

CORPOREIDADE INFANTIL NA ESCOLA: UMA LEITURA PEDAGÓGICA FEMINISTA

Isabella Nara Costa Alves; Francineide Marques da Conceição Santos

Faculdade dos Guararapes, isabella.athos@live.com; Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Francineide.marques@gmail.com

Resumo

Este trabalho discute a construção da corporeidade de meninos e meninas feita pela escola, sob o ponto de vista de uma pedagogia feminista. Para tanto, faz uma revisão bibliográfica de autores e autoras e, para atingirmos nosso objetivo, problematizamos o significado de corporeidade e como esta é (re)(des)construída na escola. Escolhemos o caminho metodológico a partir de uma discussão bibliográfica a partir de textos que discutem a temática, especialmente sob a perspectiva feminista. Nos resultados pudemos observar que autoras e autores que se dedicam aos Estudos Feministas têm influenciado a elaboração de um currículo que insere a temática da diversidade na escola trazendo discussões importantes para as salas de aula, no intuito de aproximar educadoras de uma pedagogia que considera o respeito às distintas pertencas corporais para que seja possível (re)formulações de conceitos de feminilidades e masculinidades dentro do âmbito escolar.

Palavras-chave: Corporeidade, feminilidades, masculinidades.

1. Introdução

A corporeidade, enquanto conceito biopsicossocial, diz respeito à essência do corpo, sobretudo suas dimensões intrínsecas e extrínsecas; a linguagem verbal, a paralinguagem (modulações de voz, entonações, elementos não verbais da fala), a linguagem não-verbal (posturas, gestos) e, ainda, a contextualização social.

Corporeidade reflete um conceito de corpo em que se considera onde e como vive, as suas relações com o meio e com os outros corpos, abrangendo aspectos biológicos, emocionais, sociais, culturais e políticos. Essa leitura visa desmistificar a visão cartesiana de corpo que o pensa dividido entre espírito e mente (REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO, 2011).

Dentre os espaços que apresentam noções de corporeidade está a escola, alvo da análise neste trabalho. A escola, enquanto espaço de educação formal, possuidora de um currículo implícito e explícito, produz e reproduz corpos engessados, fruto de uma sociedade ocidental capitalista, que apresenta uma noção de corporeidade enclausurada, uma vez que o corpo é visto apenas como maquinaria, mão-de-obra para a produção escravizante e alienada (FOUCAULT, 1979; NUNES, 1987). Nesse sentido, a escola, como aparelho ideológico do Estado por excelência disciplina o corpo desde a infância, como nos explicita Dermeval Saviani (2005), seguindo o pensamento de Louis Althusser.

Nessa linha de raciocínio, conforme Pinto (2015), a escola alimenta a cultura de que a aquisição de conhecimento está apenas associada à mente, deixando de lado os aspectos corporais, “quase como se ela pudesse se dar apesar do corpo, ou apenas em uma parte do corpo, e não no corpo como um todo” (p. 70).

No sistema disciplinador, manipulador da liberdade corporal, as crianças são obrigadas a ficar sentadas, em silêncio absoluto, em posições específicas, em suas cadeiras enfileiradas, fazendo suas tarefas de forma individualista, esperando a hora do recreio ou a da saída, os únicos momentos em que podem excitar sua corporeidade de forma mais livre e dinâmica.

À medida que a criança vai caminhando em sua escolaridade e ampliando sua capacidade de abstração, o corpo vai sendo deixado de lado, como se fosse necessário apenas nos primeiros anos escolares. [...]. A maioria das escolas se torna mais mecanicista e menos humanista, com efeitos perigosos sobre o processo de aprendizagem. [...]. E esse caminho tão cruel começa pelo desleixo para o corpo no processo educacional (PINTO, 2015, p. 70).

Louro (2007) nos aponta uma “disciplinarização” dos corpos na escola:

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para tantas outras tantas (p. 11).

Contudo, essa disciplinarização/regulação da corporeidade não acontece e não tem os mesmos efeitos em todas as crianças, afinal a sala de aula não é um local homogêneo. Nesse sentido, perguntamos: Como a escola produz a corporeidade de meninos e meninas? Se todos os sujeitos são regulados, o corpo de uma menina é regulado da mesma forma que de um menino? Se existe uma diferenciação na corporeidade de meninos e meninas na escola, como esse fenômeno acontece? Em suma, como a corporeidade “feminina” e “masculina” está sendo (re) produzida na escola?

