos religiosos que delimitavam o que seria aceitável dentro do casamento: “A igreja controlava e punia o coito, interrompendo, pois que só admitia a cópula com finalidade de reprodução” (PRIORE, 1989, p. 14).

Entretanto, essas orientações não se estendiam as mulheres pobres, pois estas lutavam como podiam, e quando não geravam filhos tidos como resultados das “fragilidades da carne”, realizavam abortos, ou infanticídio, uma vez que a miséria vivenciada era a ponto de conter a natalidade das relações tidas fora do casamento: “Para os teólogos, a prostituição se constituía num crime menor que o adultério ou a sodomia, pois desde o século XIII que textos de São Tomás e Aquino e Santo Agostinho justificam que ‘a sociedade carecia tanto de bordéis quanto necessitava de cloacas’ (PRIORE, 1989, p.14). O discurso envolto por hipocrisia fazia parte das orientações do poder eclesiástico da época, ao mesmo tempo em que a prostituição era percebida como necessária para a harmonia social, visto que os homens, quando dotados de desejo, antes ou durante o casamento, poderiam pagar pelo sexo. Os acordos comercializados impediriam o surgimento dos concubinatos, que colocavam em risco a manutenção das “famílias”, pois a esposa poderia ser deixada por outra mulher.

A mesma instituição social que fazia uso de orientações “divinas”, quanto ao comportamento da mulher na prática sexual, ressaltando a delimitação dos espaços femininos e masculinos, de forma “natural”, segundo a moral e os bons costumes, também era a que compreendia a necessidade da existência de prostitutas para a continuidade dos casamentos. Nesse aspecto, salientamos a presença de duas classes de mulheres socialmente distintas: as prostitutas, e as que dependiam dessas para manter seus casamentos no momento de uma “fraqueza da carne”, com a garantia de que seus maridos voltariam para casa. A objetificação do pagamento pelo sexo possivelmente rompia com a possibilidade de envolvimento afetivo, e por conseguinte, evitaria o rompimento com a esposa. Entretanto, esse controle não impedia a proliferação de doenças venéreas, e mais uma vez o controle da sexualidade feminina era o alvo social, mesmo sendo as mulheres procuradas pelos homens, enquanto prostitutas.

Para eles, ao contrário, não existia orientação, já que todo controle girava em torno do corpo da mulher, como reitera Priore (1989), através desse trecho de um discurso religioso:

A mulher que deseja escapar aos castigos celestiais ou temporais dever estar enquadrada no casamento, e nele [...] deve estar sujeita a seu marido... deve referenciar-lhe, querer-lhe e obsequiar-lhe. Deve inclinar-se ao séquito da virtude e com seu exemplo e paciência ganhá-lo para Deus. Não deve fazer coisa alguma sem seu conselho. Deve abster-se de pompas e gastos supérfluos e usar de vestido honesto conforme seu estado e condição de cristã (Manuel de Arceniaga) (PRIORE, 1989, p. 14).

Assim, a legitimação do machismo perpassa a vivência do homem, desde a liberdade sexual para satisfazer seus desejos, no casamento ou fora dele, e a legitimação da violência com a esposa, caso não o obedecesse, definindo o comportamento aceitável para a mulher, cuja obediência ao homem se torna o principal objetivo da sua vida. A sociedade fomentava durante a colonização o senso de “naturalidade”, quanto se tratava do comportamento do homem, acatando a violência como consequência do “erro feminino”, e expondo a figura masculina como “supremacia da razão”, podemos assim dizer. Afinal, seria este homem que poderia pensar pela mulher, à medida que todas as decisões da esposa teriam que estar de acordo com sua orientação. O que caberia à mulher seria uma obediência indiscutível, sendo a garantia para seus corpos estarem livres dos castigos sociais e divinos.

O texto, de forma implícita, sugere que, caso violasse o que estava sendo imposto, a mulher seria sempre a culpada pelo que ocorreu, uma vez que infligiu a norma. O controle sobre o corpo da mulher, com vistas à procriação, era, então, reafirmado quando a igreja buscava impedir a construção de mosteiros que levariam as mulheres brancas para o celibato e, conseqüentemente, que prejudicariam o povoamento da nova terra. Podemos descrever que se iniciava a “construção simbólica” das desigualdades, nas palavras de Bourdieu (2020), como algo que ultrapassa as nomeações, insere-se na compreensão de mundo e instaura-se nas relações sociais delimitando o masculino como um sujeito viril e a mulher como feminina.

Priore (2004) apresenta relatos do misticismo e ignorância que giravam em torno do corpo da mulher, validados pela religião e pela medicina, na qual a finalidade maior do feminino era parir; e, se isso não ocorresse, acarretaria doenças:

O desconhecimento anatômico, a ignorância fisiológica e as fantasias sobre o corpo feminino acabavam abrindo espaço para que a ciência médica construísse um saber masculino e um discurso de desconfiança em relação a mulher. A misoginia do período a empurrava para um território onde o controle era exercido pelo médico, pai ou marido. Para estes, a concepção e a gravidez eram remédio para todos os achaques femininos. E, uma vez que o macho era a “causa eficiente” da vida na compreensão de Aristóteles, o homem ocupava lugar essencial na saúde da mulher, dele dependendo, exclusivamente, a procriação (PRIORE, 2004, p. 84).

No contexto do Brasil colonial, ser mulher era estar limitada à procriação, serviços domésticos ou prostituição, não existia outra forma de subsistência na ordem “natural” da época, ainda que não descrita de forma implícita, afirma Weeks (2019) que a objetificação da mulher já estava intrínseca numa sociedade, onde “[...] padrões de sexualidade feminina são, inescapavelmente, um produto do poder dos homens para definir o que é necessário e desejável – um poder historicamente enraizado” (WEEKS, 2019, p.71).

Esse contexto leva Louro (2019) a descrever uma pedagogia disseminada por diversas instâncias sociais, que instauram um controle sobre as identidades de gênero através de práticas hegemônicas. Entretanto, os conflitos eram gerados, pois apesar da centralidade estar no sujeito masculino, o feminino se “rebelava” e se contrapunha às delimitações da época. O adultério era algo que acontecia, mesmo que velado, mesmo as mulheres cientes de que a descoberta lhes custaria a liberdade e a formação de estigmas. Então, agiam do seu modo mesmo que em risco. Priore (1989) aborda a pena dada a mulher por cometer adultério, que seria a prisão. Entretanto, o homem com o qual se relacionava, fora da relação conjugal, que era um religioso da época, nada acontecia. Ele permanecia livre dando suporte social. A autora relata o caso de Maria de Jesus Ávila narrando que com o homem, por nome de Simão, nada aconteceu; apenas ela recebera a punição, sendo tratada como a responsável única pelo que era constituído como adultério. O caso religioso descreve notoriamente o privilégio masculino e toda proteção social recebida, mediante a prisão da mulher, fazendo com que a história descrita na bíblia se repita no Brasil colônia. Na passagem religiosa, a mulher adúltera é trazida pelos seus inquisidores aos pés de Jesus, para que ele concordasse com seu apedrejamento, pois era a lei da época. Entretanto, a lei determinava apedrejamento tanto do homem quanto da mulher adúlteros, mas, neste caso, apenas a mulher foi levada para a punição.

A estrutura social que disciplina o homem como centro das relações, fomentando o machismo, protege os infratores daquilo que deveriam ser responsabilizados. Desde esse tempo que o princípio da igualdade entre homens e mulheres não parece ser atendido, ainda que esteja na lei. Não concordamos com as penas determinadas para o adultério; nos referimos à forma como o masculino foi protegido ao longo da história em depreciação ao feminino.

Dentre outras formas de rebeldia feminina, Priore (1989) descreve que, contrariando a ordenança do clero, a prostituição deveria ser praticada por mulheres que não fossem casadas, ou seja, fora da instituição familiar. Contudo, na busca para se livrar do pagamento de taxas que eram cobradas para ter o casamento realizado, as mulheres, por questões econômicas, aceitavam viver na condição de amancebadas, pois diante de uma sociedade extremamente machista estar na companhia de um homem soava como reflexo de proteção.

Neste estudo, não temos a pretensão de esgotar a história das mulheres, mas abordar um pouco do processo que nos ajude a entender as raízes da opressão e do controle social sobre o feminino. O contexto histórico nos aponta que a desconstrução de tamanha violência simbólica (BOURDIEU, 2020) não é algo simples, mas passível de acontecer, a partir do conhecimento em torno dessas questões, cujos desdobramentos influenciam as questões de gênero. Desse modo, na sequência, iremos perceber que a “rebeldia” presente nas mulheres desde a colonização percorreu épocas e hoje surge novamente na busca por visibilidade e igualdade na esfera política.

3.2 A LUTA PELA VISIBILIDADE FEMININA

Iniciamos este tópico sobre a visibilidade, buscando começar a história de luta pela ótica das mulheres, na perspectiva do direito de votar e ser votada, que os documentos oficiais apresentam pela ótica do homem. Pinto (2003) explica que “a mulher não foi citada porque simplesmente não existia na cabeça dos constituintes como um indivíduo dotado de direitos” (PINTO, 2003, p. 16). Temos a comprovação da invisibilidade da mulher enquanto cidadã que deveria ter seus direitos políticos garantidos, mas não tinham direito de voto ou de ser votada, o que conduziu a primeira pauta do movimento feminista.

A história das lutas femininas é cercada por sentidos de cidadania por direitos iguais, entretanto, o que se percebe, ao ler documentos, é uma sucessão de fatos que

ocorreram no decorrer da busca pelos seus espaços e lugares de fala, que não parecem suficientes para conduzir a sociedade na qual vivemos e ampliar a visão dos sujeitos. A sensação é uma intencionalidade de querer apresentar os conflitos gerados durante a caminhada feminina por quebra de paradigmas, como se fosse ilegítima. De forma implícita, percebemos a existência de um sujeito social padrão, calcado no masculino, que é tomada como referência. Aqueles e aquelas que questionam essa percepção são tidos/as como desviantes.

Louro (2014) narra o processo do sufrágio feminino, posteriormente reconhecido como “primeira onda” do movimento feminista. Teve seu primeiro registro na França, em 1893, chegando ao Brasil em 1927. Entretanto, ressaltamos que na esfera nacional as eleições iniciaram em 1891, e ainda assim, o natural era as mulheres não votarem, apenas os homens tinham esse direito, e só os mesmos poderiam ser votados e ocupar cargos políticos. A busca pela manutenção da figura masculina como supremacia diante da feminina é expressada em toda sociedade, e mesmo que nos dias atuais a mulher tenha conquistado direitos que nunca deveriam lhes ter sido negado, permanecemos com um longo caminho de conflitos a percorrer: “A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tiveram como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito” (LOURO, 2014, p.21).

A luta das mulheres pelas mulheres no Brasil, inicialmente, foi marcada pela elite feminina, filhas de famílias abastadas lutando pelo sufrágio feminino, que não questionavam a condição social das mulheres na perspectiva de igualdade em todos os aspectos com os homens. Podemos dizer que esse movimento surgiu através de um discurso mais ameno, não ocorrendo um enfrentamento que questionasse os papéis da mulher difundidos socialmente: “Seus objetivos mais imediatos estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média [...]”. (LOURO, 2014, p. 19).

Certamente por terem tido acesso à educação, entre outros benefícios frutos do poder aquisitivo, as mulheres deixaram essas causas dentro de um contexto que não reverberou pelos diversos grupos de mulheres, que sofriam outros tipos de violência com as imposições sociais acerca dos padrões estabelecidos. Para Pinto (2003): “Era, portanto, um feminismo bem-comportado, na medida em que agia no limite da pressão intraclasse, não buscando agregar nenhum tipo de tema que

puddesse pôr em xeque as bases da organização das relações patriarcais” (PINTO, 2003, p. 26).

No âmbito nacional e internacional, o discurso que pairava como mola propulsora do movimento feminista, não questionava a dominação masculina; apresentava-se pela luta pelo direito de votar e ser votada. Na constituinte de 1891, a mulher foi excluída, conseguindo seu direito ao voto apenas em 1932; o discurso de que sua opinião não era independente por conta do marido deixou de ser impedimento para essa conquista.

O segundo momento que Pinto (2003) nomeia como feminismo difuso, apresenta uma postura distinta, pois começava a propor um conflito que se referia à educação da mulher, iniciando, então, o questionamento da dominação masculina, assim como o interesse dos homens em deixar as mulheres fora da vida política. Louro (2014) enfatiza que “Será no desdobramento da assim denominada “Segunda onda” – aquela que inicia no final da década de 1960 – que o feminino, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas” (LOURO, 2014, p. 19). Iniciava-se, neste cenário, a ruptura com a compreensão inicial de um feminismo bem-comportado abrindo espaço para um enfrentamento necessário às questões de gênero, sexualidade e divórcio, que passaram a fazer parte das discussões.

Na medida em que mulheres de diversos contextos sociais eram inseridas no movimento, a pauta ganhava outras demandas, uma vez que a homogeneidade inicial de mulheres de famílias ricas, dava lugar a intelectuais e trabalhadoras que eram exploradas na época. Deste modo, a busca por direitos políticos abria espaço para a luta pela libertação das mulheres, tinha-se uma compressão da exploração que era vivenciada, constituindo o terceiro estágio de lutas. Portanto, não se pensava em continuar com uma estrutura social que fomentava condições desumanas as quais as mulheres trabalhadoras das fábricas eram submetidas. O movimento nesse terceiro período estava atrelado ao empenho radical, anarquismos e o comunismo presente na época.

[...] um conjunto de manifestações de operárias e de intelectuais de esquerda sobre a condição da mulher mostra com muita clareza que, já naquele momento, a questão de gênero era percebida como um aspecto organizador de um dos elementos estruturantes das desigualdades presentes nas relações de trabalho (PINTO, 2003, p.34).

Um texto¹⁹ no jornal a *Terra Livre* de 1906 denuncia as condições das trabalhadoras que iniciavam sua jornada às sete da manhã encerrando às onze da noite. Neste momento, amplia-se a compreensão que iria trazer os desdobramentos de maiores enfileiramentos para a condição da mulher, com a dominação masculina desvelada, se não falasse em tom de acordo, ou de direitos. Sem mexer nas bases das relações tidas como esperadas entre homens e mulheres, as questões dos papéis de gênero começavam a ser elencadas, e a mulher começa a requerer seu espaço como sujeito histórico, capaz de exercer o que desejar na esfera social.

O lugar privado como sendo um espaço natural para o feminino deixa de ser aceito, numa mola propulsora do movimento que se desenrolaria até os dias atuais. Entretanto, Louro (2014) define que foi apenas em 1968, ano que ficou conhecido como marco da “rebeldia e da contestação”, que o movimento ganhou uma força maior adentrando no contexto acadêmico, nas escolas e universidades. Os escritos de Simone de Beauvoir (1949), Betty Friedan (1963) e Kate Millett (1969) contribuíram para garantir a permanência da pauta feminista até os dias atuais.

Hoje, construir a visibilidade feminina é dar voz a todas as mulheres, considerando gênero, raça, religião, classe social, idade ou qualquer marcador social que seja necessário para considerar a singularidade da identidade feminina. Como foi apresentado, os enfrentamentos aconteceram, direitos foram garantidos, mas a branquitude esteve presente nas conquistas, afinal enquanto mulheres lutavam para trabalhar, outras vieram para a colonização serem escravizadas, num contexto em que a mulher negra esteve invisível.

Diante dessa compreensão, queremos considerar no referente estudo o conceito de “interseccionalidade”, como uma forma de englobar as diversas identidades que perpassam o ser mulher. O termo foi fundamentado pela americana Kimberlé Williams Crenshaw, com a finalidade de promover a visibilidade dos marcadores sociais que cercavam as mulheres não-brancas, como a própria autora define. Atuante no campo do direito, ela percebeu que as políticas sociais hegemônicas direcionadas às mulheres brancas, eram aplicadas às mulheres negras,

19 “Companheiras! É necessário que recusemos trabalhar também de noite, por isto é vergonhoso e desumano. [...] E nós também queremos nossas horas para dedicarmos alguns momentos à leitura, ao estudo, porque quanto à instrução, temos bem pouca; e se esta situação continua, seremos sempre, pela nossa inconsistência, simples máquinas humanas manobradas à vontade pelos mais cúpidos assassinos e ladrões. Como se pode ser um livro, quando se vai para o trabalho às 7 da manhã e se volta para casa às 11 da noite?”.

desconsiderando suas múltiplas identidades, de raça, classe social, orientação sexual. A falta de visibilidade para os demais marcadores sociais que as mulheres vítimas de violência carregavam, dificultavam o suporte necessário para promover a assistência que as libertassem da violência sofrida. Podemos descrever que as mulheres não-brancas sofriam diversas formas de violência, desde a doméstica que as conduziam a buscar ajuda, a estrutural por parte da esfera política e social, sendo fomentado um sistema racista que negavam sua existência:

[...] é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são ‘diferenças que fazem diferença’ na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação (CRENSHAW, 2002, p. 73).

Collins (2016), ao propor uma análise do pensamento feminista negro, de forma implícita suscita a interseccionalidade, na medida que aciona os marcadores sociais das mulheres negras, que são diversos dentro do próprio grupo. Louro (2014) apresenta que essa discussão conduziu a uma ruptura no movimento feminista, pois as mulheres de cor reivindicavam a sua visibilidade dentro do grupo. Entretanto, além das questões de gênero e raça, existem as divisões de classe e identidades que perpassam a mulher negra, seja por questões de idade, orientação sexual, religião, ou condições sociais como a maternidade. “A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da *identidade* dos sujeitos” (LOURO, 2014, p. 28). As identidades se cruzam e precisam ser compreendidas e discutidas na perspectiva interseccional, pois os marcadores sociais promovem um modelo de opressão para além do descrito pelas mulheres brancas, ao referir-se ao patriarcado.

Em outro estudo, a autora afirma (LOURO, 2019) que somos interpelados por diversas identidades, que se apresentam de acordo com o contexto cultural e histórico, a multiplicidade das identidades está dentro do feminino, podendo ser vivenciada de forma diferente de acordo com o contexto no qual se expõe. Trata-se de perceber as questões identitárias femininas, considerando que, para cada mulher, existe um padrão social estabelecido, desde comportamentos, espaços de acesso e estética. Ou seja, uma mulher branca de periferia possui uma limitação social que está para além das questões do gênero, pois uma mulher negra, para além das lutas de gênero, precisa lutar contra questões raciais de opressão. Por isso, Akotirene (2019)

afirma que marcadores sociais presentes nas mulheres brancas e trabalhadoras formais, garantem aposentadoria na velhice, as mantendo na condição de patroas, o que difere da realidade da mulher negra que vive o trabalho informal.

O próprio movimento feminista quando surgiu apresentou a luta das mulheres, entretanto desconsiderou as mulheres negras, visto que enquanto o feminismo lutava por direitos trabalhistas, as mulheres negras eram escravizadas. Herring (2015) chama atenção para a interseccionalidade desses marcadores:

Levando em consideração o conjunto das questões apresentadas até o momento, proponho uma noção de interseccionalidade compreendida primeiramente como relativa às formas de entrelaçamento entre os marcadores sociais da diferença e suas potenciais decorrências em termos de desigualdades sociais, assim como relativa ao desenvolvimento de táticas de resistência, questionamento e desconstrução da desigualdade, sobretudo sob distintas formas de agência interseccional (HERRING, 2015, p.117).

Nesse sentido, para compreendermos o conceito de gênero e sua problemática na escola, lançamos a análise da identidade feminina na história contemporânea na perspectiva da interseccionalidade, considerando que, de acordo com o momento histórico dos sujeitos, as pluralidades de identidades que este carrega vai gerar campo de luta diversificado, o que Herring (2015) denomina de agência interseccional.

Pretendemos, portanto, ampliar a construção do essencialismo presente na análise na perspectiva patriarcal, que subjetiva a mulher como frágil e incapaz, dependendo da força do homem. No contexto histórico, as mulheres escravizadas eram vistas na perspectiva de raça, sendo retirado o marcador de gênero do patriarcado, que as colocariam como um ser frágil ou incapaz de realizar atividades como os homens. Por isso, nesta pesquisa, a escolha por esse posicionamento parte do princípio de que ao propormos a observação da dominação masculina nas letras do funk, as mulheres ali retratadas não possuem os mesmos marcadores sociais. Embora estejam entrelaçadas pelo gênero, a diversidade de suas identidades é presente.

Deste modo, ressaltamos que a palavra mulher no presente estudo engloba as diversas identidades e agências interseccionais nas quais as mulheres estão entrelaçadas, não pretendemos deixar invisível ou privilegiar determinada identidade da mulher. Consideramos, assim, as diversas identidades que uma mulher carrega, seja mãe, filha, branca, negra, doméstica, profissional, entendendo que a intencionalidade de neutralizar ou deixar no campo da invisibilidade tais questões de

diferença é algo que foi construído historicamente, conforme descrito no início deste capítulo.

Assim, a história das mulheres é contada pelas mulheres por lutarem pelos direitos iguais para as mulheres, com a finalidade de mudar a realidade de todas, trazendo para o sentimento da sororidade esse desejo social e campo de atuação. Diante desse entendimento, o campo de luta se estende para todas as esferas sociais, adentrando nas determinações biológicas que legitimaram os espaços sociais percorridos por homens e mulheres produzindo a diferença entre os gêneros, como explica Louro (2014):

Relacionada, a princípio, às distinções biológicas, a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens. Teorias foram construídas e utilizadas para “provar” distinções físicas, psíquicas, comportamentos; para indicar diferentes habilidades sociais, as possibilidades e os destinos “próprios” de cada gênero (LOURO, 2014, p. 49).

Bourdieu (2020) diz que as relações entre os gêneros deveriam considerar as distinções biológicas apresentadas e compreender que o curso natural delimitava os espaços sociais ocupados pelos sujeitos. De maneira implícita, as mulheres eram direcionadas para os espaços sociais privados, não tendo possibilidade de escolha: “Essa experiência apreende o mundo social e suas arbitrarias divisões, a começar pela divisão socialmente construída entre os sexos, como naturais, evidentes, e adquire, assim, todo um reconhecimento e legitimação” (BOURDIEU, 2020, p.23).

Podemos ilustrar esse entendimento através das histórias infantis contadas desde a mais terna infância, nas quais uma princesa sofria sem ter quem a defendesse, e através da maldade de um personagem do enredo estava fadada a viver uma vida triste de sofrimento, mas, graças ao príncipe forte, cheio de coragem e desprovido de medo, era resgatada e libertada do seu mundo triste e sombrio. Xavier Filha (2011) ressalta que as características femininas ensinadas social e culturalmente estão, assim, de acordo com os relatos dos contos infantis ao retratar as princesas. Corroborando essa visão, Vasconcelos *et al* (2020) definem que a fragilidade e submissão ao príncipe é outro traço das princesas descritas nos contos de fadas tradicionais para retratar a submissão feminina.

A fragilidade e inferioridade feminina, descritas pela ciência, conforme mostra Priore (2004), foram sendo validadas nos contos, através de características físicas de força e coragem atribuídas aos homens, que os capacitava para enfrentar as

situações “perigosas”, enquanto que a princesa era encarregada apenas de esperar seu príncipe encantado para assim viver feliz e protegida para sempre. Assim, a fragilidade remete à condição de submissão como essencial para a mulher estar protegida e permanecer viva. O imaginário social foi sendo fomentado através da compreensão de que o biológico determinava a condição de existência da mulher, a ponto de esta não conseguir lutar pela sua vida, reivindicar e buscar mudanças, dependendo sempre da figura masculina para a proteger e garantir sua sobrevivência. Com isso, a vida social foi sendo influenciada por esses estigmas, fomentando rótulos e negando os espaços de visibilidade da vida coletiva como lugar para todos/as.

Conforme Louro (2014), entender essa determinação através do biológico perpassa a compreensão da figura masculina que foi disseminada ao longo dos tempos. Sendo assim, Louro (2014, p. 52) apresenta que:

Assim, aqueles homens que se afastam da forma de masculinidade hegemônica são considerados diferentes, são representados como os outros e, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou subordinação (LOURO, 2014, p. 52).

Da mesma forma que os espaços e papéis da mulher são predeterminados pela construção social através da cultura, os espaços e comportamentos masculinos também o são, justificando o comportamento dos homens que é esperado.

Assim, finalizamos este tópico com a seguinte pergunta: Quais saberes precisamos desconstruir para mudar tal compreensão?

3.3 CONCEPÇÕES DE GÊNERO: OS ENTRECruzAMENTOS DE UM CONCEITO

Iniciamos a discussão ancorando nossa atenção no conceito de sexo e gênero descrito por Weeks (2019), o qual define sexo como diferença anatômica existente entre homens e mulheres, e o gênero atrelado aos papéis sociais que estes desempenham. O autor afirma que a construção do entendimento da palavra “sexo” inicialmente resumia a divisão presente na espécie humana dividida entre feminino e masculino, sendo compreendida atualmente como diferença dos genitais entre homens e mulheres.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) definem gênero como construto social pelo qual os sujeitos vivenciam de acordo com o sexo biológico. Louro (2014) e Carvalho (2013) descrevem que o feminino e masculino é regido de acordo com as

representações e valores atribuídos à diferença biológica, sendo o gênero compreendido de acordo com o momento histórico e social das sociedades. Assim, a percepção de que tudo converge de acordo com a natureza é refutada, apresentando o privilégio social que o masculino tem em detrimento ao feminino, refletindo-se nas desigualdades entre homens e mulheres.

Deste modo, a diferenciação entre sexo e gênero, compreende sexo como atribuição de acordo com sua genitália, ou seja, refere-se à nomeação que é atribuída aos sujeitos após a descoberta da sua existência, pois, de forma natural, é disseminado a existência de um ser humano do sexo feminino (com vagina) ou masculino (com pênis). Podendo, nesse momento, também ser iniciado todo o contexto social no qual a criança viverá, incluindo desde peças de roupa aos objetos que irão fazer parte do seu uso pessoal, de acordo com as denominações sexuais correntes.

Determinar objetos e roupas adentra na compreensão de gênero, na medida em que o sexo biológico orienta o que será usado, se feminino ou masculino. Louro (2019) elucida que os corpos são marcados culturalmente, pois o ser “feminino” e o ser “masculino” constituem um tear promovido no âmbito dos sentidos de cada sociedade, sendo estes usados no campo das relações de poder. Essas relações começam a ser desenhadas após a nomeação, e são construídas ao longo da vida, através de comportamentos que são esperados dos sujeitos e estão arraigados no sexo biológico. “A condição feminina, contrariando essa lógica, não é determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo; mas sempre resulta das invenções sociais, pois sabemos que a sociedade é que confere sentidos às diferenças”. (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2021, p. 6). Assim, discursos como: “meninas são mais calmas e sensíveis”, como se fossem adequadas a profissões de cuidadoras, estão presentes nesses pensamentos. Espaços e papéis são delimitados, referenciados nessa nomeação presumida, sem ao menos se ouvir o sujeito ao qual se espera um determinado procedimento por imposições culturais.

Desta maneira, o comportamento do gênero é construído de acordo com o arcabouço cultural no qual os sujeitos estão imersos. Assim, as compreensões divergem de acordo com os tempos e épocas, pois a história comprova diante de inúmeros artefatos que povos e nações deixaram escritos suas relações nas diversas esferas sociais existentes, sendo parte do clero ou plebeus, os comportamentos e orientações ditados pelo projeto cultural dos pares. Como enfatiza Mead (2000):

Se aquelas atitudes temperamentais que tradicionalmente reputamos femininas – tais como passividade, suscetibilidade e disposição de acalantar crianças – podem tão facilmente ser erigidas como padrão masculino numa tribo, e não outra ser prescritas para a maioria das mulheres, assim como para a maioria dos homens, não nos resta mais a menor base para considerar tais aspectos de comportamento como ligados ao sexo (MEAD, 2000, p.268).

A antropóloga Margaret Mead (2000) apresenta uma descoberta em seu estudo realizado entre três tribos (Arapesh, Mundugumor e Tchambuli), estabelecendo que sexo biológico não preestabelece o papel social; antes, este é definido culturalmente. As tribos estudadas por ela apresentaram diferentes comportamentos quando se tratava dos papéis sociais correspondentes aos sexos biológicos. Os Arapesh, tanto homens quanto mulheres, exerciam as mesmas atividades, eram dóceis, amáveis, não havendo distinção de atribuições entre si. Os Mundugumor se comportavam na mesma perspectiva, sem distinção entre os sexos, entretanto, seu temperamento era violento, seja para homens ou para mulheres.

O que poderíamos chamar de inversão de papéis acontece na tribo Tchambuli, pois se fôssemos analisar na perspectiva ocidental, diríamos que as mulheres ocuparam o lugar dos homens, e eles o lugar delas. Elas são as líderes das famílias, escolhem com quem casar, e eles são voltados para os serviços nos lares, os papéis de gênero nas tribos pesquisadas pela autora não eram prescritos de acordo com o sexo biológico da compreensão ocidental. Louro (2014) explica que os comportamentos de gênero perpassam as sociedades e os momentos históricos, e isso permite que, dentro de uma mesma sociedade, o conceito mude de acordo com o grupo a que o sujeito pertence. Já Carvalho (2013) afirma que padrões históricos e culturais construídos de acordo com a diferenciação dos corpos, modelam comportamentos e personalidade, definindo o que é ser homem e ser mulher.

A partir desses estudos, podemos perceber que os papéis de gênero são construídos no campo cultural, contrapondo-se à definição ocidental de que isso é algo inato, preestabelecido desde o nascimento. O entendimento de que a definição dos papéis sociais de acordo com o sexo biológico acarretaria um caminhar natural para humanidade é, então, desmistificado, pois as relações perpassam transformações e se solidificam na esfera cultural, e nesta, as relações de poder são definidas, ainda que de forma não intencional, e sim naturalizadas, uma vez que os lugares esperados são demarcados de acordo com os corpos, como explica Bourdieu (2020), através da noção de *habitus*:

O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos do *habitus* e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma (BOURDIEU, 2020, p. 68).

Não pretendemos adotar a abordagem fatalista de dominação de gênero que reverbera para uma permanência sem contestações, entretanto, chamamos atenção para o conceito de dominação simbólica, pois é neste que percebemos que as sociedades são construídas, existindo uma espécie de obscuridade, que vai sendo desvelada mediante os questionamentos e os conflitos gerados pelos “dominados”.

Nessa perspectiva, Scott (1995) indica que a compreensão analítica do gênero implica a necessidade de se refletir para além das abordagens existentes nos estudos sobre as mulheres, que reverberam apenas percepções unidirecionais. O gênero é um construto que se formula através de símbolos, conceitos normativos, políticos e sociais, considerando as subjetividades dos sujeitos. Deste modo, além de não ser algo pronto e inacabado, inerente a natureza humana definida pelo sexo biológico, o gênero é desenhado através dessas quatro esferas, que atuam de forma concomitante, sendo uma das categorias que fomentam as relações de poder que permeiam a sociedade, e por conseguinte é responsável por forjar a dominação masculina como essencial para o bom andamento da sociedade: “O gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1995, p. 88). Corroborando Carvalho (2013), Louro (2014) define que outras hierarquias fomentam as relações de poder, classe, raça/etnia, etnia, entre outras: “Os gêneros se produzem, portanto, *nas e pelas* relações de poder” (LOURO, 2014, p. 45).

Louro (2019) afirma a existências das relações de poder que permeiam a identificação das identidades sociais e culturais, as tornando políticas. Ideias conservadoras insistem em limitar o campo de atuação social da mulher, a conferindo apenas como espaço legitimado a esfera doméstica, no qual estaria assim vivenciando a ordem “natural das coisas”. A diferença sexual é a maneira pela qual a diferenciação desigual da sociedade é realizada, e por conseguinte, os papéis relacionais são definidos. Para se contrapor a esse entendimento é necessário desconstruir o significado de que o sexo biológico delimita os comportamentos e os espaços que as mulheres percorrem e vivem na sociedade, corroborando para

fomentar no campo das relações homem/mulher a busca pela igualdade social, conforme propõe Scott (1995): “A conexão entre os regimes autoritários e o controle das mulheres tem sido observada, mas não tem sido estudada a fundo” (SCOTT, 1995, p.90).

Diversos momentos históricos apresentam uma busca incessante por impor maneiras de comportamento para as mulheres, políticas de controle definidas são demarcadas considerando o sexo biológico como meio de diferenciação e limitação para os sujeitos, a exemplo do que ocorria no período colonial, conforme aponta Priore (2004): “Insistindo sempre na dignidade da procriação, na excelência dos sentimentos maternos e na necessidade de equilíbrio para evitar as “afecções morais”, o discurso médico só enxergava a vocação biológica das mulheres” (PRIORE, 2004, p. 87).

Determinadas políticas não eram vistas como uma construção social que gerava desigualdade entre mulheres/homens, antes eram compreendidas como uma ordenança divina, a partir de estruturas hierárquicas, como se refere Scott (1990):

Com frequência, a atenção dada ao gênero não é explícita, mas constitui, não obstante, uma parte crucial da organização de igualdade e da desigualdade. As estruturas hierárquicas dependem de compreensões generalizadas das assim chamadas relações naturais entre homem e mulher (SCOTT, 1990, p. 91).

A diferenciação entre homens e mulheres adentra, então, na política, como mostra Scott (1995), quando o gênero é utilizado como legitimador de exclusão das mulheres, validando toda ação que caracteriza a liderança/dominação masculina como condição preestabelecida por direcionamento natural ou divino, num discurso que precisa e deve ser contraposto para garantir a igualdade.

Nessa perspectiva, Simone Beauvoir, com sua célebre frase: *Ninguém nasce mulher: torna-se mulher*, acenou para o mundo a constatação de que a compreensão de gênero passa por uma construção social. Quando interpelada sobre os sujeitos, definindo o comportamento aceitos socialmente de acordo com o sexo biológico, ser mulher, assim como ser homem, deixa de ser algo inato e passa a ser válido pela cultura vivenciada pelos sujeitos. Sobre essa dimensão, Louro (2008) argumenta: “Nada há de puramente “natural” e “dado” em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura” (LOURO, 2008, p.18). Deste modo, é no decorrer das vivências cotidianas, das relações sociais, que são permitidas a compreensão de feminino e masculino; que são construídas as

noções de gênero e de sexualidade. A compreensão desses sujeitos, ou seja, as questões de subjetividade a que são submetidos no espaço social, condiciona o entendimento do papel de cada um de acordo com os processos culturais vivenciados.

Assim, não é possível atribuir aos sujeitos a naturalidade comportamental que é defendida biologicamente, pois, percebendo a complexidade que essa afirmação determina, precisamos adentrar nos espaços sociais para dar início a desconstrução do “natural” e iniciar questionamentos que possam tornar a sociedade igualitária, através da educação. O discurso emitido por José Verissimo em 1890, citado por Louro (2004), ao definir a finalidade da educação para as mulheres, ilustra bem essa necessidade ao declarar que:

A mulher brasileira, como a de outra qualquer sociedade da mesma civilização, tem de ser mãe, esposa, amiga e companheira do homem, sua aliada na luta da vida, criadora e primeira mestra de seus filhos, confidente e conselheira natural do seu marido, guia de sua prole, dona e reguladora da economia da sua casa, com todos os mais deveres correlativos a cada uma destas funções (LOURO, 2004, p. 448).

Essa afirmação comprova o quanto que, naturalmente, a mulher era vista como alguém que deveria estar na condição de invisibilidade, de silenciamento, por ser tratada como sujeito sem direitos a percorrer os mesmos espaços sociais que os homens, numa visão arraigada de perceber o ser mulher como um ser limitado, incapaz e desprovido das mesmas habilidades que o homem. Nesse processo, o sexismo vem sendo vivenciado de forma validada pelo Estado, a esfera política sendo composta por uma visão que nega o outro que não se enquadra na referência de ser dotado de capacidades necessárias para percorrer os espaços públicos, ficando à mulher destinada apenas ao lar, este sendo entendido como missão máxima da figura materna, e tudo acontecendo e sendo disseminado de uma forma “natural”.

Queremos aqui trazer uma reflexão acerca da raiz da palavra “natural”, pois julgamos ser pertinente chamar atenção para o sentido. Remete a algo que nasceu sem interferência humana, que a própria natureza se encarregou de assim o fazer. Ou seja, qualquer coisa que problematize esse sentido, é tido como incoerente por interferir na forma natural das coisas, entretanto quando vamos percorrer a compreensão das relações homem/mulher, de acordo com a cultura, percebemos que a naturalização é apresentada e vista de forma diferente pelas diversas sociedades,

estaria, pois, a natureza atuando de forma diferente em cada lugar? Ou seria um discurso opressor buscando validar seu domínio através do uso do termo “natural”?

A cultura revela a construção social dos sujeitos de acordo com o olhar do que detêm o poder, que pode ser expresso através da força ou da fala, é, portanto, na esfera cultural que o poder é disseminado e dissimulado. As expressões de naturalização descrevem o que significa o discurso vigente e totalitário acerca dos comportamentos previstos e do que é e não é aceitável para uma mulher, ou seja: o discurso do natural se empodera da cultura e fomenta o que se deseja nas relações e vivências dos sujeitos. O social, então, se revela construindo e delimitando os espaços, os comportamentos e o modelo ideal de sujeitos, que deve ser o referencial para os outros, esse outro que não é homem e que não é heterossexual. Assim, as relações desiguais de gênero permanecem sendo construídas.

Sobre esse contexto, Louro (2014, p.28) acrescenta: “Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas.” O imaginário social de sujeito ideal é aquele que atenda ao que se espera e se compreende como correto, fundamentando a construção de preconceitos e diferenças. Nesse sentido, Bourdieu (2020) considera:

Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo, em sua, realidade biológica: é ele que constrói a diferença, entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens, sobre as mulheres, ela mesma, inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social (BOURDIEU, 2020, p.26).

Assim, as posições hierárquicas são construídas de forma implícita no processo cultural, refletindo-se nas práticas sociais e sendo entendidas como verdades essenciais para a coletividade. O autor recupera as razões históricas que originam a hegemonia masculina para a compreensão do patriarcado e das concepções sexistas. No passado, a posição da mulher enquanto inferior ao homem sustentou-se por três instâncias sociais: a família, a igreja e a escola. À família cabia a função de (re) produzir a visão androcêntrica para manter viva a dominação masculina. O eco dessas ideias motivou posturas machistas e opressoras com o aval da própria sociedade, que as reproduziu entre as gerações.

A igreja, por sua vez, legitimou a autoridade masculina no seio das famílias, traduzindo o dogma da inferioridade das mulheres na mística simbólica dos textos sagrados. E, por último, a escola propagou a divisão dos papéis para cada gênero, disciplinando homens e mulheres para fortalecer a lógica do sistema patriarcal. Assim, às mulheres foram dadas as tarefas de cuidar e educar; aos homens, o papel dominante do provedor e a analogia sexual do “predador”, autorizados a burlar a ordem social com comportamentos desviantes, porém aceitáveis e estimulados, em função da condição de “machos”, conservando viva a desigualdade no espaço social pelo ideal da submissão feminina.

Uma leitura dessa construção histórica tende a ser cristalizada no universo de letras do *funk*, como as analisadas aqui exemplificam, ao naturalizar o estereótipo da virilidade masculina, reforçando a apologia assimétrica, na qual o homem trata a mulher como um troféu para sua ostentação. Assim, torna-se oportuno interpelar as conotações sexistas, com o suporte de letras como essas, confrontando-as, a fim de inspirar outras redes de significação sobre o feminino. A dominação simbólica entre os sexos foi, ao longo da história, traçando a gênese do *habitus* feminino, entendendo-o como um ser, “incessantemente exposto à objetivação operada pelo olhar e pelo discurso dos outros” (BOURDIEU, 2020, p. 107).

O pensamento androcêntrico patriarcal, amparado nos pilares descritos pelo autor, criou, então, a assimetria entre os sexos fomentando as relações de desigualdade que ainda se mantêm ativas na sociedade contemporânea. Esse pensamento situa o gênero masculino no centro das relações, onde tudo é pensado a partir dele, ou seja, a visão de mundo herdada da sociedade patriarcal associa a ideia da superioridade masculina como algo naturalizado, conforme tentamos mostrar nas abordagens precedentes.

Martins (2004) apresenta a ciência do século XVII como o instrumento que fomentou e disseminou a ideia de inferioridade feminina e da suposta supremacia masculina baseado nas questões biológicas referidas ao calor do corpo, o homem seria superior “por ser quente e seco”, o que produziu uma imagem feminina distorcida:

Foi construída uma poderosa imagem do corpo feminino que perdurou até mesmo no século XIX, época do predomínio das ideias sobre as diferenças radicais entre os sexos: é a imagem da mulher imperfeita – a versão imperfeita do homem, tomado como medida e padrão da perfeição humana e de todos os seres vivos (MARTINS, 2004, p.27).

A história apresenta, portanto, a supremacia do pensamento heterossexual do homem branco, que convergiu para firmar uma sociedade na qual o gênero feminino é depreciado e menos favorecido. Weeks (2019) ao descrever o século XIX argumenta que o entendimento da sexualidade feminina foi fomentado neste momento da história, enraizando compreensões que permanecem influenciando os conceitos contemporâneos. Lançar luz a esses conhecimentos históricos no ambiente escolar nos direciona a desmistificar esses padrões, com a finalidade de desconstruir a raiz de preconceitos e estereótipos que permeiam os comportamentos da atualidade como parâmetros normativos das relações de gênero. A noção de dominação predomina sobre a mulher, que é tida como ser submisso e objetificado pelo mundo masculino.

A visão androcêntrica foi fomentada no decorrer da história, sendo responsável por colocar o masculino como centro da ordem das coisas. Boudieu (2020) define a existência da ordem social que coloca o feminino em submissão ao masculino, amparado por uma força, que funciona de maneira imperceptível caracterizando-se como simbólica. Nessa perspectiva, Weeks (2019) afirma a existência de uma relação de poder, na qual a sexualidade feminina é reflexo do desejo do homem, ou seja, o poder é exercido na medida que o ser desejável para uma mulher, parte do princípio do estar desejável para o homem, e isso se reflete nas letras do *funk*, tornando relevante a compreensão dessas relações desiguais para ser possível educar as novas gerações no sentido da igualdade de gênero.

3.4 UM OLHAR SOBRE O PODER NAS RELAÇÕES DE GÊNERO: BREVE CARTOGRAFIA DO CENÁRIO DA VIOLÊNCIA

Ao rememorar nossa infância, verificamos que algumas frases citadas no seio familiar ou de forma explícita e implícita na escola, fizeram parte dela: “Isso é coisa de mulher. Isso é coisa de homem.” Ao ouvir essas afirmações que soam como verdades absolutas, começamos a entender que determinados comportamentos não seriam bem vistos ou aceitos por conta da nossa genitália; que o biológico determinaria os espaços por onde devemos transitar. Certamente, você não fez essa reflexão, apenas aceitou e começou a apreender o que seria aceito de acordo com o gênero feminino ou masculino. Os brinquedos que recebemos correspondem aos espaços que passamos a entender que seriam nossos por destino? A maneira de sentar era a mesma para meninos e meninas? Ou as meninas ouviram: “Fecha as pernas!” Enquanto eles, poderiam sentar e circular de qualquer forma. Na escola que você

frequentou, caso tenha tido o momento do futebol, quem ocupava a quadra primeiro e entendia que aquele espaço era seu por direito? Tudo isso nos foi inculcado de forma natural. Espero que, através desses exemplos, possa ser percebido que comportamentos não são inatos, e sim aprendidos. Dessa forma, como nos diz, Louro (2014), somos impelidos a viver em sociedade de acordo com um discurso enraizado de intencionalidade sobre meninos e meninas para não mudar o que seria o curso “natural das coisas”: “É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina na escola consiste em saber que, sempre que a professora disser que ‘os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio’, *ela* deve se sentir incluída” (LOURO, 2014, p.70).

Argumenta Maia (1995), que é necessário perceber que a relação de poder é exercida quando o sujeito de desejo de domínio não se rende ao discurso, pois caso assim o fizesse seria “dominador e dominada”. O conflito é gerado exatamente pela compreensão do ser que seria objeto de domínio entender que existe outras possibilidades de viver o social, que não é simplesmente natural se assujeitar, mas que está arraigado de discursos de dominação e sujeição os que não atendem ao modelo determinado culturalmente, para os que destoam da homogeneização tida como ideário. Essa é a relação de enfrentamento contínuo, a partir da “analítica do poder de Foucault”:

Há nas relações de poder um enfrentamento constante e perpétuo. Como corolário desta ideia teremos que estas relações não se dão onde não haja liberdade. Na definição de Foucault a existência de liberdade, garantindo a possibilidade de reação por parte daqueles sobre os quais o poder é exercido, apresenta-se como fundamental. Não há poder sem liberdade e sem potencial de revolta (MAIA, 1995, p.89).

Deste modo, a busca pela polarização, mesmo que fundamentada no discurso de homogeneização como o ideal, encontra no campo social sujeitos que questionam e reivindicam seu espaço, que por não se enquadrarem no que é determinado socialmente, geram conflitos no momento em que reivindicam sua visibilidade, através de uma identidade que foge da norma. Os conflitos gerados acontecem de forma permanente, pois os sujeitos não estão fixos ou engessados na sociedade, estão em uma constante mudança e percepção de mundo, então, avanços e recuos fazem parte das relações de poder, por estarem em constante atividade: não existe o encerrando,

e sim o ciclo permanente de ação e reflexão que incita e produz resistência entre os grupos oprimidos.

Contra-pondo-se a compreensão de que os comportamentos sociais são inerentes aos seres, de acordo com o discurso biológico, Moita Lopes (2002) apresenta que as identidades perpassam os discursos, sendo este movimento responsável pela construção que o autor denomina de “identidades sociais”. Estas identidades são fomentadas mediante as relações de poder presentes na prática discursiva, sendo um mesmo sujeito possuidor de múltiplas identidades sociais, seja de gênero, sexualidade, idade, etc.

Nessa perspectiva, Woodward (2014) expõe que as identidades são tanto simbólicas quanto sociais, caracterizadas através das diferenças. A busca por uma identidade fixa de gênero feminino é construída nos campos sociais, sendo o feminino visto como o “outro”, o incompleto, o inacabado. A diferença, neste aspecto, é um fator excludente e limitante, que tem a identidade masculina, heterossexual, branca, como padrão, e as demais sendo caracterizadas como as “outras”.

A esse respeito, Louro (2019) afirma: “Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média, urbana e cristão[...] (LOURO, 2019, p. 18)”. Esse parâmetro social estabelecido configura risco para o que vamos chamar de “desviantes”, especificamente vamos definir como: gênero feminino desviante, pessoas nascidas com o sexo biológico feminino, mas que são transgressoras das normas de gênero estabelecidas para o feminino.

Existem questionamentos que devemos fazer para justificar as devidas reflexões: Qual reflexo na sociedade contemporânea tem sido percebido por conta dessa construção social? Qual a importância de desconstruir a compreensão do androcentrismo? Quais tem sido as situações de preconceito que a mulher tem vivenciado numa sociedade androcêntrica, e, conseqüentemente, machista?

Antes de adentrarmos na importância de conduzir essas reflexões para o campo educacional, sob o viés do de letras do *funk*, vamos ilustrar as conseqüências sociais para o feminino numa sociedade que tem como ponto de referência o masculino, uma vez que esse cenário ilustra a violência nos espaços que elas podem percorrer. A tabela abaixo selecionou dados de registro do 180, canal criado pelo ministério da mulher para receber denúncias de violência no Brasil.

Tabela 03 – Dados sobre violência contra mulher

Violações	Registros
Violência Doméstica e Familiar	67.438
Tentativa de Femicídio	3.715
Violência Moral	3.482
Ameaça	3.256
Cárcere Privado	2.511
Violência Sexual	1.978
Violência Física	1.897
Violência Policial	566
Violência Virtual	274
Violência Obstétrica	164
Femicídio	61
Tráfico de Mulheres	38
Trabalho Escravo	17
Violência contra a Diversidade Religiosa	15
Total Geral	85.412

Fonte: Elaborado pela autora com base na Central de Atendimento à mulher/Balanco 2019, p. 24.

Os dados tornam inegável a necessidade de discutir questões sexistas para ser possível combater a violência de gênero. O crime de feminicídio foi caracterizado especificamente para registrar casos de homicídio em que se tinha como causa de morte a condição de “ser mulher”. O relatório descreve que 84% dos crimes registrados é praticado por homens. Precisamos considerar que temos casos que não foram denunciados, e que a vítima permanece sofrendo violência por questões de gênero. Apesar dos dados alarmantes, os consideremos como fator de mudança, nos termos de Bourdieu (2020), pois a informação sobre eles é gerada pelo movimento feminista, e através desses números temos conhecimento do contexto de opressão, pois como vimos no início da história do Brasil, a violência contra mulher era legitimada pela Igreja e pelo Estado, sendo silenciada por questões socioculturais. Entretanto, precisamos continuar denunciando esses fatos no processo de luta pela igualdade.

O discurso social vigente ainda estabelece os padrões de comportamento aceitáveis para a mulher, caso estas não atendam ao comportamento preestabelecido, configurando como responsabilidade delas, caso alguma violência

aconteça, seja física ou verbal. Veremos isso na pesquisa Data Folha realizada em 2016, que é apresentada na tabela abaixo.

Tabela 04 – Reflexo da culpa sobre a mulher vítima de violência

%	Descrição
37%	dos entrevistados culpa a vítima do estupro pelo ocorrido, alegando que “não se dão ao respeito”.
30%	dos homens culpam as roupas que elas estavam usando, por serem “provocativas”.
85%	das entrevistadas temem sofrer determinada violência.

Fonte: Elaborado pela autora com base na Data Folha, 2016.

Notamos que a vítima é culpabilizada por não atender ao padrão de comportamento definido como esperado. Percebemos ainda que mesmo o corpo da mulher sendo “da mulher”, existe um discurso para disciplinar as expressões deste, já que a norma estabelecida se sobrepõe a individualidade dos sujeitos, na medida que delimita o aceitável para que a violência não aconteça, e caso acontecendo, há uma falta de disciplinamento do corpo, quando a mulher é entendida como a causadora dela, e não a cultura, aquela que formata o espaço dito “legítimo” entre os gêneros.

