

A potência do rap contra a petulância do heteronormativismo:

versificando a diversidade dos gêneros na escola pública, para muito além do dogmatismo de uma opção única

37

Fábio Roberto Ferreira Barreto¹

Émerson da Cruz Inácio²

RESUMO:

Trata-se de uma reflexão sobre as questões de gênero em atividade escolar cuja temática era o Hip-Hop. Por meio deste estudo, demonstrar-se-á que, na verdade, as questões de gênero se manifestam na escola, exigindo-se uma resposta pedagógica coerente com as concepções contemporâneas de ser humano, nas quais as pluralidades têm vez e voz.

Palavras-chave: gênero; escola; heteronormativismo; hip-hop; discriminação.

1 Mestrando em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP.

2 Professor da USP, Livre-Docente.

ABSTRACT:

It reflects on gender issues in a school activity whose subject was Hip-Hop. Through this study, it will be shown that, in fact, gender issues are manifested in school, requiring a pedagogical response consistent with the current conceptions of human being, in which the pluralities have time and voice.

Keywords: gender; school; heteronormativism; hip-hop; discrimination.

Introdução

Discutir as questões de gênero em escolas de educação básica não é uma opção, mas um dever pedagógico de que o professorado não pode se eximir. Muito além das proposições em que se configuram como eixo central, as temáticas concernentes ao gênero aparecem em situações didáticas diversas, imputando-se a responsabilidade ética de oferecer respostas pedagógicas coerentes com o momento histórico plural em que a educação está inserida.

Neste artigo, será problematizada a discussão a partir de um projeto que, em seu desenvolvimento, deparou-se com as questões de gênero, tornando necessário mudar alguns rumos anteriormente previstos, sem, contudo, interferir na qualidade do resultado final; inclusive, a inserção de tais mudanças enriqueceu em todos os sentidos o trabalho desenvolvido na unidade escolar.

Em consonância com reflexões de especialistas no assunto, esta publicação se pautou nas contribuições de Ferrari (2013; 2015) e Louro (2006) para ampliar o repertório do professorado e a capacidade para tratar das questões de gênero na escola. Ancorou-se em Inácio (2010) para discorrer sobre o objeto poesia e sua importância na expressão de identidades. Baseou-se em Belizário (2016) no fito de encontrar a intersecção entre gênero e raça. Ademais, buscaram-se contribuições que amparassem a reflexão jurídica de Pereira, Normanton e Stempliuk (2018) e enriquecessem as discussões sobre gênero.

Aspectos legais

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, prescreve, entre seus “objetivos fundamentais”, a necessidade de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação” (Artigo 3.º, Inciso IV); outrossim, “que todos são iguais perante a lei” (Artigo 5.º). Na esteira da Carta Magna, a principal legislação educacional, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), estabelece que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios” (Art. 3.º): “Igualdade de acesso e permanência” (Inciso I), “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Inciso II) e, dentre outros, “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Inciso III).

Embasados no ordenamento jurídico, portanto, inexistem restrições para o ensino das questões de gênero em ambiente escolar. Ao contrário, há justificativas mais do que plausíveis para se inseri-lo nas práticas escolares. Todo ato administrativo, legislativo ou judiciário que estiver em dissonância constitui-se em ato inconstitucional. No artigo “A inconstitucionalidade da proibição da educação sobre gênero”, as autoras discorrem sobre a intervenção do município de São Paulo que, por meio de sua Câmara de vereadores, excluiu tais questões de seu currículo: “padecem de uma série vícios de constitucionalidade materiais, pois violam o núcleo essencial de direitos fundamentais” (PEREIRA; NORMANTON; STEMPLIUK, 2018, p.17). Iniciativa similar foi tomada pela coordenação geral dos trabalhos de redação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que decidiu eliminar as questões de gênero e, ao mesmo tempo, inserir ao lado das quatro áreas do conhecimento o Ensino Religioso. Efetivamente, num e noutro caso, “ao tentarem impedir que crianças (e adolescentes), futuros adultos, aprendam sobre a desigualdade histórica de gênero, caminham na contramão de construir uma sociedade livre, justa e solidária” (PEREIRA; NORMANTON; STEMPLIUK, 2018, p.16-17)³.

