

Tiro, porrada e bomba!¹

Autora: Pâmela Souza da Silva
Orientador: Aldo Victorio Filho

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro
pamelasouza_87@yahoo.com.br*

Resumo: Este artigo é parte da pesquisa de mestrado chamada “Choque de Monstros: Corpo, identidade e visualidade na escola. Pesquisa esta que foi construída sobre um embolado de corpos vibrantes. Embolado que se modifica e se transforma a cada nova experiência. A memória sempre repleta de imagens aponta a insipiência das palavras e as suas traições. Reconhecemos que a palavra feita arte, poesia e literatura, oferece tanto quanto o escritor e o leitor produzem em suas interações. Contudo, esse texto mesmo oscilando entre o desejo e quem o escreve e expectativa da percepção de quem o lerá, não pretende ser além do resultado parcial de uma experiência investigativa. Uma experiência que aliou recursos comuns à arte, ou seja, certa licença poética e experimentação livre. Recursos necessários às realizações cartográficas e às performances dos encontros entre colaboradores e a pesquisadora. A aposta de que os corpos discentes oferecem à atenção docente, problematizações muito mais úteis à continuidade e atualização da escola do que outros recursos supostamente disponíveis.

Palavras-chave: Cotidiano escolar; Racismo; Feminismo;

Mulheres respondendo ao racismo significa mulheres respondendo a raiva; raiva da exclusão, dos privilégios não questionados, das distorções raciais, do silêncio, do maltrato, estereotipização, defensividade, má nomeação, traição, e captação.

Audre Lorde

Em 2013 comecei uma atividade sobre machismo, sexismo e violência de gênero em algumas turmas de nono ano. Desnecessário explicar as razões que levam uma professora monstra a essa escolha curricular. A despeito dos esforços e cuidados, foi uma experiência a princípio fracassada. Os meninos que sentiam-se mais à vontade em suas performances tomavam muito tempo de fala, e quase sempre havia em suas falas a reprodução de estereótipos e de padrões que impõem controle sobre os corpos das mulheres, condenação das pessoas LGBTQs, adjetivos e pré-conceitos sobre feminilidades e masculinidades. Afinal, manifestavam tudo o que lhes foi ensinado durante seus 13, 14, 15 anos de vida. Diante dessa barreira aparentemente inexpugnável, eu saía da escola esgotada e com a sensação de energia desperdiçada. Sensações de fracasso nada estranhas às professoras e demais pessoas que se identificam e se dedicam à luta que nas turmas eu iniciara. Eu não sabia o que fazer com toda a carga de violência das palavras e gestos os quais evidentemente também batiam muito forte no meu corpo. O problema era complexo e desafiador, a sensação de fracasso não significou necessariamente desistência. A batalha diária nas escolas nos ensina que muitas vezes o desafio se coloca à nossa capacidade de articular outras saídas, naquele caso, outras entradas.

¹ MC Christiane - <https://www.youtube.com/watch?v=HxXGRG4ExQk>

Foi então que decidi que iniciáramos reuniões em nossos tempos vagos exclusivas com as mulheres. O espaço tempo foi crucial à muitas questões que foram nos atravessando e ligando umas às outras. Pudemos perceber o entrecruzamento de nossas histórias, principalmente, no que se referia às violências e as formas de enfrentamento e resistência, individuais e coletivas que todas, em menor ou maior intensidade experienciaram ao longo de suas vidas. Tomar esse tempo e o improvisado espaço foi essencial para que entendêssemos nossos caminhos e como poderíamos nos fortalecer, a começar pela necessidade e direito de ocupar territórios. Foi necessário, também, compreender os limites de nossos corpos e o que fariamos a partir disso. Limites não apenas em função de nossas fisicalidades, de nossas corporeidades, mas, também em relação aos riscos aos quais a condição feminina está exposta. Riscos criados pela dominação das práticas machistas que contaminam discursos, orientam práticas sociais e fundamentam leis. A aparentemente modesta iniciativa nos permitiu vivenciar juntas a importância das mudanças de paradigmas que nos possibilitariam abordar os feminismos e pensar estratégias que nos curassem das contaminações acima apontadas e sobretudo, nos protegesse de seus efeitos.