Aqui, nos propomos a analisar autoras/es que investigam corporeidades na escola, fazendo intersecções com raça, sexualidades e gênero, entendemos com Louro (2007) que

De qualquer forma, investimos muito nos corpos. De acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos. As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens e mulheres. Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam (p. 6).

Nosso interesse pelo assunto surge pela transversalidade do tema, pela importância que ocupa nas discussões acadêmicas e científicas, e também, nos debates não acadêmicos, no sentido de uma educação que possa colaborar com um corpo que vivencie as suas experiências e expressões como pressuposto de liberdade. Também e mais, nos aproximamos a partir da Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde - GEPERGES, uma vez que o grupo insere discussões de textos e produção de projetos voltados, para além de outros temas, às relações de gênero na escola.

Justificamos a importância deste trabalho, vinculando à corporeidade infantil com as questões de gênero, no sentido de problematizar e enfraquecer os múltiplos e diversificados mecanismos de regulação, ordenamento e hierarquização dentro do espaço escolar que, conforme nos ensina Guacira Lopes Louro (1997), garantem as diferenças entre os sujeitos.

Entendemos a escola como ambiente privilegiado para a discussão das questões de gênero e, da mesma forma que ela pode tornar “natural” a docilização dos corpos infantis, diferenciando-se entre “masculinos” e “femininos”, ela também pode ser um local de transgressão, explicando a lógica que rege estas imposições, educando docentes e discentes a recusarem uma lógica moralista, conservadora, sexista e machista de educação e sociedade.

2. Metodologia

Como caminho metodológico, escolhemos a uma pesquisa qualitativa exploratória, baseada por uma revisão bibliográfica. A pesquisa qualitativa não requer métodos estatísticos, uma vez que acredita que subjetividade do sujeito não pode ser traduzida em números, descrevendo o universo delimitado. É exploratória porque objetiva a construção de hipóteses. A pesquisa bibliográfica é

elaborada a partir da reunião e/ou comparação de autores e autoras que discutem o tema a ser analisado, principalmente em livros, revistas e artigos, publicados na internet ou não (KAUARK, MANHÃES, MEDEIROS, 2010).

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir de autores/as que discutem relações de gênero na escola, e que levem em consideração o aspecto da corporeidade enquanto produtor de “feminilidades” e masculinidades”, tais como Guacira Lopes Louro (1997), César Aparecido Nunes (1987), Pierre Bourdieu (2012), Jimena Furlani (2011), e Judith Butler (2015). Foi levado em consideração também a presença das intersecções de raça e sexualidade dentro das relações de gênero e a Pedagogia Feminista como um movimento curricular de contra-cultura.

3. Resultados

A revisão bibliográfica nos permitiu verificar que a escola, na historicidade brasileira, foi relegada pelo Estado para separar os sujeitos: os adultos das crianças, os ricos dos pobres, os negros dos brancos, os meninos das meninas. E a corporeidade, envolvendo comportamentos e atitudes, foi uma das dimensões utilizadas para garantir a separação desses sujeitos. Conforme Louro (1997), através de marcas e símbolos, ela informa o “lugar” de cada sujeito, apontando aqueles que serão modelos, favorecendo que alguns de reconheçam (ou não) nessas representações. A escola determinou e continua determinando os comportamentos e lugares permitidos para alguns/algumas e proibidos para outros/as. Louro (2007) nos ensina que “tal pedagogia é muitas vezes sutil, discreta, contínua, mas quase sempre, eficiente e duradoura” (p. 7).

Meninos e meninas circulam, se movimentam e se agrupam na escola de forma distinta e a corporeidade, sobretudo em seu viés biológico, é utilizada para legitimar essas diferenças (BOURDIEU, 2005). Meninos e meninas são induzidos a preferir brinquedos e brincadeiras diferentes, estimulados/as a obter habilidades diferentes, treinados/as a rejeitar o “indecente” e valorizar o que é considerado “normal”: “o modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que ‘passara pelos bancos escolares’”. (LOURO, 1997, p. 61).

Por isso, possivelmente, as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as

formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (LOURO, 2007, p. 8).

Se quisermos perceber a corporeidade “feminina” e “masculina” produzida pela escola, desconfiando de tudo que é tomado como natural (LOURO, 1997), nosso olhar volta-se para as práticas cotidianas e corriqueiras em que as crianças se envolvem. E não qualquer feminilidade ou masculinidade: essas duas noções carregam uma heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2015).