3 Embora seja concernente à proibição feita pela Câmara de São Paulo, sua reflexão, ainda que produzida anteriormente à publicação da edição final da Base Nacional Comum Curricular destinada ao ensino médio, se faz pertinente para tratar da omissão de documento de abrangência nacional.

Ignorar seria ignorância

Para superar o atual estado de coisas, em que, mesmo havendo uma concepção pela igualdade de gênero, em um estágio de construção epistemológica elogiável na quantidade e na qualidade de estudos produzidos, amparada por ordenamento jurídico, diversas ações devem ser tomadas. Da imputação imediata de penas aos casos de comprovada discriminação, passando pela veiculação de luta contra toda forma de discriminação nas mídias às ações educacionais, todas se fazem necessárias para garantir mudanças significativas nesse campo de atuação, embora este texto vise a se ocupar de uma das possibilidades – se não a mais importante – aquela cujos efeitos se fazem mais visíveis a médio e longo prazo: a ação educacional, mais especificamente, do protagonismo propiciado pelo trabalho com a esfera literária.

Destarte, a urgência pela mudança nas práticas escolares e, por conseguinte, na formação docente, no que se refere às questões de gênero, impulsionam a publicação deste trabalho. Afinal, “não se trata de uma ausência dessas temáticas nas escolas – elas estão lá, porque elas fazem parte dos sujeitos, constituem as relações entre os sujeitos e contribuem para construir o que nós somos” (FERRARI: 2015, p. 247). Na verdade, o contexto escolar ainda é, hodiernamente, o espaço em que “as sexualidades não-heterossexuais passaram a ocupar um lugar de silenciamento e segredo, que implica sanções para aqueles/as que ‘ousam’ assumi-las e vivê-las publicamente” (FERRARI: 2015, p. 243). Por isso, cotidianamente, a postura docente e as concepções da gestão da unidade escolar podem contribuir para reprimir ou não manifestações de gênero, remetendo à importância acerca de “quem está preparado para isso?”⁴, a qual não cabem mais dúvidas sem respostas. Paulo Freire já alertava que o ser humano “se educa em comunhão” (FREIRE: 1987, p. 39).

Para corroborar essa tese, dentre prodigiosos relatos possíveis, remeter-se-á aqui, especificamente, a uma experiência do cotidiano escolar bastante produtiva. Em 2017, desenvolveu-se o projeto interdisciplinar *Hip-Hop: quatro elementos em prol do conhecimento*⁵

4 Título de interessante artigo (“‘Quem está preparado para isso?’ ... Reflexões sobre a formação docente para as homossexualidades”), ao qual esta pesquisa fará referências no decorrer deste artigo.

5 Envolvendo, sobretudo, língua portuguesa, arte e educação física, mas com outras contribuições.

com estudantes de oitavos anos de uma escola da rede municipal de São Paulo. Em consonância com documentos oficiais da rede⁶, fez-se a proposição aos estudantes e à coordenação pedagógica, redigindo-se o projeto – constando dele, como não poderia deixar de ser, justificativa, objetivos, metodologia, cronograma, etc. Apesar de rica ação pedagógica, da qual importantes comentários poderiam ser tecidos, centralizar-se-á esta reflexão na questão de gênero. Na etapa de produção, especificamente, alguns estudantes manifestaram interesse por expressar suas impressões e suas narrativas sobre gênero: feminismo, gay, lésbicas. Obviamente, a liberdade de criação estética não só foi aprovada – já que se visava, dentre outros, o objetivo de protagonizar a ação juvenil –, como, trabalho de orientação docente, recomendou-se também a realizar leituras aprofundadas de alguns textos em variadas fontes, tais como o *Geledés*, e a assistir a vídeos de rappers, entre os quais *Rico Dalasam*, e *slammers*, entre os quais o *Slam das Minas*, bem como vídeos dos saraus da *Cooperifa* e do *Binho* – nos quais as vozes de gênero também têm vez e voz.