Fotografia 1: Cartaz produzido pela aluna Camila Santos para a divulgação do projeto



Fonte: Autoria coletiva

No primeiro encontro que tivemos, me entreguei à compreensão franca dos meus sentimentos naquele espaço com aquelas companhias. Imediatamente, reconheci o quanto foi muito incômodo perceber o lugar de poder que eu ocupava, que por mais que o negasse ou relativizasse via ser impossível a diluição das fronteiras entre nós. A horizontalidade necessária ali, mais do que nas aulas formais, evidenciava não ser realizável, nem naquele momento nem em qualquer outro fora das minhas intenções, sob certo aspecto, ainda um tanto o quanto românticas. Eu estava na escola e mais uma vez vi que devia aprender muito ainda. Aprendia ali, com inegável sofrimento, que por maior que seja o interesse e afeto comuns, as redes que envolvem professoras e alunas não diluem a concretude dos papéis de cada uma. Forçar essa diluição se mostrou imediatamente improdutivo. Se a proposta era enfrentar as diferenças, por mais difícil que fosse, a fantasia da igualdade de condições não favoreceria à união vital aquele encontro, era preciso que assumíssemos para que a vida nos elegera e nos conduziu aquele espaço.

Fotografia 2: Aluna negra usando máscara de papel machê feita por ela



Fonte: Autoria coletiva

Eu sou a professora. Condição de concretude definitiva que nem o jogo das muitas escolas (que se alternam, se contrastam, colidem, aproximam e afastam) dentro da mesma escola, apaga! e esses momentos me colocaram em confronto com meus privilégios (de professora, de mulher adulta com formação acadêmica) e os admitisse para que eu conseguisse seguir adiante, ouvir e respeitar as jovens mulheres com as quais me encontrava e buscava unir-me. Compreender seus diferentes estágios de amadurecimento, suas perspectivas e percepções, buscar enfrentar a angústia de não compreender a totalidade das condições das quais emergiam alguns posicionamentos iniciais. O choque de monstros se iniciava com o enfrentamento de mim mesma diante do outro, das outras que urgia me aliar. Portanto, a aceitação incondicional delas como eram frente a todas as possibilidades que o encontro articulado poderia deflagrar.

Superada a constatação dos papéis diferenciados, passei a utilizar meus indiscutíveis poderes de docente para negociar espaços e infraestrutura com a escola, tempo com as professoras, professores e com os pais.

Ao longo deste processo as meninas traziam questões, temas e termos centrais aos feminismos. Conceitos que pesquisavam na internet e compartilhavam umas com as outras. A prática/vivência cotidiana da sororidade me fez aprender com as alunas o quanto é importante para a escola, considerando que a sua agenda é a formação humana e cidadã, e portanto, para a vida pessoal e coletiva, investir no empoderamento, na vivência e no incondicional respeito a todas as mulheres. Não existe outra forma debater, e combater, o sexismo e violência de gênero e questões sociais sem lutar para que as mulheres falem por si, definam e apontem as suas demandas, sem, portanto, colocar o próprio corpo, as próprias opressões e privilégios no jogo cotidiano. Assumi-los, identificá-los e buscar ativá-los em função da luta e dos coletivos aos quais abraçamos e pertencemos.

Recorremos então as feministas interseccionais pela necessidade de interseccionar gênero com outras características implicadas nos processos de subjetivação social. Nesse caso, o gênero se articula e se combina com outros eixos de análise da opressão e das diferenças e desigualdades sociais. Os feminismos interseccionais orientados em grande medida pela teoria da interseccionalidade materializada por Kimberlé Crenshaw (CRENSHAW, 2002), buscam demonstrar que as categorias identitárias não existem de forma isolada nem a priori. Nesse sentido o sujeito não pode ser entendido como uma simples soma de diferenças e particularidades como na fórmula gênero, nacionalidade, etnia, classe, etc. Segundo a autora: “formas de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação: sexismo, racismo, patriarcalismo.” A experiência de cada uma de nós está diretamente relacionada com o pertencimento e posicionamento de raça, de classe, de localização geográfica, e outras categorias. Quando não levamos esses fatores em consideração, não conseguimos evidenciar diferentes formas e contextos de opressões e nem os modos de agência e resistência.

