



Queens of Cunty! Papo reto das quebradas para a Educação Matemática com Ajuliacosta, Duquesa, Ebony e Irmãs de Pau

Queens of Cunty! Real Talk from the Streets to Math Education with Ajuliacosta, Duquesa, Ebony, and Irmãs de Pau

AG NO BEAT^[1] • MC JÚLIO VALLEY^[2]

Resumo: Neste texto, articulamos dois objetivos. O primeiro é estabelecer conexões com outros estudos que mobilizam, especialmente o *rap*, mas principalmente músicas criadas por artistas negras e periféricas e sua respectiva mobilização em pesquisas de diferentes áreas. O segundo é, a partir de trechos de músicas de Ajuliacosta, Duquesa, Ebony e Irmãs de Pau, assumidas aqui como um conjunto potente de interpelações, ensaiar algumas reflexões que tensionam a Matemática hegemônica e a Educação Matemática. Os trabalhos reunidos para o desenvolvimento do primeiro objetivo mostram que essas letras, suas vozes, expressam perspectivas ricas sobre tensões sociais relevantes e estruturantes, capazes de, no segundo momento, nos inspirar à escuta (leitura, para efeitos deste texto) do que dizem e das lições e reflexões que endereçam à sociedade, de modo geral, mas também em particular para nosso campo de atuação e pesquisa.

Palavras-chave: Rap. Periferia. Território. Matemática hegemônica. Educação Matemática.

1. Pega a visão

Este texto propõe um diálogo entre as epistemologias subalternas, conforme problematizadas pela indiana Gayatri Chakravorty Spivak¹ (2010), e a produção cultural de artistas negras fora da cis-heteronorma como Ajuliacosta, Ebony, Duquesa e Irmãs de Pau. Suas letras apontam para o território, a periferia e o corpo como espaços de enunciação e de saber, tensionando as lógicas eurocentradas e universalistas que historicamente orientam a matemática escolar. Ao evidenciar insurgências que ecoam como gritos de reconhecimento e resistência, essas produções artísticas questionam a quem se permite existir e falar.

Nesse sentido, defendemos que a matemática pode ser pensada como um espaço no qual também se pode rimar contra o silenciamento, deslocando a lógica da neutralidade e criando condições de enunciação para corpos historicamente marginalizados. Quando dialoga com produções culturais subalternas, como as de Ajuliacosta, Ebony, Duquesa e Irmãs de Pau, o

¹ Para dar visibilidade às pessoas autoras, e não reforçar uma ideia patriarcal de valorizar apenas o último sobrenome – tipicamente do pai, no Brasil – optamos por apresentá-las com seu nome completo nas citações.



currículo escolar se abre para narrativas de resistências negras, periféricas e fora da cis-heteronormatividade, desafiando modelos hegemônicos de conhecimento e criando brechas em que vozes silenciadas possam ecoar em diálogo com os currículos matemáticos.

Tal processo de tradução curricular não se limita à inserção de elementos culturais na sala de aula; implica repensar as bases epistemológicas da educação matemática, questionando de que modo o conhecimento pode se abrir para epistemologias que emergem das margens. Além disso, aproximamos a crítica de Spivak sobre a subalternidade dos modos de produção coletiva presentes entre as pessoas pesquisadoras e as suas colaboradoras, entre docentes e discentes, assim como na produção musical das rappers que aqui nos servem de inspiração. Argumentamos que a autoria coletiva, seja na pesquisa em educação matemática ou na criação musical, não apenas contesta o silenciamento imposto a corpos subalternos, mas inaugura formas insurgentes de produzir conhecimento e arte.

Assim, o flow presente nas letras e performances das artistas, em consonância com as narrativas dos corpos subalternos, revela a potência política de falar a partir da própria experiência e recusar a representação por outros. Essas convergências configuram um espaço fértil para pensar práticas pedagógicas que centralizem a multiplicidade de vozes e valorizem a coletividade como estratégia de resistência na Educação Matemática.

