



MESTRADO PROFISSIONAL DE
SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

ANNE CHRISTINE COLAÇO LIMA FERNANDES

**MÚSICA E GÊNERO:
o uso do grupo focal como instrumento de formação humana
de jovens do ensino médio.**

Campina Grande – Paraíba

2020

ANNE CHRISTINE COLAÇO LIMA FERNANDES

**MÚSICA E GÊNERO:
o uso do grupo focal como instrumento de formação humana
de jovens do ensino médio.**

Intervenção Pedagógica apresentada para
a obtenção do título *Mestrado
Profissional de Sociologia em Rede
Nacional*, junto à Universidade Federal
de Campina Grande (PB).

Orientador

**Prof. Dr. José Maria de Jesus
Izquierdo Villota**

Linha de pesquisa

Educação, escola e sociedade.

Modalidade

Intervenção pedagógica

Campina Grande - Paraíba

2020

Fernandes, Anne Christine Colaço Lima

MÚSICA E GÊNERO: o uso do grupo focal como instrumento de formação humana de jovens do ensino médio / Anne Christine Colaço Lima Fernandes / Campina Grande, 2020 116 f.:il.

Orientador: José Maria de Jesus Izquierdo Villota

Intervenção Pedagógica (Mestrado) – Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades. Ciências Sociais, 2020.

1. Música (Forró) 2. Gênero 3. Escola 4. Grupo Focal
- I. Título

ANNE CHRISTINE COLAÇO LIMA FERNANDES

**MÚSICA E GÊNERO:
o uso do grupo focal como instrumento de formação humana
de jovens do ensino médio.**

Intervenção pedagógica apresentada em 30 de abril de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Maria de Jesus Izquierdo Villota
Universidade Federal de Campina Grande
Orientador

Prof. Dr. Rogério Humberto Zeferino do Nascimento
Universidade Federal de Campina Grande
Examinador

Profa. Dra. Maria da Conceição M. C. Van Oosterhout
Universidade Federal de Campina Grande
Examinadora

À todas as mulheres que tecem vínculos de vida coletiva e que se empenham em caminhar juntas visando uma revolução social que cuida das sementes de uma nova humanidade .

AGRADECIMENTOS

O trabalho que aqui apresento não surgiu sem motivação, ao contrário, ele é resultado de uma profissão que nos provoca questionamentos e nos coloca em constante movimento, fazendo buscar novos horizontes. A temática deste trabalho sempre me causou encanto e suscitou em mim diversas emoções, além de proporcionar prazer, também gerou dúvidas, espantos e curiosidades. Dedico este trabalho às seguintes pessoas:

À Pétala, minha filha primogênita que nas minhas entranhas foi gestada junto com a construção deste trabalho. Foram 36 semanas pesquisando, escrevendo e sentindo você crescer dentro de mim a cada instante. Estamos juntas nessa revolução feminista.

À Saulo por ser uma pessoa muito importante na minha vida. Obrigada por todo amor, por estar comigo nos momentos fáceis e difíceis, por entender e me apoiar nas minhas escolhas. Sou grata pela paciência e por sua companhia; sem você, eu não conseguiria. Nunca vou esquecer do seu cheiro e do carinho na barriga nessa fase estressante e ansiosa que foi a reta final da escrita e da gestação.

À Pedro, Mainha, Tia Lúcia e Vó, que entenderam minha ausência nos momentos em que não pude estar junto deles e reforçaram seu apoio com palavras de força, comida fresca e amor diário. Vocês são minha rede de apoio nessa vida e minha conexão permanente.

Ao exemplo de hombridade transmitido pelo espírito de Vô Colaço e Tio Magela.

À Wandenberg, que participou enquanto tio e professor. Grata pelo apoio durante toda minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Cedeu seu tempo, sua energia e seu amor sutil a cada encontro e planejamento. Sem você essa pesquisa não teria o mesmo fluxo.

À Chico, amigo que sempre esteve comigo, que compreende meu universo, minhas aflições e minhas travessias.

À Grygena, companhia doce e agradável durante todo o mestrado, que me deu força e palavras de fé a cada cansaço nessa caminhada. Continuaremos juntas!

Sem as observações de meu orientador, o Professor Jesus Izquierdo, eu não teria atentado para vários pontos tensivos do meu objeto de estudo. Trabalhar uma nova metodologia, explorar as possibilidades para uma intervenção pedagógica foi desafiante,

mas sua presença constante me assegurou a confiança que em diversos momentos precisava. Tenho muito orgulho de ter sido orientada por ele, a quem agradeço imensamente por me estimular e provocar inquietações essenciais ao desenvolvimento deste trabalho. Sua humildade e serenidade me deixavam segura e confiante a cada encontro.

À professora Maria da Conceição e ao professor Rogério Zeferino, que me acompanham desde a graduação e com suas contribuições no exame de qualificação me ajudaram a afinar o rumo da minha pesquisa. Agradeço pela formação acadêmica que forneceram para mim nos anos de convivência e por serem profissionais tão competentes, amáveis e de alto-astrol. Tenho sorte por ter feito essa parceria.

Ao Instituto Federal de Campina Grande, que me acolheu tanto tempo como profissional da casa e agora me abriu as portas como pesquisadora. À todos os funcionários envolvidos nesse processo, por toda atenção e prestatividade sempre que os procurei.

Aos alunos que participaram da intervenção e mostraram interesse pela temática, fazendo funcionar os planejamentos e fluir a pesquisa. Vocês são peças-chave de todo esse trabalho.

À Deus, por simplesmente continuar sendo Deus.

“Uma perspectiva feminista nos ensina a iniciar nossa reconstrução do comum pela superação desse estado de esquecimento. Nenhuma comunidade é possível se não nos recusarmos a basear nossas vidas e a sua reprodução no sofrimento de outras pessoas, se não nos recusarmos a enxergar o “nós” separado “deles”.” Silvia Federici¹

¹ In.: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

RESUMO

A presente intervenção pedagógica visa instrumentalizar as canções de forró, veiculadas na região Nordeste do Brasil, como meio de propiciar debates relativos às questões de gênero, tendo como método de trabalho o grupo focal. Fizemos 6 experiências de grupo focal com jovens com idades entre 15 a 18 anos, todos estudantes do ensino médio no Instituto Federal de Campina Grande. As peças musicais utilizadas como meio para facilitar o debate foram previamente escolhidas, visando desenvolver uma reflexão sobre os modelos de masculino e feminino transmitidos nestas músicas e como as relações de gênero são colocadas nas letras dessas músicas. As falas e gestos dos jovens participantes do grupo focal, entre outras, nos permitiram concluir que as canções evidenciam relações entre homens e mulheres permeadas por manifestações de gênero e poder, que moldam comportamentos e práticas sexuais que são reproduzidas no cotidiano desses jovens, reforçando relações hierárquicas e assimétricas.

Palavras-chave: Música; gênero; grupo focal; escola; identidade.

ABSTRACT

This pedagogical intervention aims to instrumentalize the forró songs, broadcast in the Northeast region of Brazil, as a means of providing debates related to gender issues, having as a working method the focus group. We did 6 focus group experiences with young people aged 15 to 18 years, all high school students at the Federal Institute of Campina Grande. The musical pieces used as a means to facilitate the debate were previously chosen, aiming to develop a reflection on the models of male and female transmitted in these songs and how gender relations are placed in the lyrics of these songs. The statements and gestures of the young participants of the focus group, among others, allowed us to conclude that the songs evidence relationships between men and women permeated by manifestations of gender and power, which shape sexual behaviors and practices that are reproduced in the daily lives of these young people, reinforcing hierarchical and asymmetric relationships.

Keywords: Music; genre; focus group; school; identity.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
1. GÊNERO E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER	21
1.1 - Um olhar sobre gêneros.....	21
1.1.1 - Quem são os estudantes?	26
1.1.2 – Gênero e relações sociais.....	27
1.2 Dominação masculina: A masculinidade como construção social.....	30
1.2.1- Percepções juvenis do corpo feminino no forró.....	33
1.3 Violência de gênero e suas formas.....	36
1.3.1- Feminismo, Femicídio e Políticas Públicas no Brasil	40
2. ESCOLA E JUVENTUDE.....	45
2.1 Violência de gênero na escola.....	45
2.2 Educação, escola e promoção da equidade de gênero: Repensando o contexto escolar.....	52
2.3 Juventude e o processo de construção da identidade.....	63
3. MÚSICA POPULAR E IDENTIDADE CULTURAL	69
3.1 Cultura, educação e representação feminina na música	69
3.2 Forró eletrônico: uma ode ao consumo massificado.....	78
3.3 Nordeste: do Rei do Baião ao forró eletrônico	82
4. ANÁLISE DOS EFEITOS EM SALA DE AULA	88
4.1: O grupo focal.....	88
4.1.1 – Organização do Grupo Focal:	91
4.1.2 - Momentos-chave das sessões grupais:.....	92
4.2 – A intervenção pedagógica	93
CONCLUSÃO.....	102
FONTES DE PESQUISA.....	106
APÊNDICE	113
Relação das canções analisadas e bandas de forró:	113
Relação das paródias produzidas pelos alunos:.....	114

Campanha “Basta de Feminicídio”:	115
Curta-metragem “Vida Maria”:	116

APRESENTAÇÃO

Este trabalho nasce de motivações antigas. Nordestina de chão e de coração, cresci ouvindo forró que hoje se reconfigura como forró eletrônico/estilizado. Menina mais velha de uma sequência de primos e no seio de uma família conservadora, via de perto a reprodução do machismo através das músicas que todos escutavam e pareciam achar coerente, “natural”, assim como o reforço de uma cultura patriarcalista que colocava os homens da família como superiores e determinantes para o funcionamento da casa, deixando as mulheres com a submissão.

Sempre tive um olhar curioso sobre essas questões, mas minha falta de autonomia por ser mulher me fez acumular dúvidas e também ser vítima das práticas do machismo. Porém, na graduação em Ciências Sociais, pude entender e expor meus questionamentos que me fizeram trabalhar com o tema de violência de gênero no TCC² e conseguir dar continuidade no mestrado, me tornando mais uma feminista nessa revolução e gerando uma filha em meu ventre, uma mulher que, espero, se engaje na luta por romper com a cultura machista.

Dessa forma, a temática deste trabalho não poderia ser diferente e está relacionada à centralidade do processo de subalternização e vulgarização do corpo da mulher nas letras das músicas de forró difundidas pelo Nordeste, onde violam seus direitos, colocando-a num processo de marginalização. O maior desafio, na defesa e proteção das mulheres, é o de desconstruir masculinidades tóxicas, que insistem em desvalorizar, atacar e matar meninas e mulheres com a propagação de discursos absolutamente patriarcais que legitimam a violência sexual e o feminicídio. Segundo o Atlas da violência de 2019³, a taxa de homicídio por grupo de 100 mil mulheres apresentou crescimento em três estados do Nordeste, entre 2007 e 2017, com variação de 214,4% no Rio Grande do Norte, seguido por Ceará com 176,9% e Sergipe com 107,0%. Formulamos, então, estratégias de intervenção pedagógica para abordar

² Aprovado no ano de 2013 com o tema: “Violência intrafamiliar contra a mulher: Ligações afetivas, relações de gênero e patriarcalismo em Campina Grande – PB.”

³ Disponível em:

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf - Acesso em 28/03/2020 às 16h51

questões relativas à violência de gênero no contexto escolar a partir da música e como têm sido discutidos os projetos de educação afetivo-sexual no espaço escolar.

Em alguns gêneros musicais é possível que a figura feminina seja tratada com demonstrações de afeto, em contrapartida, com o forró – gênero musical escolhido por ser o mais popular na cultura da região Nordeste – encontramos algumas declarações que retratam a mulher sob outro enfoque. No forró também podemos encontrar outros temas de diversas áreas, mas a ele é relacionada uma constância maior de falas que envolvem mulheres com linguagem erótica, traição e álcool. É necessário identificar como a música está explorando essa relação homem x mulher no forró e como se dá a construção da representação da figura feminina observando como os significados estão sendo produzidos entre os jovens do ensino médio.

Inserido na linha *Educação, Escola e Sociedade*, fizemos o uso do Grupo Focal como meio adequado para criar um espaço de análise, debate e reflexão com esses jovens. Os diálogos realizados nos encontros do grupo focal tiveram como eixo articulador temas musicais de Forró. O forró, como o gênero musical mais representativo da cultura nordestina, foi o meio através do qual se realizaram os debates, fazendo com que os alunos percebam que as letras das músicas que falam sobre mulheres, relações amorosas e sexuais, descrevem corpos e condutas para a existência feminina e constroem representações que perpetuam práticas sociais de subjugação da mulher nordestina.

O Instituto Federal de Ciência e Tecnologia – IFPB / Campus Campina Grande – foi a escola que desenvolvemos essa observação com alunos do terceiro ano do ensino médio. O IFPB é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação e Cultura que oferta ensino profissional integrado ao ensino médio público e gratuito. O motivo dessa escolha foi pela aproximação com a Instituição devido ao fato de que, eu, Anne Christine, lecionei a disciplina de Sociologia como professora substituta aprovada por concurso público durante dois anos seguidos. Assim, tive mais facilidade por conhecer os espaços da escola, seu funcionamento e servidores da casa. Por conhecer meu trabalho quanto profissional, a direção liberou para a intervenção pedagógica fosse realizada no período em que achasse devidamente necessário, com a responsabilidade de que todos os resultados seriam voltados inteiramente ao conhecimento da comunidade acadêmica devido a sua importância e a evidente falta de estudos na área dentro da escola.

Nosso propósito é o de descrever uma experiência pedagógica no âmbito escolar. É tentar mostrar que mediante o uso da música é possível suscitar debates intensos entre os jovens e, mediante o uso do discurso, eles mesmos elaborem um tipo de conhecimento que o corpo docente considera importante para transmitir. A partir dos meus valores, minhas crenças e afinidades eletivas, optei por fomentar o debate sobre gênero, tendo como variável no debate, a violência simbólica que a mulher sofre, especialmente na Região Nordeste do Brasil. O trabalho de uma intervenção pedagógica que aborde a violência de gênero que se exerce através de músicas populares (especificamente o forró) no ciclo escolar básico é articulado com a ideia de analisar como a questão de gênero define os padrões de masculinidade e feminilidade. O intuito de ter a música como canal para estudar a violência de gênero deve-se à força desse produto entre os jovens na escola.

A turma que nos foi cedida para fazer essa análise cursa o Técnico em Mineração no 3º ano do ensino médio. O horário cedido estava nas aulas do professor efetivo Dr. Wandenberg Bismarck que, à medida que adiantava os conteúdos, nos permitia um horário completo com os alunos da sala, às quartas-feiras das 10h40 às 11h50. Como a proposta é o uso do Grupo Focal, precisamos dividir a turma, onde 15 alunos ficaram com esse tema e outros 15 ficaram em uma sala anexa participando de uma outra observação com o professor da UFCG, Dr. José Maria de Jesus Izquierdo Villota. No total, conseguimos 6 encontros, desde maio de 2019 até dezembro do mesmo ano letivo, lembrando que nesse período houve o intervalo do calendário das férias escolares.

O método por nós adotado para realizar a experiência de intervenção pedagógica é o Grupo Focal. No capítulo final deste relatório trataremos da conceituação do referido método. Por enquanto nos antecipamos a dizer que “o grupo focal é uma técnica de pesquisa que utiliza sessões grupais como um dos foros facilitadores da expressão de características psicossociológicas e culturais (...) diz respeito a uma sessão grupal em que os sujeitos do estudo discutem vários aspectos de um tópico específico” (Westphal, Bógus e Faria: 1996, p.473). Durante nossa experiência de intervenção pedagógica, fizemos 2 grupos focais, com 15 alunos cada um, que nos possibilitou manter os participantes centrados na temática em discussão, sendo viável a troca de ideias, experiências, sentimentos e comportamentos, proporcionando a reflexão e, até mesmo, a mudança e fundamentação das posições

iniciais. Por meio da interação grupal, foi possível compreender como são construídas as práticas cotidianas, representações e simbologias a partir das músicas. O forró como dispositivo midiático no campo cultural, nos chamou a atenção para as representações femininas, que oferta sentidos constituidores sobre o ser feminino e o seu corpo, assim como reflete narrativas textuais e imagéticas de violência de gênero, fazendo com que os jovens interajam com essas mensagens e terminem reproduzindo os sentidos em suas relações sociais.

A categoria analítica “gênero” ganha destaque na análise dos processos de construção de identidades. Gênero é um conceito útil e uma ferramenta importante na tentativa de compreender as diversas formas de violência contra a mulher. A violência de gênero é um fenômeno estrutural e que, a partir da realização de atos de intervenção pedagógica que abordam esse tema, é possível consolidar um novo modelo cultural que estime pelo respeito às diferenças de gênero. Em certa medida, a formulação do nosso objeto de trabalho parte da percepção de que a violência de gênero finca suas raízes no pensamento patriarcal. Mas, mediante a realização do projeto de intervenção pedagógica, da forma como aqui é formulado, acreditamos que esse modo de pensamento, que mantém práticas sociais que reproduzem esquemas de exploração-dominação masculina, seja neutralizado.

O debate em torno das letras musicais levou os jovens estudantes a identificar nos modos de linguagem as formas de reprodução de manifestações de violência simbólica nas relações de gênero. A cada encontro eles demonstravam mais interesse na temática em questão e também conhecimento sobre violência de gênero e deixavam sempre claro que ainda é um assunto de muito tabu na escola e que eles tinham carência de discutir sobre essa problemática. A violência de gênero expressa no cotidiano escolar pode partir através de jogos de linguagens que estereotipam os sujeitos e moldam um preconceito aliado a uma forte discriminação nos papéis sociais.

Pensar sobre a situação das mulheres em uma sociedade que atribui às ideias masculinas como predominante, tem sido um desafio constante, pois a sociedade construiu referências que reforçam as desigualdades entre homens e mulheres, como símbolo de força e fragilidade, o que gera produtos próprios da dominação masculina. Práticas que podem ser observadas em crenças, discursos, valores e ações físicas cuja finalidade é reforçar ou manter uma relação díspar na distribuição de poder social entre

homens e mulheres. Consideramos que a matriz geradora dessas práticas é a cultura patriarcal. Em nossa experiência profissional na área do ensino básico observamos que a violência de gênero tem variadas expressões, as quais perpassam desde a instituição até as relações sociais que se estabelecem em torno das atividades de ensino e aprendizagem, como também nas relações extracurriculares. Daí, a violência na escola está intimamente ligada às questões de gênero, entendendo fazer-se necessário analisar o manejo dos conflitos sociais inseridos na formação da masculinidade em relação ao feminino.

Ao mesmo tempo em que estamos falando de relações de gênero, falamos sobre poder, pois ao compasso que as relações são desiguais entre homem e mulher, o domínio patriarcal e a submissão feminina reforçam essa assimetria. Contudo, a reprodução desses modelos na música culmina na violência contra a mulher, reforçando assim os estereótipos sexuais e gerando inquietação feminina ao tentar romper com essas amarras do patriarcado.

Pensando nisso, os conflitos existentes devem ser pensados com mais cuidado e menos tabu, para que a escola seja espaço de futuro e não de retrocesso. A mulher precisa ser cantada, ouvida, vista e tratada sem estigmas, sem medo da herança do patriarcado. A música não pode acabar prejudicando o convívio escolar saudável e nem prejudicando o processo de ensino e aprendizagem, ao contrário, ela deve ser canal de estímulo e senso crítico entre jovens.

Se, ao longo do século XX, a música ganhou projeção aportada no poder da indústria fonográfica, nos últimos anos percebe-se que sua abrangência cresceu consideravelmente a partir das tecnologias digitais que permitem divulgar, baixar, ouvir e armazenar músicas de formas rápidas e, relativamente, simples e acessíveis aos jovens de hoje. Partimos da análise das letras das músicas das bandas e cantores de forró estilizado: Saia Rodada, Aviões do Forró e Wesley Safadão, buscando identificar que tipo de relações de gênero eles pregam nesse meio musical. Para tanto, foi preciso compreender como as relações de gênero se materializam nas letras de músicas de forró estilizado.

Neste sentido, esta análise sobre violência de gênero nas canções do forró eletrônico na região Nordeste do Brasil contemporâneo é uma contribuição ao sistema

escolar que, em certa medida, tenta colocar as questões de gênero em pauta de debate e busca compreender o processo de produção de um tipo de discurso machista, heterossexual e sexista, que trata a mulher como objeto de prazer do homem. Esse discurso se reproduz e ainda se sustenta hoje por meio da música, assim como se constitui em um obstáculo às mudanças e avanços obtidos pelas mulheres e pelo movimento feminista ao longo das últimas décadas, de maneira especial, no que diz respeito às questões sexuais, reprodutivas e políticas.

A percepção social do gênero masculino se mostra de um modo neutro, contribuindo para alimentar a violência de gênero contra a mulher, que é explicitamente caracterizado. Fazendo uma análise sobre a categoria de exploração-dominação, chamamos atenção para o poder que é atribuído à categoria social dos homens, como admite Bourdieu:

A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos (BOURDIEU, 1999, p. 18).

Os tabus, herança do sistema patriarcalista, marcam fortemente esse tipo de relacionamento, além das diferenças biológicas que envolvem homens e mulheres, e fatores como status de classe, ocupacional e econômico acabam definindo os papéis dos cônjuges. Desta forma, a mulher é vista como ser simbólico cuja função é sustentar este capital simbólico para manter o poder masculino e, contudo, a dominação masculina é estruturada por ambos os sexos (BOURDIEU, 1999).

Quando falamos de intervenção pedagógica nos estamos referindo à possibilidade desenhar uma estratégia que provoque discussões em torno de questões de gênero, assim como a identificação nas músicas de modelos de masculinidade e feminilidade que, em certa medida, intervém no cenário social sob a forma de padrões culturais socialmente aceitos e naturalizados. Elas são as expressões das manifestações culturais de um povo e tem sua relevância e impactos quando trata de violência. No Nordeste, forró é significado de festa, alegria e principalmente uma das marcas mais destacadas da cultura do nosso povo, à medida que transmite valores, representações e

sentimentos afetivos. Porém a razão da escolha desse tema se deu no fato de que as músicas exibem um discurso machista em relação às mulheres. Também há (ausência) pouca incidência de estudos de intervenção pedagógica que estudem a violência de gênero nas músicas populares com uma observação que envolva a escola nesse contexto. Para isso, as canções se mostraram um excelente material de análise que está ao alcance dos jovens que exercem parte de suas relações sociais na escola, buscando compreender como esse gênero musical reproduz uma cultura com características machistas em plena era da informação e resistência feminista.

Dessa forma, o trabalho está dividido em 4 capítulos, mais a conclusão. Em todos os capítulos pensamos a intervenção pedagógica e fizemos uma descrição da dinâmica e da experiência. Em especial no quarto capítulo, explicamos mais sobre a experiência, analisando os efeitos em sala de aula e na comunidade escolar. Por último, temos a conclusão, as fontes de pesquisa, os apêndices e os anexos com as letras das canções analisadas, as bandas de forró escolhidas, as paródias produzidas pelos alunos, o curta-metragem que utilizamos e fotos.

No capítulo 1, encontra-se o estado da arte, onde lançaremos um olhar sobre gênero, descrevendo sua definição como categoria de análise histórica que surge a partir da necessidade de desnaturalizar as relações desiguais entre homens e mulheres perpassadas pelo poder, assim, pensamos a masculinidade como construção social e como essa categoria é percebida pelos jovens nas canções de forró. Encerrando esse capítulo, discutiremos sobre os estudos feministas como um movimento político-social de luta contra as relações de poder a partir da dominação masculina sobre as mulheres e como o feminicídio tem se demonstrado como o último ato de dominação nesse cenário opressor.

No capítulo 2 há uma discussão sobre a violência de gênero na educação básica e o papel da escola no combate desse fenômeno e na formação humana de jovens. A violência de gênero na escola não pode ser tratada como um fato isolado do contexto social que atualmente ainda se encontra permeado de estereótipos que moldam os sujeitos e mutilam valores. Teremos o desafio de pensar a educação como um processo que, inerente à condição humana, recai numa condição específica e escolarizada das sociedades hierarquizadas e desiguais. Nesse processo, a intervenção pedagógica

procurará entender sobre como as canções de forró que circulam entre os jovens na escola contribuem para a formação de suas identidades.

No capítulo 3 apresentaremos o forró como música popular e identidade regional do Nordeste brasileiro. Discutiremos inicialmente sobre a cultura, a educação e a representação feminina na música através de um olhar antropológico. Em seguida, pensamos sobre a indústria cultural que envolve a música, a sua produção e reprodução entre os jovens atualmente, sendo a indústria cultural fruto da expansão da lógica do capitalismo sobre a cultura. Assim, é importante pensar o Nordeste por ser repleto das mais diversas manifestações culturais, onde, na busca por identidade, a música está presente, representando grupos, culturas e marcando épocas.

No último capítulo, realizaremos uma análise dos efeitos em sala de aula e na comunidade escolar a partir da metodologia desse trabalho. Apresentaremos o grupo focal como um tipo de pesquisa-ação que supõe intervenção participativa na realidade social, sendo uma modalidade de intervenção coletiva, pautada nos métodos de tomada de decisão. Falaremos também sobre a metodologia da intervenção pedagógica e como ela proporcionou uma análise compreensiva das representações, percepções, crenças, valores, preconceitos e simbologias dos sujeitos diante das questões e situações apresentadas a partir do tema através de músicas que circulam em seus cotidianos na escola. Por fim, apresentamos algumas considerações que, acreditamos, não estão finalizadas, esperando poder resgatá-las ou reinterpretá-las em discussões futuras.

1. GÊNERO E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

1.1 - Um olhar sobre gêneros

Atualmente, o conceito de gênero tem sido discutido com maior expressividade por várias áreas - mídia, escola, religião, direito, família -, pois os movimentos sociais, acontecidos na segunda metade do século XX, permitiram o início de pesquisas importantes nessa temática. Bastante relevante para o feminismo e para todos que se preocupam por aspectos como as relações homem/mulher e o cenário das mulheres na sociedade contemporânea, dentre muitas outras questões, a ideia central do conceito de gênero nasce na década de 1940 com a célebre frase: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, de autoria da escritora francesa e feminista, Simone de Beauvoir⁴. Ou seja, aprendemos a ser homens e mulheres, a nos comportarmos, a nos vestirmos e expressarmos nossos sentimentos a partir de uma construção social.

O conceito de gênero, assim, tem como base a noção de cultura, sendo inviável pensar em um processo humano fora da cultura ou uma cultura que não se estruture em torno do gênero, organizando a vida social que afeta homens e mulheres. Gênero não é uma estrutura fixa e está em contínua transformação a partir das demandas existentes. Para tanto, é uma categoria móvel, que contribui com a exposição das relações de poder que surgem nas diferentes tramas simbólicas. Essa noção indica para o fato de que a vida social e tudo o que nela se organiza como, por exemplo, tempo, espaço ou mesmo a diferença entre os sexos, são produzidos socialmente por meio de um sistema de representações.