41

Fernanda Belizário (2016, p. 386), ancorada em Lugones, escreveu que “gênero e raça se interseccionam”. Embora se tenha a percepção da expressão poética – na qual se inscreve o rap –, o trabalho do docente de língua portuguesa à frente do projeto, apesar de envolvido com a cultura Hip-Hop, inclusive com publicação⁷ de experiência similar, não previu a possibilidade de que as questões de gênero se manifestassem com tamanha quantidade e expressividade. Mas, na esteira das pesquisas que versam sobre gênero e escola, o

6 Documentos de referência à época: *Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinares e aural – Língua Portuguesa, 2016*; *Orientações curriculares – proposições, ensino fundamental II – Língua Portuguesa, 2007*, no qual, no item 4.1.3 – *Expectativas de aprendizagem para o 3.º Ano do Ciclo II do Ensino Fundamental*, o rap comparece como um dos gêneros selecionados para estudo e aprofundamento; especificamente, na *esfera literária verso (quadro 4)*, de *Escuta/Produção oral*, itens de 72 a 77. Particularmente, em consonância com as orientações, o trabalho desenvolvido na escola foi amplamente enriquecido ao se inserir na fundamentação *composicional* no estudo de aspectos da poesia (assonância, aliteração, rima externa, rima interna, repetição, etc.) e de *estilo* na seleção de raps estilisticamente distintos (item 74), bem como *temático*, com liberdade de expressão de temas variados após debate com representantes da cultura hip-hop. Atualmente, *Orientações didáticas de Língua Portuguesa, 2018*, e *Currículo da cidade, 2017*, constituem-se como documentos oficiais, em fase de implantação.

7 Vide *Sarau Rap: performance e sentidos – a utilização do rap como ferramenta para ampliar competências em aulas de nono ano*, disponível na *Revista Bem Legal*, da UFRGS: http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-antiores/no_1_2014/sarau-rap-performance-e-sentidos-a-utilizacao-do-rap-como-ferramenta-para-ampliar-competencias-em-aulas-de-nono-ano.

trabalho didático em questão mobilizou o segmento discente a ter voz em um espaço que geralmente não oportuniza a expressão juvenil protagonista de um modo geral e, sobretudo, ao se tratar de gênero. Afinal, como “vivemos numa sociedade heteronormativa, o que significa dizer que nos jogos de representação cultural, a homossexualidade está posta no lugar de norma padrão” (FERRARI; CASTRO: 2013, p.305), a escola comumente reproduz essa contradição em seu espaço. Foi preciso agir. Talvez a melhor possibilidade para tal discussão só pudesse ser a da esfera poética, na transgressão da palavra e da atitude (consubstanciando-se aqui com a cultura Hip-Hop), “à margem, mas dentro da poesia”:

Mas pelo contrário, a poesia traria à cidade e aos seus cidadãos o alimento das paixões, do prazer e dos sonhos, prejudiciais à construção da lei e da razão. Tal questão possibilita-nos pensar, hoje, a respeito do estatuto do poeta enquanto efetivo elemento de reflexão da vida, da sociedade e das questões engendradas atualmente em termos de necessidades políticas e sociais e, na esteira desse pensamento, na condição do poeta frente ao mundo em que se insere (INÁCIO, 2010, p.119).

A “função humanizadora da literatura, isto é, a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade” (CANDIDO, 2018, p.1) deve ser lembrada aqui, haja vista, no trabalho pedagógico promovido pela escola, a manifestação poética garantir o direito de ser por meio do direito de se expressar em uma sociedade – incluindo-se o próprio *locus* escolar – que mesmo não podendo, historicamente, no século XXI, continua a segregar pessoas por causa de sua não adesão ao heteronormativismo.