O texto do caderno de atividades do curso Gênero e Diversidade na Escola²⁰ expõe que em inquéritos policiais constava que as vítimas de estupro, sendo mulher, ou assassinadas, quando travesti ou gay, era colocado em questão a honra das vítimas, por maneira de vestir, ou lugares em que estavam presentes em determinado horário. A ideia presente era a de que, de algum modo, com sua postura ou atitude, a vítima teria responsabilidade por contrariar, de algum modo, as normas determinadas.

Em casos como o estupro de uma mulher, o assassinato de uma travesti ou de uma gay, é comum surgirem perguntas que colocam em dúvida a honra da vítima, sugerindo que se vestia de forma inadequada ou estava só em lugar ou horário pouco apropriado, segundo padrões culturais vigentes. Essa discriminação frequentemente estava presente, inclusive, nos inquéritos policiais, nos processos judiciais e matérias de jornal, indicando como a discriminação por gênero ou por orientação sexual ainda pune, na maioria das vezes, as vítimas de agressões. A ideia presente era ade

20 [...] curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), uma política do governo brasileiro para a promoção de uma educação inclusiva, não sexista, não racista, não homofóbica. O curso GDE, proposto em 2005 pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), foi desenvolvido pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) e realizado através de uma parceria com o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR) e o British Council. O projeto também recebeu aportes de diferentes atores e atrizes vinculados aos movimentos feminista, de mulheres negras e LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) (BRASIL, 2017, p. 9).

que, de algum modo, com sua postura ou atitude, a vítima estaria contrariando interesses hegemônicos que se impõem pela força (BRASIL, 2009, p. 35).

A violência de gênero é descrita de maneira a culpabilizar a vítima por não atender ao discurso previsto. Nesse sentido, o conhecimento acerca das questões de gênero possibilita trazer visibilidade para os sujeitos, acerca de seus direitos e de sua existência, visto que o entendimento de um ser humano fechado, pronto e acabado não atende à pluralidade que define os sujeitos pós modernos. É preciso perceber e trazer visibilidade para os “outros”, adjetivando suas características como possibilidades de viver suas identidades.

Louro (2014) defende a necessidade da desconstrução da dicotomia presente entre o masculino/feminino, na qual o segundo se origina do primeiro, para que a perspectiva de gênero saia da compreensão do que é natural ou fixo. As relações de poder construídas, fomentadas e exercidas através da validação do social, em torno do naturalizado, precisam ser questionadas na busca por uma nova vivência no campo social.

Moita Lopes (2002) nos conduz a refletir acerca do papel da escola na vida das pessoas, visto que passam parte do tempo dentro da instituição o que confere a esta, o espaço necessário para exercer práticas discursivas emancipatórias para o desenvolvimento das identidades. Louro (2019) defende que as vivências sociais no interior da escola são mais marcantes que os conteúdos das disciplinas, sendo a construção da identidade de gênero e sexual, o grande marco ao se pensar no contexto escolar tendo-se em consideração uma sociedade emancipatória e igualitária.

Percebemos que a violência simbólica descrita por Bourdieu (2020) está presente no contexto escolar, sendo necessário um posicionamento radical dos agentes pedagógicos para provocar essa ruptura, pois, de acordo com o autor, não se trata de algo que está em um campo místico, mas que está enraizado socialmente. Apenas uma ruptura provocada através de mudanças significativas, é capaz de fazer com que os dominados sejam capazes de perceber e sair da condição que lhe foi legitimada, e por conseguinte, aceita como verdade. Nesse sentido, a condição feminina de inferioridade, que é aceita como verdade absoluta até mesmo pelas mulheres, precisa ser desconstruída e reconstruída a partir da compreensão de igualdade social, independentemente da identidade atribuída aos sujeitos.

Deste modo, consideremos importante esta contextualização porque devemos caminhar para não apenas apresentar o surgimento da base social que fomenta a inferioridade da mulher, mas ampliar a compreensão de mundo das pessoas e, por conseguinte, desconstruir relações de gênero que colocam o feminino e masculino em um campo dicotômico dominante/dominada. A busca para colocar o feminino em igualdade com o masculino justifica direcionar nosso estudo para o campo educacional, pois acreditamos que a escola é o lugar em que podemos exercer uma desconstrução/reconstrução dos saberes naturalizados socialmente no decorrer da história dos sujeitos. Como propõe Assis (2019), “o contexto escolar não se difere das demais instituições no que diz respeito as hierarquias sociais, logo, as características e comportamentos hegemônicos se reproduziram também naquele espaço” (ASSIS, 2019, p. 50).

Louro (2014), por sua vez, corrobora essa perspectiva, lembrando que a função formativa da escola ultrapassa os muros, visto que os sujeitos que nela aprendem circulam nos diversos espaços sociais. Então, é preciso educar para formar leituras de mundo diferentes. Nesse sentido, a pergunta que norteará o tópico seguinte deste capítulo é: Quais saberes escolares precisamos construir para refletir sobre a igualdade necessária entre homens e mulheres?

3.5 BREVE PERCURSO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: PARA FALAR DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR

Sendo a escola uma instituição que compõe as esferas sociais, as relações de gênero adentram no campo educacional e a discussão de gênero torna-se, como demonstramos, uma pauta essencial ao processo formativo. Os estudos e reflexões sobre a problemática partem do entendimento do ser homem e ser mulher na sociedade atual. Assim, com o objetivo de responder à questão anterior precisamos compreender como ocorreu a construção da instituição escolar, no intuito de desvelar as raízes de controle que dela fazem parte ainda na contemporaneidade.

Desde os seus primórdios, a escola foi pensada com a intencionalidade de atender as demandas sociais, sendo estas alteradas de acordo com o momento histórico vivenciado. Louro (2014) assinala que o primeiro modelo escolar no Brasil, além da intencionalidade em catequizar os índios, preconizava formar os filhos da elite branca, um objetivo que vai permanecer por um longo período.

A autora nos revela que a intencionalidade de educar os corpos, e por conseguinte modelar a sociedade, sempre esteve presente no contexto escolar: “As formas de intervir nos corpos - ou de reconhecer a intervenção - irão variar conforme a perspectiva assumida. Ilusório será acreditar, contudo, que, em algum momento, as instâncias pedagógicas deixaram de se ocupar e se preocupar com eles” (LOURO, 2000, p.61).

Assim, os padrões de comportamento dos gêneros, que são estabelecidos no âmbito cultural e social, são também reproduzidos, difundidos e validados no contexto escolar. Quanto à percepção da sexualidade, Foucault (1999) estabelece a disseminação do discurso da assexualidade da criança, tornando proibido o falar a respeito, inibindo qualquer manifestação que possa surgir nesse sentido. A compreensão equivocada da sexualidade como apenas copulação entre os sujeitos, certamente corrobora para que permaneça em silêncio o tema no campo pedagógico, sendo difícil mencionar seus aspectos.

Entretanto, a ideia de proibição não significa que os gêneros e identidades sexuais estarão fora do contexto escolar; eles sempre se farão presente, sendo conceitos vistos como padrões, desviantes ou subalternas, que reivindicarão seu espaço. Louro (2000) fala sobre essa norma de vigilância entre os sexos no contexto escolar: “todos os processos de escolarização sempre estiveram - e ainda estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres” (LOURO, 2000, p.60).

Dessa forma, as diversas identidades sexuais estão dentro do contexto escolar. Entretanto, Louro (2019) considera que existe uma intencionalidade de apresentar a heterossexualidade como “normal”. Sabemos que este tema também perpassa a escola, e é necessária uma discussão sobre ele. No entanto, isso extrapola o presente estudo, que tem por objetivo adentrar no viés educacional para questionar/analisar os espaços ocupados pelos gêneros no entendimento do ser masculino e feminino, de forma igualitária, sem distinção, independentemente da identidade de gênero apresentada pelos sujeitos, a fim de questionar a naturalidade com que o masculino sobressai sobre o feminino, num valor que repercute diretamente nas letras e músicas de funk consumidas pelos estudantes.

O Estado, através dos órgãos que o compõem, estabelece o atendimento às demandas da sociedade, seja no campo da saúde, da justiça, da educação. Entre os espaços que formam as bases sociais, sabemos que a instituição escolar é por onde

todos e todas passam como direito constitucional. Neste ambiente, a aprendizagem é conduzida direcionando os sujeitos de acordo com as diretrizes que o currículo determina. Louro (2014) sublinha que os símbolos presentes na escola, de maneira implícita, negam as diferenças e reforçam a superioridade eurocêntrica, corporificando as distinções geradoras de desigualdades, produzindo os “outros” desde a sua fundação.

Bourdieu (2020), por sua vez, acrescenta que as representações patriarcais permanecem na base relacional entre os gêneros na escola, ainda que a instituição hoje esteja livre do domínio da igreja. Por isso, ressaltamos que as separações e os preconceitos de gênero são forjados e também normalizados no interior da escola. Nos discursos de que meninos são mais agitados que meninas, ou meninos são melhores em matérias exatas, a natureza mais uma vez é convidada para justificar a construção do espaço social, que é reproduzido na escola, condicionando as ações até mesmo nas formações dos grupos ou no “brincar” de meninos e meninas. Como alerta Louro (2014), “as desigualdades só poderão ser percebidas –desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para as suas formas de produção e reprodução” (LOURO, 2014, p. 125).

Buscando questionar de maneira prática o momento das brincadeiras entre meninos e meninas, apresentamos a Figura 06.

Figura 06 – Brincadeira não tem gênero



Fonte: Facebook.com/maternidadedepressao

Através de uma atividade comum e essencial entre as crianças, que dizem respeito às brincadeiras, os comportamentos são direcionados, mesmo que de forma dissimulada, enviando uma mensagem aos sujeitos do que se espera dos mesmos no comportamento individual, no relacionamento e interação com os demais que compartilham o mesmo ambiente. Destaca Louro (2014): “Registramos a tendência nos meninos de “invadir” os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na ‘ordem das coisas’ (LOURO, 2014, p. 64). Essas palavras são confirmadas na vivência daqueles/daquelas que circulam pelo espaço escolar, como bem nos mostra a nossa prática docente, que se deparam com essa situação “normal” ao encontrar meninos jogando bola, enquanto as meninas só observam. Tão natural quanto isso é também perceber que se, em algum momento, elas desejarem reverter esse quadro, perguntando o porquê de não poderem jogar, será considerado um absurdo, e certamente terão como resposta um “sempre foi assim”.

Todavia, promover reflexões sobre a igualdade de gênero no espaço escolar está para além de uma troca de lugares ocupados, trata-se de compartilhar do mesmo espaço, entendendo que não é necessário aceitar esse partilhar, na verdade ele sempre deveria ter sido forjado: “A construção de uma prática educativa não sexista necessariamente terá de se fazer a partir de dentro desses jogos de poder” (LOURO, 2014, p. 123).

Portanto, o pensamento que nos leva a querer disseminar um aceitar essa prática e então pedir para os meninos compartilharem seu espaço de jogo, também repercute o discurso vigente, que trata o masculino como hegemônico nas esferas sociais, e que apenas cede permissão, de maneira benevolente para o feminino, quando a compreensão que deve ser construída é que o espaço escolar e da vida social é para ambos. Durante séculos, as mulheres foram vistas como “o outro” do ambiente escolar, pois o discurso sexista e etnocêntrico de valorização da figura masculina para trazer ordenação as demais coisas do mundo social também está arraigado na escola, uma vez que a instituição escolar não só reproduz esses condicionamentos de gênero, como os inventa.

Nesse sentido, a autora salienta que “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” (LOURO, 2014, p. 84). Pensar sexualidade é adentrar no universo humano em todos os aspectos, sexualidade está

ligada também aos comportamentos exigidos socialmente dos sujeitos. Apesar da busca por impedir que o tema seja trazido para discussão em sala de aula, ele está emaranhado nas brincadeiras que ocorrem no espaço escolar, na expectativa que se cria acerca dos meninos e meninas, nos namoros que surgem, afinal a escola é lugar de sociabilidade.

A escola, nessa perspectiva, precisa cumprir seu papel social, que não é apenas deixar os sujeitos autônomos no quesito desenvolvimento de cidadania, para agradar à sociedade vigente, mas precisa “bem formar” esse sujeito para que ele, ao exercer a cidadania, não se veja como o “outro”, nem ao menos encontre os “outros”, mas que, ao ter uma educação ressignificada, perceba e defenda a igualdade de todos os indivíduos, independentemente de etnia, raça, gênero ou religião: “Os saberes que a escola pretende fixar ou os saberes que a escola pretende ocultar podem (e são) contestados, desafiados, confirmados e subvertidos. Dar-se conta desses múltiplos e, por vezes, divergentes espaços educativos, é fundamental” (LOURO, 2014, p.141).

A pluralidade de visões precisa estar presente no campo escolar na direção da alteridade, com a finalidade de atender a demanda dos sujeitos que foram negados anteriormente, e por vezes permanecem negados no currículo. Suas reivindicações surgem através de comportamentos que questionam as normas, e que por vezes saltam aos nossos olhos, quando percebemos que faz parte do cotidiano escolar a diversidade de identidades. Diante dessa compreensão, precisamos compreender que o silenciar em torno das questões de gênero é contribuir para a permanência da desigualdade existente entre homens e mulheres, visto que de maneira implícita os comportamentos de gênero permeiam a escola, gerando estereótipos, que se não forem desconstruídos, permanecerão naturalizados, alimentando o ciclo de diferenciação entre os sexos que coloca as mulheres na condição de subalternas.

Paz (2013) afirma que a escola, através das inúmeras aprendizagens que propõe, torna-se um ambiente hierarquizado, contribuindo para fomentar as desigualdades entre os gêneros feminino e masculino, na medida que promove separação entre meninos e meninas, através de aceitar ou negar comportamentos de acordo com gênero, conforme exemplificamos.

Para desconstruir esse pensamento, a inserção do *funk* na escola pode forjar (re) ações de conscientização sobre os estereótipos discriminatórios que impactam a dignidade feminina. Na percepção de Louro (2014), o cotidiano escolar é um campo perpassado por leituras e concepções de gênero, produzindo diferenças, distinções,

desigualdades, porque, como vimos, desde o seu início a instituição escolar exerceu ação distintiva por múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização das pessoas.

No cenário do *funk*, as mulheres são retratadas ou influenciadas a padrões estéticos que as identificam como seres sexualizados, cujos corpos são submetidos a violências simbólicas. A imagem da “boazuda gostosa”, com curvas esculpidas e definidas, disseminada na musicalidade, carrega arquétipos machistas que equiparam “libertinagem” à liberdade sexual. Tal padronização ecoa estilos e comportamentos “colonizados” para os gêneros, oriundos da ordem patriarcal. Assim, o lugar da mulher na sociedade vai sendo desvirtuado nas batidas e nas letras do *funk*, tornando o corpo feminino um operador simbólico e um signo erotizado que tende a estimular o padrão das “popozudas” para reprodução coletiva. Cabe, portanto, interrogar na escola como crianças e adolescentes percebem essas construções pejorativas sobre a mulher. Como destaca Carvalho (2013), a escola contribui para sermos o que somos, pois

É uma agência importante na constituição de quem somos e seus discursos podem legitimar outros sentidos sobre quem podemos ser ao apresentar outras narrativas para a vida social menos limitadas/aprisionadoras e mais criativas para nossas histórias e orientadas por um sentido de justiça social (CARVALHO, 2013, p. 134).

Os caminhos de desconstrução dos estereótipos precisam ser traçados com os/as alunos/as, na perspectiva de ampliar suas visões de mundo e expandir seu repertório de possibilidades de vida para além das apresentadas pela mídia, no caso das mídias sonoras como o *funk*, ou por outras instâncias sociais, que de forma implícita disseminam uma compreensão hegemônica acerca dos condicionamentos de gênero.

Nas letras do *funk*, notamos que a sexualidade se impõe como mecanismo de mediação para o arquétipo da mulher-objeto. A escola é, assim, convocada a refletir sobre os tensionamentos de gênero aí mobilizados, uma vez que esses representam formas primárias de dar sentido às relações de poder entre os sexos. Identificar as incidências de discursos sexistas nos artefatos culturais constitui, portanto, um importante passo para fomentar novos modos de pensamento dentro da sala de aula, para que esses possam ressignificar os moldes de uma sociedade inspirada na mentalidade patriarcal.

Por isso, nessa mesma perspectiva, Silva (2011) propõe que no campo educacional professores e professoras, por serem formados em um direcionamento curricular que fomentava o estereótipo e o preconceito entre meninos e meninas, podem gerar expectativas em sala de aula que direcionam a carreira educacional das crianças, contribuindo para a desigualdade de gênero. Assim, é necessário seguir numa direção contrária, propondo uma educação que reveja essas posturas acenando-se com uma atuação docente e uma formação pedagógica voltada para a criticidade, para leituras atentas do universo do *funk* e os preconceitos que algumas letras difundem.

De acordo com Louro (2004) desde a colonização a educação das meninas e meninos, nos conduz a perceber que, para além das épocas, a instrução dos estudantes era considerada de acordo com os papéis de gênero que se esperava do sexo biológico. A preocupação para as meninas girava em torno de atender a demanda de cuidar da casa, dos filhos e do marido. A preparação dessas perpassava de forma explícita com vistas ao casamento, existindo instituições específicas para acolher meninas órfãs, instruindo-as, de forma a garantir aos homens que ao procurar uma moça casadoira, esse pudesse encontrar uma jovem educada conforme esses padrões. Vemos aí a generificação da educação formando mulheres de acordo com o padrão do patriarcado.

Também se faz necessário compreender que o direcionamento de separação entre os gêneros, no contexto escolar, foi enraizado historicamente desde as salas separadas, como também da formação de conteúdos, através de disciplinas orientadas para meninas e outras para meninos. Sobre isso, Stamatto (2002) descreve:

A nossa primeira legislação específica sobre o ensino primário, após a independência, foi a lei de 15 de outubro de 1827, conhecida como Lei Geral, que padronizou as escolas de primeiras letras no país, contemplando a discriminação da mulher. Elas não aprendiam todas as matérias ensinadas aos meninos, principalmente as consideradas mais racionais como a geometria, e em compensação deveriam aprender as 'artes do lar', as prendas domésticas (STAMATTO, 2002, p.6).

Como vemos, o discurso dominante que enfatiza o machismo nasceu historicamente e a escola, por conseguinte, seguiu essa norma que cerceou a liberdade para que fossem exigidos comportamentos diferenciados de acordo com o gênero, ou seja o sexo biológico: meninos podem isso, meninas não podem. As áreas

de atuação para homens e mulheres foram pensadas na perspectiva da interdição e de que os gêneros definem a capacidade de atuação para as esferas sociais. Para Silva (2011)

A solução não consistiria simplesmente numa inversão, mas em construir currículos que refletissem, de forma equilibrada, tanto a experiência masculina quanto feminina. Seria desejável que todas as pessoas cultivassem características que normalmente são consideradas como pertencendo a apenas um dos gêneros (SILVA, 2011, p.94).

Defendemos, assim, a expansão e a força do currículo na revisão das relações de gênero, sendo necessário adentrar nesse campo, compreendendo que não basta apenas questionar as condições colocadas à mulher dentro da sociedade; também é necessário levantar questionamentos acerca da imposição direcionada aos homens à luz do padrão visto como aceitável. Portanto, como explica Silva (2011), “o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (SILVA, 2011, p. 97). Enxergar que o currículo dissemina as verdades estabelecidas socialmente e, por conseguinte, as fomenta no espaço escolar requer novas posturas para a sua reconfiguração.

Lopes (2013) salienta que, ao tornar-se reprodutora de quaisquer ideias de discriminação, a escola descumpra seu papel formativo, e a reversão disso implica construir uma educação, cujo currículo conscientize e trabalhe em prol da igualdade de todos/as: “[...] a escola é uma das agências principais de (re-) produção e organização das identidades sociais de forma generificada, sexualizada e racializada” (LOPES, 2013, p. 126). No espaço da escola, notamos que as singularidades existem, mas divergem do que se tem como padrão, e nesses espaços a figura masculina continua sendo a referência para as demais identidades que surgem.

Diante da reflexão acerca do papel essencial da educação na perspectiva de construir a compreensão das desigualdades de gênero, elencamos o seguinte questionamento: Como a formação de professoras (es) deve atuar para garantir a proposta de uma educação para a igualdade? É este enfoque que permeia o tópico seguinte.

3.6 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PROBLEMÁTICA DE GÊNERO

Nesse momento, faremos uma mudança pronominal na discussão empreendida, ao optarmos agora pelo “eu” profissional, em vez do “nós” que

adotamos até aqui, a fim de falarmos, enquanto pesquisadoras, do lugar de professora da educação básica. Quero, assim, lançar um olhar acerca dessa identidade que também me perpassa e explorar uma vivência particular vivenciada como aluna do curso de Pedagogia.

Naquela manhã a disciplina ministrada era Psicologia da Educação, não lembro se I ou II, mas a professora explicava questões acerca do desenvolvimento das crianças e desenvolveu a seguinte fala, que vou aqui retratar com minhas palavras: “a criança vai ter alguém como referencial, se for o pai, ela tende a se comportar como ele; se for a mãe, tende a se comportar como ela. Eu tenho uma amiga que tem um filho de 8 anos, que está com todos os trejeitos de menina, pois tem a mãe como referencial. Até os 8 anos, ainda se pode interferir para mudar esse comportamento, mas depois disso, fica difícil”.

Eu não tinha ideia que ela estava questionando os comportamentos de gênero tidos como padrões para o feminino e o masculino, mas o que pairava de forma implícita nesse discurso era que existiria um problema em o menino apresentar comportamentos que seriam “normais” apenas para meninas. Sim, para minha surpresa atual, compreendo que esse discurso aconteceu em uma instituição de educação superior, num curso que tem como finalidade formar professores (as), o que se torna ainda mais problemático.

Entretanto, não tenho como objetivo atribuir nenhum juízo de valor à fala da professora de psicologia; uso o episódio apenas para questionar o sistema que dissemina as normas, e trata como desviantes os que não as atendem. No entanto, chamo atenção aqui que professoras e professores crescem em famílias que também reforçam essas normas, passam pela educação escolar dentro desse mesmo sistema eurocêntrico e tornam-se sujeitos que precisam se adequar às expectativas preconceituosas de acordo com seu sexo biológico.

Luiz Paulo Moita Lopes, ao apresentar uma pesquisa realizada em sala de aula, percebe a postura da professora diante da temática de homossexualidade surgida de um diálogo entre alunos. Estes, cientes de que seria um tema “inapropriado”, tentam infringir a regra, suscitando questões através de uma atividade proposta. O autor atribui o posicionamento de negação e omissão da professora ao abordar a temática, em razão da formação que recebeu, a qual definiu os temas que seriam “apropriados para sala de aula”. Diz ele: “Portanto, a atitude da professora levanta sérios questionamentos para como a universidade tem formado seus/suas

professores/professoras e como os em preparado para tratar a vida social[...]” (LOPES, 2013, p.132).

Pimenta (1999) nos ensina que os professores carregam consigo as experiências da sua vivência escolar, e esta corrobora para definir qual modelo docente desejam se tornar. Diante dessa afirmação, podemos concluir que os preconceitos, estigmas e discriminação que os/as alunos/as vivenciam nas instituições escolares ao longo da vida, permanecem como referência para a prática docente, podendo reproduzir um modelo de educação sexista e misógino mesmo de forma inconsciente. Freire (1996) destaca que o pensar certo do/a educador/a deve combater as práticas misóginas presentes numa sociedade democrática.

Desse modo, é de extrema necessidade que professoras e professores recebam uma formação que proporcionem essas reflexões e os conduzam a questionar as normas, os condicionamentos de gênero, para possibilitar aprendizagens que fomentem alunas/alunos capazes de vivenciar relações desprovidas de preconceito ou discriminação, na qual não existe o “outro” e as diferenças são compreendidas como possibilidade de ser.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em suas prerrogativas elencadas no parágrafo que trata da formação de professores, não apresenta que as universidades devem compor em sua prática curricular temas envoltos nas questões de diversidade e diferenças presentes na sociedade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na sua versão final, após uma forte pressão de grupos conservadores retirou as palavras “gênero” e “sexualidade” que estavam presentes no documento. Assim, podemos perceber que a falta de uma legislação vigente contribui para reforçar o sexismo na sociedade, e por conseguinte no espaço escolar, o currículo da formação de professores/as precisa rever essas questões. Reflexos de uma sociedade etnocêntrica e preconceituosa se refletem em todos os espaços e legislações, criadas para direcionar o que se pretende como essencial na formação dos sujeitos escolares.

Os parâmetros curriculares nacionais (PCN) abordam a importância da educação fomentada no princípio da igualdade, livre de preconceitos e discriminação. Em suas prerrogativas enfatiza o papel da escola e do professor para a construção de uma sociedade igualitária. No que concerne às práticas pedagógicas, aparece os termos professor ou educador, e quero aqui trazer uma reflexão para a normativa de gênero presente no documento, visto que, ao referir-se ao “professor”, apenas no

masculino, o termo aparece cerca de 25 vezes no documento, com verbos afirmativos, informando seu dever dentro das questões relacionadas a orientação sexual e relações de gênero. Portanto, é reivindicado do profissional da educação que desenvolva atenção às minúcias que acontecem no espaço escolar, e, desse modo, construa as competências e habilidades de posicionamento para que saiba intervir e orientar os/as alunos/as acerca dessas relações para que não tenha posturas preconceituosas.

As orientações presentes no documento descrevem a necessidade do tema dentro do currículo, assim como o papel da escola nesse processo, pois em ambos os profissionais docentes terão papel fundamental no diálogo com os/as alunos/as, assim como na construção e desconstrução de compreensões acerca da sexualidade humana e dos eixos que as envolvem.

São apresentadas propostas essenciais para que essa demanda seja atendida, requisitando, forma construtiva, o debruçar-se sobre o assunto, participando de formações e discussões que instrumentalizem os profissionais da educação para um tema que se torna essencial dentro do espaço escolar, conforme se vê neste fragmento:

O professor deve então entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto dos alunos e ter acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, o qual deve ocorrer de forma continuada e sistemática, constituindo, portanto, um espaço de reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual (BRASIL, 1997, p. 84).

Sacristán (2002) aponta para a transformação permanente dos processos de construção de saberes, sejam estes formais ou informais. Podemos descrevê-los como uma teia de conhecimento que vai se tecendo ao longo da vida, permeada pelas transformações de mundo e pelos próprios sujeitos em mudança. O autor descreve: “Nada é definitivo, porque nada é absoluto” (SACRISTÁN, 2000, p.109). Essa visão amplia o entendimento de se formar docentes preparados para acompanhar as mudanças advindas do contexto social no qual a escola está inserida. No exercício docente, não se pode pensar apenas em conteúdos e fórmulas de aprendizado, mas considerar que existem seres sociais que compõem o ambiente escolar, atentando para seus valores e suas demandas, que precisam estar presentes no currículo.

Pimenta (1999) defende que a formação inicial docente deve contribuir para que os/as alunos/as desenvolvam conhecimento e habilidade, atitudes e valores. Docentes, então, precisam estar aptos para mediar os desafios que são inerentes à prática social do ensino, os tornando pesquisadores permanentes de suas práticas, para o avanço destas, contribuindo assim para a formação da identidade docente em suas intervenções sociais.

Entretanto, a dinâmica de inserir no currículo apenas os conteúdos exigidos para desenvolver capacidades cognitivas, direcionado pelo discurso hegemônico e eurocêntrico de cidadania plena, corrobora para fragilizar a formação de professores, nos aspectos que correspondem às relações de gênero. O entendimento de que seria algo de cunho privado no âmbito da formação individual, contribui para deixar os questionamentos acerca das opressões sociais dos marcadores de gênero fora dos temas que devem permear os saberes escolares, e por conseguinte, a formação de professores. Amorim e Melo constataram em uma pesquisa que “A única professora da primeira fase do fundamental, que ministra aulas para uma turma de quinto ano, relatou que a imaturidade das crianças não permite a abordagem desse tipo de questão” (AMORIM; MELO, 2015, p. 10).

A esse respeito, Paz (2013) constatou que os temas relacionados a gênero e a sexualidade não são abordados no contexto escolar, e entre as motivações para o silenciamento estaria a compreensão de tratar-se de assuntos de cunho privado. A autora postula ainda que a falta de formação dos professores e demais profissionais, nesse viés, contribui para essas temáticas permanecerem fora do contexto escolar.

Corroborando essa ideia, Lopes (2013) afirma que questões sociopolíticas e culturais interferem na prática das/os professoras e professores, ao considerarem a sexualidade algo da vida privada, o que impede a abordagem do tema na prática pedagógica, dificultando o diálogo necessário que tais questões exigem.

Diante dessa necessidade, iniciativas como O Curso de Gênero e Diversidade na escola, pensado na perspectiva de formação continuada, contribuem para levar o conhecimento necessário para as professoras/os, que precisam atender a heterogeneidade presente no espaço escolar. Entretanto, diante da amplitude de instituições formadoras, torna-se necessário garantir a inserção da temática no currículo inicial, quando concerne à formação de professoras (es), para além da formação continuada.

Imbernón (2000) defende que a formação de professores deve atender a função social da escola que converge para romper as barreiras existentes entre escola/comunidade, para tanto é necessário que os professores formem uma comunidade de saberes, desmistificando a hegemonia existente em torno da função docente quando pensada apenas como socializadora. Para Pimenta (2002), “a formação do professor, no que se refere aos conhecimentos científicos de seu campo e do campo da Educação, da Pedagogia e da Didática, requer investimentos acadêmicos” (PIMENTA, 2002, p.186). Desse modo, é essencial oportunizar novos espaços de formação docente, estando intrínseco, nesse processo, a construção de conhecimento de forma reflexiva, a fim de ser possível contribuir para o avanço de nossas práticas pedagógicas. Como Freire (1996) nos ensina, ao defender que a teoria e a prática precisam ser refletidas de forma crítica para garantir a sua indissociabilidade.

Diante desse contexto, garantir formações continuadas para os professores, assim como promover uma mudança no currículo das licenciaturas, com o objetivo de contemplar aprendizagens concernente aos temas que envolvam Gênero e Diversidade, é essencial diante de uma sociedade que se define como democrática. Freire (1996) descreve o distanciamento que acontece da democracia, na medida em que as pessoas que compõem a sociedade estão imersas em práticas sociais que garantem a impunidade dos assassinos de meninos nas ruas, de camponeses que lutam por seus direitos, dos que praticam racismo, e dos que inferiorizam as mulheres.

Essa rica descrição freireana nos mostra o quão necessário torna-se formar profissionais formadores que irão atuar junto aos sujeitos sociais, pois é através de um currículo pautado na igualdade da pessoa, independentemente de sua raça, religião, gênero; no conhecimento das diferenças, que poderemos vislumbrar uma transformação nas relações sociais. Em uma sociedade pós-moderna, na qual o hibridismo identitário dos sujeitos é presente, os desafios dentro do contexto escolar sempre existirão.

Deste modo, a afirmação de Paz (2013) sugere um direcionamento que deve estar presente na formação continuada:

A formação continuada não significa apenas aprender mais sobre determinados temas, ela pode ser um momento de reflexão sobre hierarquias, sexismo, proletarização, individualismo etc, voltada para o combate de determinadas práticas sociais como exclusão,

homofobia, racismo, segregação etc., criando projetos de intervenção social (PAZ, 2013, p. 3).

Pimenta (1999) afirma que a formação continuada promovida para os docentes é direcionada apenas aos conteúdos de ensino, sendo insuficiente para mudar as práticas pedagógicas. Isso porque os/as docentes precisam vivenciar a construção de uma educação que se concretize para além dos conteúdos, que proponha uma mudança social, capaz de construir uma sociedade para todas e todos, saindo do discurso hegemônico que, de maneira implícita, reproduz no currículo de formação inicial e continuada de professores/as ideias pautadas em sexismo a partir da padronização e naturalização de posturas para meninos e meninas.

Lopes (2013) aborda essa tentativa implícita curricular de padronização ao tentar descorporificar os/as alunos/as quando estão no ambiente escolar, na qual os professores e professoras são conduzidos a pensar os sujeitos sem considerar suas diferenças de raça ou gênero. Como alerta Beraza (2019), “muitas destas novas demandas sociais e do novo tipo de estudante que chega às nossas aulas vão exigir uma maior atenção aos planos de formação do corpo docente” (BERAZA, 2019, p. 14). Até que ponto as diferenças nunca existiram nas escolas? Ou eram encobertas pelo currículo de formação de professores/as que tinha como modelo o eurocentrismo dos colonizadores?

Diante dessas considerações, reafirmamos a necessidade de uma formação de professores/as que considere as singularidades dos sujeitos, abordando temas concernentes as vivências sociais, entre as quais podemos citar letras do *funk* e suas padronizações de gênero, a fim de construir uma educação pautada em valores emancipatórios que rompa com o discurso hegemônico de negação das diferenças no ambiente escolar.

CAPÍTULO IV

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Diante da necessidade de aproximação com o universo dos sujeitos participantes da pesquisa, elaboramos 3 atividades impressas que deveriam ser realizadas de forma sequenciada, de acordo com a descrição do quadro 1. Preparei os envelopes em tamanho A4, acrescentando no interior 1 caixa de lápis de cores, 1 lápis grafite e 1 borracha. A intenção foi possibilitar condições para que realizassem as propostas evitando transtornos pela falta de algum material apropriado. Considerando a realidade socioeconômica dos/as alunos/as, acreditamos que a doação do material seria uma estratégia adequada para não comprometer a coleta de dados, que já vinha enfrentando tantas dificuldades, pois também ficaria como doação às crianças participantes ao final das participações.

As músicas escolhidas para a reflexão e discussão acerca do sexismo foram selecionadas a partir das indicações dos/as alunos/as, durante a realização dos pré-testes, e por isso esses foram aplicados. Foram marcadas com um asterisco (*) as palavras de cunho pornográfico, mas, ainda assim, para que o/a aluno/a realizasse as atividades, a pessoa responsável realizou a leitura das informações inscritas numa folha de rosto que antecedia as atividades, observava a sequência de atividades solicitadas, e só após poderia entregar ao/a menor sob sua responsabilidade. Na folha inicial das atividades, as crianças marcavam apenas o gênero que se identificavam, não sendo necessário descrição de nomes, ou qualquer outro símbolo que fosse possível identificá-las. Entre as 8 crianças/adolescentes que realizaram as atividades, 4 se identificaram como meninos, e 4 como meninas, todos/as estudantes do 5º ano do ensino fundamental, com idades entre 9 e 13 anos.

Salientamos que o número reduzido de participantes foi, como já explicitado, devido ao contexto da pandemia da Covid-19, no qual as escolas fecharam enfrentando a dispersão ou desistência dos/as alunos/as. Houve a tentativa de entrega das atividades no ambiente da escola da pesquisa, para que levassem para casa do mesmo modo que estavam fazendo com as atividades que a escola entregava, mas, conforme informado, os responsáveis não apareceram. Apesar do convite da professora regente, apenas 5 alunos/as compareceram nessa manhã, alguns sozinhos, ou acompanhados de irmãos/as menores de idade, assim não foi

possível entregar as atividades, pois o responsável precisava fazer a leitura e ficar ciente da coleta de dados.

A dificuldade de contato com as crianças por questões socioeconômicas, a exemplo de falta de celular e *internet*, potencializada pelo contexto de isolamento social, as atividades precisaram ser entregues porta a porta. Essa dinâmica foi demasiadamente desgastante e cansativa, pois teve que seguir um método próprio, também articulado em razão das circunstâncias. Eu realizava uma ligação com antecedência, marcando o horário que seria feita a entrega, mas isso não foi garantia de conseguir contato, pois, no dia acertado, em alguns casos eu chegava e encontrava a casa estava fechada, precisando retornar outra vez. Situações preocupantes e estressantes. Não menciono nem os gastos com o deslocamento, em termos de combustível, mas destaco que o ir e vir constituiu um desgaste emocional excessivo, causando atraso no cronograma que eu havia estabelecido para esses procedimentos.

Para chegar nos endereços informados eu fazia uso do aplicativo Mapas, instalado no meu celular. Porém, ficava por vezes perdida pelos endereços informados não estarem de acordo com a direção indicada pelo aplicativo, ocasionando, inclusive, a ida para bairros equivocados, que não eram o da residência buscada. Percorri cerca de 180 km em duas semanas, nessa “peregrinação” pelos endereços, e algumas vezes, precisei fazer deslocamentos à noite, pois era o turno que alguns responsáveis chegavam do trabalho. Era preciso que lessem a proposta e analisassem as atividades para que o/a menor sob sua responsabilidade realizasse a tarefa, o que se tornou arriscado, por questões de segurança, devido à localização das residências e os perigos do entorno. Quando chegava, entregava as atividades à pessoa responsável pelo/a menor, ela fazia a leitura e autorizava a realização. Na sequência, eu explicava as atividades à criança/adolescente e ficava aguardando que as executasse, pois devido à dificuldade de localização de algumas residências, poderia dificultar ainda mais o processo de coleta, se fosse preciso retornar em outro momento. Esse deslocamento seria o dobro de percursos, e eu também temia que a mesma desmotivação para o cumprimento das atividades escolares, que, em tese, possuem uma obrigação, pairasse sobre as da coleta, que seriam voluntárias. Assim, para garantir a realização das atividades, eu ficava aguardando. Creio que permanecer à espera conferiu confiabilidade aos dados apresentados, visto que tive

a certeza que as crianças realizaram as atividades sozinhas sem quaisquer intervenções dos familiares.

As crianças demoravam, em média, entre 1:30 a 2:00 horas para concluir as atividades, e quando tinham alguma dúvida, se dirigiam até onde eu estava e perguntavam. Nessas ocasiões, eu sempre utilizava duas máscaras de proteção à Covid-19, e optava por esperar em um lugar mais afastado dentro da residência, às vezes no terraço; outras vezes, na sala, mas em todos os momentos, tive uma grande preocupação com o distanciamento social, seguindo os protocolos de segurança.

Finalizei a coleta com 8 atividades, ficando uma aluna sem participar, pois, no dia em que marquei, caiu um temporal e, no caminho, ao ficar perdida para encontrar o endereço enviado, liguei para a mãe e fui informada que não teria como chegar, pois a casa estaria alagada, e um enorme buraco tinha se formado na rua, impedindo totalmente o acesso ao local. Lembro da fala da mãe ao telefone: “-Professora, a casa tá cheia d’água, num tem nem como fazer tarefa aqui não, e tem um buraco no meio da ladeira que num deixa chegar carro, deixe pra outro dia, me perdoe.”

Agradei, e ficamos de marcar outro momento, entretanto, estando muito desgastada emocionalmente, abalada com o processo, o que me fez chorar não só nesse momento, como em outros, em virtude das dificuldades que surgiam. Precisei ter muita resiliência para continuar. Como tinha conseguido 08 atividades, sendo 4 de meninas e 4 de meninos, decidi iniciar as análises com as que tinha em mãos, considerando que elas possuíam dados que atendiam aos objetivos da pesquisa.

Assim, entrei em contato com a mãe, agradei a disponibilidade da participação, mas expliquei que não seria necessário, e que entraria em contato, caso alguma situação se apresentasse. O quadro abaixo aponta os nomes fictícios das pessoas que fizeram parte da pesquisa. Salientamos que os termos escolhidos para as denominações foram retirados da linguagem presente na cultura *funk*, no sentido de relacionar as referências ao universo pesquisado. São identificados, ainda, os eixos que orientaram a elaboração das atividades que subsidiaram a coleta de dados.

Quadro 1 – Nomes fictícios das pessoas da pesquisa

Meninas	Meninos
Alerquina	Coringa
Resenha	Resposta
Aliada	Aliado
Parça	Passinho

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 2 – Atividades elaboradas para coleta de dados

Atividade	Descrição	Produto
Atividade 1	Leitura da música – AK 47 é porte do homem – Mc Torugo, Mc Fahah e Mc Blasco	Desenho
Atividade 2	Leitura da música – AK 47 é porte do homem – Mc Torugo, Mc Fahah e Mc Blasco	Paródia
Atividade 3	Leitura da música – AK 47 é porte do homem – Mc Torugo/Mc Fahah e Mc Blasco/ Leitura da música – Vou fazer um vídeo seu – Mc Vitin LC, Mc Anjim, Mc Laranjinha, Mc Vitera e Daan Mc	Respostas em questionário Aberto

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 3 – Instrumentos que compõem o *corpus* da pesquisa

Instrumentos	Quantidade	Descrição
Desenho	8	Elaborado de acordo com as representações que retratam a figura feminina na música.
Paródia	8	Construída de acordo com a percepção dos/as alunos/as como possíveis autores/as
Questionário aberto	8	Respondido após leituras e reflexões sobre a linguagem usada para falar sobre a mulher presente nas músicas
Pré-testes	8	Questões estruturadas realizadas através de ligação e vídeo chamada pelo WhatsApp com objetivo de saber as músicas que escutavam e sondar o contexto de coleta de dados
Diário do Percurso Metodológico	1	Criado para relatar o passo a passo da pesquisa, considerando a mudança de contexto ocasionado pela Covid-19

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Após a organização dos instrumentos, prosseguimos com a exploração do material, segundo os pressupostos da análise de conteúdo (Bardin), com a finalidade de atender os objetivos da pesquisa. Consideramos esse momento singular na realização do estudo, dado a quantidade de instrumentos adotados para a compreensão da temática proposta. Assim, optamos por descrever de acordo com a sequência de aplicação das atividades impressas, sendo: 1º Desenho, 2º Paródia e 3º Questionário aberto. Saliento que o trabalho de análise conta com as percepções diante da subjetividade da pesquisadora, e as impressões, sentimentos, percepções estão relatadas detalhadamente no Diário do Percurso Metodológico.

4.1 A EXPLORAÇÃO DO MATERIAL

O instrumento de coleta selecionado para iniciar a fase de análise dos dados corresponde à primeira atividade realizada pelos/as meninos/as, os desenhos. A proposta teve por objetivo compreender o olhar que as crianças/adolescentes possuem acerca da mulher que é representada na letra do *funk* selecionado. Para tanto, foi solicitado que realizassem a leitura da música “AK 47 é porte de homem”, na

qual as palavras pejorativas em relação a figura feminina estavam em negrito e grifadas, solicitando que, diante desses adjetivos, desenhassem a figura feminina que permeava o seu imaginário. A intenção foi perceber se no universo dos sujeitos as palavras sexistas apresentadas nas músicas contribuíam para criar estereótipos no imaginário das crianças e adolescentes sobre o feminino.

Para a criação das categorias realizamos os estágios descritos a seguir: no primeiro momento, realizamos a separação dos desenhos, de acordo com o gênero dos/as pesquisados/as, para verificar se as representações do sexismo das músicas teriam olhares e entendimentos diferentes, considerando se eram meninos ou meninas. Durante essa separação buscou-se observar, de acordo com o referencial teórico, especificamente as representações e os estereótipos, elencando, assim, os seus indicadores.

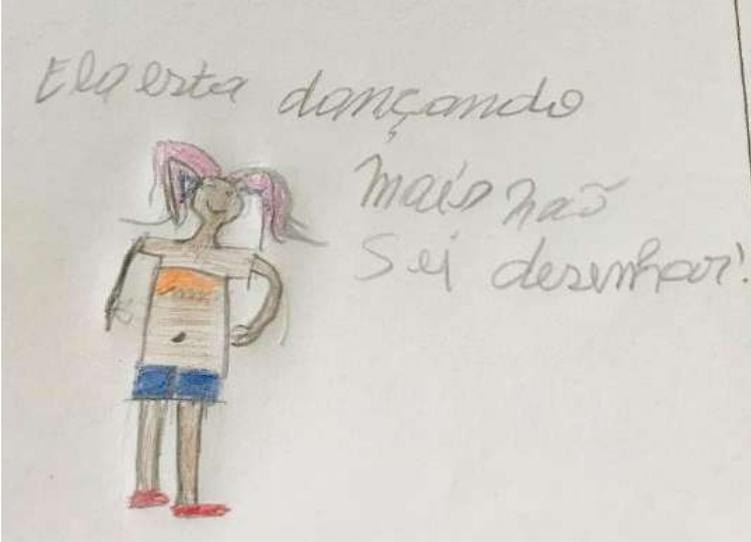
No segundo momento, exploramos as representações separadamente iniciando com as das meninas, construindo a unidade de registro, um resumo da análise inicial, criando em seguida um código de conteúdo de acordo com as representações presente nas expressões faciais, nas roupas, e nas expressões do corpo e cenário dos desenhos apresentados, entretanto, ao finalizar decidimos apresentar a descrição detalhada de desenho por desenho, para melhor situar o leitor nas inferências da pesquisa, fomentando a construção do quadro apresentado a seguir:

Quadro 4 – Representação do feminino em desenhos (continua)

Categorias de Análise	Desenhos
<p>Desenhos revelam alegria e diversidade étnica da identidade feminina</p>	<p>Parça - Desenho livre – Mulher branca, sorrindo, cabelo loiro e liso, trajando vestido na cor rosa.</p> 

Quadro 4 – Representação do feminino em desenhos

(continua)

Categorias de Análise	Desenhos
<p>Desenhos revelam alegria e diversidade étnica da identidade feminina</p>	<p>Arlequina - Desenho livre – Mulher negra dançando e sorrindo, cabelo rosa e liso, vestindo top e short, nas cores laranja e azul, barriga a mostra</p> 
	<p>Resenha - Desenho livre – Mulher negra em um dia de sol, sorrindo, cabelo loiro e liso, trajando vestido na cor rosa.</p> 
	<p>Aliada - Desenho livre – Mulher em um dia de sol, sorrindo com expressão de piscadela, cabelo castanho cacheado, vestido top e calça, nas cores azul e laranja, barriga a mostra.</p> 

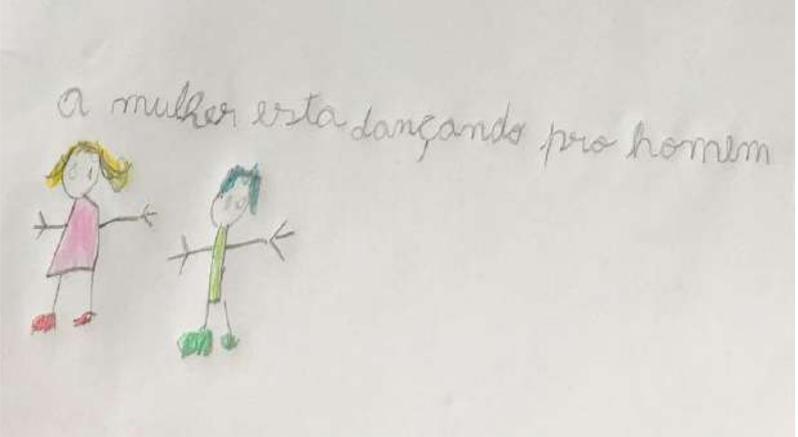
Quadro 4 – Representação do feminino em desenhos

(continua)

Categorias de Análise	Desenhos
<p>Desenhos revelam alegria e diversidade étnica da identidade feminina</p>	<p>Coringa - Desenho livre – Mulher branca sorrindo, cabelo preto e liso, vestindo blusa e short, nas cores vermelha e verde.</p> 
	<p>Responsa – Desenho livre – Mulher laranja sorrindo, cabelo castanho e liso, blusa e short, nas cores rosa e amarela.</p> 

Quadro 4 – Representação do feminino em desenhos

(conclusão)

<p>Desenhos revelam alegria e diversidade étnica da identidade feminina</p>	<p>Aliado – Desenho livre – Mulher branca, cabelo loiro e liso dançando para o homem, ela com roupa rosa e ele com roupa verde.</p> 
	<p>Passinho – Desenho livre – Mulher negra, cabelo castanho e liso, vestindo blusa e saia, nas cores vermelha e roxa e conversando com um homem em um bar. Ele veste blusa azul e short laranja.</p> 

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As representações possuem uma diversidade de aspectos quando pensamos nas características individuais das mulheres, pois não existe uma homogeneidade do ser feminino, antes a “identidade” dos biotipos é formada pela diversidade étnica da população brasileira. O conceito de Interseccionalidade proposto por Crenshaw (2002) e descrito durante o referencial teórico deste estudo, ganha um sentido ainda maior diante dessas imagens, pois percebemos que a diversidade brasileira é vislumbrada e validada pelos sujeitos da pesquisa.

As expressões faciais dos desenhos denotam sempre satisfação, as roupas compreendem o imaginário do cotidiano. Podemos inferir que as representações das crianças trazem o entendimento de que os/as alunos/as da pesquisa identificam os termos pejorativos e sabem ou pelos menos “intuem” os significados atribuídos as mulheres, mas que eles/as quando foram convidados para simbolizar a mulher não desprezaram a figura feminina, apropriaram-se da oportunidade e descrevem com naturalidade a performance feminina sugerida pelas músicas. Embora as mulheres reproduzam imagens femininas do cotidiano, percebemos que esses detalhes são mais enfatizados nos desenhos das meninas.

Quero aqui ressaltar a percepção que tive ao analisar os desenhos das meninas, pois as representações atendem exatamente as características das alunas da pesquisa, como se elas se reproduzissem nos traços, partindo das roupas até a cor dos cabelos. Confesso que passei por um momento de profunda reflexão na análise e no registro dessas observações. Cheguei a me emocionar, pois jamais imaginei, em nenhuma das hipóteses do estudo, que as pesquisadas pudessem se identificar com a imagem feminina sugerida pelas músicas a ponto de se representarem, como se, por essa atitude, quisessem comunicar o entendimento de que ao se falar sobre uma mulher, se está falando sobre “todas as mulheres”, incluindo elas mesmas, ainda meninas. Talvez o sentimento de sororidade seja construído a partir dessas identificações.