Durante dos nossos intensos encontros, chegamos a um ponto importante, quando o conceito de interseccionalidade se materializou e as demandas e questões das mulheres negras se tornaram centrais nas nossas discussões. Durante o tempo que acontecia os nossos encontros, algumas alunas decidiram assumir seus cabelos crespos livres de tratamentos cosméticos de alisamento. Meninas que passaram, a partir dessa decisão, sofrer, mais uma vez, o racismo dentro e fora da escola. A solução encontrada por nós para enfrentarmos juntas esse problema foi uma estratégia estética: *a beleza*.

Surge daí o projeto Solta esse Black. Audre Lorde (1981) escreve sobre a raiva deflagrada por esse tipo de violência. Mesmo sem nunca terem lido Audre essas meninas sabiam como transformar o sofrimento causado pelo machismo e racismo em no que podemos denominar “maravilhosidade”.

Minha raiva é uma resposta às atitudes racistas e às ações e presunção que surgem dessas atitudes. Se você lidar com outras mulheres reflete essas atitudes, então minha raiva e seus medos são focos que podem ser usados para crescimento, da mesma forma em que eu usei aprender a lidar com a raiva para o meu crescimento. Mas para controle de danos, não para culpa. Culpa e defensividade são tijolos numa parede contra a qual todas nós batemos; ela não serve a nenhum de nossos futuros.

Desenvolvemos o projeto Solta esse Black com o objetivo de fortalecimento e apoio às meninas durante o processo da transição capilar, período em deixam de passar qualquer tipo de química que relaxe ou alise os fios crespos, transição do corpo disciplinado para o corpo assumido em sua natural integralidade. Natural aqui significa o que o desejo de ser e aparentar o que se quer, pois, não haveria condição mais natural do que poder fazer do seu corpo e aparência o que se quer, livre, portanto, das imposições penosas oriundas de normas sexistas, machistas, racistas e afins.

De todo modo, um momento muito difícil em que as envolvidas precisam enfrentar o racismo e o machismo de forma ainda mais combativa. Quando as raízes dos cabelos começam a aparecer e quando elas decidem que querem seus cabelos naturais, as meninas passam a ser alvo de várias formas de agressão de todas as esferas sociais reguladoras. Dos núcleos familiares às ruas. E, evidentemente também nas escolas. A forma mais combativa de resistência e ação as quais me refiro no âmbito do projeto, é a materialização dessas atividades específicas no espaço escolar. As meninas precisaram apenas de algum apoio institucional para a realização dos seus encontros. Uma modesta brecha no sistema seria usufruída como uma grande porta para outra dimensão de experiências, conhecimentos e perspectivas.

Meu Namorado é Mó Otário²
MC Carol

Meu namorado é mó otário
Ele lava minhas calcinha

Se ele fica cheio de marra
Eu mando ele pra cozinha

Se tu não tá gostando

² <https://www.youtube.com/watch?v=vPh-GPz2rWs>

Então dorme no portão
Porque eu vou pro baile
Vou pra minha cortição

Aca, aca, aca, aca, acaba com essa....

Vai!

Vai!

Vai!

Aca, aca, aca, aca, acaba com essa...

Vai!

Vai!

Vai!

Fotografia 3: Autoretratos produzidos durante a aula de arte



Fonte: Autoria coletiva

A estética negra quase nunca é contemplada nos currículos escolares. Refiro-me à escola em sua face oficial, embora pública e popular e com a maioria de habitantes não “brancos”, é conduzida pelos padrões dominantes de gosto e verdades etnocentradas. Em outros termos, como muito apontado, discutido e denunciado por inúmeros estudos e experiências, a herança corpórea africana, o mais importante e concreto legado brasileiro, é negada, invisibilizada e constantemente aviltada e reprimida. A desvalorização e ausência de referências imagéticas negras não é aleatória. Além da Cultura Visual, que assedia a todos com a mesma intensidade e volume imagético, se constituir hegemonicamente de imagens afetas ao gosto e ideário branco burguês, as imagens de negros em presença e quantidade felizmente crescente, quase nunca são aproveitadas ou aplicadas fora de contextos específicos de concessão, sob a égide anacrônica de encenações pontuais anti racistas. Se trata, obviamente, de estratégia pedagógica oficial, cuja eficiência da segregação faz com que nem os gestores das escolas, mesmo os negros, se apercebam com total consciência desse jogo cruel.

Só muito recentemente as representatividades passaram a ser questionadas com maior profundidade e batalhas pela superação dessa evidente estratégia racista serem vencidas.