A partir de 1970, o termo gênero é entendido como uma construção histórica e social das relações desiguais entre homens e mulheres e é um elemento fundamental de análise da sociedade. A desigualdade entre os gêneros fez com que a teoria feminista se ocupasse da construção de entendimentos sobre a opressão das mulheres, da noção de gênero, de patriarcado e de política sexual. Os estudos de gênero vinculados aos

⁴ Simone de Beauvoir foi uma escritora feminista francesa nascida em Paris, integrante do grupo de escritores filósofos que deram uma transcrição literária dos temas do Existencialismo, como Albert Camus e Maurice Merleau-Ponty. De suas obras a mais conhecida talvez seja a que lhe deu fama internacional, o seu tratado *O Segundo Sexo* (1949), uma notável obra que se tornou um clássico da literatura feminista, um pioneiro manifesto do feminismo, no qual propunha novas bases para o relacionamento entre mulheres e homens.

movimentos sociais permitiram o questionamento político e o processo de reflexão crítica sobre a situação das mulheres nas sociedades modernas.

No famoso ensaio “Gênero: categoria útil para análise histórica”, Joan Scott⁵ propõe uma análise pautada pelos diversos pensamentos acerca das desigualdades de gênero, em diferentes momentos históricos, defendendo o gênero como categoria analítica. Notando que as relações de gênero estão presentes em várias esferas e sendo redimensionadas como uma construção social, nas quais correlaciona o masculino e o feminino mediante aspectos culturais, sociais e econômicos, Scott (1995) se posiciona percebendo a mulher a partir da relação social histórica de que gênero, como substituto de “mulheres”, é igualmente utilizado sugerindo que a informação a respeito das mulheres é informação sobre os homens, pois um implica no estudo do outro e isto, no fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (1995, p. 86).

Nesse cenário, foi possível perceber o que os estudantes da escola pensam a respeito das representações de homem/mulher, onde tais refletem em diferenças sociais que, por vezes, naturalizadas em letras de músicas que estão fazendo sucesso, revelam as desigualdades de gênero. Sabendo que todas as discussões sobre o assunto dependem da ideia que os jovens têm da realidade, suas representações sociais no ensino médio estão diretamente conectadas às suas percepções de mundo, sendo elas interiorizadas e externalizadas a partir das experiências adquiridas no cotidiano e os contextos simbólicos compartilhados. Por isso a importância do uso do grupo focal em uma intervenção pedagógica com o intuito de que os estudantes se posicionem a respeito de gênero e violência permeada nas relações sociais no contexto escolar.

Nota-se na definição de Scott a tentativa de colocar historicidade no conceito de gênero, uma vez que diferença entre os sexos são desnaturalizadas e historicamente construída. Recusando o puro uso do gênero como substituto de mulheres e das relações de homens e mulheres, a autora insere o poder e a política nesse conceito, de modo que cria um percurso histórico na ideia de relação entre os sexos e recupera a história da construção dessa relação como campo de disputa política. Para a autora, seria necessária

⁵ Joan Scott é professora da Escola de Ciências Sociais do Instituto de Altos Estudos de Princeton, Nova Jersey. É especialista na história do movimento operário no século XIX e do feminismo na França. É uma das mais importantes teóricas sobre o uso da categoria gênero em história.

uma desconstrução dos termos de diferença sexual, o que só pode ser realizado pela História sob a condição de conseguir desenvolver um modelo teórico ao material histórico.

Dessa forma, Scott questiona como foi construída a história das mulheres ao longo dos anos 1970, onde para ela resultou em frustração quanto ao impacto que a história das mulheres vinha ganhando nos estudos históricos em geral e, como consequência, tinha a necessidade de entender o que estava acontecendo. Dessa forma, Scott valoriza a história das mulheres reconhecendo os avanços que a história possibilitou para a visibilidade no espaço público das mulheres.

Scott se apoia nos conceitos pós-estruturalistas de Foucault, reestruturando gênero para uma categoria relacional de análise, onde há a desconstrução da ideia de que o homem detém poder sobre a mulher, a necessidade de pensar para além da lógica “natural” e entender que a construção social das relações sociais está permeada pelo poder. Scott, como Foucault, busca entender o poder como uma rede de relações tensas e em constante atividade. Portanto, a categoria de gênero desenvolve-se nas e pelas relações de poder.

Nesta perspectiva, pensando o conceito de gênero como produto das relações sociais, culturais e econômicas, e acerca das relações de poder articuladas à produção de discursos e de estratégias que formulam o lugar onde o sujeito pode e/ou deve estar, onde as relações de gênero são formas de circulação de poder, destacamos o conceito de poder para Foucault (1993, p. 89): “o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma certa situação estratégica complexa numa sociedade determinada”.

Rompendo com a concepção clássica de poder, Foucault traz uma nova análise, não podendo o poder ser, então, centralizado em um único ponto ou por uma determinada instituição. O poder não é considerado como algo que o indivíduo possa ter ou repassar. O que se tem é o poder como uma relação de forças, estando em todos os lugares, envolvendo toda a estrutura social e esta não pode estar individualizada ou ausente às pessoas.

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza

ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 2004, p. 193)

Deste modo, o poder se dá em um conjunto de relações e práticas sociais historicamente constituídas, que atuam por meio de dispositivos estratégicos dos quais ninguém escapa, pois não há espaço da vida em que estes poderes não atuem por meio de seus mecanismos. Assim, estamos todos envolvidos nessa rede que recebe, gera e distribui o poder. Somos seres sociáveis, e isso nos envolve nas relações de poder. Foucault nos aproxima dessa temática e, mais que isso, ele nos envolve nessa teia, nessa rede chamada poder.

À medida que nossas relações sociais estão cada vez mais complexas e a sociedade em cíclicas transformações, isso faz com que a sexualidade e o corpo sejam cada vez mais compreendidos como formas de controle social nas relações de poder. Foucault percebe a partir da sua obra “História da Sexualidade”⁶, que a forma mais viável de controlar as pessoas seria através de seu corpo e mais, que estas relações de poder são construídas sob a premissa do machismo, havendo, então, uma submissão do corpo e da sexualidade do feminino ao poder exercido pela sociedade, o patriarcal.

Na da teoria do poder e das pesquisas sobre sexualidade em Foucault é que são estabelecidas as definições de gênero atuais, assim como a de Scott (1995), para quem a organização social da relação entre os sexos, que está em todas as relações sociais, em todas as sociedades e épocas, torna-se, portanto, atemporal e genérica. Segundo a autora, é tanto um fator elementar das relações sociais criadas sobre as diferenças existentes entre os sexos, quanto uma forma de constituir as relações de poder. A introdução do caráter relacional do gênero gerou uma revisão dos estudos voltados para as mulheres e assinalou para a emergência de estudos sobre as relações de gênero, uma vez que a história das mulheres não pode ser vista separada da história dos homens.

O mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens e tê-los como domínios separados reforça a fantasia de que a experiência de um sexo tem muito pouco ou nada a

⁶ Foucault não finalizou seu mais ambicioso projeto, *Historie de la Sexualité* (História da Sexualidade), dos quais concluiu apenas três dos seis volumes anunciados. Neste trabalho Foucault pretende mostrar como a sociedade ocidental faz do sexo um instrumento de poder, não por meio da repressão, mas da expressão.

ver com o outro. Além disso, Scott (1995) diz que o emprego do termo “gênero” para se referir às relações sociais entre os sexos exclui explicações biológicas que localizam um fator comum para várias formas de subordinação feminina. Para a autora, “gênero” é, antes, uma maneira de indicar construções culturais – a criação exclusivamente social de ideias sobre papéis apropriados aos homens e às mulheres.

Dessa forma, a expressão relações de gênero, tal como vem sendo utilizada nas ciências sociais, designa, principalmente, a perspectiva culturalista em que as classes diferenciais de sexo não sugerem o reconhecimento masculino ou feminino, de caráter abstrato e universal, mas, diferentemente, apontam para a ordem cultural como modeladora de mulheres e homens, ou seja, o que chamamos de homem e mulher não é o produto da sexualidade biológica, mas sim de relações sociais baseadas em distintas estruturas de poder.

Entre as inúmeras problemáticas que adentram a escola, há uma inquietação acerca de gênero permeado nas relações sociais dos estudantes no contexto escolar. A incorporação dos valores femininos e masculinos está no que Bourdieu conceitua como *habitus*⁷. No caso dos estudantes de ensino médio de escola pública, foi possível refletir esse conceito no grupo focal que desenvolvemos, notando a maneira se comportam em sala de aula, suas opiniões políticas, bem como, seus estilos de vida e gostos musicais.

Uma discussão vivenciada durante a intervenção ilustra melhor esta questão: Ouvimos um estudante afirmar, em meio à discussão sobre relações de gêneros contidas na música em análise, que “é natural mesmo que o homem tenha poder sobre a mulher e mande em tudo por que quando nascemos não existe alternativa, então acho que isso é algo que vem de dentro mesmo, professora, é da natureza humana já, por isso tá até nas músicas que a gente escuta.”, assim podemos evidenciar a força que tem o preconceito de gênero e seus desdobramentos na sociedade, contrariando as expectativas que temos na escola com o papel de não reproduzir esses discursos. A impossibilidade de ter uma perspectiva de nossos corpos e das forças que os moldam, é crítica, pois nos é dado uma série de entendimentos aprazíveis sobre essas forças, como elas podem ser convincentes sem, se sequer, nos lembrarmos de que é necessária uma discussão sobre isso, já que é considerado algo da “normalidade”.

⁷ Conceito de *habitus* em Bourdieu é “o princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação (*principium divisionis*) de tais práticas.” BOURDIEU, 2007, p. 162.

Além da preocupação em formar futuros universitários e trabalhadores, o ensino médio tem a responsabilidade de formar sujeitos sociais, bem como contribuir para que formulem uma compreensão racional e crítica dos sentidos culturais e da natureza. A tolerância, a autonomia intelectual e a formação de personalidades devem ser produtos de um ensino eficaz que direcione as capacidades de convívio coletivo que caminhe para a promoção da igualdade de gênero. Daí a importância da Sociologia na educação básica para a discussão de questões sociais que permeiam o dia a dia desses jovens com o intuito de intervir nos padrões pré-estabelecidos nas relações sociais. É preciso compreender esses fenômenos sociais, propondo, dessa forma, novos entendimentos e maior aproximação com as realidades.

A escola é um espaço onde existem obstáculos que inviabilizam a expressão das diferenças e, nela, os padrões estabelecidos socialmente são reforçados e reproduzidos constantemente. As discussões em sala de aula provocam reflexão sobre esse sistema de ensino vigente e as possibilidades que a sociologia nos dá em levar à sala de aula um ensino direcionado à autonomia intelectual deixando-o questionar e expor suas ideias consolidadas pelo modelo patriarcalista de sociedade. Assim, compartilhamos a seguir algumas experiências com as percepções dos jovens quanto à questão de gênero.

1.1.1 - Quem são os estudantes?

Em relação ao perfil⁸ dos estudantes do Instituto Federal da Paraíba- Campus Campina Grande, que cursam o terceiro ano de ensino médio integrado ao curso técnico de mineração, temos o total de 30 alunos e todos estudam na escola há 3 anos consecutivos. A sala foi dividida em dois grupos focais de 15 jovens cada um, onde estes compõem a faixa etária média de 15 e 18 anos de idade, sendo a grande parte meninas. Em sua maioria, os estudantes integram um núcleo familiar formado pelo pai, mãe e irmãos, os outros restantes não tem a figura paterna em casa. Destas famílias, grande parte afirma ser beneficiária de algum Programa Social do Governo e depender desta renda para sobreviver em média 4 pessoas. Mais de 60% dos estudantes moram

⁸ O perfil dos estudantes foi traçado a partir de um roteiro específico com perguntas direcionadas a esse propósito.

em cidades menores vizinhas à Campina Grande. Todos eles foram interrogados sobre a questão de gênero e o contato com a temática na escola.

1.1.2 – Gênero e relações sociais

Os alunos quando questionados sobre a origem das diferenças entre homens e mulheres não souberam explicar de forma direta e clara, alegando de início que essas diferenças já estão naturalizadas nas famílias desde no nosso nascimento, que é algo perpetuado dos mais antigos aos mais novos e por isso naturalizou-se. As falas dos adolescentes revelam a internalização dos valores patriarcais, onde conseguimos perceber a dificuldade deles associarem um fenômeno social com um processo histórico e cultural. Nota-se assim a importância da Sociologia na educação em abordar as questões de gênero a partir de conteúdos sociológicos, tomando referências clássicas, como Durkheim e Bourdieu.

Diante desse problema, ao mesmo tempo em que estamos falando de relações de gênero, falamos sobre poder, pois ao compasso que as relações sociais são desiguais entre homem e mulher, o domínio patriarcal e a submissão feminina reforçam essa assimetria. Compreender o conceito de sociabilidade é fundamental, já que possibilita pensar as interconexões entre a realidade vivida pelos indivíduos na escola e os processos sociais que aderem essa realidade. A sociabilidade é entendida enquanto maneiras de relação social, considerando os modos e padrões em contextos de interação e convívio social.

Na discussão sobre gênero, pensar em fragilidade não significa obrigatoriamente remeter-se à força física, numa definição biológica, mas a outro tipo de força, no sentido simbólico. Desta forma, a “fragilidade” feminina está ligada tanto às questões de relações sociais quanto a de relações de poder, na qual é uma construção sócio-cultural e não algo intrínseco à natureza da mulher. Assim sendo, a “fragilidade” feminina se contrapõe à força simbólica⁹ masculina – que nas relações de gênero se dá pela dominação sobre a mulher.

⁹ Pierre Bourdieu (1999) define a força simbólica como “uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos”.

A diferença biológica entre os sexos justifica e traça diferenças específicas entre o corpo masculino e o feminino. De fato, logo em nosso nascimento, onde a observação dessas diferenças anatômicas identifica construções sociais que geram desigualdades e hierarquias, produzindo significados e práticas de diferentes matrizes, como reforça Bourdieu:

Assim, a definição social dos órgãos sexuais, longe de ser um simples registro de propriedades naturais, diretamente expostas à percepção, é produto de uma construção efetuada à custa de uma série de escolhas orientadas, ou melhor, através da acentuação de certas diferenças, ou do obscurecimento de certas semelhanças. (BOURDIEU, 1999, p. 23).

Neste sentido, o corpo como construção social e interpretação cultural, projeta um homem dominante em contraposição a uma mulher dominada que evidencia estereótipos e a segregação dos papéis sociais. Para Bourdieu (1999), a dominação masculina é concebida como violência simbólica estruturada no exercício do poder, deixando claro que o patriarcado está enraizado nas relações e nos costumes das sociedades, provocando a hierarquização dos indivíduos em suas condições dentro da estrutura social a qual pertence.

No âmbito das diferenças de gênero os jovens relataram durante a discussão a práticas de atividades na escola oferecidas de maneiras distintas para meninos e meninas, como por exemplo a educação física, onde a quadra de esportes é um espaço prioritariamente masculino, excluindo as meninas de algumas atividades. O futebol é uma prática exclusivamente masculina, enquanto o vôlei é aberto para as meninas. Foi relatado que algumas meninas preferem não praticar esporte ou não se interessam por causa dessas distinções sociais que interferem nas relações sociais.

Em um dos relatos, uma jovem afirma que se as meninas manifestam o desejo de jogar futebol, acabam gerando conflito com os meninos e sendo rotuladas de termos pejorativos nos corredores da escola: *“Os meninos jogam futebol e se a gente quer jogar também é uma briga por que eles não querem deixar e ainda soltam piadinhas dizendo que isso não é coisa de menina, duvidando de nossa sexualidade. Então é melhor deixar quieto e não arrumar confusão. A gente serve pra torcer, só isso.”* 16 anos.

Estes discursos recaem ao que Bourdieu (1999) trata como manifestação simbólica do poder. A dominação masculina está inserida nos exercícios que colocam as

mulheres em situações de “proibição” implícita como, por exemplo, quando ocupam alguns espaços sociais organizados simbolicamente a partir dos valores considerados masculinos. Nesses espaços, pela força de coerção exercida mediante olhares, comentários ou piadas que denigram das mulheres, elas manifestam que não se sentem à vontade em fazer parte desses espaços. Dessa forma, diz-se então que as mulheres não “preferem” ou evitam tecer relações sociais em esse tipo de espaços. O fato é que existe uma demarcação imposta, cujos contornos são delineados mediante o uso de recursos simbólicos que, na maioria dos casos, transcendem a linguagem explícita ou falada. Em consequência desse fato, as mulheres sentem que sua adesão a esses grupos ou sua “conformação” silenciosa aos modos de ação no interior desses grupos nada mais é do que um modo de contribuir a reprodução dos mesmos.

Nos diálogos travados entre os jovens em torno do grupo focal, eles perceberam que as letras das músicas escutadas fortalecem a reprodução dos modelos patriarcais no contexto social onde esses jovens estão inseridos e, como é óbvio, pode-se deduzir que as músicas influenciam também o âmbito escolar. Ao se referirem a práticas de violência de gênero contra a mulher, os jovens participantes de nossa pesquisa afirmaram que esse tipo de violência tem como um de seus fundamentos a construção cultural de base patriarcal que impõe a supremacia do sexo masculino. Os significados das relações de gêneros, percebidas nas músicas como partes de um universo mais amplo, diversificado e complexo, não podem ser desvinculados das dimensões sociais e étnicas que permeiam as diferenciações culturais. Quando questionados sobre o que se poderia fazer para conter as práticas de violência de gênero contra a mulher, os jovens afirmaram que esse tipo de violência não pode ser tratada como um fato isolado do contexto social e que, embora tenham ocorrido mudanças importantes na criminalização da violência contra a mulher, os padrões de comportamento patriarcal atualmente ainda se encontram permeando à sociedade e gerando estereótipos que moldam os sujeitos e resistem às mudanças em favor do reconhecimento da mulher como sujeito de direitos equivalentes aos dos homens.

1.2 Dominação masculina: A masculinidade como construção social

A relação entre os gêneros é caracterizada pelo poder dos homens sobre as mulheres e sua legitimação pela sociedade, o que caracteriza o processo de dominação masculina. Essa dominação é alicerçada pela tradição que, no entanto, é social. A conduta dos indivíduos e seu conhecimento do que é “ser homem” e “ser mulher” está ligado ao meio no qual ele está inserido, dos eventos que participam e de alguns fatores como as crenças e os valores que estão circulando na sociedade, aspectos que atuarão de modo a fixar os padrões de conduta. Pode-se afirmar, como abordado no tópico anterior, que os comportamentos tidos como masculino e feminino não são inatos e nem estáveis, passando por modificações à medida que novos valores são adquiridos pelos diferentes grupos. Assim, “a sociedade constrói, então, não só uma identidade social, mas também uma sexual, que pode ser reforçada em qualquer domínio da vida compartilhada, nas relações afetivas, familiares, educacionais e profissionais” (VIEIRA, 2005, p.222).

Nessa perspectiva, entendemos que homens e mulheres vivem em mundos diferentes. Ainda na infância, meninos e meninas são educados para agir e se comunicar de maneira distinta. A eles são ensinados direitos e deveres diferentes e quando tentam comunicar-se entre si comumente não são bem sucedidos, tendo que ter cuidado com a noção de mundos desiguais. Essa noção pode impedir a percepção da dominação de um sobre o outro. Segundo Costa, "(...) o discurso sobre 'mundos separados' põe demasiada ênfase na diferença, negligenciando as importantes semelhanças entre os seres humanos" (COSTA, 1994, p.155). Assim, a cultura feminina é tratada como sendo homogênea, como se todas as mulheres fossem iguais, não levando em consideração classe, raça, etnia, idade, etc.

Instruídos desde o berço, os valores da sociedade patriarcal associavam a figura feminina à fragilidade e à submissão, impulsionando práticas que criavam as mulheres dependentes de uma presença masculina, primeiramente concebida pela figura do pai e depois, pela do marido. Como destaca Gozzo *et al.*, (2000), desde que nasce, a mulher

é educada ‘para dentro’. É criada para servir, ser obediente, casar, respeitar seu marido, ter filhos, ser dona de casa, sujeitar-se a um trabalho exaustivo, sem folgas ou reconhecimento. (...) Quando criança, deve ter bons modos e controle sobre sua vontade. Na adolescência, não é preparada para a vida, mas sim para negar o

prazer, cheio de culpa, censura e medo. Nesta fase, as questões sobre sexo geram constrangimentos e são respondidas de maneira incompleta, quando não são ignoradas. Se ela deseja algo mais, lhe vem inconsciente ou consciente a ideia de que não é certo. (p.84)

Partindo da ideia de que a sociedade é composta por masculinidades hierarquizadas e variadas, ou seja, existem determinadas formas de “ser macho” que são mais centrais e valorizadas socialmente do que outras, por isso a ideia de multiplicidade de masculinidades está ligada às relações de poder. O sentimento e as atitudes sugestivas de masculinidade são construções sociais e não meramente inatos aos representantes do sexo masculino. Esse padrão de masculinidade se caracteriza com práticas que possibilita que a dominação dos homens sobre as mulheres continue.

A masculinidade, construída socialmente nos homens, tem um ponto fundamental que é a relação de poder que existe entre eles e as mulheres. Nesse sentido, pensando nos clássicos de Sociologia, para Weber (1987) o conceito de poder não tem forma definida, pois significa a possibilidade de impor sua vontade em uma relação social, mesmo contra toda dificuldade e qualquer que seja o embasamento dessa possibilidade. Ainda segundo Weber (1987), dominação é um conceito mais preciso, uma vez que é a legitimação do poder, ou seja, a dominação seria a probabilidade de achar obediência para ordens peculiares, uma vez que quem obedece considera a ordem legítima. E se tratando de gênero, consideramos útil o conceito de dominação.

A nossa cultura, inserida num contexto patriarcalista, na dicotomia entre o masculino e o feminino, desenvolveu uma sexualidade desfavorável à mulher. O sociólogo Pierre Bourdieu (1999) também utiliza o conceito de dominação para analisar as relações de gênero. Para ele, mesmo nos dias atuais, o gênero masculino ainda domina o feminino. Porém, é importante destacar que a dominação masculina não é sustentada apenas na força física, nas armas ou na dependência financeira. A dominação dos homens sobre as mulheres, via de regra, incide no campo do simbólico. O dominado – nesse caso, a mulher - aceita a dominação de maneira impensada e começa a considerar aquilo uma situação natural. Dessa maneira, a violência simbólica torna-se fruto da exposição prolongada e precoce das estruturas de dominação (BOURDIEU, 1999).

O mundo social apresenta-se como um sistema simbólico disposto segundo a lógica da diferença, pois é a partir dessa diferença, inscrita nos corpos, que homens e mulheres compreendem o mundo como uma realidade significativa. A socialização por

gêneros reforça as diferenças e se produz pelo *habitus*, que são os sistemas de arranjos adquiridos pela interiorização das estruturas sociais, que carregam a história individual e coletiva. O *habitus* é como um organizador de ações e de representações, sendo obtido através da interação social. Dessa maneira, ele traduz os estilos de vida, posicionamentos políticos, morais e, além de tudo, compõe a nossa maneira de perceber o mundo a nossa volta e condiciona corporal e materialmente a nossa forma de agir (BOURDIEU, 2004). Logo, é no corpo a nossa primeira forma de identificação com o mundo, nele estão inscritas as disputas pelo poder e a concretização da dominação masculina.

Na composição desse cenário, a música, de fato, ocupa um papel privilegiado, responsável por instituir e expandir discursos que reproduzem os valores culturais oriundos da cultura de massa. O forró é determinado como o espaço do “cabra macho”, conquistador hiperssexualizado, que não foge às brigas e que afoga as mágoas no álcool. O protagonismo feminino não ocupa espaço importante e as personagens femininas do forró desfilam sob o domínio irrestrito do macho. O papel da mulher sofre um apagamento e a conduta masculina é pautada pela conquista sexual, pela reiteração contínua de uma “macheza” e pelo estabelecimento de papéis socialmente aceitos para o homem e para a mulher.

Na música *Prova que me ama*, de Saia Rodada, a figura da mulher é estigmatizada e não ultrapassa os limites estabelecidos pela narrativa masculina: *E nos meus beijos quentes ela se amarrou (...) Piri, piri, piri piriguete, prova que me ama andando no meu chevette*. A racionalidade da desmoralização feminina é reforçada pela massificação do estereótipo da “mulher interesseira”. Essa imagética, frequente em diversas mídias, contribui para a generalização desse estereótipo, culminando na invisibilidade de algumas violências e no indulto de outras. A mulher é despersonalizada, coisificada e o discurso masculino reitera as posições do patriarcado, reforçando a dominação sobre a figura feminina. Contudo, em conversas com os grupos focais fizeram a comparação com o passado: “*Antes era bem pior*” – dizem, no mesmo instante em que escutam a música sem fazer uma análise mais aprimorada. Entende-se aqui que onde há grande vulnerabilidade social, como no meio de jovens de escolas públicas, músicas e festas atuam na catarse e na resistência às condições sociais e ao estigma. Há, portanto, uma banalização da violência decorrente de um processo

discursivo. Os homens não se percebem como criminosos e as mulheres, assujeitadas, não se percebem como vítimas.

Funcionando como uma das musicalidades mais difundidas na região Nordeste, o forró constitui um interessante meio onde observamos como essas tensões de “ser homem” e “ser mulher” têm se estruturado. Os pesquisadores Connell e Messerschmidt (2013) argumentam o seguinte:

Relações de gênero são sempre arenas de tensão. Um dado padrão de masculinidade é hegemônico enquanto fornece uma solução a essas tensões, tendendo a estabilizar o poder patriarcal ou reconstituí-lo em novas condições. Um padrão de práticas (isto é, uma versão de masculinidade) que forneceu soluções em condições anteriores, mas não em novas situações, é aberto ao questionamento – ele, de fato, será contestado. (p.272)

Nesse sentido, as relações de gênero não acontecem de maneiras igualitárias e simétricas. Elas são permeadas por relações de poder e dominação dos homens sobre as mulheres, onde a construção da masculinidade dos homens e sua relação com o poder torna-se um meio eficaz de se estabelecer a dominação masculina. Para Connell, a masculinidade é o lugar ocupado nas relações de gênero: abrange um conjunto de práticas – por meio das quais homens e mulheres assumem este lugar – e as implicações destas na experiência corporal, na personalidade e na cultura. É um conceito inerentemente relacional, uma vez que existe em oposição à feminilidade. A masculinidade, como a feminilidade, é construída socialmente, é histórica, mutável e relacional.

1.2.1- Percepções juvenis do corpo feminino no forró

Inicialmente, o conceito de corpo remete à questão da natureza e da cultura e nos proporciona um vasto campo de conhecimentos teóricos, filosóficos e antropológicos. O corpo não é apenas um elemento orgânico, mas também um fato social, psicológico, cultural, religioso. Está sempre na vida cotidiana, nas relações sociais e é um meio de comunicação, pois através de símbolos ligados à linguagem, gestos, roupas, instituições às quais pertencemos admite o nosso diálogo com o outro. Sua subjetividade produz percepções que concebem a sua cultura, desejos, afetos, ou seja, o seu mundo simbólico. Assim, como qualquer outra realidade, o corpo é socialmente construído, não há

sociedade que não modifique, de alguma maneira, o corpo, cada um produzindo determinado tipo, que servirá como adorno da identidade grupal.

Facilmente observável, o corpo feminino é mais desprovido de subjetividade, mira da lógica capitalista que o coloca na lamentável condição de bem de consumo. Ao mesmo tempo, a crescente problemática de mercantilização do corpo feminino através dos apelos midiáticos faz surgir a discussão sobre a necessidade de mudar esse cenário, o qual reflete a ideia de que o corpo da mulher, ao mesmo tempo que é seu, não lhe pertence. É através do nosso corpo que expressamos o efeito que as relações sociais têm em nós. Nossa existência corporal está inserida num contexto, relacional e cultural, sendo este o canal pelo qual as nossas relações são construídas e vivenciadas.