O grande *insight* que me fez atentar e refletir sobre o que aconteceu, foi que, ao receber as atividades de uma das pesquisadas, e parabenizar pela realização da proposta, expressei: “Que linda!”, e a mãe comentou: “- Isso é ela, professora! Ela se desenhou, por isso pôs o cabelo loiro, vive me pedindo para alisar o cabelo e pintar de loiro.” A aluna é negra, e por essa atitude revela o desejo de branquitude, tinha feito um desenho com a cor da sua pele, mas destacou os cabelos loiros e lisos. Então, fui observar novamente desenho por desenho, rememorando as características de cada menina, e confirmei exatamente o que relato: elas se representaram, pois, para as meninas, quando se fala de uma mulher, está se falando sobre elas. Há uma manifestação de autorreconhecimento, mas marcada por uma idealização do que poderiam ser, o que mostra que as identidades são frutos de construção, de relações, de transformações. “Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios.

As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (WOODWARD, 2014, p.56).

A identificação das meninas com a linguagem presente nas músicas nos faz perceber a força que as narrativas descritas promovem na percepção da identidade feminina. A autora referida descreve o que vou denominar de “percurso para identificação identitária”, que consiste em, primeiramente, ter as subjetividades construídas, através da cultura e da linguagem presentes no contexto social vivenciado para reproduzi-las. Nos termos de Silva (2014), “[...] A representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relação de poder” (SILVA, 2014, p. 91). Assim, é plausível afirmar que as representações dos desenhos ensaiam o sentimento de alteridade, na medida em que perpassam o entendimento dos discursos da esfera cultural e que permitem o olhar para si e se reconhecer no outro, ajudando na percepção identitária das meninas.

Nessa perspectiva, nos reportamos ao pensamento de Chartier (1991) ao afirmar que as práticas culturais são promotoras de relações de poder, podemos assim definir que a identificação das meninas com as representações descritas nas músicas pode incutir um entendimento de lugar social naturalizado para as mulheres, ainda que isso ocorra de forma inconsciente.

Nos desenhos dos meninos, percebemos a diversidade, entretanto, apesar de ter sido solicitado uma representação da figura feminina, dois desenhos mostraram o que a música propõe, a mulher em uma performance com a figura masculina. Consideramos que nenhuma representação produzida pelos participantes seguiu o estereótipo de uma mulher “desfigurada”, ou distante da imagem de uma mulher comum, porque os desenhos apontam fisicamente uma imagem recorrente do cotidiano das crianças, de acordo com as características físicas e as relações sociais.

De acordo com a categoria I - Desenhos revelam alegria e diversidade étnica da identidade feminina, analisamos que a representação da identidade feminina perpassa a diversidade étnica e se contrapõe ao sexismo, já que os desenhos representam mulheres livres, em situações corriqueiras. A representação das crianças continua transmitindo a ideia de que as mulheres são apenas vistas “como mulheres”, não correlacionando a palavra pejorativa da música à figura feminina, o que poderia conduzir a uma representação estereotipada do feminino. Entendemos como uma

forma de não aceitar a forma que a mulher é tratada no *funk*, uma rejeição ao estereótipo proposto, especialmente pelas meninas, ao desenharem mulheres que correspondem as suas imagens.

Na construção da categoria II – A representação feminina emerge em espaços divergentes das performances sexistas, a análise ocorreu através das paródias elaboradas pelos/as alunos/as. Nessa atividade, a música “AK 47 é porte de homem” foi reescrita sem as palavras que denegriam a imagem da mulher grifadas/negrito com a intenção de deixar a critérios dos/as pesquisados/as qualquer mudança nos termos caso desejassem. Com a intenção de motivar a produção, durante a orientação para a realização das atividades, eu expressava a seguinte frase: “Nesse momento você é o autor/a desse *funk*, a música é sua e o que você escrever aqui, vai ser escutado pelas pessoas. O que você quer dizer para elas? Esse é o momento. Assim como esses autores do *funk* falaram, você vai poder falar agora”. Essa possibilidade apresentou um novo olhar que desconstruiu o sexismo presente nas músicas originais, promovendo uma representação feminina permeada por sentidos que abordam a beleza e a liberdade da mulher ocupando espaços sociais que lhe foram negados historicamente. Os participantes exercitaram uma aprendizagem de gênero a partir da ludicidade musical reproduzindo suas impressões e significados nos desenhos e nas paródias.

Os trechos das músicas reescritas são apresentados separadamente, para melhor promover os sentidos e as inferências encontradas. Apesar de um estudo, cujos dados são analisados na perspectiva qualitativa, optamos por inserir, também, a porcentagem de falas de acordo com o gênero dos pesquisados, na intencionalidade de mostrar aos leitores, a diferença da percepção do sexismo, enquanto menino ou menina, o que, no nosso entendimento, corrobora para reforçar a influência do patriarcado na construção das assimetrias entre os sujeitos. Mesmo quando empoderados para a possibilidade de reconstrução do discurso que lhes é apresentado, socialmente, deste a mais tenra infância, ainda reproduzem as percepções inclusive nas atividades pedagógicas que lhes são solicitadas.

Resenha – “e chama as maravilhas para prender os bandidos.”

Tabela 05 – Refutação ao sexismo

II – Categoria – A representação feminina emerge em espaços divergentes das performances sexistas	Citações de acordo com o gênero	
	Menina	Menino
Representação feminina perpassa a beleza física e atividades do cotidiano	7	0
Representação feminina assumindo um papel social majoritariamente masculino	1	0
Quantificação das citações	8	0
Total	100%	0%

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A divisão de respostas de acordo com gênero das crianças pesquisadas nos conduz a perceber uma espécie de forma de luta por parte de algumas falas femininas, visto como apresentamos, na segunda categoria, a quantidade de falas que valorizam a mulher, representada totalmente pelas meninas, corroborando a análise feita na categoria anterior, nas qual as representações femininas perpassaram a identidade das pesquisadas, como descreve **Resenha** – “As princesa é linda mas a *glock*²¹ não.”

A linguagem, conforme descrita por Hall (2016), reverbera por uma representação divergente da música original, na qual a figura feminina transpõe o arcabouço da violência simbólica (BOURDIEU, 2020), ocorrendo uma espécie de refutação com a negação da performance feminina como restrita à representação secundária diante do masculino, surgindo uma nova representação da identidade feminina.

A relação de gênero descrita pelas meninas, no momento em que podem expressar o sentido da vivência social, apesar de criança, percorre a intencionalidade de, além de contrapor os termos pejorativos, conduzir a mulher para pensamentos que divergem da construção patriarcal, pois as mulheres percorrem lugares que divergem da representação inicial das músicas, “As bunita trabalho as bunita trabalho” - **Parça**.

A rejeição do sexismo nas músicas originais é notada porque a mulher assume uma nova performance na esfera social, em termos de autonomia. O trabalho é visto como uma forma de questionar a representação pejorativa que discrimina a figura feminina: “Não tem problema ela não vai ficar careta leva ela no restaurante pra ela comer” – **Aliada**.

21 glock – pistola semiautomática

Aspectos do cotidiano são trazidos nas paródias, mostrando a discordância com uma representação sexista estigmatizada (GOFFMAN, 2008). Nessa perspectiva, as novas representações femininas convergem para uma forma de luta contra o mercado do imaginário machista que objetifica a mulher, e que transparece na ideologia das músicas originais. Segundo Lopes (2011) e Amorim (2009), as representações do gênero feminino perpassam o imaginário social da objetificação para um tratamento digno para a mulher. De acordo com Louro (2014) e Scott (1995), a equidade entre os papéis de gênero vislumbram a contraposição da subalternização do feminino: “É preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o ‘verdadeiro’ universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida por algumas mulheres” (LOURO, 2014, p. 21).

A citação supracitada faz referência ao movimento feminista, as mulheres que tinham por meta se contrapor às prerrogativas patriarcais do “ser” e “estar” mulher no mundo. Faço essa referência, num sentido valorativo, observando que as meninas, embora ainda imersas em uma educação de base patriarcal, notamos indícios de posições não nomeadas por elas, ou talvez até desconhecidas, mas uma ideia viva que questiona as representações desiguais atribuídas ao feminino. Ressaltamos que a dança permanece como lugar de pertencimento feminino, entretanto, ocorre o deslocamento dos termos que objetificam a mulher, segundo notamos no trecho de Resenha – “Juliana da favela gosta de dançar”. Entretanto, precisamos considerar que os discursos provêm de três das participantes da pesquisa, o que nos faz constatar que, na linguagem de letras do *funk*, é atribuído à mulher um papel secundário e discriminatório que está sendo aceito por meninas e por todos os meninos, conforme será demonstrado na análise da categoria seguinte.

Elencamos as representações que reforçam a perspectiva de inferioridade da mulher, as discriminações e expressões sexistas e violentas, atreladas a satisfação da figura masculina. Ressaltamos o quanto a assimetria de gênero se apresenta de forma mais acentuada e violenta nas narrativas do masculino, uma vez que a mulher permanece em um lugar de subalternização, tratada com adjetivos de cunho estigmatizado, assim como descreve **Passinho** – “Juliana safadinha safada da favela”.

Tabela 06 – Patriarcado manda lembrança

III – Categoria – A representação feminina permeada pelo Patriarcado	Citações de acordo com o gênero	
	Menina	Menino
Representação feminina personificada para satisfazer o masculino	0	1
Representação da mulher erotizada sofrendo violência física	0	1
Representação feminina contrapondo adjetivos pejorativos	0	8
Representação feminina perpassa a beleza física e performance dançante	9	3
Representação da figura feminina de forma pejorativa objetificada	0	4
Quantificação das citações	0	6
Total	28%	72%

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Ainda que tenha sido oportunizada a recriação das letras na atividade proposta, percebemos que as representações pejorativas persistem, assim como se observa a violência contra o feminino, para além da esfera simbólica (BOURDIEU, 2020), ganhando materialidade de forma natural, como vemos nessa escrita: “Juliana safadinha putinha da favela vem de perna i vem de perna i vou te da vou dá na tua cara” – **Coringa**. As palavras de Hall (2016) explicam a reprodução de estigmas pela via da linguagem: “Aqui é onde a *representação* aparece: ela é produção do significado dos conceitos da nossa mente, por meio da linguagem. É a conexão entre conceitos e linguagem que permite nos *referirmos* ao mundo “real” dos objetos, sujeitos ou acontecimentos [...]” (HALL, 2016, p. 34).

A linguagem que influencia a cultura, pode ser notada na subalternidade atribuída ao feminino, que é fundamentada pelo patriarcado e manifestada através dos discursos que estão cristalizados na psique do pesquisado, pois a ideia de “bater em uma mulher” flui de forma naturalizada, podendo se perceber, ainda, que o estigma gerador do sexismo é também vetor dos pensamentos e atitudes que provocam a violência de gênero. Atitudes que agravam as diferenças, conforme discute Louro (2019):

Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido “gravados” em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção (LOURO, 2019, p. 30).

Assim, as representações construídas nas diversas esferas sociais reproduzem a ideia do o feminino e suas relações pela ótica da submissão, de objeto para propriedade masculina, e esse discurso reverbera na opinião das crianças, conforme analisamos no trecho de **Aliado** – “Já que em mina não tem praia faz marquinha e vai pro sitio pra Homem, Pra homem.” A performance feminina esperada é atrelada à erotização para admiração masculina. Tem como finalidade agradar ao universo dos homens, para ser e estar objeto de satisfação de outrem. Tal ideia reproduz a dominação que atravessa a esfera cultural sendo, portanto, também naturalizada entre as crianças. Retratando alguém não possui autonomia diante de si e do próprio corpo. Dessa forma, esse pensamento precisa ser desconstruído na escola educando-se para o protagonismo feminino, destacando-se, na prática pedagógica, que as mulheres reivindicam mudanças na direção da igualdade de gênero, muitas já conquistadas. É preciso refletir sobre essa imagem de que a mulher necessita da aceitação masculina para viver, o que pode gerar uma verdadeira cortina de fumaça diante das transformações que já empoderam as mulheres, não através da erotização de seus corpos, mas invisibilizando as múltiplas habilidades que possuem, em função das práticas discursivas do patriarcado que influenciam as posturas sexistas. Como propõe Bourdieu (2020),

A dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser (esse) é um ser-percebido (percipi), tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis (BOURDIEU, 2020, p. 111).

Corroborando esse pensamento, Scott (1995) nos alerta acerca da relação de poder que é promovida mediante a construção social do conceito de gênero, na qual o escopo da esfera de dominação subjaz diante da hierarquização das diferenças atribuídas ao gênero e definidas diante do sexo biológico. Na perspectiva da autora, as questões relacionais de gênero se imbricam, assim no momento que o masculino surgiu com uma performance de dominação o feminino é compreendido como dominado.

Nessa conjuntura, a inferiorização feminina, através de discursos discriminatórios travestidos de naturais, esconde estratégias da dominação masculina, refletindo-se também nas letras do *funk*, que levaram o ritmo a crescer

mercadologicamente, conforme argumentam Lopes (2011) e Amorim (2009). Na compreensão da criança participante da pesquisa, é como se a mulher permanecesse atendendo aos desejos masculinos, não possuindo vontade própria, com a prerrogativa de submissão ao homem.

Constatamos que o fetichismo descrito por Canevacci (2008), que envolve o corpo da mulher e a sua imagem social, configura-se num vetor de ampliação para consumo do mercado, um mercado de ideias, nas quais as representações decorrem dos estereótipos do patriarcado, através da relação desigual “dominador/dominada”. O corpo e a performance feminina funcionam, desse modo, como uma espécie de “atratores” para concepções sexistas, repassadas entre as gerações, moldando-se segundo as visões do homem, “Concentrar olhares é a aspiração imanente de todo atrator: penetrar e fazer-se penetrar pelo olho e pela suave viscosidade erótica” (CANEVACCI, 2008, p. 40).

Para **Arlequina** – “As gatinhas kica.” Nesse caso, de acordo com as expressões alteradas nas paródias, as palavras pejorativas sofreram algumas mudanças, mas levanto as seguintes questões: por que a mudança de pensamento ocorre apenas nos termos pejorativos? Por que não abrange a performance da mulher na música? Dessa forma, é possível avaliar que a compreensão acerca do sexismo para grande parte dos/as alunos/as perpassa apenas as palavras pejorativas nas quais a mulher é discriminada. Mas o caráter erotizado de objetificação permanece nas reescritas.

Deste modo, podemos notar a existência de uma educação centrada no masculino, cujos valores admitem adjetivos aceitos socialmente para as mulheres, como se as convenções também fossem responsáveis pela delimitação do espaço feminino, ou seja, dos comportamentos “adequados” para o feminino, em relação ao masculino, e que não precisam ser refeitos ou questionados. A educação se coloca aí como possibilidade formativa para alterar esse pensamento patriarcal. Por isso, Chartier (2002) nos remete à necessidade de atenção às representações que perpassam o mundo social, pois os valores estão ali reunidos para equiparar comportamentos.

Assim, consideramos que a percepção de papéis para meninos e para meninas acontece de forma natural, incutida desde a infância, contribuindo para que, ao lerem as letras das músicas que representam a figura feminina em condição de subordinação ao masculino, haja também a tendência de reprodução dessas ideias.

Os discursos presentes no contexto escolar representam a voz da sociedade em relação às mulheres, ganhando força através de uma linguagem codificada que nomeia, separa, elege e limita sentidos conforme a intencionalidade de quem a produz. Como argumenta Louro (2014):

A linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso, (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades, etc) (LOURO, 2014, p. 71).

Diante das adjetivações que são recorrentes no espaço social, podemos afirmar que a educação discutida por Bourdieu (2020) cumpre seu papel de legitimadora, na perspectiva de reforçar a assimetria de gênero entre os sujeitos. Assim, a educação e a formação de professores/as passam a adentrar um território de desafios, pois precisa intervir em um currículo que ela mesma construiu e validou durante anos, propondo reflexões e debates, ensinando a meninos e meninas que um gênero não é superior a outros gêneros, oportunizando caminhos e metodologias para essas questões serem debatidas a partir do espaço escolar e da prática pedagógica. Como propõe a BNCC: “Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BNCC, 2017, p.14)”. Garantir que o espaço escolar esteja atendendo às singularidades dos sujeitos que dele fazem parte é uma das prerrogativas da Base Nacional Comum Curricular. Educar para a igualdade deve perpassar todo processo educativo, pois é através desse entendimento que os saberes construídos poderão gerar uma sociedade na qual a discriminação e o preconceito sejam superados.

Para contribuir nessa direção, Louro (2014) destaca a existência das pedagogias feministas, a qual descortina a desigualdade existente entre meninos e meninas no interior das escolas, contrapondo-se à educação vigente. Essa pedagogia é pensada para a igualdade de gênero, atuando de forma coerente ao elencar saberes que promovam a reflexão crítica dos sujeitos que nela estão inseridos, na qual toda hierarquização é negada, oportunizando aos sujeitos inseridos no processo educativo assimilar a educação emancipatória defendida por Paulo Freire. Ou seja, que meninos

e meninas, ao terem acesso a qualquer informação que esteja em desacordo com as prerrogativas para a igualdade possam intervir de forma a apresentar discursos distintos do padrão patriarcal. Daí emerge a responsabilidade docente de intervir na construção de novos saberes.

Ressaltamos, ainda, que as crianças pesquisadas, para substituir as palavras *piranha* e *puta*, aprenderam a conotação que cerca esses adjetivos, entretanto, essa mesma educação não se mostra suficiente para gerar a criticidade frente à objetificação feminina, o que faz com que meninos e meninas permaneçam reforçando ideias discriminatórias e reproduzam as letras de *funk* substituindo apenas os termos citados.

Ao analisarmos os adjetivos utilizados pelas meninas para nomear o feminino, diferindo dos termos pejorativos das letras, percebemos uma força maior nas suas expressões em comparação às palavras escolhidas pelos meninos. Entre eles, boa parte das expressões são apenas trocas dos sentidos discriminatórios por palavras referentes ao gênero feminino. Percebemos um distanciamento, como se esse tema não lhes dissesse respeito, certamente por não ser diretamente relacionado a seu gênero, ou a sua percepção de gênero, conforme apontam as seguintes paródias: “Os amigos vendendo a firma enriquece e as mulhe desce” – expressa **Coringa**; “Bota a cara no beco pra perder o istresse que as meninas desce” – afirma **Responosa**. Tais narrativas sugerem o entendimento de Scott (1995) acerca da relação feminino e masculino, na medida em que a hierarquização proposta tende a elevar o masculino.

As representações do feminino permanecem atreladas à esfera da dominação, conforme atribui Chartier (2002), ao explicar os entrelaces das hierarquias presentes nas relações que se manifestam de acordo com o grupo do qual as pessoas fazem parte. Silva (2014) reforça que “a identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder” (SILVA, 2014, p.97). Boa parte das representações dos meninos, nas paródias, não apresentam um sentido identitário em relação ao sujeito para o qual a discriminação é atribuída. Transmitem uma refutação por considerar “ser errado” o uso de expressões sexistas em relação à figura feminina. Contudo, o *funk* continua a ser um ritmo popular e massivo, apesar de expressar essas mensagens. Já que não se pode modificar as letras, que pelo menos se discuta os seus significados. Consideramos que esse distanciamento em relação à criticidade pode ser causado por questões de identidade de gênero distinta da sua, além de nos fazer pensar no reforço da naturalização da própria palavra

pejorativa ao referenciar o feminino não apenas no contexto da música apresentada, mas na musicalidade do *funk* em sentido mais abrangente, pois não há limite ou restrição para tais adjetivos.

Na categoria IV, nomeada de - Representação sexista é questionada, destacamos os apontamentos diante de algumas perguntas diretivas do questionário. Aqui os/as pesquisados/as escreveram o que pensam sobre o *funk*, e nesses textos as falas das crianças mostram percepção pelo tratamento dado às mulheres nas músicas, cujas letras foram lidas, para responder subsidiar o questionário. Assim, realizaram a leitura das músicas AK 47 é porte do homem – Mc Torugo, Mc Fahah e Mc Blasco/Vou fazer um vídeo seu - Mc Vitin LC, Mc Anjim, Mc Laranjinha, Mc Vitera e Daan Mc. Na Tabela 07 é possível identificar os registros:

Tabela 07 – Sexismo não!

IV – Categoria – Representação sexista é questionada	Citações de acordo com o gênero	
	Menina	Menino
Representação sexista é discurso masculino	1	0
Representação sexista é um desrespeito a mulher	1	1
Representação sexista feminina provoca sentimento negativo	4	1
Representação sexista atribuída ao feminino causa insatisfação	2	3
Representação sexista é vista como violência	1	0
Representação sexista atribuída ao feminino causa revolta	0	1
Quantificação das citações	9	6
Total	60%	40%

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Além de não concordarem com o sexismo presente nas músicas, as crianças compreendem que é o discurso masculino que fomenta a ideia sobre o feminino. As meninas não apenas questionam, mas entendem que o sexismo é uma construção dominante do discurso masculino. Observemos a posição de **Aliada** – “Não, não eu não acho, não apresenta por que esse é a forma que os homes representa as mulheres”. As falas das meninas descrevem um desconforto e insatisfação diante das músicas.

Já **Arlequina** responde que isso é – “muito desconfortável”; **Aliada** assim define: – “Tristes”. Para além do equívoco na escrita, o que chama nossa atenção é a tentativa de construir uma espécie de “discurso de denúncia”, que ecoa das falas das meninas, certamente promovido não apenas por compreenderem que os termos pejorativos que nomeiam as mulheres são discriminatórios, mas, certamente, por uma

identificação pessoal com o gênero em questão. É como se sentissem na pele as discriminações. Assim, as expressões podem ser vistas como sinais de pequenas lutas diante da desigualdade macro que é atribuída ao feminino no universo do *funk*. “As desigualdades só poderão ser percebidas – e desestabilizadas e subvertidas - na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução” (LOURO, 2014, p. 125).

Os meninos se pronunciam, é verdade, entretanto, o sentimento transmitido não é perpassado pela mesma profundidade que o das meninas, por não se identificarem com o gênero em questão, reproduzindo uma representação social. Observemos as falas: **Resposta** – “Eu não gosto, é, sinto pena, é muita dó; **Passinho** – “Eu acho ilegal”. Narram a respeito das representações errôneas acerca do feminino, assim como das expressões violentas contra a mulher. **Aliada** diz: “-As musicas são muito ruim, queria que não fizesem mais estas músicas, violentando as mulheres”. A reação aponta a percepção da violência de gênero promovida pela linguagem, que tanto é identificada como questionada, no desejo de que isso não mais ocorra. A discriminação sofrida pelas mulheres nas letras das músicas é criticada e refutada por boa parte dos/as meninos/as. Segundo **Parça** – “Isso e muito feito porque tem crianças iscutando”. Assim, vemos que o conteúdo das músicas é entendido como algo inapropriado para as crianças, considerando-se os termos pejorativos que denigrem a imagem feminina, mas notando-se uma preocupação com a violência simbólica da linguagem adotada nas músicas.

Na categoria V - Representação sexista é validada, percebemos a aceitação do sexismo como um reflexo do comportamento social, pois **Coringa** revela: “-Não, si porq ela dança”. A performance da dança no funk é apresentada como algo que até existe para justificar o sexismo. **Resenha** considera: “-Não, augumas, porque elas fica si amostrando”. O corpo feminino é percebido como objeto de ostentação, segundo a ideia do patriarcado. As meninas avaliam que as mulheres que dançam *funk* não atendem ao padrão social de comportamento feminino, o que é visto com discriminação inclusive pelas meninas.

O controle sobre o corpo feminino foi iniciado no Brasil colonial, segundo considera Del Priore (1989), e é reforçado por Louro (2019): “Numa escola pública brasileira predominantemente feminina, os métodos foram outros, os resultados pretendidos eram diversos. Ali nos ensinavam a sermos dóceis, discretas, gentis, a obedecer, a pedir licença, a pedir desculpas” (LOURO, 2019, p. 21). A autora nos

presenteia com sua experiência acerca de uma escola que frequentou, narrando com riqueza de detalhes a educação pensada de acordo com o gênero, o corpo sendo educado para fins de submissão, ressaltando a finalidade dessas normas educativas em garantir o que a autora chama de “[...]produção de um homem e uma mulher “civilizados”, capazes de viver em coerência e adequação nas sociedades inglesa e brasileira, respectivamente” (LOURO, 2019, p. 21).

Suas palavras fazem sentido, porque notamos aceitação por parte dos meninos com o tratamento concedido às mulheres. Como se essa satisfação masculina diante da ação discriminatória fosse esperada. **Coringa** revela: – “Agradeseria, boa musica”, assim como transparece o sentimento de normalidade entre eles, ao serem questionados como se sentiam ao ouvir essas músicas com linguagem depreciativa: **Coringa** – “El me sinto bem”. Para **Aliado** – “é normal”. Podemos, assim, perceber, de forma clara, que a construção cultural do masculino reforça assimetrias de gênero, promovendo a discriminação dos que são compreendidos como inferiores, ou seja, algo sempre sobre os “outros”, como se fosse um aprendizado afastado do nosso mundo e que não nos diz respeito. Nascimento e Nascimento (2021) apontam o mesmo entendimento:

Foi possível observar que os meninos se sentem confortáveis com essas músicas. Apesar de dizerem que não acham certas as alusões ao sexo, eles parecem “empoderar-se” desse discurso. Sobre a afirmação de um deles, de que “os meninos têm que governar o mundo”, emerge a defesa da hegemonia masculina das prerrogativas sociais derivadas do sexo biológico (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2021, p. 12).

Bourdieu descreve esse processo entre as mulheres, exemplificando: “Os professores dizem sempre que somos frágeis e então... acabamos acreditando nisso”, “Passam o tempo todo repetindo que as carreiras científicas são mais fáceis para os meninos” (BOURDIEU, 2020, p.105). Tais discursos são repetidos e, por vezes, compreendidos como uma narrativa “normal”, mas a revisão de literatura mostra que são, na verdade, permeados pela influência patriarcal, alimentando o sexismo de forma implícita, conforme sinaliza a categoria articulada a seguir, que demonstra essa percepção.

Tabela 08 – Sexismo? Presente!

V – Categoria – Representação sexista é validada	Citações de acordo com o gênero	
	Menina	Menino
Comportamento feminino causa sexismo	2	1
Indiferença masculina diante do sexismo	0	1
Satisfação masculina diante do sexismo	0	1
Quantificação das citações	2	3
Total	40%	60%

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Diante da análise dos textos e da construção das categorias, conforme construções dos/as participantes da pesquisa, percebemos que as meninas, quando se trata de questionar a subalternização feminina, são até mais incisivas, e buscam, a seu modo, expressar uma visão em torno da necessidade da igualdade entre homens e mulheres. Entretanto, o mesmo não ocorre com os meninos, como se não sentissem representados pelo feminino, e as questões não lhe afetassem diretamente, por isso respondem de modo reducionista; são simplistas em questionar a objetificação da mulher descrita na música. “[...] predomina a ideia da mulher com perfil submisso, impossibilitada de ter desejos, mas que compactua da hierarquia masculina; o modelo de homem é aquele que se vangloria da capacidade de “comandar” seres inferiores” (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2021, p. 09).

Assim, observamos que alguns participantes se posicionam de acordo com as alusões da música, numa atitude que nos conduz a insistir na necessidade de uma educação para igualdade de gênero, uma vez que podemos entender que as relações de poder começam a ser fomentadas no espaço da família, sendo reforçadas na escola, na medida em que a omissão permanece, diante de uma realidade preocupante, o que revela a necessidade de educar novas gerações para uma nova sociedade na qual, os marcadores de gênero não sejam vistos como “validadores” de submissão de um gênero, subalternização dos “outros”.

No tópico seguinte, o resultado da aplicação da Sequência Didática, que tem como proposta suscitar uma intervenção pedagógica que promova a análise crítica dos/as alunos/as acerca dessas relações. O intuito foi demonstrar como o funk pode se tornar aliado na escola para novas práticas e novos saberes.

4.2 APLICAÇÃO DA PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – AO SOM DO BATIDÃO QUESTÕES DE GÊNERO EM DEBATE

Considerando o cenário de dificuldades percebido na escola na qual a coleta de dados foi realizada, decidi vivenciar a sequência didática na turma do 5º ano, na qual estou como regente, em outra escola, que adota o *WhatsApp* como suporte pedagógico para as aulas remotas. A referida escola atende um público da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, e também assume papel de grande relevância no município de João Pessoa. Para a aplicação da sequência didática entrei em contato com os responsáveis pelos alunos e alunas, que teriam acesso a celulares e internet com mais facilidade, sendo seus ou de seus responsáveis. Pedi autorização para a participação dos/as alunos/as, expliquei os objetivos da pesquisa, através de áudio e ligação pelo *WhatsApp*, que a proposta estaria voltada para a temática das relações de gênero atrelada ao *funk*.

Diante do aceite dos responsáveis, o grupo com o título “Aprender c/ o som do Batidão” foi criado no aplicativo. Dos/as alunos/as que foram inseridos, 8 possuíam celulares pessoais, 4 usariam os celulares dos responsáveis, mas estes disseram que estariam em casa no momento em que as aulas aconteceriam, pois expliquei que seriam de modo síncrono pelo *WhatsApp*. Informei, na sequência, as datas e horários para que fosse possível a turma se organizar. No dia 19/02/2021, enviei mensagem de texto ao grupo, informando que aguardaria todos/as online no dia seguinte, e assim aconteceu, conforme indica a primeira imagem da vivência “Pensando o som do Batidão”. O primeiro questionamento surgiu, e o nome do grupo chamou atenção, sugerindo uma curiosidade diante da proposta de aprendizagem articulada.

4.2.1 1º Dia da vivência: Pensando o som do Batidão – 20/07/2021

Para iniciar a aplicação da sequência didática no dia marcado previamente por ligação e áudio pelo *WhatsApp*, enviei mensagem no grupo às 12:30 para lembrar do horário, assim como solicitar que deixassem os celulares carregados, e não jogassem naquele horário, para não descarregar os aparelhos, pois ouvia em sala de aula, vez por outra, a informação de que ficavam sem participar de atividades educativas em função dos jogos. A atividade teve a duração de 44 minutos.

Entre pontualmente às 13:00, mas precisei aguardar alguns alunos/as. Liguei através do *WhatsApp* para alguns que não responderam quando perguntei se estavam presentes. Uma aluna atendeu e iniciou a participação. Uma mãe atendeu e

informou que os celulares estariam com problemas, mas que entregaria o dela para as filhas participarem. Já os outros alunos não atenderam. Assim, num grupo composto por 12 pessoas, participaram nesse primeiro dia 9 alunos/as. Um dos alunos sentiu falta de um colega no grupo, então expliquei que ele estava com o celular quebrado e por isso não participaria. Uma aluna entrou em contato após o horário da atividade, informando que sua não participação era por motivo da mãe ter saído com o celular, mas que na próxima vez, ela participaria. Conforme descrevo esses impasses, considero que a falta de alguns se deu devido a questões econômicas de acesso a celulares. Apresento a seguir os *prints* da tela do celular que usei para ministrar a aula remota de forma síncrona através do aplicativo *WhatsApp*.

Na intencionalidade de manter a identidade dos/as alunos/as em sigilo substitui os nomes por numerações referentes à sala de aula presencial, assim temos alunas 1,2,3,4,5,6,7 e Alunos 1,2,3,4, totalizando 11 participantes, com idade entre 10 e 11 anos. Substitui ainda a minha imagem de perfil pelo nome “professora”, e na dos/as alunos/as, inseri um círculo preto para cobrir as fotos que os identificavam no aplicativo.

Figura 07 – Pensando o som do batidão

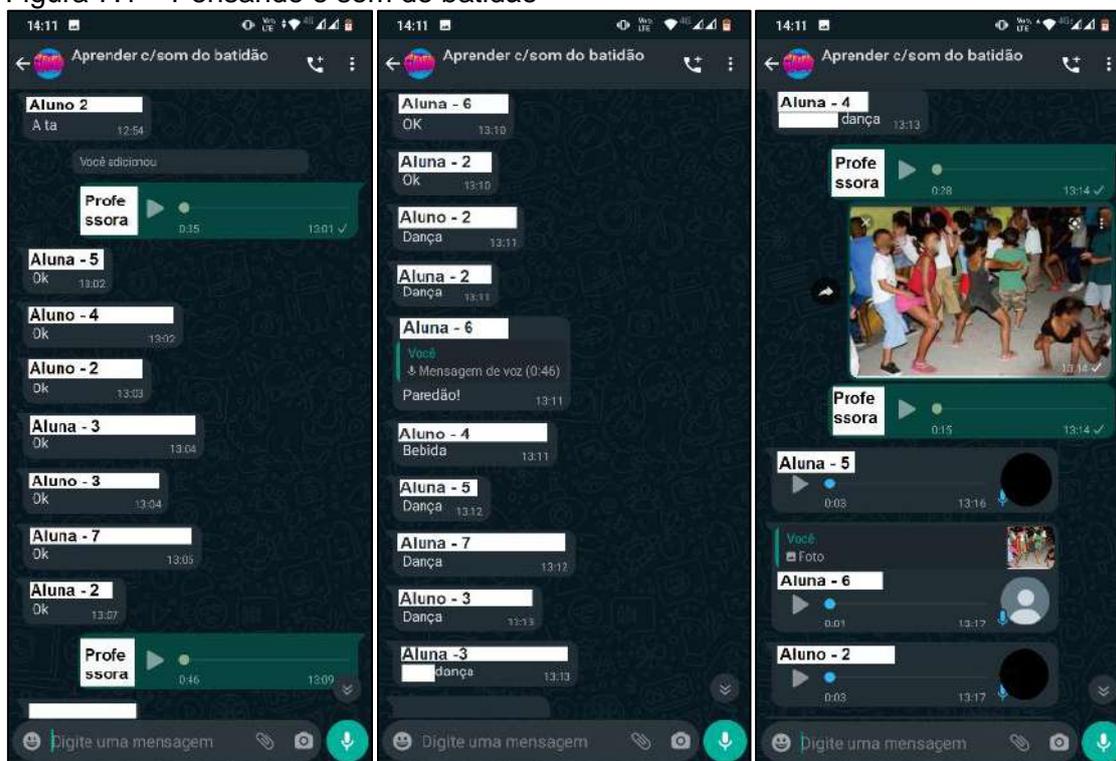


Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A escolha do nome do grupo conduziu um aluno e uma aluna a questionarem a razão, entretanto, decidi não revelar o motivo, e deixar que percebessem no decorrer da aula. Após a aula, perguntei se tinham entendido a motivação para o grupo ser nomeado “Aprender com o som do batidão”. Responderam que entenderam o sentido. Segui o passo a passo da proposta da sequência didática para o primeiro dia, adaptada para o ensino remoto, enviando um áudio inicialmente explicando como aconteceria, orientando que após todos/as se expressarem, é que daríamos sequência com a próxima pergunta.

Na intencionalidade de tornar a aula mais fluida e dinâmica, pedia sempre que se expressassem por áudio, na busca de proporcionar maior conexão entre mim e os participantes. Apenas na pergunta inicial, solicitei que digitassem a resposta, pois bastava uma palavra para isso. Apresento abaixo a nuvem de palavras formada no primeiro dia da sequência ao solicitar que digitassem a primeira palavra que pensavam ao ouvir o nome *funk*.

Figura 7.1 – Pensando o som do batidão



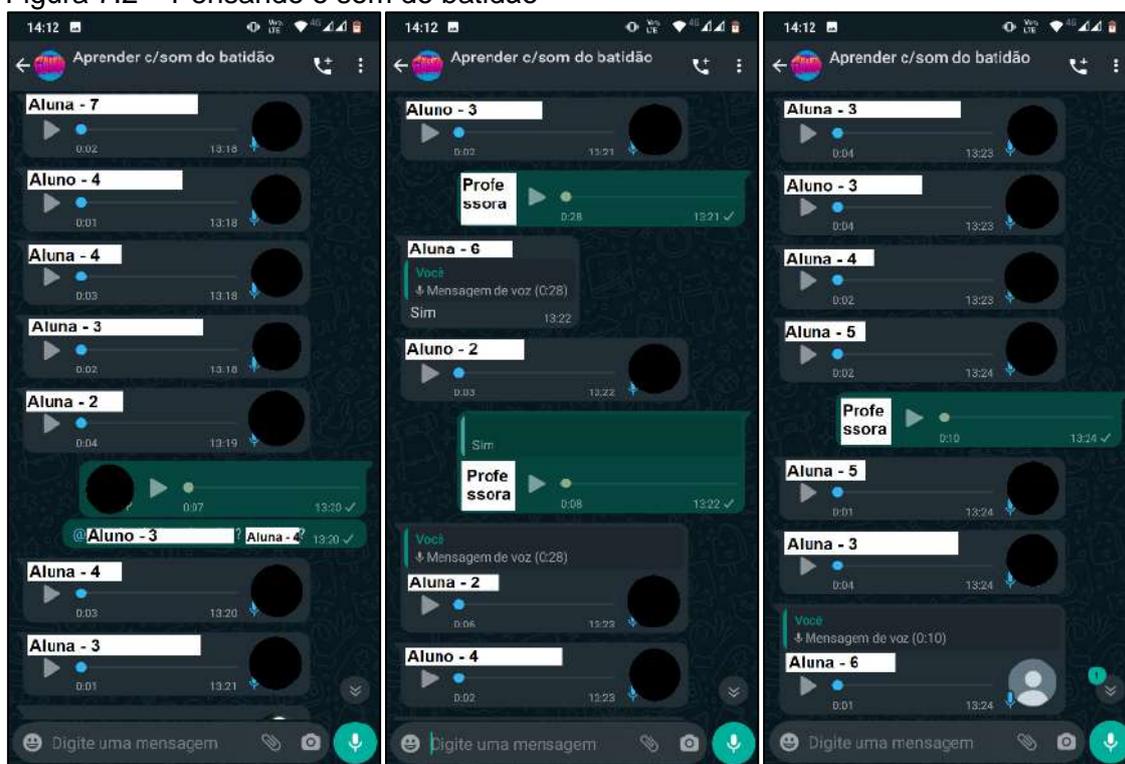
Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

No momento em que poste a imagem que apresentava crianças dançando, as falas, em grande parte, foram referentes a uma representação de uma dança, mas sem identificação do ritmo. Estas foram as percepções registradas: Aluna 5 – “Todas as crianças tão dancando”; Aluno 2 – “Professora, eles tão dançando”. Aluna 4 – “Pessoas se divertindo

no baile funk”. Apenas uma expressou algo em relação à dança no sentido religioso: Aluna 2 – “Professora, tá parecendo o negócio da bíblia, Sodoma e Gomorra”, que são cidades que, de acordo com os relatos cristãos, provaram a ira de Deus e foram totalmente destruídas por praticarem libertinagem.

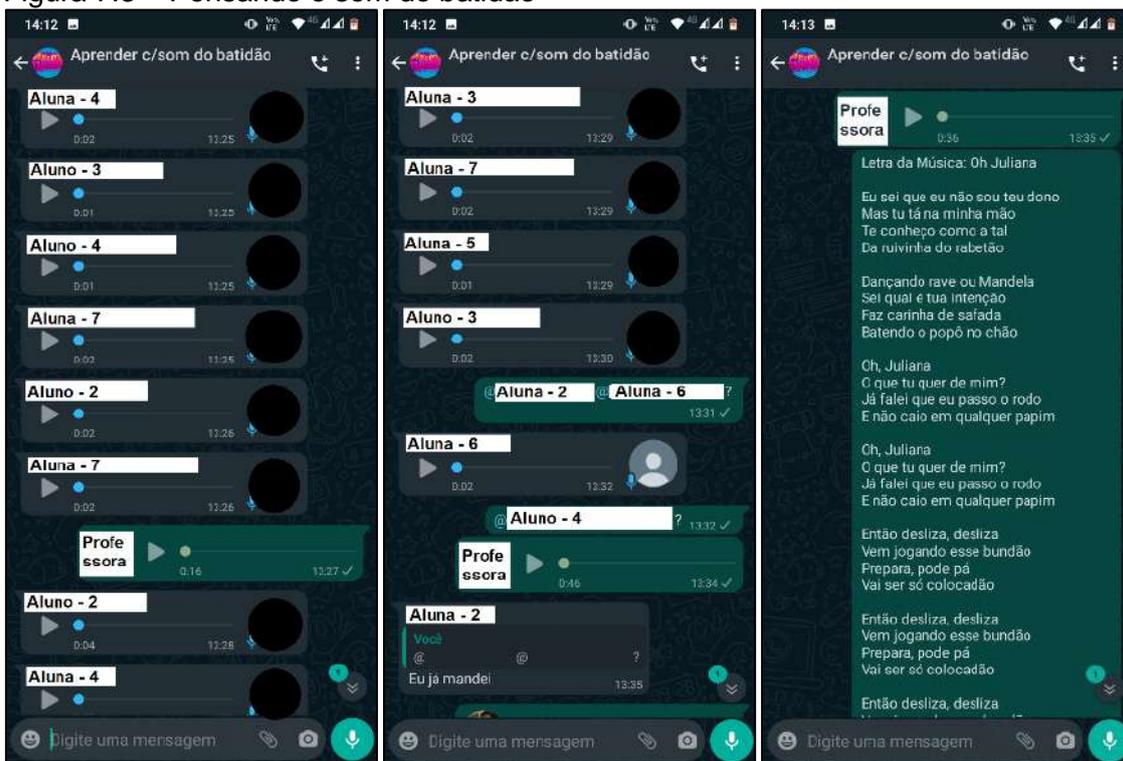
A interpretação da aluna não foi razão de inferência entre os colegas; não houve comentários. Já que o objetivo da aula era promover uma introdução ao tema, considerei que o tema poderia ser refletido no decorrer das aulas, diante dos diálogos que surgiriam entre eles.

Figura 7.2 – Pensando o som do batidão



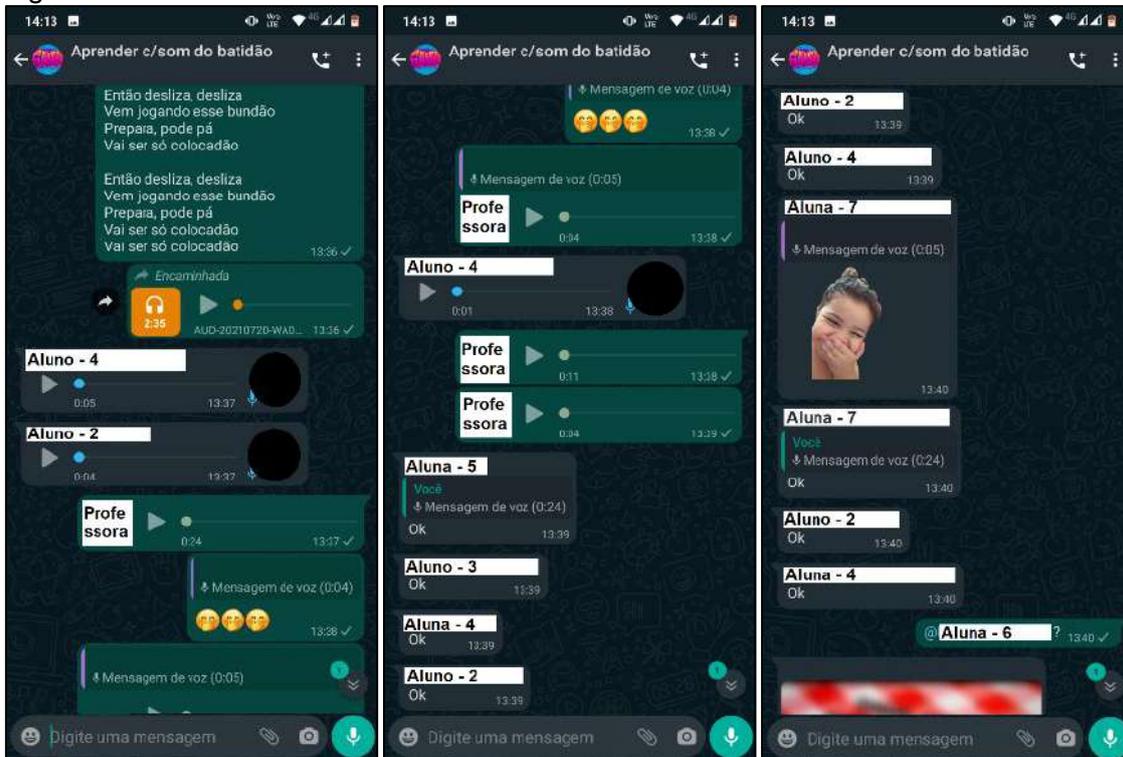
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Figura 7.3 – Pensando o som do batidão



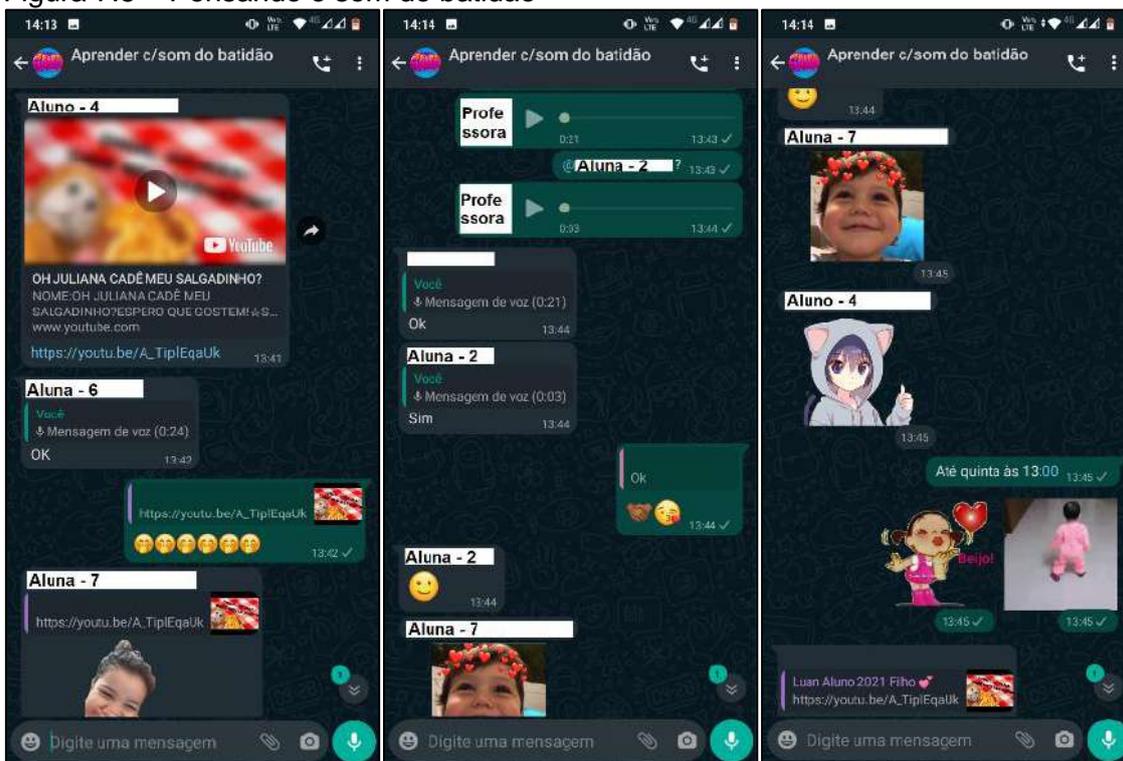
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Figura 7.4 – Pensando o som do batidão



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

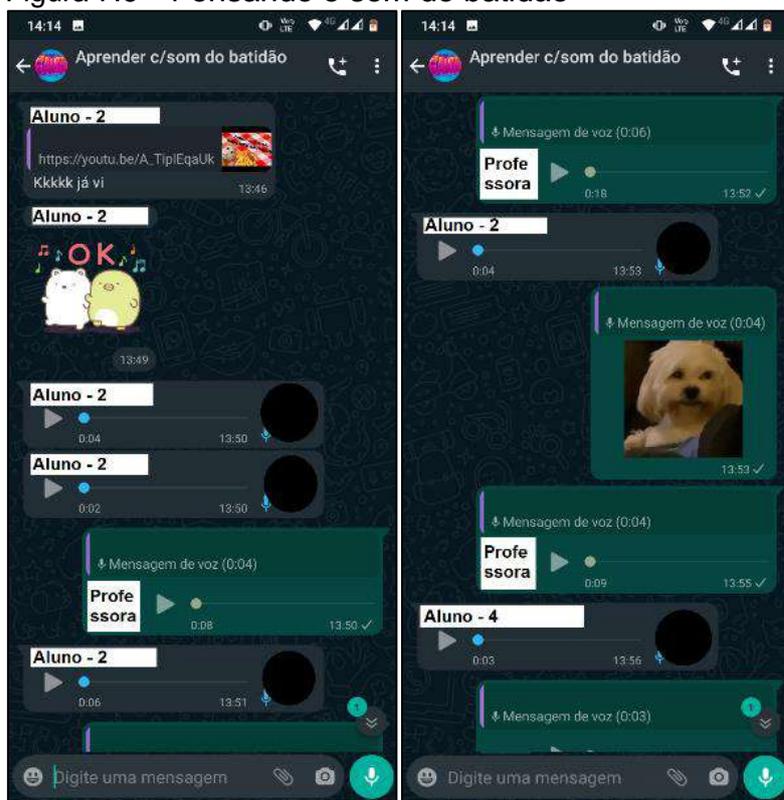
Figura 7.5 – Pensando o som do batidão



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dei sequência à proposta, e no momento que passei a atividade que fariam de forma assíncrona, para ser apresentada, um dos alunos enviou uma paródia para o grupo da música que entreguei como proposta, e ocorreu uma interação: figurinhas (stickers) começaram a ser enviadas ao grupo, sugerindo a compreensão de que a paródia postada pelo aluno promoveu sorrisos junto às demais pessoas que participavam da aula.

Figura 7.6 – Pensando o som do batidão



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Avaliei o primeiro momento de forma positiva, pois percebi que a interação através figurinhas personalizadas (*stickers*), e *emoji* presentes no aplicativo, também pode promover a conexão entre as pessoas participantes. Entretanto, decidi que, ainda que as figurinhas fossem enviadas como respostas, seria preciso considerar a explanação de forma mais clara possível para todos/as. Então, continuaria pedindo que enviassem um áudio para compreensão dos temas durante as interlocuções. A nuvem de palavras apresentada a seguir foi criada a partir das palavras digitadas pelas crianças no primeiro dia da aplicação da sequência didática, na intencionalidade de imergir nos significados e sentidos diante do *funk*. Percebemos que a palavra dança foi a descrita pela maioria, o que sinaliza um dos sentidos que caracterizam a cultura em análise.