Duas vozes, apoiadas por mais de cinquenta manxs⁸

Na rede municipal de São Paulo, permite-se a matrícula de até trinta e cinco estudantes por sala de aula dos anos finais do ensino fundamental. Considerando que havia três oitavos anos na unidade escolar da qual trata este texto, cento e cinco estudantes teriam

8 Referência ao verso “apoiado por mais de cinquenta mil manos”, dos Racionais MCs, em *Capítulo 4, Versículo 3*, que parece muito adequado se considerarmos que parte dos estudantes apoiaram a luta contra o preconceito de gênero, abraçando a causa dos colegas de sala, mas, mesmo ali, alguns, apesar de silenciarem a não mudança de posicionamento, deixavam evidências fortes de sua predisposição pelo padrão heteronormativo.

participado do projeto; no transcorrer do processo de desenvolvimento, contabilizou-se, ao menos, uma transferência oficial e, por conseguinte, uma matrícula nova, mas, efetivamente, cerca de cem estudantes participaram – com maior ou menor regularidade, oscilando em sua assiduidade; desconsideraram-se três por serem extremamente faltosos, resultando inclusive em acionamento do Conselho Tutelar, bem como dois estarem afastados – uma das quais por causa de gestação (gravidez na adolescência).

Ao perceber grande interesse pelas questões de gênero, em especial feministas, o professor que encabeçava o projeto fez uma sondagem com estudantes que declaravam estar fora do padrão heteronormativo, de que resultam as seguintes respostas oficiais à pergunta “como você define sua orientação sexual?": meninas que afirmaram ser “Bissexual” – X1⁹, X2, X6 e X7; menina que afirmou ser “Lésbica” – X4; meninos que afirmaram ser “Gay” – X3, X5, X8, X9. (Em particular, alguns desses estudantes disseram nomes de mais três outros que também não se enquadram no padrão heteronormativo, mas que não se manifestaram por razões diversas; em respeito ao desejo de não expressar sua identidade sexual, não foram listados, ainda que com a utilização de código. Noutras palavras, 9% dos estudantes fogem do padrão heteronormativo, 12% teriam fugido, se todos se manifestassem, resultando em uma minoria, no mínimo, com alguma expressividade.)

A única menina que se declara lésbica, apesar de ter produzido um texto que versasse sobre sua orientação sexual, optou por não incluí-lo no projeto. A despeito de ter sido uma produção significativa, ela entendeu que outro texto, sem nenhuma indicação explícita ao homoafetivo, era mais significativo para ela. Coerente com a proposta inicial, o professor não induziu à utilização desse texto, ainda que tenha tecido elogios a sua potência; obedecendo à ética docente, na contramão do que o discurso contra gênero tenta fazer – dentre os quais *Escola Sem Partido*, para o qual “professores de todos os níveis vêm utilizando o tempo preciso de suas aulas para ‘fazer a cabeça’”¹⁰ de estudantes sobre suas ideologias. Todas as meninas que

9 Para preservar a identidade desses menores, seus nomes não serão revelados.

10 Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/projeto>>. Acesso em 02 de junho de 2018. É um dos principais meios de (ou partir de) se tenta amordaçar o trabalho docente, inclusive nas questões de gênero.

se afirmaram bissexuais, a despeito de terem textos que tratam sobre o tema, engendraram produções sobre o feminismo, identificando-se nos discursos feministas com que travaram contato.

Por pretender ser coerente com os fatos que se deram na escola, na perspectiva de demonstrar o quão importante se faz uma ação docente que tenha sensibilidade para tratar de questões de gênero, propor-se-á tecer alguns comentários sobre a riqueza que se manifestou no processo pedagógico supracitado. Dada a limitação do tipo de texto que se engendra neste trabalho, em especial no que tange a sua extensão, foram selecionadas duas composições estudantis: a) *Orgulho gay*, de Bicha Preta¹¹, sobre sua condição homossexual e b) *Essência de mulher*, de Mariahh Moreira, sobre questões feministas.