Estudos antropológicos mostram como as representações e as práticas associadas ao corpo mudam entre as sociedades e classes sociais. Marcel Mauss (1974), em seus estudos sobre as técnicas corporais, trata as técnicas como possibilidades que através das quais cada pessoa usa o corpo em cada sociedade. Segundo Mauss, a similaridade quanto à utilização do corpo em culturas diferentes se dá pelo fato de que o indivíduo come, dorme e copula, mas a maneira como cada ação foi realizada é determinada pelas peculiaridades de cada cultura. O exercício de uma técnica corporal faz parte da construção do corpo e oferece uma prática cultural aos indivíduos. Dessa forma, o corpo é desenvolvido cultural e historicamente como mensageiro de significados culturais e nesse aspecto permite uma leitura de como os grupos sociais expressam seu funcionamento.

Foi percebendo na escola o protagonismo juvenil no campo cultural que nos dispomos a estudar o consumo cultural dos jovens, na perspectiva de explorar suas representações de gênero em meio ao consumo do forró, estilo musical mais consumido no Nordeste. Segundo Bauman (1999), a globalização comunicativa hibridiza esses jovens os quais conseguimos ouvir, conversar e estudar aqui, logo, seu endereço social é transitório, influenciado, é claro, pelo meio social, por sua cultura de origem, cor, raça, gênero, pelo que vê e escuta.

Alicerçar uma aparência que visualiza o corpo feminino como um mero objeto descartável e de consumo erotizado é essencial nessa atmosfera cultural. O corpo da mulher consome coisas e é consumido por indivíduos, de modo que o *status quo* e a hegemonia da classe dominante procura perpetuar-se alicerçada por tais padrões de consumo e de comportamento. As músicas falam sobre mulheres, descrevem corpos e

condutas para a existência feminina, constroem representações que são aceitas e utilizadas em suas práticas sociais, vê nelas também uma representação de seu cotidiano, o que aumenta ainda mais sua identificação com as músicas. Desta forma, o forró contemporâneo contribui consideravelmente na consolidação de uma cultura nordestina que tem base no consumo ligado aos prazeres do corpo.

A maioria dos jovens que participaram do grupo focal desse trabalho, tanto meninas quanto meninos, perceberam e discutiram que a mulher é parte de uma estratégia comercial para vender a música, o artista, o cd e, principalmente, atrair público para os shows, que ocorrem em grande parte no próprio Nordeste e é a maior fonte de renda das bandas de forró. Uma das alunas salientou: *“Eu nunca vi uma mulher feia, mal feita e até mesmo gorda ser cantada. Até nas músicas o padrão de beleza é exigente, se não nenhum homem quer uma mulher desmantelada. Quem não se encaixa é como se estivesse sem chances de paquerar, ne?”* 17 anos.

Para essa juventude é tácita a condição da mulher no forró, sempre linda. Seus atributos corporais levam a um imaginário erótico e de sensualidade despertando o desejo de que todas as garotas sejam esse ícone referencial de beleza feminina. Para Felipe Trotta (2010), o teor do forró contemporâneo se baseia num tripé: festa-amor-sexo, e que essa estrutura é que atrai tantos jovens para a experiência social da música. Por ter seus modos de ser e estar plurais, os jovens entendem que a imagem da mulher no forró também é plural, mas a dos seus corpos é erotizada pela mídia. Essa mulher, violentada simbolicamente pela indústria cultural, faz parte de uma rede estrategicamente pensada para ser esposa para uns e amante vulgar para outros.

À exemplo do que já foi citado com a música de *Saia Rodada*, o termo *periguete*¹⁰, numa insinuação à mulher perigosa, diz respeito tanto ao comportamento quanto à aparência física e apresenta entendimentos diferentes para homens e mulheres. Na ótica masculina, a periguete é uma mulher sem nenhuma vergonha sexual e que se veste de forma sensual; na visão feminina ela é vista como uma rival direta, pois acreditam que a periguete se envolve com todos os homens.

O imaginário coletivo machista é algo que tem suas origens no patriarcado e continua dando lucros financeiros a indústria fonográfica que, consequentemente, injetam conceitos e estereótipos que fazem perpetuá-lo. Os sentidos da sensualidade e

¹⁰ A expressão *periguete* surgiu da união das palavras *perigosa* e *girl* (do inglês, garota) a pronúncia foi adaptada para *periguete*. O termo foi, surpreendentemente, incorporado ao dicionário *Aurélio* como “uma moça ou mulher que, não tendo namorado, demonstra interesse por qualquer um.”

erotismo direcionados ao corpo feminino nas letras de forró são uma maneira de emoldurar a representação da mulher em situações que importa o corpo perfeito, destacando o consumo do objeto que exala a libido masculina, reforçando o patriarcalismo entre os jovens e gerando violência de gênero.

1.3 Violência de gênero e suas formas

A violência sempre foi um instrumento utilizado nas relações de dominação – seja nas grandes fazendas, na vida doméstica, escolar ou na política. O enfoque na violência de gênero é complexo e áspero. Podemos remeter a este tipo de violência, toda ação que prejudique o bem-estar de qualquer um que esteja em relação de poder com a pessoa oprimida.

Dentro desse contexto, a mulher começa a ser pensada em termos da violência de gênero, considerando a influência da cultura patriarcal e seus impactos históricos. A violência de gênero contra a mulher é um problema social que atinge, desde a antiguidade, a relação entre os sexos, marcado, de um lado, pelo domínio e coerção masculina, por outro lado, a submissão feminina.

A mulher, desde os tempos bíblicos tem enfrentado violações em seus direitos mais elementares, como direito à liberdade e disposição de seu próprio corpo, assim como a divisão desigual dos papéis sexuais. Sucessivamente, nas sociedades antigas, as mulheres não tinham expressão e eram vistas como reflexo do homem e objeto de procriação, tornando-a inferior no aspecto moral e social. Na Idade Média não houve avanços, a mulher tinha que desempenhar a função de mãe e esposa dentro do lar, obedecendo ao marido e promovendo o desenvolvimento dos filhos. Chegada a Idade Moderna, a mulher começou a participar de movimentos revolucionários, com o objetivo de tornar sua voz mais forte, porém ainda era mantida às margens das transformações sociais que ocorriam nesta época.

Tratar sobre violência nos leva a perceber a variabilidade que esta adquire nos contextos sociais, pois seu significado é construído a partir dos distintos grupos sociais de acordo com o período histórico, econômico e cultural. A violência é uma realidade

presente ao longo dos milênios, circulando de forma ampla pela sociedade em todas as Idades: Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Em cada uma delas houve barbáries sobre vários aspectos e segmentos. Assim, é importante atentarmos para o fato de que “a violência não é mesma de um período para outro” (Wieviorka, 1997) – ela varia de acordo com a dinâmica emergente.

A violência faz parte de todas as sociedades e onde há interação social o conflito¹¹ está presente. Porém, entendemos que a violência se manifesta de diversas formas em diferentes condições. As sociedades necessitam de regras para a conduta humana tanto no espaço público quanto no privado. Valores éticos, morais e códigos de conduta são instrumentos de controle social que funcionam estabelecendo parâmetros que facilitem o convívio social. Claro que os conflitos fazem parte dos processos de sociabilidade, independente dos códigos de conduta. No entanto, o que se torna problemático são os conflitos que expressam violência e produzem medo e insegurança nos processos de interação social, o que justifica esta temática ser desenvolvida dentro da escola com os alunos do ensino médio, explorando as peculiaridades inerentes ao contexto social e cultural.

Não é simples definir a violência, pois ela não é um fenômeno isolado, dissociado do todo. Podemos atribuir o significado da violência na relação entre os sujeitos, onde os participantes são capazes de atribuir sentido a sua ação, causando prejuízos e mutilando valores socialmente reconhecidos. Segundo Zaluar (1999), a violência é sinônimo do emprego da força física e ela acontece “quando ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo assim carga negativa ou maléfica. Portanto, é a percepção do limite e da perturbação que vai caracterizar um ato como violento, percepção que varia cultural e historicamente”. A violência pode ser entendida sob vários aspectos. Por ser um fenômeno multifacetado admite o lugar de objeto das representações sociais justamente por despertar vários olhares, não apenas da ciência, mas, sobretudo dos sujeitos e da coletividade que vivenciam o fenômeno e lhe atribuem significados.

¹¹ Consideramos que nem todo conflito resulta em violência, entendemos que as possibilidades da utilização da violência como estratégia de resolução de conflitos estão constantemente presentes na dinâmica social.

A noção de violência, de uma forma mais abrangente, está ligada à multiplicidade dos atos violentos variando a partir das condições sociais. Neste sentido, Chauí conceitua violência:

[...] 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de alguém (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como direito. Consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror [...] (CHAUÍ, 1999, p. 3-5).

Atribuir valores negativos aos processos recorrentes à violência nos remete às variações de interações sociais reproduzidas na sociedade, causadas pela falta de reciprocidade. Contudo, podemos pensar a violência como consequência da ausência de sociabilidade, reciprocidade e da negação do outro. A perspectiva de Simmel (1977) nos dá abertura para analisar a violência a partir do conflito social, sendo este produtor de um espaço social que permite formas de socialização e ação recíproca. Simmel (1977) destaca que “a experiência diária ensina quão facilmente a luta entre dois indivíduos modifica não só a relação de cada um com o outro, mas também o indivíduo em si mesmo”.

Assim, a violência constitui-se, de maneira geral, a partir de elementos definidores, como analisa Michaud (1989) quando afirma que “há violência quando, numa situação de interação, um ou mais atores agem de maneira direta ou indiretamente, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais”.

Tendo como base esta compreensão da categoria de gênero, que admite a mulher a partir da relação social-histórica, Scott se posiciona:

[...] gênero, como substituto de “mulheres”, é igualmente utilizado para sugerir que a informação a respeito das mulheres é, necessariamente, informação sobre os homens, porque um implica no estudo do outro. Este uso implica no fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado dentro e para esse mundo. (SCOTT, 1995, p. 4).

Notando que as relações de gênero estão presentes em várias esferas e sendo redimensionadas como uma construção social, nas quais correlaciona o masculino e o feminino mediante aspectos culturais, sociais e econômicos, Scott (1995) se posiciona percebendo a mulher a partir da relação social histórica.

Foi nesse contexto que surgiu a necessidade de analisar os discursos musicais do forró como um dos estilos que reforçam a violência contra a mulher. A vida cotidiana é atravessada pelas interações sociais e pelo poder, ainda associando a violência a traços de personalidade masculina que descreve mulheres suscetíveis à práticas segregadoras. É preciso perceber a relação entre forró e violência de gênero, e, contudo, entender a dinâmica da música e da cultura popular nas práticas cotidianas e escolares, especialmente entre jovens em processo de construção dos papéis de gênero.

Uma das músicas escolhidas para iniciar essa discussão foi *Vou te amar de novo*, da banda Aviões do Forró, que relata o seguinte:

Já to sabendo o que aconteceu/ Obviamente vou fingir que não doeu/ Que eu não tenho ciúme nenhum pouquinho/ Mas eu vou dar o troco bem devagarzinho/ Só de vingança eu vou te amar de novo/ E tudo que eu te dei vou dar em dobro/ Cê vai pagar com juros com seu carinho/ Pra gente resolver isso sozinho/ E hoje eu vou te amar de novo uooo/ Hoje ressuscito nosso amor uoooo/ Hoje eu vou te amar de novo/ Hoje ressuscito nosso amor/ Uooo vai ser assim/ Ai de você ai de você/ Se não se apaixonar por mim/ Ai de você ai de você/ Se não se apaixonar por mim.

A tônica do forró estilizado, na atualidade, é banalizar as variadas formas de discriminações, preconceitos e violência contra as mulheres presentes em nossa sociedade, nele as mulheres são tratadas como objeto de prazer ou de violação. Nesse sentido, investigamos como os sentidos da violência são constituídos nas práticas discursivas da cultura popular entre os jovens na escola. Com a intervenção, sobre como as diversas formas de violência são corporificadas na nossa cultura e sobre como a linguagem das músicas pode gerar a violência, contribuimos para a mudança discursiva dos jovens na escola e nas relações sociais, através de um olhar crítico sobre a música e a nossa cultura.

1.3.1- Feminismo, Feminicídio e Políticas Públicas no Brasil

A violência é, sem dúvida, uma das questões centrais a serem encaradas atualmente pelas mulheres no mundo, porque esse tipo de violência vai além das fronteiras de um país e está presente em todas as classes sociais. Durante muito tempo a mulher foi vista na sociedade como um sexo frágil, subordinado e com uma única função: reproduzir.

Durante o desenvolvimento da sociedade moderna, ao entenderem que estavam sendo submetidas a situações de opressão e exploração, as mulheres foram levadas, paulatinamente, à subversão. Em consequência, avançaram nas suas lutas e conquistas por direitos e, dessa forma, criaram consciência de sua situação de inferioridade na sociedade e deram origem ao movimento feminista que surge no fim do século XVIII e ganha força no século XIX em grande parte da Europa.

No Brasil, os primeiros movimentos do feminismo se manifestaram por meio da luta pelo voto, que foi conquistado em 1932 quando promulgado o Novo Código Eleitoral Brasileiro. Daí então, o feminismo surge como movimento libertário que luta por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres para que tenham autonomia igual de decidir sobre suas vidas e seus corpos. De acordo com Sarti (1998, p. 8):

Nos anos 80 o movimento de mulheres no Brasil era uma força política e social consolidada. Explicitou-se um discurso feminista em que estavam em jogo as relações de gênero. As ideias feministas difundiram-se no cenário social do país, produto não só da atuação de suas porta-vozes diretas, mas do clima receptivo das demandas de uma sociedade que se modernizava como a brasileira. Os grupos feministas alastraram-se pelo país. Houve significativa penetração do movimento feminista em associações profissionais, partidos, sindicatos, legitimando a mulher como sujeito social particular.

O feminismo torna-se um movimento político-social de luta contra as relações de poder a partir da dominação masculina sobre as mulheres, contando com uma diversidade de vertentes e modelos teóricos, a partir da quais sua estrutura não pode ser linear, pois existem diversas prioridades as quais são revistas e redefinidas ao longo das fases de sua história.

Atualmente, o feminismo é um movimento heterogêneo e plural, mas que tem a premissa básica de buscar a igualdade e conquistar a emancipação social das mulheres, o seu devido reconhecimento e a erradicação de injustiças culturais e simbólicas que existem nas relações de gênero. A partir do feminismo se construiu estratégias para a desconstrução da cultura patriarcal e de desigualdades que foram historicamente estabelecidas.

Em uma sociedade tradicionalmente dominada pelos homens, as mulheres foram conquistando condições de igualdade contra os mais variados tipos de discriminação. Em razão das denúncias dos movimentos feministas em esfera global, a Comunidade Internacional adotou algumas providências e efetivamente reconheceu o direito das mulheres como direitos humanos.

Segue alguns instrumentos: 1) Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a mulher (CEDAW), de 1979, ou Convenção da Mulher (Promulgada pelo Decreto nº 89.460, de 20/03/1984); 2) Protocolo Facultativo à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (promulgado pelo Decreto nº 4.316, de 30/07/2002); 3) Declaração sobre a Eliminação da Violência contra as Mulheres (Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 48/104, de 20/12/1993); 4) Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, chamada de “Convenção de Belém do Pará”, de 1994 (Promulgada pelo Decreto nº 1.973, de 01/08/1996).

Esse último instrumento é aprovado no ano de 1994 pela Organização dos Estados Americanos (OEA). Tal convenção teve por objetivo garantir à mulher o respeito de sua integridade física, mental e moral, o direito à liberdade e à segurança pessoal, o direito à dignidade inerente à sua pessoa e à proteção de sua família, o direito a igual proteção perante a lei e da lei, o direito à igualdade de acesso às funções públicas de seu país, inclusive na tomada de decisões. O Brasil veio a aprová-la em 27 de Novembro de 1995, incorporando suas diretrizes ao definir a violência física, sexual e/ou psicológica contra a mulher como uma violação aos direitos humanos, ao estabelecer um catálogo de direitos, a fim de que as mulheres tenham assegurado o direito a uma vida livre de violência, no âmbito público e privado; “ao abarcar um amplo conceito de violência doméstica e intrafamiliar, bem como ao enumerar os deveres a serem praticados pelos Estados-partes.” (Pimentel, 2002, p. 42).

Outra conquista das mulheres foi a criação da Lei nº 11.340/06 (Lei Maria da Penha), sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, com o intuito de coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, oferecendo um aparato inovador de proteção à vítima e punição aos agressores. A lei possibilita que agressores de mulheres no âmbito doméstico ou familiar sejam presos em flagrante ou tenham sua prisão preventiva decretada. Esses agressores também não mais poderão ser punidos com penas alternativas. Ainda segundo a referida lei, o tempo máximo de detenção previsto passa de um para três anos. A Lei Maria da Penha também prevê medidas que vão desde a saída do agressor do domicílio à proibição de sua aproximação da mulher agredida e filhos.

Conforme Martins (2011), a Lei nº 11.340/2006 é uma grande inovação ao dispor como medidas protetivas à proibição de aproximação do agressor com a vítima, familiares e testemunhas, fixando-se distância mínima, bem como a proibição de frequência a determinados lugares. São medidas que visam impedir não só a reiteração dos atos de violência, como também a intimidação e a ameaça que eventualmente possam causar constrangimento ou interferir no curso das investigações ou do próprio processo penal. Para isso, precisamos considerar que os direitos são garantidos às mulheres em vários tipos de violência, como classifica a Lei Maria da Penha, no Brasil:

Art. 7º: São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da auto-estima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria. (BRASIL, 2006).

Após anos de luta das mulheres, a Lei nº 11.340/2006 foi afinada, depois de amplas discussões e análises, e finalizada a fim de atender aos ditames constitucionais e aos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, no trabalho de prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, assim como buscar a tão ambicionada igualdade substancial entre homens e mulheres.

Portanto, diante da vulnerabilidade da mulher vítima de violência doméstica, é necessário que o Estado atue na real implementação dos instrumentos processuais previstos pela Lei nº 11.340/2006 e de políticas públicas de gênero para o adequado amparo e proteção da mulher, com o intuito de prevenir e erradicar as formas de violência contra a mulher.

No ano de 2015 houve uma importante alteração legislativa, seguindo as recomendações internacionais e na busca de maior eficiência na proteção dos direitos fundamentais, alterou a legislação para inserir no Código Penal o feminicídio (Lei nº 13.104/2015). Muitas vezes, depois de a mulher já ter passado por humilhação, sofrimento físico e moral, o homem protagoniza a barbárie final com o ato de ceifar sua vida por razão de condição do sexo feminino.

O feminicídio, portanto, é considerado o “assassinato de mulher” em razão da sua condição de mulher ou homicídio relacionado a gênero. O feminicídio tem se demonstrado como o último ato de dominação e controle da mulher pelo homem. A própria lei definiu que “há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve: I- violência doméstica e familiar; II – menosprezo ou discriminação à condição de mulher.”. Desse modo, é imprescindível que seja uma situação de violência baseada no gênero, não bastando que seja no âmbito doméstico, familiar ou em relação de afeto.

No entanto, a lei deve ser vista como ponto de partida, e não de chegada, na luta pela igualdade de gênero e pela universalização dos direitos humanos. A construção de uma política pública efetiva de controle e prevenção da violência contra as mulheres permanece sendo um grande desafio para todas as pessoas envolvidas neste processo.

Partindo deste pressuposto, é necessário que o poder público aprofunde a discussão de temas que possam fortalecer a implantação das políticas de enfrentamento do patriarcado.

Em Junho de 2018, a Secretaria da Mulher do Estado de Pernambuco lançou uma campanha de enfrentamento da violência contra a mulher para o São João. A ação foi divulgada com uma música, justamente em ritmo de forró, onde 8 cantoras dão voz à canção com uma linguagem regional. A música é *Basta de Feminicídio*, interpretada por Cristina Amaral, Gerlane Lopes, Irah Caldeira, Isaar, Michelle Melo, Nena Queiroga, Silvana Salazar e Ylana Queiroga.

O cravo brigou com a rosa / debaixo de uma sacada / o cravo fugiu covarde / a rosa morreu calada / A mulher é protegida / quando não fica calada / por que qualquer violência / tem que ser denunciada / O que não for consentido / ou for forçada a fazer / o que for desrespeitoso / é preciso se dizer / Falar de Feminicídio / não é “pantim”, é verdade / tem muita mulher morrendo / pelo machismo covarde / Morrendo por ser mulher / numa total crueldade / são números alarmantes / é triste a realidade / Nesse São João, meu compadre / dance um forró arretado, / respeite sempre as mulheres, / brinque feliz, sossegado / “Prêsse” tal Feminicídio / ser banido do nosso Estado.

É preciso que toda a sociedade se empenhe no combate ao feminicídio e a todas as formas de discriminação que violentam, subjulgam e inferiorizam as mulheres. A escola não pode ficar fora dessa luta. É necessário e urgente desenvolver intervenções pedagógicas que empoderem as meninas e libertem os meninos dessa masculinidade tóxica e de todos os malefícios que ela provoca.

Os estudantes que fizeram parte desse trabalho, relataram que a escola não promove espaços para discussão desse tema: *“A gente foi aprendendo sozinho mesmo sobre o que é violência contra a mulher, homossexualismo, até chegar ao terceiro ano e ter uma noção melhor disso tudo, por que se dependesse da escola a gente não teria oportunidade de discussão. O único espaço que a gente tem é na aula de sociologia.”* 18 anos.

A escola tem uma função social e uma responsabilidade enorme quanto à violência contra a mulher e não pode ser um local dissociado da realidade. Torna-se

mais do que um dever, é uma obrigação das escolas estarem mais próximas dos seus jovens e oferecer ferramentas para que possamos vislumbrar um futuro menos ácido.

2. ESCOLA E JUVENTUDE

2.1 Violência de gênero na escola

Discutir a questão da violência de gênero na educação básica permite a compreensão de como a violência foi naturalizada no ambiente escolar trazendo a falsa ideia de que brigas, insultos, discussões e humilhações são fatos aceitáveis e que fazem parte dessa fase da vida e rotina escolar, fomentando uma cultura de violência. O fenômeno da violência de gênero na escola é algo delicado, pois como instituição social, a escola tem papel importante na formação de pessoas. Assim, nota-se que a violência no espaço escolar pode se expressar de diversas maneiras, o que torna essa temática complexa e tem preocupado, cada vez mais, a sociedade em geral. As escolas são entendidas como espaços onde a crítica e o respeito devem estar presentes em assuntos relacionados às relações de gênero, preconceito, diversidade sexual e violências.

Segundo Charlot (2002, apud Girelli, 2010, p.37), para entender sobre violência escolar, é necessário ter conhecimento das diferenças entre violência na escola, violência à escola e violência da escola. A violência na escola acontece quando a escola é lugar de uma cena de violência que poderia ter sucedido em qualquer outro lugar. A violência à escola é quando o ato atinge o patrimônio da escola ou às pessoas envolvidas na escola, como professores e funcionários. E por último, a violência da escola para os alunos, como o abuso de poder nas relações interpessoais.

É importante observar que o fenômeno da violência que eclode nas escolas pode ser reflexo de uma série de violações de direitos, que vão desde o ambiente familiar até a deficiência do acesso à cultura, ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, podemos associar os atos violentos a fatores de desigualdade de: etnia, gênero, classe social, família, religião. Assim, o espaço escolar é permeado por múltiplas

determinações que por ser o lugar onde o jovem passa a maioria do seu tempo diário, assume o lócus principal para a reprodução da violência. A violência de gênero na escola pode assumir várias formas a partir dos papéis masculino e feminino, que foram construídos historicamente e são reforçados cotidianamente. Desta forma, a violência de gênero pode ser entendida como imposição e comportamentos masculinos/femininos, que se inicia na família, instituição primária, e se estende à escola.

É importante atentar para a escola como um espaço público, de construção coletiva para jovens, onde a violência pode acontecer de forma mais silenciosa e escondida por trás de discursos que ferem a moral da mulher enquanto integrante da comunidade escolar, podendo se manifestar de várias formas. Os conflitos existentes, se tratando desse assunto, devem ser pensados com mais cuidado e menos tabu, para que a escola seja espaço de futuro, e não de retrocesso. A mulher precisa ser vista e tratada sem estigmas, sem medo da herança do patriarcado. A violência não pode acabar prejudicando o convívio escolar saudável e nem prejudicando o processo de ensino e aprendizagem. São notáveis a importância e o espaço que essas discussões que envolvem violência de gênero no ciclo escolar básico têm na conjectura social da vida dos jovens de hoje. Vale perceber então, que é fundamental analisar e estudar isso, a fim de proporcionar dados científicos para a sociedade e contribuir para a não violência de gênero nas escolas.

Entendemos as escolas como espaços plurais, diversos e que não possuem características universais e imutáveis para descrevê-las. Segundo Silva (2013), é na infância que as crianças constroem suas identidades de gênero de modo desigual. Logo, a escola é um dos espaços nos quais elas têm os primeiros contatos com experiências coletivas e começam a ser educadas. O autor analisa que desde cedo as crianças passam por experiências de desigualdade e de violência de gênero e, como possibilidade de prevenção desses acontecimentos, recomenda refletir sobre a função da educação. Sendo possível a partir desse movimento, introduzir uma didática crítica, igualitária, emancipatória e não discriminatória entre os gêneros nas escolas (SILVA, 2013).

As escolas devem ser locais onde os estereótipos são eliminados e não reforçados, o que significa oferecer a meninos e meninas as mesmas oportunidades de acesso a métodos de ensino, assim como orientações acadêmicas sem influência de

preconceitos (UNESCO, 2004). Casagrande (2008) enfatiza que discutir as relações de gênero no ambiente escolar é de fundamental importância quando se pensa em construir uma educação democrática que possibilite a todos os seus agentes, igualdade de condições e de oportunidades. Há, portanto, que considerar os jovens como atores sociais. Na escola os discursos ganham relevância, a linguagem denuncia uma convivência passiva de códigos femininos e masculinos exercendo um tipo comum de violência. Pautada por hierarquias nas relações, pelo uso simbólico de poder e, exercida com consentimento, a violência simbólica não recorre à força física, mas silencia o desrespeito ao outro.

Certas práticas podem – intencionalmente ou não – fortalecer a violência no âmbito das relações de gênero. Isso ocorre principalmente quando se considera mecanicamente certas características consideradas como femininas às mulheres e, em contrapartida, as masculinas aos homens. Essa associação, em que se considera - por exemplo – determinados sentimentos como típicos do feminino, pode contribuir para uma violência na medida em que exclui a possibilidade de homens terem tais sentimentos, fazendo com que eles se sintam menos homens. Assim, ao se reificar determinadas características como exclusivas de um gênero específico, os discursos podem se configurar como uma faceta da violência.

Casagrande (2008) enfatiza que ao se ensinar formas de comportamentos distintos e cobrar das meninas e meninos atitudes correspondentes é natural que haja uma separação entre eles no ambiente escolar, sendo importante que os professores e professoras observem isso e busquem a interação entre todos os alunos e alunas, independentemente do gênero, para que as crianças e adolescentes aprendam a respeitar as diferenças e diminuir as desigualdades entre os gêneros.