Figura 8 – Sentido do *funk*

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A primeira vivência durou cerca de 1 hora. A nuvem de palavras não foi apresentada no mesmo dia, deixei para o final, por desejar que comparassem com as que surgiriam após as vivências do grupo. Para essa criação usei o site *Word Art - Edit - WordArt.com*. Após todos/as digitarem seus termos, segui com a aula, de acordo com o objetivo da vivência, podendo algumas perguntas não terem as mesmas palavras da sequência didática proposta, por questões subjetivas próprias do momento da condução da atividade. Mas os objetivos das perguntas foram seguidos, e, em alguns momentos, precisei refazer, mediando o diálogo para alcançar melhor compreensão dos participantes.

4.2.2 2º Dia da vivência: Representação de Gênero no Batidão – 22/07/2021

A proposta durou cerca de 50 minutos. Sabendo da distração que poderia ocorrer acerca do horário que estaríamos reunidos, antes de iniciar esse segundo dia da sequência didática, no dia marcado previamente enviei mensagem no grupo às 12:30 para lembrar do horário, assim como solicitar que deixassem os celulares carregados, e não jogassem para não descarregar o aparelho.

Após lembrar no grupo sobre a atividade que ficaram de apresentar, uma mãe enviou uma mensagem no privado, através de áudio, dizendo que a filha não faria isso, pois a “ideologia” da casa dela era diferente. Reforçou o fato de não escutarem *funk* na família, e que já teria conversado com a filha sobre o teor das músicas, e, que,

por isso, ela não pesquisaria, por já ter sido ensinada sobre o que realmente “é” o funk. Pedi que eu explicasse o motivo da atividade, para que, diante da minha explicação, se a convencesse, ela poderia decidir se a filha participaria ou não.

Diante desse episódio, percebi que o *funk* foi censurado naquele contexto familiar, pois, apesar de orientar a atividade, deixando a letra da música digitada no grupo, e falar que representassem em desenho a parte que chamou mais atenção, a fala da mãe estava atrelada à segunda opção da atividade, que consistia em os/as alunos/as pesquisarem outro *funk* de sua preferência e ilustrassem o que desejassem, pois a intencionalidade era permitir que, preferindo outras músicas do gênero, fosse também possível representar. Ressaltei ainda, ao inserir a música através de áudio e digitada no grupo, que poderiam apenas fazer a leitura da letra, observando a linguagem, caso não desejassem escutar a música. Entretanto, essas orientações não foram suficientes para impedir “a censura” ao gênero musical.

A mãe solicitou que explicasse a utilidade da atividade, explicando que na sua casa “tudo tem um tempo de ser ensinado”, que o *funk* tem uma linguagem pesada e que no lugar de usar o *funk* na minha pesquisa e na atividade, eu deveria usar a Bíblia. Parte da fala da Mãe que eu consegui registrar descrevo o áudio:

As músicas de funk são bem pesadas, tem palavras que assim, aqui em casa eu gosto de ensinar tudo no seu tempo, entendeu? Então, assim, eu quero entender qual a finalidade assim exatamente dessa atividade, visse? Assim porque eu vejo na minha no meu ponto de vista o seguinte se a gente tem que pegar nossas crianças e colocar pra pesquisar o funk por que não fazer atividades que façam perguntas bíblicas que induzam ela a ler a Bíblia, fazer o que é correto, o que certo está entendendo? Então a minha questão é justamente essa eu queria que tu me explicasse só por conta disso mesmo. Qualquer coisa eu posso até ir no colégio se você quiser falar pessoalmente ou alguma coisa desse tipo entendeu?

A opinião consistia na ideia de que se estava usando o *funk* numa aula, também se poderia substituir por perguntas bíblicas, que induzissem as crianças a ler a Bíblia e a fazer o que é correto. Confesso que, ao ouvir o áudio, fiquei nervosa, mas, sabendo da importância da atividade e da necessidade de retirar o *funk* desse lugar subalterno e preconceituoso, perguntei a ela se poderia ligar para conversar, e explicar passo a passo a proposta pedagógica, mesmo que já tivesse feito isso de forma sucinta para solicitar autorização antes de inserir a menina no grupo.

Realizei a ligação, e escutei mais uma vez o argumento da Mãe. Expliquei a finalidade da proposta, que consistia na análise e ruptura com o sexismo atrelado ao

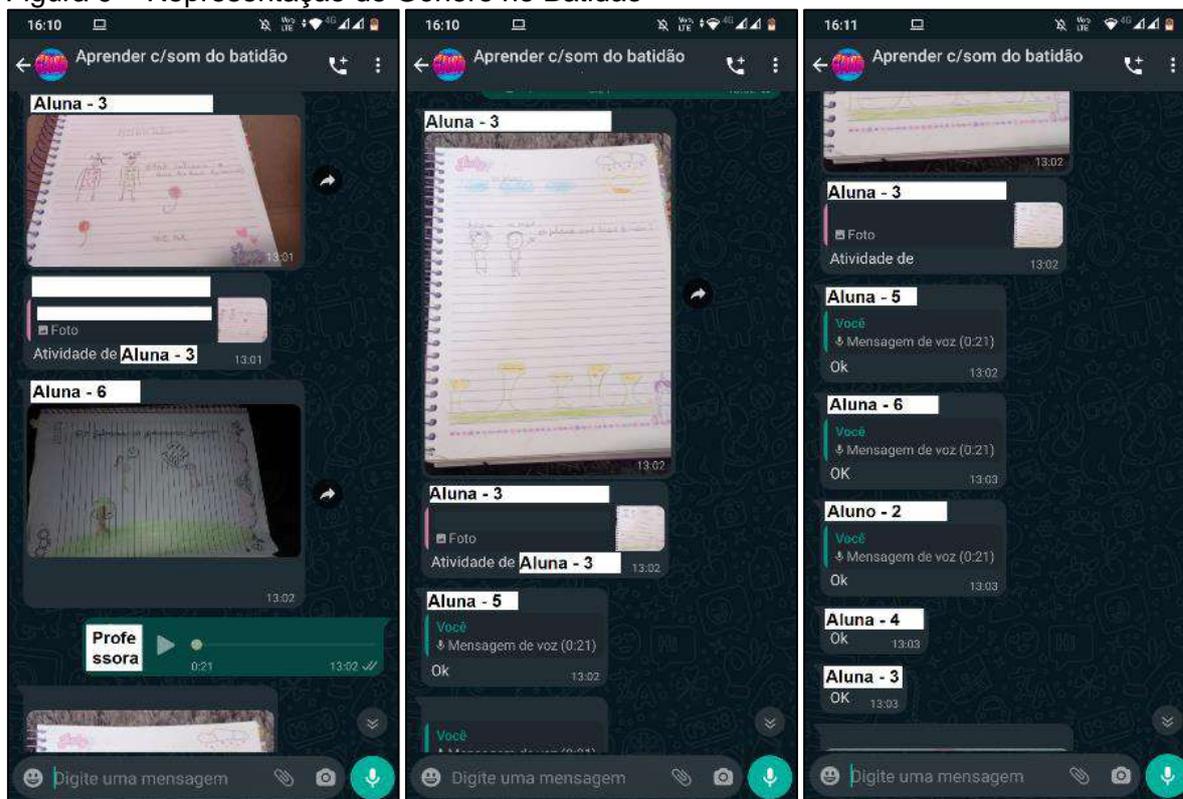
feminino, que era representado em algumas letras do *funk*. Assumi uma narrativa valorativa e abreviada acerca do ritmo, e a tranquilizei quanto ao que estaria acontecendo na aula. Reforcei a ideia de que a filha não precisaria escutar a música, apenas poderia ler, do mesmo modo que faz com os textos escolares, como os poemas e demais gêneros textuais.

Encerramos a ligação com ela informando que deixaria a filha continuar no grupo e seguir com a atividade proposta. Fiquei aliviada, pois pensei que poderia continuar a atividade sem mais interrupções ou questionamentos. Mas vi que uma das alunas que usavam o celular da mãe para a atividade, tinha acabado de sair do grupo. Então, enviei mensagem no privado para saber o motivo, e mais uma vez a censura à atividade proposta aconteceu. A mãe da menina foi incisiva na mensagem digitada, quando perguntei o que houve para ocasionar a saída do grupo. No momento, ela relatou apenas que não achava interessante o que estava sendo proposto. Perguntei, então, se poderia ligar para conversar, ela disse que sim, e expliquei, do mesmo modo que fiz com a mãe anterior. Após alguns minutos de conversa, ela disse que a filha poderia continuar participando, e eu agradei a compreensão.

Penso que a rejeição acerca da atividade proposta indica o quanto a cultura do *funk* é conhecida apenas pelas letras de cunho erótico pornográfico, pois apensar de escolher para atividade uma música com letra possível de ser ouvida por crianças/adolescentes, e que toca nas plataformas e rádios abertas, por não ter expressões sexuais explícitas, notei que só a palavra *funk* já era entendida como algo ruim do qual deveriam manter distância. As interações promovidas com as responsáveis geraram um certo receio, de minha parte, acerca do que foi proposto. Por um momento até agradei o fato de estarmos trabalhando de forma remota, pois temi a possibilidade de ter os responsáveis fazendo fila na escola para questionar a atividade, e vivenciar algo tão desagradável quanto o que aconteceu de forma remota. Contudo, apesar de estar emocionalmente abalada diante das posturas das mães, percebi o quão necessário era dar continuidade para mostrar que é necessário e oportuno fazer uso do *funk* como proposta metodológica.

Apesar dos obstáculos, prossegui, conforme havia agendado com os/as alunos/as para a atividade do dia. Na ocasião, participaram 9, sendo 5 meninas e 4 meninos. Entrei em contato através de ligação pelo *WhatsApp* para que viessem participar. Um aluno justificou que sua ausência seria por estar na casa da avó. Os/as demais não atenderam. Apresento os *prints* da aula ministrada.

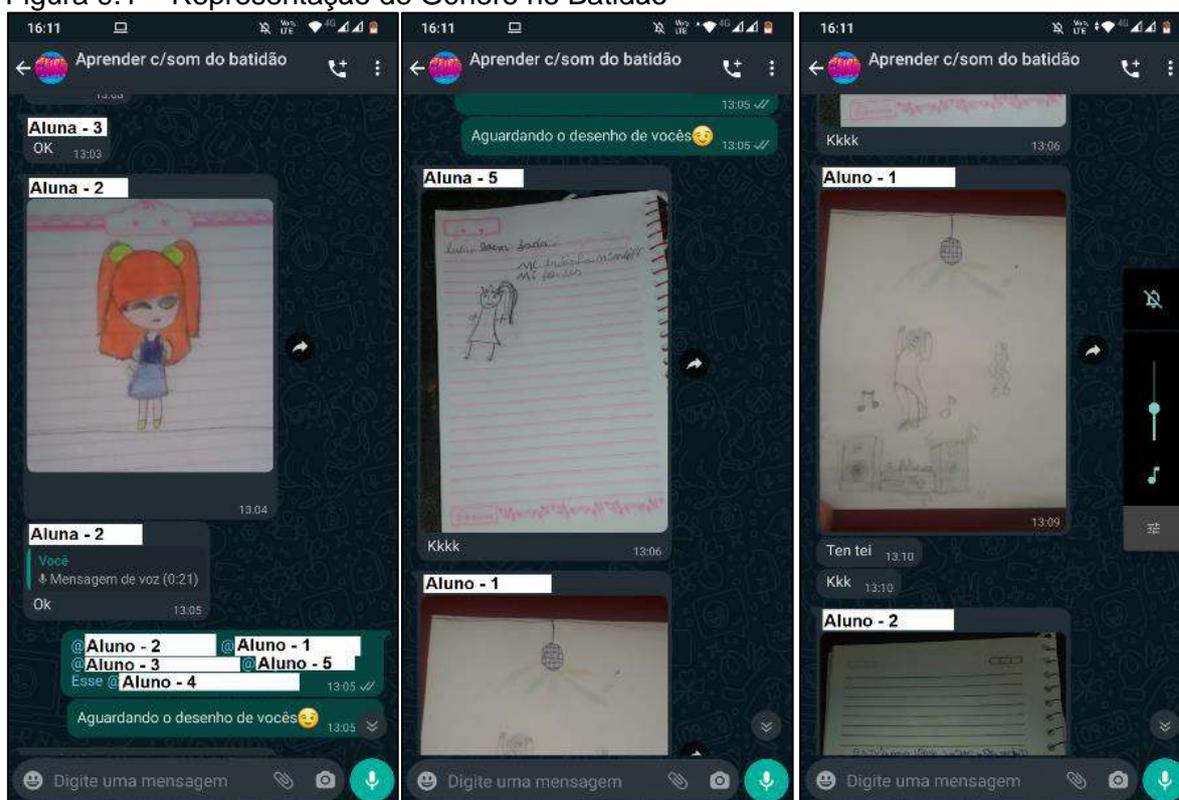
Figura 9 – Representação de Gênero no Batidão



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme foi solicitado na aula anterior, as crianças deveriam representar a imagem que mais chamou a atenção na música, destacar a parte que mais gostaram. A intencionalidade era deixar o desenho livre na perspectiva de que se expressassem, promovendo uma reflexão, na medida em que precisariam fazer a leitura completa, analisando qual parte mais gostaram, para só após, representar algo. A proposta promove uma análise crítica de forma lúdica, auxiliando na prática educativa para conduzir a um pensamento crítico reflexivo acerca das representações dos/as alunos/as.

Figura 9.1 – Representação de Gênero no Batidão



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

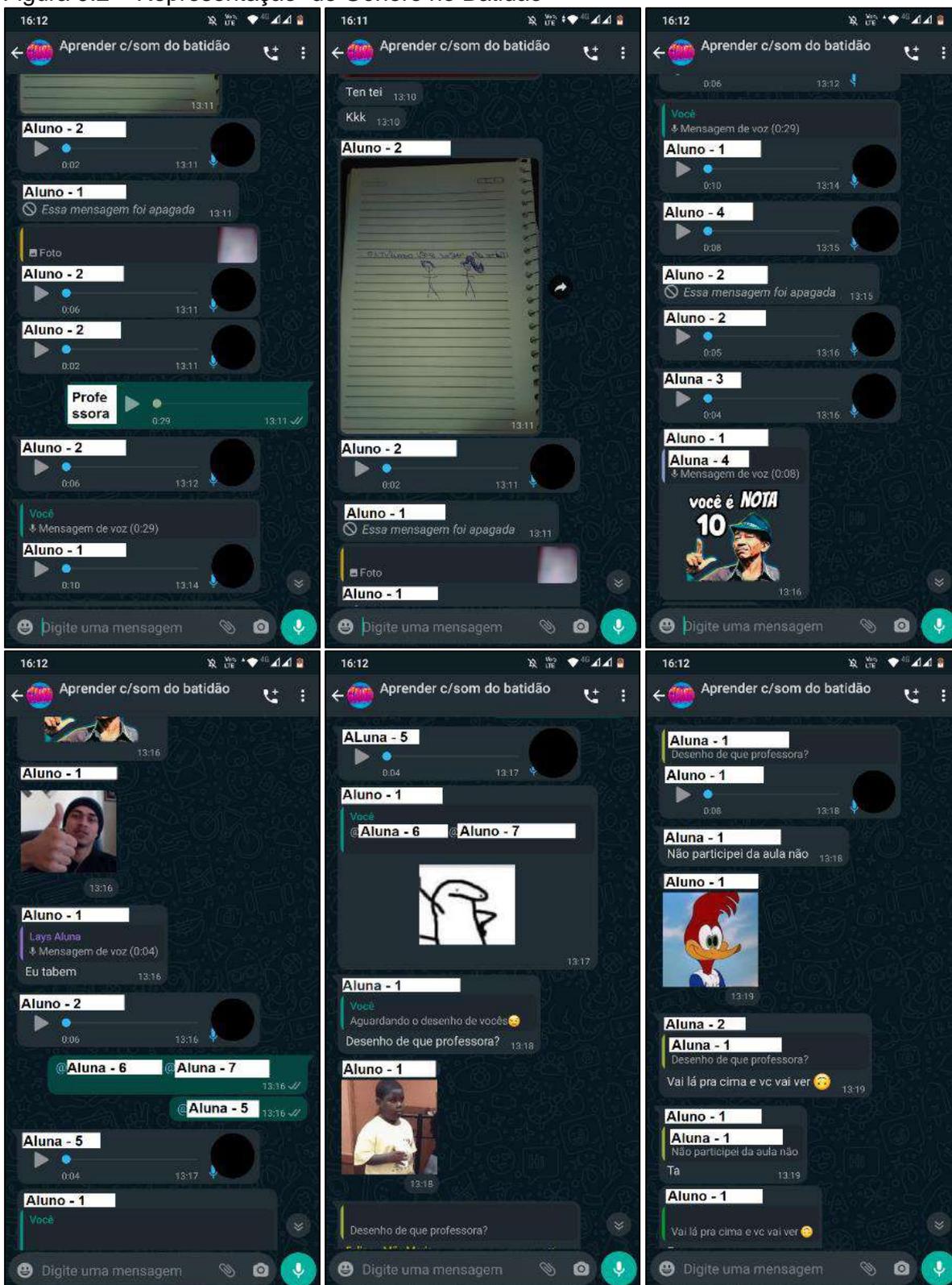
Foram apresentados sete desenhos. Em comum todos sugerem momentos de alegria e descontração, apenas dois representaram a figura feminina sozinha, os demais descreveram a verdadeira performance descrita na música. Como a proposta da atividade versava também que poderiam escolher uma outra música, que gostassem, uma aluna representou a música – Bumbunzada22 “Mc Troia e Anderson Neiff e Mc Poenis.

Não temos como objetivo promover uma análise aprofundada da música, mas a letra permite notar a mulher com seu corpo objetificado. Neste caso, o termo “Fada” que aparece nos contos infantis como alguém que exerce, através de um passe de mágica, a realização de sonhos impossíveis, é usado para fazer alusão “à mágica”

22 Ah, MC Troinha! (Seja fada)/As do momento, carai!/É o brabo de Recife/É o Neiff!/Nem melhor, nem pior, o diferenciado!/Muito impressionante o que ela vem gerando/Estourou na net o vídeo dançando/Rainha da parada, ela é impressionante/Tem poder, é fada, hipnotizante/Ela, ela, ela, ela/Ela joga pra lá, joga, joga pra cá/Dá bumbunzada pra hipnotizar (tô dentro!)/Dá bum, bum, bum, bum, bum, bum, bum/Dá bumbunzada pra hipnotizar/Dá bum, bum, bum, bum, bum, bum, bum/Dá bumbunzada pra hipnotizar/Ela joga, joga, ela joga, joga/Ela joga, joga, joga, joga (tô dentro!)/Ela joga pra lá, joga, joga pra cá/Dá bumbunzada pra hipnotizar/Dá bum, bum, bum, bum, bum, bum, bum/Dá bumbunzada pra hipnotizar/Fodeu, caralho!/O barulho da favela é ele.

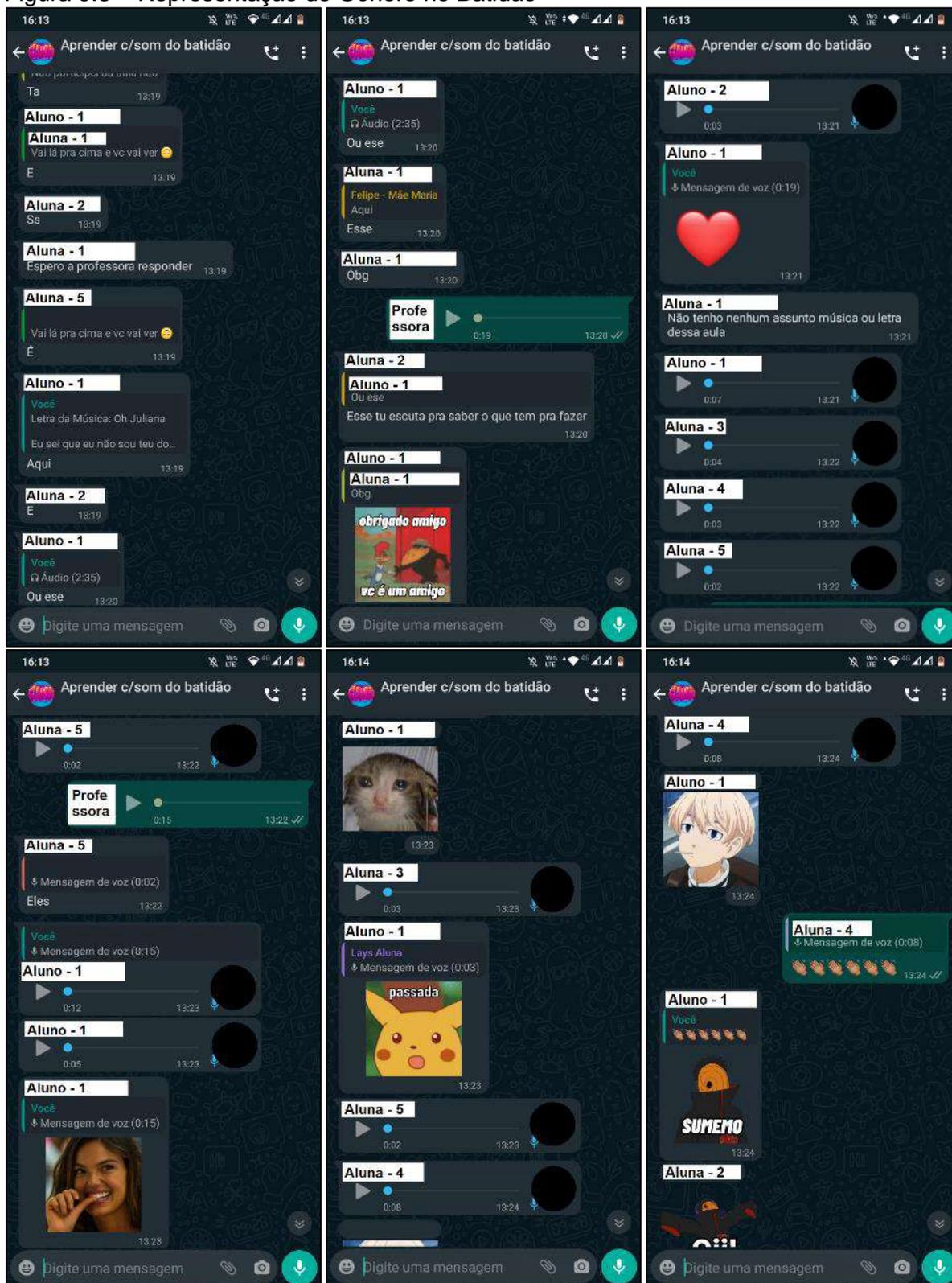
através de uma parte do corpo, especificamente a “bunda”, anatomia valorizada para promover fixação por quem assiste a performance, através de uma espécie de hipnose promovida pela dança e seus movimentos repetitivos.

Figura 9.2 – Representação de Gênero no Batidão



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Figura 9.3 – Representação de Gênero no Batidão



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os diálogos apontaram o entendimento de que o homem estava elogiando a mulher, assim como a música tinha sido feita especialmente para ela. Outras falas

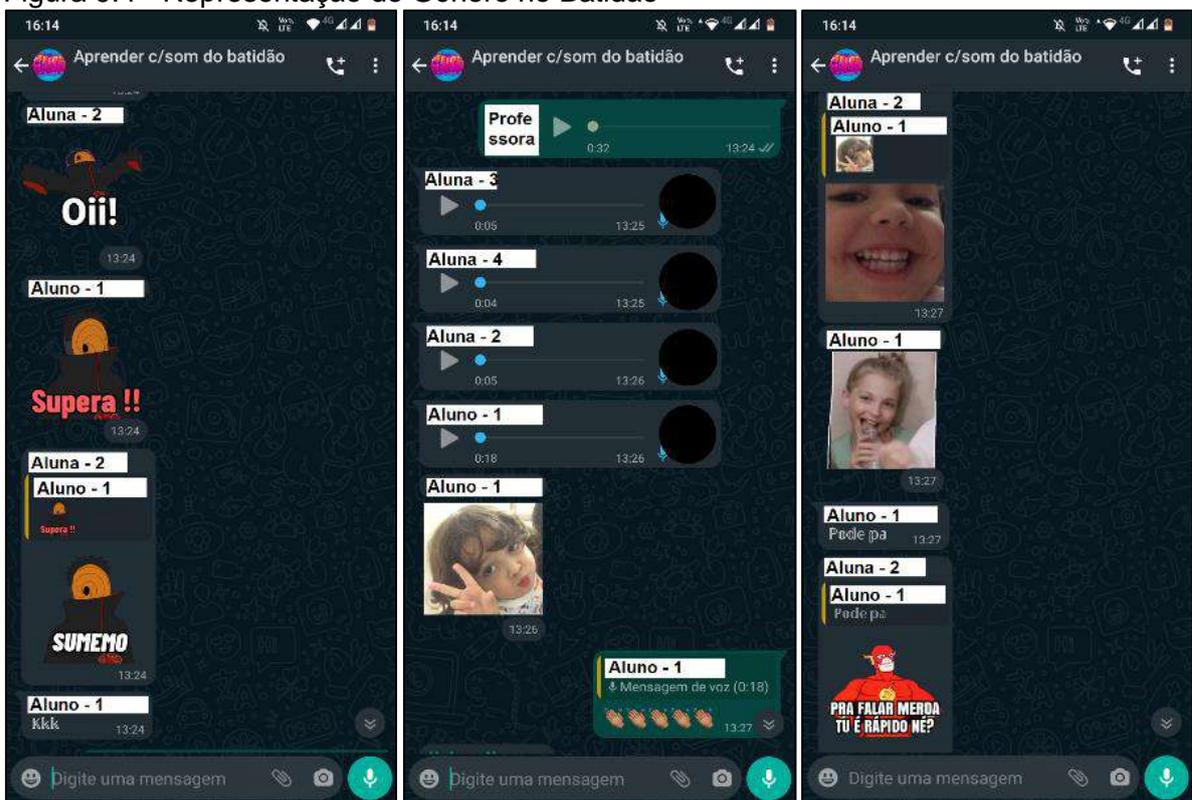
atrelavam a música a uma diversão; descreveram ainda que a performance era a mesma tanto para o feminino quanto para o masculino, entretanto após novas provocações, perceberam que o homem e a mulher retratados realizam ações diferentes. Exploramos a distinção de comportamento apresentada na letra do *funk* escolhido. Nesse momento, surgiram as falas que sinalizam a aceitação e normalização dos papéis de gênero:

Aluno 1 – Eu penso que... deixa eu vez aqui, que o homem manda a mulher dançar e o homem não pode dançar porque só as mulheres que podem dançar, então acho que é isso;

Aluna 2 – Ela meio que representa a música que ele fez pra ela;

Aluna 3 – Pelo que eu entendi professora, o homem é meio que pra cantar e a mulher pra dançar, foi o que eu entendi.

Figura 9.4 - Representação de Gênero no Batidão

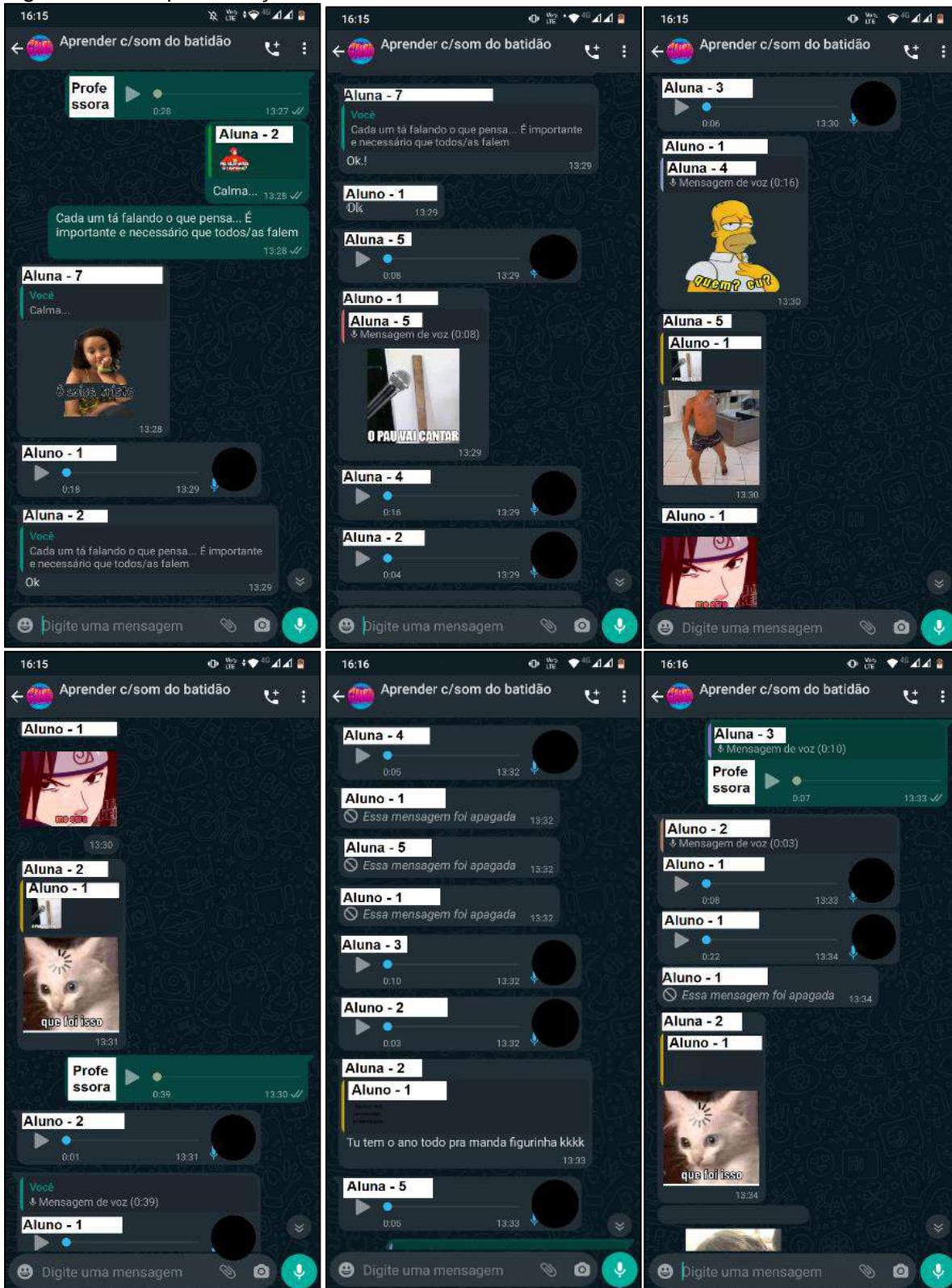


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ressalto a naturalidade com que as/os alunas/os interagiram na aula, manifestando suas opiniões. Ocorreram momentos de discordância a ponto usarem a figuras para reclamar sobre o comportamento do outro, assim como elogiar as falas apresentadas. Precisei intervir para questionar a forma de falar com o colega, e confesso que fiquei surpresa, lembrando das aulas presenciais, visto que o universo do ensino remoto não mudou o comportamento acerca de discordar, de reclamar

sobre a fala dos outros. Posso afirmar que as crianças se sentiram bastante à vontade com a aula ministrada através do aplicativo.

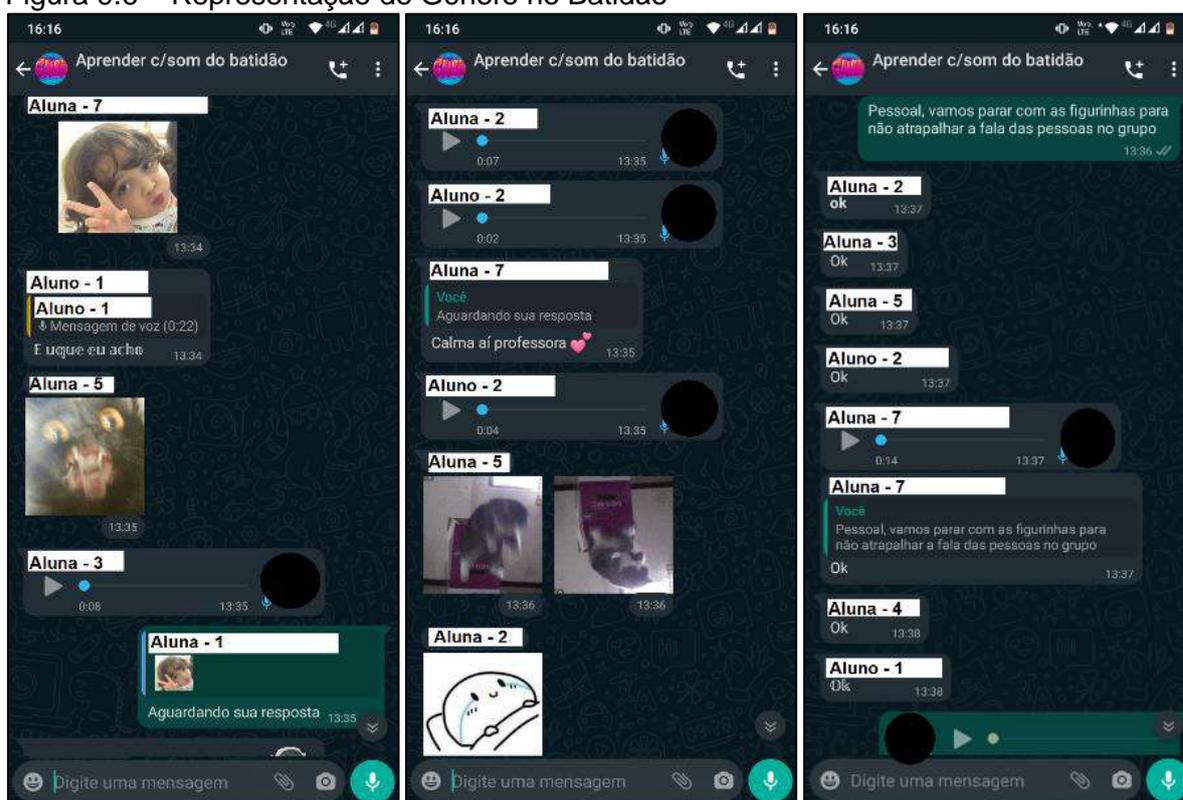
Figura 9.5 – Representação de Gênero no Batidão



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Do mesmo modo que acontece na aula presencial precisei intervir pedindo que parasse de enviar figurinhas, na intenção de não perdermos o foco do tema apresentado, e mais uma vez fui surpreendida com o ambiente de aprendizagem aceito de forma natural pelas crianças, reforço mais uma vez que a proposta de aprendizagem através das ferramentas, não produziu inibição, antes as/os alunos/as se apropriaram das ferramentas e vivenciaram a aula para além do que esperava.

Figura 9.6 – Representação de Gênero no Batidão



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O diálogo prossegue com perguntas que fizessem os/as alunos/as refletirem sobre comportamentos previstos, de acordo com as concepções e condicionamentos sociais. As falas convergiam para uma distinção de comportamento do feminino e masculino como semelhantes à padronização social corroborando a naturalização corrente. A afirmação da Aluna 5 confirma a minha impressão, ao defender que “algumas coisas” são “permitidas” para um gênero e não para o outro; a Aluna 7 tem a visão de que o masculino não pode adotar acessórios “das mulheres:

Aluna 5 – Professora, tem coisas que a mulher pode fazer, mas que homem não pode fazer.

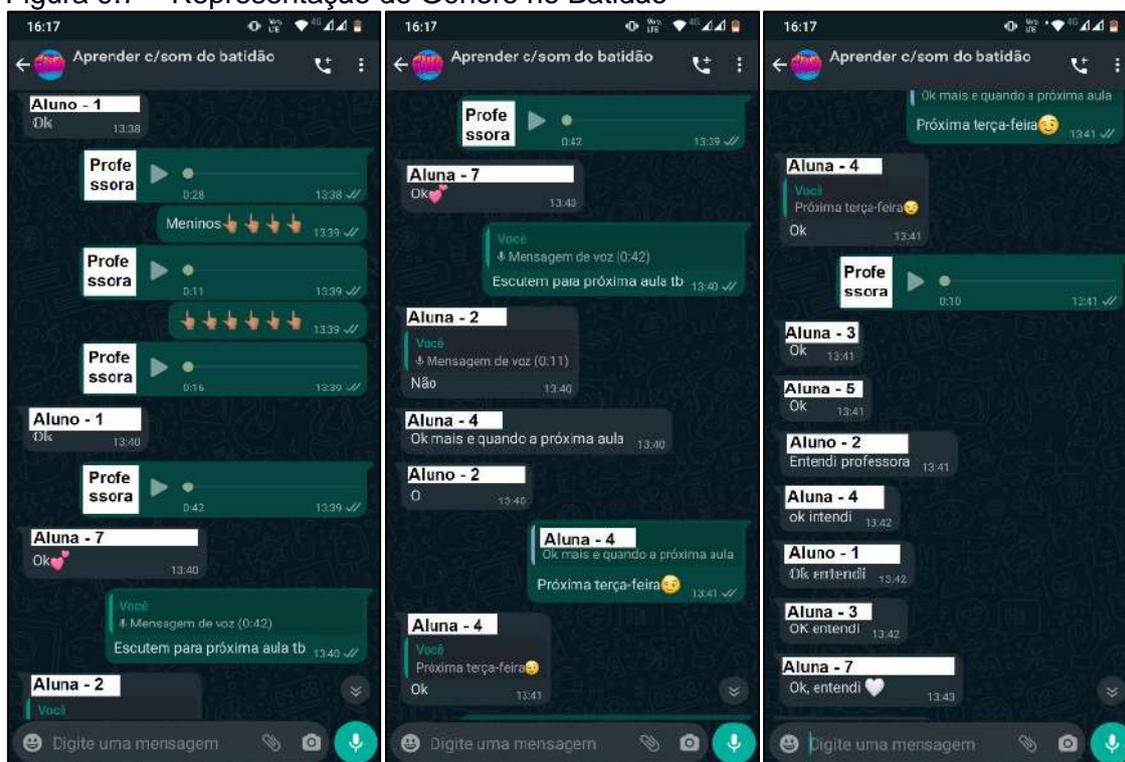
Aluno 1 – Bom, o jeito de vestir, o jeito de falar, o jeito de brincar, de fazer, e outras coisas também que meninas tem que os homens não

tem, o que elas podem fazer o que a gente pode fazer, o que a gente não pode fazer também.

Aluna 7 – Professora, o que eu acho que os homens não pode usar é short jeans de mulher, vestido, maquiagem, roupa de mulher, brinco e outras coisas.

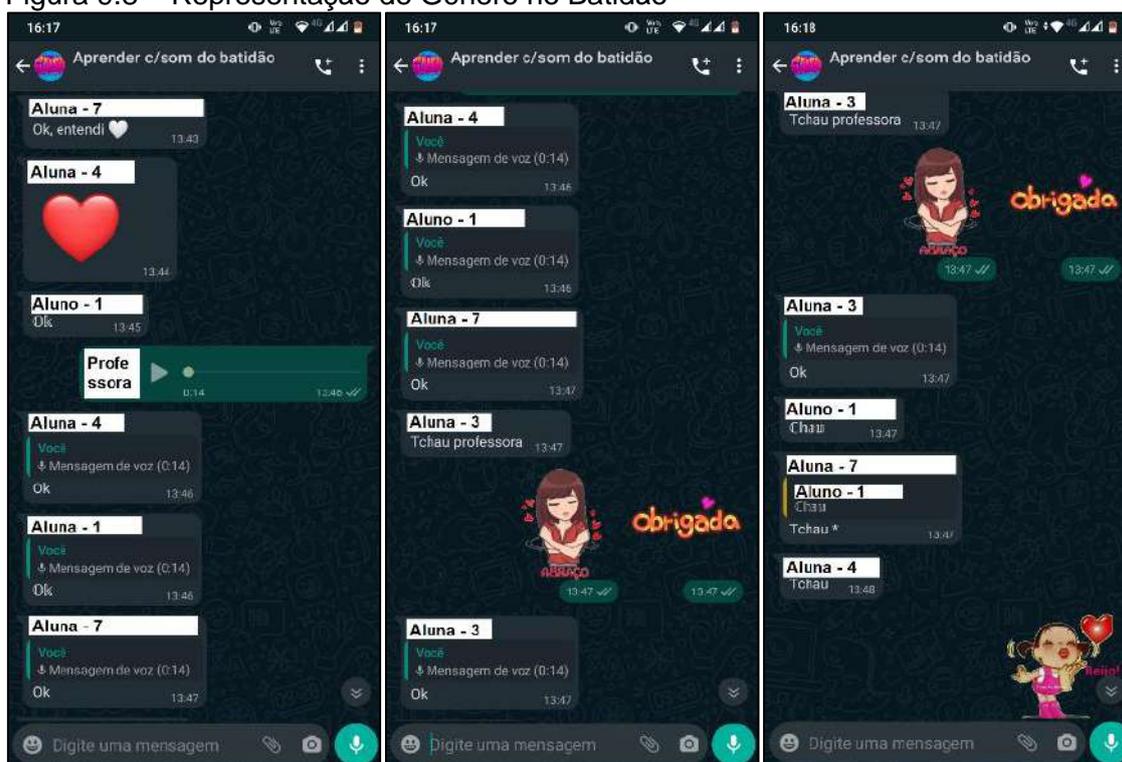
Nota-se uma compreensão padronizada de que as questões de gênero e atribuições de posturas justificam determinados comportamentos. As representações e convenções do espaço social foram aceitas por todos/as. Quando divergiam, era apenas para ressaltar que, dependendo da dança, o homem poderia, mas não seria toda performance que seria própria para ele. Nesse aspecto, a questão de homem poder ou não “rebolar”, aparece associada ao julgamento do imaginário sobre as masculinidades. A mesma distinção “de poder” ou “não poder” dançar isso ou aquilo recai sobre a mulher. A turma reproduz as percepções coletivas em seus pensamentos e opiniões.

Figura 9.7 – Representação de Gênero no Batidão



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Figura 9.8 – Representação de Gênero no Batidão



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

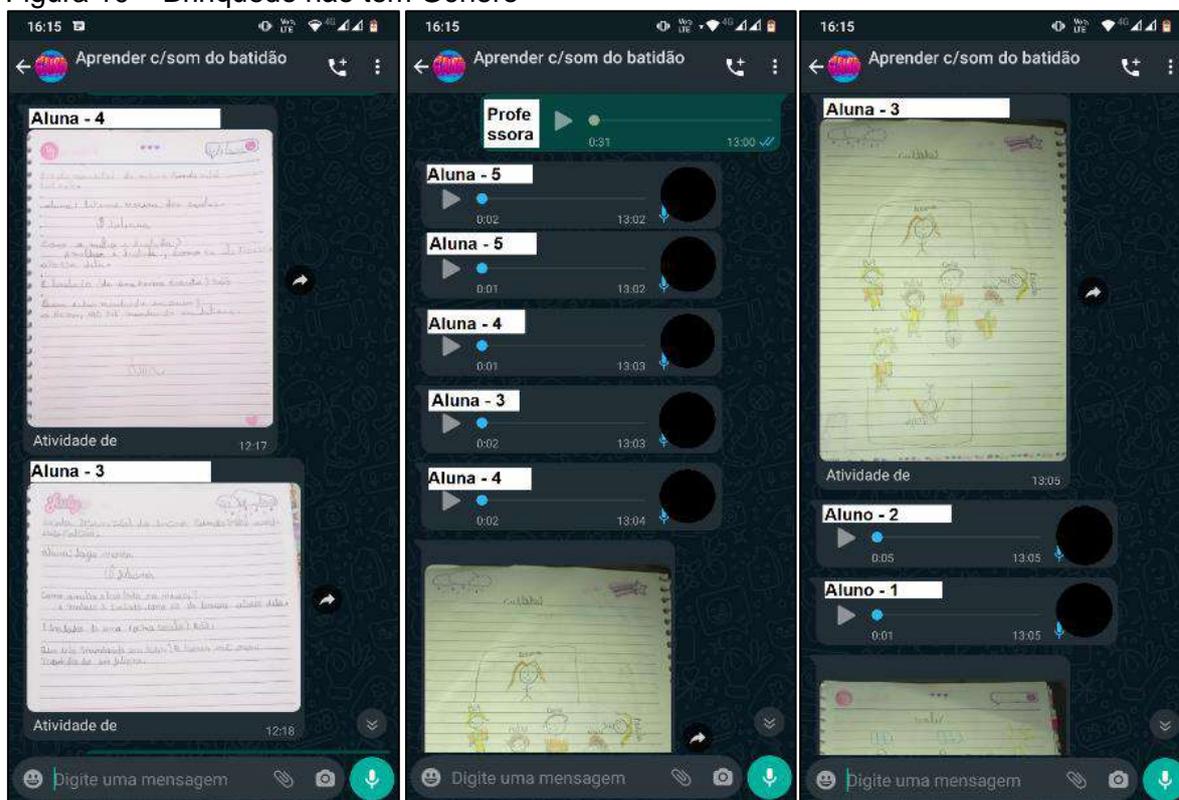
O encerramento foi realizado com a atividade para ser apresentada na aula seguinte, no sentido de lembrar se esses alunos teriam sido “impedidos” de fazer algo por ser menino ou menina. Solicitei, então, que desenhassem ou enviassem áudio contando tais situações, caso tivessem existido. Diante da naturalização do sexismo representado na música, como algo “esperado” pela turma, acrescentei mais uma atividade, que consistiria na leitura da música “Oh Juliana”. A proposta era verificar quem estava dando as ordens, “quem estava mandando em quem”. A prática pedagógica de instigar e promover criticidade entre os/as alunos/as para uma reflexão sobre as assimetrias de gênero apontou a necessidade de uma nova leitura para ser possível inspirar um novo olhar diante dos diálogos até então construídos. Encerramos a aula e nos despedimos.

4.2.3 3º Dia da vivência: Brinquedo não tem Gênero – 27/07/2021

Considerando que o último encontro havia acontecido numa quinta-feira, e para a próxima passaram-se mais de três dias, repostei os áudios com orientações sobre a atividade proposta no dia 26/07, a fim de que lembrassem do que tinha sido solicitado. Então, a atividade foi apresentada por três alunas, através de desenho, e os/as demais escolheram enviar áudio. A vivência durou cerca de 1 hora e 15 minutos.

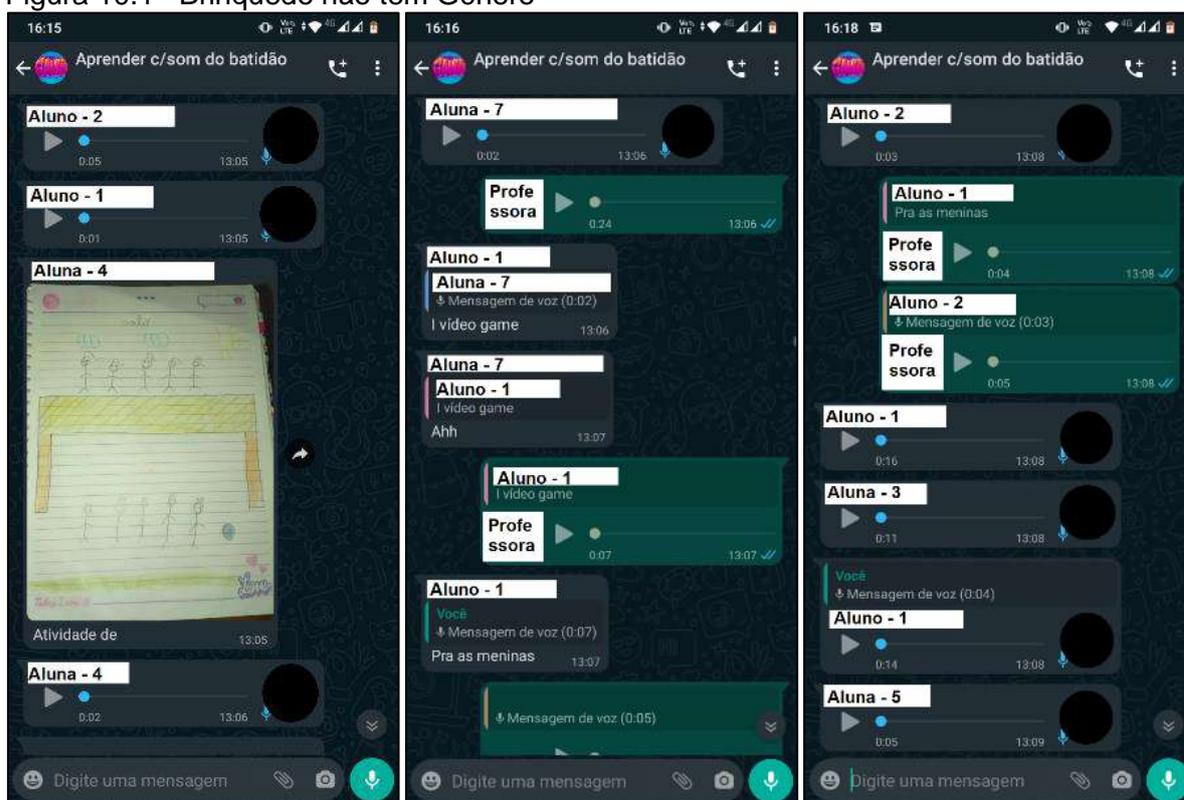
Duas alunas apresentaram ainda percepções acerca dos diálogos, que não foram solicitadas como parte da atividade, mas considerei esse fato bastante positivo, porque representa a importância dada ao tema abordado. Através de perguntas, que foram suscitadas como mediações preliminares para orientar nova reflexão acerca da leitura da música, descreveram os questionamentos. As respostas remetiam à compreensão de que a mulher era comandada pelo homem, assim como disseram que ele a tratava como “dono dela”, apesar de a letra explicitar algo diferente, conforme o trecho “Eu sei que eu não sou teu dono/ Mas tu tá na minha mão”. A linguagem acerca de uma posse implícita foi compreendida pelas alunas.