Sobre as questões de sexualidade, a escola tem como intuito “fixar” a identidade sexual considerada “normal”: a heterossexualidade, que é acompanhada pelo desprezo às sexualidades “desviantes”. Logo, a escola alimenta uma cultura LGBTfóbica.

Nesse processo, o currículo oculto da educação formal incentiva a sexualidade “padrão”, ao mesmo tempo que silencia e nega a curiosidade infantil a respeito de sua própria sexualidade, em que “aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam “marcados” como figuras que desviam do esperado” (LOURO, 2007, p. 13).

É o que a autora chama de exercício da “pedagogia da sexualidade” feita pela escola, determinando formas de ser e viver dos alunos/as, professores/as, funcionários/as, enfim, todos/as que participam daquele espaço social. As crianças são consideradas muito “sabidas” e logo, perigosas.

Por meio das estratégias de disciplinamento, elas aprendem a vergonha e a culpa, experienciando o controle e a censura. Meninos parecem “escolher” as atividades ao ar livre, geralmente tomando a quadra da escola, afinal, o esporte é “parte da existência” masculina e não o praticar era/é um indício de que algo está “errado”.

Com exceção às atividades que envolvam emoção e sensibilidade, como as aulas de dança. “Homem não dança”. “Homem não chora”. “Ele caiu e nem chorou. Ele é macho mesmo”. Os meninos são ensinados a serem “masculinos”, “homens de verdade”.

Ou seja, os meninos são ensinados a não ser como as meninas. Prova disso é que são chamados de “menininha” quando cruzam essas fronteiras. A virilidade e a agressividade são suas maiores provas de potência. Seus pés sobre as mesas e suas posturas mais relaxadas são formas de demonstração de poder (LOURO, 1997, BOURDIEU, 2005).

A “produção do menino” é um projeto abrangente e integral, promovido pela ideia de uma masculinidade dura, modelada a partir da competição e da violência permitida, que é a única forma de emoção amplamente “aceita” dentro do ambiente.

Demonstrações de sensibilidade, intimidade e troca de confidências, especialmente com outros meninos são considerados características femininas, portanto, são retirados dos corpos “masculinos”, substituídos pela dureza e insensibilidade.

Na escola, o corpo do menino é avaliado, examinado, aprovado (ou não), classificado, coagido, onde é cultuado a autocontrole emocional dos meninos, dificultando que meninos/ rapazes se “abram”, demonstrando de fraqueza e dificuldades (CORRIGAN, 1991 *apud* LOURO, 2007).

A LGBTfobia evidencia-se dentro da escola controle da vida dos meninos e meninas, que logo aprendem as “piadas” e “apelidos” para àquelas/es que se desviam dos padrões de gênero e sexualidade. Segundo Louro (2007), a escola é, sem dúvida, um dos espaços mais complicados para que alguém assuma sua expressão homossexual, bissexual e/ou identidade transgênero, um ato que pode cobrar o preço da discriminação e da violência.

No que se refere à interseccionalidade de raça, pudemos perceber que meninos e rapazes negros evidenciam maiores taxas de reprovação e evasão. Quanto à questão da corporeidade, deles espera-se

uma dose maior de submissão e agrado – aqui entendidos como alternativa para que os meninos negros fossem reconhecidos na sala de aula como “bons alunos” e recebessem elogios das docentes. A essa disparidade, acrescenta-se o estereótipo de delinquente usualmente atribuído aos meninos de pele escura: qualquer atitude menos dócil e mais agressiva, por parte deles, poderia ser interpretada como sinal de transgressão social, precursor de uma masculinidade violenta e amedrontadora (SENKEVICS, 2015 *apud* REZENDE e CARVALHO, 2012).

Quando mais velhos, já nos anos finais da escolaridade básica, rapazes, principalmente negros e pobres, começam a enxergar a transgressão as normas e a indisciplina como uma demonstração de sua própria virilidade, baseada em uma masculinidade em que se espera participação e iniciativa nas atividades escolares, ainda que considerem sua “bagunça” como normal. Contudo, essas atitudes têm consequências. Conforme Souza (2012), as crianças negras são mais punidas que as crianças brancas, recebendo apelidos pejorativos e, nas situações de conflito, são alvo de menosprezo e de culpa.