Prestar atenção às questões relativas às relações de gênero e sexualidade, assim como desejar construir a anunciada igualdade, envolve lançar mão de novas concepções e de novos recursos de trabalho; problematizar o que, muitas vezes, percebemos como natural e “harmônico”; e considerar elementos que até agora foram silenciados na realidade escolar, como os corpos dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, sua sexualidade, seus desejos e sentimentos.

Auad (2010) enfatiza que se nos dispusermos a potencializar a escola como espaço privilegiado de construção da igualdade, nossos questionamentos e reflexões serão acompanhados de ações que expressem os desejos por uma sociedade, na qual homens e mulheres possam expressar os seus corpos e expressar-se com os seus corpos; possam usar a imaginação e a criatividade, exercitando-se nas múltiplas e diferentes relações e experiências que poderão ter, sem mais estarem circunscritos em um campo de gênero masculino ou feminino.

Inicialmente, nos grupos focais utilizamos a pergunta *O que você considera violência?* com o intuito de introduzir o tema com os jovens e apanhar suas primeiras impressões. Como a turma já se conhecia, o quebra-gelo inicial foi rápido e interativo, mas a resposta a essa primeira pergunta foi o silêncio que durou poucos minutos e provocou respostas não verbais jamais esperadas para o início do encontro. Inquietação, dúvida e insegurança foram as emoções que traduziram aqueles olhares cautelosos e acanhados. Nesse momento, percebemos que falar de violência é falar de histórias, de tristezas, de vidas. Após alguns minutos, uma menina quebrou o silêncio e respondeu que achava que violência era “Quando alguém bate em alguém ou quando xinga com palavrões e também quando a pessoa é pressionada pra fazer o que não quer”. Essa explicação deu abertura para que outra adolescente comentasse que tem dificuldade em falar sobre violência, por ser um assunto muito difícil, mas que existe todos os dias.

Para entrar no nosso objetivo principal, começamos a colocar as músicas de forró que auxiliaram na discussão sobre violência de gênero e escola nos relacionamentos vivenciados na juventude. A escola, como instituição social, tem importante papel na formação desses jovens e neste sentido, não pode se eximir da discussão de temas que fazem parte do cotidiano deles, mas que são ocultados do debate em sala de aula. Em um dos encontros, por exemplo, uma das jovens relatou um fato vivenciado “normalmente” na escola e que a incomodava muito: o fato das músicas que são tocadas na área de vivência durante intervalos e até mesmo em momentos culturais, reforçarem a dominação masculina sobre as mulheres e dar ênfase ao corpo feminino. Ela disse ainda que isso dava força para que os meninos fossem machistas nos corredores da escola, na sala de aula e até nos horários da prática de educação de física. Relatou a necessidade de esse tema ser discutido na escola e enfatizou a importância que esse grupo focal está tendo no processo de mudança de comportamento dos demais

colegas, coisa que não existiu durante os anos de ensino médio. Daí, a importância de uma intervenção pedagógica na escola.

Nas instituições escolares, podemos observar diversas configurações que abrangem vários indivíduos das mais variadas origens socioeconômicas, culturais e étnicas como: alunas, alunos; pais, mães, responsáveis; professoras, professores; funcionárias, funcionários; entre outros. Dessa forma, todos que compõe a comunidade escolar estão envolvidos, ainda que indiretamente, no processo educacional e exercem importante papel na transmissão de valores e ideologias e na reprodução ou não da ordem patriarcal de gênero.

É preciso discutir a dinâmica do ambiente escolar diante da violência de gênero e, como as manifestações violentas estão fazendo parte do cotidiano escolar, o olhar despreocupado em decorrência da banalização da música, influenciados pela mídia, acessível à maioria dos jovens com a internet, automaticamente, torna jovens mais violentos e sendo expostos a um a um cenário que os absorvem deturpadamente. A naturalização da violência pela mídia que a banaliza e compete por massificá-la, ganha proporções assustadoras.

É importante lembrar que a dinâmica familiar patriarcal reforça o machismo desde a infância. Ensina ao menino ostentar seu sexo, adorar ele, mostrá-lo orgulhosamente, como percebemos nos encontros familiares, em um claro narcisismo fálico. Já a educação das meninas dá-se de forma oposta; força-a a ocultar seu sexo, mantê-lo escondido, a não ter um laço afetivo com sua identidade sexual. Para um o modelo estimula e incentiva toda expressão sexual, para o outro o domínio, reclusão e repressão.

Dessa maneira, se não colocarmos em questão estes estereótipos que já estão prontos nunca conseguiremos um diálogo e uma possível reeducação sexual no espaço escolar. A dinâmica do sistema convencional tem um forte apelo a continuarmos reproduzindo as mesmas estruturas machistas e repressoras. Acabamos repetindo a matriz que se dá ao nível da macroestrutura social onde prevalece o poder, a dominação, a violência e expropriação. Sobre essa questão, Rosimeri Aquino da Silva e Rosângela Soares descrevem (2008):

A escola é um espaço de relações sociais e não somente um espaço cognitivo. As relações sociais referem-se ao fato de a escola ser tanto

um local de encontro entre jovens quanto um local que tem relações com a mídia e outros espaços culturais. Um aspecto importante é pensar que são nesses espaços educativos, culturais e de lazer dos estudantes que transparece a posição que a juventude ocupa hoje na cultura.

A escola exerce um papel essencial no desenvolvimento de uma sociedade, pois é o lugar onde se aprende os princípios básicos, sociais, morais e éticos imprescindíveis para a convivência e bem estar de uma coletividade. Logo, entendemos a escola como uma instituição indispensável para o processo de aprendizagem na vida do ser humano. Segundo Candau (1995), a escola é um espaço onde se formam as crianças e os jovens para serem construtores ativos da sociedade na qual vivem e exercem sua cidadania. Entretanto, o fenômeno da violência de gênero tem se instalado nessa realidade, interferindo na dinâmica do processo de aprendizagem desses jovens.

A violência de gênero nas escolas tem sido algo cada vez mais frequente, tanto em suas dimensões quanto nos aspectos. Para isso, a escola deve estar pronta e acessível para discutir e prevenir tais comportamentos, mostrando-se como um espaço que pode ajudar com o desenvolvimento de comportamentos socialmente favoráveis, assim como, oferecer ferramentas estratégicas que colaborem na conscientização dos danos ocasionado pela violência. Diante isso, nota-se como é importante a ampliação de políticas públicas voltadas aos jovens, sendo importante analisar o contexto em que eles estão inseridos, para que visem à proteção desses sujeitos, proporcionando espaços de debates e ações que sejam cada vez mais eficazes contra a desigualdade de gênero.

Buscando-se compreender essa problemática dos jovens em escola pública, com relação à violência de gênero, nota-se a exposição a uma série de vulnerabilidades entre eles, como condição social e cultural, bullying, etnia, orientação sexual entre tantas outras, no contexto em que estão inseridas podendo levá-los a cometerem atos violentos. A música surge como característica que propaga e reforça essas condições, fazendo com eles se refugiem nas letras e na “batida” contagiante e, dessa maneira, se identificando com as situações ali apresentadas de forma “camuflada”.

Incluindo a escola, a diferença de gênero está presente nos vários contextos sociais. Nisso, os professores, ao conduzirem o conhecimento científico escolar, podem reforçar os valores hegemônicos, que acabam por refletir no desenvolvimento da

identidade dos alunos, homens e mulheres, sobretudo ao tratarem meninos e meninas de forma diferenciada do ponto de vista do gênero.

Sabemos que a “diferença” entre masculino e feminino também tem efeitos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, se a escola reproduz as desigualdades sociais, consequentemente o mesmo acontece com as relações de gênero. Contudo, a partir do momento em que as relações de poder são discutidas, nota-se o papel contraditório da instituição escolar. Se, de um lado, a escola reproduz as desigualdades sociais, culturais e de gênero, de outro lado, ela pode ser um espaço que desenvolva essas questões por meio da problematização dos sujeitos sobre seus pensamentos e ações.

Tão complexo quanto gênero, é o fenômeno da violência. Araújo *et. al.* (2012, p.187), compreende:

Refletir sobre violência requer a compreensão de que ela é um fenômeno complexo que está inserido na dinâmica das relações sociais. Assim, tem-se que ao mesmo tempo em que está arraigada no espectro das relações intersubjetivas, é também marcada por forte matriz estrutural, envolvendo questões como desigualdade social – que pode ter sua origem em questões étnicas, de gênero ou de classe.

Logo, a violência de gênero “pode ser entendida como aquela praticada dentro de uma relação de caráter intersubjetivo por aquele que tem mais poder nesta relação, não importando qual seja seu sexo.” (*Ibidem*, p.189). Embora, também pode ser entendida como uma determinação de comportamentos femininos/masculinos, que começa na família, instituição primária da sociedade, e se estende à escola. Assim, o ambiente escolar conservam relações e práticas norteadas pelos valores sociais, os quais são, intimamente, incluídos às tradições e traços culturais experimentados por seus atores.

Neste sentido, Ferreira e Luz (2009, p. 37), explicam que “O espaço escolar é um espaço relevante e que produz, reproduz, reafirma, destrói e legitima imagens e representações de gênero e sexualidade”. As autoras também assinalam que as reflexões sobre gênero devem contribuir para a “criação de novas formas de abordagem que desconstrua preconceitos e discriminações – atividades que podem ser assumidas pela escola.” (*Ibidem*, p. 37).

Neste aspecto, a escola configura-se como um importante espaço para transformação da ideia pré-estabelecida do masculino e feminino, assim como das representações de gênero, desencadeando processos reflexivos acerca da violência aqui problematizada. O ambiente escolar é um espaço de transformação, socialização, muitas vezes de mediação, visto que nele as contradições podem ser desveladas e conflitos, resolvidos.

2.2 Educação, escola e promoção da equidade de gênero: Repensando o contexto escolar.

É útil refletir sobre os estudos sociológicos da educação, onde emergem, principalmente, na primeira metade do século XX. Foi nesse período que a Sociologia da Educação se constituiu como campo de pesquisa específico, sendo um dos principais ramos da sociologia nos países industrialmente desenvolvidos e também no Brasil. Na área da organização dos sistemas educacionais, existem duas razões para explicar esse fenômeno: 1) a ampliação do aparelho escolar, que força ao Estado ter conhecimento sobre a população escolar e o funcionamento do sistema de ensino, permitindo maior planejamento; 2) surgimento de novas proposições à função social da escola - isso estava relacionado com as desigualdades sociais que marcou o pós-guerra. Nesse cenário, a educação surge como espaço ideal para debates sobre as desigualdades educacionais e sociais, sendo uma das principais alternativas para democratizar o sistema de ensino.

Em meados da década de cinquenta, com o fim da II Guerra Mundial e início da Guerra Fria, Florestan Fernandes tecia a importância da perspectiva sociológica no então chamado, ensino secundário. Para ele, a articulação da teoria com a prática e a análise do ensino de sociologia deve estar no contexto em que os alunos estão inseridos para que assim possam perceber a realidade da disciplina que eles estão vivenciando. Assim, é preciso entender o momento histórico e logo pensar na função da sociologia na escola. A preocupação de Florestan Fernandes (1976) era de espalhar os conhecimentos sociológicos, com o objetivo de desempenhar as funções da ciência na educação dos jovens.

Nessa mesma década, Wright Mills (1972) defendia a ideia de que a ‘imaginação sociológica’ fazia compreender o cenário histórico da época, chamando atenção para a função que a sociologia tem para a sociedade, destacando que a história do século XX sofria transformações rápidas e direcionava para a III Guerra Mundial. Sua ideia era pensar a vida social como um todo e com o conhecimento social e histórico do indivíduo na sociedade, daria sentido às Ciências Sociais.

Na tentativa de examinar, sob o ponto de vista sociológico, os fenômenos educativos, Bourdieu afirma:

A sociologia da educação configura seu objeto particular quando se constitui como ciência das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, ou seja, no momento em que se esforça por estabelecer a contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes. (1975, p. 295)

Não obstante, o conjunto das transformações sociais exige um olhar ampliado na análise da escola como campo importante da reflexão sociológica sobre a educação e no desenvolvimento das novas gerações. Assim, a escola ocupou lugar de destaque no pensamento sociológico para análise da reprodução social e dos processos socializadores.

Sobre o conceito de educação, não podemos deixar de citar os clássicos de sociologia que são de extrema importância para entender o que é produzido na contemporaneidade. Durkheim (1858 – 1917), Marx (1813 – 1873) e Weber (1864 – 1920), tiveram suas teorias e métodos de análise dos fenômenos da sociedade e deixaram suas contribuições a cerca da educação.

Durkheim viveu em um contexto social, econômico e cultural marcado por profundas mudanças, final do século XIX e início do século XX na Europa. Vivenciou o momento histórico da expansão do capitalismo, participando de cenário social que se apresentava em franco processo de transformação. A educação é central em sua obra por duas razões: 1) explicativa: educação concebida enquanto mecanismo central de produção e reprodução dos próprios valores estruturantes da sociedade, que faz com que esta se perpetue nos indivíduos; 2) normativa: assumem a forma de pedagogia.

Logo, para Durkheim (1987), a educação é um fato social. O ensino, a partir desse enfoque funcionalista, se apresenta como uma ação intencional, voltada para a formação de indivíduos plenamente integrados na vida em sociedade, regulados pela

moral coletiva. As concepções de vida, moral e de sociedade se dá sobre o novo ser que é visto como uma “tábula rasa” que nada tem de construído e muito a se construir e isto é obra da educação. Assim, a educação seria um processo social, como mostra Raquel Weiss:

Para Durkehim, portanto, a educação é, acima de tudo, um processo social: é obra da sociedade e seu objetivo é a manutenção, a permanência da própria sociedade. Vejamos a seguinte definição, apresentada pelo no texto “A educação – sua natureza e função”, presente na coletânea Educação e Sociologia:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (Durkehim, 1978:32)

Nesse sentido, a educação para Durkheim tem como principal função a formação do ser social, ou seja, a formação de um ser coletivo capaz de participar do processo de socialização. Dessa forma, a educação é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência. O funcionamento harmônico da sociedade seria produto decorrente da ação educativa, ou seja, a ciência da educação tem por objetivo determinar o que é e o que tem sido a educação.

Assim como Durkheim, o conceito de educação para Marx é bastante vasto, pois está para além dos muros da escola, porém eles se diferenciam em alguns pontos de sua abordagem. À medida que Durkheim enxerga na educação um papel positivo ao fazer com que os indivíduos entendam o seu lugar e sua função na sociedade a partir da condição de classe a qual estão inseridos fazendo com que eles cooperem com o processo de funcionamento da sociedade para que assim, ela não entre em estado de anomia.

Marx entende que o processo de educação está ligado à divisão social do trabalho capitalista, ou seja, enxerga no processo educacional que prepara e que sugere nos trabalhadores a ideia de que a sua única serventia é vender sua força de trabalho para a classe dominante, a burguesia, causando assim, relações sociais de exploração e que promovem desigualdades sociais.

É importante ressaltar que Marx não desenvolveu integralmente uma teoria da educação e não se empenhou no tema tanto quanto Bourdieu, Durkheim, entre outros. Para ele, a educação é um objeto de pesquisa que faz de uma sociedade onde a luta de classes está sempre presente, assim, busca-se compreender que educar é um desafio social, onde o sistema percebe a educação como mercadoria. Nos importa a seguinte citação:

(...) a indústria moderna elimina tecnicamente a divisão manufatureira do trabalho, na qual um ser humano com todas as suas faculdades e por toda a vida fica prisioneiro de uma tarefa parcial. Mas, ao mesmo tempo, a forma capitalista da indústria moderna reproduz aquela divisão de trabalho de maneira ainda mais monstruosa, na fábrica propriamente dita, transformando o trabalhador no acessório consciente de uma máquina parcial; e, fora da fábrica, por toda parte, com o emprego esporádico das máquinas e dos trabalhadores de máquinas, e com a introdução do trabalho das mulheres, das crianças e dos trabalhadores sem habilitação, que servem de nova base à divisão do trabalho. (MARX & ENGELS, 2004, p. 74).

Nesse sentido, Marx e Engels pensavam a educação como ferramenta para atender os interesses da sociedade capitalista, ou seja, ela não seria emancipatória, seria alienante e desenvolvida para adestrar os indivíduos para o mercado de trabalho e assim vender sua força de trabalho gerando mais lucro aos capitalistas. Dessa forma, para Marx, a educação não ocorre apenas no ambiente escolar, ela está presente e ligada às demais relações sociais produzidas pelos indivíduos em sua convivência social. Portanto, a educação para Marx pode ser entendida como um processo que capacita os trabalhadores para vender sua força de trabalho e, conseqüentemente, reproduzir e manter as relações sociais capitalistas.

Agora, diferentemente de Durkheim e Marx que focam suas análises na coletividade, Weber estuda o indivíduo e suas ações sociais com uma sociologia compreensiva que busca entender o comportamento e a conduta humana ou os sentidos que os indivíduos atribuem as suas ações através da criação dos tipos ideais. Para Weber (1987, p.9) a sociologia deve ser entendida como “aquela ciência que tem como meta a compreensão interpretativa da ação social de maneira a obter uma explicação de suas causas, de seu curso e dos seus efeitos”.

As ideias de Weber ligadas à educação começaram a aparecer nos seus conceitos de racionalização, burocratização e desencantamento do mundo, ou seja, ligadas ao

processo de desenvolvimento do capitalismo. Para ele, a burocracia é o corpo mais racional e eficaz de dominação:

É a forma mais racional de exercício de dominação, porque nela se alcança tecnicamente o máximo de rendimento em virtude de precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade, intensidade e extensibilidade dos serviços, e aplicabilidade formalmente universal a todas espécies de tarefas [...] Toda nossa vida cotidiana está encaixada nesse quadro (...) (WEBER, 1999, p. 145).

É pela imposição da burocracia que o sujeito histórico poderá vivenciar em plenitude sua liberdade individual em sociedade, uma vez que ela é fundamental para que o entendimento dos dilemas enfrentados pelo homem sejam cada vez mais racionalizadas. Dessa forma, a educação, nas concepções weberianas, está sujeita aos tentáculos da burocracia moderna, nada mais sendo um sistema que forma e introduz indivíduos no mercado de trabalho.

Com essas reflexões expostas dos clássicos de sociologia, embora suas divergências de ponto de vista, podemos articular que o entendimento das relações sociais continuam sendo indispensáveis na sociologia da educação. Nesse aspecto, o destaque na ordem moral, na coesão social, na racionalidade, na especialização do mundo moderno, nos conflitos e desigualdades da sociedade capitalista são temas ainda frutíferos na investigação do papel da escola e da escolarização.

No que se refere à disciplina de Sociologia, os entraves históricos, bem como a relação direta de seus conteúdos com a compreensão do tempo presente da realidade nacional, onde a “onda” conservadora está ganhando força no Brasil, abre espaços de formação potencialmente incômodos para quem se sente criticado ou desafiado em suas perspectivas sociais. Além disso, a formação plural desse corpo de conhecimentos, aliado à objetividade de seus métodos de análise, produz constantes desentendimentos sobre a legitimidade e o valor da sociologia na educação básica.

O envolvimento das pessoas com o pensamento sociológico deveria ser ativo e com prioridade entre os debates sociais, pois representa uma oportunidade de romper com o isolamento e compreender as relações políticas, sociais, econômicas e culturais. Podemos ter como exemplo desse processo o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2015, principal avaliação para o ingresso no ensino superior do país. Trouxe como

tema da redação “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, colocando em evidência categorias, debates e perspectivas habitualmente ativados por pesquisas sociológicas sobre desigualdades de gênero e sexualidade, agitando a invisibilidade histórica dessas formas de violência na escola.

Mas, a escola como espaço de conflitos e de transformações importantes para a construção da democracia e da identidade dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais, está sob graves ameaças do poder estatal com o projeto de Lei “Escola Sem Partido”. Assim, confirma Cristiano Bodart (2018):

(...) se ergueu nos últimos tempos uma “onda” conservadora, sob o rótulo de “Escola Sem Partido”, que ameaça a autonomia do professor, questiona seu caráter e sua pedagogia, assim como busca impedir que questões cotidianas importantes e urgentes sejam abordadas em sala de aula. Nesse contexto, a Sociologia Escolar, em particular, acaba sendo alvo dos propagadores da “Escola Sem Partido”, isso por possibilitar que a sala de aula seja um espaço de questionamento sociais do status quo, mais precisamente de privilégios históricos e relações sociais excludentes, exploratórias e preconceituosas que fazem muitas vítimas; inclusive fatais. (p. 11)

Esse projeto nasce com o intuito de proteger a hegemonia política e cultural da elite brasileira, essencialmente partidária de certas ideologias. O projeto acredita que nas escolas ocorre um abuso da liberdade de ensinar por parte dos professores, que esses professores utilizam as aulas para influenciar seus alunos com suas preferências ideológicas e políticas. Ao que já discutimos anteriormente, podemos afirmar que a neutralidade é uma forma de doutrinação que vai contra o que a educação democrática propõe. Seria uma mordaza na possibilidade de uma fala crítica dos professores, que se pauta em uma suposta neutralidade escolar.

O Projeto “Escola sem Partido” propõe que seja obrigatória a afixação em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio um cartaz com o seguinte conteúdo:

1. O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
2. O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

3. O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula, nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

4. Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade -, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

5. O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6. O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro de sala de aula.

No entanto, não é possível uma neutralidade na escola, pois o próprio currículo é fruto de tensões de forças políticas dentro e fora dos processos educacionais. A escola é reflexo da sociedade e pode encadear as mudanças sociais, sendo, dessa forma, um erro pensar em uma escola neutra, pois ao compactuarmos com isso estamos eliminando a possibilidade de uma educação democrática. Ao invés de silenciar vozes, devemos dar voz à pluralidade das falas.

Destarte, o projeto nega às alunas e alunos a consciência do contexto social em que estão inseridos. Nessa cena, as mulheres precisam se posicionar e demonstrar um lugar de fala, de lutas históricas pela igualdade de direitos, pelo fim das violências que tanto as vitimizam. A escola é lugar de ideias plurais, o conhecimento é livre e a educação não pode ser impessoal por que ela forma humanos para serem agentes de transformação social, mais igualitário e livre.

Nesse aspecto, as discussões sobre escola e educação tem ocupado cada vez mais espaço, colocando em cena a problemática da diversidade cultural presente no mundo contemporâneo. Para isso, é importante que entendamos o processo de aprendizagem como uma relação social e não como uma obrigação de transmissão de conhecimentos hierarquizados, cabendo ao espaço escolar tecer discussões sobre violência de gênero e promover a equidade social. Assim, o sistema educacional deve fundar-se de medidas socializadoras, que formem sujeitos que garantam proteção aos processos sociais, imprimindo identidade e desenvolvendo criticidade na sociedade. Dessa forma, ampliamos nosso olhar e percebemos o quanto jovens sofrem tentando se

colocar em caixinhas dicotômicas de gênero que são extremamente nocivas para o seu desenvolvimento humano. Por isso é que a escola deve preservar pela diversidade sociocultural com finalidade de combater atitudes e condutas inflexíveis e preconceituosas contra indivíduos vulneráveis.

Trabalhamos com o grupo focal com o intuito de abordar o tema de forma empática e compassiva possibilitando um ambiente de acolhimento para os alunos, a fim de deixá-los à vontade para expressar suas reais opiniões, sem serem julgados por isso. Essa preocupação surgiu ao saber que cada aluno traz consigo uma bagagem cultural e ideológica, que vem, em grande parte, do convívio familiar. E, como forma de intervenção pedagógica, era necessário aceitarmos o que eles tinham a dizer e não anular suas ideias de maneira abrupta, pois causaria um impacto negativo. O nosso papel, enquanto pesquisadores e mediadores da conversa, foi o de lançar ideias que levassem os alunos a refletirem sobre a escola e a sociedade em que vivem e, por meio das suas próprias reflexões, desconstruírem conceitos interiorizados culturalmente.

O trabalho se desenvolveu nessa estrutura por alguns meses e foi gratificante ver como depois de papos interessantíssimos, de experiências narradas, de medos e inseguranças compartilhados, a visão de muitos daqueles jovens que olharam desconfiados para o tema de início se modificou para um olhar mais empático e mais questionador perante a sociedade, como no depoimento de um aluno de 17 anos: *“É incrível como em uma sociedade pós-revolução, a luta das mulheres ainda é forte nas escolas, nas cidades, nas ruas, em seus empregos. Ao passearem nas ruas, nas festas, olhares maliciosos sempre tem para elas, que ainda sofrem em seus empregos, com discriminações, tanto intelectuais quanto financeiras. Partindo da infância, nas escolas e nas famílias é que as barreiras deveriam ser quebradas, a igualdade já deveria estar afirmada e as barreiras não deveriam existir.”*

No entendimento dos jovens estudantes, a escola deve ser o lugar do incentivo ao diálogo, ao questionamento, à criticidade e ao convívio com a diferença em suas diversas manifestações. É o seu papel, enquanto formadora de cidadãos, a busca pela desnaturalização de atitudes e pensamentos nocivos e pela construção de novas formas de relações. O contexto escolar é o primeiro ambiente social heterogêneo, no qual a criança é inserida. É nele que ela aprende a reconhecer o outro, as diversas formas de se

colocar no mundo, de sentir, de agir, é onde a criança passa, efetivamente, a conviver com as diversidades. Quando jovem, ele adquire realmente a percepção de que o outro existe e de que esse outro é diferente, percebe que a diferença é vital, passa a respeitá-la, a refletir sobre ela e a questionar preconceitos existentes e suas consequências, tais como violência. Dessa forma, devemos repensar nosso contexto escolar para que nossos jovens saiam do ensino médio com essas noções formadas e colocando-as em práticas.

Trata-se, portanto, de reconhecer que a escola é construída por sujeitos histórico-culturais, abrigando pluralidade cultural a diferentes grupos sociais, étnicos, religiosos, de gêneros, políticos, econômicos, dentre outros. Esses sujeitos levam para a escola suas visões de mundo e seus valores morais, devendo o processo educativo reconhecê-los como construtores de diversas trajetórias e múltiplas identidades que se misturam dentro e fora do espaço escolar.

Durante o processo desse estudo, notamos, inclusive a partir dos discursos e queixas dos alunos, que a escola não abre espaço para dialogar sobre os impactos dos estereótipos de gênero que estão imersos no cotidiano desses jovens diariamente, como a música, e, ao não refletirem e dialogarem sobre essas questões, reproduzem a desigualdade de gênero e os dispositivos masculinos e femininos enraizados. O silenciamento da escola é uma maneira de concordância e propagação da norma. Falar sobre equidade de gênero na educação garante às meninas maior liberdade e autonomia para se posicionarem no mundo de forma igualitária, com seus direitos garantidos. Por isso é de suma relevância que os valores sejam construídos com os jovens diariamente na escola e que os exemplos se tornem prática.

Os educadores, por sua vez, precisam estar atentos a manifestações de desigualdade em atividades desenvolvidas em sala de aula, o trabalho com grupo focal é um excelente cenário para analisar se essas relações de hierarquia existem e, em caso positivo, buscar formas de levar os alunos a refletir sobre esse ato tão prejudicial. Como diz Paulo Freire, “educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”, a educação se dá, em grande parte, por meio dos exemplos. Os nossos valores são construídos no cotidiano por meio de vivências. E o papel do professor carrega um peso marcante na formação dos indivíduos.