2. Quem nos antecedeu nesse corre

A ideia de mobilizar atravessamentos e afetos decorrentes da escuta atenta à voz das periferias já reverbera nas pesquisas em educação e, mais particularmente, também na educação matemática. Em 2020, Esmael Alves de Oliveira, Conrado Neves Sathler e Roberto Chaparro Lopes se dedicam a pensar a relação entre Psicologia e Políticas Públicas a fim de refletir sobre “modos alternativos de ocupação e experimentação do espaço público e de intervenção política tomando como referencial processos de educação não formal”. Articulam perspectivas foucaultiana e decolonial para explicitar “tanto a trajetória do Rap quanto as nuances que o compõem, as suas letras e as intervenções de seus representantes (*os rappers*)”. Concluíram defendendo “uma compreensão do Rap como importante instrumento de arte-educação, capaz



de “produzir dinâmicas formas de mobilização, conscientização e intervenção político-social” (p. 388).

Antes ainda, Mônica G. T. do Amaral, em 2013, realizou um estudo muito interessante em que as perspectivas filosóficas de Friedrich Nietzsche e Axel Honneth são acionadas para ler letras de rap. Na perspectiva da autora, a articulação permite adensar a compreensão “particularmente sobre as condições que têm sido enfrentadas pelas populações historicamente prejudicadas em nossa sociedade” (p. 73).

Tarciso Pereira da Silva Júnior, Sérgio Luiz de Souza e Cássio Alves Lus (2017), por sua vez, discutem a constituição das identidades e das subjetividades amazônicas por meio do rap, revelando que este é um elemento da cultura que vai além das territorialidades sudestinas. Para os autores, interessa também refletir sobre a constituição do que chamam de uma educação informal que se estabelece por meio do estudo da letra de um grupo de hip hop de Rondônia.

Igualmente relevante nessa direção, é o estudo publicado por William de Goes Ribeiro, em 2020, sobre o rap nos processos de hibridização com culturas indígenas. O autor estimula “uma percepção sobre culturas e línguas, sem receios de ameaça ou de perda, visualizando possibilidades de reexistência e de uso estratégico, no caso, da poética e da estética Hip Hop”. Para ele, o rap tem permitido expressar “demandas indígenas, como a demarcação da terra e a retomada da língua e da cultura, além de performatizar diferenças étnicas” (Ribeiro, 2020, p. 1). Seu trabalho ainda mostra que o rap, na hibridização cultural com povos indígenas,

(...) interpela a branquitude, seja para se articular às lutas, seja para compreender minimamente o recado: povos indígenas não são objetos do imaginário de ninguém, mas sujeitos em desconstrução relacional com o mundo e que lutam pelo que acreditam, inclusive contra uma violência que já persiste por centenas de anos (p. 2).

Além destes, foram desenvolvidos trabalhos que estabeleciam correlações pedagógicas com o rap nas áreas de filosofia (Manuela Alves de Araujo Neto, 2015), ensino religioso (Bruno Carvalho Rocha, 2022) e até mesmo educação científica (João Paulo Ganhor, 2019). Por meio da análise do discurso, este último trabalho apresentou possíveis sentidos dados à ciência e tecnologia a partir da escuta do que dizem as periferias urbanas. Como resultado, foram propostas oito possíveis temáticas que podem ser desencadeadas do trabalho com o rap. Marcelo Rodrigues de Oliveira e Michele de Almeida Rosa Rodrigues (2023) também



evidenciam as possíveis articulações pedagógicas interdisciplinares do rap na Educação Básica por meio do projeto coral desenvolvido na rede estadual de ensino do Espírito Santo.

Esses trabalhos vão, então, constituindo uma constelação de esforços no sentido de defender que podemos aprender muito **escutando** o que as pessoas e suas vozes trazem por meio do rap. Escutar precisa ser enfatizado porque, como depreendemos também da leitura de Paulo Freire, quem somos nós para dar voz a alguém? O paradigma do “dar voz” esconde uma hierarquia velada, prima-irmã do “falar por eles e elas”. Estes trabalhos, enredados aqui, vão nos mostrando que há quem caminhe para que se possa correr e essa dimensão da coletividade está igualmente presente e respeitada no rap. Se essas vozes já pronunciam o mundo (Paulo Freire, 2021), então nos cabe escutá-las. As reflexões que elaboramos aqui se somam às anteriores num esforço confluyente de evidenciar o que aprendemos, em particular na educação matemática, quando escutamos atentamente o que rappers nos ensinam.