Já as meninas são ensinadas que, em todas as instâncias, são menos capazes que os meninos, destituídas de posições de poder. Elas não aprendem sobre seus corpos, desenvolvendo uma timidez

de sua própria corporeidade. São reguladas para serem passivas, dóceis, destinadas ao mesquinho e ao fútil e a não tomarem iniciativa. As meninas interiorizam os princípios da arte de “ser feminina”, da boa conduta, de ser “bela, recatada e do lar”, curvando-se, abaixando-se, submetendo-se: “Fecha essas pernas, menina!” (BOURDIEU, 2005).

Tal discurso se materializa no episódio vivido por uma das articulistas, em um estágio no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal: “As crianças estão brincando de jogos de montar. Duas meninas fazem muito barulho. A professora chama a atenção das duas, fazendo “shhh!”. Vai até a mesa das alunas e pergunta: “Que algazarra é essa? Logo vocês, duas meninas!”

Percebemos, neste exemplo extraído de “sala de aula” evidências de um comportamento “esperado” pela docente das estudantes: retraído e comportado, em razão de seu gênero feminino. Louro (2016) nos alerta que a escola reproduz o processo de masculinização e feminização com o qual alunos e alunas devem se comprometer, de modo explícito ou não, em um trabalho pedagógico, que inscreve nos corpos o gênero e a sexualidade “legítimos”. Contudo, existem àqueles e àquelas que rompem/transgridem as regras e arranjos. A “zona de policiamento” também pode ser uma zona de transgressão e subversão.

No que se refere às questões raciais, a literatura evidencia que as meninas negras são vistas como mais bagunceiras, agressivas, barulhentas e “menos inocentes” do que as meninas brancas. Isso evidencia a vulnerabilidade das meninas negras nos espaços sociais, inclusive na escola, uma vez que são alvo da hipersexualização e, conseqüentemente, do abuso sexual (MORAES, 2013).

Para enxergar as diferenças de gênero na escola, sobretudo articuladas com as instâncias de raça e sexualidade, precisa-se apurar o olhar em todos os locais e espaços possíveis, desde as conversas entre alunos e alunas, até o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Currículo, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação, são seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe - são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem (LOURO, 1997, p. 64).

A escola, a partir da corporeidade, corrige a conduta de alunos e alunas, sua postura, examinando-os/as e comparando-os/as constantemente. O/a docente, necessariamente, precisa problematizar as teorias que orientam seu trabalho e sua linguagem, desvincilhando-se do racismo, do machismo, do etnocentrismo e da LGBTfobia que ainda se fazem presentes em suas práticas pedagógicas, percebendo o dito e o não-dito.

4. Discussão

A partir das indagações presentes nos resultados, percebemos sua leitura acerca de um sujeito que precisa livrar-se das amarras sociais, que exigem uma corporeidade alienante, incapaz de se relacionar com as potencialidades da vida. Para Nunes (1997), a escola ainda define o corpo - e, portanto, a corporeidade - como princípio da maldade, da malícia e, portanto, o aprisiona. Com ênfase na sexualidade, o autor entende que a escola deve reinventar-se como importante meio emancipatório, com a finalidade de produzir homens e mulheres que compreendem a dinamicidade de seu ser, superando o machismo e outras violências políticas. Por esse motivo, o fazer docente precisa recuperar uma significação mais lúdica, livre e digna de corporeidade.

Como importantes catalisadores desse processo, o autor supracitado aponta os movimentos sociais, sobretudo as lutas feministas, das minorias raciais e das sexualidades, compartilhando “fissuras do presente que abrem horizontes para formar os cidadãos do futuro.

Os corpos livres somente serão livres para novas formas de prazer e gratificação quando abolirem os pesados signos de morte que pesam sobre suas entranhas” (NUNES, 1987, p. 112).

Para Pinto (2015), a escola deve compreender o corpo em sua ideia holística, o que inclui não somente questões biológicas, mas também socioculturais. Este trabalho deve contribuir para o fortalecimento da autoestima, respeitando o próprio corpo e das outras pessoas, questionando os padrões de gênero e de beleza impostos pela sociedade, trabalhando a base da existência e a vivência pessoal, conscientizando para a expressão de sua corporeidade de uma forma mais libertária: “é esse corpo que devemos buscar levar para a escola, o corpo vivo, o corpo excitado e curioso. O corpo envolvido, presente, participativo e inquieto” (p. 71).