É pelo processo do conhecimento que homens e mulheres têm a oportunidade de reagir ao machismo, à sociedade patriarcal e misógina, que exclui a mulher. E é pela educação que nos indignamos com o preconceito, com as desigualdades sociais e não aceitamos a realidade que mata as mulheres, que as violenta seja através da música ou de qualquer outra forma. Não podemos imaginar uma escola que não conscientize seus estudantes sobre as desigualdades que as mulheres sofrem na história, sobre assédio moral, sexual, sobre violência doméstica, sobre divisão sexual do trabalho. Precisamos de escolas que eduquem para a equidade de gênero, para o respeito e a liberdade entre homens e mulheres.

Há um grande desafio em todo esse contexto: desconstruir estereótipos que geram violência contra a mulher produzida pela estrutura do patriarcalismo. Ao perceber os jogos estratégicos e o uso do poder simbólico para ditar o que o outro deve ser e como ser, nasce a necessidade de interrogar as regras e efeitos dessas práticas sociais que, ao circularem na escola, podem silenciar outras categorias possíveis. Assim a desigualdade de gênero tem implicações no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a escola pode ser palco para que se desenvolva um processo de desconstrução do patriarcalismo. E é necessário que os jovens tenham essa consciência, sobretudo no ambiente escolar, para que as práticas de equidade possibilitem aos indivíduos mais conhecimento sobre si, sobre o outro, sobre o mundo.

Por fim, o desafio de pensar a educação como um processo que, inerente à condição humana, recai numa condição específica e escolarizada das sociedades hierarquizadas e desiguais, nos faz pensar que a educação existe independente de se ter ou não divisão de trabalho entre sujeitos sociais desiguais e, ainda, possa ou não, haver escola. Toda via, processos educativos acontecem em meio às relações que não se restringem apenas ao espaço da escola e é nessa hora que podemos pensar nas relações entre antropologia e educação. Para Brandão (em ROCHA; TOSTA, 2009) a educação, assim como a cultura, se faz inclusiva, afirmando o seguinte:

“a educação é – como tudo o mais que é humano e é criação de seres humanos – uma dimensão, uma esfera interativa e interligada a outras, um elo, uma trama (no bom sentido da palavra) na teia de símbolos e saberes, de sentidos e significados, como também de códigos, de instituições que configuram uma cultura, uma pluralidade interconectada (não raro, entre acordos e conflitos) de culturas e entre culturas, situadas em uma ou entre várias sociedades.” (p. 12).

Assim, a relação entre cultura e educação é essencial nas sociedades humanas, devido que as duas abordam o ensinar e o aprender em todas as esferas da vida social. A escola não seria o único lugar para ela acontecer, a educação existe em outras práticas sociais e pode ser pensada, também, como uma especialidade que separa os sujeitos sociais.

Sendo a escola o espaço onde jovens e crianças passam a maioria de sua jornada de convivência, a antropologia se faz necessária e essencial nesse contexto, para poder analisar os diversos grupos sociais que na escola adentram. As diferenças culturais manifestam-se intensamente na presença escolar, a exemplo de grupos identitários e historicamente sem poder, como diversidade de gênero, minorias étnicas (negros e indígenas) e religiosas, os desfavorecidos economicamente, as mulheres.

Nesse contexto, a antropologia tem uma função inquestionável no processo de mudança, produzindo uma visão não estática da cultura, adquirindo importância para os fundamentos da educação e ampliando o campo a ser investigado no diálogo entre cultura e educação. Isso nos remete à pluralidade existente na questão da cultura no meio escolar, sabendo que:

“No mesmo tempo e espaço da cultura da escola, outras tantas cores podem ser vistas e apreciadas: processos mais particulares e contingentes das diversas culturas presentes no cotidiano da escola, nas interações e nas redes de sociabilidade que ali são trançadas. E que, multicoloridas, carregam tons e variações de outros tempos, lugares ou de *bricolagem* desses outros tempos e lugares, oferecendo outras tessituras que traduzem as experiências dos diferentes sujeitos e participantes das dinâmicas educacionais na escola.” (ROCHA; TOSTA, 2009, p. 131)

Construída sobre a afirmação da igualdade e ressaltando a base cultural comum¹² a todos, a escola encara o desafio de ter que articular igualdade e diferença, e expressões da pluralidade cultural e social, colocando em questão, as relações entre a educação e a multiculturalidade no cotidiano escolar em detrimento de como se expressam a intolerância, a diversidade e o trato desigual aos diferentes.

¹² É importante destacar que a cultura, como fato comum presente em qualquer sociedade humana, não pressupõe a existência de uma “base cultural comum” a todos os homens, tal como pressuposto pela escola como instituição.

Nos dias atuais, a temática que envolve o multiculturalismo ganha destaque tanto como conceito quanto como projeto, preenchendo cada vez mais os espaços que anteriormente não conseguiam adentrar, trazendo para a cena central a problemática da diversidade cultural presente no mundo contemporâneo que, por sua vez, abrange a escola.

A educação escolar é um campo vasto para analisar a diversidade cultural, pois a interação entre as diversas expressões culturais que a compõe, não basta apenas saber identificar as diferenças, é preciso interação entre elas, o prestígio e experiência da alteridade. A relação de alteridade nos conduz a viver com o respeito à diferença e uma convivência social onde o outro deve ser tratado com dignidade, provendo o relativismo em todas as suas formas.

Portanto, segundo Laraia (2001)¹³, o conceito de cultura se estabelece em um modo de perceber o mundo, uma maneira de organização social, podemos entender, nesse contexto, que a escola se formará enquanto campo produtor e reproduzidor da cultura, instituindo uma forma e um modelo produtor de realidade social.

2.3 Juventude e o processo de construção da identidade

O conceito de juventude tem passado por mudanças rápidas no decorrer das últimas décadas. Inicialmente era entendida como uma fase de vida própria, em que se procurava homogeneidade a partir da construção de uma cultura juvenil capaz de caracterizá-la. No decorrer do tempo esse pensamento mudou. Como bem observa Doutor (2016, p. 161), leva-se em consideração as premissas sociológicas que impõem a procura, não só de possíveis semelhanças entre jovens ou grupos de jovens, mas, principalmente, das diferenças sociais e comportamentais que existem entre eles.

Nesse contexto, é possível fazer referência a diferentes sentidos que a palavra juventude pode expressar, ou seja, jovens estudantes, jovens trabalhadores, jovens urbanos, jovens rurais, etc. É possível ainda distinguir diversas realidades socialmente

¹³ “O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.” (LARAIA, 2001, p. 36)

construídas, levando-se em conta critérios como a cultura, a economia e a sociedade em que os jovens estão inseridos e que são capazes de possibilitar diferentes sentidos para a palavra juventude. Pode-se ainda inferir que noção de juventude é construída socialmente, através dos critérios aqui mencionados, e não se coaduna com o conceito de homogeneidade.

De acordo com Abramo (2010, p. 06), a definição de juventude pode ser desenvolvida por meio da faixa etária, um período da vida, um contingente populacional, uma categoria social, uma geração, etc. Esses são pontos de partida que se vinculam, de algum modo, à dimensão entre a infância e a maturidade. Os limites etários não podem ser definidos rigorosamente.

O período definido como juventude tem início a partir das mudanças físicas da puberdade juntamente com as mudanças de ordens intelectuais e emocionais. Teoricamente falando, esse período se finda quando acontece a inserção no mundo adulto. Observa-se nessa fase o estabelecimento de cinco dimensões do mundo moderno como: terminar os estudos, viver do próprio sustento, sair da casa dos pais e estabelecer-se em uma moradia pela qual torna-se responsável ou corresponsável, casar e ter filhos. Portanto, a vida adulta chega respeitando o cumprimento do período de preparação, estar apto a produzir e reproduzir a vida e a sociedade e assumir as responsabilidades pela sua sobrevivência (ABRAMO, 2010, p. 07).

Segundo Bourdieu (1983, p. 01), o reflexo profissional do sociólogo é lembrar que as divisões entre as idades são arbitrárias. A fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputas em todas as sociedades:

As classificações por idade (mas também por sexo, ou é, claro, por classes...) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em seu lugar [...] a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável. O fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente.

Nesse sentido, é preciso analisar as diferenças entre as juventudes em função das suas origens sociais, perspectivas e interesses. Todavia, a juventude pode ser homogênea quando comparada a outras gerações e heterogênea se a entendermos como um conjunto de atributos sociais que diferenciam os jovens uns dos outros.

Conforme Abramo (2010, p. 07), os marcos etários que são usados para abordar o período da juventude levam em consideração variáveis diversas, como análises demográficas e a definição dos públicos e de políticas. Isso varia de acordo com cada país e instituição. De forma geral, existe hoje uma tendência, no Brasil, baseada em critérios estabelecidos pelas Nações Unidas e por instituições oficiais (como o IBGE), de definir como jovens quem estiver entre a faixa etária dos 15 aos 24 anos. Essa definição leva em conta a existência de profunda variação de acordo com as situações sociais e trajetórias pessoais dos indivíduos concretos.

Reconhecemos que não é simples entender como jovens da sociedade contemporânea sejam capazes de reproduzir a violência de gênero e ajudar a reforçar estereótipos que as músicas reverberam; mais difícil ainda de entender é o que faz com que a sociedade legitime as letras das músicas sob um discurso vazio e continue deixando as mulheres em situação abusiva. Nesse aspecto, achamos relevante pensar sobre como as mulheres enfrentam esse tipo de violência em um momento da vida em que a identidade está sendo construída. Iremos pensar sobre identidade e personalidade.

O conceito de identidade é debatido em praticamente todas as áreas do conhecimento. Na perspectiva das ciências sociais, Stuart Hall (2006) distingue três concepções acerca do conceito de identidade: a identidade do sujeito do Iluminismo, a identidade do sujeito sociológico e identidade do sujeito pós-moderno. Contudo, iremos nos deter na definição do sujeito sociológico.

O sujeito sociológico reflete a complexidade do mundo moderno e a consciência de que aquele núcleo interior nem era autônomo nem autossuficiente, sendo formado na relação com outras pessoas que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – do mundo. Esta passou a ser a visão clássica sociológica da identidade, que é formada na interação entre o eu e a sociedade. “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu’ real, mas este é formado e modificado por um diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006). Dessa forma, a identidade preenche o espaço entre o interior e o exterior.

Outra concepção acerca da definição sobre identidade usada pelo autor coloca o sujeito como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. Esta é vista como

móvel, sendo definida historicamente. Portanto, a identidade é construída num contexto específico e mediada pelas relações estabelecidas entre grupos determinados.

No que diz respeito à personalidade, a sua conceitualização modifica de acordo com os construtos teóricos, mas, de maneira geral, podemos compreender a personalidade como um padrão de funcionamento relativamente constante, com qualidades particulares, que atribui lógica e individualidade ao comportamento de um indivíduo. Nessa mesma direção Hall, Lindzey e Campbell (2000) asseveram a personalidade como um “conjunto intricado de características psicológicas únicas que influenciam os padrões de comportamento peculiares de um indivíduo em diferentes circunstâncias ao longo do tempo; um modo de funcionamento psicológico, arraigado, resistente, habitual, que caracteriza o estilo de uma pessoa”.

Para analisar o perfil das mulheres “cantadas” e, conseqüentemente, violentadas é importante pensar sobre a interseccionalidade¹⁴ neste processo, uma vez que indica para uma perspectiva teórico-metodológica de analisar as várias maneiras de opressão, discriminação e subordinação das mulheres, ou seja, compreender como as categorias de gênero, raça/etnia, classe social se cruzam construindo esse espaço de violência a qual as mulheres estão inseridas.

Outro fator de importância que se agrega ao perfil das mulheres é o surgimento dos movimentos feministas, que coloca em destaque a plausibilidade da “fragilidade” feminina, que condiciona a mulher a um simples reduto sentimental desprovido de razão. Faz parte do imaginário do senso comum do mundo ocidental a ideia de que o homem seja dotado de razão e a mulher, de sensibilidade. Nota-se, nas reivindicações feministas, um dedicado empenho em conquistar maior espaço em todas as áreas da sociedade, lutando pelos mesmos direitos que os homens têm, o que constitui um entusiasmo pela superação das desigualdades de gênero.

A identidade do indivíduo, para Goffman (1975), é construída a partir de suas experiências sociais, onde a questão subjetiva e reflexiva deve ser conhecida pelo indivíduo cuja identidade está em cheque. O autor trata de algumas ações que o social acaba desenvolvendo nos indivíduos estigmatizados, por intolerância aos lugares que

¹⁴ “[...] trata da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classe e outras” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

ocupam socialmente, no nosso caso, as mulheres. Goffman (1975) expõe que os indivíduos somente deixarão de criar classificações quando fizer parte desse “outro lado”, dessa maneira, aprenderão a lidar com a diferença. Os estigmas provocam um convívio social restrito, fomentando o preconceito e mantendo as relações estereotipadas.

Para Saffioti (1987), “o patriarcado não se resume a um sistema de dominação, modelado pela ideologia machista. Mais do que isto, ele é também um sistema de exploração. Enquanto a dominação pode, para efeitos de análise, ser situada essencialmente nos campos político e ideológico, a exploração diz respeito diretamente ao terreno econômico”. Verifica-se que para a autora a violência contra a mulher é expressão do patriarcado, resultado de uma socialização machista.

Para identificar a percepção sobre a mulher, cuja identidade está retratada nas canções, podemos recorrer à leitura de Giddens (2002), uma atenção especial ao que ele chama de noção de si ou autoidentidade, ou seja, o processo autorreflexivo de construção da identidade, um fenômeno intrínseco à vida dos sujeitos no capitalismo tardio. É de grande importância observar como nós, mulheres, nos enxergamos e nos sentimos e de que forma isso é compreendido nas músicas, além de vigiar (e não permitir) como os homens nos enxergam e se referem a nós.

A intervenção pedagógica procurou entender sobre como o forró contribui para a formação da identidade juvenil. Como demonstra Pires (2005), o forró é uma das danças populares que compõem as legítimas manifestações culturais brasileiras, rica em símbolos, significados e onde é aqui no Nordeste, região onde surgiu, que sua riqueza é bem mais expressiva. Como bem observou a jovem de 17 anos: “[...] *O forró é um ritmo nosso, que nos deixa muito à vontade por ser da terra e não é como os outros, que vêm de fora e deixa a gente deslocado, como música eletrônica, que nem vejo graça*”. É por causa disso que o forró tenciona agradar massas populares, especialmente o público jovem, pois sua meta é fazer o público dançar, rir e divertir.

Nessa perspectiva, a partir da análise de Fairclough (2001), pode-se dizer que o discurso é uma prática que representa não apenas o mundo, mas a significação do mundo, como uma forma de contribuir para a constituição de todas as dimensões da estrutura social. Portanto, observa-se que o discurso do forró tem as características determinantes da sociedade na qual se insere, a qual é marcada pelo discurso da

felicidade fácil, do consumo e da satisfação sexual. E o forró trabalha, em grande medida, com esse discurso.

De acordo com as discussões nos grupos focais, os jovens buscam no forró uma forma de diversão para encontrar amigos, paquerar, se reunir no momentos de convivência da escola, dançar. Mas eles mesmos conseguiram reconhecer que, de maneira direta ou indireta, o forró apresenta uma mensagem com pouco conteúdo a ser analisado, muito pobre e que isso realmente influencia suas relações sociais, pois é um discurso que fala sobre objetos de consumo, bebidas alcoólicas, sexo e violência, ou seja, nos faz entender que a juventude está entregue às ações da indústria de entretenimento fomentando a violência de gênero através de um estilo musical.

Portanto, trata-se de uma juventude, cuja identidade oscila entre a alienação e a aceitação do estado atual da realidade social. Não há grandes debates ou contestação dessa realidade, a identidade é de aceitação. Nesse cenário, o forró entra como um elemento que, ao mesmo tempo, ajuda a manter esse estado de alienação, mas também emerge como uma saída para poder enfrentar para diminuir a pressão da realidade, divertindo e juntando amigos.

O forró é produz uma identidade juvenil que, na perspectiva de Fairclough (2001), pode ser classificada de destinatário, ou seja, é um jovem que é objeto da destinação da indústria do entretenimento, do consumo, de bebidas alcóolicas, do sexo e da superficialidade do discurso sobre si mesmo e sobre o mundo social. É uma identidade que não questiona o mundo e o *status quo* da vida social. Quem bem expressa essa identidade é o jovem de 18 anos, quando afirma: “[...] *Se for formar a identidade com as músicas de forró hoje em dia, sua identidade vai ser totalmente negativa*”. Por isso que a intervenção pedagógica não pode se esgotar o debate por aqui. É preciso que novos discursos sejam realizados para continuar analisando o forró e outros fatores da vida social.

3. MÚSICA POPULAR E IDENTIDADE CULTURAL

3.1 Cultura, educação e representação feminina na música

Analizando as relações existentes entre cultura e educação, percebemos um desafio teórico da modernidade e uma necessidade de articulação entre o campo científico e o processo educativo na sociedade atual. Ao pensarmos sobre Cultura inevitavelmente recorremos a Antropologia, e nesse contexto, o clássico de Geertz (1989), “A interpretação das culturas”, representa uma tentativa de apresentar as implicações da concepção de cultura para a teoria e a pesquisa. Geertz ¹⁵ elaborou uma definição de homem baseada na definição de cultura, rompendo com o postulado iluminista e da Antropologia clássica, apontando para a diversidade cultural humana.

Somos a única espécie que rompeu com os limites das leis biológicas e desenvolvemos um mundo de relacionamentos fundados em regras sociais. Como seres simbólicos, criamos redes, sistemas de relações, códigos, ideologias e construímos o mundo em que vivemos. Clifford Geertz analisa melhor essa ideia:

“Somando tudo isso, nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura: dobuana e javanesa, hopi ou italiana, de classe alta e classe baixa, acadêmica e comercial. A grande capacidade de aprendizagem do homem, sua plasticidade, tem sido observada muitas vezes, mas o que é ainda mais crítico é sua extrema dependência de uma espécie de aprendizado: atingir conceitos, a apreensão e aplicação de sistemas específicos de significado simbólico. Os castores constroem diques, os pássaros constroem ninhos, as abelhas localizam o seu alimento, os babuínos organizam grupos sociais e os ratos acasalam-se à base de formas de aprendizado que repousam predominantemente em instruções codificadas em seus genes e evocadas por padrões apropriados de estímulos externos – chaves físicas inseridas nas fechaduras orgânicas. Mas os homens constroem diques ou refúgios, localizam o alimento, organizam seus grupos sociais ou descobrem seus companheiros sexuais sob a direção de instruções codificadas em diagramas e plantas, na tradição da caça, nos sistemas morais, e nos julgamentos estéticos: estruturas conceptuais que moldam talentos amorfos.” (1989, p.62-63).

¹⁵ Geertz faleceu no mês de outubro de 2006, nos Estados Unidos, aos 80 anos.

Outro profícuo debate em busca de reconstruir a noção de cultura nos é dado por Denys Cuche, sociólogo e antropólogo francês, que faz um percurso desde o século XVIII até o século XXI para analisar o termo “cultura”, em sua obra “A noção de cultura nas ciências sociais”, e define a cultura nos seguintes termos: “a noção de cultura é inerente à reflexão das ciências sociais. Ela é necessária, de certa maneira, para pensar a unidade da humanidade na diversidade além dos termos biológicos. Ela parece fornecer a resposta mais satisfatória à questão da diferença entre os povos” (p. 09).

Dessa forma, Cuche (1999) entende que a cultura é a capacidade que o homem tem de adaptar-se ao meio e também o contrário, adaptar o meio às necessidades do próprio homem, ou seja, “a cultura torna possível a transformação da natureza” (p.10). Em todo o caso a definição de cultura¹⁶ parece algo desafiador, assumindo uma teia de significados ao longo do tempo tecida pelo próprio homem. Logo:

“O processo que cada cultura sofre em situação de contato cultural, processo de desestruturação e depois de reestruturação, é em realidade o próprio princípio da evolução de qualquer sistema cultural. Toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução. O que varia é a importância de cada fase, segundo as situações. Talvez fosse melhor substituir a palavra “cultura” por “culturação” (já contido em “aculturação”) para sublinhar esta dimensão dinâmica da cultura.” (CUCHE, 1999, p. 137)

Contudo, diante do atual debate sobre a percepção da centralidade da cultura, a antropologia adquire uma importância fundamental no contexto da educação e da escola, no nosso caso, devido a sua contribuição na discussão sobre a função social da escola na sociedade contemporânea e a formação dos cidadãos de forma que contribua para a transformação das desigualdades que estão em cena na sociedade “democrática”.

O desafio de pensar a educação como um processo que, inerente à condição humana, recai numa condição específica e escolarizada das sociedades hierarquizadas e desiguais, nos faz pensar que a educação existe independente de se ter ou não divisão de trabalho entre sujeitos sociais desiguais e, ainda, possa ou não, haver escola. Toda via, processos educativos acontecem em meio às relações que não se restringem apenas ao espaço da escola e é nessa hora que podemos pensar nas relações entre antropologia e

¹⁶ Pode-se afirmar a impossibilidade de definir, de modo único e total, um conceito de cultura, principalmente ao se tratar de sociedades complexas.

educação. Para Brandão (em ROCHA; TOSTA, 2009) a educação, assim como a cultura, se faz inclusiva, afirmando o seguinte:

“a educação é – como tudo o mais que é humano e é criação de seres humanos – uma dimensão, uma esfera interativa e interligada a outras, um elo, uma trama (no bom sentido da palavra) na teia de símbolos e saberes, de sentidos e significados, como também de códigos, de instituições que configuram uma cultura, uma pluralidade interconectada (não raro, entre acordos e conflitos) de culturas e entre culturas, situadas em uma ou entre várias sociedades.” (p. 12).

Assim, a relação entre cultura e educação é essencial nas sociedades humanas, devido que as duas abordam o ensinar e o aprender em todas as esferas da vida social. A escola não seria o único lugar para ela acontecer, a educação existe em outras práticas sociais e pode ser pensada, também, como uma especialidade que separa os sujeitos sociais.

Contudo, diante do atual debate sobre a percepção da centralidade da cultura, a antropologia adquire uma importância fundamental no contexto da educação e da escola, no nosso caso, devido a sua contribuição na discussão sobre a função social da escola na sociedade contemporânea e a formação dos cidadãos de forma que contribua para a transformação das desigualdades que estão em cena na sociedade “democrática”.

Nesse contexto, a antropologia tem uma função inquestionável no processo de mudança, produzindo uma visão não estática da cultura, adquirindo importância para os fundamentos da educação e ampliando o campo a ser investigado no diálogo entre cultura e educação. Isso nos remete à pluralidade existente na questão da cultura no meio escolar, sabendo que:

“No mesmo tempo e espaço da cultura da escola, outras tantas cores podem ser vistas e apreciadas: processos mais particulares e contingentes das diversas culturas presentes no cotidiano da escola, nas interações e nas redes de sociabilidade que ali são trançadas. E que, multicoloridas, carregam tons e variações de outros tempos, lugares ou de *bricolagem* desses outros tempos e lugares, oferecendo outras tessituras que traduzem as experiências dos diferentes sujeitos e participantes das dinâmicas educacionais na escola.” (ROCHA; TOSTA, 2009, p. 131)

Construída sobre a afirmação da igualdade e ressaltando a base cultural comum¹⁷ a todos, a escola encara o desafio de ter que articular igualdade e diferença, e expressões da pluralidade cultural e social, colocando em questão, as relações entre a educação e a multiculturalidade no cotidiano escolar em detrimento de como se expressam a intolerância, a diversidade e o trato desigual aos diferentes.

Nos dias atuais, a temática que envolve o multiculturalismo ganha destaque tanto como conceito quanto como projeto, preenchendo cada vez mais os espaços que anteriormente não conseguiam adentrar, trazendo para a cena central a problemática da diversidade cultural presente no mundo contemporâneo que, por sua vez, abrange a escola.

A educação escolar é um campo vasto para analisar a diversidade cultural, pois a interação entre as diversas expressões culturais que a compõe, não basta apenas saber identificar as diferenças, é preciso a interação entre elas, o prestígio e experiência da alteridade. A relação de alteridade nos conduz a viver com o respeito à diferença e uma convivência social onde o outro deve ser tratado com dignidade, provendo o relativismo em todas as suas formas.

Como já abordado anteriormente sobre o conceito de cultura que, segundo Laraia (2001)¹⁸, se estabelece em um modo de perceber o mundo, uma maneira de organização social, podemos entender, nesse contexto, que a escola se formará enquanto campo produtor e reproduzidor da cultura, instituindo uma forma e um modelo produtor de realidade social.

A relação entre antropologia e educação nos possibilita uma reflexão antropológica e, logo, das ciências humanas, na ótica educacional, visando possibilitar uma afinidade de conhecimentos para a prática, causando conscientização e mudanças de paradigmas estabelecidos sobre as relações de poder capitalistas e de exclusão social existentes nesse campo.

¹⁷ É importante destacar que a cultura, como fato comum presente em qualquer sociedade humana, não pressupõe a existência de uma “base cultural comum” a todos os homens, tal como pressuposto pela escola como instituição.

¹⁸ “O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.” (LARAIA, 2001, p. 36)

“[...] a escola tem sido o veículo de projeção de padrões e modelos que impedem o verdadeiro conhecimento, privilegiando um conhecimento dado e assimilado pela ordem institucional, nem sempre percebido pelos agentes sociais que conduzem o processo educativo.” (Gusmão, 2003, p. 92).

No contexto social atual, não devemos ir em direção de uma educação tola pensada para a difusão e absorção de uma educação livre de pressupostos reflexivos, pois o pressuposto de uma neutralidade científica já foi ultrapassado, pondo novas questões sobre as propostas educativas e retirando a idealização (ilusória) da igualdade social inventada pela sociedade moderna. Deste modo, a ideia de que todos comungam de uma mesma condição social e cultural não pode ser apreciada, pois, precisamos considerar a nossa realidade. É necessário e urgente lutar pela (re)construção de uma educação pensada diretamente na realidade e em sua diversidade cultural.

“Nem a igualdade absoluta, nem a diferença relativa são efetivamente adequadas para compreender e solucionar o problema da diversidade social e cultural. Nisso residem o paradoxo e o desafio de nossas práticas e propostas educativas. [...] Nessa medida, a escola, mais que um espaço de socialização, torna-se um espaço de sociabilidades, ou seja, um espaço de encontros e desencontros.” (Gusmão, 2003, p. 94).

As discussões sobre educação que envolvem multiculturalismo, tem ocupado cada vez mais espaço, colocando em cena a problemática da diversidade cultural presente no mundo contemporâneo. Nesse contexto, é importante que entendamos o processo de aprendizagem como uma relação social e não como uma obrigação de transmissão de conhecimentos hierarquizados.

Assim, o sistema educacional deve fundar-se de medidas socializadoras, que formem sujeitos que garantam proteção aos processos sociais, imprimindo identidade e desenvolvendo criticidade na sociedade. Por isso é que a escola deve preservar pela diversidade sociocultural com finalidade de combater atitudes e condutas inflexíveis e preconceituosas contra indivíduos vulneráveis ou em situação de risco social e pessoal.