Bicha Preta

A primeira estudante a manifestar o desejo de expressar sua homossexualidade foi Bicha Preta; na sequência, foi seguida por outras, sobretudo quando o professor apoiou a iniciativa. Matriculada desde o primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental na escola supracitada, vinha afirmando verbalmente que sua identidade sexual era gay há, aproximadamente, um ano (ou seja, desde 2016, ano anterior ao projeto a partir do qual se tecem considerações). Embora tenha relutado inicialmente para produzir um rap, produto final do projeto, alegando ser incapaz de escrever um texto do gênero (de que, inclusive gosta bastante, mas, segundo ela apenas para fruição estética), sentiu-se motivada quando entendeu que poderia expressar sua homossexualidade.

Sua composição em versos:

Orgulho gay

Tem que ter peito
Para enfrentar o preconceito
Lá na escola,
Os meninos não me deixam jogar bola
E me chamam de boiola...

Mas eu sou boiola
Com orgulho da minha história!

¹¹ Pseudônimo de estudantes menores, razão pela qual, única e exclusivamente, assim se reportará a elxs. Trata-se do X5, na listagem supracitada.

Eu prometo não chorar
Enquanto isso,
Vou tentar fazer com que todas as pessoas possam me aceitar...

Me respeite, mano
Porque também sou humano

(Bicha Preta)

A despeito de poucas linhas, a produção se revela muito expressiva. Na primeira estrofe, os versos iniciais tratam da dificuldade que o eu lírico enfrenta para assumir sua homossexualidade.

Corroborar o que afirma Guacira Lopes Louro, ao dizer que não se pode imputar à:

Escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades pessoais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer que, contudo, suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm efeitos de verdade, constituem parte significativa das histórias pessoais. (LOURO, 2000, p.13)

45

Ao mesmo tempo, trata de uma dor dupla: a da exclusão, por causa dos xingamentos, explicitamente “boiola”, para fazer rima externa com “bola”, e, em especial, a vinculação entre heterossexualidade e futebol, na qual uma condição gay pressupõe, em seu texto, a exclusão (assim como na sociedade em geral) de tal prática. Como ensina Candido, a literatura “não é realidade mas dialoga com ela” (CANDIDO, 2018, p. 1).

A manifestação de seu “orgulho” é evidenciada na segunda estrofe. A promessa de que em vez de chorar por causa da homofobia vai lutar pelo “respeito” configura uma posição ativa. Ciente de que tal posicionamento incomoda, recorre ao estilo empregado no meio rapper: “Me respeite, mano/ Porque também sou humano”. Ao utilizar a gíria “mano” bastante empregada no meio Hip-Hop, promove a intersecção de que Belizário falava no trecho supracitado, entre gênero e racismo.

Durante o processo de escrita e reescrita, o professor incentivou Bicha Preta a ampliar o discurso, elaborando outros versos. Infelizmente, isso não ocorreu. Faz-se necessário tecer dois comentários: primeiro, considerar os conflitos internos vivenciados por ela terem impactado sua infância, durante a qual sofreu dentro e fora da escola, interferindo na vontade de frequentar o estabelecimento

de ensino e, por conseguinte, de estudar conteúdos escolares; segundo, que, no transcorrer de um ano, entre assumir sua homossexualidade e o desenvolvimento do projeto, a educanda apresentou uma grande evolução, impressionando a todos que lhe lecionaram nos anos anteriores, embora ainda tenha desenvolvido muito menos habilidades e competências do que um educando de seu ano escolar teria direito a dominar; em outras palavras, o rap em questão representa o ápice do que ela seria capaz de apresentar naquele momento.