Um destaque particular que nos motiva, em Educação Matemática, é a dissertação de mestrado de Gabriel Nogueira Malta (2023) que problematiza a “juventude” *para* quem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é *preconizada*, a partir das letras de rappers belorizontinos. Novamente, vemos o rap como possibilidade de interpelar. E esse é um sentido potente para que possamos escutá-lo. No caso deste texto, propriamente dito, escutamos mulheres negras que cantam e, por meio das suas vozes, interpelam não apenas a estrutura social e nossos modos de sociabilidade, mas também, em particular, a educação e a educação matemática. Dedicamo-nos, então, a essa manifestação que expressa uma perspectiva potente para problematizar práticas, pesquisas e políticas em nosso campo.

3. **Elas interpelam a educação matemática: um ensaio**

*A quebrada de onde viemos influencia pra car*lho
Nossa visão do mundo e a forma como nos posturamos nele
A divisão geográfica separa o bagulho
Separa as comidas, as laricas, os boot, as peita, as bolsas, as makes e etc
A estruturas da gomas também são diferentes
A periferia não é arejada, muito menos bem pensada, isso envolve onde eu moro
Os muros, os morros, os murros*

Passaporte y copão, Irmãs de Pau



Os versos das Irmãs de Pau afirmam que “a quebrada de onde viemos influencia pra car*lho nossa visão do mundo”, indicando que o conhecimento nasce de experiências localizadas. Essa afirmação dialoga diretamente com o princípio freireano de que não existe neutralidade no ato de conhecer. A matemática, quando se apresenta como universal e descolada de contextos, ignora o peso das condições sociais que moldam os modos de pensar. Assim como as artistas denunciam que a periferia “não é arejada, muito menos bem pensada”, também a escola raramente é planejada para acolher epistemologias periféricas. Em vez de reconhecer a potência dos saberes situados, o ensino matemático tende a reforçar a divisão simbólica entre centro e margem, reproduzindo exclusões análogas às que estruturam o espaço urbano.

As Irmãs de Pau descrevem um território de “muros, morros e murros”, cuja dureza reflete as barreiras invisíveis que separam quem é reconhecido como sujeito de saber matemático. Em sintonia com Ole Skovsmose (2014), é possível ler esse trecho como denúncia dos processos de colonização do pensamento, em que apenas certos modos de raciocínio são legitimados. A música explicita o que uma educação matemática atenta procura revelar: as estruturas de poder atravessam tanto a cidade quanto a sala de aula. A quebrada, nesse sentido, não é um espaço a ser compensado pela escola, mas um espaço que ensina, um território epistemológico que questiona a forma hegemônica de ensinar e aprender matemática.

*O inferno é igual coração de mãe, né, Trump?
Sempre tem espaço pra mais um filha da p*ta
Eu podia seguir a minha vida cantando as mesmas merdas de sempre, mas eu tô cansada
Tudo que me dizem já não é o que me basta
As minhas escolhas já não tem alternativa
Uni-Duni-Tê, o que que eu vou escolher?
Ser uma vadia fútil ou vou impactar o mundo?
Presta atenção nisso, humanidade
(...)
Ratos e leões vivendo no mesmo sistema
Refleta o que tamo fazendo aqui agora
Não sou mais que ninguém, mas uso o que têm na cabeça*

O que a Julia vai ser? AJULIACOSTA



Quando AJULIACOSTA pergunta “ser uma vadia fútil ou vou impactar o mundo?”, ela enuncia o dilema de quem precisa justificar sua inteligência em uma sociedade que associa saber à masculinidade hegemônica e ao privilégio. Ao reforçar a ideia de que pensar logicamente é atributo neutro e universal, a Matemática hegemônica contribui para silenciar essas vozes que não se encaixam no perfil “do sujeito racional”. A cantora se recusa a ocupar o papel de objeto da análise e transforma sua rima em instrumento de pensamento. Tal gesto ecoa Paulo Freire (2019), para quem a tomada da palavra é ato de libertação. A rima se torna palavra política e, portanto, também matemática, porque reorganiza o raciocínio sobre o mundo a partir da experiência.