Figura 10 – Brinquedo não tem Gênero



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Figura 10.1– Brinquedo não tem Gênero



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quanto aos episódios solicitados sobre alguma “proibição” vivenciada por eles/elas, apenas uma aluna informou que nunca teria sido impedida em fazer algo por ser menina. Os/as demais contaram, nitidamente, terem sofrido limitações em brincadeiras, por ser menino ou menina. Contudo, apesar de um dos alunos afirmar que não tinha sido impedido a fazer nada, sua fala demonstra que a distinção de comportamentos para brincadeiras era aceita com naturalidade. O seguinte trecho confirma nossa percepção: **Aluno 2** – “Professora, pra mim é só brincadeira de boneca que é brincadeira de menina.” Ele entende que só menina pode brincar de boneca.

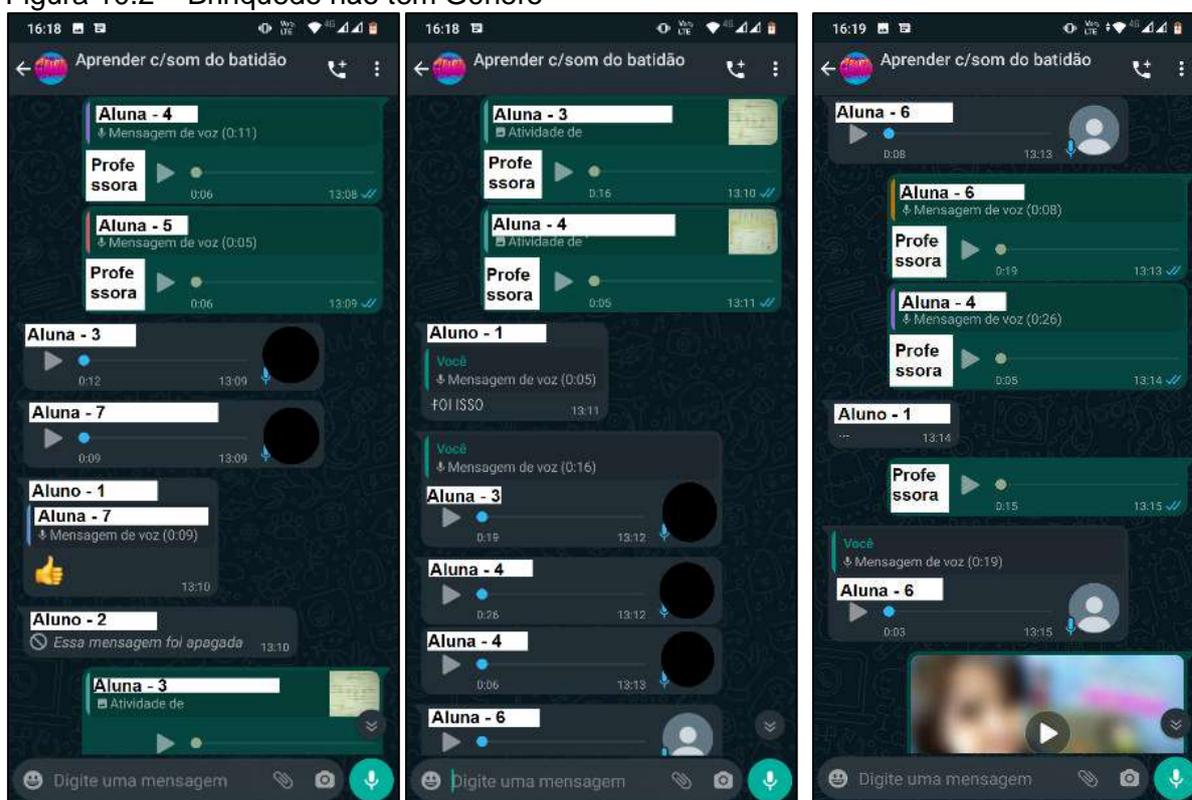
Quando questionei sobre quem havia passado para eles/elas essas orientações, confesso que, apesar de supor essa possibilidade, fiquei surpresa, e mais uma vez percebi a urgência de inserção dessas questões de gênero no âmbito escolar. Uma aluna apresentou o desenho e relatou:

Aluna 4 – Sim, professora, porque quando eu desenhei meninos e meninas brincando de vôlei, teve um dia que eu quis brincar vôlei, só que uma das minhas professoras e um dos alunos falaram que vôlei era pra menino, porque menina poderia se machucar caindo, ai por isso que eu desenhei menina e menino, porque eu queria brincar sim

de vôlei, mas as professoras sempre me falaram, que poderia se machucar, ai eu nunca brinquei.

A fala da **Aluna 4** fez perceber o quanto a distinção de papéis está arraigada no meio escolar, com professores e professoras reproduzindo as visões discriminatórias, conferindo a necessidade de uma formação docente que inclua esse debate para que a escola possa ajudar no papel de desconstruir as distinções sexistas. A instituição escolar surge claramente como lugar no qual as assimetrias sociais de gênero são reforçadas.

Figura 10.2 – Brinquedo não tem Gênero



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

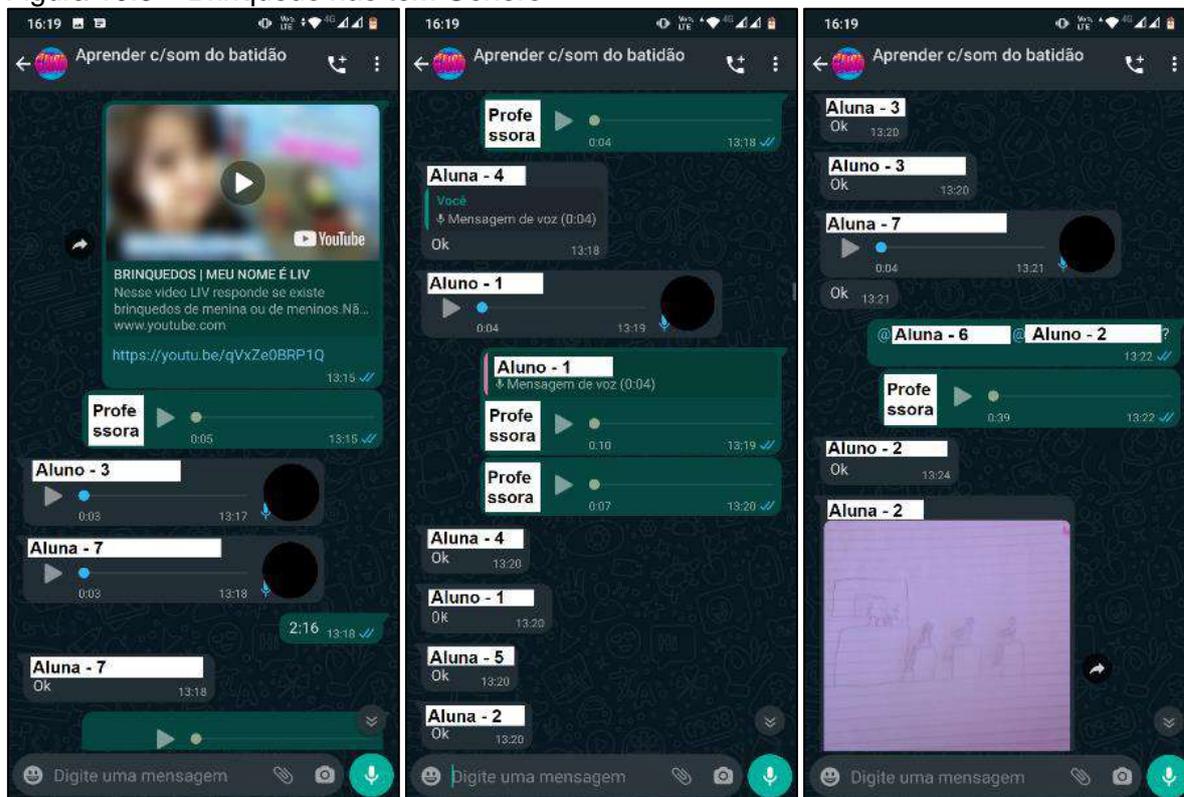
A **Aluna 3** respondeu: “-Sim, professora eu nunca brinquei de futebol, porque todo mundo falava que futebol era de menino, mas eu acho que também é de menina, mas futebol eu acho que é mais para menino, entendeu, mas para menina, menino e menina”.

Nota-se uma ambiguidade na resposta. No geral, as brincadeiras relatadas que meninos poderiam participar estavam sempre atreladas à força física, assim como as brincadeiras “de meninas”, associadas aos cuidados do lar, nas quais percebemos a fragilidade física como um atributo natural feminino.

A **Aluna 3** relata que “-Pra mim é brincar de boneca porque é brincadeira de menina”. Apesar de questionarem as orientações sobre brincadeiras, que percebiam como sendo de menino e menina, as falas apresentavam que, em algum momento, essas distinções eram aceitas e nem sequer percebidas. A **Aluna 6** declarou nunca ter sido impedida explicitamente de brincadeiras por conta do seu gênero. E foi incisiva ao afirmar: “- Pra mim não existe brincadeira de menino e menina, você tem que brincar com o que se sente bem.”

Apenas essa aluna apresentou um certo entendimento acerca da igualdade de gênero. As outras participantes da aula expressavam sempre a discordância diante do que vivenciaram, ao serem impedidas de brincar, mas, de algum modo, transparece a ideia de que a diferenciação é algo natural. Para o **Aluno 1** – “Tipo assim, ela não falar o que é de menina, que as menina num pode brincar de futebol, de basquete e de vídeo game, e vídeo game é para menino.” Ele estava acrescentando outra diversão que entendia que seria apenas para meninos.

Figura 10.3 – Brinquedo não tem Gênero

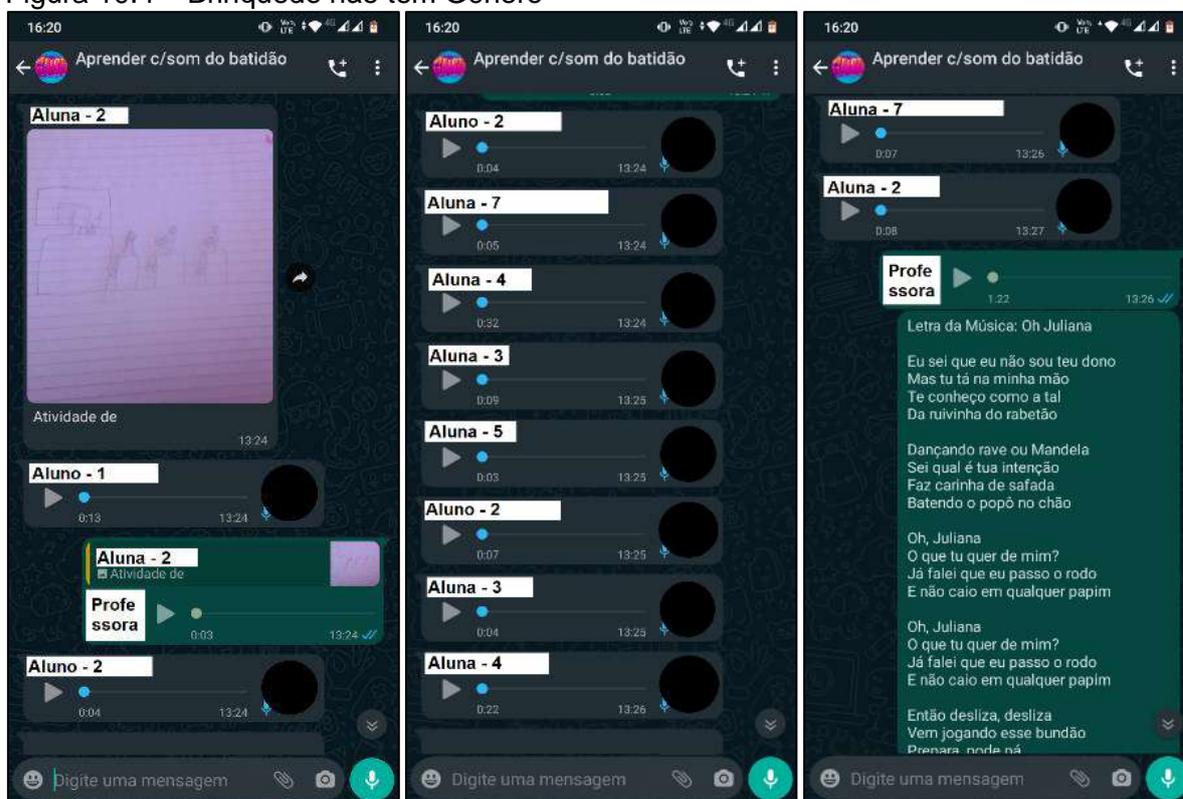


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Avançando com a proposta, apresentei o vídeo “Brinquedos do canal meu nome é Liv”, com duração de 06:33, mas solicitei que assistissem até a marca de 02:16, pois já seria suficiente para abordar o que eu tinha como objetivo pedagógico.

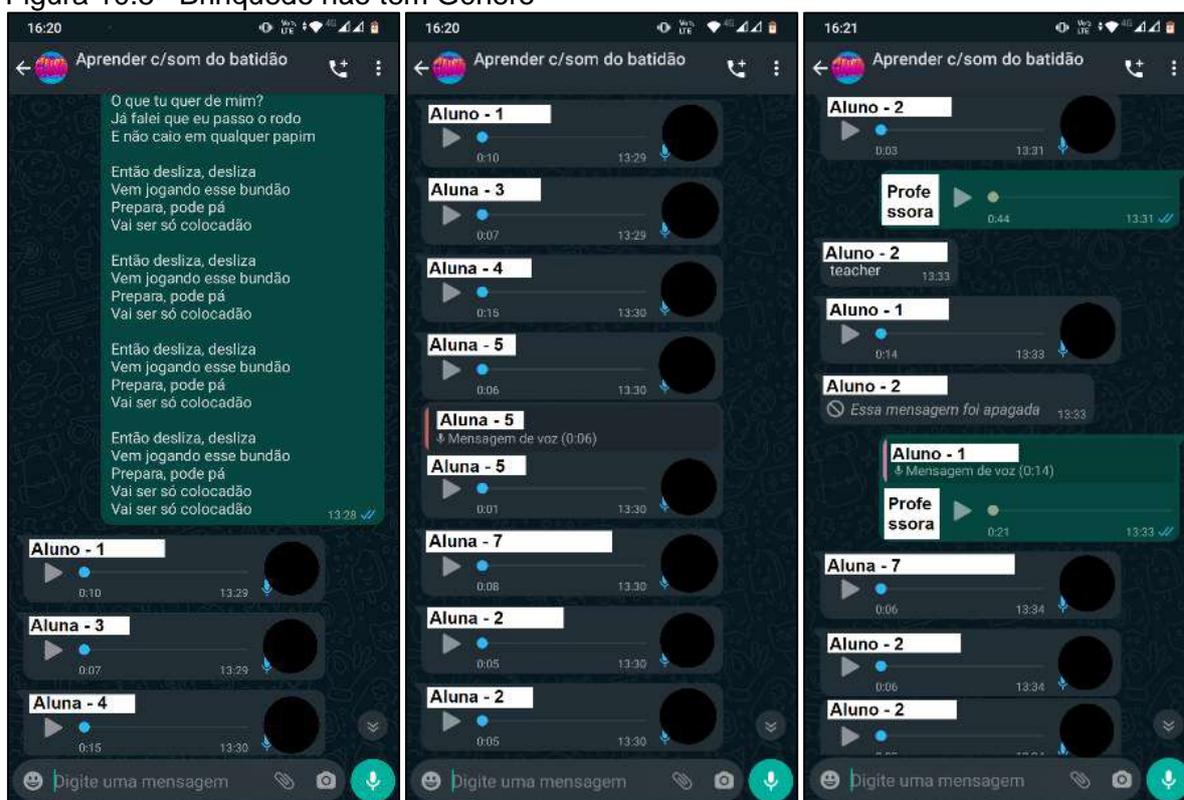
Após assistirem, afirmaram que concordavam que o vídeo do canal infantil era coerente. **Aluno 1** – “Eu achei bom né, eu achei incrível que isso é verdade e eu achei isso, que cada um pode brincar do seu jeito, com que você quiser, cada um pensa no que você quer.” **Aluna 7** – “Eu achei incrível, eu amei e o que ela tá falando tudo é verdade, eu amei.” **Aluno 2** – “é verdade professora não existem nem brincadeira de menino nem de menina.” **Aluna 4** – “Professora achei muito legal o vídeo e também a menina tá falando coisa certa. É tipo não existe brincadeira só pra menino pra menino, mas tem que tipo você só usar a imaginação pra brincar você pode brincar de carrinho de boneco de menino qualquer coisa só usar a imaginação e se é de menino e de menina não tem isso é só você brincar do que que você se sente à vontade.” **Aluna 2** – “eu não sinto que brincadeira só de menino só de menina todo mundo pode brincar da mesma coisa.” **Aluna 7** – “Professora, cada criança tem seu gosto brinca de boneca brinca de boneco joga futebol, cada criança tem seu gosto.”

Figura 10.4 – Brinquedo não tem Gênero



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Figura 10.5– Brinquedo não tem Gênero



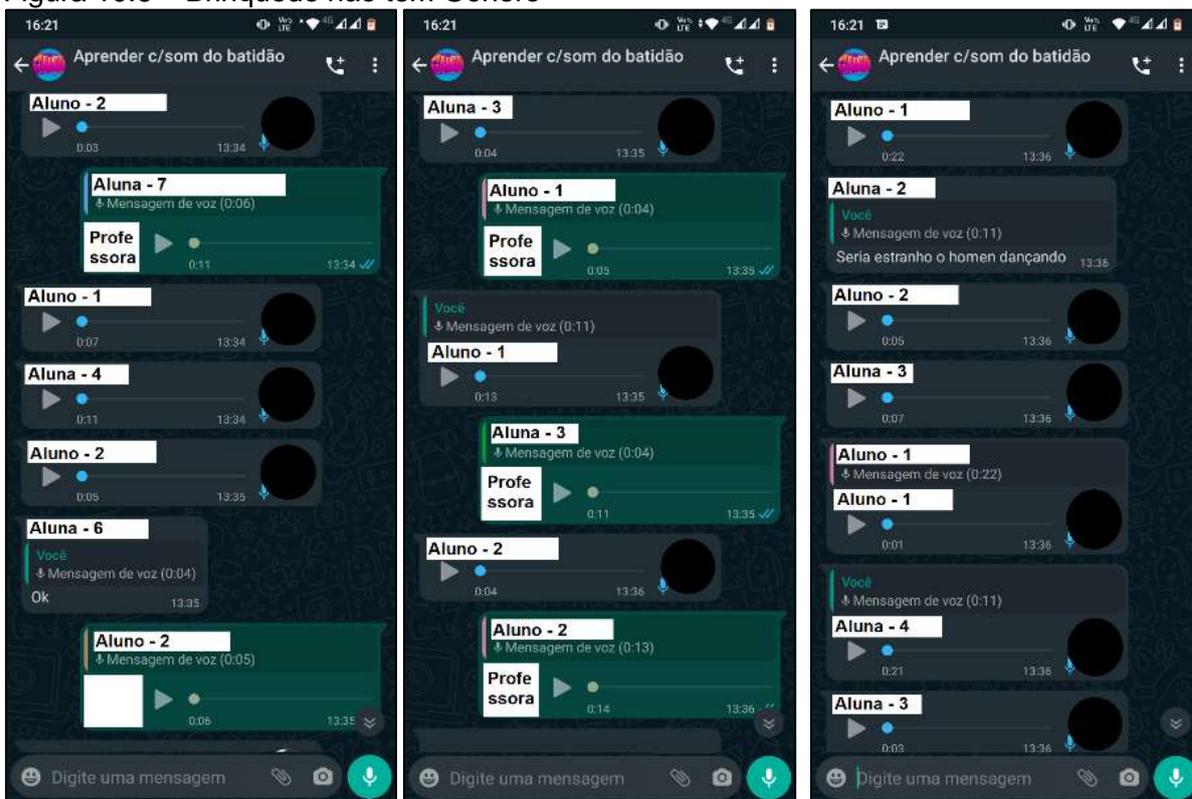
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nesse momento, ao perceberem a distinção predominante, de acordo com o gênero, penso que a compreensão foi alcançada. Retornei, então, para a letra musical proposta para leitura. Para que, diante dessa nova percepção, pudessem refletir novamente sobre os sentidos de gênero representados. O sexismo que permeia a música passou a ser notado entre o grupo:

Aluno 1 - O papel do homem é mandar a juliana fazer as coisas tipo dançar e ela obedece e vai dando entretenimento pra música né;

Aluna 5 - O papel do homem é pra cantar né pra ele cantar e o papel da mulher é pra ela dançar, pelo no que eu entendi.

Figura 10.6 – Brinquedo não tem Gênero



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As falas foram unânimes, dessa vez, ao destacarem a distinção dos papéis. Chamei atenção sobre a exposição do corpo atrelada ao feminino, e solicitei que questionassem tais representações. Sugeri que imaginassem o homem com a mesma performance rítmica feminina. Nesse momento, não houve concordância, ao perceberem que essa é a forma de representação adotada no *funk* tanto para o feminino quanto para o masculino.

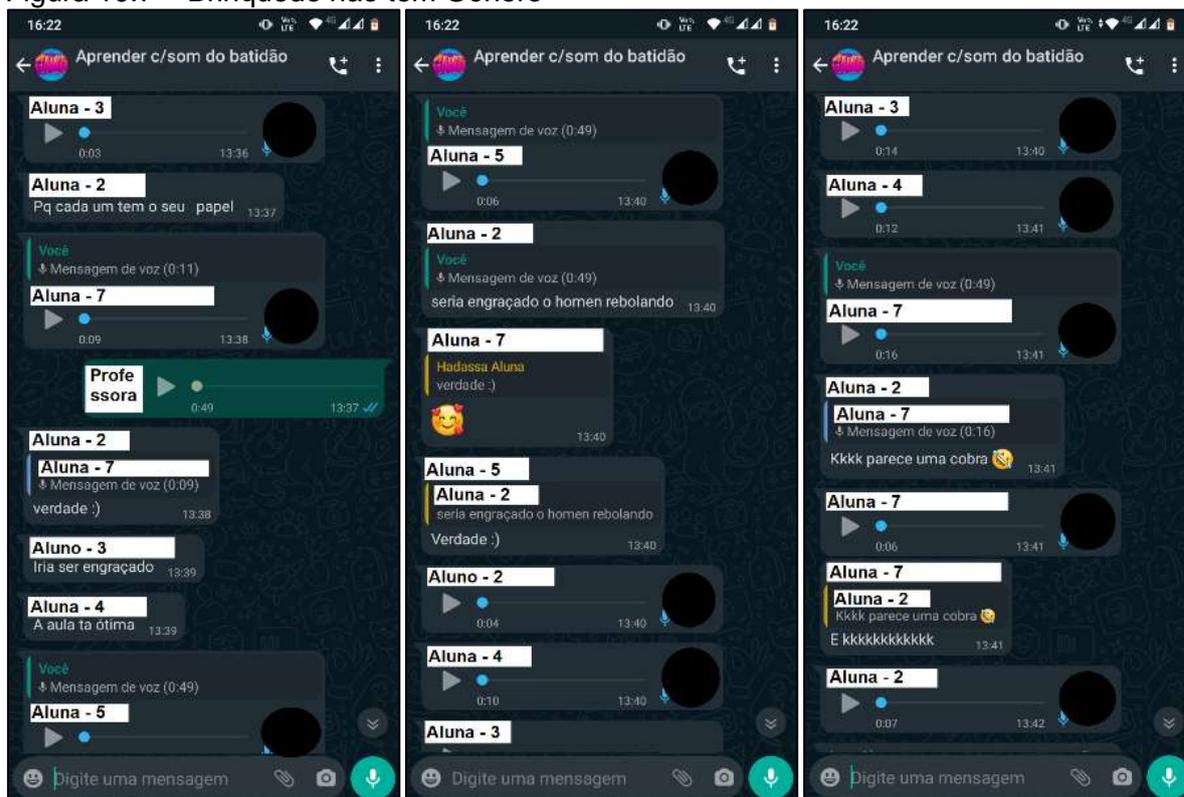
Aluno 2 – Ela cantando e ele dançando ia ser até engraçado;

Aluna 3 – Sim, professora, ela fica cantando e ele dançando seria até engraçado;

Aluno 1 - Porque a dança que ele ia fazer seria pra menina e é isso, seria muito estranho sei lá, um homem fazendo dança de mulher.

Imperou o estranhamento diante da proposta de representação invertida para ambos os gêneros no contexto da música. Isso começou como algo engraçado, mas as inferências apontaram que “o natural na sociedade” era o corpo da mulher ser exposto, pois é essa performance no *funk*.

Figura 10.7 – Brinquedo não tem Gênero



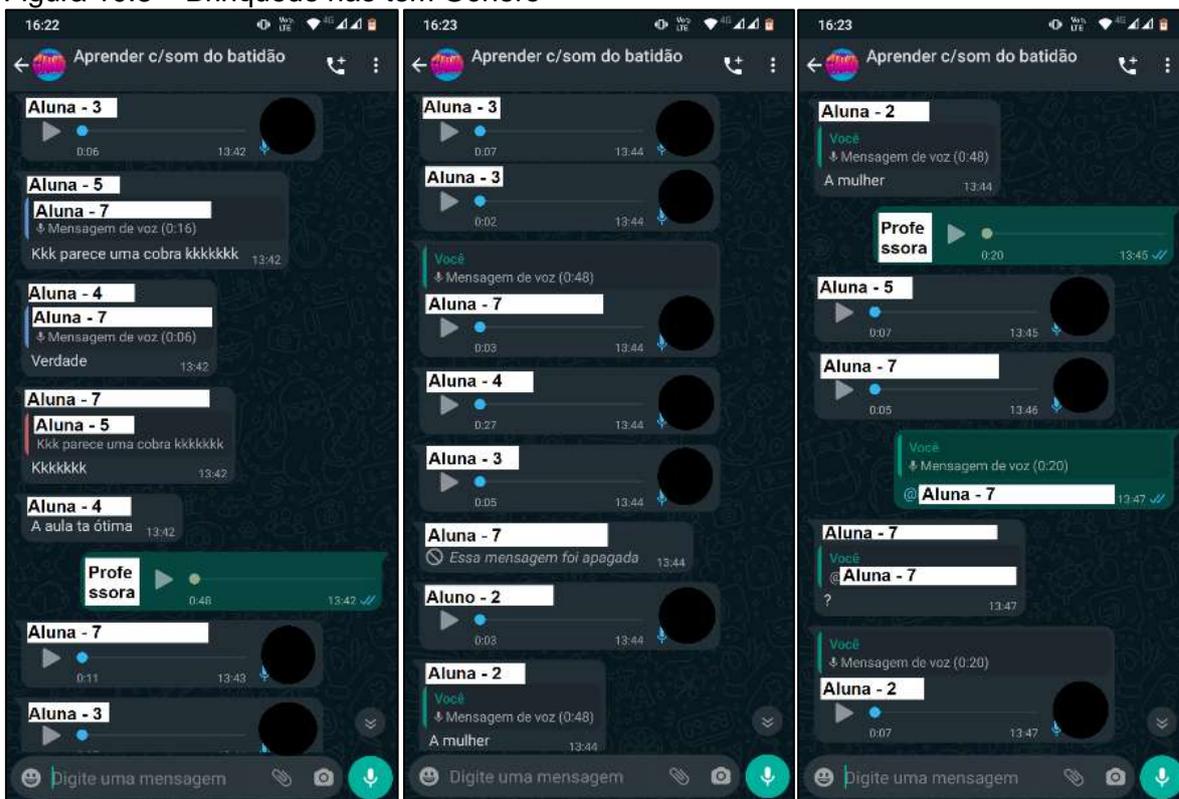
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Aluno 1 – Por ter a dança de mulher é jogando a bunda né? E a dança do nome é Carlito seria muito engraçado seria estranho ele dançando jogando a bunda porque esse é o papel da mulher das mulheres né e que já que essa mulher essa dança só foi inventada pra ela e tu seria mais justo que ela que ela dançasse né.

Aluna 4 – Porque professora eh tipo assim o homem dançasse música de menina de mulher tipo eh tipo rebolando aí seria muito engraçado porque tem uns homens que eu não sabe tipo rebolar e seria muito engraçado né? Fazer esse papel dançando ingual a mulher.

Risos tomaram contam das falas, ao compararem a performance da dança feminina reproduzida pelo homem, especialmente no momento que uma aluna pensou que seria similar a uma cobra: **Aluna 7** – “Professora, tipo que é assim um homem dançando, eh com a bunda ia ser estranho, porque ia ficar parecendo a cobra se mexendo e a mulher a mulher dançando é mais melhor né?” Então é isso!

Figura 10.8 – Brinquedo não tem Gênero

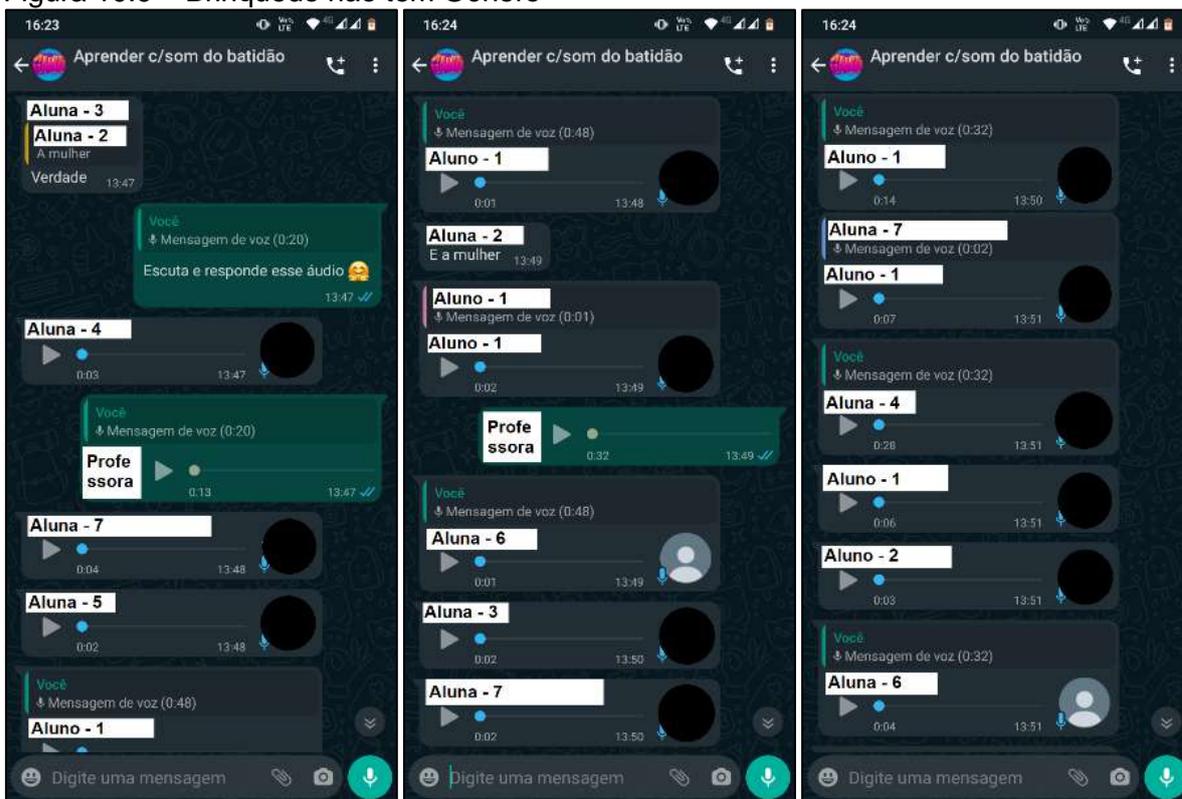


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O sexismo do *funk*, presente na letra e nas coreografias, assume conotação de erotização, mas é aceito como natural, assim é possível entender que algumas letras do gênero musical reforçam a subalternização e a objetificação do feminino. Segui com os questionamentos para que o grupo percebesse que a representação feminina era aceita, e sobretudo que a exploração do corpo feminino era compreendida como decorrente da naturalização social.

As falas reforçam a percepção em torno da representação feminina que é disseminada no *funk*. Sobre isso, a **Aluna 3** questiona: “Professora quem tá sendo mandada é a mulher, e quem tá mostrando mais o corpo é a mulher também, e quem tá mandando na mulher é o homem. Na dança tem que ser tudo organizado entendeu?”

Figura 10.9 – Brinquedo não tem Gênero



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Noto que, na percepção da aluna, a “organização da dança” seria a justificativa para a exposição do corpo da mulher como necessária para compor a performance da música, assim como o fato de o homem ser situado no comando das ações também seria parte essencial para expressar a dança, não sendo compreendido como algo prejudicial para a figura feminina. Ou seja: como algo que a desvaloriza. À medida que os diálogos aconteciam, as opiniões convergiam, e divergiam a respeito da ideia de objetificação:

Aluna 4 – Professora, a minha opinião é que tipo, eu não acho nada legal fazer e tipo isso com a mulher tipo entrar num clipe pra eu ficar atraindo o corpo da mulher eh tipo botar o corpo da mulher nas redes sociais no *YouTube* pra ficar várias pessoas. Então a minha a minha opinião é que eu não acho isso nada legal.

Aluna 3 - Professora, eu acho que não é certo ele botar a mulher por clipe e ficar postando a parte do corpo dela nas redes sociais.

Aluno 1 - A minha é que é muito legal, ela faz um bom trabalho e que o homem podia fazer também.

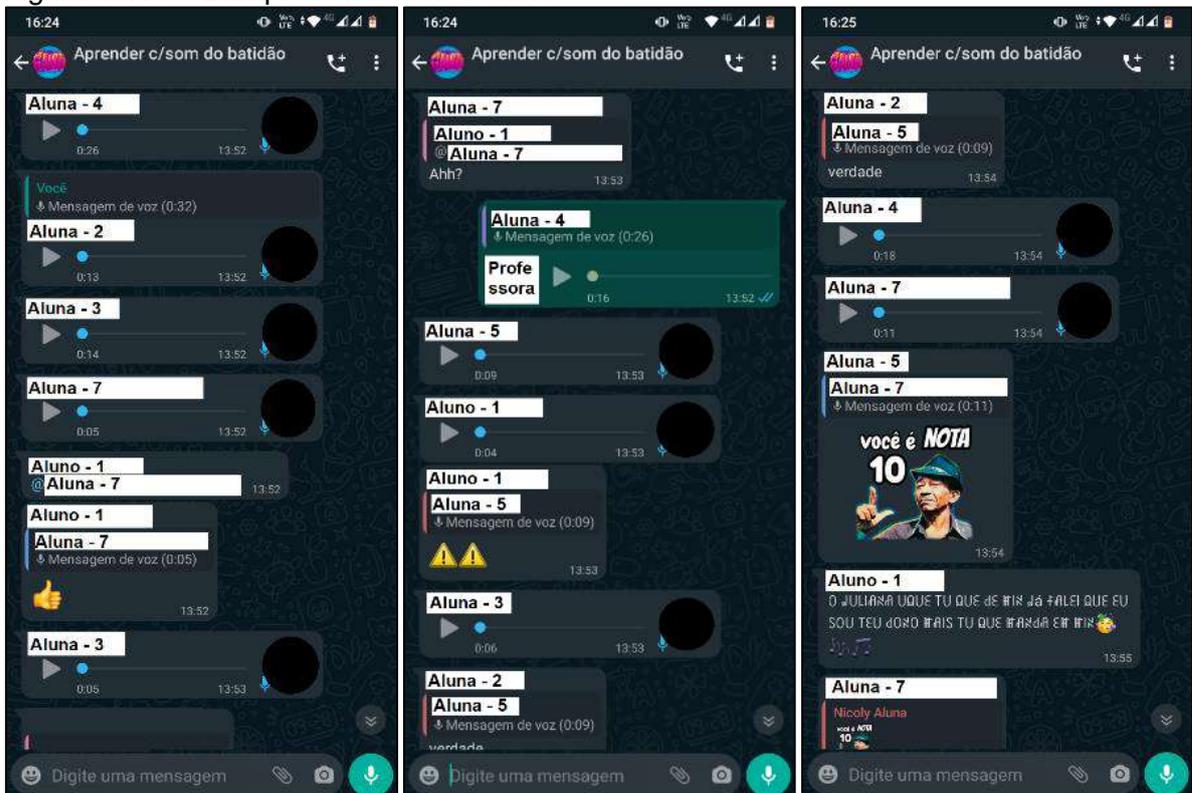
Aluna 7 – Professora, eu acho muito interessante que ela tá gravando um clipe e isso é muito bom.

Aluna 4 – OK, professora, eu mandei esse áudio, mas eu acho muito interessante também o que é que ela está fazendo. Também isso é só

um clipe né? Então **isso não é na vida real** isso aí é só pra o MC Nick está mandando ela fazer isso só pra o clipe ficar mais legal, e pra ficar mais interessante e pra cada um ter o seu papel o que que você vai fazer no clipe (grifos nossos).

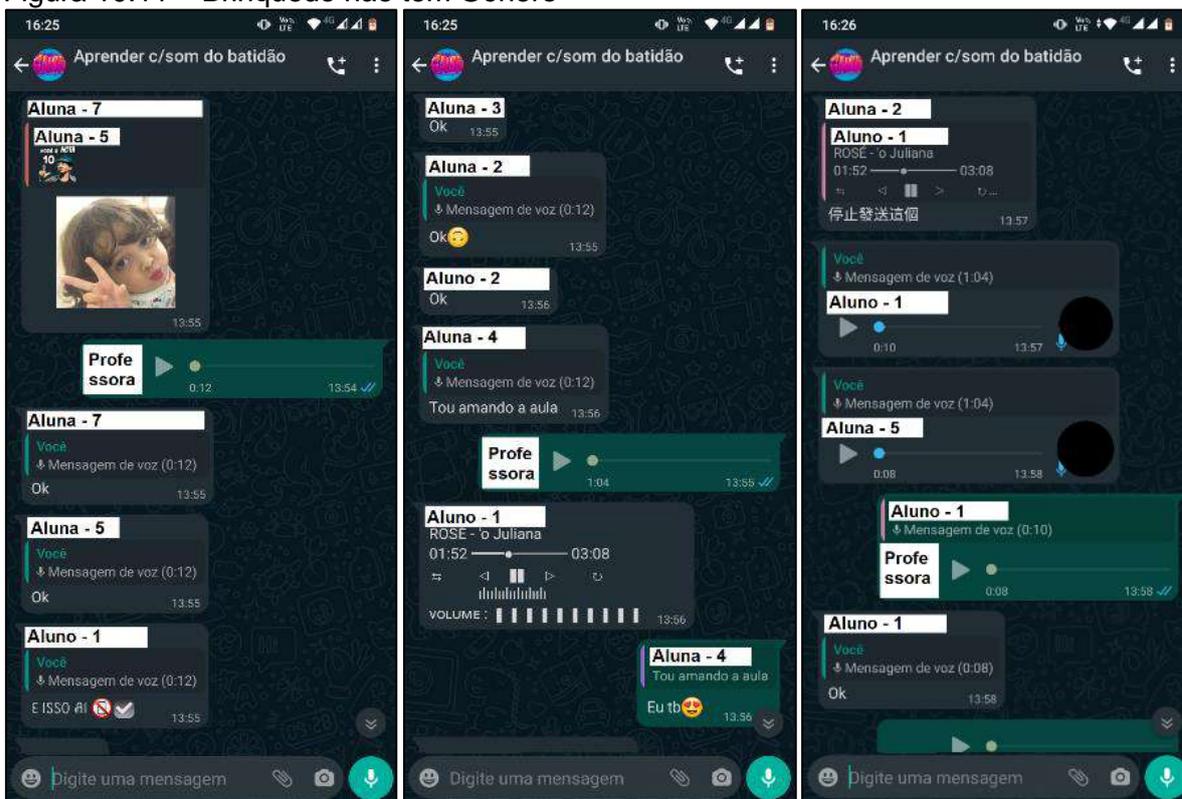
A **Aluna 4** entende que a representação da mulher não poderia ser diferente, pois era preciso “ficar atrativo”. Mas ressalta o fato da performance ficar restrita ao clipe. A **Aluna 3** considerou – “Professora, eu acho bom o homem também dançando, mas isso ia ficar estranho, mas eu prefiro a mulher, né”. Ela quis dizer que seria “estranho” o *funk* não utilizar o corpo feminino, pois ele deve corresponder à performance das expressões musicais. Observo que o clipe da música não foi exposto em nenhum momento da proposta, e nem foi sugerido que os/as alunos/as assistissem para debater o conteúdo. Todavia, isso aponta o conhecimento do grupo sobre essas representações através de outras mídias, que não nos cabe aqui supor quais são ou comentá-las. Por ora, dá para perceber que a exploração do corpo feminino na música seria “normal” e permitida. Perguntei, então, se a representação da música não teria uma conotação negativa, de desvalorização da mulher, como se a performance reforçasse uma inferioridade em relação ao homem. A intenção era pensar a violência simbólica.

Figura 10.10 – Brinquedo não tem Gênero



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Figura 10.11 – Brinquedo não tem Gênero



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Aluno 1 – Bom, seria bom né? Os homens mandar as mulheres dançar assim acho muito legal e eu acharia ótimo né? Só que assim pra sempre assim incomodando está sempre não ela tem que ter a vontade delas. As mulheres podem ser independentes, e o homem também tem tudo seu limite.

Aluna 3 – Não, professora, ela não pode obedecer o homem, sim eu acho que é por causa do clipe que ela obedeceu o homem, mas ela num pode ficar obedecendo ele pra sempre né, e é isso. Também ele não pode obrigar ela a dançar por que que ela não queira né.

Aluno 2 – Professora, o homem não pode mandar nas mulhe não.

Aluna 4 – Não, professora eu acho muito injusto o homem mandar nela no clipe eh o corpo dela servir de atração pra outro pra outras pessoas eh ela obedeceu o que que ele fala então eu achei muito injusto mas isso aí só é no clipe então Então já tá tudo bem.

Aluna 2 - Seria injusto a mulher ficar sendo comandada pelo homem, mas é só um clipe, é normal.

Aluna 4 – Então, minha opinião eu acho que ele não tá fazendo nada de errado com ela, ele só tá mandando ela fazer as coisas que é pra fazer do clipe. Então se ela quis participar do clipe ela tinha que fazer aquele negócio ou então ela não participava porque ali é o papel dela.

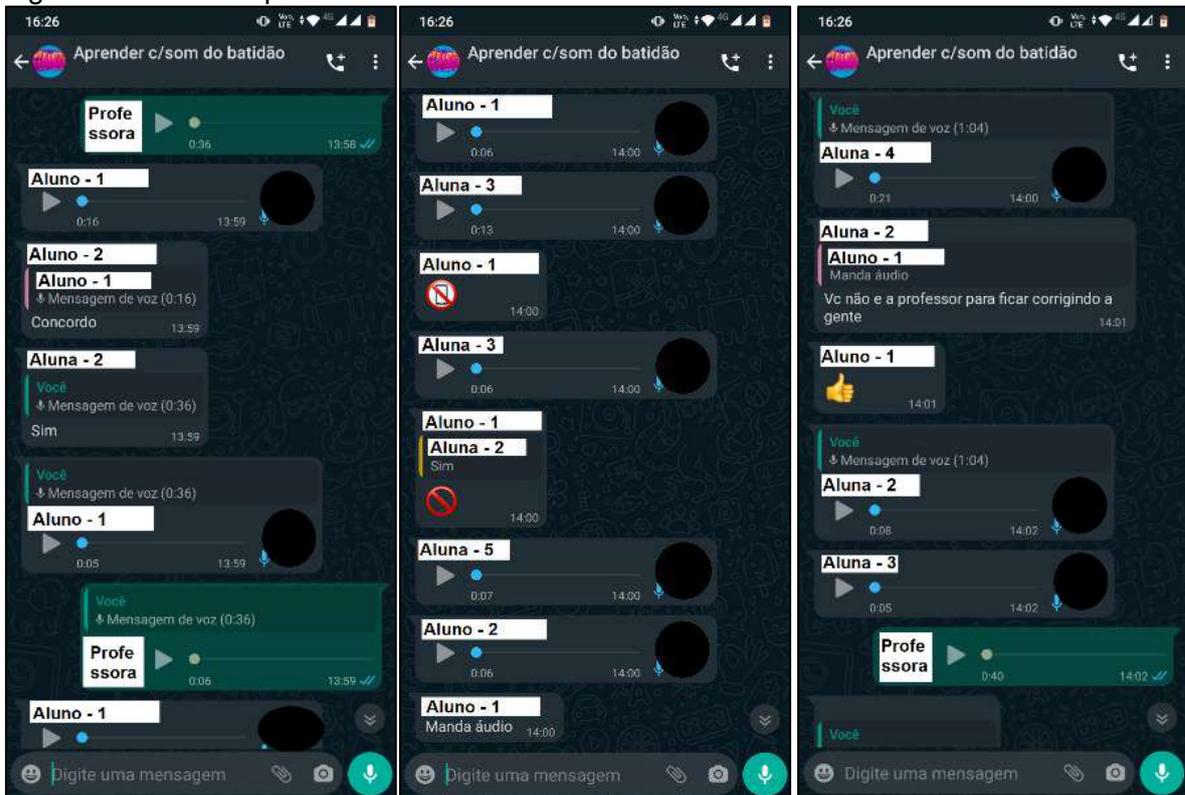
As crianças permanecem sem compreender a violência simbólica que recai sobre a imagem da mulher, ainda que eu provocasse o grupo, na intenção de destacar que se trata de uma performance sexista, pois, se é aceita naturalmente apenas para o feminino, tende a reproduzir desigualdades sociais. Entretanto, esse entendimento surge em relação à dança.

Aluna 2 - Tipo vamos dizer que o homem fala que a mulher tem que ficar fazendo o que ele mandar. Não, a mulher pode ser o que quiser. Sabe porque o homem mandou, ela tem que fazer não. Mas tem que ser independente e fala eu quero.

Aluna 4 – [...] Então eu acho que ele não tá fazendo nada de errado se ele fizer alguma coisa normal do clipe e se fosse na vida real o na vida real já ia e ia preso ou então ela não ia fazer o que que ele queria.

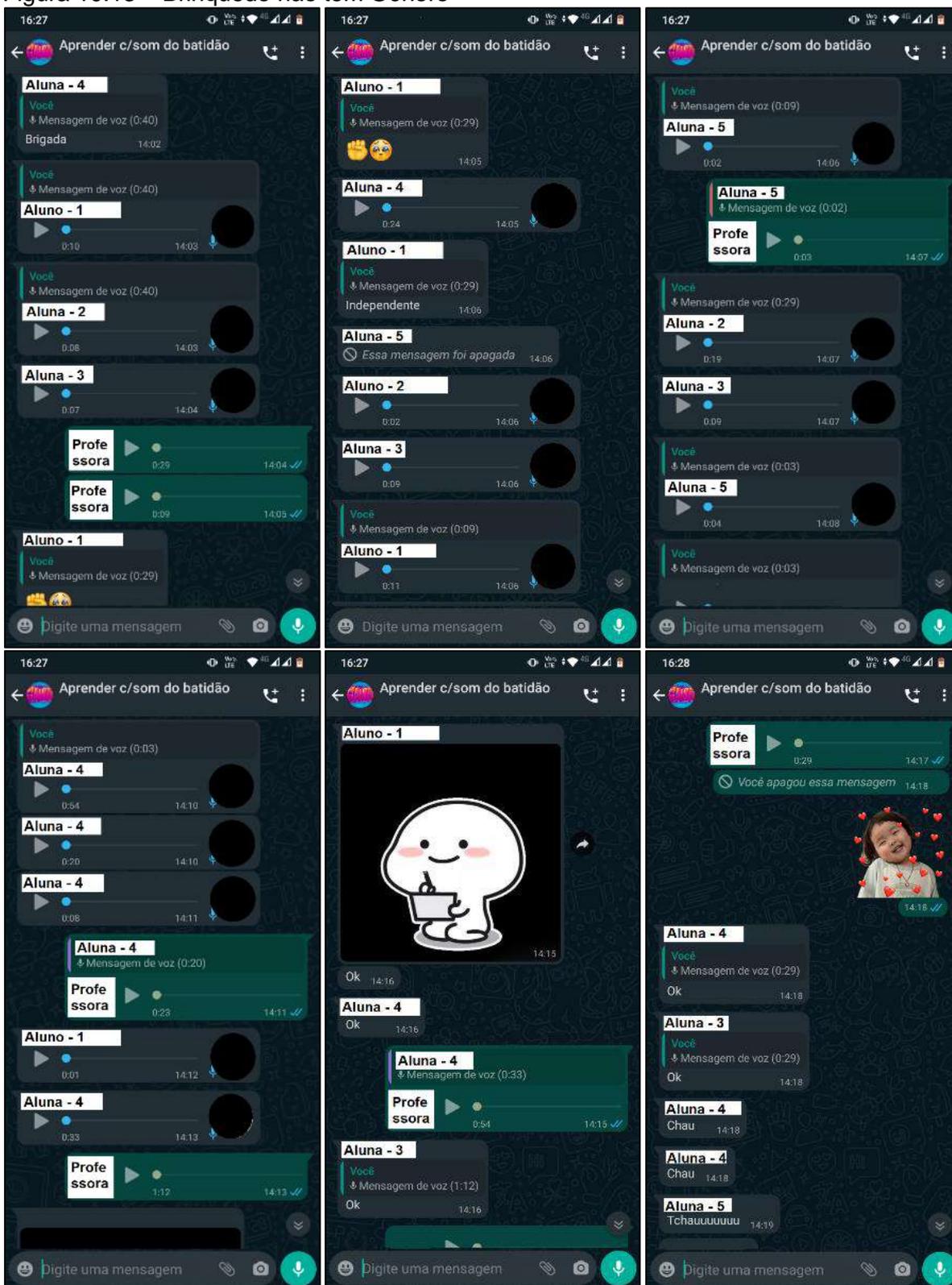
Nesse momento, uma das participantes da aula manifestou opinião diferente das demais: **Aluna 5** – “Sim, tá ensinando coisas erradas, vem jogando esse rabão colocadão.” Mas não explicou o que significava “coisas erradas”. Apesar disso, a violência simbólica que permeia o discurso foi questionada essa única vez.