Mariahh

Muitas produções versaram sobre o feminismo de forma contundente; sobretudo, se se considerar que foram produzidas por adolescentes de oitavo ano. Para discussão, ater-se-á aos versos produzidos por Mariahh, que, embora seja uma estudante bastante aplicada, geralmente continha a exposição de suas ideias em discussões e debates, em especial quando giravam em torno de polêmicas. Ademais, por se tratar de gênero musical sobre o qual, na primeira etapa, não tinha gosto por audição tampouco por reflexão, demonstrou certa resistência no início. No transcorrer do processo, motivada pelos diálogos entre rappers e *slammers* feministas com compositoras de seu estilo musical preferido, principalmente Ana Cañas – da qual se destaca, segundo ela própria, a música *Respeita* (cujo refrão é “respeita as mina, porra!”), a qual a inspirou a mais leituras e, em especial, ao aperfeiçoamento de seu texto autoral.

Sua produção:

Essência de mulher

Nossas roupas não lhes dão o direito...
De julgar ou nos apontar
Apenas se coloque no teu lugar
E aprenda a respeitar

Poder usar a roupa que eu quiser
Sair e não ser julgada como qualquer
Poder andar nas ruas sem medo
Sabendo que cada um lhe dará o devido respeito

Nos respeitem!...
Mãe, tia, avó ou irmã isso você tem
Elas são mulher também
Mexeu com uma, mexeu com todas – e agora, hein?
Vai bater de frente, pense bem!

Você conhece nossa história
Fomos pra luta conquistar a glória
A gente foi pra rua, queimamos sutiã
Nós fomos atrás do direito de cada irmã

Eu não quero saber do teu machismo feio
Que coisa mais antiga, cara, dá um freio
Abra os olhos, veja o mundo
Ele tá evoluindo mas ainda falta muito

Uma por todas, todas por uma
Sempre estaremos juntas não importa coisa alguma
Persista, insista, mas nunca desista
Olha aonde chegamos, então vai lá e conquista

Pois somos mulheres guerreiras
Casadas ou solteiras
Não importa o que você queira
Nós somos mulheres brasileiras

(Mariahh Moreira)

47

Antes de discutir as questões levantadas por Mariahh, para contextualizar suas preocupações no meio social em que ela tem fala, julga-se interessante debruçar-se sobre o desaparecimento e a morte de duas turistas argentinas, no Equador, no início de 2016, que fez ecoar uma série de publicações, sobretudo no meio virtual.

A hashtag *#queroviajarsozinhasemmedo* circulou em redes sociais, em especial *Twitter*, mobilizando Adriana Piscitelli (2017, p. 2) a tratar sobre o tema relacionado a “mulheres de fora”, o qual não recebe nem atenção acentuada da academia e tampouco de movimentos feministas. Talvez por haver um recorte, denominado “turismo e sociedade” pela autora, o tema tenha repercussão menor do que merece, como ela mesma aponta. Não se pode discordar da assertiva de Piscitelli, mas se em um país no qual a violência sexual tem incidência maior na família e nos meios em que o agressor faz parte do círculo de convivência da vítima deduz-se, quem sabe, que resida aí o indicativo de que, se nossa sociedade pouco caminhou em questões domésticas, o que se dirá de outras, igualmente repugnantes, todavia, mais facilmente imputáveis às vítimas pelo discurso machista – e que, infelizmente, ainda tem audiência na mídia e em outros setores da sociedade.

Mariahh, em seu discurso, inclui o universo de meninas e mulheres que nem sequer em suas comunidades podem se sentir à vontade para vestir as roupas que queiram trajar. Mesmo na escola de

sua comunidade, imbuídos do discurso comum, que sugere proteção quando, na verdade, ocorre reprodução de machismo, a recomendação de adultos (da gestão da unidade ao professorado), cuja maioria se identifica com o gênero feminino, é para que atendem as estudantes aos trajés para evitar que “meninos fiquem assanhados”. Em outras palavras, penalizando as próprias meninas e mulheres pelo assédio e pela violência sexual de que são vítimas. “Poder andar na rua sem medo”, protesta a poeta. Segundo constatou Piscitelli, à época das publicações sobre o caso das duas argentinas, muitas se destinavam a “oferecer conselhos práticos que aumentassem a segurança e a diminuição da vulnerabilidade das viajantes [...], foi ignorado em razão de elas não estarem em companhia masculina” (PISCITELLI, 2017, p. 10). Inverte-se, em cada um dos contextos, a ação que se deve tomar.