Esse corpo dissidente, que passa a ocupar espaços até então separado da sua área de circulação. Essas novas posturas, esses novos corpos, essas novas ocupações de lugares até então não oportunizados esbarram nas instituições e, como nos diz Guacira Louro, a

Escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora, as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as “novas” práticas, os “novos” sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada (LOURO, 2016, p. 29).

A pedagogia feminista é um movimento curricular advindo das problematizações das relações de gênero na escola, pelos Estudos Feministas e, portanto, do movimento feminista. Autoras como Louro (1997) e Furlani (2011) nos ensinam que a pedagogia feminista entende sexo e gênero enquanto categorias culturais, rejeitando o determinismo biológico, superando uma visão machista, sexista e misógina presente na escola.

Pensada como um novo modelo pedagógico construído para subverter a posição desigual e subordinada das mulheres no espaço escolar, a pedagogia feminista vai propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais. A voz do/a professor/a, fonte da autoridade e transmissora única do conhecimento legítimo, é substituída por múltiplas vozes, ou melhor, é substituída pelo diálogo, no qual todos/as são igualmente falantes e ouvintes, todos/as são capazes de expressar (distintos) saberes (LOURO, 1997, p.117).

A pedagogia feminista assume a constituição dos sujeitos e suas experiências pessoais e sociais, relacionando gênero com outras categorias, considerando-as como igualmente importantes: raça, etnia, classe sexual, sexualidade, nacionalidade, entre outras.

Nesse sentido, a pedagogia feminista pode e deve articular-se a outras propostas contra-hegemônicas, como por exemplo, a pedagogia/currículo *queer*, que pretende colocar em questão e desconfiar de tudo que está posto, passar dos limites (LOURO, 2016).

Vale ressaltar que o cenário político atual do Brasil vive um golpe de Estado desde o ano de 2016 através do governo de Michel Temer, golpe este sustentado por setores conservadores que atacam as bandeiras sociais, especialmente o movimento feminista e LGBT, que lutam pela inclusão dos temas de gênero e sexualidade nos currículos escolares. Prova disso, foi a exclusão dessas temáticas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada no ano passado. A pedagogia feminista efetiva nos currículos educacionais brasileiros só é passível de ser pensada

mediante um governo democrático, baseado nos valores de solidariedade e na promoção da diversidade.

A pedagogia feminista é mais do que bem-vinda do território escolar, mas se faz necessária e fundamental, a partir de uma corporeidade que constitua sujeitos que não estejam presos à uma produção binária de gênero, fomentando uma cultura de paz e igualdade. Portanto, convidamos o/a leitor/a e todos/as os professores e professoras, assim como Chimamanda Ngozi Adichie nos convidou: “Sejam todos feministas”.

5. Referências bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejam todos feministas*. Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11 ed.. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 8ª ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 1979. Disponível em: <<http://petletras.paginas.ufsc.br/files/2017/03/foucault-microfisica-do-poder.pdf>>. Acesso em: 5 julho 2017.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual em sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KAUARK, Fabiana da Silva. MANHÃES, Fernanda Castro. MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LOURO, Guacira Lopes Louro. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2 ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MORAES, Fabiana. **No país do racismo institucional: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE**. Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013. Disponível em: <<http://www.mppe.mp.br/mppe/images/Livro10web.pdf>>. Acesso em: 17 agosto 2017.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. 7. ed.. Campinas, SP: Papirus, 1987.

PINTO, Ênio Brito. **Orientação sexual: como ensinar sexualidade aos jovens dialogando com sua religião**. São Paulo: Ideias & Letras, 2015.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO. **Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade**. 2011. Disponível em: <<http://rieoei.org/deloslectores/3880Ahlert.pdf>>. Acesso em: 5 julho 2017.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 2005. Cortez Editora. 4 ed.. Disponível em: <<https://gepelufs1.files.wordpress.com/2011/05/escola-e-democracia-dermeval-saviani.pdf>>. Acesso em: 5 julho 2017.

SENKEVICS, Adriano. **Meninos negros na escola: poder, racismo e masculinidade**. GELEDÉS - INSTITUTO DA MULHER NEGRA. 2015. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/meninos-negros-na-escola-poder-racismo-e-masculinidade/>>. Acesso em: 17 agosto 2017.

SOUZA, Ellen de Lima. **Percepções de Infância de Crianças Negras por Professoras de Educação Infantil**. São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2627/4402.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 agosto 2017.