Figura 10.12 – Brinquedo não tem Gênero



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Figura 10.13 – Brinquedo não tem Gênero



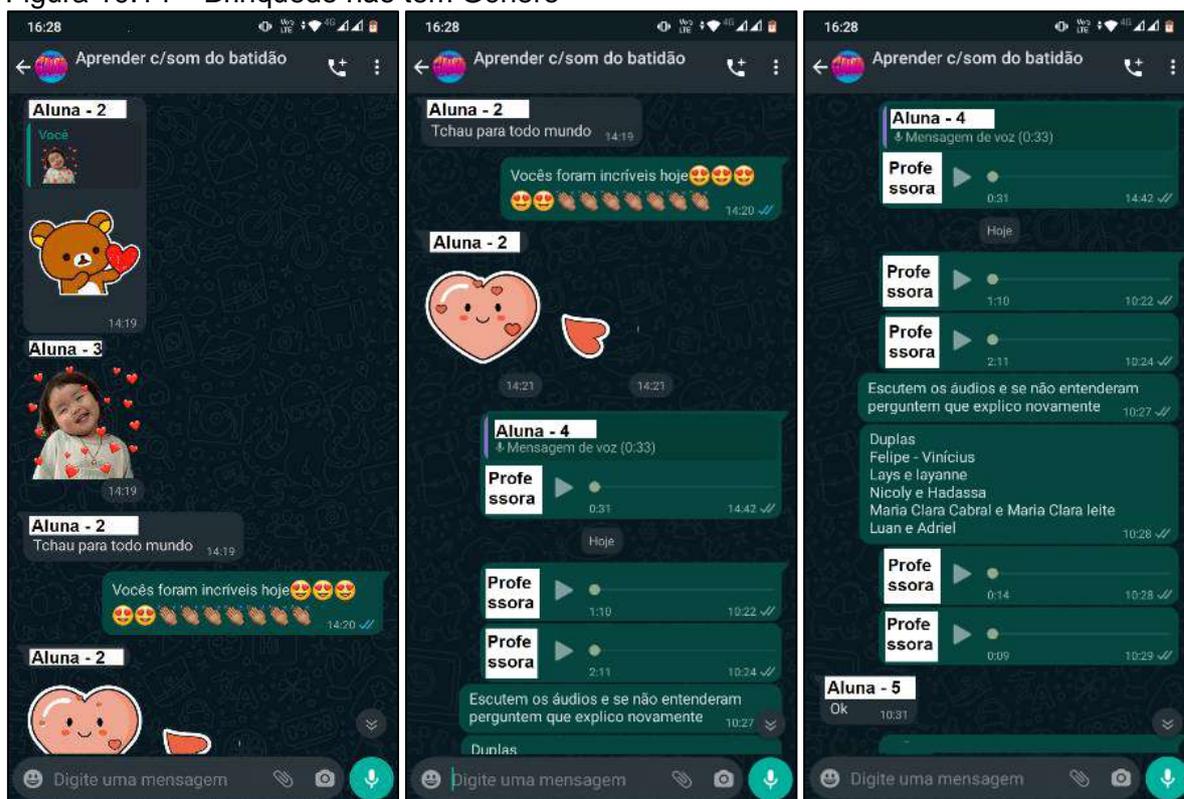
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Diante das falas, e percebendo a entonação das crianças, ficou nítida a divisão de papéis para que a representação do *funk* atingisse o sentido que se propunha. Embora a turma tenha se posicionado contrária acerca da divisão de papéis nas

brincadeiras, que desencadeava limitações para a participação da mulher, a representação do corpo feminino no *funk* foi vista como natural. Ou seja, não perceberam que a imagem pejorativa do feminino circula na esfera social, por sugerir a objetificação da mulher para além da dança. Segundo a **Aluna 5**, a obediência ao homem só acontece no clipe: – “Professora, a mulher não pode ficar obedecendo o homem pra sempre, ela só ficou obedecendo por causa do clipe.”.

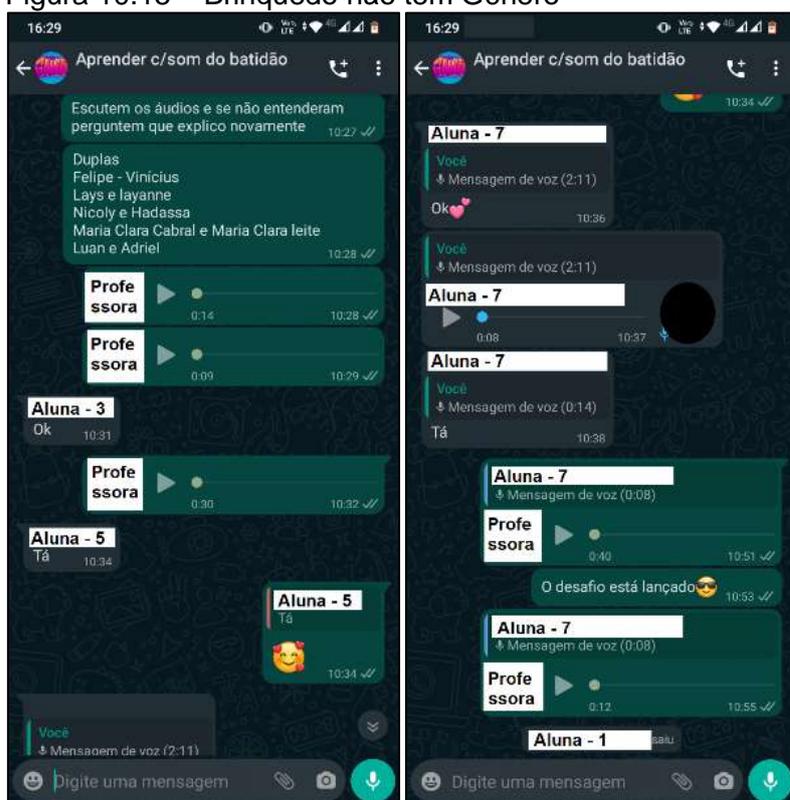
A tentativa de problematizar as questões de gênero numa aula ocorreu, mas percebi uma limitação no sentido de os fazer entender que a representação feminina da música reforçava as assimetrias sociais, na medida em que o sexismo era compreendido como essencial para compor a representação da dança. Seguindo com a proposta da atividade, gravei um áudio, orientando a turma acerca da paródia para a próxima aula, quando seria concluída a sequência didática. Encerramos a aula e nos despedimos.

Figura 10.14 – Brinquedo não tem Gênero



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Figura 10.15 – Brinquedo não tem Gênero



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Enviei os áudios no dia 28/07 pela manhã, reforçando a construção das paródias nessa perspectiva, mas lembrando que seriam os/as autores/as e, portanto, poderiam se sentir livres para escreverem o que quisessem. Sabendo que poderiam ter dificuldades nesse processo, e que em outra oportunidade os alunos realizaram atividades em dupla, através de vídeo chamada pelo *WhatsApp*, sugeri que poderiam escolher essa opção ou de forma individual.

4.2.4 4º Dia da vivência: O Batidão fez pensar na contramão – 30/07/2021

Diante dos diálogos do dia anterior, que mostravam a aceitação da performance sexista relacionada ao feminino na representação do *funk*, mas discordando caso ocorresse no cotidiano, busquei uma forma de fazer com que refletissem que a música poderia ter a mesma alegria e ser contagiante sem a objetificação do corpo feminino. Confesso que não esperava a defesa em relação ao feminino mesmo dentro da dança, pois, nas minhas hipóteses, considerava que após refletirem, não concordariam. Busquei, então, reforçar a criação das paródias solicitadas na aula anterior, considerando que, na nova versão da música, a mulher fosse representada do mesmo modo que acontece no cotidiano. Que as crianças imaginassem uma mulher

independente, que não vive sob as ordens do homem. Sugerir ainda que poderiam enviar a reescrita da música de forma cantada, caso desejassem.

A data marcada para a última vivência seria 29/07, entretanto, considerando a propositura da atividade, iniciei as ligações no dia 28/07, no turno da tarde, e no dia 29/07, no turno da manhã, para saber quem tinha concluído. Apenas uma dupla informou que tinha conseguido concluir. Duas alunas não poderiam participar da aula, pois estariam saindo de casa. Em razão disso, decidi mudar a data de encerramento para o dia 30/07, para que fosse possível concluírem as paródias, com o meu auxílio, caso desejassem, e assim contar com a participação de todos/as.

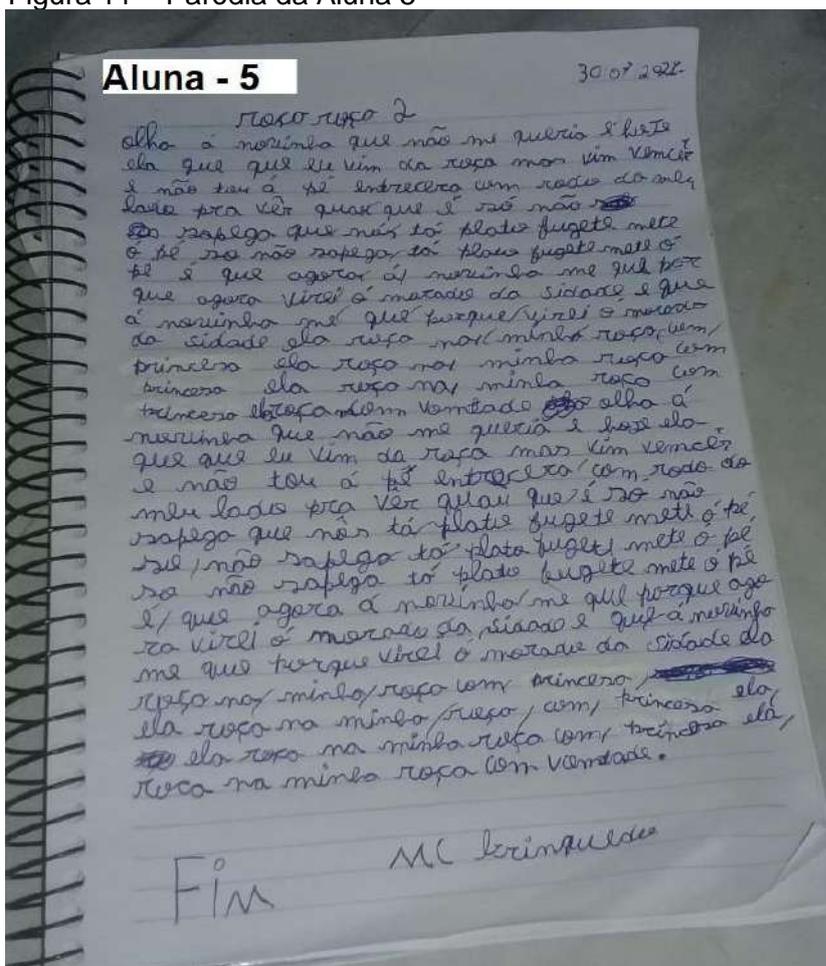
Entrei em contato por ligação no *WhatsApp* para explicar o motivo da mudança e reforçar que, diante da dificuldade para a reescrita das músicas, eu poderia auxiliar. Marcaríamos vídeo chamadas ou ligações, conforme desejassem. Uma aluna e quatro alunos procuraram-me para mostrar as versões criadas. Conversamos, e eu sempre sublinhando que, como autores/as, seria possível escrever o que desejassem que as pessoas escutassem. Quando liguei para outras duas alunas, relataram a dificuldade, mas falaram que não precisariam de auxílio. Iniciei a aula no dia 30/07, porém, precisei ligar para três alunas e para dois alunos poderem participar. Apenas uma aluna atendeu e participou, e um dos alunos atendeu e também participou, os demais integrantes não atenderam. Com isso, consegui reunir 4 meninas e 4 meninos para a realização da atividade. Duas duplas de meninos, e uma de meninas, e outras duas meninas realizaram sozinhas. Seguem as paródias produzidas pelos/as alunos/as. Mas, antes, apresento a primeira parte das letras originais:

Quadro 05 - Letra da música “Oh Juliana” do MC Niack

Mas esse é o Léo da 17	O que tu quer de mim?
Sucesso com a mulherada	Já falei que eu passo o rodo
Eu sei que eu não sou teu dono	E não caio em qualquer papim'
Mas tu tá na minha mão	Então desliza, desliza
Te conheço como a tal	Vem jogando esse bundão
Da ruivinha do rabetão	Prepara, pode pá
Dançando rave ou Mandela	Vai ser só colocadão
Sei qual é tua intenção (Hey, Two Maloka)	Então desliza, desliza
Faz carinha de safada (É favelão que fala, né?)	Vem jogando esse bundão
Batendo o popô no chão	Prepara, pode pá
Ôh Juliana	Vai ser só colocadão
O que tu quer de mim?	Vai ser só colocadão
Já falei que eu passo o rodo	Mas esse é o Léo da 17
E não caio em qualquer papim' (Tá gostosin')	Sucesso com a mulherada
Ôh Juliana	Hey, Two Maloka
	É favelão que fala

Fonte: <https://www.letras.mus.br/niack/oh-juliana/>

Figura 11 – Paródia da Aluna 5



Fonte: Aluna 5 (2021).

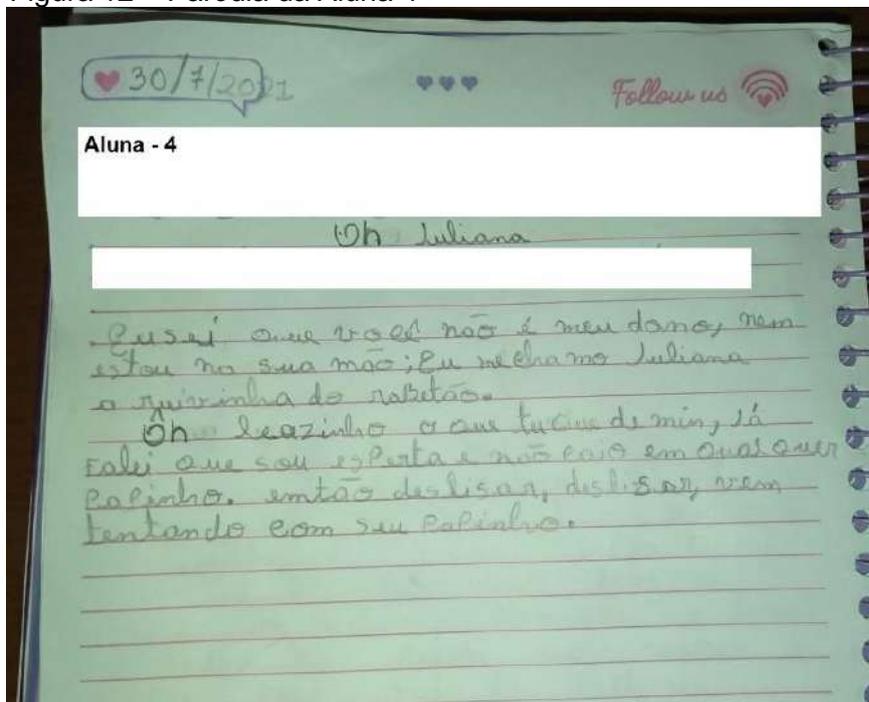
Uma aluna apresentou uma música diferente da sugerida para a atividade, que tem por título “Roça roça²³”, de Mc Brinquedo. Observando a letra, percebi que acrescentou “princesa” ao se referir à mulher, permanecendo o contexto de uma personagem interesseira proposto pela música, assim como a linguagem erótica implícita.

A discussão levantada na análise dos dados coletados, através das atividades impressas, e que fomentaram a construção da sequência didática, é percebida novamente, pois houve empenho em se formatar uma educação que ensinasse adjetivos positivos sobre as mulheres. Contudo, a estratégia não oportunizou a

23 Música original - Olha a novinha que não me queria/E hoje ela quer, quer, quer/Que eu vim da roça/Mas venci na vida/E não to a pé, né, né/Interesseira colou do meu lado/Pra ver qual que é, é, é/Só não se apegue/Que nós tá o placo/Fugete e mete o pé/ É que agora novinha me quer/Por que eu virei morador da cidade/É que agora novinha me quer/Por que eu virei morador da cidade/ Ela roça na minha/Roça, roça, roça com vontade/Ela roça na minha/Roça com vontade/Ela roça na minha/Roça com vontade/Roça, roça, roça com vontade/Roça, roça, roça com vontade.

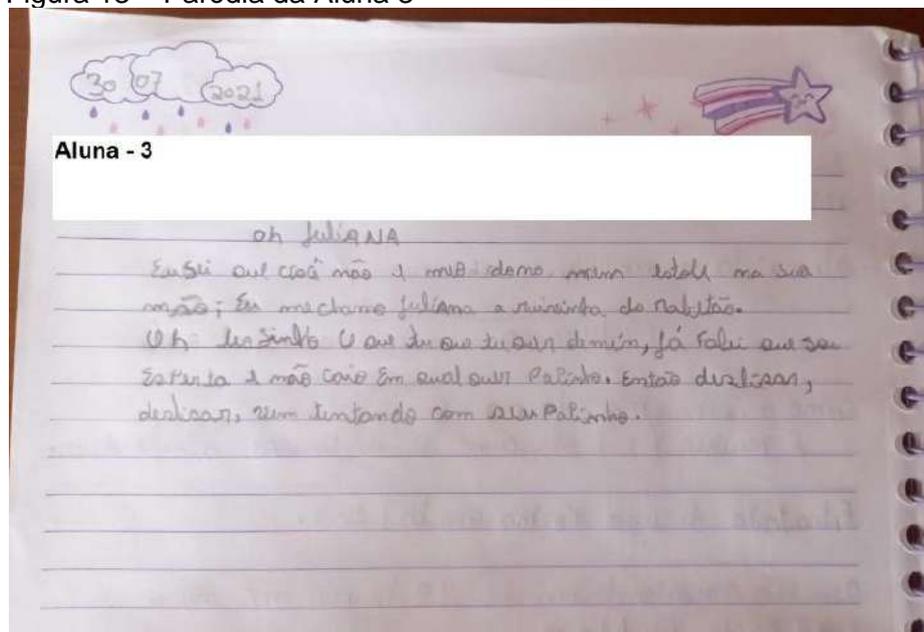
desconstrução do sexismo. Podemos entender que a música faz parte do repertório da aluna, pois foi dada a alternativa de escolherem músicas de suas preferências.

Figura 12 – Paródia da Aluna 4



Fonte: Aluna 4 (2021).

Figura 13 – Paródia da Aluna 3

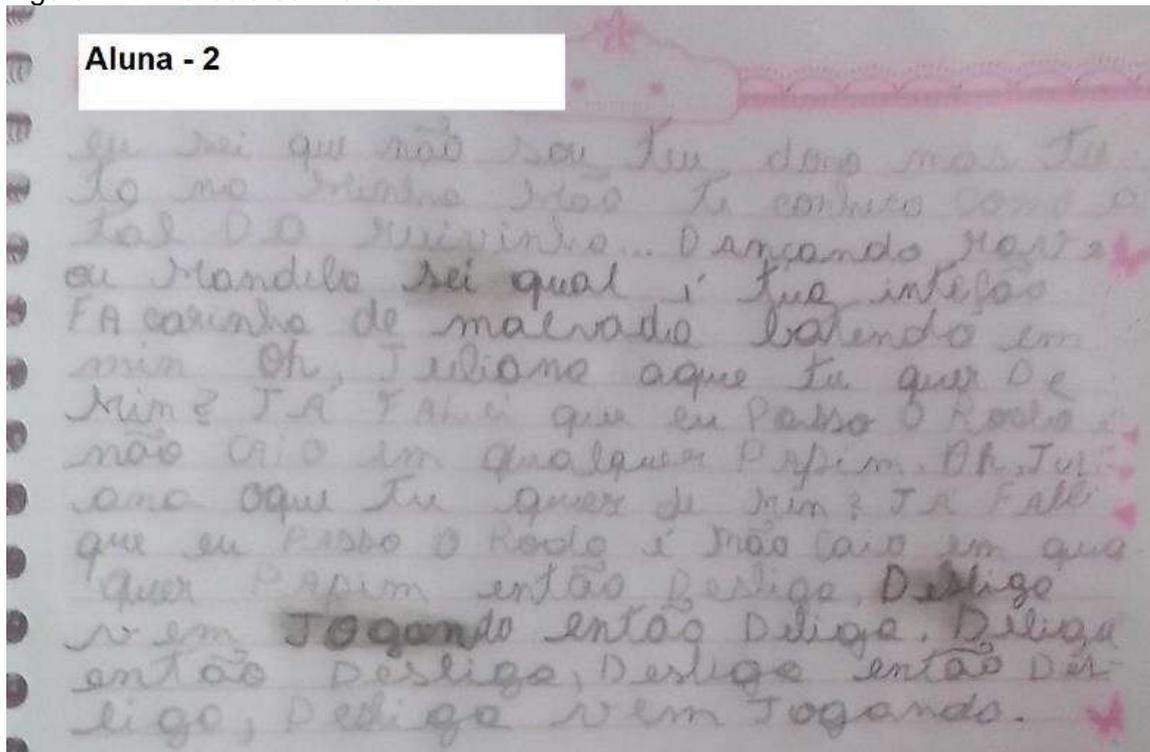


Fonte: Aluna 3 (2021).

Na música apresentada pelas alunas 3 e 4, a mulher surge como protagonista, já que ocorre uma verdadeira inversão de papéis. A composição propõe a independência feminina, mas permanece a referência ao corpo da mulher,

corroborando a permanência da objetificação feminina. Entretanto, ressalto a importância da reflexão crítica realizada pelas alunas, visto que a mulher representada deixa de ter seu corpo como única forma de participação na dança, pois ela agora pode cantar e mandar o que podemos entender como um recado para o homem, no sentido de não se deixar convencer pelas conversas dele. Surge, então, uma espécie de empoderamento, já que a mulher se torna a personagem principal.

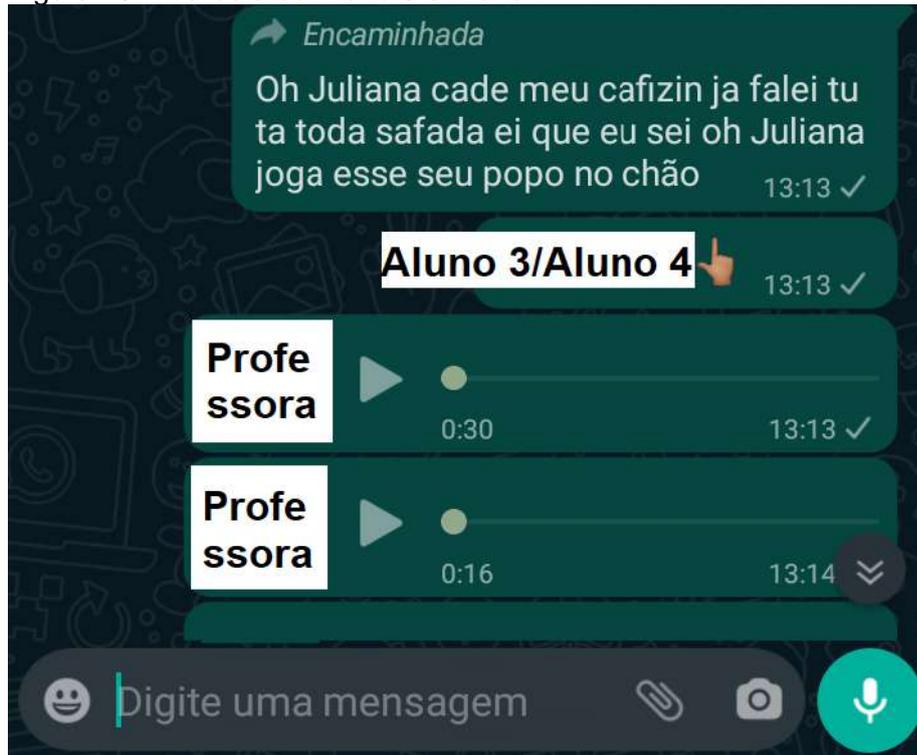
Figura 14 – Paródia da Aluna 2



Fonte: Aluna 2 (2021).

Na paródia da Aluna 2, a mulher é representada pela substituição de palavras pejorativas. Ela deixa de ser “safada” para ser “malvada”, e bate no homem, que permanece cantando, o que ocorre na música original. O corpo da mulher não é mais objetificado, pois os termos que faziam alusão nesse sentido não aparecem.

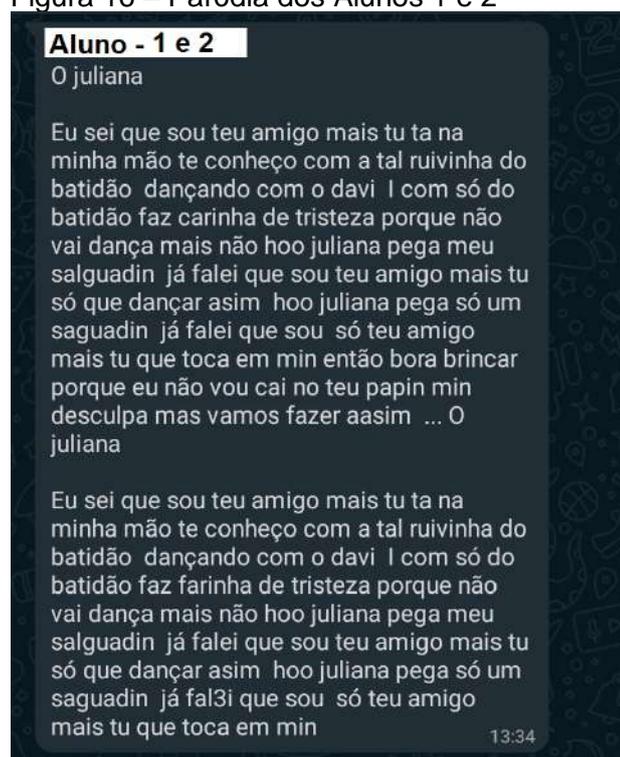
Figura 15 – Paródia do Aluno 3 e Aluno 4



Fonte: Aluno 3 e Aluno 4 (2021).

Parte da paródia dos alunos 3 e 4 foi enviada no privado para mim. Eles afirmaram ter tido bastante dificuldade na produção da atividade, e ficaram de enviar a outra parte depois, o que não aconteceu. No entanto, o trecho enviado representa a mulher em um contexto de submissão ao homem, no qual ele solicita o que posso denominar de atividade do lar atribuída às donas de casa: “cade meu cafizin”. Ou seja, a mulher no espaço da cozinha servindo ao homem. Os adjetivos pejorativos permanecem, assim como a performance que objetifica o corpo feminino não é alterado. Considero que os alunos, conforme consta nas imagens da interação das aulas, tiveram pouca participação nas discussões, o que pode ter favorecido a permanência do feminino em um lugar subalterno.

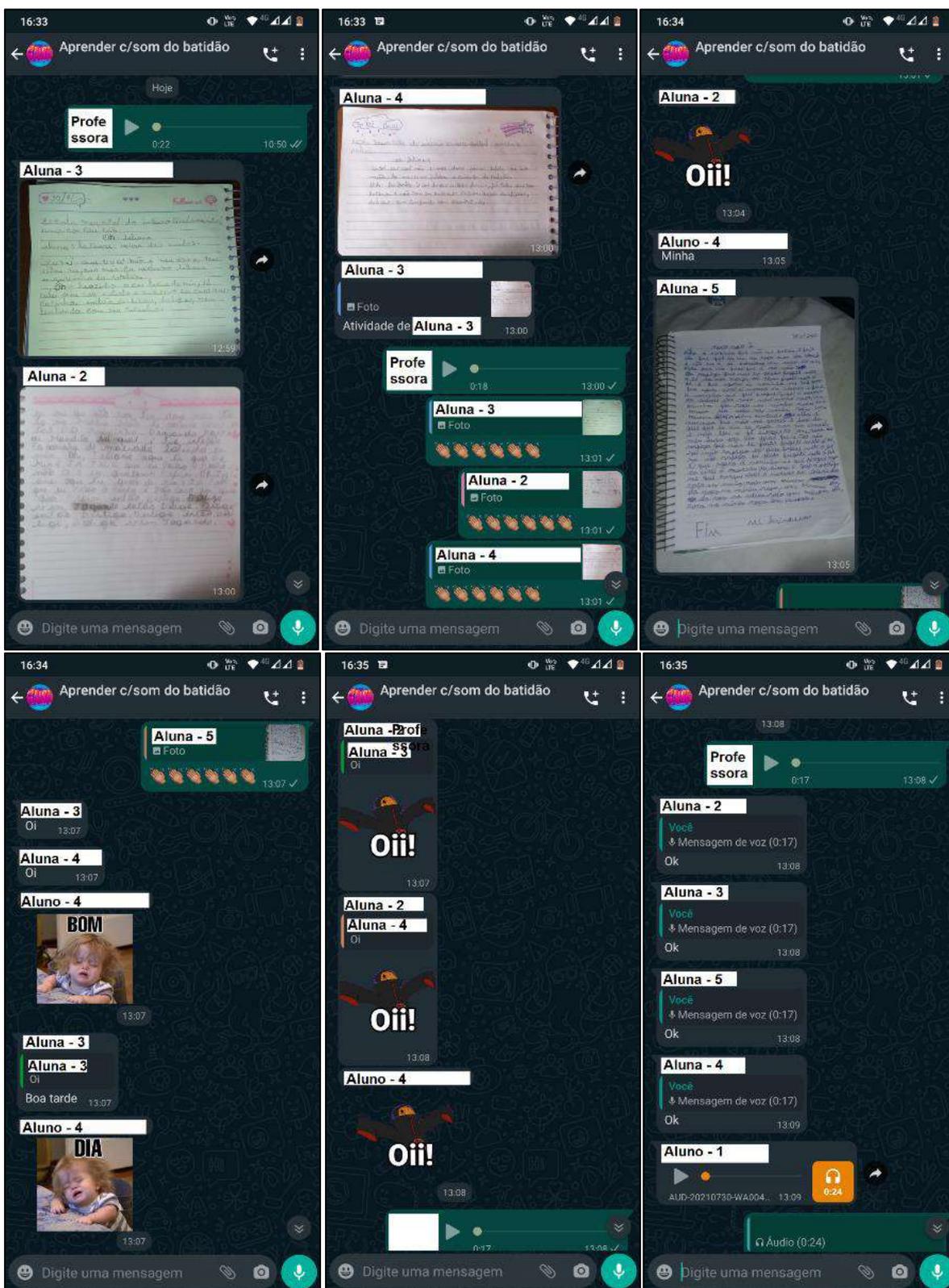
Figura 16 – Paródia dos Alunos 1 e 2



Fonte: Paródia dos Alunos 1 e 2.

As recriações dos Alunos 1 e 2 promovem uma mudança de sentidos, em termos de adjetivos ao masculino, assim como ao feminino. Surge um “amigo” e a mulher deixa de ser percebida de forma objetificada, seu corpo não é mais o atrativo. Ela continua dançando, a música promove a dança, mas não é o homem quem comanda, ele apenas informa que é desejo da mulher dançar. Como é uma paródia construída por crianças, noto palavras do universo infantil, recorrentes ao cotidiano, como “brincar” e “salguadin”. A personagem “Juliana” é convidada para brincar, promovendo um contexto de igualdade, no qual a mulher se coloca na dança como ser ativo. Ressalto a participação dos alunos durante as aulas e nas discussões propostas. Esse fato ilustra a importância da aprendizagem promovida acerca das relações de gênero, porque há percepção crítica das representações negativas em torno do feminino. O aluno 1 enviou a paródia “cantada” através de áudio pelo *WhatsApp*.

Figura 17 – O batidão fez pensar na contra mão



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

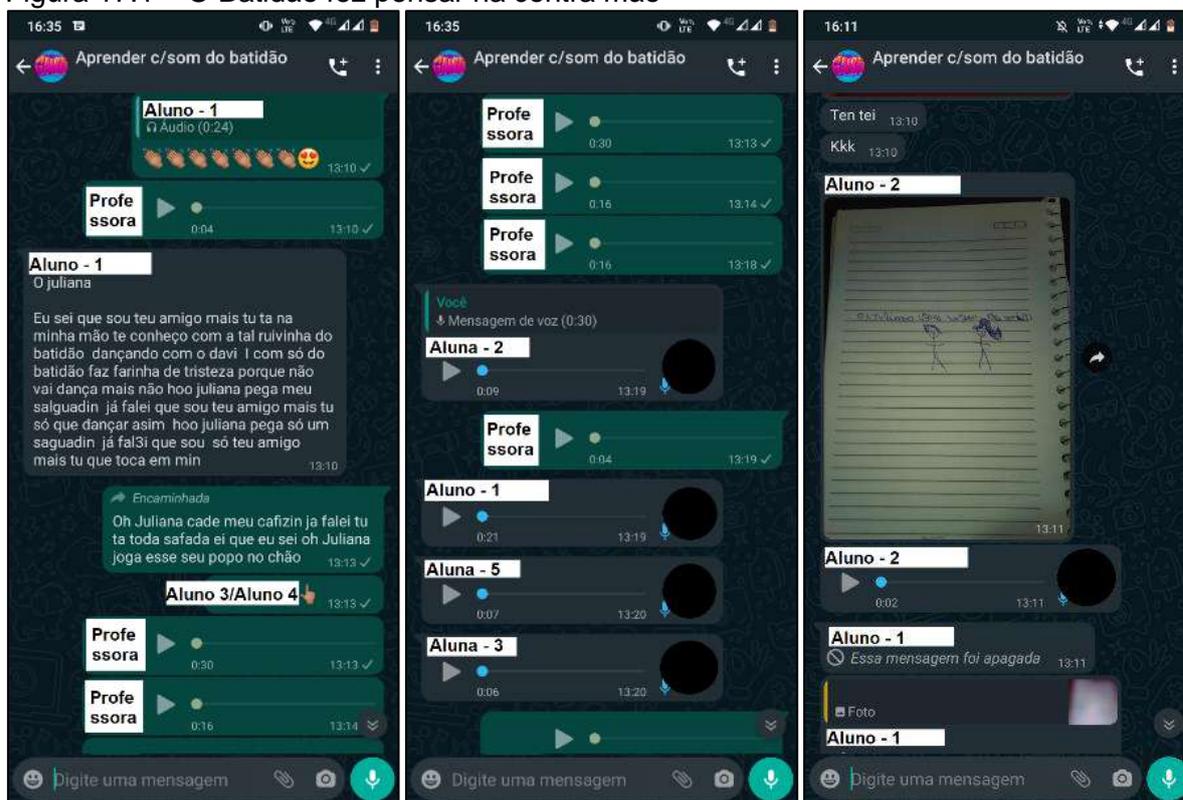
Após a apresentação das paródias, continuei os passos da vivência do dia. Entretanto, percebi um silêncio da turma considerando a aula anterior. Não sei se por

ser uma sexta-feira, e isso também se repete no grupo das atividades escolares, ou se estavam calados por considerarem as reflexões sobre o tema, suficientes. Instiguei a participação. As falas passaram a mencionar o respeito pela opinião dos outros, expressando que gostaram das paródias apresentadas.

Aluna 2 - Tipo eu gostei do meu cada um teve sua opinião sua criatividade.

Aluna 4 – Sim, professora, eu gostei de todos, eu gostei do meu, gostei de todas as criatividade ficou muito bonito de cada um, então eu gostei, a gente teve muita criatividade pra pensar o que que a gente ia escrever, o que a gente ia e então foi muito difícil, mas eu gostei de cada um.

Figura 17.1 – O Batidão fez pensar na contra mão



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Segui provocando as respostas, e outras falas foram surgindo.

Aluna 5 – Eu acho normal homem dançar balé mulher jogar futebol, eu acho isso normal.

Aluno 1 – Sim, mudei de pensamento e cada um deixa do jeito que quer e não importa esse negócio que é música é de mulher ou é de homem, mulher dança, homem dança cada um pode dançar.

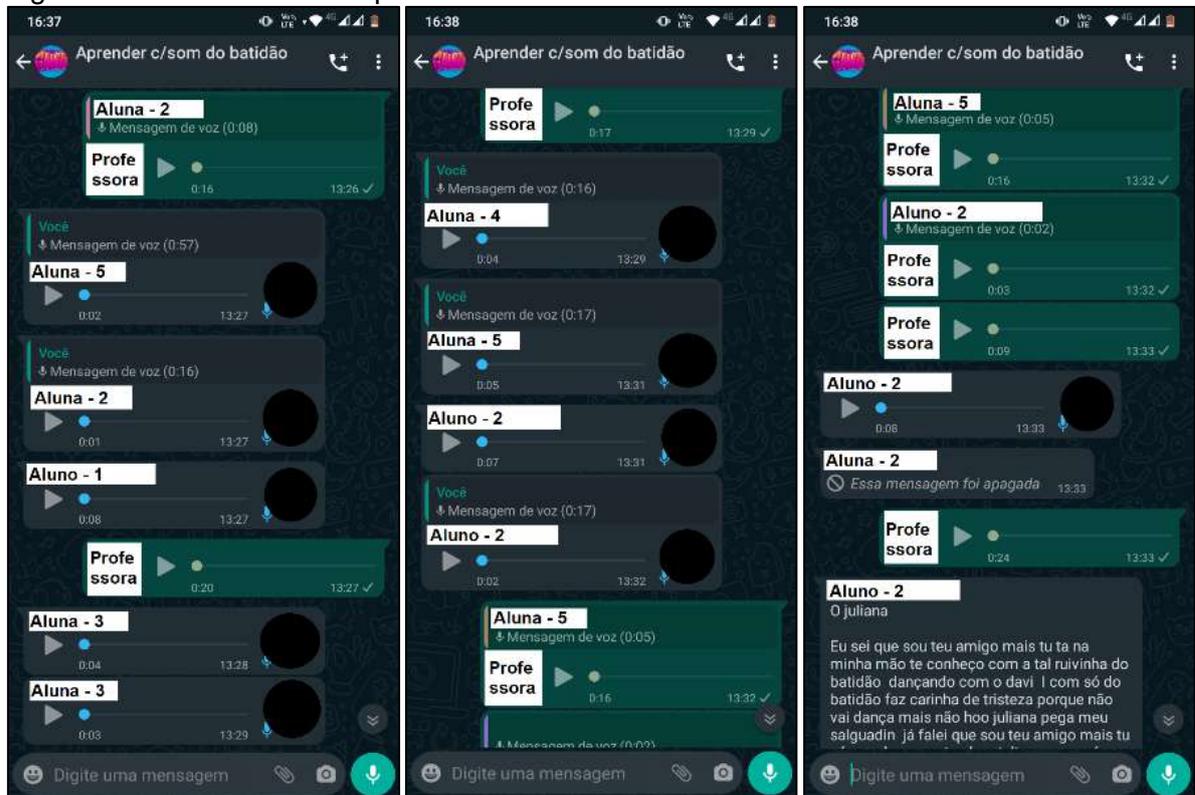
Aluno 2 – Professora, pra mim tanto faz homem dançar balé e mulher jogar bola.

Apesar do registro desse “tanto faz”, houve o entendimento de que as relações de gênero na sociedade poderiam ser vivenciadas sob o princípio da igualdade. Contudo, salientamos que uma compreensão acerca das assimetrias sociais de gênero não tem como ser alcançada com apenas uma sequência didática ou uma aula.

Aluna 4 – Professora, eu acho que cada um tem a sua característica homem pode dançar, homem pode fazer o que que ele quiser mas tem algumas coisas que ele não pode fazer que é de mulher e tipo pintar unha, se maquiar, se embelezar toda aí já é de mulher mas tem coisa que mulher pode fazer que eu me podem fazer também, tipo cortar o cabelo e várias outras coisas.

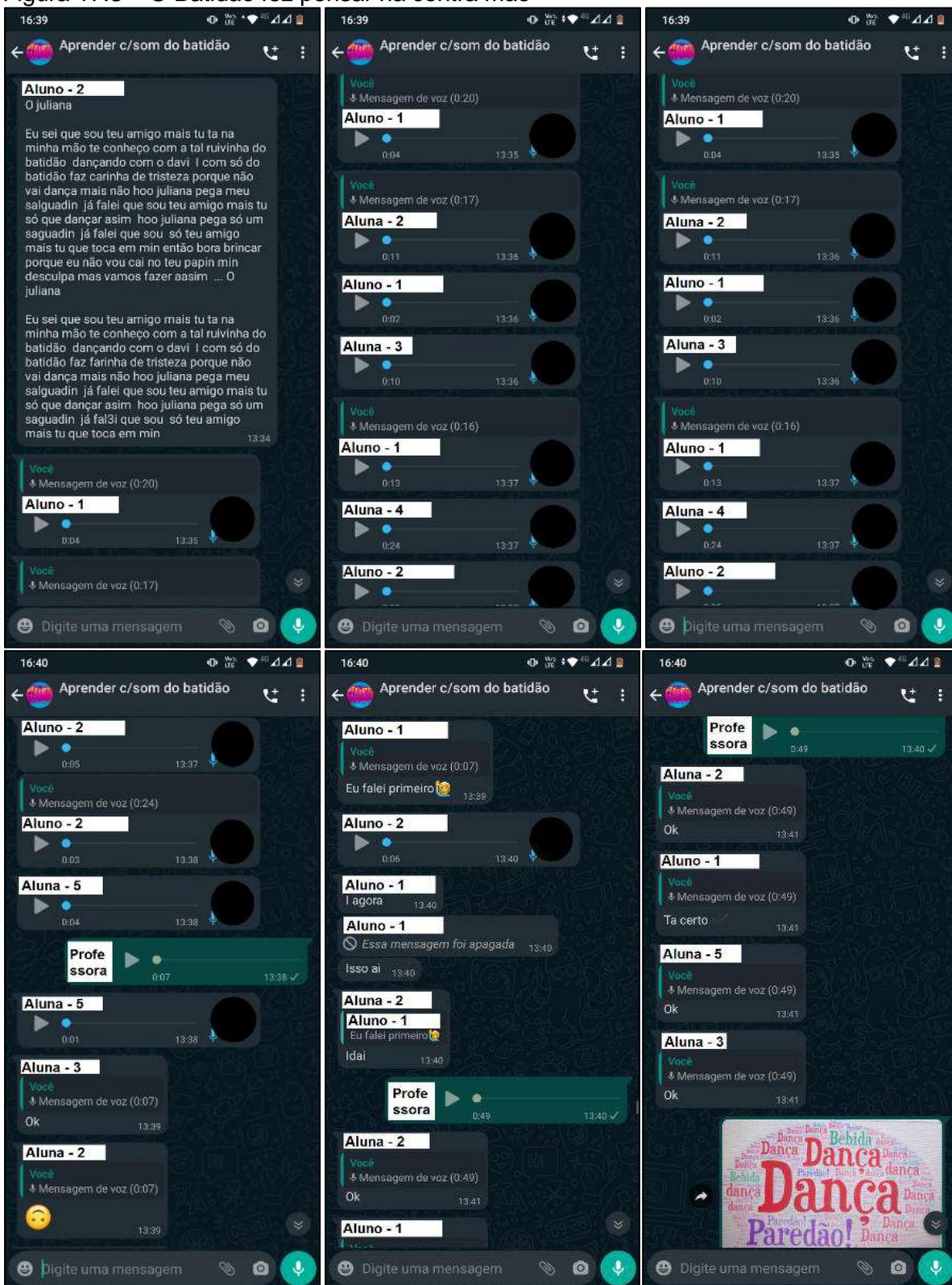
Nessa participação vemos padrões de comportamentos atrelados às representações sugeridas pelas roupas e outros adereços, que permanecem como distintos ou relacionados às expectativas do gênero.

Figura 17.2 – O Batidão fez pensar na contra mão



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Figura 17.3 – O Batidão fez pensar na contra mão

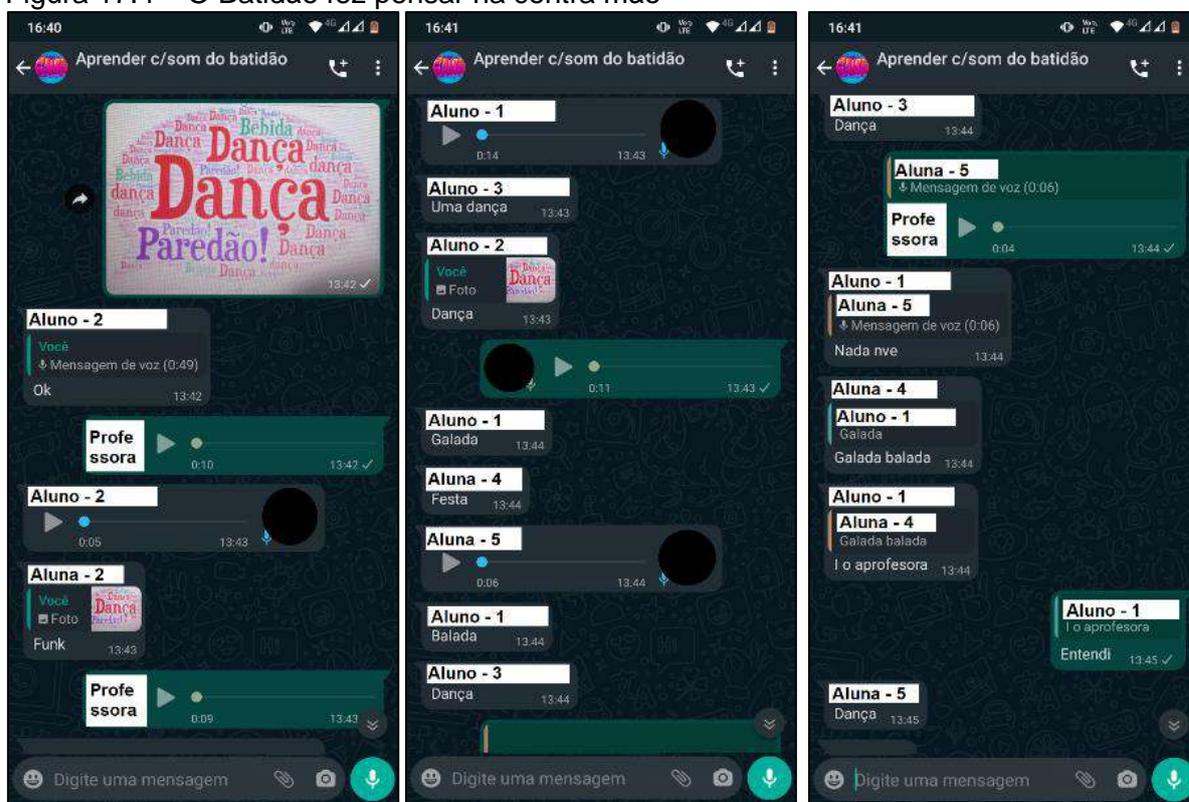


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dando prosseguimento à proposta didática da vivência, apresentei a nuvem de palavras construída com os adjetivos associados ao *funk* na primeira aula, e solicitei que fizessem a leitura, e em seguida poderiam acrescentar outras palavras. Fiquei

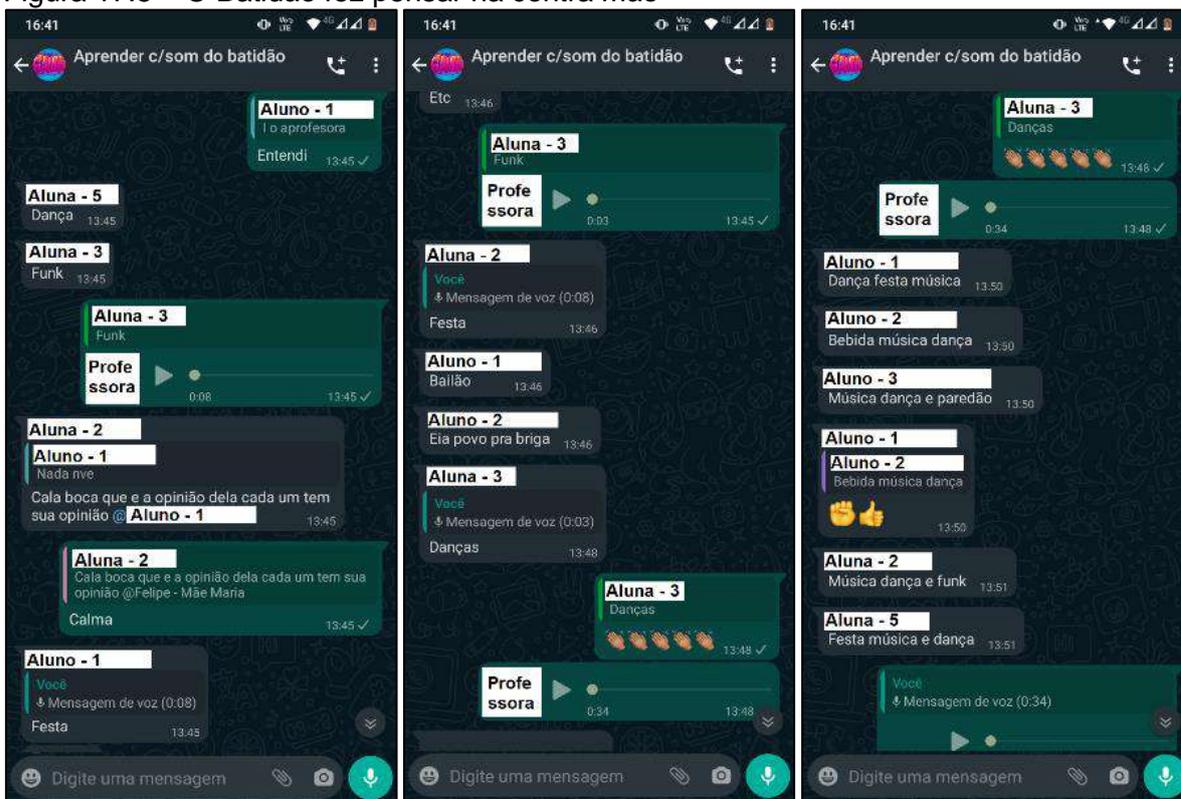
receosa em solicitar uma nova visão sobre o *funk*, por ter apresentado músicas que objetificam a mulher. Assim, como foi suscitado um questionamento sobre isso, queria saber se a abordagem poderia favorecer uma visão negativa acerca da cultura *funk*. Isso não poderia acontecer, porque não era nosso propósito, e caso ocorresse, precisaria repensar a sequência proposta, na perspectiva de não promover uma visão deturpada acerca da cultura *funk*. O objetivo era fazer do *funk* uma estratégia metodológica potencializadora para analisar as questões de gênero nas letras das músicas. O *funk* como pressuposto para a discussão de influências do patriarcado.