Nas discussões suscitadas pelos diferentes textos que circularam por meio do projeto escolar – tais como “Mulheres negras”, de Yzalú, e “Putá”, de Luz Ribeiro – as estudantes (em especial, mas não só) discutiram sobre essa problemática. Foi recorrente em seus discursos acerca de suas impressões leitoras e em seus textos autorais tratar sobre o assédio que sofrem diariamente. Interessante, para não escrever inaceitável, que as estudantes adolescentes da escola municipal em que se desenvolveu o projeto, em sua maioria, sempre morou no bairro – no qual, ressalte-se então, teriam a possibilidade de sofrer menos com o mesmo tipo de assédio, mas segundo elas próprias são constantemente vítimas dessas práticas machistas, até nos deslocamentos diários entre residência e escola, inclusive por parte de pseudoamigos das famílias.

Algumas frases foram bastante comuns em seus momentos de fala em debates e discussões quando a temática do gênero tornava-se central na abordagem da escola: “tenho medo de andar a certa hora sozinha”; “eles mexem comigo se estou com minha mãe, mas não se estou com meu pai”; “se estou sozinha, ou com uma ou duas amigas, não passo pela mesma calçada em que há muitos homens ou jovens do sexo masculino”; “defendo minha amiga que já ficou com vários, sendo xingada de galinha, enquanto meu irmão pega todas e meu pai e minha mãe ficam felizes”. Torna-se expressiva a discussão propiciada por Mariahh, ao afirmar que o agressor tem entes queridos do gênero feminino: “Mãe, tia, avó ou irmã isso você tem/ Elas são mulher também”. Uma crítica contundente, que dialoga com a perspectiva de

que, não sendo de seu seio familiar, o respeito se faz indiferente. Mas, na sequência, o recado é dado: “Mexeu com uma, mexeu com todas – e agora, hein?” E mais: “a gente foi pra rua, queimamos sutiã”¹².

Por essas razões, manifesta toda repulsa a quaisquer atitudes que desrespeitem as mulheres: “Eu não quero saber do teu machismo feio/Que coisa mais antiga, cara, dá um freio”. Ao mesmo tempo, “casadas ou solteiras”, incita todas as mulheres à luta, pois “somos todas brasileiras”: “Persista, insista, nunca desista... Vai lá e conquista”.

Considerações finais

Desconstruir a heteronormatividade não é responsabilidade exclusiva da escola, mas sua ação é imprescindível nesse processo. Apesar da insistência inconstitucional, nomeadamente pela Câmara Municipal de São Paulo, na esfera de sua circunscrição territorial, primeiramente, e da BNCC, em âmbito nacional, posteriormente, em excluir o trabalho sobre os gêneros no contexto escolar, como se frisou no transcorrer deste texto, as questões relacionadas ao tema estão em *locus* educacional, exigindo-se uma postura crítica, que respeite as construções identitárias.

Na reflexão que se propôs neste trabalho, vislumbrou-se que, ao tratar de gênero, não se privilegiou um grupo minoritário da sociedade. Mais do que isso, garantindo a formação integral dos estudantes, na construção de uma sociedade melhor, especialmente no que tange ao próprio gênero, enriqueceu os processos de leitura – em suas estratégias, em suas variações de gêneros discursivos, em sua significação, principalmente na capacidade de pesquisa, motivada, não obrigada –, os processos de escrita – em especial, da esfera literária dos versos –, mas também da oralidade – na discussão e no debate, além do próprio recital no sarau rap.