Na nossa iniciativa de encontros, as jovens mulheres passaram a desenvolver, de forma bastante incisiva atividades voltadas para a defesa de seus direitos e a questionar as regras e os lugares em que a escola e o mundo as colocam. A discussão e conscientização da desvalorização de suas estéticas e possibilidades identitárias foi ponto crucial dos encontros.

Obviamente que todo esse processo de encontros cuja razão era absolutamente difícil e espinhosa não transcorreu de forma regular e confortável. Em muitos momentos senti medo da aproximação com as alunas, na medida em que a intensificação das ações apontavam vivências em outros espaços fora do território escolar. Levar essa relação para fora da escola implicou correr muitos riscos. Afinal, a diagramação dos papéis na escola fixa o movimento dos corpos a determinados limites. Não aprendemos, ou não temos oportunidades suficientes de aprender a ser professores fora desses limites. Espera-se que profes e alunes se mantenham distantes e que o respeito se dê pela hierarquia, pela rigidez das rotinas e nunca sejam contabilizados os afetos. É comum que sejamos advertidos, inclusive, sobre o acesso de alunes às nossas redes sociais, como se professores não pudessem demonstrar que possuem um corpo que vivem fora da escola, nem virtualmente! bell hooks (2013) coloca em relação às questões de classe social, e eu acrescentaria que se aplica a todas as questões que envolvem posicionamento político. Trabalhamos com a ideia de uma fantasiosa neutralidade tanto política quanto corporal.

O medo de perder o controle na sala de aula muitas vezes leva os professores a cair num padrão convencional de ensino em que o poder é usado destrutivamente. É esse medo que conduz os professores, coletivamente, a investir no decoro burguês como meio de conservar uma noção fixa de ordem, de garantir que o professor tenha autoridade absoluta. Infelizmente esse medo de perder o controle molda e informa o processo pedagógico doente na medida em que atua como barreira que impede todo envolvimento construtivo com as questões de classe social.

É impossível manter distante, na realização de um trabalho que tem como força motora o engajamento e a transformação, os aspectos que envolvem das políticas do corpo às macropolíticas do país. Só existe confiança entre os corpos que estão dispostos a se encontrar nas trincheiras e foi, portanto, naquela específica ocasião, necessário sair da minha zona de conforto. Por mais estreita que seja essa zona, diante das condições das alunas, era um apazível refúgio.

Em uma troca de mensagens com uma das alunas, ela me disse que havia preparado uma palestra para o dia seguinte e que não teria tempo de me mostrar. Antes que eu fizesse qualquer comentário me afirmou: - “Profe, confia na neguinha aqui!” - confiamos umas nas outras e pude presenciar um auditório lotado de meninas falando sobre seus cabelos, beleza, autoestima e cuidado. Mais um forte exemplo de aprendizagem que os estudantes oferecem aos professores na interioridade e no transbordamento dos cotidianos escolares.

Apesar da ignorância das escolas em relação às experiências e conhecimentos dessas jovens mulheres, suas trocas acontecem além de muros e fronteiras da escola oficial, em espaços físicos e virtuais. Não abrir espaços para essas produções e práticas epistemológicas contemporâneas nas instituições as fazem lamentavelmente caquéticas, tristes e sobretudo, improdutivas em relação às demandas sociais afetas às mulheres. Entretanto, essa crítica é objetivamente aos aspectos formais, normativos e oficiais das políticas públicas e curriculares impostas às escolas. Sabemos, e o projeto em questão comprova, que nas escolas que existem dentro e paralelas às escolas oficiais, as oportunidades são criadas e desfrutadas. Entretanto, as ações e atividades como a que desenvolvemos deveriam ser facilitadas e alcançar espaço e tempos pedagógicos mais amplos e serem beneficiadas com mais apoio e adesão.

Fotografia 4: Mãos de uma criança vestindo uma boneca Abayomi



Fonte: Autoria coletiva

As ações decorrentes do projeto tiveram um grande impacto no cotidiano da escola. Em poucos meses percebemos transformações profundas nos padrões estéticos e visuais da escola, principalmente entre as mulheres, envolvendo inclusive funcionárias e professoras.