Figura 17.4 – O Batidão fez pensar na contra mão



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Figura 17.5 – O Batidão fez pensar na contra mão



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

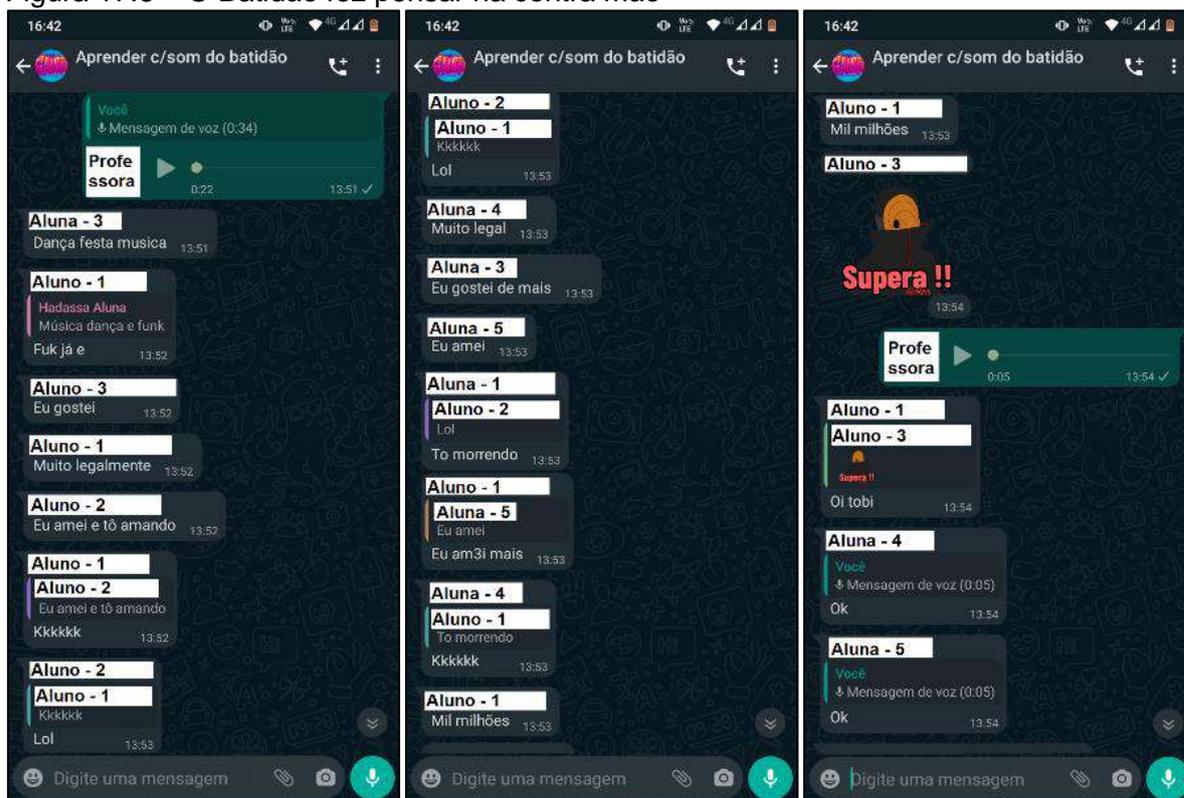
A segunda nuvem de palavras comprova que ocorreu um aumento de termos positivos acerca do gênero musical estudado, expondo, assim, que a abordagem didática adotada não fez os/as alunos/as perceberem o ritmo de forma negativa. Decidi, então, mudar a forma de apresentar as palavras, fazendo uso de *emojis* em meio às imagens, conforme apresento abaixo, e especificamente explico que a piscadela foi escolhida na intencionalidade de fazer um convite a imergir na cultura *funk* e fazer uso do ritmo para promover aprendizagem de gênero.

Figura 18 – Funk permanece com sentido valorativo



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Figura 17.6 – O Batidão fez pensar na contra mão



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Diante da intencionalidade de saber sobre a aceitação da proposta didática por parte daqueles/as para os/as quais foi pensada, articulei perguntas que não estavam na sequência inicial, mas que vejo como ação necessária para apresentar a receptividade dos/as alunos/as diante da estratégia metodológica adotada, o que pode inspirar a utilização do *funk* na sala de aula por outros docentes em diversas disciplinas ou anos. Fiz os seguintes questionamentos: Como foi aprender usando o *funk*? Como foi usar o *funk* para poder aprender, perceber algumas questões usando *funk*? As respostas possibilitaram a construção da nuvem de palavras, na qual escolhi o *emoji* sorrindo para representar de forma positiva a avaliação da metodologia por parte das crianças, conforme exponho a seguir.

Figura 19 – Avaliação da metodologia utilizada



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

As nuvens de palavras foram criadas de forma simultânea, a fim de não perder as informações dos alunos. Isso me deixou ausente da aula por alguns minutos, e penso que isso pode ter gerado a sensação de encerramento da atividade. Pois, após apresentar a nuvem, sugeri continuarmos com o grupo, mas apenas 3 participantes responderam. Os demais não estavam *online*. Foi possível notar que a estratégia da nuvem também pode ser adotada em outras atividades, o que comprova a versatilidade dos recursos tecnológicos e a habilidade dos participantes, pois as palavras podem ser criadas durante a aula para apresentação instantânea.

Diante dos relatos suscitados pelas imagens, assim como das falas dos/as alunos/as, e considerando a aplicação da sequência didática proposta, considero que

ficou demonstrada a potencialidade do *funk* como instrumento pedagógico promotor de aprendizagem. Aqui o ritmo foi abordado na perspectiva das relações de gênero, mas pode embasar outras abordagens educativas. Finalizo, assim, desejando que mais docentes percebam os aspectos do gênero musical e possam utilizá-los para outras intenções pedagógicas. O *funk* está na escola. Nós é que precisamos compreendê-lo como ferramenta de reflexão, sem censura ou preconceito, e sem a intenção de retirá-lo do contexto escolar, mas adotando-o de maneira lúdica, relacionando-o com os temas sociais da realidade das crianças em sala de aula para ser possível fomentar diversos saberes.

5 ACORDES FINAIS

“O correr da vida embrulha tudo.

A vida é assim: esquenta e esfria,

aperta e daí afrouxa,

sossega e depois desinquieta.

O que ela quer da gente é coragem” (Guimarães Rosa)

O estudo foi realizado em um contexto totalmente inóspito, considerando a pandemia sem precedentes da COVID-19, cujo contexto determinou o fechamento das escolas, em razão do distanciamento social, e requisitou de nós, docentes, a (re)invenção de estratégias e o empenho para manter vivo o desejo de educar, sobretudo a coragem para continuar nossos projetos e trabalhos em meio a condições adversas e desmotivadoras. Antes de tecer as conclusões acerca dos resultados, queremos ressaltar a luta que demandou manter o objetivo inicial da pesquisa, pois exigiu uma grande adaptação para o desenvolvimento das ações do trabalho de campo.

Peço licença para o uso da primeira pessoa, a partir deste momento, e prefiro não citar as questões emocionais pelas quais esta pesquisadora e a sua orientadora passaram; principalmente minha orientadora, diante de tamanha perda vivenciada nesse percurso que, sem dúvida, seria suficiente para desistir ou interromper o processo, mas que se manteve ao meu lado. Saliento isso, porque não entendo a vida pessoal separada da vida da “pesquisa”, pois a humanidade das experiências é que atribuem alma aos desafios e dores enfrentados. Não há como separar o “eu” professora do “eu” pesquisadora, porque essas faces me constituem como mulher, docente e ser humano, que se embrulham e se embaraçam, como dizem as palavras de Guimarães Rosa, que me apropriei para o fechamento deste trabalho. Só posso dizer que fácil, a caminhada não foi, mas nunca desisti de tentar, e o fiz com toda dedicação que meu coração foi capaz de manifestar. Portanto, corpo, alma, coração definem os traçados subjetivos dessa trajetória.

Além disso, os compromissos com o campo científico e a ciência da contribuição socioeducativa deste estudo me mantiveram no prumo, tripulante do navio desta pesquisa, apesar das águas revoltas, diante da tempestade inesperada

ocasionada pelo contexto mundial, e dos dilemas pessoais descritos, das inquietações que exigiram coragem, mas que não impediram os resultados, que retomo nos parágrafos seguintes.

A pesquisa buscou proporcionar uma compreensão das relações de gênero entre crianças e adolescentes da EMEIEF em Tempo Integral Ubirajara Targino Botto, localizada na cidade de João Pessoa – PB. Nessa perspectiva, o recorte adotado buscou possibilitar uma reflexão sobre os condicionamentos de gênero no espaço escolar, fazendo uso de letras do *funk* como estratégias de compreensão para o tema problematizado.

Diante do contexto atípico e não previsto para o desenvolvimento do estudo, foi necessário criar ferramentas para auxiliar a pesquisa e registrar os “bastidores” do trabalho, como parte da tarefa de observação. Surgiu, então, o Diário do Percurso Metodológico, com a intencionalidade de descrever os passos e as dificuldades enfrentadas diante do isolamento social que provocou o fechamento das escolas. Para esse instrumento, que não havia sido previsto a princípio, adotei a escrita de próprio punho, por isso os textos são manuscritos, o que, na minha opinião, confere ainda mais sentido ao objetivo dos relatos e eventos durante a pesquisa. O Diário se tornou um companheiro de percurso, sendo essencial para destacar todos os percalços de se realizar uma pesquisa na escola *fora* do espaço escolar, mas *dentro* da realidade educativa, em função das estratégias criadas para o ensino-aprendizagem das minhas turmas. Revejo, aqui, o que vivenciei, sintetizando o que aprendi em cada capítulo construído.

A explanação acerca da pluralidade cultural, na intencionalidade de descortinar a hierarquização das culturas, foi relevante para apontar a reflexão necessária sobre a educação intercultural, apresentada no capítulo II. Essa abordagem teórica e as leituras articuladas foram fundamentais para propor e delinear a proposta didática, assim como permitiu uma aproximação teórica acerca da cultura do *funk*, sobre a qual a pesquisa precisou se debruçar para desconstruir algum resquício de preconceito sobre esse ritmo, apontando como pode ser adotado no espaço escolar e para além das disciplinas. Houve esforço para desmistificar a subalternização a qual a cultura do *funk* está atrelada, a fim de sugerir sua apropriação para fins pedagógicos.

A compreensão do “Ser e Estar Mulher” foi apresentada no capítulo III, cumprindo o objetivo de mostrar como o construto histórico social advindo do patriarcado afeta os condicionamentos que permeiam o feminino. O passado histórico

de hegemonia do masculino se reflete nas práticas sociais vigentes, tidas como naturais para funcionamento normativo da sociedade, mas que, na verdade, são promotoras de assimetrias de gênero, podendo explicar as desigualdades e ser responsável pelo alto índice de violência contra a mulher no país. Não houve pretensão de realizar ativismos feministas nesse esforço de compreensão acerca das relações de gênero, mas uma necessidade de contextualizar o feminino, para descobrir como os estudantes percebem essas relações.

Os instrumentos escolhidos para a geração de dados possibilitaram uma imersão na subjetividade das pessoas participantes da pesquisa de forma singular, visto que, por se tratarem de crianças, fazer uso de atividades pedagógicas e lúdicas certamente permitiu que ficassem à vontade para expressar suas representações e visões de mundo, a partir da ação docente de instigá-las a pensar e traduzir suas impressões sobre o contexto das músicas.

Assim, inferimos que a violência simbólica vivenciada pelo feminino nas letras de *funk*, quando apresentada de forma explícita, com palavras de cunho pejorativo, é refutada por grande parte dos/as alunos/as, mas quando é apresentada de forma implícita, passa despercebida. Ou seja, isso requer discussão em sala de aula. Implícita na perspectiva de que as mensagens deixam a mulher como sujeito objetificado, em condição de submissão ao masculino, através de referências sutis, mas que não apresentam diretamente uma linguagem ofensiva ou pornográfica. Diante dessa constatação, podemos entender que as aprendizagens de gênero, que se dão a conhecer nas músicas, ou seja, inspiram as letras e as coreografias, reproduzem visões e comportamentos aceitos como padrão para uma sociedade heteronormativa, em termos de meninas/meninos, e que são disseminadas na infância, através dos ritmos consumidos no cotidiano, perpassam a infância e validam a liberdade do masculino, à medida que, nas músicas, o protagonismo é da figura masculina e a mulher é tratada como objeto de ostentação.

Entretanto, foi surpresa verificar o “conforto” com que aqueles que se identificam com o gênero masculino (no caso, os meninos pesquisados) se posicionam diante do lugar social que ocupam nas relações de gênero, e por conseguinte ao que o gênero oposto ocupa. Isto é, existe uma naturalização em torno dos papéis socialmente definidos, que foi constatada nesta pesquisa. Tal descoberta confere importância a esse estudo, ao mostrar que essa assimetria de gênero presente no espaço social, é inculcada desde a infância, perpassa as letras e os ritmos

musicais, e certamente permanecerá vigente, caso não haja intervenção educativa a respeito com as gerações de estudantes no espaço escolar.

Uma outra descoberta também me surpreendeu na análise dos resultados em relação às solicitações que haviam sido feitas às meninas. Quando provocadas para representar a mulher nas ilustrações, reproduziram seu próprio desenho, se colocaram nas imagens, como se elas estivessem dançando e cantando. Tal achado conferiu um aspecto inesperado, evidentemente passível de novas investigações acadêmicas, visto que, embora não estejam participando da performance posta em discussão, certamente por serem do gênero feminino, se identificarem como “meninas”, também se sentiram afetadas pelas letras, como partes integrantes da linguagem pejorativa ali explicitada, o que nos faz questionar, até que ponto a visão identitária das meninas é prejudicada por essas expressões musicais que discriminam o feminino? Essa pergunta pode gerar novos estudos, comprovando o universo rico de significados que constitui a cultura do *funk*.

Os resultados apresentados confirmam a hipótese inicial que serviu de mola propulsora para pensar o *funk* como pretexto para a discussão de gênero dentro do ambiente escolar. Sublinho ainda que essa hipótese se confirma quando revejo a experiência pessoal enquanto aluna de uma escola pública, na qual as atividades eram compreendidas como marcadores de gênero. Enquanto aluna da graduação em pedagogia, também vivi esses descompassos e diferenças, assim como professora, décadas depois, constato que os entendimentos sobre os papéis de meninos e meninas permanecem os mesmos, e ainda sendo reforçados claramente por colegas de trabalho. Ou seja, as naturalizações estão na vida social e na vida escolar. Cabe um trabalho de natureza educativa para formar novas gerações para a equidade dos papéis de gênero.

Durante a aplicação da proposta didática constatei através dos relatos dos/as alunos/as participantes, que meninas e meninos continuam sendo separados nas instituições escolares no momento das brincadeiras. Pelo pressuposto de que as meninas são consideradas “mais frágeis” para certos comportamentos ou posturas recreativas. Esse fato aponta nitidamente que as questões discutidas no diálogo com o referencial teórico acerca da desigualdade estabelecida através das “diferenças biológicas”, historicamente foram estabelecidas, há séculos, mas continuam vivas, presentes no lugar onde deveria estar uma educação para a igualdade. Deste modo, a busca por uma educação para a igualdade de gênero deve começar na escola, entre

as crianças, a partir de relações com o que fazem e vivem no cotidiano social, a exemplo das músicas de *funk* que ouvem, cantam e dançam.

Assim, a proposta didática foi pensada a partir da geração de dados, e aqui é apresentada como proposta de intervenção, segundo os princípios de uma pesquisa ação, na sua tarefa de inserção no ambiente estudado. Em razão do contexto da pandemia, como procurei situar, foi aplicada de forma remota, mas se mantém alinhada ao propósito de descrever o passo a passo adequado, através de uma sequência didática, como modo de intervir de forma significativa nas questões sexistas incutidas nas crianças, a partir do espaço escolar.

A aplicação das vivências pedagógicas através do aplicativo *WhatsApp* trouxe grande contribuição para futuros estudos sobre ensino remoto, na medida em que mostrou como acontece uma aula síncrona, através de um aplicativo pensado inicialmente apenas para troca de mensagens, mas que, no contexto pandêmico, tornou-se essencial para dar continuidade as práticas educativas. Por essas ferramentas de contato, ainda que à distância, foi possível me aproximar da turma para pensar as questões de gênero e ainda transcrever as falas dos/as alunos/as, possibilitando aos colegas docentes e aos leitores desta dissertação o acesso às aprendizagens que nortearam as aulas, e sobretudo, a sugestão pedagógica, aqui testada, de adotar o *funk* na educação como suporte de aprendizagem para novas turmas e disciplinas, já que se trata de um ritmo aceito e popular na faixa etária do ensino fundamental para além do ambiente da escola.

Os diálogos descritos na prática interventiva permitiram traçar uma nuance do que pode ser nomeado como “reflexão crítica inicial sobre as relações de gênero na escola”, dada a complexidade que uma pesquisa sobre esse universo envolve. Ficou percebido, entre os/as pesquisados/as, que grande parte das/os meninas/meninos, quando se trata de atividades compreendidas como lazer ou performance dançante, aceitam e reproduzem os estereótipos ali apresentados, validando a objetificação feminina como inerente ao *funk*, quando pensada dentro do arquétipo da música. Entretanto, quando a discussão migra para a sala de aula, com finalidades educativas, esboçam discordância, ficam atentos, e afirmam a independência e a liberdade da mulher como condições a serem alcançadas na sociedade. Por isso, é preciso trazer o *funk* para a sala de aula e debater questões dessa natureza, seja de modo presencial, seja de modo híbrido ou remoto.

Nesse sentido, é útil ressaltar que o entendimento circulante acerca dos papéis considerados aceitos para homens e mulheres, mesmo que no ponto de vista das músicas e das danças, é preocupante, visto que não foi possível, na pesquisa realizada, mensurar até que ponto a performance ou a reprodução das letras repercute e influencia o imaginário infantil: se somente no momento da apresentação, ou se seria diferente no discurso das meninas, reverberando práticas que continuam reforçando as assimetrias de gênero ou disseminando ideias preconceituosas sobre o feminino.

Assim, novas inquietações surgiram: poderia uma performance cultural como o *funk* reforçar a assimetria de gênero e provocar a desvalorização feminina em nome do lazer? Considero que não, diante dos argumentos teóricos aqui discutidos. Entretanto, diante da necessidade de aprofundamento acerca dos limites ou não que devem ser colocados para as expressões culturais, penso que a linguagem expressada pela cultura *funk* merece ser investigada também em outros espaços, para além da escola, a fim de permitir percepções e análises sobre essa realidade.

Os questionamentos compartilhados refletem o fato de que uma pesquisa não se esgota em suas possibilidades de abordagem, visto que as temáticas oferecem diferentes desdobramentos. Tal constatação parece revelar a riqueza temática que o *funk* sugere, uma vez que novas questões surgiram e precisam ser estudadas, abrindo caminhos para novos trabalhos na esfera da pós graduação inspirando a pesquisa do meu doutorado. Fica aqui, portanto, a contribuição de um estudo que se configura como ponto de partida para questões de cunho educacional que envolvem a construção de uma sociedade igualitária. Assim, tenho esperança de que outros/as pesquisadores/as se debrucem sobre a temática e tragam novos olhares sobre a adoção do *funk* para as estratégias de educar.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AMORIM, Márcia Fonseca. O discurso da e sobre a mulher no funk brasileiro de cunho erótico: uma proposta de análise do universo sexual feminino. **Tese de Doutorado em Linguística**. Campinas, SP, 2009.

AMORIM, Andrezza Soares Espínola de; MELO, Alena Sousa de. Linguagem sexista na escola sexista: como superar esse desafio? *In: Plataforma espaço digital*. Colóquio Nacional representações de gênero e sexualidades, 2015. Disponível: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/10697>. Acesso em: Acesso em: 02 mar. 2021.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. *In: Currículo, Cultura e Sociedade*. Moreira, Antonio Flavio, Silva, Tomaz Tadeu. (orgs.). 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARCE, José M. Valenzuela. O funk Carioca. *In: HERSCHMANN, Micael. (org.). Abalando os anos 90 funk e hip-hop: globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

ASSIS, Dayane N. Conceição de. **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEAUVOIR, Simone De. **O segundo sexo: a experiência vivida**. 2. ed. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo. Difusão Européia do livro, 1967.

BERAZA, Miguel A.Zabalza. Novos Desafios na Formação de Professores. *In: IMBERNÓN, Francisco; NETO, Shigunov; FORTUNATO, Ivan (org.). Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas*. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BLAY, Eva Alterman. 8 de março: conquistas e controvérsias. **Reverendo Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 601-607, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X20010020016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 mar. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica** Tradução Maria Helena Kuhner. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

BRASIL. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf (www.gov.br). Acesso em: Acesso em 02 mar. 2021.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DEZEMBRO DE 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, Brasília, DF, dez 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Pluralidade Cultural. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 98;99 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Gênero e diversidade na escola: Formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Caderno de Atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: DF, 2017.

CARRARA, Sérgio et al. **Gênero e diversidade na escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica, Coordenação-Geral de Temas Transversais da Educação Básica e Integral Coordenação-Geral de Inovação e Integração com o Trabalho. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: proposta de prática de implementação**. Brasília: DF, 2019.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Central de atendimento à mulher: Balanço 2019**. Brasília, DF: Ministério da Mulher, da família e dos direitos humanos.2020.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set.2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300802&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 14 jan. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 Mar. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio, CANDAU, Vera Maria. (orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio, CANDAU, Vera Maria. (orgs.). **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 10^a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANEVACCI, Massimo. **Fetichismos Visuais – Corpos Erópticos e MetrÓpole Comunicacional**. São Paulo, SP: Ateliê Editorial, 2008.

CARMELINO, Ana Cristina; POSSENTI, Sírio. O QUE DIZEM DO BRASIL AS PIADAS? **Ling. (dis)curso**, Tubarão, v. 15, n. 3, p. 415-430, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322015000300415&lng=pt&nrm=iso. acessos em 07 mar. 2021.

CARNEIRO, Alessandra Acosta; FRAGA, Cristina Kologeski. A Lei Maria da Penha e a proteção legal à mulher vítima em São Borja no Rio Grande do Sul: da violência denunciada à violência silenciada. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 110, p. 369-397, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000200008&lng=en&nrm=iso. acesso em 02 de março de 2021.

CARVALHO, Maria Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHATIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Garlhardo. 2. ed. Portugal: Memória e sociedade, 2002.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, abr. 1991. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-4014199100100010&lng=en&nrm=iso. acesso em 07 de março de 2021.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com um forasteiro dentro: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Soc. estado.**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-

127, abr. 2016. Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100099&lng=en&nrm=iso>. acesso em 07 de março de 2021.

COSTA, Maria Eugênia Belczak. Grupo Focal. *In*: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, agosto de 2003. Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2478200300020004&lng=en&nrm=iso>. acesso em 07 de março de 2021.

CRENSHAW, KIMBERLÉ. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 Mar. 2021.

SOARES, Will, ACAYABA, Cíntia. Um em cada 3 brasileiros culpa mulher em casos de estupro. **G1**, São Paulo, 21, nov e 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/09/um-em-cada-3-brasileiros-culpa-vitima-em-casos-de-estupro-diz-datafolha.html>. Acesso em: 22 out. 2020.

DEL PRIORE, Mary. **A mulher na história do Brasil**: raízes históricas do machismo brasileiro, a mulher no imaginário social, “lugar de mulher é na história”. São Paulo: Contexto, 1989.

DEL PRIORE, Mary. Magia e medicina na colônia: o corpo feminino. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: contexto, 2004.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e educação**: fluir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **PerCursos**, Florianópolis, v. 2, n. 0, p. 01-14, jul./set. 2001. Disponível em:
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490>. Acesso em: 14 jan. 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, agosto de 2003. Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2478200300020003&lng=en&nrm=iso>. acesso em 07 de março de 2021

FLEURY, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. *In*: FLEURY, Reinaldo Matias (Org). **Intercultura**: Estudos emergentes. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 13.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FREIRE, Libny Silva. “Nem luxo, nem lixo: Um olhar sobre o funk da ostentação”. IX Poscom – Seminário dos Alunos de Pós-Graduação em Comunicação Social da PUC-Rio, 7, 8 e 9 de novembro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 6. ed. São Paulo. Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUI, Roque Tadeu. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 135-159, jun. 2003. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572003000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 mar. 2021

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/71361>. Acesso em: 14 jan. 2021.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (org.). Tradução Adelaine La Guardia Resende, Ana Carolina Escosteguy, Claudia Alvares Francisco Rudiger, Sayonara Amaral. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Stuart Hall. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução Daniel Miranda e Willian Oliveira – Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio : Apicuri, 2016.

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: As contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações**, Londrina, v. 20, n. 2, p.97-128, jul/dez.2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2015v20n2p97>. Acesso em: 14 jan.2021

HERSCHMANN, Micael. **O funk e o hip-hop invadem a cena**. 2. ed. Rio de Janeiro, Ed: UFRJ, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. A Educação no Século XXI– Porto Alegre: Artmed, 2000. **Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JUNIOR, Jeder Janotti. Percursos para estudos sobre música pop. *In: SÁ, Simone Pereira de CARREIRO, Rodrigo, FERRAZ, Rogerio. (orgs.). **Cultura pop.** Salvador: EDUFBA, 2015.*

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Adriana Carvalho. **Funk-se quem quiser: No batidão negro da cidade carioca.** 1. ed. Rio de Janeiro: Bom Texto: FAPERJ, 2011.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. *In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.** 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.*

LOURO, Guaraci Lopes. Corpo, escola e identidade. *In: **Educação e Realidade,** Rio Grande do Sul. v.25. n. 2, p. 59-76, jul/dez.2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833/29119>. Acesso em: 22 out. 2020.*

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil.** 7. ed. São Paulo: contexto, 2004.*

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições,** Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, agosto de 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-7307200800020003&lng=en&nrm=iso>. acesso em 07 de março de 2021.

LOURO, Guacira L. A escolarização dos corpos e das mentes. *In: LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 11. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010a.*

LOURO, Guaraci Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 4.ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MAIA, Antônio C. Sobre a analítica do poder de Foucault. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p.83-103, outubro de 1995. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ts.v7i1/2.85208>. Acesso em: 15 mar. 2020.*

MARTINS, Ana Paula Vosne. **Visões do feminino: a medicina da mulher nos séculos XIX e XX.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. Ebook. Disponível em:

[Visões do Feminino: a medicina da mulher nos séculos XIX e XX - Fundação Oswaldo Cruz \(Fiocruz\): Ciência e tecnologia em saúde para a população brasileira.](#)
Acesso em: 06 ago. 2020.

MARTIN-BARBERO, Jesus. BARCELOS, Claudia. Comunicação e mediações culturais. In: Diálogos midiológicos - 6. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. São Paulo. Vol. XXIII, n 1, p. 151-163 - janeiro/junho de 2000. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/2010>. Acesso em: 17 set. 2020.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Uma aventura epistemológica. Entrevistador: Maria Immacolata Vassallo de Lopes. **Matrizes**. São Paulo, v.2, n.2, jul./dez. 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; CORONA BERKIN, Sarah. *Ver con los otros: comunicación intercultural*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2017.

MEAD, Margaret. **Sexo e Temperamento**. 4. ed. São Paulo, SP: Editora Perspectiva S.A, 2000. Título do original: Sex and temperament in three primitive societies.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Suely Ferreira Deslandes. Romeu Gomes. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio, CARVALHO, Marlene. Construção de identidades no currículo de uma escola de Ensino Fundamental. In: MOREIRA, Antonio Flavio, CANDAU, Vera Maria. (orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MURARO, Rose Marie; BOFF, Leonardo. **Feminino e masculino: uma consciência para o encontro das diferenças**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

OROFINO, Maria Isabel. Educação intercultural, mídia e mediações: aportes das teorias latino-americanas da comunicação e consumo cultural. **Linguagens & Cidadania**. v.4, n.2. jul./dez, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/31496>. Acesso em: 15 mar. 2020.

PAZ, Cláudia Denis Alves. **Gênero e Sexualidade: como trabalhar na escola?** Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos). Florianópolis, 2013.

PIMENTA, **Selma Garrido. Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PINTO, Célia Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

RELATÓRIO de monitoramento global da educação 2018: relatório conciso de gênero; cumprir nossos compromissos com a igualdade de gênero. – Brasília: UNESCO, 2018. 69 p., il. Disponível em: <https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/10/2018-UNESCORelatorio-Global-Educacao-Genero.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

RICHARDSON, Roberto. Jarry. (org). **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. Colaboradores José Augusto de Souza Peres. *et al.* 3.ed. 14. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

SÁ, Simone Pereira de CARREIRO, Rodrigo, FERRAZ, Rogerio. O Pop não poupa ninguém? *In*: SÁ, Simone Pereira de CARREIRO, Rodrigo, FERRAZ, Rogerio. (orgs.). **Cultura pop**. Salvador: EDUFBA, 2015.

SACRISTÁN, José.Gimeno. **Educar e Conviver na Cultura Global. As exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, José.Gimeno. **O currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática**. Trad. Ernani F.da F. da Rosa. 3 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, José L. **O que é Cultura**. 16ª. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. (org). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** Tradução Milton Camargo Mota. 2ª ed. São Paulo, Brasil, 2002.

SOARES, Wellington; PERES, Paula; CASSIMIRO, Patrick. Por que o funk é proibido na escola. **Revista Nova Escola**, 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8678/por-que-o-funk-e-proibido-na-escola>. Acesso em: 02 mar. 2021.

SOARES. Thiago. Percursos para estudos sobre música pop. *In*: SÁ, Simone Pereira de CARREIRO, Rodrigo, FERRAZ, Rogerio. (orgs.). **Cultura pop**. Salvador: EDUFBA, 2015.

SODRÉ, Muniz. **Cultura, corpo e afeto**. Dança, Salvador, v. 3, n. 1, jan./jul. 2014.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil:1549-1910)**, In: História e Memória da educação Brasileira, Natal, 2002. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Tradução Wagner de Oliveira Brandão. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. 264p.

UNESCO. **Educação para Todos: Gênero e Educação para Todos**. O salto para a Igualdade. Relatório global de EPT 2003/2004. São Paulo: Moderna, 2004.

VASCONCELOS, Maria Beatriz de Freitas. *et al.* Contos de fadas contemporâneos e roteiros performáticos de gênero: possibilidades de re-existência à ofensiva antigênero. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa. v. 13, n. 3, p. 389-407, set/dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n3.54226>. Acesso em: 25 nov. 2020.

VIANNA JÚNIOR, Hermano Paes. **O mundo Funk Carioca**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. *O mistério do samba*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

VIANNA, Hermano. O Baile Funk carioca: festas e estilos de vida metropolitanos. **Dissertação de Mestrado em Antropologia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1987.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guaraci Lopes Louro (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4.ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15.ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

XAVIER FILHA, Constantina. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 591-603, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Mar. 2021.

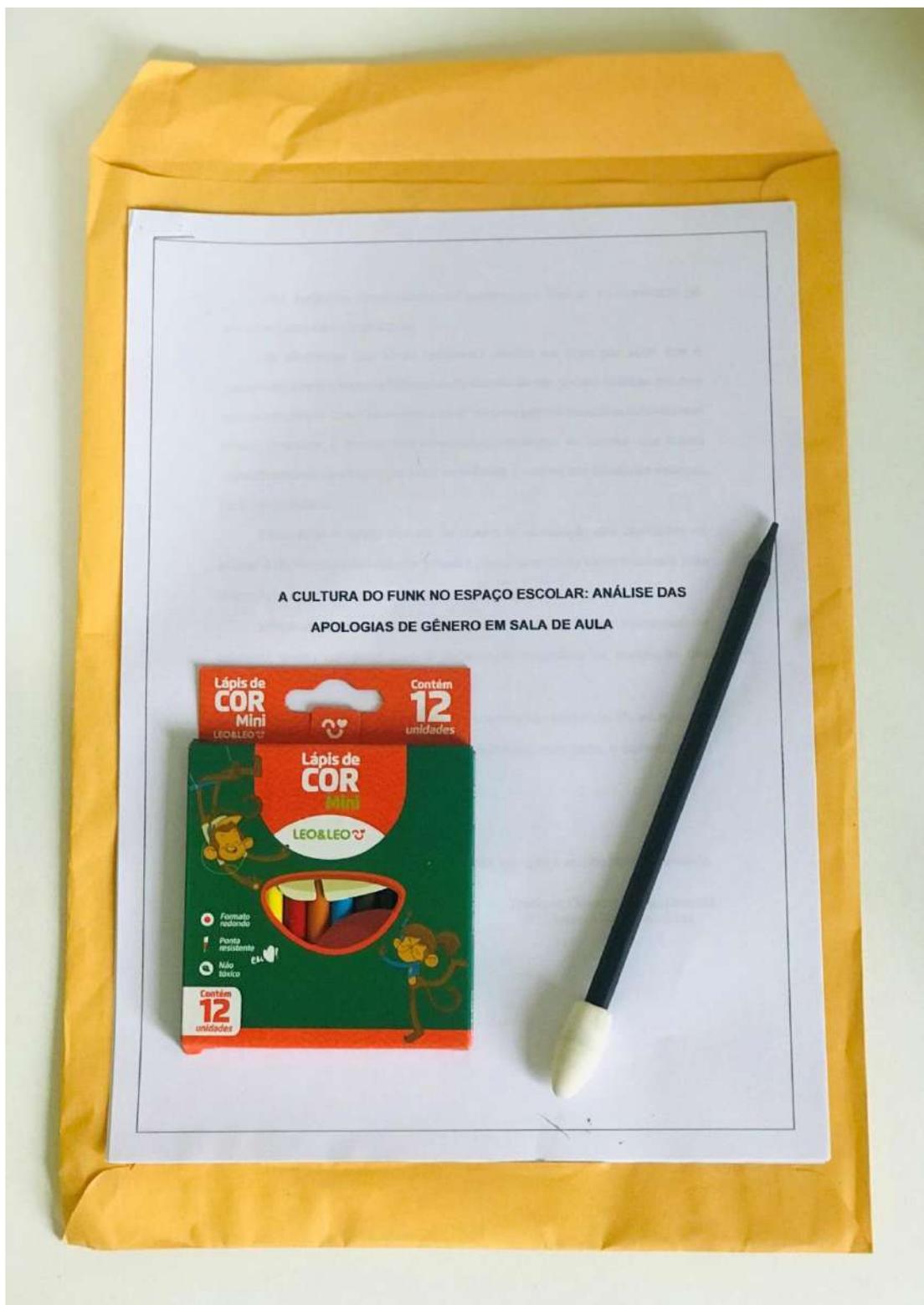
ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. dá F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE I

ROTEIRO PRÉ-TESTE	
1º Olá, nome do/a aluno/a, sou a professora Thatiane. Você viu o vídeo que postei no grupo da escola?	
2º Gostaria que eu fizesse uma vídeo conferência agora? Ou prefere que conversemos assim mesmo, por ligação?	
3º Qual modelo do celular que você usa? Pergunto, pois, quero doar um fone de ouvido, para que você possa usar durante a entrevista, caso decida participar da pesquisa.	
4º Como você sabe, seu/sua Pai/Mãe, autorizou sua participação. Assim, estaremos conversando sobre questões que envolvem seu gosto pelo funk, com a intenção de preparar um material didático para ajudar na aprendizagem dos/as alunos/as. Você não vai ser identificada/o no estudo, portanto o que falar ninguém vai saber que foi você. Vai poder ficar à vontade para falar o que pensa sobre as músicas. Posso contar com sua participação? As perguntas seguintes foram realizadas mediante o aceite do/a aluno/a em participar da entrevista.	
5º Qual música de funk você mais gosta?	
6º O que faz você gostar especificamente da música citada?	
7º Tem alguma outra que você goste também? Pode falar quantas quiser.	
8º Por que essas músicas estão na sua playlist?	
9º A internet da sua casa é wifi?	
10º Você já fez vídeo conferência pelo WhatsApp por ela?	
11º Agradeço sua participação inicial. Espero conhecer você pessoalmente quando for até a escola para assinar que aceitou participar da pesquisa. Até Breve, muito obrigada. Pode passar o telefone para seu/sua Mãe/Pai? Nesse momento, agendamos com o responsável pelo aluno/a a assinatura dos termos de autorização, assim como a entrega do fone de ouvido para entrevista. No dia da assinatura dos termos, foi realizado o agendamento da entrevista de forma remota, que ocorreu no dia e horário sugerido pelo grupo, de acordo com sua disponibilidade.	

APÊNDICE II



APÊNDICE II**A CULTURA DO FUNK NO ESPAÇO ESCOLAR: ANÁLISE DAS
APOLOGIAS DE GÊNERO EM SALA DE AULA**

Olá, conforme conversamos por telefone seu filho (a) foi convidado (a) para participar de uma pesquisa.

As atividades que serão realizadas devem ser lidas por você que é responsável pela criança/adolescente decidindo se ela poderá realizar. Informo que as atividades foram pensadas a partir de uma prática educativa reflexiva que deseja conhecer o mundo das crianças/adolescentes, as leituras que fazem especificamente das linguagens que se referem a mulher nas letras das músicas funk selecionadas.

Caso após a leitura precise de auxílio na realização das atividades eu estarei à disposição para orientar passo a passo através de vídeo chamada pelo WhatsApp, ou por ligação assim você tenha preferência.

Informamos ainda, que as músicas selecionadas foram indicações de crianças, assim contamos com a participação voluntária na realização das atividades.

Salientamos que as crianças/adolescentes não serão identificadas, e que as atividades servirão para pensar uma sociedade mais justa, e elaboração de práticas educativas igualitárias.

Agradeço desde já toda atenção e auxílio nesse momento,

Thatiane Oliveira do Nascimento
(Professora/Pesquisadora)



Marque um x

Menina () Menino()

Atividade – 1: Leia a música abaixo observando as palavras em **negrito e grifado** que tratam da mulher e faça um desenho de como você imagina essa mulher descrita pela música. Informamos que os trechos pornográficos das letras estão substituídos por asteriscos *.

AK 47 É o Porte do Homem (part. MC Fahah e MC Blasco) [explícito]

MC Torugo

AK 47 é o porte do homem
 Perfil brasileiro, arma israelense
 Antes de vir pra base tu fica de canto
 Marca dois minuto, olha, tu para e pense
 Que se tu brotar no mandela é só socadão

O Torugo é chato, brabo na favela
As piranha *, mas a Glock não
 Na pista o bonde é foda, eles não amarela
 Bota cara no beco pra perder estresse
 Que **as piranha** desce, **as piranha** desce

Os amigo vendendo, a firma enriquece
As piranha desce, **as piranha** desce
 Bota cara no beco pra perder estresse
 Que **as piranha** desce, **as piranha** desce
 Os amigo vendendo, a firma enriquece
As piranha desce, **as piranha** desce

Já que em Minas não tem praia
 Faz marquinha e vai pro sítio
 * pra bandido, vai
 * pra bandido

Já que em Minas não tem praia
 Faz marquinha e vai pro sítio
 * pra bandido, vai
 * pra bandido
 Arrasta, arrasta a * no bico
 Arrasta, arrasta, arrasta a * no bico

Não tem problema, ela não vai ficar careta
 Leva ela no baile de favela pra ela vim jogar a *
 No papagaio, * ela deixa
 E no serrão, * ela deixa
 No cabanão, * ela deixa
 Deixa, deixa, deixa

Juliana **safadinha, putiane da favela**
 Vem de perna *, vem de perna *
 Vou te * *, vou * na tua *
 Vem de perna *, vem de perna *
 Toma, toma, toma, toma, toma, toma na *
 Vem de perna *, vem de perna

Espaço para o desenho de como você imagina essa mulher descrita na música



Atividade – 2: Leia a música abaixo observando as palavras que você acha que não deveriam estar na música. Pode riscar as palavras.

**AK 47 É o Porte do Homem (part.
MC Fahah e MC Blasco)
[explícito) Mc Torugo**

AK 47 é o porte do homem
Perfil brasileiro, arma israelense
Antes de vir pra base tu fica de
canto
Marca dois minuto, olha, tu para e
pense
Que se tu brotar no mandela é só
socadão

O Torugo é chato, brabo na favela
As piranha *, mas a Glock não
Na pista o bonde é foda, eles não
amarela
Bota cara no beco pra perder
estresse
Que as piranha desce, as piranha
desce

Os amigo vendendo, a firma
enriquece
As piranha desce, as piranha desce
Bota cara no beco pra perder
estresse
Que as piranha desce, as piranha
desce
Os amigo vendendo, a firma
enriquece
As piranha desce, as piranha desce

Já que em Minas não tem praia
Faz marquinha e vai pro sítio
* pra bandido, vai
* pra bandido

Já que em Minas não tem praia
Faz marquinha e vai pro sítio
* pra bandido, vai
* pra bandido
Arrasta, arrasta a * no bico
Arrasta, arrasta, arrasta a * no bico

Não tem problema, ela não vai ficar
careta
Leva ela no baile de favela pra ela
vim jogar a *
No papagaio, * ela deixa
E no serrão, * ela deixa
No cabanão, * ela deixa
Deixa, deixa, deixa

Juliana safadinha, putiane da favela
Vem de perna *, vem de perna *
Vou te * *, vou * na tua *
Vem de perna *, vem de perna *
Toma, toma, toma, toma, toma,
toma na *
Vem de perna *, vem de perna *



Atividade – 3: Leia a música abaixo observando as palavras em **negrito**

e **grifado** que tratam da mulher, e leia novamente a música da atividade 1.

Informamos que os trechos pornográficos das letras estão substituídos por asteriscos *.

Vou Fazer Um Vídeo Seu (part. MC Anjim, MC Laranjinha, MC Vitera e Daan MC) [MC Vitin LC](#)

E ficou perriando pra * gostoso na *
do pai, ai ai ai

Sendo que os amigos da tropa falou
que ela * na * gostoso demais

Eu vou fazer um vídeo seu, de * na
minha cama

É só tapão no bundão **nessa**

piranha

Eu vou fazer um vídeo seu, de * na
minha cama

É só tapão no bundão **nessa**

piranha

[MC Vitera]

Te chamei pra treta e tu se fez de
difícil

Falou que não *, que nunca fez isso

Tu tá de k.o, logo comigo

Que vi um vidinho seu no celular
dos amigos

[MC Anjim]

As tchuca que tem aqui na minha
favela

Ta de inferninho pra brotar na base

Quer fumar da planta, tranquila na
onda

Rolé de meiotá até bem mais tarde

E no pulso o eco drive pra marca o
tempo

De ela * no talento

Sabe que os cria é pouco

argumento

Da várias tapão e fuma queima

lento

Climão de motel e ela me pede tapa

Quer tapa na bunda ou quer tapa na
cara?

Pique redtube de iPhone tu grava

Tu faz * sentando na *

[MC Laranjinha]

Não sei se foi só sem querer me
desculpa

Ou se foi suas amigas malucas

Foi explanado o * no 7

Das * fazendo até self

Visualizado no *, *

Tudo que tem x até no *

Só * na * **das puta** sapeca slap no
flap skaar fup up

Sem pause com **essas piranhas**

isso eu sei

Só ploct ploct ploct no play

Com elas * na onda da bala

Toda acelerada pedindo replay

[Daan MC]

Fiz um vídeo seu mais não foi eu

Que explanou ele na net

Tu *, desceu, pra tropa do 7

Mas não foi só eu que*

Após a leitura das duas músicas observando como a mulher é representada responda as perguntas abaixo:

- a)** Você concorda com a forma como a mulher é retratada nas músicas? Você acha que representa as mulheres que temos na sociedade? Por quê?

- b)** Como você se sente ao ver a mulher ser retratada assim?

- c)** Você gostaria que fosse feita uma música falando sobre os homens assim?

- d)** O que você diria aos autores sobre as músicas que você leu?

Parabéns por ter realizado as atividades e ter contribuído em algo tão importante!

**PARABÉNS!
VOCÊ
TERMINOU!**

APÊNDICE III

DIÁRIO DO PERCURSO METODOLÓGICO

com a gestora pelo
 quando saber o melhor
 Ela solicitou que as
 pelo aplicativo,
 ca de permitir
 que o contato
 icas pessoais,
 que era
 no

Diário do percurso
 metodológico

a
 pais
 ades, a
 coleta
 ensino.
 o para os au-
 os fazem vídeos
 sem internet apenas
 a o tempo a ~~essa~~ a
 esse online.
 aluguel, sobre a existência
 cidade, na qual eu como
 custearia a
 para realizar a
 meet meet, consi-

ASTRA

Dia 17/02 -

Entre em contato com a gestora pelo aplicativo Whatsapp, buscando saber o melhor horário para conversar. Ela solicitou que as demandas fossem enviadas pelo aplicativo, mas pedi para ligar, na busca de permear melhor o campo de estudo visto que o contato remoto limitou as percepções empíricas pessoais, vou assim chamar.

O contato dispensou apresentações visto que era a mesma gestora da época que trabalhei como professora na referida escola que foi escolhida como local da pesquisa.

Liguei no dia 17/02 - e expliquei a pesquisa de forma sucinta, percebi a nesse contato percebi a dificuldade de estarem no ensino remoto, pois ela relatou que poucos realizam as atividades, e que eu certamente teria dificuldades para a coleta de dados, devido o contexto atual do ensino.

Ela relatou que o aplicativo usado para os aulas remotos é o Whatsapp, e que nós fazem reuniões conferência, pois muitos possuem internet apenas por dados móveis, que limita o tempo e acesso a qualidade e o tempo de acesso online.

Diante desse relato dialoguei, sobre a existência de um fuzel na comunidade, no qual eu como pesquisadora poderia custear a locação do local para realizar a pesquisa pelo meet, consi-

abordando o apli os protocolos de distanciamento social. Ele relatou que não sabia, mas como estive como professora em anos anteriores nessa escola, lembrei dos alunos falarem que estavam na lan house.

Seguindo, falei de assinatura dos termos e ~~percebi~~ ~~perguntei~~ perguntei a ele se ela poderia contribuir ligando para os pais e responsáveis, falando de quem eu era e o que pretendia, considerando a dinâmica da linguagem que deve ser empregada, pedi que me apresentasse como ex professora de exde que realizaria uma pesquisa para melhorar a aprendizagem dos alunos e para isso precisaria conversar com eles. Essa apresentação é necessário, pois os pais e responsáveis não me conhecem e receberiam uma ligação minha explicando detalhadamente sobre a pesquisa e pedindo autorizações para que os crianças participassem.

Retornando em como articular a assinatura dos termos, perguntei se estavam servindo almoço para a comunidade ou realizando entrega de atividades impressas. Ele falou que entregariam as atividades a partir de março, assim acordamos que seria neste momento que entraríamos em contato com os pais e articularíamos a assinatura dos termos e demais detalhes da pesquisa.

Ele redigiu por foto o termo que a secretaria de educação autorizou mi-

minha pesquisa em seguida encerramos. Eu enviei o termo pelo Whatsapp e me mensagem seguinte solicitei o telefone da gestora pedagógica, eu tinha conversado como administrativa, e o de professora do 5º ano, para seguir mantendo contato e solicitando a cooperação para a realização da pesquisa.

Nã tarde do dia 17/02 - recebi o telefone da professora do 5º ano, para articular o grupo focal, a pedido da gestora eu ficaria com o professor articulando, entrando em contato com a gestora se realmente fosse preciso.

Dia 18/02

Falei para a professora de turma expliquei acerca da pesquisa e solicitei ajuda dela, foi bem recíproca, entretanto relatou a dificuldade de ensino remoto. Falei que precisaria da ajuda dela para identificar os alunos que poderiam participar de pesquisa por serem mais desmetidos e terem famílias mais participativas, pedi ainda que escolhesse 5 meninas e 5 meninos. Ele concordou, mas falou que não garantia a quantidade correlacionada ao gênero, ficou de no dia seguinte indicar os 10 alunos. Sugeri que falaria no grupo de turma ~~no aplicativo Whatsapp~~ Sugeri que falaria no grupo do Whatsapp de turma, no qual está o grupo, sobre mim. Seria apresentado como se professor de sala e hoje pesquisador, eu me apre-

sentaria em seguida enviando foto e áudio e
 de replicaria que estaria entrando em contato com
 alguns pais. Brevemente acordamos assim.

19/02/2021

Hoje na Musca para captar imagens de sala
 assim como coletar a assinatura da gestora e saber
 se a escola na comunidade teria uma lan house
 para realizar a pesquisa, fui a campo. Ao conversa-
 r com a gestora e relator como estava pensando
 em realizar o grupo focal, várias questões foram
 elucidadas. Possivelmente não teria lan house. Eu
 dialoguei sobre a possibilidade de levar os alunos pa-
 ra outro espaço, mas levaria para a escola pois
 temia gerar um conflito entre os professores e
 a comunidade, visto que poderiam questionar a
 ida dos alunos para a pesquisa e não para a aula,
 ele falou que seria mais fácil funcionar, que ti-
 ria a igreja em frente a escola e a cozinha comu-
 nitária que fica no bairro. Pesquisei a igreja por
 ser compreendida como ambiente sacro, poderia
 inibir os pesquisados, assim perguntei como po-
 daria chegar a cozinha comunitária. Ela informou
 alertando que eu tivesse cuidado e que não passasse
 de lá, pois precisaria de autorização, do que vou
 chamar de "dono de quebrada". A escola fica em
 uma área de risco, por esse mo-
 tivo me apresento e apresento sempre

como se professora. Tirei fotos de parte interna de
 escola, ao sair com o celular na mão e stígia
 alertou que guardasse. Tirei foto de parte externa
 da escola, nesse momento um morador se aproxi-
 meu, eu mesmo sem ele perguntar me ^{apresentei}
 como ~~se~~ professora e que as fotos eram para
 uma pesquisa, ele expressou quetava tudo bem
 e se afastou.