Ao afirmar “uso o que tem na cabeça”, AJU reivindica o direito de ser reconhecida como produtora de conhecimento, questionando a hierarquia que separa a arte popular da razão científica. Esse movimento converge com Axel Honneth (2003), que entende o reconhecimento como condição para o desenvolvimento da autonomia. No campo da Educação Matemática, essa perspectiva convida a repensar quem é reconhecido como capaz de aprender e ensinar. A pergunta “o que a Júlia vai ser?” é, portanto, uma provocação pedagógica: o que podem ser as meninas negras, periféricas e criativas diante de um currículo que ainda as representa como exceção?

Próxima estação

A Baixada Fluminense é o local mais violento do estado do Rio de Janeiro

Um estudo mostra que nos últimos quatro anos

Mais de 5000 pessoas foram assassinadas na região

Km2, de Ebony

Eu espero que vocês entendam, vida (aham)

Adoro as músicas, mas preciso provar meu ponto

Eu tenho o rosto, tenho o corpo e eu tenho a rima

*Se eu tivesse um p*u, os bofes iam tá m*m*nd**

(...)

Quem tiver que entender, vai entender

Porque se tu, quando tu vira lá pra Queimados, subindo a São Simão

Você vê como é que é a realidade, entendeu?

Esses moleque ficam falando lá da casa deles no Leblon

Como se soubesse de alguma coisa

*Não sabe de p*rr* nenhuma*

Espero que entendam, Ebony



Quando Ebony anuncia “Próxima estação, a Baixada Fluminense é o local mais violento do estado do Rio de Janeiro”, ela reinscreve no discurso musical aquilo que a matemática costuma converter em estatística. A artista transforma um dado quantitativo em narrativa qualitativa, devolvendo humanidade às vidas que o número oculta. Essa operação se aproxima do que Rochelle Gutiérrez (2013) chama de rehumanização da matemática, ao exigir que o número volte a ser lido a partir das relações de poder que o produzem. A cantora desloca o olhar do observador distante para o de quem vive o dado e o sofre, revelando o limite ético da Matemática hegemônica que calcula desigualdades sem denunciá-las. Ao fazer da Baixada um sujeito que fala, Ebony nos força a pensar que cada gráfico e cada índice carregam histórias de corpos marcados por raça, gênero, classe e outros marcadores sociais da diferença. Paulo Freire (2021) afirmava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e aqui a leitura do mundo precede também a leitura do número. A Educação Matemática, se quiser ser emancipadora, precisa recuperar essa dimensão política do cálculo. Ebony não recita estatísticas: ela reescreve o modo como entendemos os dados e questiona a quem serve o conhecimento matemático quando não se compromete com a vida que conta.

No segundo excerto, em “eu tenho o rosto, tenho o corpo e eu tenho a rima”, Ebony reivindica a presença como ato cognitivo. Podemos usar dessa afirmação para pensar na ideia de que o raciocínio matemático é descolado do corpo e da emoção. A artista transforma a corporeidade em fonte de autoridade intelectual. Ela mostra que pensar e rimar são gestos encarnados, e que o silenciamento dos corpos dissidentes também é uma forma de apagamento epistêmico. Ao afirmar “esses moleque ficam falando lá da casa deles no Leblon como se soubesse de alguma coisa”, Ebony desestabiliza o privilégio do olhar distante e masculino que dita o que é verdade. Essa provocação ressoa com bell hooks (2019, originalmente em 1984), que defende o deslocamento do centro como condição para uma pedagogia libertadora.

No contexto da Educação Matemática, o verso convida a pensar que a produção do conhecimento continua concentrada nos mesmos espaços sociais, enquanto os sujeitos das margens permanecem como objetos de estudo. A escuta da periferia, aqui, não é gesto moral, mas epistemológico: é reconhecer que o saber nasce também do calor da experiência e não apenas da frieza da abstração. Além disso, Ebony denuncia o apagamento de vozes femininas no rap, fato que se assemelha ao apagamento histórico de mulheres na Matemática, que muitas



vezes precisavam assinar como homens, para que tivessem seus textos lidos e valorizados (Jéssica Maria Oliveira de Luna; Agnaldo da Conceição Esquinca, 2022). Ainda hoje mulheres seguem sendo invisibilizadas, no rap e na matemática.