Trata-se, portanto, de reconhecer que a escola é construída por sujeitos histórico-culturais, abrigando pluralidade cultural a diferentes grupos sociais, étnicos, religiosos, de gêneros, políticos, econômicos, dentre outros. Esses sujeitos levam para a escola suas visões de mundo e seus valores morais, devendo o processo educativo reconhecê-los

como construtores de diversas trajetórias e múltiplas identidades que se misturam dentro e fora do espaço escolar.

Por fim, a partir da reflexão da educação através de olhos antropológicos, esses dois campos nos dá inúmeras possibilidades de diálogos fecundos para o homem em sociedade. A sensibilidade da antropologia ao pensar sobre educação é fundamental para percebermos também que a escola não é o único meio de elaborar conhecimento, formar o indivíduo e socializar. A antropologia amplia a concepção de educação para além dos muros da escola de forma a contribuir para reflexão da escola e seus espaços, não simplesmente como cultura escolar, mas permitindo as múltiplas possibilidades de compreensão desse cotidiano.

Podemos incluir nesse contexto Malinowski¹⁹, um clássico da antropologia, que nos dá alguns elementos indispensáveis para pensarmos a realidade: a de que é preciso pensar em uma educação que possibilite ao sujeito se localizar no tempo e no espaço como um ser que está inserido na realidade e no mundo, fazendo com que as relações sociais nos sirvam como meio para entender os contextos sociais e históricos e assim, não sejamos “neutros” à realidade social.

“Afinal: Ao captar a visão essencial dos outros [...] estamos contribuindo para alargar a nossa própria visão. Não podemos chegar à sabedoria final socrática de conhecer-nos a nós mesmos se nunca deixarmos os estreitos limites dos costumes, crenças e preconceitos em que todo homem nasceu.” (Malinowski, 1976, p. 374)

Para Malinowski, existe uma ideia central de respeito à alteridade e isso é importante para estabelecermos um diálogo com a construção de uma concepção educacional, com o auxílio das ciências antropológicas. Dessa maneira, a valorização da relação de alteridade possibilita colocarmos sentido social nas práticas escolares permitindo um pensamento reflexivo e prático na construção do conhecimento humano, extra escolar, e na valorização do próprio contexto escolar.

¹⁹ Bronislaw Malinowski (1884-1942) não trata especificamente sobre o tema educação, mas devemos considerar esse assunto e compreendê-lo, ainda que brevemente, no interior de conjuntos de saberes antropológicos abordados pelo autor.

Portanto, as possibilidades de uma antropologia para a educação, enfocam temáticas como cultura, diversidade cultural, identidade, alteridade e outras nas práticas educacionais, que incorporadas em diferentes saberes simbólicos, mantêm relações de reciprocidade ou de conflitos e se fazem presentes no cotidiano escolar, na configuração de seu tempo, espaço e aprendizagem.

Cabe a nós, cidadãos, antropólogos ou não, compreender os muitos caminhos de um saber antropológico da educação que tenha como ofício não cair em idealismos vazios impostos e reproduzidos comumente na sociedade. Cabe-nos estimular o debate para além da zona de conforto representada pelo que nos é mais próximo e construir outros horizontes.

No corpo desse contexto, vamos analisar a música como manifestação social, capaz de representar a cultura ao lado de seus costumes e representações, lançando olhar sobre a figura feminina presente na música popular, especialmente o forró. Através dessas duas leituras, música e feminino, identificam-se os discursos presentes nas composições que remetem ao universo da mulher e assim, evidenciamos dubiedades e contradições nos modos de representação feminina nas manifestações musicais investigadas.

É necessário analisar como as relações masculino x feminino estão sendo exploradas nas músicas, de que forma a representação do feminino é construída a partir de posturas e comportamentos produzidos na sociedade. Com a discussão de relações de poder, ligada ao conceito de gênero, é preciso identificar as formas de representação da mulher e quais os significados possíveis que esses discursos carregam. Sabemos que a música, transformada em produto e disponível para o consumo, gera novas práticas sociais que representam a sociedade na qual estão inseridas, sendo responsável por produzir sentidos diversos a partir do público consumidor que passam a utilizar a mesma linguagem nas suas relações sociais.

A busca por práticas pedagógicas na intervenção, encontra, na utilização da arte no ensino-aprendizagem, uma proposta que ilumina caminhos em direção à exploração de múltiplas possibilidades e experiências singulares que possam contribuir para a formação de jovens e o enfraquecimento do patriarcado. Nesse caso, a arte é uma mediadora para alcançar o sujeito em sua vivência subjetiva, constituindo compreensões

de mundo que revelam aspectos de suas relações sociais. Assim, a arte cria um campo de possibilidades no qual a realidade pode ser transformada pela percepção singular, mostrando, conseqüentemente, o impacto sobre a formação das concepções sociais e políticas de si e do outro.

Fazendo o uso da arte como recurso pedagógico e pensando em aproximar ainda mais os jovens desta pesquisa, o gênero musical escolhido dentro da música popular brasileira foi o forró, consolidado na nossa região Nordeste e amplamente divulgado em todos os tipos de mídia, fazendo com que ganhe destaque e aproximação em nossa análise para estabelecer relação entre a música e a representação que se tem da mulher no nordeste brasileiro. Durval Muniz de Albuquerque Junior, em “A invenção do Nordeste e outras artes”, investiga os processos que dão origem ao que temos como referência da região:

O Nordeste é uma produção imagético-discursiva formada a partir de uma sensibilidade cada vez mais específica, gestada historicamente, em relação a uma dada área do país. E é tal a consistência dessa formação discursiva e imagética que dificulta até hoje, a produção de uma nova configuração de “verdades” sobre este espaço. (2001, p. 49).

No entanto, criou-se um Nordeste associado às ideias de atraso, numa sociedade patriarcal e machista, refletindo diretamente em suas produções musicais. Assim, os estereótipos construídos na figura feminina e reproduzidos nessa produção que ganha grande visibilidade, está ligado às questões sociais, tornando-se necessária uma reflexão maior, no que diz respeito à discriminação e legitimação das representações femininas no contexto musical.

É importante lembrar que o patriarcado além de orientar os lugares e papéis a serem ocupados por mulheres, ele vai afastar socialmente aquelas que não aceitarem sua condição e lugar destinado, passando a corromper sua imagem e rotulá-las como vadias, piriguetes, vagabundas, mulheres não adequadas para o casamento, visto que as mesmas não se enquadram no modelo arbitrário dado socialmente, o qual deve se encontrar pautado na mulher virgem, boa esposa, fiel e companheira. Podemos constatar tal categoria na letra da música da banda Saia Rodada²⁰ apresentada no grupo focal: *Piri*,

²⁰ Disponível em : <https://www.lettras.mus.br/saia-rodada/prova-que-me-ama/> Acesso em 04/12/2019 às 22h57.

piri, piri piriguite/Prova quem me ama andando no meu chevette/Piri, piri, piri piriguite/Eu só tenho amor, eu não tenho caminhonete.

Neste sentido, percebemos que diversos são os mecanismos de violência, podendo estes ser de ordem social, cultural e, para tanto, é necessário entender que todos comprometem a integridade da mulher na medida em que disseminam discursos machistas, preconceituosos que ferem seu direito e liberdade. Podemos perceber tal categoria explícita na letra da música da Banda Aviões do Forró, onde a mesma se utiliza de uma imagem marcadamente machista que foi socialmente construída para representar a(s) mulher(es) nas suas letras. Constatamos tal categoria no trecho da seguinte música da banda Aviões do Forró²¹:

Já to sabendo o que aconteceu/Obviamente vou fingir que não
doeu/Que eu não tenho ciúme nenhum pouquinho/Mas eu vou dar o
troco bem devagarzinho/Só de vingança eu vou te amar de novo/E
tudo que eu te dei vou dar em dobro/Cê vai pagar com juro com seu
carinho/Pra gente resolver isso sozinho/E hoje eu vou te amar de novo
uooo/Hoje ressuscito nosso amor uoooo/Hoje eu vou te amar de
novo/Hoje ressuscito nosso amor/Uooo vai ser assim/Ai de você, ai de
você/Se não se apaixonar por mim.

Esta postura viril e machista contribui de forma negativa no sistema de representação de gênero, pois, subalterniza a mulher e coopera para sua invisibilidade e desvalorização na sociedade, uma vez que o posicionamento adotado nas letras de músicas de forró estilizado reproduz a intolerância, assim como demonstra a vulnerabilidade das mulheres na sociedade. A partir da nossa análise, compreendemos uma conduta violenta quando a música atenta contra a integridade da mulher ao destacar “*Ai de você, ai de você/ Se não se apaixonar por mim*”, tal conduta anula a autonomia da mulher, seu poder de decisão sobre si mesma, sobre seus sentimentos, sobre seu próprio corpo, tratando-a como objeto de posse masculina. Nesse trecho fica claro o sistema patriarcal vigente que nos leva perceber o sentimento de posse, domínio e controle dessa postura hierarquizada que se faz presente nas letras das músicas revelando que “Na violência de gênero, a violência é constante, porque a transgressão à autonomia da mulher é algo naturalizado (não natural) [...]” (BARROS; RAVANE, 2014, p.406). A dominação imposta às mulheres corresponde a uma violência simbólica

²¹ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/avioes-do-forro/vou-te-amar-de-novo/> Acesso em 04/12/2019 às 23h.

estabelecida pela adesão dos dominados às categorias que embasam sua dominação, categorias estas que resultam de classificações naturalizadas.

As músicas têm um significado importante, pois articulam o masculino e o feminino, os sentimentos entre homem e mulher e as relações entre os gêneros. Além disso, são uma das formas públicas pelas quais o homem encontra para falar sobre seus sentimentos em relação à mulher, principalmente enquanto representação do seu desejo, em uma imagem carregada de fantasias.

Ao discutirmos no grupo focal algumas letras de músicas de bandas e cantores de forró, fica claro que o único espaço ocupado pelas mulheres são os lugares inferiores, sem prestígio social, marcados principalmente pela vulgarização do seu corpo. A partir dessa lógica, essa atitude se configura da mesma forma como aconteceu no processo histórico que foi caracterizado pela inferiorização da mulher pela lógica patriarcal. Neste sentido, entendemos que ao expor sua imagem, pregar a intolerância sexual, romper sua condição de mulher, estes elementos configuram uma violência, pois rompem com sua integridade. Assim, é preciso compreender que os mecanismos de violência que se encontram presentes na sociedade, adotaram diversos formatos de exclusão social, visto que as situações de opressão que foram naturalizadas ao longo dos anos, hoje são consideradas violações cabendo medidas judiciais para punir qualquer direito violado.

3.2 Forró eletrônico: uma ode ao consumo massificado

Silva (2003) nos dá a definição de forró eletrônico:

Forró eletrônico – a partir do início da década de 1990. Sua característica principal é a linguagem estilizada, eletrizante e visual, com muito brilho e iluminação, empregando equipamentos de ponta, com maior destaque para o órgão eletrônico, que aparentemente “substitui” a sanfona. Inspira-se na música sertaneja eletrônica (*Country music*), no romantismo dito brega e no axé music. A banda é composta em média por dezesseis integrantes, todos jovens, incluindo músicos e bailarinas. (SILVA, 2003. p. 17)

Sabemos que o forró possui inúmeras outras classificações e não é nosso intuito descrevê-las, nem tampouco traçar sua história devido ao perfil prático e objetivo dessa intervenção pedagógica. Precisamos delimitar nossa análise no forró eletrônico por entender que ele é o que mais se utiliza de recursos midiáticos para sua expansão e que

retrata a imagem feminina de diversas maneiras, abordando temas como sexualidade e violência. Diferente em diversos pontos do forró tradicional, o eletrônico está carregado de fatores como erotismo, performance e tecnologia, agregando a isto os modismos, que geram lucro comercial, e a figura masculina como dominante sexual.

Assim, podemos pensar sobre o movimento que existe entre o essencialismo e sociologismo que nos dá uma ideia de como o diletantismo de ambos os lados nos deixou legados. A crítica da ciência social ao essencialismo é justificável pelos excessos que essa visão atribui quando mira para a realidade social – inclusive material – e a enxerga como mero reflexo de uma essência imutável, como uma forma torpe que só percebemos pelas sensações, ora empíricas, ora intuitivas. O essencialismo nos deixou a ideia de que a realidade não é “real”, de que esse mundo não passa de sensações derivativas da “verdadeira” realidade, só perceptível pela inteligência. Nesse cenário, o artista surge como alguém capaz de alcançar uma forma de representação da realidade (seja lá qual for), e é desse pensamento que se nutriu o senso comum, transformando o artista em um ser especial, dotado de um dom presenteado pela divindade eterna e que possui habilidades que nenhum outro ser humano tem.

Analisando a proposta de Lipovetsky & Serroy (2015) podemos perceber a estetização da vida em quatro fases: a primeira é a da arte vinculada ao divino, aos rituais que tinham o papel de conectar o mundo coletivo ao espiritual; a segunda fase é a da arte como representação do poder político na época dos grandes impérios; a terceira é a arte pela arte através do advento do capitalismo e o aparecimento do indivíduo como ponto de inflexão das antigas estruturas sociais; a quarta e última fase é a arte como mercadoria, onde indústria e estética se juntam para compor o que eles chamam de capitalismo artista.

A fase que mais nos interessa é a terceira fase, onde surge a reflexão da Escola de Frankfurt ao entender a lógica massificante da produção artística pela perda de sua reprodutibilidade técnica (Benjamin, 1975), ou a diminuição das competências sensíveis pela simplicidade das estruturas harmônicas e melódicas repetitivas, em que o processo de comunicação artística perde seu potencial sem ter nada a dizer, apenas a arte como entretenimento (Adorno, 1975); (Adorno; Horkheimer, 1975). A arte passa a ser considerada como produto massificado e simplificado a ser facilmente consumida pela mão de obra fabril fatigada após horas de trabalho repetitivo.

Como um reflexo da conjuntura político-econômico-social na qual foi desenvolvido, o forró eletrônico se rende às influências externas, aos valores e aos costumes da sociedade moderna. As letras das músicas não consideram mais os aspectos como a vida no campo e as dificuldades enfrentadas pelos sertanejos (tanto os que permanecem em sua terra, quanto os que migraram para as cidades grandes em busca de melhores condições) e passa a dar ênfase a temas mais gerais, a exemplo da mulher, da bebida. Assim, a sonoridade do forró eletrônico está relacionada a um conjunto de valores, como argumenta Trotta (2012), onde esses aspectos servem de base

para a internacionalização da cultura jovem e de uma estética associada “ao moderno”, assim como um símbolo do próprio capitalismo tardio. A manipulação elétrica do som da guitarra permite a experimentação de timbres e intensidades variados, matizando um som que pode ser amplificado e adotado por uma juventude identificada em um plano mundial. (...) A rejeição à guitarra e ao teclado é, portanto, uma negação de um conjunto de códigos culturais relacionados com esse universo simbólico (TROTТА, 2012, p.02).

O advento de novas tecnologias da comunicação, computadores, sintetizadores, compressores de voz, mesas digitais, softwares de programação e gravação, captação de microfones, salas de estúdio com isolamento acústico com materiais especiais unidos aos avanços da engenharia acústica, possibilitam total controle sobre cada som em sua textura, altura, timbre, velocidade rítmica, afinação, distorção, mistura. E ao contrário da repetibilidade de uma linha de produção fordista, as músicas de hoje buscam a criatividade, novas roupagens e sonoridades mais adaptadas a um novo capitalismo mais dinâmico e individualizado, um capitalismo artista (Lipovetsky; Serroy, 2015).

Aliados à indústria cultural e à cultura popular, a música é composta por uma variedade de discursos que entram em vários grupos e produzem variados sentidos. Percebemos que a música não tem o mesmo significado para todos que a escutam, pois cada ouvinte tem seus valores, suas memórias e crenças para dar a ela uma interpretação. Por isso que a música terá efeitos diferentes em comunidades diversas, comportando as mais variadas identidades, que se transformam e se constroem ao longo dos anos a partir das vivências, do cotidiano e das representações sociais.

Em tempos de uma sociedade de estética da imanência “na qual nenhum relato organiza a diversidade em um mundo cuja interdependência leva muitos a sentirem falta

dessa estruturação”, a arte é atravessada – se não construída – por uma série de questões que estão além de sua jurisdição, além do que as noções de campos e de distinção social poderiam abarcar (Canclini, 2012, p. 26). Também ao contrário dos tempos dos frankfurtianos, em que havia uma produção e reprodução centralizadas por parte da indústria cultural, o que notamos é a descentralização dessa produção justamente pelo fim da passividade do espectador (Thompson, 1995) que agora interage com os meios de comunicação pelas mais variadas plataformas virtuais, assim como se tornou coprodutor de seu próprio espetáculo. O mundo virtual é uma construção midiática de nós mesmos, produzindo e lançando nossas imagens, músicas, preferências e opiniões. Somos nosso próprio espetáculo.

Assim, observa-se na produção, na circulação e na recepção do forró eletrônico pelos jovens atualmente, dominante no mercado musical, fatores que demonstrem algo a mais das possibilidades festivas de utilização desse gênero musical de massa, isto é, seu lado não transparente. Vale lembrar, nas palavras de Albuquerque Júnior (2001), que as linguagens “não apenas representam o real, mas instituem reais”. Procura-se, então, apreender o fenômeno musical para além de seu efeito lúdico, buscando entendê-lo também como elemento de (re)produção de realidades sociais (conservando ou modificando-as). O consumo privado de música e consumo público são questões praticamente que indissociáveis, sobretudo num gênero musical dançante como o forró. Aliás, compreender o forró eletrônico apenas como música ou dança seria minimizar o fenômeno. Na verdade trata-se de uma mistura de música, dança, festa, humor, moda, linguagem, etc., ou seja, existe uma teatralização de uma nordestinidade urbano-industrial. Ainda assim, essa intervenção pedagógica se preocupou com o consumo privado das canções (audição de CDs, DVDs, mídias digitais) que circulam entre os jovens na escola independentemente de classe social, sexo, educação e/ou faixa etária.

A indústria cultural é fruto da expansão da lógica do capitalismo sobre a cultura. A discussão sobre a indústria cultural em Adorno, em uma análise apurada da indústria cultural deve diagnosticar a complexidade e as lutas cotidianas na vida concreta dos sujeitos, encarando a arena cultural como um campo de lutas pela hegemonia. É preciso entender, como já citado anteriormente, a cultura como um jogo de poder, no qual a negociação dos problemas da vida cotidiana se realiza dentro de uma complexa estrutura social. Não basta apenas ver as mensagens veiculadas pela indústria cultural, nem tampouco como são produzidas. Precisamos pensá-las em suas significações

concretas, seus usos e desusos, para isso, Certeau (1994, p. 39) recomenda que se observe, além das mensagens emitidas, também aquilo que “o consumidor cultural *fabrica*” durante o seu uso, sua recepção, seu consumo, ou seja, entender as possibilidades de re-leituras. Destarte, uma música não pode ser simplesmente pensada como uma pueril manifestação cultural, nem muito menos como simples canal da ideologia, mas sim, como um elemento produtivo, prática produtora de sentido. Desta forma, mesmo no consumo dos bens culturais de massa existe, para além do fetichismo da mercadoria, uma certa possibilidade ativa de re-significação de seu uso.

Ressaltamos ainda que, no contexto midiático, a imagem do corpo feminino passa por um processo de mercantilização, expondo cada vez mais um corpo descoberto na busca de alcançar os objetivos capitalistas. E essa ênfase dá-se, sobretudo, por processos da mídia, guiados por lógicas de mercado, onde empresas produzem mercadorias, informação, entretenimento e publicidade, que, integrados, formam suas bases de interesses. E assim é a indústria cultural do forró eletrônico. Observamos que o corpo feminino está cada vez mais desprovido de subjetividade, alvo apenas da lógica capitalista, que o coloca na infeliz condição de bem de consumo. Ao mesmo tempo, a constante dessa problemática de mercantilização do corpo feminino através dos apelos midiáticos faz emergir a discussão sobre a necessidade de se reverter essa situação, que reflete a ideia de que o corpo da mulher, ao mesmo tempo que é seu, não lhe pertence.

3.3 Nordeste: do Rei do Baião ao forró eletrônico

Nas palavras de Chianca (2006, p. 67), “entre os artistas da cena musical dos anos de 1940, Luiz Gonzaga foi aquele que preencheu mais eficazmente a função de ‘inventor’ de um estilo musical regional”. A história do forró enquanto gênero musical está sumariamente atrelada à figura de Luiz Gonzaga. De acordo com Chianca (2006, p. 71), “com Luiz Gonzaga, o baião, o xaxado e o xote foram popularizados e sintetizados numa expressão urbana, representando a música regional nordestina”, ou, segundo Albuquerque Júnior (1999, p. 157), representando “a voz do Nordeste”. O forró “passa a ser a música do ‘povo nordestino’”. (LIMA, 2002, p. 237- 238).

Fruto da junção de ritmos nordestinos, a exemplo do baião, do xaxado, do coco, do xote e do arrasta-pé, o forró foi apresentado ao Brasil na década de 1940 por meio da

atuação de Luiz Gonzaga do Nascimento, mais conhecido como o “Rei do Baião”, nasceu na cidade de Exu, no sertão pernambucano, no dia 13 de dezembro de 1912. Responsável por instituir e difundir, especialmente a partir da era do rádio, a imagem de um Nordeste poético e harmônico, um lugar de saudades e esperanças. A música produzirá, de modo mais eficaz que qualquer outro veículo, uma originalidade e um léxico à cultura nordestina, num processo de estabelecimento e consolidação de uma identidade regional hegemônica.

Com um vestuário de couro que lembra os trajes usados pelos cangaceiros no sertão, Gonzaga cantava as tradições da sua terra, mostrando um lugar de destaque na seara do regionalismo brasileiro. Relacionadas a diversos temas, como o sertão; a seca; cantou a chuva, grande alegria do pobre agricultor sertanejo; os festejos, o amor e a triste partida do povo nordestino para as terras do Sul, as canções tornaram o Nordeste conhecido em todo o país, “chamando a atenção para os seus problemas, despertando o interesse por suas tradições e ‘cantando suas coisas positivas’” (ALBUQUERQUE JR., 2011, p. 178).

não é só o ritmo que vai instituir uma escuta do Nordeste, mas as letras, o próprio grão da voz de Luiz Gonzaga, sua forma de cantar, as expressões locais que utiliza, os elementos culturais populares e, principalmente, rurais que agencia, a forma de vestir, de dar entrevistas, o sotaque, tudo vai “significar” o Nordeste (p.176).

Em 1946, inventou o chamego e o xaxado, e passou a chamá-los de baião, gênero que surgiu com a canção do mesmo nome e que logo após marcou sua ascensão em popularidade e estilo:

Eu vou mostrar pra vocês
Como se dança o baião
E quem quiser aprender
É favor prestar atenção
Morena chegue pra cá
Bem junto ao meu coração
Agora é só me seguir
Pois vou dançar o baião
Que baião...
Mas que baião...

Eu já dancei balancê
Xamego, samba e xerém
Mas o baião tem um quê
Que outras danças não têm
Quem quiser só dizer
Pois eu com satisfação
Vou dançar cantando o baião
Baião...
Mas que baião...
Eu já cantei no Pará
Toquei sanfona em Belém
Cantei lá no Ceará
E sei o que me convém
Por isso eu quero afirmar
Com toda convicção
Que sou doido pelo baião ²²

No livro do pesquisador Albuquerque Jr., *A invenção do Nordeste e outras artes*, são analisados os processos que originaram ao que temos como referência de região Nordeste, pois quando pensamos em região, estamos nos referindo a questões geográficas, sabendo que não se trata apenas de dimensões espaciais ou questões administrativas, fiscais, etc. Desta forma, a complexidade dessa representação vai além da divisão geográfica e econômica na qual se insere:

Ela (região) remete a uma visão estratégica do espaço, ao seu esquadrinhamento, ao seu recorte e à sua análise, que produz saber. Ela é uma noção que nos envia a um espaço sob domínio, comandado. Ela remete, em última instância, a regio (rei). Ela nos põe diante de uma política de saber, de um recorte espacial das relações de poder. Pode-se dizer que ela é um ponto de concentração de relações que procuram traçar uma linha divisória entre elas e o vasto campo do diagrama de forças operantes num dado espaço. Historicamente, as regiões podem ser pensadas como a emergência de diferenças internas à nação, no tocante ao exercício do poder, como recortes espaciais que surgem dos enfrentamentos que se dão entre os diferentes grupos sociais, no interior da nação. A regionalização das relações de poder pode vir acompanhada de outros processos de regionalização, como o

²² *Baião*, composição de Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga, gravada por Gonzaga em 1949. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/luiz-gonzaga/261208/> Acesso em 17/12/2019 às 16h07

de produção, o das relações de trabalho e o das práticas culturais, mas estas não determinam sua emergência. A região é produto de uma batalha, é uma segmentação surgida no espaço dos litigantes. As regiões são aproveitamentos estratégicos diferenciados do espaço. Na luta pela posse do espaço ele se fraciona, se divide em quinhões diferentes para os diversos vencedores e vencidos; assim, a região é o botim de uma guerra. (ALBUQUERQUE, 2001, p. 25 e 26)

O autor acredita que nossos territórios são imagéticos. Eles são subjetivados por através da educação, dos contatos sociais, dos hábitos, ou seja, da cultura, que nos faz pensar o real como totalizações abstratas. Precisamos entender que essa “região” não se trata de algo pronto, um dado fixo e imutável, pois as relações que se estabeleceram nesses territórios, diante de uma diversidade, seja ela social, econômica ou cultural é o resultado de estratégias de homogeneização, presente nas lutas diárias entre dominantes e dominados.

o Nordeste é uma produção imagético-discursiva, formada a partir de uma sensibilidade cada vez mais específica, gestada historicamente, em relação a uma dada área do país. E é tal a consciência dessa formação discursiva e imagética que dificulta, até hoje, a produção de uma nova configuração de “verdades” sobre esse espaço. (ALBUQUERQUE JR, 2001, p. 49)

O Nordeste caracteriza-se por ser reduto das mais diversas manifestações culturais, onde, na busca por identidade, a música está presente, representando grupos, culturas e marcando épocas. As experiências vividas com o forró remetem às raízes do indivíduo, gerando uma identidade, sentimento de pertencimento capaz de construir realidades. E é isso que pretendemos na nossa intervenção com os jovens de ensino médio: mostrar a relação dos indivíduos com a música, com as diferenças de gêneros e os discursos possíveis nessas composições, tomando o forró como produto mais próximo de suas realidades e origens.

O cenário musical muda bruscamente no final dos anos 1980 e início da década de 90. Em um curto intervalo de tempo, o mercado musical urbano vai se estruturando em torno de um jovem forró que se moderniza e adquire elementos de outros gêneros da cultura pop. A vertente eletrônica do forró caracteriza-se por imprimir uma atmosfera jovem e urbana, fazendo uso de estratégias que apresentam explicitamente temáticas sexuais e sustentam o machismo como forma de diferenciação social. Essa vertente

eletrônica do forró surgiu a partir do forró tradicional, mas “incorporando conceitos de outros gêneros musicais (axé music, música sertaneja e pagode). As bandas desse forró pós-moderno surgiram com a maquiagem do romantismo brega e o apelo sensual.” (SILVA, 2003, p. 113).