Segundo guardei o celular no carro, e fui
 pelo rio de ladeira como a gestora indicou, no
 fim de ladeira estaria a cozinha comunitária, bem
 no final. Eu estava de máscara, tirei o óculos de
 sol para que vissem meu rosto, e mesmo sabendo
 que a cozinha era no final, parava quem passava
 e perguntava, na intenção que descobrissem o que
 estava procurando, era uma pessoa estranha chegan-
 do. Lembrei de lan house, e aproveitei para
 perguntar se sabiam se tinha por ali.

A ladeira era bem íngreme, no caminho encon-
 trei um funcionário que reconheci ser de escola, per-
 guntei se sabia se teria lan house, essa ainda
 era minha primeira opção para realizar o grupo focal,
 ele indicou um local que poderia informar, ao chegar
 disseram que teria uma, mas que nós teria muitos
 computadores, precisava de 10. Ainda assim, fui a
 esquina da rua que ficaria a lan house, percebi
 um homem no esquina sem camisa
 como se olhasse a rua eu me

aproximei, perguntei se ele saberia de lan house, ele disse que era pequeno e que só tinha dois computadores, eu me apresentei mais uma vez, como se professor de escola Ulirajara e que queria fazer um trabalho com as crianças, ele olhou e disse que meu rosto não era estranho, sorri através da máscara como cumprimento, e falei que certamente era de escola, Agradei e falei que iria ver o espaço de cozinha comunitária, retornei tinha passado alguns metros dela, que agora era minha primeira opção. Ao chegar falei com um homem que parece ser o vigia, me apresentei e falei o que pretendia, ele de maneira gentil mostrou o espaço e perguntou quantos alunos eram, eu falei e ele confirmou que com certeza daria, concordei o espaço era amplo, apesar de ser um ter pouca iluminação teria como fazer o grupo focal. Ele falou que eu precisaria falar com o pessoal responsável, citou o nome que não lembro agora. Agradei, me despedi, dizendo que retornaria para falar com "Italo" acho que era esse o nome.

Voltei para a escola conversei com a gestora novamente, e informei que iria buscar informações se poderia usar o espaço com os alunos seguindo as normas de segurança. Desafio grande, os alunos não tinham internet de qualidade para o grupo focal ser a distância, e a comunidade não tinha lan house que garantisse a realização do grupo focal. Minha opção era a

cozinha comunitária.

Precisava ver com a ~~coordenadora~~ orientadora se poderia assim proceder. Encerrei essa ideia com inúmeros questionamentos e expectativas sobre a pesquisa.

Poderia realizar o grupo focal na Cozinha Comunitária? Os pais iriam permitir a participação dos filhos?

A gestora administrativa enviou o ~~seu~~ número de telefone da gestora pedagógica por mensagem no WhatsApp, precisaria explicar sobre a pesquisa para ela também.

Hoje 24/02/2025, entrei em contato com a gestora pedagógica, ^{através de ligação pelo WhatsApp} me apresentei de forma livre, pois essa gestora não era da época que estive como professora na escola, relatei a pesquisa e pedi sua ajuda. Durante o diálogo foi relatado mais uma vez a dificuldade em ter contato com os alunos e responsáveis nesse período de atividades remotas, por esse motivo os professores junto com a gestão tinham decidido que em forma de revezamento os professores estariam na escola, cada um em um dia de semana e ~~em um turno~~ em um turno específico para a entrega de atividades impressas, assim como contato com os pais e alunos. Essa mudança veio por estarem tendo uma baixa participação nas atividades remotas. Perguntei se poderia contribuir

com os pais nesse dia para assinatura
 dos termos de autorização, pois sabia que se fosse
 nos residências, cobrindo assinaturas, poderia ter
 problema diante do contexto da comunidade, ain-
 da que explicasse a finalidade, e sendo na escola re-
 forçaria o pensamento nos pais de ser uma ati-
 vidade pedagógica. Ela disse que eu entrasse em
 contato com a professora do 5º ano e falasse com
 ela. Ela relatou o caso de uma turma específica
 que por terem mudado de professora, os pais
 estavam se negando a participar dos grupos de
 WhatsApp, nesse momento tive certeza que
 a dificuldade para a participação dos alunos seria maior do que tinha
 pensado, estava para além da disponibilidade
 de tempo, envolveria vínculo, que no contexto
 normal estaria criando conforme visitas à esco-
 la. Assim, pensei em mudar minha forma de
 apresentação, antes seria por áudio e foto, perguntei
 a gestora o que ela achava, se áudio seria melhor,
 pois eles veriam diretamente ~~com~~ minha ima-
 gem e áudio. Ela confirmou que seria bem melhor.
 Em seguida reforçei que eu acertasse todo esse con-
 tato com os pais dos alunos através da profes-
 sora do 5º ano. Relatei minha aplicação diante da
 falta de dados nesse contexto, e que contava com
 a ajuda dela para que conseguisse realizar a pesquisa,
 ela falou que estaria disponível, e
 quanto o contexto da pandemia
 tinha mudado tudo. Encerramos

a ligação e comecei a pensar no conteúdo do vídeo de apresentação, em seguida entrei em contato com os profissionais que poderiam fazer a captação do grupo focal. Confesso que o relato da necessidade de vínculo durante o ensino remoto para participação na pesquisa me deixou apreensiva ~~se~~ se conseguia coletar os dados.

Hoje 25/02/2021 fui a escola para conversar pessoalmente com a professora e fazer a sondagem dos alunos que participariam, assim como ir a cozinha comunitária para tentar falar com o coordenador, tinha combinado pelo Whatsapp com a professora no turno da manhã. Chegamos, e inicialmente ouvi suas angústias acerca de solicitação de estar indo para escola entregar atividades, visto que era do grupo de risco, nesse momento ~~se~~ confesso que foi difícil seguir a identidade docente que está em o ensino remoto também, naquele momento não poderia opinar sobre a postura dos pais em direcioná-la para entrega de atividades durante a pandemia, foi difícil, mas apenas escutei, quando ela finalizou sua fala, naturalmente plou sobre minha pesquisa. Começamos a conversar, pedi para ter acesso a lista dos alunos, a turma contava com 39, mas apenas 17

Estavam participando na primeira semana de aulas remotas, e nas semanas seguintes essa quantidade caía gradativamente. As incertezas começaram a tomar conta novamente, convenci-me que faria um vídeo para me apresentar aos pais, e perguntei se poderia contar com ela para estar no dia da assinatura dos termos, afinal era a professora regente, teria mais vínculos com os pesquisadores. Ela falou que não saberia, pois iria falar na secretaria que não queria ficar indo para a sala porque era do grupo de risco, dependendo do posicionamento diria se estaria presente ou não. Enquanto conversávamos chegaram alunos acompanhados de seus pais para buscar atividades impressas, assim como alguns pais vindo sozinho, mais uma vez a identidade do ente pesquisado ser neutralizada na perspectiva de não opinar em saudações na forma como conduzem o contexto do ensino remoto, pois ouvi relatos das dificuldades dos pais, não tinham celular, usavam internet do vizinho, precisava o tempo todo lembrar que naquele momento era pesquisadora, apesar disso, e fiquei apalmeada mais uma vez com a falta de participação dos alunos, tanto no grupo focal quanto na sequência didática remota. Conheci uma de muitas ~~alunas~~ alunas dos anos que trabalhava exata, estava com sua mãe tendo vindo buscar atividade de irmãs. Conversei um pouco, me despedi de fer-

rara em estruturas de grupo focal, falei que faria uma recepção com lanche, outra questão veio, apesar de precisar no mínimo de 50 alunos para o grupo focal, seria mais seguro chamar 14, pois caso houvesse alguma desistência no dia não prejudicaria a coleta de dados. Era muito coisa para pensar, se tem uma chance para coletar dados, não poderia dar errado. A professora se envolveu a entrega de atividades nos despedimentos, e encarei esse dia apreensiva com o ~~caminho~~ ~~ainda~~ caminhos que teria que percorrer.

Hoje 03/03/2021 ao organizar a dissertação para a qualificação, novamente inúmeros questionamentos chegam a mente, e é angustiante tomar conta ao refletir acerca da aplicação do grupo focal como coleta de dados de pesquisa. Estamos em período de distanciamento social, e especificamente na cidade de João Pessoa está com toque de recolher para tentar conter a proliferação do vírus. Então, comecei a pensar mesmo que realizasse o grupo focal diante dos regras de distanciamento, poderia ser questionado quanto a esse procedimento enquanto pesquisadora, afinal os alunos estavam em aula para não ter contato. Cheguei a conclusão que ~~poderei~~ precisaria pensar outra forma de coletar dados, e diante da proposta de pesquisa e para atender os

questões de não reunir um grupo de pessoas, ainda que seguindo os protocolos de segurança, percebi que a entrevista semi estruturada seria uma possível forma de coleta, e ainda seria individual, e poderia ainda fazer uso de vídeo conferência, ou até mesmo presencial, visto que se individual, não seria reunir um grupo. Entrei em contato com minha orientadora através do aplicativo do whatsapp para saber o que ela pensava sobre, e como poderíamos fazer. Conversemos e ela prontamente concordou diante do contexto atual atual de pandemia, percebemos que teríamos que fazer as alterações na metodologia, ela logo tratou de indicar autores que serviriam de embasamento para a entrevista semi estruturada. Diante da mudança, sabia do que me aguardava, tive que escrever novamente a metodologia, mas a tranquilidade tomou conta diante do cuidado necessário para a coleta de dados dentro de condições ainda mais seguras fez a compreensão de ter que refazer a metodologia, e incluir novas leituras, apenas uma etapa a ser vencida.

Hoje 12/03 após conversar com minha orientadora pelo whatsapp, chegamos a conclusão que devido o contexto atual a aplicação de pré-teste seria importante, para sondar quais alunos tem acesso a internet

que permita entrevista por vídeo conferência no
 Whatsapp, conhecer ainda quais as preferências
 dos músicos do Funk que estão atuando atual-
 mente, para que dentro desse universo possamos
 escolher quais estaremos colocando para ser refleti-
 da nos entrevistados. Confesso que por saber que o pri-
 texto pode acontecer na presença dos pais e responsá-
 veis, penso que eles podem ficar inibidos em re-
 velar, mas diante do contexto que estamos nos te-
 mos outra alternativa, caso percebera que os músicos
 que indicarem nós abordem questões sensíveis, esta-
 rei selecionando e apresentarei para que dentro das
 que escolhi eles possam selecionar os que desejam
 analisar.

Hoje 11/03 sigo com os ações referente a garantia
 a coleta de dados dentro do contexto atual de
 isolamento social, por tanto busquei programas
 que são ~~total~~ instalados, instalados no compu-
 tador e que captam áudio, encontrei o Audacity,
 verifiquei um tutorial no youtube e segui com
 a instalação, esse programa é usado normal-
 para remix de música pelo que percebi, mas após
 realizar testes com meu celular no qual fiz vá-
 rias conferências pelo ~~o~~ Whatsapp, para perceber
 a qualidade da gravação de uma possível entrevista,
 vai muito bem para a coleta de dados dos entre-
 vistados. Notei ainda que é necessário
 curso de fone de ouvido pelos en-
 trevistados que tenha microfone acoplado e o entre-



 o teste de fiqui segurando próximo o braço enquanto falo, para garantir qualidade na gravação. Segui com a procura de programas nos tutoriais do youtube, realizei o teste com três programas, um instalado no celular, um que faz parte do sistema do google para quem tem gmail, e outro instalado no computador, os três nós transcrevem o áudio do entrevistado, apenas o que falo e transcreto, assim percebi que os entrevistados precisariam ser transcritos através da digitação. Reservei esse dia para gravar o áudio que será encaminhado ao grupo de whatsapp de escola, mas quei ser o mais breve e digitei na fala, o total ficou com 37 segundos, considero que ficou ótimo diante do que pretendia, fiz a apresentação como professora, que estaria fazendo um estudo e por esse motivo queria falar com eles para saber quem gostaria de participar.

Hoje 15/03 durante a reflexão para elaboração do pré-teste, decidi doar um fone para cada entrevistado, coloquei entre as perguntas do pré-teste qual modelo de celular que usam, para que possa fazer a compra de acordo com o modelo de aparelho que tenham.

Hoje 19/03, entrei em contato com a gestão escolar para saber se poderia iniciar o contato com os alunos na semana seguinte, assim como

para marcar a assinatura dos termos
 de autorização de acordo com a entrega de ativi-
 dades impressas que a rede municipal realiza. Entre-
 tanto, ao manter contato fui informada que diferente
 da escola que trabalho atualmente, a escola do pu-
 blicus de pesquisa não está entregando atividades
 impressas, devido o último decreto, confesso que
 fiquei apreensiva, ele afirmou que estava com
 muito medo de proporções que está a pandemia
 e por esse motivo decidiram não entregar ativi-
 dades durante o período desse decreto mais restri-
 tivo, afirmou que estavam trabalhando com re-
 enquadramento de funcionários, e a escola só recebe
 a comunidade para a entrega de documentos soli-
 citados a secretaria escolar. Perguntei se poderia assi-
 nar os termos como testemunha, ele expressou que
 estava com muito medo, expliquei que os alunos
 não entrariam na escola, que só marcaria com
 um post-it, para garantir o atendimento a todos
 os protocolos, mas diante do diálogo falei que
 atenderia ao que ele concordasse, assim ele pediu
 que esperasse o resultado desse decreto para
 que pudesse decidir acerca desse convite para assi-
 natura dos termos na escola. Encerramos a
 ligação, fui refletir um pouco. Entrei em contato
 com a orientadora pelo WhatsApp, através de áudio e
 mensagem, refletimos juntos, ela sugeriu a possibi-
 lidade de coletar as assinaturas
 nas casas dos alunos, mas lembrei
 que de acordo com a ~~localização~~ localização da

para na comunidade precisaria da autorização dos "donos de quebrada", e talvez os mesmos poderiam questionar a edição de assinatura dos moradores. Fiquei com medo de desconfiarem de seriedade de pesquisa e colocar tudo a perder, visto que as assinaturas não estavam sendo editadas em um local que eles compreendiam como referência de estudo, a sede. Sonavamos, e percebemos que poderia iniciar com os pré-testes, afinal seria totalmente online, e de acordo com o encaminhamento do decreto manter contato com a gestora para organizar a assinatura dos termos de autorização. Assim estaria dando continuidade a pesquisa enquanto o mínimo de normalidade não volta, ou seja dentro do atual contexto. Em seguida enviei áudio pelo whatsapp para a gestora, perguntei se concordava que iniciasse o contato com os alunos apenas online, e só depois do resultado desse decreto, entraria em contato com ela para conversar sobre os termos, falei que seria apenas para envio do áudio para que me conhecessem e realizações dos pré-testes e que só iria realizar mediante ela concordar, ela concordou. Depois que a gestora concordou, entrei em contato com a professora, ~~enviei~~ enviei áudio pelo whatsapp, explicando o que estava realizando nesse primeiro momento, ~~enviei~~ enviei ainda o vídeo para ser postado na turma no dia 22/03, siggo aguardando.

dando a professora responder o áudio e responder, só um pouco mais de nove da noite, olhei o celular, ainda não tive resposta da professora.

Hoje 23/03 iniciei o contato com os alunos selecionados para participar da pesquisa, foram escolhidos ~~antes de uma foto que~~ por participarem ativamente dos aulas remotas, tive acesso as informações diante de uma foto que tirei de lista da professora quando estava no celular, os telefones de contato também foi possível acessar através dos registros de professor. Apesar do vídeo no qual me apresentei ter sido postado no dia 22/03, deixei para entrar em contato no dia seguinte de acordo com informações de professora, pois os alunos tem o hábito de olhar o grupo a tarde e a noite, não necessariamente no horário de aula que é pela manhã, então decidi deixar para o dia seguinte, para garantir que tenham visto o vídeo.

Selecionei 4 meninas e 4 meninos de acordo com o ordem de chamada e participações no grupo, a primeira aluno nós conseguimos adicionar no whatsapp, assim liguei para professora para saber se tinha sido informado outro número. Ela ~~não~~ nós soula informar e sugiriu que eu fosse adicionada no grupo, pois eles mudam de telefone, e assim ficaria mais fácil entrar em contato. Fui adicionada e segui entrando em contato com os alunos e alunos de lista selecionada.

A primeira mãe atendeu, conversamos e ela falou que tinha visto o vídeo e lembrava o tempo que passou que esteve como professora na escola. Explicque sobre o estudo e perguntei se permitia o filho participar, ela disse que sim, e passou o número do filho para que eu falasse diretamente com ele, assim entrei em contato, realizei o pré-teste, e quando perguntei das músicas, o aluno parecia tentar lembrar e a mãe do aluno lado de canto um trecho de música, acabou a ~~água~~ água tomou banho de leite, leite quente, ele disse é isso, como não soube digitar o nome acessei o computador e coloquei para ele ouvir, ele confirmou que seria a música que tentava lembrar, pesquisei pelo trecho que ele tinha falado como ajuda da mãe. Em seguida perguntei se tinha outro, ele perguntou se se podia ser funk, eu disse que sim, pois ele disse que tinha em inglês, mas em seguida falou outro funk, outro trecho, novamente para confirmar a música, acessei através do youtube no computador, coloquei para ele ouvir se seria essa, ele confirmou. Quando questionei o motivo de gostar da primeira, a mãe respondeu que ele gostava de dançar, ele parecia inibido para falar, e sobre a segunda ele disse que seria por conta do clipe. Talé que estaríamos em frente nos encontrando para dar o fone e a assinatura dos termos. Sei que os casos são pequenos eômodes, lembrei mais uma vez que seria difícil esse momento de ~~entrevista~~ entrevista por vídeoconferência.

rência quanto que mãe tem opiniões
 de ~~adultos~~ adultos sobre a ~~pe~~ as percepções dos
 alunos. Procuramos e aqui entrando em contato
 com os demais, apenas uma mãe atendeu, mas ela
 tem duas filhas no turno, conversamos, expliquei
 sobre o estudo e realizei o pré-teste com as duas
 alunas. A primeira ficou o trecho de música e
 pesquisou no computador, em seguida coloquei para
 ela ouvir e confirmar que seria a música, relatan-
 do o motivo que a fazia gostar, fiz do mesmo
 jeito com a segunda aluna, também acessei o
 computador para confirmar a música, fiz em
 silêncio quando perguntei o motivo que a fazia gos-
 tar, então dei opções e ela escolheu esta. Entre
 as opções que apresentei, sobre o que fazia ela gos-
 tar de música. A mãe ficou algo que demonstra
 ter interesse sobre as indicações de músicas das filhas.
 Apenas ouvi e corri como forma de mostrar acdi-
 mento as que a mãe disse, perguntei se já tinham
 realizado videoconferência pelo WhatsApp, respon-
 deram que não, então perguntei se poderiam fazer
 naquele ~~momento~~ momento, elas afirmaram que sim,
 realizamos a videoconferência, agradei por ~~estarem~~
 estarem participando, e que estaríamos conversando
 sobre as músicas em breve, se encerramos e fica-
 mos de nos encontrar assim que possível. Como
 entrei em contato com oito alunos, e apesar dos de-
 mais não terem atendido, decidi
 aguardar retorno, para que possa
 seguir convidando outros, após sa-

se esses desejam participar.

Após encerrar esses pré-testes decidi retirar a questão 8. Ser que essas músicas estão na sua playlist? E decidi alterar a sequência das perguntas 6 e 7, ficando 6 - Tem alguma outra que goste também? Pode falar quantas quiser. 7 - O que faz você gostar delas?

No dia 04/03 permaneci entrando em contato com os alunos, uma mãe falou que permitia, mas disse que o filho não interage como os outros filhos que tem, e que percebe ele diferente, falou que quer levar ao psicólogo quando passar a pandemia, falei que entendia e pedi para falar como criança, ao explicar e considerar ele disse que não queria participar, conversei com a mãe novamente e ele apenas relatou que já sabia a resposta dela. Segui realizando as ligações, ao conversar com a segunda mãe do dia, ele permitiu e passou para o filho, quando perguntei qual música funk ele escutava, a resposta foi imediata, a mãe do outro lado pareceu surpresa. Encerramos após finalizar as perguntas, e continuei mantendo contato com os telefones que consistem com uma mãe atendeu, já tinha falado com o pai, mas, ela relatou que o filho tem estado doente, estava dormindo, então decidi seguir e tentar outro aluno, não quis incomodar diante do estado de saúde dele. Na última ligação do dia, a mãe atendeu, autorizou

mas não estava com a coragem para
 ele também expressar se desejava participar, ela
 estava no trabalho e esse telefone era o único que
 tinham na casa, e ficava com ela, então ele ficou
 de entrar em contato quando chegasse em casa.

Hoje dia 25/03 sigo nas ligações para os alu-
 mos, três números não atenderam, uma mãe aten-
 deu, autorizou, mas a filha estava dormindo, fi-
 quei de entrar em contato depois para saber se a alu-
 ma desejava participar. Encerrei as ligações do dia
 na esperança que retornem ao meu número.

Hoje 31/03, após tentar contato com os alu-
 mos, uma mãe que tinha conversado antes, aten-
 deu, liguei depois das 19:30, foi a última vez
 que tinha conversado e afirmou que estava no tra-
 balho só chegava à noite. Conversemos expli-
 cando novamente, ela concordou, e passou para o
 filho, ele prontamente disse que queria participar,
 as perguntas sobre o funk que ele ouvia, algo
 inusitado contarei, que deixei relatado no pró-
 teste do aluno, e que me conduziu a inúmeras
 reflexões diante da situação. Aqui registro as peras
 que diante da conversa ele respondeu o que pergun-
 tava, mas só após um tempo e fizemos uma
 vídeoconferência para que ele ficasse mais a vanta-
 de, mostrei o meu quarto contei minha história como
 professora, mostrei os livros que lia e fim após me
 conectar com ele tudo fluiu.

Hoje 05/04 retornei a busca para
 conseguir oito alunos no mínimo

para coleta, parei as ligações por alguns dias pois tivemos um feriado prolongado por conta da pandemia da covid-19. Assim decidi ligar para alunos que não estão interagindo no grupo da escola, que não estão enviando atividades, o primeiro contato com um menino, informei que o pai não estava, e que eu poderia ligar à noite, conversei com ele expliquei o motivo da minha ligação, mas que eu poderia conversar com ele diante da autorização do pai, ele falou que ligava à noite, seria o horário que o pai estaria em casa, mas depois ele ~~me~~ enviou uma mensagem para o Whatsapp e falou que ligaria quando o pai chegasse. Foi minha surpresa ele ligou no horário do almoço, e disse que o pai tinha chegado, conversei com o pai, ele autorizou, então iniciei a conversa com o aluno perguntando qual música funk ele gostava, ele disse que não lembrava, então perguntei se poderia ~~me~~ ~~peço~~ enviar pelo Whatsapp, ele disse que sim, segui com as outras perguntas, e encerramos a ligação na certeza que ele enviaria as músicas pelo Whatsapp, assim que encerramos ele enviou dois pequenos vídeos com as músicas. Gravei um áudio agradecendo e falando que em breve nos conhecíamos pessoalmente. Siqui ligando para números que não constavam na lista dos alunos que realizam as atividades, consegui contato com a avó de uma aluna;

pediu para surtironou a ligação em 30 minutos para que pudesse falar com a mãe da menina, assim fiz, expliquei acerca do estudo de autorizações e pressionei para a aluna, que concordou em participar, mas percebi que ficou tímida quando perguntei pela música funk, respondendo apenas que não sabia, então iniciei uma conversa sobre assuntos ligados à educação e fiz a pergunta novamente, então ela respondeu, em seguida perguntei se tinha outra ela falou que não lembrava, então considerei a timidez e falei para caso lembrar lembrasse enviar pelo WhatsApp, depois de um tempo ela enviou um áudio com outra música, gravei áudio agradecendo, assim encerramos esse primeiro contato.

06/04 entreei em contato com um número que se cumprimentou a professora no grupo do WhatsApp, quando liguei percebi que se tratava de uma das alunas que tinha tentado contato logo no início dos pré-testes, e que por coincidência era irmã de ~~se~~ aluna. Quando liguei quem atendeu foi minha ex-aluna, perguntei se lembrava de mim, ela falou que sim, conversamos um pouco, perguntei pela mãe, ela informou que ela estava trabalhando e se chegaria às 17:00, fiquei de retornar nesse horário. Ao retornar a ligação conforme combinado a mãe atendeu, expliquei que se tratava de um estudo, conversamos um pouco, ela disse que autorizava, mas falou que a filha estava fora



de casa, perguntei que horário eu poderia ligar, se às 19:00 estaria bom ou se ela preferia outro horário, ela disse que poderia ser, e que nesse horário estava a filha para dentro de casa. Retornei no horário combinado, a aluna atendeu, perguntei se designa participação, ela disse que sim, expliquei como seria, as perguntas qual música funk ela gostava, teve início mais uma situação inesperada que relato no pré-teste. Agradei e pedi que assim que a escola retornasse para entrega de atividades, nos encontráramos para entrega do formulário e assinatura dos termos. Hoje encarei a aplicação dos pré-testes, agora é aguardar para marcar as entrevistadas, finalizei desejando que possa realizar o mais breve possível as entrevistas, afinal elas podem mudar de telefone e ficar enormemente difícil o contato.

Hoje 26/04 diante da mudança de instrumento para coleta de dados, e sem prazos de quando a escola estaria aberta para marcar com os pais e responsáveis para a entrega das atividades que serviriam para como conteúdo para análise, decidi entrar em contato com os alunos que realizei os pré-testes para pedir o endereço e deixar nos casos o material, dos 8 telefones apenas 4 atenderam, entre eles um disse que não poderia falar, disse que ligasse em outro horário, liguei, mas não atendeu, ~~mas~~ enciei a



p dias escuros e nos responderam assim
 entendi que por algum motivo nós desejava que
 d as crianças participassem da pesquisa, os outros nós atenderam 3 endereços de
 e merinos, explicou a mudança e que na se-
 s mana seguinte estaria indo levar as atividades.

e Hoje (04/05/2021) sai por volta dos 8:00
 e de manhã para a primeira residência, liguei
 f no dia anterior para saber qual horário, o lo-
 t cal da residência nós permitia estacionar o car-
 t ro em frente, era um prédio e tinha uma escada
 q ue dava acesso a casa, então deixei o carro
 e estacionado em outro local e fui caminhando.
 f Precisei usar o app para localizar o endereço, e a
 t residência perguntei aos moradores que indicaram.
 f Ao chegar percebi a difícil realidade econômica.
 t A frente da casa mostrava que era bem pequena,
 e um janela e uma porta de madeira quebradas,
 e com painéis cobrindo os lugares abertos no ma-
 e deira, um cachorro fofinho preto dormia debai-
 x o de chuva que caía naquele momento. Chamei
 e mãe respondeu, e saiu logo em seguida infor-
 m ando que o filho estava levantando, pedi
 d desculpas e reforcei que só estava indo ~~naquele~~
 t ~~horário~~ naquele horário por terem dito que
 e nós teria problemas. Permaneci do lado de fora
 a aguardando, depois de um tempo saiu o que
 fiquei sabendo ser o irmão mais
 m ulho, ficou do tempo de escola,
 q ue tinha parado de estudar na



quinta série e que estava desempregado,
 morava na casa da mãe, com a irmã, e ir-
 mões, a esposa e o filho de quase 2 anos. Con-
 tou das dificuldades, que tinha vendido uma
 motinha por falta de dinheiro no dia ante-
 rior, falou que tinha 19 anos. Em quanto con-
 versávamos o irmão veio para pegar a atividade, ex-
 pliquei e ele entrou. O irmão mais velho continuou
 conversando, a chuva começou a engrossar, ele
 insistiu, então decidi entrar. Diante a dificul-
 dade de acesso a residência, percebi que o mais
 coerente seria aguardar para levar a atividade
 e não precisar retornar, assim aceitei o comi-
 te para entrar na casa por conta de chuva. Ele
 me conduziu pela porta dos fundos, ao entrar per-
 cebi o motivo, uma espécie de caixa que servia como
 armário estava ~~encostada~~ encostada na porta, a
 casa era apenas um pequeno quadrado sem di-
 visórios com três camas, uma geladeira, e uma TV.
 O adolescente que estava fazendo as atividades es-
 tava de joelhos na cama, tinha acabado de fazer
~~desenho~~, o desenho, a família parecia não se preo-
 cupar com minha presença, tomaram café, pão
 com mortadela, e conversaram, a TV ligada
 o tempo todo. Então, me aproximei do adolescente
 que fez a atividade, e perguntei se tinha dúvida,
 ele disse que ~~em~~ não, então seguiu
 para a segunda atividade, insisti
 por perceber o ~~luz~~ lambo de TV e



da conversa entre a família. ~~Por~~

Perguntei se queria que eu lesse a música, ele disse que não, que conhecia. Falei que seria melhor ele colecar ~~em~~ um caderno embaixo das folhas, pois o colchão iria dificultar a escrita, o irmão mais velho que conversava o tempo todo deu o caderno a ele. Ele começou a fazer, fiquei desorientado, e quando percebi que parava de escrever pensando, me aproximava e perguntava em qual parte da música estava, e ele indicava o ~~meu~~ eu lia e explicava que ele era o autor e que a música devia ficar do gosto dele. Fiquei até a conversar com a família e explicações de atrevidade. Na última atividade perguntei se queria que eu fizesse a leitura das perguntas, ele disse que sim, assim eu lia e ele respondia. Fiquei sabendo que a casa era muito fria, pois a pintura escondia o barro, a mãe revelou que herdou a casa da sua mãe, e que pedia a Deus que a chuva não trocasse mais, pois era um aperto com as goteiras dentro de casa. Sei lá também que a mãe só cursou até a 5ª série, a nora fazia o 6º e 7º, mas também tinha parado. ~~Por~~

O aluno encerrava atividades me entregando, agradeço, e ele falou que me levava até o canoe, pegou o guarda-chuva, e seguimos. Apesar de ter 13 anos, ele falou que fazia 14 no mesmo ano, aparentava ter um físico de uma criança



de 9 anos, apadeci a família, saindo com muitos questionamentos, a colita tinha sido realizada com sucesso, mas a condição familiar que me deparei deixou um sentimento de tristeza e desalento para mim. Desalento, pois fiquei me perguntando como eles conseguiriam mudar a realidade de vida tão difícil, será que um dia aquele menino chegará a universidade? Ou será como os demais da família que abandonaram os estudos. Tristeza e desalento tomaram conta do coração daquela casa. Quando chegamos no carro apadeci, falei que tinha meu telefone e qualquer coisa poderia ligar, falei que ele era muito inteligente, ele sorriu um sorriso tímido, enquanto segurava o guarda-chuva, entrei no ~~carro~~ carro e saí. Segui por o segundo aluno, através do gps momentaneamente, ao chegar a casa estava fechada. Então lembrei de uma aluna, que tinha conversado com a mãe, eu tinha o endereço, pois tinha passado anteriormente quando conversávamos sobre outro assunto, decidi ir até a casa dessa aluna, ao chegar liguei, mas não estavam em casa, indicou um bairro próximo onde estaria em uma loja que era proprietária. Fui até lá, apresentei a atendida, ela me perguntou se a filha queria responder naquele



momento, ele disse que sim, sentei
 no balcão de loja e comecei a responder, fiz
 o desenho e a parábola, eu lembrava sempre
 que ele era a autora que assim como os con-
 tistas escreviam, ela também poderia escre-
 ver o que queria, quando cheguei nos per-
 guntas ela respondeu, ficou pensativa ape-
 nos em uma, quando eu percebi, pergun-
 tei ele falou eu li a pergunta com intere-
 ção, ela respondeu. Agradei a participação,
 conversei de forma leve como mãe e
 em seguida nos despedimos. Saí em busca
 de outro aluno, fui pelo gps que me le-
 vou para outro bairro, pois a sua cortava
 os dois bairros, fiquei um tempo perdido,
 o gps parecia não localizar, dei algumas
 voltas tentando fazer ele me conduzir ao
 local desejado, não consegui. Como sabia
 que a residência era próxima a escola campo
 decidi ir até lá e procurar através do pon-
 to de referência. Quando cheguei próximo a
 escola comecei a perguntar pelo ponto de
 referência, os moradores indicaram, precisava
 descer uma ladeira enorme, assim fiz e
 continuei perguntando. Consegui encon-
 trar a residência, ao chegar a criança não
 estava, a vizinha falou que ele vivia na rua
 e que o pai estava a caminho,
 o pai chegou um senhor de ida-
 de, morava apenas ele e o filho,



abriu a porta, um local bem pequeno
na morada, convidou para entrar, disse
que nós precisava, entreguei a atividade a
ele, foi quando falou que nós saia ele,
realizei a leitura para ele, então ele disse
que o mínimo poderia fazer, mas nós es-
tava. Então fiquei de marcar um outro
horário para retornar, me despedi, agradecei
e sai.

Hoje 05/05/2023, fui a escola campo da
pesquisa na esperança de encontrar os pais
ou responsáveis, acompanhados dos crian-
ças, a professora regente os convidou para
que fossem levar as atividades para corre-
ção. Assim, imprimi mais atividades, com-
prei mais material para compor o kit, na
esperança de ter mais alunos participan-
do da pesquisa, fiquei a ~~no~~ manhã interi-
ra esperando, uma ex-aluna veio a esco-
la me reconheceu, veio de braços abertos
para abraçar, foi muito difícil não ceder
ao abraço, lembrei da pandemia, tivemos
cotelelos, isso me deixou triste, queria tê-la
abraçada. Vieram apenas 3 alunos e nós
estavam acompanhados dos pais, estavam
com seus irmãos que também eram meno-
res de idade, então decidi, ir
pela segunda vez a casa de um
aluno que ficava próximo a es-



cola, chamei e ninguém apareceu.
 Retornei para escola, aguardei mais um pouco, e por volta das 11:20 me despedi da professora e saí com a carteira que teria que ir de casa em casa para levar as atividades. Nessa manhã conversei com um rapaz que veio com a irmã que era aluna da ~~turma~~ turma, perguntei se a mãe estaria em casa, ele disse que ela chegaria às 15:00, pois estava trabalhando. Perguntei se poderia me dar o telefone e endereço, ele informou, então conversei com a aluna que iria até a residência à tarde e perguntei se após a mãe autorizar ela faria uma atividade, ela disse que sim. Ao chegar em casa liguei para o telefone informado, mas não atendeu, então fui ~~conforme~~ conforme o horário que informaram, liguei o gps, e mais uma vez tive dificuldade de ~~localizar~~ localizar o endereço, redirei um pouco, precisei dar alguns voltos para localizar, encontrei a rua bem estreita, chamei batendo palmas a mínima saiu, falei que a mãe não tinha chegado. Ele chamou para entrar, agradeceu e falei que esperaria a mãe chegar dentro do carro. A mãe chegou cerca de 30 minutos depois, conversei, apresentei as atividades, ela deu e autorizou, falei que esperaria do lado de fora, ela insistiu que entrasse para bape-



raiz, me conduziu até a cozinha com a filha, onde tinha uma mesa para a menina fazer as atividades, a mãe falou que poderia ficar a vontade fez um café e ofereceu, eu falei uma desculpa para não tirar as duas máscaras que cobriam meu ~~rosto~~ rosto, sentamos na mesa da cozinha a aluna com uma certa distância de mim, começou a fazer as atividades, muito concentrada, em alguns momentos parava conversava um pouco e voltava para fazer as atividades. Encerramos, agradeço, e elogiei o cuidado que teve ao fazer as atividades, e como tinha uma letra linda. Enquanto fazia as atividades foi engraçado pois ela parava falava o que iria escrever e sonia, me fazia dos prontos também, ela sempre oralizava antes de escrever. Falei para mãe o quanto a filha era inteligente, e sai triste por não ter sido possível aceitar o café, diante da receptividade que tive, mas estamos em pandemia, para minha segurança e a dela, não poderia retirar as máscaras.

Falei 06/05 fui por volta das 8:15 no apartamento da primeira aluna, que fica em um conjunto habitacional localizado na periferia da cidade. O local fica em uma região de trânsito, e tomada por uma fiação, foi pos-



nível nos os livros de apartamentos com pi-
 chações que expressam o nome da peça.
 Entrei com meus trabalhos, mesmo estando
 com endereço fiz questões de parar pessoas no
 caminho para perguntar sobre o ponto de
 referência informado, para que ~~se~~ soubessem
 que estava à procura de alguém, pessoas sain-
 do para trabalhar, pequenos comércios, e eu em
 busca do apartamento da moradora. Quando
 cheguei ela já estava esperando, falei com a cri-
 ança, entreguei a atividade para mãe, ela olhou
 autorizou e ao passar para filha eu expliquei
 uma a uma. Falei que ficaria esperando do
 lado de fora, a mãe não aceitou, pediu que eu
 entrasse, ~~então~~ então entrei e sentei, enquanto
 a criança fazia a atividade conforme sugia du-
 vida eu perguntava. Enquanto fazia as ati-
 vidades a mãe conversava, sem que a crian-
 ça percebesse contou que sofreu violência do-
 méstica, e que a criança presenciou, e que isso
 prejudicou seu desenvolvimento no infância, quan-
 do tinha por volta de 4 anos, a mãe afirmou
 que foi chamada na creche pois os desenhos
 da filha estavam expressando o que acontecia.
 Após a atividade encerrada agradei, e segui
 para casa de outro aluno. ~~Des~~ Liguei o gps
 novamente e segui, ao chegar falei que tinha
 tentado a entrega de atividades
 por duas vezes e ninguém res-
 pondeu quando chamava.



Mais uma vez após a mãe autorizar as obras as atividades, ~~eu~~ e eu explicar para o filho nós aceitamos que ficasse do lado de fora, e convidou para entrar, fiquei aguardando nela enquanto a criança fazia e conforme tinha dúvidas me perguntava. Após encerrado, agradei e segui.

No mesmo dia, às 17:30 fui para residência de ~~um~~ outro aluno, precisava ser após esse horário, pois era quando a mãe chegava do trabalho. Foi difícil de localizar de várias vezes, fiquei perdida, estava ansiosando, liguei a mãe atendeu tentou explicar, fui com o celular ligado no viva voz ela me orientando, quando cheguei na casa, já era noite, dessa vez nós cogitei a possibilidade de ficar do lado de fora. Após a mãe autorizar, permaneci sentada no terraço de casa, ~~de~~ de onde dava para ver o menino fazendo as atividades, conforme tinha dúvidas tinha onde estava e perguntava. A mãe permaneceu conversando comigo no terraço. Descobri que tinha sido ~~ela~~ professora de outra filha, saí dessa casa era por volta das 20:00, agradei e segui. A mãe explicou como saí por um local menos esquisito, pois o GPS não indicava esse. A casa tinha uma espécie de **miró** por trás.



Até o momento tinha conseguido realizar atividade com balunos, fiquei desorientado. O grupo de escudo, foi quando vi um número entregando atividades, entrei em contato, expliquei a pesquisa: Ela disse que só poderia conversar comigo no sábado, pois trabalhava a semana toda, teria que ser após as 14:00. Falei que nós teríamos problemas e conforme ~~o~~ marcado me deslocuei no dia 08/05/2021, mas tive dificuldade em encontrar a residência, mais uma vez o app não encontrava, parei no ponto de referência indicado e liqui, após dar várias voltas tentando localizar. Ela pediu que eu esperasse que viria ao meu encontro. Deixei o carro parado no final da driveway e segui o pi com a avó de criança, ela era quem ficava com a neta, falou que era melhor para a menina estudar. Quando chegamos na casa, entreguei as atividades, ela leu e entregou a menina, eu expliquei e ele começou a falar, quando tinha dúvidas ele me perguntava. A avó ofereceu lodo de chocolate, mas não aceitei para não retirar as máscaras. Enquanto aguardava, conversamos, ele falou sobre o trabalho, e o quanto dava importância aos ~~se~~ estudos da neta. ~~De~~ Após a criança escrever, agradei, e segui pensando que tinha até o momento a atividade, precisava de mais, continuei desorientado ~~o~~ número grupo do What-



essa de escola, foi então que vi mais dois números entregando atividades no grupo, entre em contato no sábado mesmo, adlindram explicou o motivo de ligação, marcamos para segunda-feira pela manhã, mas uma mãe entrou em contato, no domingo remarcando para próxima quinta-feira.

Hoje 10/05/2021 fui até a residência conforme tinha acertado na semana anterior. Expliquei a atividade como de costume, e fiquei aguardando no sala de família, enquanto a criança fazia a atividade na mesa de cozinha, quando tinha dúvidas perguntava. Fiquei mais de duas horas aguardando, foi a espera mais longa que tive até o momento. Enquanto estava lá, descobri que tinha sido professora da irmã da criança, ela veio conversar comigo. ~~Após receber~~ Após receber as atividades agradei e sai.

Hoje 13/05, conforme tinha combinado com a mãe, fui o caminho da residência, pensei em desistir, mas como tinha combinado não quis deixar esperando. Quando cheguei ao local indicado pelo gps, percebi que não era compatível com o ponto de referência que a mãe tinha informado, então liguei novamente o gps e tentei localizar, fui levada para outro bairro, então decidi ligar. A mãe atendeu e foi logo



~~disse~~ dizendo que eu não teria condições de chegar até a casa dele, a chuva tinha aberto um buraco enorme no meio do rua, que impediu a passagem, e avisou que a casa estava cheia d'água, devido as goteiras, disse que a filha não teria condições nenhuma de realizar atividade naquele dia, pediu para marcar depois. Agradei dizendo que tudo se resolvesse. Fiquei o carro com o coração triste, pela criança que não teria como estudar naquele dia, pela família diante da situação tão difícil. Ao chegar em casa dei o material coletado, percebi que tinha 8 atividades, sendo 4 meninas e 4 meninos, observei com detalhes as informações, e percebi que seriam suficientes para análise de pesquisa, assim decidi por enviar a coletada de dados, entrei em contato com a mãe da criança que não tinha conseguido chegar a casa, agradei, e pedi que caso necessário entraria em contato novamente.

Inserir aqui toda descrição dos resultados da coleta de dados referente a pesquisa com o título, A cultura do funk no espaço saeb: análise das apoteios de gênero em sala de aula, ocorrida durante a pandemia ocasionada pelo covid-19.



ANEXOS

ANEXO I – Termo de Autorização Institucional (TAI)

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR - DGC

João Pessoa, 02 de outubro de 2020.

Senhor (a) Gestor (a),

Estamos autorizando **Thatiane Oliveira do Nascimento**, aluna matriculada no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Educação pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB a realizar uma pesquisa intitulada “A CULTURA DO FUNK NO ESPAÇO ESCOLAR: ANÁLISE DAS APOLOGIAS DE GÊNERO EM SALA DE AULA” nas EMEF Ubiraja Targino Boto.

Esta pesquisa é orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Robéria Nádia Araújo Nascimento.

Certo de poder contar com a colaboração, agradeço antecipadamente.



Atenciosamente,


M^ª das Graças P. Melo
Diretora do Departamento
Ensino Fundamental
Mat. 86.892-2

ANEXO II – Termo de Autorização Institucional (TAI)



**ESTADO DA PARAÍBA
 PREFEITURA MUNICIPAL JOÃO PESSOA
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
 ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL UBIRAJARA TARGINO
 BOTTO
 AV. DA FRATERNIDADE, 510 – JOÃO PESSOA/PB
 CEP 58.070-330
 CNPJ: 01.908/072/0001-02**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto de pesquisa intitulado “A CULTURA DO FUNK NO ESPAÇO ESCOLAR: ANÁLISE DAS APOLOGIAS DE GÊNERO EM SALA DE AULA” desenvolvida pela aluna Thatiane Oliveira do Nascimento do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba sob a orientação da professora Robéria Nádia Araújo Nascimento.

João Pessoa, 19 de fevereiro de 2021.

Andrea Karla C. B. de Souza

Assinatura do Responsável Institucional

Andrea Karla C. B. de Souza
 Gestora Administrativa
 Mat. 29.188-9

ANEXO III – Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética - CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CULTURA DO FUNK NO ESPAÇO ESCOLAR: ANÁLISE DAS APOLOGIAS DE GÊNERO EM SALA DE AULA

Pesquisador: THATIANE OLIVEIRA DO NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39161220.6.0000.5187

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.382.812

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Projeto de Pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). A apresentação resumida do projeto reside nos seguintes termos: "A conjuntura social contemporânea solicita o diálogo acerca das relações de gênero fomentadas ao longo da história. O favorecimento de um gênero em detrimento de outro é naturalizado configurando uma forma de violência simbólica contra a mulher no espaço social (BOURDIEU, 2002). Tal cenário evidencia o papel da educação e da formação escolar na desconstrução de estereótipos e discriminações sexistas. Problematizando esse contexto, a presente proposta de pesquisa busca realizar uma interface entre cultura e educação adotando a musicalidade do funk como eixo de observação dessa realidade à luz do paradigma da interculturalidade (MOREIRA; CANDAU, 2016; FLEURY, 2002). A cultura do funk, como uma expressão massiva, tende a promover a erotização e a objetificação femininas sinalizando reflexos do pensamento patriarcal. Por meio de uma linguagem de cunho erótico-pornográfico, o funk dissemina referências pejorativas nas quais subjazem pensamentos discriminatórios sobre as mulheres. Tais alusões parecem difundir e reforçar as assimetrias de gênero, à medida que distorcem a construção identitária do feminino pela junção de apologias e coreografias sensualizadas que propagam a superioridade do masculino. Como há significativa ressonância desse ritmo no cotidiano de crianças e adolescentes, sua apropriação no espaço escolar pode

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 4.382.812

instigar reflexões sobre a problemática de gênero e, conseqüentemente, favorecer a formação para a criticidade através de aprendizagens significativas. Nessa perspectiva, o estudo, de natureza qualitativa, pretende desenvolver uma Pesquisa-Ação (THIOLENT, 2011) com o aporte da técnica do Grupo Focal para a coleta dos dados e posterior articulação de uma Sequência Didática para fins de produto educacional. A revisão de literatura inclui, até o momento, os trabalhos de Bourdieu (2002); Hall (2003, 2006); Herschmann (1997); Louro (2003, 2008); Lopes (2011); Vianna Júnior (1987, 1995), entre outros teóricos. A pesquisa será desenvolvida na E.M.E.F Ubirajara Targino Botto, localizada na cidade de João Pessoa-PB, tendo como participantes crianças entre 10 e 14 anos matriculadas no 5º ano da referida escola. Os resultados certamente trarão contribuições para o espaço escolar e seus integrantes, assim como para o campo socioeducacional, abrindo possibilidades para estudos posteriores de gênero no âmbito da formação de professores em suas interfaces culturais."

Objetivo da Pesquisa:

O Projeto de Pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Discutir a problemática de gênero com crianças e adolescentes da escola municipal Ubirajara Targino Botto, de João Pessoa (PB), a partir da apropriação cultural do funk no espaço escolar com fins de possibilitar o debate das apologias sexistas que permeiam essa musicalidade.

Objetivos específicos:

- Analisar a relação gênero e educação de modo a visibilizar as questões e estigmas que afetam o feminino no contexto de sala de aula;
- Selecionar letras de funk que possam ilustrar a discussão pretendida com ênfase para as questões femininas;
- Construir uma sequência didática, com fins de produto educacional, capaz de contextualizar a equidade de gênero tomando como eixo de observação as letras do funk, geralmente pautadas na erotização feminina;
- Verificar a identidade feminina retratada pelos autores do gênero musical estudado;
- Apresentar o funk como estratégia metodológica para a discussão da equidade de gênero no

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó CEP: 58.109-753
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 4.382.812

contexto escolar, a fim de permitir o debate da problemática no âmbito do ensino-aprendizagem e contribuir para a formação das novas gerações.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da pesquisa são apresentados de forma clara e de acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É um projeto de pesquisa com condições de realização, claramente definido em termos éticos, metodológicos e logísticos, tal como determina a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, caracterizando exequibilidade na proposta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios estão adequados e contemplam as exigências do Anexo II da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013 e da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Recomendações:

Ao término da pesquisa apresentar o Relatório Final, na Plataforma Brasil, como preconiza a Resolução 466/12 CNS/MS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora responsável realizou a revisão e as correções solicitadas.

Sem pendências e/ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1644750.pdf	29/10/2020 13:28:47		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termotcle.pdf	29/10/2020 13:27:29	THATIANE OLIVEIRA DO NASCIMENTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoProntoParaEnvioComiteDeeticaThatianeOliveiradoNascimentoFinal.pdf	09/10/2020 22:43:47	THATIANE OLIVEIRA DO NASCIMENTO	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	09/10/2020 22:42:49	THATIANE OLIVEIRA DO	Aceito
Declaração de	DECLARACAODECONCORDANCIACO	09/10/2020	THATIANE	Aceito

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó CEP: 58.109-753
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 4.382.812

concordância	MPROJETODEPESQUISA.pdf	22:42:09	DO NASCIMENTO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMODECOMPROMISSODOPESQUI SADORRESPONSAVEL.pdf	09/10/2020 22:41:48	THATIANE OLIVEIRA DO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinstituicao.pdf	09/10/2020 22:39:37	THATIANE OLIVEIRA DO NASCIMENTO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	09/10/2020 22:32:31	THATIANE OLIVEIRA DO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada.pdf	09/10/2020 22:31:50	THATIANE OLIVEIRA DO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 05 de Novembro de 2020

Assinado por:

Valeria Ribeiro Nogueira Barbosa
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó CEP: 58.109-753
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@uepb.edu.br