*Ela vem com uma mulher branca
Me olhando feio na loja
Ela vem como a velha Branca
Sempre segurando a bolsa
Ela vem como segurança
Me seguindo em toda a loja
Ela vem como um enquadro
Se vier não tenho escolha
Ela (Intro), Duquesa*

Quando Duquesa descreve “ela vem como segurança me seguindo em toda a loja”, a música encena o olhar normativo que mede, classifica e suspeita. Esse olhar pode ser lido como metáfora da própria Matemática hegemônica, que se define por vigiar os corpos e enquadrar o que foge à norma: *quem pode fazer Matemática?* O racismo cotidiano relatado pela artista expõe a lógica da medida como forma de controle: quem não se ajusta às proporções do padrão é percebido como erro. Essa crítica se alinha à Educação Matemática Crítica de Ole Skovsmose (2014), que denuncia o modo como a Matemática participa na manutenção das hierarquias sociais ao se apresentar como neutra.

O verso “se vier não tenho escolha” revela a falta de agência diante de estruturas que naturalizam a desigualdade, situação comparável à experiência escolar de quem não se vê representado nos conteúdos matemáticos e nos corpos que têm sucesso em Matemática. A Educação Matemática precisa escutar o que Duquesa enuncia: a violência epistêmica também se manifesta na sala de aula quando a diferença é lida como desvio e não como possibilidade. A partir dessa perspectiva, o corpo negro feminino não padronizado que Duquesa canta é o corpo que produz ruído no espaço higienizado do saber. Esse ruído não é falha, é acontecimento. É a prova de que o conhecimento pode nascer do desconforto e da ruptura, e não apenas da obediência à norma.



4. Para seguir adiante com elas

Há pessoas no MatematiQueer (MQ) e no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Autoria Docente e Currículos de Matemática (GEPAC) que estão sensíveis à escuta dessas letras e vozes para tensionar, no campo do currículo e da formação de professores que ensinam matemática, problemáticas próprias de nossa sociedade. Escutá-las e entender a perspectiva que trazem quando nos interpelam pode ser muito inspirador nesse sentido para situar, política e epistemologicamente, um modo de fazer pesquisa que leva em consideração o que as periferias têm produzido (e já têm dito há muito tempo) e que revelam modos distintos de compreender nossa realidade, igualmente potentes como leituras de mundo.

Interessa-nos, de algum modo, desinvisibilizar as denúncias e anúncios expressos nas vozes delas (Júlio César Augusto do Valle, 2025), por percebê-los, como é possível ler no tópico anterior, como a manifestação de diferentes perspectivas, revelando, cada uma, leituras de mundo e de realidade (Paulo Freire, 2012), com a qual interagimos nas aulas de matemática, às vezes de forma não explícita, objetiva ou elaborada. Explicitá-las, quando desinvisibilizamos e articulamos à reflexão proposta, nos permite evidenciar práticas, pesquisas e políticas próprias da educação matemática e que já têm podido, por diferentes razões que também nos interessa destacar, acolher essas perspectivas e interagir qualificadamente com elas.

A escuta das periferias, dos corpos e das vozes que rimam o cotidiano, atravessa também o modo como temos feito ensino, pesquisa e extensão em (Educação) Matemática. No MatematiQueer e no GEPAC, muitas dessas inquietações se desdobram em práticas de resistência que reivindicam a produção de conhecimento a partir das margens, como já em 1984 nos sugeria bell hooks. Escutar as narrativas de pessoas subalternizadas que ensinam ou aprendem matemática é também reconhecer a pluralidade de epistemologias que habitam a escola.

Nosso texto compartilha dessa mesma disposição ética: escutar é um gesto político. Assim como o rap não fala “sobre” a periferia, mas a partir dela, as pesquisas que emergem desses encontros também recusam a neutralidade e se afirmam como práticas de tradução e de resistência. A leitura das letras de AJULIACOSTA, Duquesa, Ebony e Irmãs de Pau, portanto,



não é apenas um exercício de análise estética, mas um modo de interpelar o currículo e de disputar sentidos para o que se entende como saber matemático.

A aproximação com essas artistas e suas enunciações se conecta à reflexão sobre reconhecimento e pertencimento que defende o direito à existência nas aulas de matemática como parte de uma pedagogia do reconhecimento. Do mesmo modo, pensar o rap como tradução curricular pode tensionar discursos da Universalidade e evidenciar como o ensino de matemática é atravessado por marcadores de corpo, território e poder.