Forró tradicional, do Rei do baião, e forró eletrônico duelam: o novo contra o antigo, o jovem contra o velho, o rural contra o urbano. O forró eletrônico é responsabilizado por uma ruptura de princípios, como uma traição com os valores hereditários transmitidos pela sanfona e jogando com os limites do corpo, do humor e do duplo sentido que estabelecem narrativas e aproximam tendências que só aparentemente são inconciliáveis. O forró é determinado como o espaço do “cabra macho”, conquistador hiperssexualizado, que não foge às brigas e que afoga as mágoas no álcool. O protagonismo feminino não ocupa espaço tão relevante nesse cenário, fazendo-nos perceber uma notável distinção às tensões de gênero. Se no forró tradicional o papel da mulher sofre um apagamento e a conduta masculina é pautada pela conquista sexual, pela reiteração contínua de uma “macheza” performatizada e pelo estabelecimento de papéis socialmente aceitos para o homem e para a mulher, por outro lado, no forró eletrônico a presença feminina se esboça um tanto mais atuante.

Como afirma Freire (2012, p.36), “sob a aura de música regional, o forró eletrônico nasce com linguagem de teor erótico, valorizando os espetáculos ao vivo e utilizando alta tecnologia em suas apresentações”. Seguindo a uma moda mundial que se baseava nos ideais de modernidade, consumo e juventude, o “movimento” ganha força na década de 1980 e alinha os jovens aos elementos de uma cultura transnacional, onde o novo forró entra em cena com o objetivo de dar uma nova roupagem ao velho ritmo popularizado por Luiz Gonzaga. Estruturado com o intuito de atrair a simpatia dos jovens de cidades nordestinas interioranas como Campina Grande (PB), Caruaru (PE) e Feira de Santana (BA), a modernização do ritmo vai desde a elaboração das melodias, acordes e sonoridades, às mudanças nas temáticas abordadas pelas letras das músicas. Assim, “O Nordeste do forró eletrônico se afasta do chapéu de couro e da zabumba para interagir com o baixo elétrico, com os holofotes midiáticos do grande show e com o universo simbólico e imagético das dançarinas do Faustão, por exemplo” (TROTТА, 2008, p.40).

O forró eletrônico, que também pode ser chamado de forró pós-moderno, colocou em sua estrutura um elemento muito importante: a exposição de mulheres

atraentes, de corpos esculturais, anatomicamente ressaltados e quase sempre à mostra. Daí, possamos entender porque, para Trotta (2008), as características eróticas observadas nas letras do forró eletrônico reforçam as características tradicionais de nossa sociedade, onde o poder do homem sobre a mulher é um fato social, real, atual e relativamente dominante, sobretudo nos discursos masculinos.

4. ANÁLISE DOS EFEITOS EM SALA DE AULA

4.1: O grupo focal

Inicialmente, atentamos para a importância de se ter definido os pressupostos e finalidades quando se elege esta técnica de pesquisa, fase que deve anteceder ao processo operacional. De acordo com Westphal, Bógus e Faria (1996, p.473) “grupo focal é uma técnica de pesquisa que utiliza sessões grupais como um dos foros facilitadores da expressão de características psicossociológicas e culturais (...) diz respeito a uma sessão grupal em que os sujeitos do estudo discutem vários aspectos de um tópico específico.” Logo, uma pesquisa baseada na técnica de grupos focais, constitui-se numa modalidade de pesquisa-ação. Neste sentido, por exemplo, pode-se pensar quanto ao esclarecimento e averiguação mais profunda de uma problemática que faz parte do cotidiano dos sujeitos, nas possibilidades de resolução e nos encaminhamentos viáveis.

A Pesquisa-ação é um tipo peculiar de pesquisa participante e que supõe intervenção participativa na realidade social, tal como fizemos ao longo desse trabalho. Sendo uma modalidade de intervenção coletiva, pautada nos métodos de tomada de decisão, que integra os participantes e pesquisadores em metodologias conjuntas de ação visando melhorar uma situação pontual, ponderada com base em conhecimentos sistemáticos de seu estado inicial e apreciada com base em uma formulação compartilhada de objetivos de mudança.

Decorrente das Ciências Sociais, a pesquisa-ação chegou ao Brasil através do campo da educação e nas estratégias rurais pelo sociólogo brasileiro João Bosco Pinto. É entendida como processo metodológico que estimula a participação dos camponeses nos planejamentos e desenvolvimento regional e local. Do acordo com Bosco (1989), a proposta de pesquisa-ação supõe as seguintes implicações para os setores populares: o acesso ao conhecimento técnico-científico, que possibilite a participação e a desconstrução da realidade dada e sua efetiva transformação pelo trabalho/ação; o estímulo à criatividade, com o intuito de provocar novas formas de participação; a organização da base em grupos, nos quais eles sejam o “sujeito/ agente de sua transformação/libertação”.

A pesquisa-ação se destacou na década de 1960 com a proposta de que o cientista social precisaria sair de seu isolamento habitual, indo a campo e colocando em prática os resultados de suas pesquisas para interferir no curso dos acontecimentos. Segundo Thiollent (2009, p.2) Pesquisa-ação é aquela que:

[...] consiste em acoplar pesquisa e ação em um processo no qual os atores implicados participam junto com os pesquisadores, para chegarem interativamente a elucidar a realidade em que estão inseridos, identificando problemas coletivos, buscando e experimentando soluções em situação real.

Na concepção de El Andaloussi (2004), em sua obra intitulada de *Pesquisas-Ações. Ciência. Desenvolvimento. Democracia*, “a Pesquisa-ação nasceu de uma falha atribuída aos métodos experimentais que não foram satisfatórios no campo da aplicação e, particularmente, na questão da relação entre teoria e prática. É justamente essa prática que permitiu à pesquisa-ação viver um intenso desenvolvimento nos últimos anos”. Nesse cenário, ainda segundo o autor, a pesquisa estabelece a ação pela qual o pesquisador produz conhecimento, obedecendo a um conjunto de regras que devem ser aplicadas para garantir o status de cientificidade (EL ANDALOUSSI, 2004). Dessa forma, a pesquisa adquire a função de diagnosticar uma situação, dando início a uma ação, fazendo o devido acompanhamento, observando, conferindo-lhe sentido, avaliando-a e influenciando-a a desencadear novas ações para oferecer benefício a todos os envolvidos no processo.

Ao longo desta experiência, deparamo-nos com particularidades da técnica de grupo focal o que, de certa forma, nos capacita a tecer considerações, propor ajustes e sugestões acerca de sua implementação em investigações nas Ciências Sociais. Procuramos enriquecer ou, pelo menos, indicar alguns conceitos que acreditamos ser importantes na operacionalização da técnica, sem que se perca de vista os paradigmas nos quais essas se pautam. Entre as vantagens com o uso da técnica, temos a oportunidade de intensificar o acesso a informações sobre o fenômeno estudado, seja pelo intuito de suscitar muitas ideias ou pela investigação de uma ideia em profundidade. Ao passo em que olhares diferentes, de diferentes ângulos de visões sobre um fenômeno vão sendo expostos pelos sujeitos, desperta nos mesmos a elaboração de percepções que ainda se estavam em uma condição de latência. A passagem desta condição à de elaboração-expressão ocorre no processo interativo que vai se formando

no grupo. Cada integrante fala a partir de suas vivências, de suas memórias. Mas, como a história individual constrói-se no seio das inter-relações, os depoimentos, as opiniões, os posicionamentos são canais que vão se formando nas experiências com o(s) outro(s). Assim, os sujeitos também são porta-vozes em que se caracterizam e o próprio debate no grupo focal é uma dessas construções.

Através da categoria de “memória coletiva”, de Halbwachs, em que a memória não é apenas uma dimensão individual, com base em que as memórias de um sujeito nunca são somente suas à medida que nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo social. Halbwachs criou essa categoria de “memória coletiva”, por acreditar que o fenômeno de recordação e localização das lembranças não pode ser realmente analisado se não levar em consideração os contextos sociais que operam. Por isso é importante analisar os discursos dos alunos e quais as suas lembranças e percepções sobre o assunto proposto. Todos carregam ideias e experiências que trouxeram de outros convívios sociais e que precisam ser estimulados à desnaturalização, encaminhando-os a criar novas memórias através do grupo focal.

Ainda segundo Halbwachs, a memória é sempre construída em grupo, sendo que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”, como percebe-se, o trabalho do sujeito no processo de rememoração não é rejeitado, visto que as “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem.” (HALBWACHS, 2013, p. 30). Dessa maneira, a lembrança é resultado de um processo coletivo, estando inserida em um contexto social específico.

As contribuições de Halbwachs denotam em muitos aspectos bastante atualidade. A ideia de que todos os grupos sociais desenvolvem uma memória do seu próprio passado coletivo e que essa memória é indissociável da manutenção de um sentimento de identidade, que permite identificar o grupo e distingui-lo dos demais é a ainda o ponto de partida de todos os estudos sobre essa matéria.

4.1.1 – Organização do Grupo Focal:

A organização de um trabalho com grupos focais envolve o número de encontros requeridos, composição, duração e local dos encontros, assim como a dimensão do grupo.

- **Número de encontros e composição:** Para determinar o número de encontros que são necessários, tomamos algumas estratégias como importantes: 1) Organizar dois grupos para cada encontro considerando pertinente o tema abordado. Assim, para cada encontro dois grupos eram trabalhados em salas diferentes. Um ficava com a intervenção e o outro trabalhava com outro tema na perspectiva sociológica. A cada encontro havia revezamento para que todos fossem analisados de igual medida para a intervenção pedagógica. 2) Organizar os grupos para alternar as músicas que seriam apresentadas e assim avaliar as formas possíveis de discursos sem incidir no viés gerado pela indução ou primeira impressão. 3) Organizar os grupos de maneira heterogênea e dividido por número equilibrado em relação ao total de alunos, sem distinção de sexo ou qualquer outra diferença específica que poderia interferir na análise dos discursos. Dessa forma, conseguimos formar dois grupos, cada um com 15 alunos participantes com idade entre 16 e 18 anos. Conseguimos um total de 6 encontros ao longo do ano letivo de 2019.
- **Duração dos encontros:** Idealmente, o tempo destinado às sessões era de 1h20 a 1h40. É preciso considerar o período de aquecimento para se atingir bons níveis de interação que, por sua vez, vai se refletir no debate, bem como preservar um espaço para o encerramento da sessão. Por outro lado, quando se excede o tempo limite preconizado de 1h40, ocorria fadiga entre os participantes ou intelectualizações excessivas acerca do tema e, em decorrência, desgaste ou esvaziamento da sala, concorrendo para vieses da intervenção pedagógica. Portanto, a maioria dos encontros se manteve com 1h20 de duração, que iria das 10h40 ao meio dia, horário cedido pela escola em concordância com o professor Wandenberg que cedeu suas aulas nesse horário nas vezes que pôde.

- **Dimensão do grupo e local dos encontros:** Para os objetivos e finalidades estabelecidas na intervenção pedagógica, quando se desejar criar ideias tanto quanto possível, optamos por dois grupos maiores, de 15 participantes cada, pois se pretendia maximizar os discursos de cada um deles. Para isso, trabalhamos equipados com aparelhagem para gravação de áudio e vídeo como forma de melhor analisar os discursos após os encontros e traçar as estratégias para os seguintes (esclarecemos o porquê da gravação, o seu destino e assegurado o sigilo e anonimato das informações). Foi importante deixar o local da observação apropriado para um desenvolvimento seguro e desejável aos alunos. Deixamos o ambiente fora do contexto do cotidiano para que torna-se seguro à privacidade, com isso, os participantes sentiram-se mais assegurados e confortáveis para expor suas falas sobre a temática. Um lugar confortável facilita o debate, sem variação extrema de temperatura, iluminação adequada, sem ruídos externos e internos e condições anatômicas dos assentos influenciam na qualidade do grupo focal. Todos esses aspetos foram contemplados em nosso trabalho, pois a escola oferecia essas condições. Foi importante promover um bom contato ocular entre todos os participantes, sentando em roda, onde a distância entre cada um fica aproximadamente igual, inclusive com o mediador, e o campo de visão estimula a interação fazendo-os sentir parte do grupo e assim podemos evitar conversas paralelas e indesejáveis. Conseguimos nos organizar dessa maneira, o que nos trouxe bastante satisfação e resultado positivo ao grupo focal.

4.1.2 - Momentos-chave das sessões grupais:

Colocamos os principais momentos e respectivos tópicos que construíram o eixo norteador da sessão do grupo focal. Escolhemos por caracterizar uma sessão inicial porque, nela, é preciso ter os detalhamentos acerca do trabalho que vão se refletir nos encontros seguintes.

- **Abertura da sessão:** boas vindas, apresentação dos Pesquisadores e informações acerca dos objetivos e finalidades da Pesquisa e da Técnica de Pesquisa. É esclarecido aos participantes porque estão reunidos, facilitando o sentimento de união no grupo.
- **Apresentação dos participantes:** Momento de maior descontração e também de observação na forma com que eles se colocam em público.
- **Esclarecimento sobre a dinâmica de discussões:** Contribui para a eficácia dos objetivos pretendidos com o uso da técnica e confere destaque aos aspectos éticos vinculados à pesquisa e ao processo interativo.
- **Debate:** Foco na condução da temática através da música para manter as estratégias norteadoras da intervenção, mantendo o debate vivo e instigante.
- **Síntese dos momentos anteriores:** Com frequência é necessário fazer ajustes e adaptações nas discussões para colher maior quantidade de detalhes, detectando a (in)coerência percebida nas palavras, nos gestos, expressões e olhares.
- **Encerramento da sessão:** acertos e combinações finais para o(s) próximo(s) encontro(s), agradecimentos.

4.2 – A intervenção pedagógica

A metodologia de intervenção constituiu-se na elaboração e aplicação de estratégias realizadas a partir do grupo focal com jovens do terceiro ano do ensino médio os quais contemplaram a música para analisar a violência de gênero. O processo de desenvolvimento das estratégias foi registrado por meio de um diário de Campo e posteriormente analisado teoricamente. A discussão sobre a violência de gênero inserida no campo musical que se espalha silenciosamente no âmbito escolar e repercute em um espaço cada vez maior em nossa sociedade, condiz com o interesse de indagar como esse fenômeno nos alerta sobre os conflitos sociais. Considerando a importante

relevância deste tema, acredita-se que seja necessário um olhar mais cuidadoso e atento às questões que envolvem as mulheres nesse contexto.

As sessões de intervenção pedagógica foram preparadas de acordo com as seguintes etapas: 1) Levantamento de hipóteses (definição sobre o conceito de gênero de acordo com conhecimentos prévios e escolha das músicas), 2) apresentação das músicas a partir do tema, 3) mediar a discussão, 4) justificativa das questões levantadas diante das situações-problema apresentadas durante a intervenção.

Por conseguinte, verificou-se que, através da realização de intervenção pedagógica por meio do grupo focal como instrumento de formação humana de jovens no ensino médio, utilizou-se tais pressupostos teóricos para a realização de um movimento de alargamento do conceito de gênero. Depois desse processo, conseguimos identificar alguns (pré)conceitos presentes nas falas dos alunos e o jogo de suas verbalizações durante e depois do processo de intervenção pedagógica. Em relação à divisão da turma em grupos menores para desenvolver as atividades pode-se afirmar que se obteve ótimos resultados, pois tal estratégia além de favorecer a convivência possibilitou uma melhoria nas relações entre jovens, já que estes, em grupos menores interagem e conversam melhor entre si, e quem está mediando participa atentamente de tais interações, conseguindo contribuir mais significativamente nesse processo. Cabe aqui destacar que esta reorganização da turma só aconteceu na escola com esta pesquisa e que, segundo os próprios alunos, deveria acontecer em todas as disciplinas como forma de aproximação entre professor e aluno para melhor discutir alguns temas que não tratados com atenção quando se discute com a turma inteira. *“Este grupo focal deveria acontecer com mais frequência e com tantos temas importantes que temos na juventude, mas eu acho que os professores nem sabem a importância desse espaço ou não tem interesse e acham perca de tempo.” 17 anos.* Assim, a experiência do grupo focal comprova que a atividade de intervenção deu muito certo.

A intervenção propiciou uma análise compreensiva das representações, percepções, crenças, valores, preconceitos e simbologias dos sujeitos diante das questões e situações apresentadas a partir do tema através de músicas que circulam em seus cotidianos na escola. Para tanto, as classificações e as categorizações realizadas nesse trabalho questionam um contexto permeado por relações de poder, como vimos em capítulos anteriores.

Partindo da reflexão realizada em torno das letras das músicas de forró estilizado, compreendemos que este trabalho potencializa um (re)pensar para as estruturas sociais que estão dadas em nossa sociedade, compreendendo que as mesmas agem de maneira significativa na construção e difusão de determinadas ideologias. Assim, nosso olhar partiu da representação das mulheres expostas pelas bandas e cantores de forró estilizado através da música, pois, acreditamos que isto constitui um forte elemento na sociedade contemporânea, onde influem (in)diretamente nas relações sociais entre os jovens na escola que perpassam também as relações entre os gêneros. A reflexão e a análise sobre determinadas situações nos permitiram perceber que alguns discursos acabam por justificar, entre outros aspectos, as desigualdades de gênero, mas também de etnia, de raça, de sexualidade. Mediante as discussões, colocou-se em circulação novas visões e possibilidades de compreender os conceitos vigentes.

Segundo Marisa Vorraber Costa (2002), durante o desenvolvimento da pesquisa-ação, conhecer não implica entender algo que já existe, mas descrevê-lo, relatá-lo e nomeá-lo através de uma posição temporal e espacial transitória. Existe a necessidade de ouvir o posicionamento do outro sobre o mesmo objeto de estudo em um método que não procurou explicitar e concluir “verdades”, mas questionar “as verdades” consideradas legítimas.

O processo de intervenção pedagógica teve como objetivo criar espaços de discussão e reflexão acerca de temáticas que envolvem o conceito de gênero, bem como mostrar aos jovens vários aspectos sobre esse conceito. Os encontros proporcionaram comentar, ouvir e contrapor as ideias do grupo e da pesquisadora. Essa estratégia propôs problematizar as concepções naturalizadas pelos alunos, principalmente suas vivências e experiências com os colegas no ambiente escolar no que diz respeito ao gênero. Buscou-se vivenciar com o grupo um processo de desconstrução e reconstrução dos significados estabelecidos como “verdades” durante a intervenção pedagógica.

Escolhemos, para tanto, a exposição de situações-problema alusivas ao espaço escolar e que contrastassem com suas “verdades” sobre o tema através da música, permitindo aos jovens participantes conhecer outras maneiras de perceber e entender o conceito. Ao longo do processo de intervenção, os alunos manifestaram sensações de conflito e de negociação entre seus pré-conceitos e as novas ideias que pareciam estar construindo. Essas manifestações indicam a ocorrência de um repensar os conceitos sobre gênero, abrir-se para novas formas de pensar o tema e criar novas “verdades” para

si, ainda que temporárias e incompletas. Em seguida, buscou-se resumir algumas características do processo de intervenção pedagógica que implicaram em mudanças conceituais durante os encontros.

Destacou-se, durante as discussões em grupo, que, mediante os contextos culturais, sociais, econômicos e religiosos que cada sujeito vivencia, teremos posicionamentos diferentes sobre o que cada um enxerga em dado momento. Nesse sentido, foi interessante possibilitar aos alunos a percepção dos diferentes caminhos a serem seguidos e que tudo depende de suas concepções. Uma das questões colocadas foi: “*O que vocês acham da construção de identidade das mulheres nas músicas de forró?*” E as respostas foram: “- *Eu vejo poder do homem e a submissão da mulher*”; “- *O machismo continua forte*”; “- *O corpo da mulher como objeto sexual*”; “- *A fidelidade tem que ser feminina e não masculina*”; “- *Uma violência!*”.

Discutimos com os jovens as contribuições sobre o processo de construção do conceito de gênero de Perrot (2005), que diz: “[...] posto que a diferença entre os sexos é uma construção, pode-se, assim, desconstruí-la, em todos os níveis (teorias e práticas, representações e fatos materiais, palavras e coisas)”. O posicionamento da autora sobre a temática possibilitou a problematização de conceitos como identidade e diferença ao questionar os comentários expostos sobre as relações de gênero e destacar os conflitos e a complexidade das relações de poder dos grupos sociais implicados nesse processo.

A intervenção feita com a música pensa em jovens não naturalizados, em categorias objetivas de sociabilidade juvenil fragilizadas, em constante negociação com o mundo moderno, cheio de novidades, obstáculos, êxtase, depressões e incertezas. É do que trata Bauman (1999), a globalização comunicativa, que hibridiza esse jovem que ouvimos e estudamos aqui, portanto, seu endereço social é transitório, influenciado, é claro, pelo meio social, por sua cultura de origem, sua cor, raça, sexo/gênero, pelo que vê e escuta.

Dessa forma, percebemos narrativas que se opõem à valorização erótica e sensual que as músicas reproduzem. Para um dos jovens de 18 anos, “*A mulher é desmoralizada, é tratada de forma pejorativa, professora. A mulher não faz nada e é chamada de piriguete. Eu não gosto dessas coisas de sacanagem.*” Porém, em outra narrativa, masculina de 17 anos, encontramos o seguinte: “*Forró sem mulher não é forró. Tem que ter bunda, sensualidade pra gente se animar, se não, quem é que se*

anima?” Verificamos a valorização de uma narrativa oposicional, entendendo que a heterogeneidade é necessária para o entendimento da subjetividade humana e, principalmente, para, sem retificá-lo, amplificar o lugar do leitor ativo que recebe, interpreta e põe em circulação mensagens nem sempre pretendidas pela mídia.

A imagem da mulher no forró eletrônico é plural, mas a dos seus corpos é erotizada. E os jovens também percebem isso, pois suas maneiras de ser e estar também são plurais. Essa mulher, por vezes, violentada simbolicamente pela indústria cultural, é reconhecida como ícone e beleza, estratégia de consumo mercadológico, profissional, esposa para uns e amante erótica para outros que agora diverte-se igual aos homens e é traidora conjugal, sobretudo por vingança. A maioria dos jovens estudados, tanto do sexo masculino como feminino, concordam que a mulher é parte de uma estratégia do mercado para vender e atrair público para os shows, majoritariamente ocorridos no Nordeste do Brasil e fonte maior de renda das bandas de forró.

Enquanto cultura regional, o forró eletrônico mostrou-se como símbolo rico e com contribuição determinante para entendermos as subjetividades humanas, os processos de globalização e os seus impactos, onde as juventudes analisadas passam por um processo de clara ressignificação, apesar de todas as forças conservadoras e patriarcais que tentam mantê-las no estado em que estão. Cada jovem aluno ouve e interpreta o forró de uma maneira diferente. Alguma homogeneização ainda é notada, principalmente, no padrão dicotômico de comportamentos próprios do homem e os comportamentos próprios da mulher. Toda via, nada que se compara às negociações de sentidos observadas no estudo, que nos revelaram jovens consumidores conscientes de seus interesses de audiência.

Em relação à imagem da mulher no forró eletrônico, concluímos que os jovens alunos do estudo enxergam essa mulher como um agente simbólico, que faz parte de um circuito cultural que promove uma infinidade de sentidos que servem a diversos fins. Deixamos claro na intervenção que é através do nosso corpo que expressamos o efeito e os significados que as relações têm sobre nós. A nossa existência corporal está inserida em um contexto, relacional e cultural, sendo esta a principal via pela qual as nossas relações são estabelecidas e vivenciadas. Na verdade, independente de nossa vontade, assistimos a um processo de esgotamento do corpo na sociedade ocidental contemporânea, processo que envolve uma falácia libertadora, mas que, na realidade,

adentra e transforma a nossa experiência pessoal ao introduzir na nossa subjetividade o peso alheio dos imperativos sociais.

Vimos que a racionalidade da desmoralização feminina na música é reforçada pela massificação do estereótipo da “mulher interesseira”. Essa imagética, frequente em várias mídias, coopera para a generalização desse estereótipo, promovendo a invisibilidade de algumas violências e no indulto de outras. Existe, portanto, uma trivialização da violência decorrente de um processo discursivo. Os homens não se percebem como criminosos e as mulheres, fragilizadas e submissas, não se percebem como vítimas.

Por ser um tema que envolve discursos que, geralmente, carregam marcas emocionais e/ou físicas, o assunto “violência” não costuma ser algo simples, leve e espontâneo, principalmente ao falar dessa temática com adolescentes. Cautela, respeito e cuidado foram necessários para prevenção de possíveis desconfortos. Vale ressaltar que os alunos ficaram à vontade para discutir sobre as relações afetivas que consideravam importantes e que começavam na escola, sem nenhum tipo de indução nossa.

Como forma de finalizar a intervenção pedagógica, nosso último encontro foi com os dois grupos focais. Não poderia ser diferente, combinamos música e forró para falar sobre gênero a partir de uma campanha do Governo do Estado de Pernambuco, que intitula-se como “Basta de Feminicídio”, composta por mulheres e produzida para o período junino do ano de 2018 como forma de alerta sobre o assunto durante o festejo mais típico da região Nordeste: o São João: *O cravo brigou com a rosa / debaixo de uma sacada / o cravo fugiu covarde / a rosa morreu calada / A mulher é protegida / quando não fica calada / por que qualquer violência / tem que ser denunciada / O que não for consentido / ou for forçada a fazer / o que for desrespeitoso / é preciso se dizer / Falar de Feminicídio / não é “pantim”, é verdade / tem muita mulher morrendo/ pelo machismo covarde / Morrendo por ser mulher / numa total crueldade / são números alarmantes / é triste a realidade / Nesse São João, meu compadre / dance um forró arretado, / respeite sempre as mulheres, / brinque feliz, sossegado / “Prêsse” tal Feminicídio / ser banido do nosso Estado.*²³

²³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-lfjPKhnOyY>. Acessado em 14 de janeiro de 2020 às 17h52.

No mesmo dia, utilizamos a exposição do curta-metragem *Vida Maria*²⁴ que conta a história de vida de uma criança do sertão Cearense que cresce ajudando seus pais na roça e não consegue ter acesso adequado à educação, se tornando mais uma vítima de que as mulheres têm que ajudar no serviço de casa. Este curta ganhou o “3º Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo”, oferecido pelo Governo do Estado do Ceará. Foi produzido em 2006 e sua temática ainda é bastante atual e didática para usar em sala de aula com jovens do ensino médio. Ele foi importante para conduzir os alunos a terem uma visão crítica sobre a condição da mulher na sociedade e entender as consequências de um machismo velado e a importância da escola, da educação no desenvolvimento crítico desde a infância.

O intuito de apresentar a paródia e o curta-metragem foi para que eles, além de consolidar as discussões acerca do tema, pudessem ter uma ideia e fazer suas próprias produções a partir dos estímulos. A proposta final para encerramento dos encontros e da intervenção pedagógica foi justamente retornar os resultados dos encontros para a comunidade escolar através dos próprios alunos que participaram do estudo. Então, cada grupo elaborou uma paródia com o forró e apresentou à comunidade escolar do ensino médio, tecendo comentários sobre a pesquisa e o tema aos alunos e professores que não tiveram acesso às discussões. O primeiro grupo produziu uma paródia²⁵ com base na música “Ana Maria”²⁶, interpretada por Santanna, O cantador:

Ana Maria

Eu dei um beijo
Eu dei um beijo
Eu beijei Ana Maria
Por causa disso
Eu quase entrava numa fria

Ana Maria tinha dono e eu não sabia
Mas quem diria pra bem dizer
Foi sem querer, mas terminou em confusão
A solução foi confundir o coração
Daí então fiquei na vida de ilusão

Sem Ana Maria – Paródia

Vi no jornal
Na estadual
Embriagaram Ana Maria
E depois disso
A encontraram morta e fria

Ana Maria sofria e ninguém sabia
O povo via, pra que dizer
Foi sem querer, mas acabou em confusão
A opressão amargurou seu coração
Daí então, não era amor, era ilusão

²⁴ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acessado em 14 de janeiro de 2020 às 18h11.