Como sugere o título de uma das referências bibliográficas citadas neste percurso, a questão parece não ser “quem está preparado para isso” e, sim, “quem quer se preparar para isso”. A escola exige

¹² A despeito de a queima efetiva não ocorrer, alude-se ao ano de 1968, quando aproximadamente 400 mulheres, do WLM (Women’s Liberation Movement) ameaçaram queimar sutiãs – e demais acessórios femininos – durante o concurso de *miss* nos EUA. Simbolicamente, um protesto contra toda forma de opressão às mulheres.

desafios constantes, fazer parte dela é estar preparado para enfrentá-los e, na tentativa “de mudar os” estudantes – e bem mais do que isso –, “mudar com” eles suas concepções (todos). Encontrar no rap a intersecção entre eixos etnicorraciais e de gêneros representa apenas uma pequena, todavia importante possibilidade de inserir tais questões em salas de aulas, ensinando-os, antes de tudo, a serem humanos.

Precisamos superar, como afirma Louro (2000, p. 20), a concepção que tem predominado nos estabelecimentos de ensino:

As escolas – que, supostamente, devem ser um local para o conhecimento – são, no tocante à sexualidade, um local de ocultamento. A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual.

Por mais conhecimento, menos ocultamento: trabalhe-se mais e mais pelo que podemos denominar humanocentrismo – contra toda forma de repressão, em que o ser humano valha mais do que qualquer outra categorização; iniciemos pelo respeito às mulheres, aos gays, às lésbicas, aos bissexuais, aos travestis, às transexuais, enfim, a todos, independente de sua identidade ou construção sexual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELIZÁRIO, Fernanda. “Por uma teoria queer pós-colonial: colonialidade de gênero e heteronormatividade ocupando as fronteiras e espaços da tradução”. In: *Atas do V Congresso Internacional em Estudos Culturais*. Coimbra: 2016. p. 385-391.

CANDIDO, ANTONIO. *A literatura e a formação do homem*. p. 1-10. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/download/8635992/3701>>. Acesso em: 02 de jun. de 2018.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. Problematizações de uma aluna adolescente, lésbica e negra: anúncios para pensar outras práticas pedagógicas e formas de conhecer. In: *Revista Educação e Políticas em Debate* – v. 4, n.2 – ago./dez. 2015. Disponível em:< <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/34496/18296>>. Acesso em: 02 de jun. de 2018.

_____. “Quem está preparado pra isso?”... Reflexões sobre a formação docente para as homossexualidades”. In: *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, v. 8, n. 1, p. 295-317, jan./jun. 2013. Disponível em:< <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4020>>. Acesso em: 02 de jun. de 2018.

FREIRE, PAULO. *Pedagogia do oprimido, 17.ª ed.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 39-41.

INÁCIO, Émerson da Cruz. “Sobre poesia e rap, rappers e poetas”. In: *Via Atlântica*, N.º 15, 27/07/2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50427/54541>>. Acesso em: 02 de jun. de 2018. p. 117-127.

LOURO, Guacira Lopes. “Pedagogias da sexualidade”. In.: *Corpo educado*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 5-24.

PEREIRA, Ana Clara Toscano Aranha; NORMANTON, Anna Catharina Machado; STEMPLIUK, Pâmela de Andrade. “A inconstitucionalidade da proibição da educação sobre gênero”. In: *Caderno da Defensoria Pública do Estado de São Paulo*. 2018. p. 8-19. Disponível em: < https://www.defensoria.sp.def.br/cadernos_defensoria/volume8.aspx >. Acesso em: 02 de jun. de 2018.

PISCITELLI, Adriana. “#queroviajarsozinhasemmedo”: novos registros das articulações entre gênero, sexualidade e violência no Brasil. *Cad. Pagu* [online], 2017, n.50, 175008. p. 1-37. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332017000200309&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 de jun. de 2018.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição*

de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental : ciclo II : Língua Portuguesa. São Paulo: SME/DOT, 2007. <http://www.cdcc.usp.br/cda/PARAMETROS-CURRICULARES/Portal-Secretaria-Municipal-De-Educacao-Sao-Paulo-Capital/EF-CICLOII/OrientacpesCurriculares_proposicao_expectativas_de_aprendizagem_EnsFundII_portef2.pdf>. Acesso em: 02 de jun. de 2018.