Esses cruzamentos reforçam que a docência e a pesquisa são também atos de autoria coletiva: práticas que se escrevem com outras, outres e outros, e que encontram nas linguagens artísticas um modo de resistir ao silenciamento. Escutar as quebradas, as rimas, as batidas, é abrir espaço para que o currículo se torne um lugar habitado por multiplicidades, por epistemes que insistem em existir, mesmo quando o sistema tenta apagá-las.

Em diálogo com Paulo Freire (2019), entendemos que não há docência neutra. Toda prática de ensino é política e localizada. Por isso, ao final deste texto, reafirmamos que as vozes das periferias e das dissidências não são metáforas ou exemplos, mas fontes de teoria e de criação pedagógica, são epistemologias outras que precisam também habitar nossas pesquisas, mais que isso, fundamentá-las. Elas nos ensinam que aprender matemática pode ser também aprender a sobreviver, a falar, a rimar, a reexistir.

Escutar as quebradas é também fazer e aprender matemática. Cada batida e cada verso das artistas negras que nomeiam este texto, rimam sua existência e nos ensinam que saber não é privilégio, mas sobrevivência. Quando o rap invade o currículo, a matemática deixa de ser neutra (já não era) e passa a rimar com o mundo, reconhecendo, enfim, que há potência e conhecimento nas margens.



Inspirações, que também são Referências

AJULIACOSTA, primeiro vulgo Júlia Costa, nasceu em Mogi das Cruzes (SP) em 26 de novembro de 1999. Cresceu em uma comunidade de habitações populares, onde morou entre os 7 e os 15 anos, e começou a escrever letras ainda na infância, participando de batalhas de rima na adolescência. Desde jovem, costurava roupas customizadas e, aos 14 anos, já vendia peças personalizadas na escola, o que marcou uma inserção precoce no empreendedorismo criativo. Sua música articula temas como racismo, vulnerabilidade, identidade negra e periférica, relações amorosas e emancipação feminina, mesclando referências de moda, fé e cotidiano. Em 2025, venceu o BET Awards na categoria *Best New International Act*, tornando-se uma das vozes mais influentes do rap contemporâneo brasileiro.

 [Ouça AJULIACOSTA!](#)

Ebony, primeiro vulgo Milena Pinto de Oliveira, nasceu em Queimados (RJ), na Baixada Fluminense, em 27 de abril de 2000. Iniciou sua trajetória musical em 2019, lançando singles independentes nas plataformas digitais e rapidamente se destacando por sua sonoridade agressiva e lírica afiada. Em entrevistas, afirma que sempre teve ligação com arte (costura, desenho e criação) e que a música surgiu como forma natural de expressão e sobrevivência. Suas composições abordam sexualidade, negritude, autonomia corporal e crítica social, expondo as contradições do cotidiano periférico. Ebony também tem falado publicamente sobre sua adoção e sobre episódios de violência sexual que marcaram sua vida, transformando sua obra em espaço de denúncia, cura e resistência.

 [Ouça Ebony!](#)

Duquesa, primeiro vulgo Jeysa Ribeiro, nasceu em 1º de maio de 2000, em Feira de Santana (BA), onde foi criada. Iniciou sua carreira musical aos 15 anos. Sua produção se consolidou ao longo dos anos 2020, misturando rap, R&B e trap. Suas composições tratam de amor-próprio, corpos fora do padrão hegemônico imposto, afetividade negra, espiritualidade, autoconhecimento e desafios de ser mulher preta no cenário musical, explorando vulnerabilidade e força com igual intensidade. Com voz suave e postura firme, Duquesa tornou-



se uma das artistas mais importantes da nova geração do rap baiano, afirmando a potência estética e política das mulheres negras do Nordeste.