Afinal, como ensina a professora Nilda Alves, todos vão às escolas para aprender, adultos e crianças, jovens estudantes, velhos ou novos professores, trabalhadores e pais, uns ensinam aos outros todo o tempo na fertilidade desafiadora dos encontros. Nem sempre amistosamente, nem sempre duramente, a escola ensina a todos que por ela passam. Até aos que se recusam a aprender.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando os pergaminhos – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Ali, 2008.

_____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educ. Soc. Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista de Estudos Feministas**, Primeiro semestre de 2000, Ano 8, pp. 229-236.

BUTLER, Judith. **Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity**. New York: Routledge, 1990.

_____. **Cuerpos que importan**: sobre los limites materiales y discursivos dels “sexo”. 1A edição. Buenos Aires: Paidós, 2005.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte. Autêntica, 153-172.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. Moras, cozinhar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**. Antropologia e literatura no século XX. RJ: Ed UFRJ, 2008.

CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero**. 2002. Disponível em: Acesso em: 23 de jun de 2013.

_____. **Cruzamento: raça e gênero**. UNIFEM, 2004.

_____. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de Estudos Feministas**, Jan 2002, v. 10, n. 1, p.171-188.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. S.Paulo: Boitempo, 2016 [1981]

DIAS, Belidson. **O mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Editora da Pós-Graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-41.

_____. **Os currículos realizados no cotidiano de escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental**: as narrativas, usos, traduções e negociações como potência para problematizar e ampliar as redes de conhecimentos dos sujeitos

praticantes. Projeto de Pesquisa do CNPq, Universidade Federal do Espírito Santo, p. 1-22, 2008.

_____. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008

FLORES, Valería. **ESI: Esa Sexualidad Ingovernable**. El reto de des-heterossexualizar la pedagogía. Buenos Aires, 2015.

FOSTER, Hal (org.). **Vision and visibility**. Seattle: Bay Press, 1988.

FREEDMAN, Kerry. **Enseñar la Cultura Visual**: Currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Ed Octaedro, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 1**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **Os anormais**. Ed. Martins Fontes - SP, 2001.

_____. Poder-corpo. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1984.145-152.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. **A Interpretação das Culturas**. 1. ed. 13reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008, p.3-21.

GIL, José. **Monstros**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2006.

GOELLNER, Silvana Vilodore. A produção cultural do corpo. In: _____. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.2, n.22, jul.-dez. 1997.

_____. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HARAWAY, Donna. In: TADEU, Tomaz. **Antropologia do Ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. **Não sou eu uma mulher**. 1ª edição 1981. Tradução livre para a Plataforma Gueto. Janeiro 2014.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar E. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 63-85.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Adeus ao corpo**: Antropologia e sociedade. Campinas, SP: Papirus: 2013.

LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Siva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. Florianópolis: **Revista de Estudos Feministas**, 2001. (Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>)

_____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LORDE, Audre. Os usos da raiva: Mulheres respondendo ao racismo. In: _____. Sister outsider: essays and speeches. New York: The Crossing Press, 1984.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana**: o desafio da coerência. ETD. Educação Temática Digital., v.9, p.162 - 184, 2008.

_____. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos praticadospendados. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2, ago. 2012. Disponível em: . Acesso em: 23 out. 2013.

_____. Utopias praticadas: justiça cognitiva e cidadania horizontal na escola pública. **Revista Instrumento**: Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul./dez. 2013.

PELBART, P.P. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual**: Práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 edições, 2014.

POCAHY, F. A. **“Pesquisa –aquendação”**: derivas de uma epistemologia libertina, 2013. No prelo.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A Parte Obscura de Nós Mesmos**: uma história dos perversos. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

SWAIN, Tania N. **Corpos construídos, superfícies de significação, processos de subjetivação**. S.d. Disponível em: http://www.intervencoesfeministas.mpbnet.com.br/textos/tania-corpos_construidos.pdf Acesso em: 20 de julho de 2017.

VICTORIO FILHO, A. Poéticas visuais cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; SGARBI, P. (Org.). **Fora da escola também se aprende**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. pp. 51-63.

VICTORIO, Aldo Filho. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educação & Sociedade**, v. 28, núm. 98, enero-abril, 2007, pp. 97-110 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313707006>>

VIGOYA, Mara Vivero. La sexualización de la raza y la

racialización de la sexualidade en el contexto latinoamericano actual. **Revista Latinoamericana de Estudios de Familia**, enero/dic. 2009, v. 1, p. 63-81.