²⁵ Apresentação disponível no arquivo digital anexo a este trabalho.

²⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Hz2MjgyIpL4..> Acessado em 14 de janeiro de 2020 às 22h28.

Agora adeus, Ana Maria
Deus te guarde para o amor
No céu Santa Maria
Aqui na terra o seu amor

Ana Maria
Ai como eu queria dar outro beijo
Matar o meu desejo
Ai como eu queria, Ana Maria
Quanta alegria por seu querer
Beijar a sua boca e ser de você

Então adeus, Ana Maria
O machismo a condenou
Morreu, foi estuprada
E a justiça se calou

Ana Maria
Ai, como eu queria você de volta
Dar todos os seus direitos
Ai, como eu queria, Ana Maria
Sem alegria, sem seu querer
Foi morta por dizer “não quero mais você”

O segundo grupo produziu sua paródia com base em um dos clássicos do cantor nordestino e paraibano, Flávio José, “A natureza das coisas”:

A natureza das coisas

Ô, xalalalalalalá
Ô, xalalalalalalá
Ô, xalalalalalalá
Ô, coisa boa é namorar

Se avexe não
Amanhã pode acontecer tudo, inclusive nada
Se avexe não
A lagarta rasteja até o dia em que cria asas
Se avexe não
Que a burrinha da felicidade nunca se atrasa
Se avexe não
Amanhã ela para na porta da sua casa

Se avexe não
Toda caminhada começa no primeiro passo
A natureza não tem pressa, segue seu compasso
Inexoravelmente chega lá
Se avexe não
Observe quem vai subindo a ladeira
Seja princesa ou seja lavadeira
Pra ir mais alto, vai ter que suar

Ô, xalalalalalalá
Ô, xalalalalalalá
Ô, xalalalalalalá
Ô, coisa boa é namorar

Vou é denunciar – Paródia

Ô, vou é denunciar (3x)
Ô, melhor coisa é denunciar

Aceite não
A violência contra a mulher está enraizada
Aceite não
Somente com educação ela vai ser mudada
Aceite não
A violência pode estar dentro da sua casa
Aceite não
Na escola e na família deve ser encarada

Aceite não
A violência física e moral que te deixa envergonhada
Chantagem, humilhação e é assediada
Psicologicamente você vai é pirar
Aceite não
Na delegacia da mulher você é amparada
Em qualquer classe a Maria da Penha pode ajudá-la
Para diminuir a violência tem que denunciar

Ô, vou é denunciar (3x)
Ô, melhor coisa é denunciar

Com a produção dessas paródias conseguimos enxergar que os intuitos da intervenção pedagógica foram alcançados. Compreendemos que os sentidos atribuídos por rapazes e moças do ensino médio à violência de gênero contra as mulheres das letras de forró ganharam uma reestruturação e por conseguinte irá fazer diferente no ambiente escolar, onde eles próprios são, a partir de agora, canal para desnaturalizar discursos machistas em suas relações sociais, o que nos faz refletir sobre a importância da discussão e da intervenção não só sobre a aceitação, como o respeito e o entendimento de como a diferença se mantém em meio à dominação da heteronormatividade, do preconceito, da violência e das relações de poder em nossa sociedade. Portanto, as escolas são tidas como base de confiança e de comunicação para os adolescentes, por isso a importância de falar sobre essa temática no ambiente escolar, nele, os jovens entendem melhor que é um espaço onde a crítica e o respeito devem estar presentes em assuntos relacionados às relações de gênero, preconceito, diversidade sexual e violências.

Assim sendo, o papel da Sociologia é imprescindível em vista da promoção de uma equidade de gênero e a ruptura com uma educação sexista difundida na instituição de ensino. Toda via, existem limitações para o alcance de ressignificações das relações sociais que sejam capazes de confrontar o preconceito de gênero e assim propor uma educação transformadora, à medida que a escola é espaço de reprodução das estruturas sociais atravessadas por um sistema de ensino tradicional e conservador. Nesse sentido, a instauração de práticas simples de subversão, questionamento e problematização das ordens de gênero instauradas, como a intervenção pedagógica, podem talvez “contribuir para perturbar certezas, para ensinar a crítica e a autocrítica [...], para desalojar as hierarquias.” (LOURO, 1997, p. 124).

Destarte, este estudo não tem a intenção de colocar-se como pesquisa finalizada. Assim, nossas conclusões devem ser objeto de reflexão, complementaridade e maior exploração por parte de mais pesquisadores da área, pois são posicionamentos abertos a discussão e relativização espaço-temporal. Enfim, acreditamos que há a necessidade de trilhar um longo caminho, no sentido de buscar compreender o porquê dos posicionamentos históricos, culturais, sociais, políticos e educacionais dos indivíduos atuantes em determinado contexto histórico.

CONCLUSÃO

Nesse processo de intervenção pedagógica, o conceito de gênero foi compreendido como uma construção social que identifica os sujeitos, principalmente as mulheres, em suas variadas formas de ser, agir e pensar, apontando, com o intuito de desconstruir os padrões hegemônicos, como as músicas exibem e reforçam a violência contra elas. Trabalhar relações sociais é mostrar que as pessoas, as culturas, as realidades são diferentes e precisam ser consideradas dentro do contexto escolar. Ainda que o conceito em questão tenha sido gênero, a análise das discussões dos grupos focais e do próprio processo de intervenção envolveu também os conceitos de corpo e sexualidade como variáveis conexas para entender esses conceitos em um cenário mais aberto. A ideia de promover essas discussões nos permitiu a visualização de uma identidade aberta e outras possibilidades de pensar, não limitada aos padrões determinados socialmente.

As questões de gênero no forró estão presentes, principalmente no quesito de se ter a mulher como um objeto sexual, assim como conceitos machistas explícitos. Com isso, entendemos que o forró, de uma maneira geral, é um assunto extremamente interessante e que pode ser estudado sob várias perspectivas, passando pelas áreas culturais, econômicas e sociais. Não podemos esquecer de que o forró é uma produção musical nordestina em que a questão do machismo é muito forte e enraizada no patriarcalismo desde o período colonial. Dessa forma, a mulher sempre teve que lutar muito por um espaço na sociedade. Os reflexos deste contexto são notados nas letras das canções.

Nesta perspectiva, nossas considerações apontam que as letras das músicas lançadas pelas bandas de forró estilizado colaboram para um processo de submissão e vulgarização do corpo da mulher, os quais violam seus direitos e princípios morais, colocando-a em um estado de marginalização. Para tanto, afirma Saffioti (2004, p.71) que a “[...] desigualdade, longe de ser natural, é posta pela tradição cultural, pelas estruturas de poder, pelos agentes envolvidos na trama das relações sociais”. Posto isso, entendemos que as mensagens apresentadas nas letras das músicas são impostas e alimentadas por uma cultura machista, de viés patriarcal. Logo, acreditamos ser essencial desconstruir as ideias impostas por uma indústria fonográfica que vende o

corpo da mulher, visto que a mesma vem legitimando olhares desiguais para a mulher, as quais podem ser percebidas a partir da forma degradante com que a trata, reduzindo-a em um objeto de vários tipos de violência.

A violência contra a mulher é produto da discriminação e da desigualdade de gênero, motivada pelas relações hierárquicas. As ações violentas que incidem sobre a mulher causam danos humanos imensuráveis, como a morte, a destruição da família e do lar, e reflete diretamente em custos elevados para o Estado com os serviços de atendimento à saúde, segurança e justiça.

Assim como qualquer outra realidade do mundo, o corpo é socialmente construído. Tal como vimos, não há sociedade que não modifique, de alguma maneira, o corpo, cada uma produzindo determinado tipo de corpo, que servirá como elemento distintivo da identidade grupal. Falar sobre o corpo implica pensarmos enquanto símbolo, como um ente que reproduz uma estrutura social de forma a dar-lhe um sentido particular, que, certamente, irá variar de acordo com os mais diferentes sistemas sociais. O corpo, então, é uma construção cultural. Um meio para sua desnaturalização é pensá-lo não apenas como suporte natural, mas como efeito de processos culturais, ou seja, as percepções, as sensações físicas, os sentimentos são efeitos da cultura. Outro ponto importante é o gênero – dimensão cultural e historicamente determinada – que se dá de forma desigual em diferentes sociedades, o que exige que seja pensado dentro de um contexto cultural específico, a partir das práticas sociais.

As músicas possuem um significado importante, pois exibem o masculino e o feminino, os sentimentos entre homem e mulher e as relações entre os gêneros. Nelas, as representações, os valores, os desejos afetivos e eróticos, as expectativas e as frustrações entre os gêneros circulam, refletem ideais e podem ser vividos, apreendidos e manipulados pelos gêneros. Entendemos que a música não apresenta o mesmo significado para todos os que escutam, conforme observamos nas falas dos jovens. Cada um escuta de uma maneira diferente, a partir de seus valores familiares, suas crenças e suas emoções para dar um significado. Por isso ela tem vários efeitos em contextos diferentes, que se transformam e se constroem com o tempo, a partir do cotidiano e das representações sociais.

Atentar para as representações de gênero na música é importante não apenas para entender como essas identidades são expressas em determinado contexto cultural, mas, também, porque esse artefato tem adquirido cada vez mais força ao longo da

história da indústria do entretenimento. Consideramos relevante o repertório estudado, sobretudo por sua enorme repercussão no Nordeste brasileiro, e também por ser a música um dos produtos culturais de maior expressividade entre os jovens nas articulações entre valores sociais e identidades de gênero. A ideia inicial era de investigar no corpus o machismo velado, arraigado socialmente, aquele que passa despercebido, que nem choca mais ou que choca menos tamanha naturalização: nada além de reafirmações de valores heteronormativos, ainda que não estivessem claramente expostas.

Adotamos como pressuposto que as letras das músicas vão de encontro à luta das mulheres por igualdade de gênero, promoção dos direitos humanos e direito a uma vida sem opressão e discriminação e violência. Ao contrário, ao depreciarem o feminino, ao banalizarem os corpos, os atributos e qualidades que lhes são inerentes, coloca-se como limites “invisíveis”, à construção de sujeitos sociais autônomos e capazes. As letras do forró estilizado trazem em seu conteúdo expressões que repassam para a sociedade uma imagem estereotipada das mulheres, que forjam identidades femininas com conotação pejorativa e de cunho depreciativo.

Para tanto, consideramos que um dos pontos principais na educação é problematizar e desconstruir o sexismo, a heteronormatividade e outros tipos de preconceito, pois eles estão no cotidiano dos jovens na escola e, muitas vezes, na própria escola, que deveria ser um lugar de acolhimento, além de sua função de ampliar os conhecimentos dos alunos e alunas (e, claro, também, dos professores). A escola deve ser pensada como espaço de reflexão, onde juntos, os jovens sejam estimulados a pensar sobre sua vida e suas realidades. É um espaço favorável para que sejam produzidas relações mais igualitárias, e consequentemente realizar a busca por uma sociedade diferente nos dias de hoje que se configura em um espaço regulado pelas relações de poder.

Nesse sentido, o espaço escolar é permeado por múltiplas determinações que por ser o lugar onde o jovem passa a maioria do seu tempo diário, assume o lócus principal para a reprodução da violência. A violência de gênero e música popular na escola pode assumir várias formas a partir dos papéis masculino e feminino que foram construídos historicamente e são reforçados cotidianamente.

No entanto, como já citado ao longo deste trabalho, a escola não pode ser culpada por todos os problemas existentes e por toda a violência perpetrada entre os

jovens e para com eles. Porém, o ambiente escolar é um local importantíssimo para se discutir as problemáticas da sociedade atual, onde a violência é expressa das mais diversas formas. Por isso, concluímos que o grupo focal nos possibilitou manter os jovens interessados e atentos às discussões, tornando possível as trocas de ideias e experiências, o que nos permitiu reflexão e mudanças das opiniões iniciais. Foi por meio da interação grupal que conseguimos entender como são construídas as práticas cotidianas, representações e simbologias a partir das músicas entre os jovens do ensino médio.

São notáveis a importância de trabalhar com grupos focais e o espaço que essas discussões que envolvem violência de gênero e música popular no ciclo escolar básico têm na conjectura social da vida dos jovens. Vale perceber então, que é fundamental analisar e estudar esse tema, a fim de proporcionar uma intervenção pedagógica na realidade desses alunos em sala de aula e contribuir para a não violência de gênero, vislumbrando um amanhã melhor.

Acreditamos que a contribuição desta pesquisa, independentemente do alcance do corpus analítico, se encontra no entendimento da música popular, o forró, como canal de compartilhamento de valores e estilos de vida. Na maioria das vezes, elementos de grande circulação são negligenciados das análises mais apuradas, por sua (pre)suposta superficialidade, e entretanto esses elementos têm grande força na construção do pertencimento social e no acionamento de identidades. Daí, destaca-se a importância de pensar as representações de gênero na música popular massiva, buscando os aspectos tensivos por elas propostos.

FONTES DE PESQUISA

- ABRAMO, H. W. Leon, Oscar. *Juventude e Adolescência no Brasil*. Ação Educativa S/D, 2010.
- ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. *Conceito de Iluminismo*. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1975.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.
- ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife: FNJ, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2001.
- ANDALOUSSI, Khalid El. *Pesquisas-Ações. Ciência. Desenvolvimento. Democracia*. Trad. Michel Thiollent. São Carlos: EdUFSar. 2004.
- ARAÚJO, S. M. C. de; et al. *Violência de gênero: notas sobre um campo de pesquisa*. In: Igualdade na Diversidade: enfrentando o sexismo e a homofobia. Casagrande, L.S.; Luz, N.S.; Carvalho, M.G.(Orgs.), Ed.UTFPR, 2012
- AUAD, D. *Formação de Professoras, Relações de Gênero e Sexualidade: Um Caminho para a Construção da Igualdade*. Centro Acadêmico Professor Paulo Freire. Disponível em: <<http://cappf.org.br>> Acesso em: 06 Set. 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1967
- BENJAMIN, W. *A Obra de Arte na Época de Suas Técnicas de Reprodução*. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1975.
- BODART, Cristiano das Neves. *Sociologia escolar: Ensino, Discussões e Experiências*. 1ªed. Porto Alegre: CirKula, 2018.

BOURDIEU, Pierre. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *A “juventude” é apenas uma palavra*. In: *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CANCLINI, N. G. (2012). *A Sociedade Sem Relato: antropologia e estética da imanência*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

CANDAU, Vera. *Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CASAGRANDE, L. S. *Relações de Gênero e Educação: Um Convite à Reflexão*. In: *Gênero e Diversidade Sexual no Ambiente Escolar*. Refletindo Gênero na Escola. A Importância de Repensar Conceitos e Preconceitos. Secretaria de Educação Continuada. Ministério da Educação. Curitiba, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHAUÍ, Marilena. *Uma ideologia perversa: explicações para a violência impedem que a violência real se torne compreensível*. In: *Folha de S. Paulo*, 14 de março de 1999.

CHIANCA, Luciana. *A festa do interior: São João, migração e nostalgia em Natal no século XX*. Natal, RN: EDUFRN, 2006.

CRENSHAW, K. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*. *Revista Estudos Feministas*, vol. 10, n. 1/2002.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. *Masculinidade hegemônica: repensando o conceito*. Estudos Feministas, Florianópolis, v.21, n.1, p.241-284, jan.-ab.2013.

COSTA, Claudia de Lima. *O leito de procusto: Gênero, linguagem e as teorias femininas*. Cadernos Pagu, 1994, vol. 2, p.141-174.

COSTA, M.V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, M.V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.91-115.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século Edições, 1999.

DOUTOR, Catarina. *Um Olhar Sociológico Sobre os Conceitos de Juventude e de Práticas Culturais: perspectivas e reflexões*. Última Década, 2016.

DUARTE, Ana Maria Tavares; BARROS, Ana Maria de; BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato (Org.). *Gênero em debate: dialogando sobre educação, inclusão social e direitos humanos*. Recife: Autor, 2014.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. 13.ed. São Paulo: Nacional, 1987 (Texto originalmente publicado em 1895).

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, Florestan. *O Ensino de Sociologia na escola secundária brasileira*. In: *A Sociologia no Brasil*. 1976.

FERREIRA, B.L.; LUZ, N. S. da. *Sexualidade e gênero na escola*. In: LUZ, N. S. da; CARVALHO, M. G. de; CASAGRANDE, L. S. (orgs.) *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola*. Curitiba: UTFPR, 2009.

FREIRE, Libny Silva. *Forró eletrônico: uma análise sobre a representação da figura feminina*. 2012. 113f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Mídia). – Centro de Ciências Humanas, Artes e Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. Vol.1: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. São Paulo: Graal, 2004.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GIRELLI, E.; EYNG, A. M.; *Políticas curriculares : convivência e violências nas escolas*. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

GOZZO, Taís de Oliveira et al. *Sexualidade feminina: compreendendo o seu significado*. Revista Latino-americana de enfermagem. Ribeirão Preto, v.8, n.3, p.84-90, jul. 2000.

GUSMÃ O, Neusa M. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃ O, Neusa M. (Org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003. p. 83-105.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HALL, C. S.; LINDZEYi, G.; CAMPBELL, J. B. *Teorias da personalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LARAILA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LIMA, Elizabeth Christina de Andrade. *Fábrica dos sonhos: a invenção da festa junina no espaço urbano*. João Pessoa: Ideia, 2002.

LIPOVETSKY, G. & SERROY, J. *A Estetização do Mundo: viver na era do capitalismo artista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MALINOWSKI, Bronislaw C. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. Tradução Anton P. Carr., São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARTINS, Jaqueline Moraes. *Instrumentos processuais de proteção mulher vítima de violência doméstica*. Revista do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, Brasília, v. 1, n. 5, 2011. Anual.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Centauro, 2004.

MAUSS, Marcel. *As técnicas do corpo* In: Sociologia e Antropologia, v. II. São Paulo: EPU / EDUSP, 1974.

MICHAUD, Y. *A violência*. São Paulo: Ática, 1989.

MILLS, Wright. *A imaginação Sociológica*. Cap.1: A Promessa. 1972.

PERROT, M. *As mulheres e os silêncios da história*. São Paulo: Edusc, 2005.

PIMENTEL, Silva. *Perspectivas jurídicas da família: o novo código civil e violência familiar*. Revista Quadrimestral de Serviço Social, ano XXIII, n.71, Setembro, 2002.

PINTO, João Bosco Guedes. *Pesquisa-Ação: Detalhamento de sua sequência metodológica*. Recife, 1989, Mimeo.

PIRES, Dickson Duarte. *Forró e samba: interjeições das danças populares enquanto manifestações culturais*. In: Revista Educação Popular, Uberlândia, n. 4, 118-122, jan. dez, 2005.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. *Antropologia & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SAFFIOTI, H. I. B. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SARTI, Cynthia A. *O início do feminismo sob a ditadura no Brasil: o que ficou escondido*. XXI Congresso Internacional da LASA (Latin American Studies Association), Chicago, set. 1998.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

SILVA, Expedito Leandro. *Forró no asfalto*. São Paulo: Annablume, 2003.

SIMMEL, Georg. *Sociologia: estudos sobre las formas de socialización*. Vol. I. Madrid: Alianza Editorial, Revista de Occidente, 1977.

SILVA, Rosimeri Aquino Da. *O ponto fora da curva*. In: MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela (orgs). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 85-94.

SILVA, Tássio José da. *A didática como potencialidade emancipatória: gênero e diversidade no espaço escolar*. Estação científica, Macapá, n. 2, v. 3, jul/dez 2013. p.21

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TROTTA, Felipe. A reinvenção musical do Nordeste. In: TROTTA, Felipe da Costa; BEZERRA, Arthur Coelho; GONÇALVES, Marco Antonio. *Operação forró*. Recife, Ed.Massangana: Fundaj, 2008.

TROTTA, Felipe. Identidade Nordestina, sonoridade e masculinidade no forró contemporâneo. In: *CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, n. 35, 2012, Fortaleza. Anais: Fortaleza: Intercom: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2012.

TROTTA, Felipe. *Festa, amor e sexo: o conteúdo forró eletrônico*. In: GOMES, Isaltina; TROTTA, Felipe; LUSVARGHI, Luiza. *Fora do Eixo: indústria da música e mercado audiovisual no Nordeste*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

UNESCO. *Educação para Todos: Gênero e Educação para Todos. O salto para a Igualdade*. Relatório global de EPT 2003/2004. São Paulo: Moderna, 2004.

VIEIRA, Josênia Antunes. *A Identidade da Mulher na Modernidade*. D.E.L.T.A., 21: Especial, p.207-238, 2005

WEBER, MAX. *Conceitos básicos de Sociologia*. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva* / Max Weber; tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão técnica de Gabriel Cohn - Brasília, DF : Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

WEISS, Raquel. *A concepção de Educação de Durkheim com chave para a passagem entre Positivo e Normativo*. In. *Durkheim: 150 anos*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

WESTPHAL, Márcia Faria; BÓGUS, Claudia Maria, FARIA, Mara de Mello. *Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil*. Bol. Oficina Sanit. Panam., v.120, n.6, p.472-481, 1996.

WIEVIORKA, Michel. *O novo paradigma da violência*. Tempo social, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, 1997.

ZALUAR, A. *Violência e crime*. In: Miceli, Sergio (org.). *O que ler nas ciências sociais brasileiras*. Vol.1, São Paulo, Sumaré, 1999.

APÊNDICE

Relação das canções analisadas e bandas de forró:

Prova que me ama (Galanteador) – Saia Rodada

Galanteador e bom de papo fui chegando nela/Não demorou muito e a gente ficou/Falei que era empresário e tinha uma Hilux/E nas minhas mentiras ela acreditou/Mas a verdade é que eu não passo de um peão/Só tenho um carro velho e um coração/E nos meus beijos quentes ela se amarrou/E no final da festa pediu uma prova de amor/Piri, piri, piri piriguete/Prova quem me ama andando no meu chevette/Piri, piri, piri piriguete/Eu só tenho amor, eu não tenho caminhonete.

Nunca vai ser eu – Saia Rodada

Seu olhar não nega quando a gente se encontra/Você fica tensa e se entrega sem querer/Sempre não fala nada, mas eu sei que quer conversa/Se quer saber então vou te dizer/Você tá beijando uma boca que não é sua/Tá abraçando um corpo que nunca foi seu/Ele tá te iludindo só pra te ter toda nua/Mas a verdade é que você nunca me esqueceu/Ele tá no meu lugar, mas nunca vai ser eu/Ele tá no meu lugar, mas nunca vai ser eu/Ele tá no meu lugar, mas nunca vai ser eu/Porque seu coração é meu.

Vou te amar de novo – Aviões do Forró

Já to sabendo o que aconteceu/Obviamente vou fingir que não doeu/Que eu não tenho ciúme nenhum pouquinho/Mas eu vou dar o troco bem devagarzinho/So de vingança eu vou te amar de novo/E tudo que eu te dei vou dar em dobro/Ce vai pagar com juros com seu carinho/Pra gente resolver isso sozinho/E hoje eu vou te amar de novo uooo/Hoje ressuscito nosso amor uoooo/Hoje eu vou te amar de novo/Hoje ressuscito nosso amor/Uooo vai ser assim/Ai de você ai de você/Se não se apaixonar por mim/Ai de você ai de você/Se não se apaixonar por mim

Bora – Wesley Safadão

E eu te encurralar no meu barraco você vai ficar é louca/Louca de prazer, o couro vai comer/Se você deitar na minha cama eu vou te arrepiar/Bora se acabar, e fogo não nego/E também não arrego/Bora, bora, bora, bora/Bora se entrosar/Bora, bora,

bora, bora/Bora se esfregar/Bora, bora, bora, bora/Se acabar, neném/Só no rala-e-rola/E no yeah, yeah/Vou deixar minha marca/No seu coração, e quando lembrar/Vai me procurar, vou caprichar, nego/Diga o que sente, essa noite vai/Ficar em nossas mentes

Revoltada – Solange Almeida

Hoje ela 'tá virada pela madrugada/ Com jeito de santa e de santa não tem nada / Sempre preparada pra qualquer parada / A traição do ex deixou ela revoltada / E bateu na minha casa, toda perfumada / Falando que a minha voz deixou ela excitada / Então entra, danada, apaga essa mágoa /Relaxa que essa noite é sequência de pentada / Então senta, senta e concentra, experimenta!/ Remexe gostoso que a Ivete arrebenta/ Fica foguenta, empina e senta / Bem devagarinho, mostra que tu representa/ Senta e concentra, experimenta/ Remexe gostoso que a Sol arrebenta/ Fica foguenta, empina e senta/ Bem devagarinho, mostra que tu representa.

Relação das paródias produzidas pelos alunos:

Sem Ana Maria

Vi no jornal
Na estadual
Embriagaram Ana Maria
E depois disso
A encontraram morta e fria

Ana Maria sofria e ninguém sabia
O povo via, pra que dizer
Foi sem querer, mas acabou em confusão
A opressão amargurou seu coração
Daí então, não era amor, era ilusão

Então adeus, Ana Maria
O machismo a condenou
Morreu, foi estuprada
E a justiça se calou

Ana Maria
Ai, como eu queria você de volta
Dar todos os seus direitos
Ai, como eu queria, Ana Maria

Sem alegria, sem seu querer
Foi morta por dizer “não quero mais você”

Vou é denunciar

Ô, vou é denunciar
Ô, vou é denunciar
Ô, vou é denunciar
Ô, melhor coisa é denunciar

Aceite não
A violência contra a mulher está enraizada
Aceite não
Somente com educação ela vai ser mudada
Aceite não
A violência pode estar dentro da sua casa
Aceite não
Na escola e na família deve ser encarada

Aceite não
A violência física e moral que te deixa envergonhada
Chantagem, humilhação e é assediada
Psicologicamente você vai é pirar
Aceite não
Na delegacia da mulher você é amparada
Em qualquer classe a Maria da Penha pode ajudá-la
Para diminuir a violência tem que denunciar

Ô, vou é denunciar
Ô, vou é denunciar
Ô, vou é denunciar
Ô, melhor coisa é denunciar

Campanha “Basta de Feminicídio”:

O cravo brigou com a rosa / debaixo de uma sacada / o cravo fugiu covarde / a rosa morreu
calada / A mulher é protegida / quando não fica calada / por que qualquer violência / tem que
ser denunciada / O que não for consentido / ou for forçada a fazer / o que for desrespeitoso /
é preciso se dizer / Falar de Feminicídio / não é “pantim”, é verdade / tem muita mulher
morrendo/ pelo machismo covarde / Morrendo por ser mulher / numa total crueldade / são
números alarmantes / é triste a realidade / Nesse São João, meu compadre / dance um forró

arretado, / respeite sempre as mulheres, / brinque feliz, sossegado / “Prêse” tal Feminicídio / ser banido do nosso Estado.

Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-lfjPKhnOyY>

Curta-metragem “Vida Maria”:

Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4