 [Ouça Duquesa!](#)

Irmãs de Pau é uma dupla de travestis negras e pedagogas, formada por Isma Almeida (nascida em 24 de maio de 1998, na Zona Oeste de São Paulo) e Vita Pereira (nascida em 04 de outubro de 1996, em Governador Valadares, Minas Gerais). O duo surgiu em 2020, em Barueri (SP), após as artistas se conhecerem durante as ocupações estudantis secundaristas de 2015. Suas músicas misturam rap, funk e eletrônico, com letras que exploram sexualidade, corpo, prazer, glamour periférico e crítica à transfobia. As Irmãs de Pau são reconhecidas por transformar o funk em plataforma pedagógica e política, fazendo da performance travesti um ato de resistência estética. Além da música, ambas são multiartistas e atuam em várias frentes. Lamentavelmente, em setembro de 2025 anunciaram o encerramento da dupla, deixando um legado marcante na cena queer e periférica brasileira.

 [Ouça Irmãs de Pau!](#)

Outras Referências que também nos inspiram e com as quais dialogamos neste texto

AMARAL, Mônica G. T. do. Expressões estéticas contemporâneas de resistência da juventude urbana e a luta por reconhecimento: uma leitura a partir de Nietzsche e Axel Honneth. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, Brasil, n. 56, p. 73-100, 2013. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rieb/article/view/68804>

ARAUJO NETO, Manuela Alves de. Filosofia e RAP: construindo alternativas de educação para o ensino médio. *Scias, Arte-educação*, [S. l.], v. 4, n. 4, p. 89-109, 2015. Disponível em: <https://revista.uemg.br/scias/article/view/886>

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.



GANHOR, João Paulo. O Rap na Educação Científica e Tecnológica. *Ciênc. educ. (Bauru)*, v. 25, n. 1, p. 163-180, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/rZWfTZzKgTVgJkKKqpkLbYb/?format=html&lang=pt>

GUTIÉRREZ, Rochelle. The politics of mathematics education: why teachers need it to rehumanize mathematics. In: MUKHOPADHYAY, Swapna; ROTH, Wolff-Michael (org.). *Alternative forms of knowing (in) mathematics: celebrations of diversity of mathematical practices*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. p. 37-50.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.

hooks, bell. *Teoria feminista: da margem ao centro*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LUNA, Jéssica Maria Oliveira de; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. Narrativas de licenciandas em matemática cujos corpos fogem dos padrões hegemônicos sobre seus percursos formativos. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 359-389, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/63287/43970>

MALTA, Gabriel Nogueira. *Juventude e(m) movimento: uma terapia problematizadora da BNCC*. 2023. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2023.

OLIVEIRA, Marcelo Rodrigues de; RODRIGUES, Michele de Almeida Rosa. O Rap na educação básica: propostas de ensino envoltas da diversidade musical do Projeto Corais nas escolas do Estado do Espírito Santo. *Música na Educação Básica, [S. l.]*, v. 12, n. 15, 2023. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/273>

OLIVEIRA, Esmael Alves de; SATHLER, Conrado Neves; LOPES, Roberto Chaparro. RAP como Educação para a Resistência e (Re)existência. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S. l.]*, v. 37, n. 2, p. 388-410, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/10986>

RIBEIRO, William de Goes. Xe Rohenoi Eju Orendive: rimas, rappers e hibridização cultural de povos indígenas no Brasil. *#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 9, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4515>

ROCHA, Bruno Carvalho. “Rap é educação”: rap e religião: propostas para o Ensino Religioso. *Sacrilegens, [S. l.]*, v. 19, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/sacrilegens/article/view/37652>.



SILVA JÚNIOR, Tarciso; Souza, Sérgio Luiz; Lus, Cássio Alves. *Quilomboclada RAP'ensando as identidades amazônicas: as contribuições do RAP para a educação informal na Amazônia*. Revista Labirinto, XVII, v. 27, 2017, 249-259. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/view/2749/2279>

SKOVSMOSE, O. *Um convite à educação matemática crítica*. Campinas: Papirus, 2014.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VALLE, Júlio César Augusto do. As escolas têm futuro, porque há professoras e professores presentes: narrativas de quem ensina matemática na EJA pelo Brasil. *Revista Cocar*, n. 38, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10677>

^[1] primeiro vulgo: Agnaldo da Conceição Esquincalha • Universidade Federal do Rio de Janeiro • Rio de Janeiro, RJ — Brasil • agnaldo@im.ufrj.br • ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5543-6627>

^[2] primeiro vulgo: Júlio César Augusto do Valle • Universidade de São Paulo • São Paulo, SP — Brasil • julio.valle@ime.usp.br • ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7971-0405>