

BRUXAS OU FADAS: ESCOLA COMO ESPAÇO DE PROBLEMATIZAÇÕES

Zaine Simas Mattos¹

Graciele Fernandes Ferreira Mattos²

Introdução

A escola tem, historicamente, se constituído em um espaço de disciplinamento e posicionamento dos corpos (FOUCAULT, 2009). Cotidianamente, vem ensinando, sutilmente, modos de ser e estar no mundo, (re)produzindo desigualdades, construindo identidades e diferenças (SILVA, 2009). Contudo, na contemporaneidade, a partir de estudos que vêm problematizando estes posicionamentos e identidades, alguns olhares aguçados pensam o espaço escolar como lugar de desconstrução das naturalizações, das essencializações e das identidades duras e marcadas. A partir de formações continuadas e de estudos nos campos pós-estruturalistas, estudos culturais, estudos da igualdade e diferença, os/as profissionais têm problematizando os posicionamentos que enquadram e constroem as diferenças e desigualdades no ambiente escolar.

No cotidiano escolar são inúmeros os momentos nos quais professoras e professores tecem suas maneiras de *saberfazer*³ a educação escolar. Para este texto, trazemos um episódio ocorrido e problematizado em uma escola pública municipal da cidade de Juiz de Fora/MG. O intuito dessa problematização é instigar os leitores a pensarem nas inúmeras questões que atravessam o ambiente escolar e que precisam ser questionadas com vias de serem desconstruídas e poderem possibilitar a construção de subjetividades menos marcadas e hierarquizadas.

¹ Doutora em Educação (PPGE-UFJF). Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora – MG. E-mail: graciele_fernandes@yahoo.com.br

² Doutora em Educação (PPGE-UFJF). Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora – MG. E-mail: zainemattos@terra.com.br

³ Fazemos uso das denominações *saberesfazer* e *tempoespaço* para mostrar como as dicotomias necessárias na invenção da ciência moderna têm se mostrado limitantes ao que precisamos criar na contemporaneidade.

Ser bruxa e/ou fada, eis a questão...

Na escola em questão, a professora de Música e a professora de Teatro se propuseram a fazer uma apresentação com a turma de 1º ano do Ensino Fundamental sobre a música “A Linda Rosa Juvenil”. Os ensaios estavam sendo feitos, as crianças comentavam os ensaios com bastante empolgação. A professora referência⁴ dessa turma ouvia os relatos das crianças, mas não dedicava muita importância ao fato, percebia o ensaio como inúmeros outros que ocorriam dentro da escola. Contudo, a professora de Orientação de Estudos, que também lecionava para esta turma, teve olhos e ouvidos mais atentos e foi perguntando à turma sobre a apresentação, os personagens, quem seria cada personagem, dentre outros detalhes. Neste ínterim, percebeu que a aluna que seria a “Bruxa Má” era uma menina que apresentava certa dificuldade de se relacionar com os colegas e professores, dada as suas particularidades de ser mais inquieta e, aos olhos da escola, indisciplinada, pouco organizada e desatenta com seu trato pessoal, pois se apresentava, constantemente, com roupas sujas e cabelos em desalinho, além de ser negra. A aluna que seria a “Linda Rosa” era a menina considerada pelos/as alunos/as e professoras como uma aluna doce, atenciosa, estudiosa, bem cuidada, ou seja, o contrário do que seria a aluna que representava a “Bruxa Má” na encenação.

A professora de Orientação de Estudos, também atuante em movimentos que discutem e operam em questões de raça, problematizou o fato de a Bruxa ser uma menina negra e a Rosa uma menina branca; não aceitou com naturalidade esse posicionamento de raça dirigido às crianças, o que a fez procurar a coordenadora pedagógica da escola para que esta pudesse discutir a questão com as professoras que estavam organizando a apresentação. Paralelo a esta ação, a professora de Orientação de Estudos comentou o ocorrido com a professora referência da turma, afirmando que não havia entendido porque a aluna Neila⁵ havia sido escolhida para ser a “Bruxa Má” e a aluna Mariana a “Linda Rosa”. A professora referência, que até então não havia

⁴ No cotidiano da escola, usamos a denominação *professora referência* para as docentes que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, lecionando as disciplinas do currículo comum, o que termina por lhes proporcionar um tempo maior com a turma. Já a denominação *professora especialista* usamos para as docentes que possuem formação específica em diferentes áreas e que lecionam as disciplinas diversificadas, como Artes, Música, Teatro, Dança, Informática, Orientação de Estudos e Educação Física.

⁵ Os nomes utilizados nesse artigo foram criados para resguardar o anonimato das crianças.

percebido e problematizado a questão, começou a refletir sobre o que estava se passando, mas desta vez focando também na questão de gênero. Por que a Neila era a “Bruxa Má”? Seria devido ao seu modo de ser? Seria devido à sua indisciplina? Ou talvez seria por fugir ao padrão de boa menina? Pelo estado das suas roupas? Pelo seu cabelo em desalinho? A professora referência *desinvisibilizou* para si a situação de raça e gênero que estava acontecendo à sua frente, mas que parecia naturalizada por crianças e professoras se não fosse o olhar problematizador da professora de Orientação de Estudos.

Segundo Scott (1994, 1995) categorias como classe, gênero e raça teriam, necessariamente, que serem problematizadas como constituintes das subjetividades. Essas três categorias, dadas as relações de saberes e poderes, devem ser analisadas como elementos utilizados para posicionar os sujeitos na história e na cultura, hierarquizando-os. Fundamentalmente, esses três eixos de análise, atuariam como constituidores e organizadores das desigualdades de poder, o que nos distancia de explicações causais e universalizantes, acoessando problematizações em direção às mudanças.

Sobre o conceito de desconstrução de Jacques Derrida, Scott (1994) nos convida a desinvisibilizar e a modificar as desigualdades não apenas entre homens e mulheres, mas também entre “outros grupos deixados fora da história em razão de raça, etnicidade e classe” (p. 14). Esse movimento se daria pela utilização de teorias e de epistemologias que nos possibilitam analisar os saberes e os poderes que atuam na hierarquização dos sujeitos e na construção das desigualdades, construindo-as, legitimando-as, contestando-as e/ou mantendo-as. O que se persegue é pensar como o saber e o poder operacionalizam as diferenças. Preocupada com as hierarquizações, sobretudo de gênero, Scott (1994) dá ênfase a “como” estas hierarquias se processam; como são construídas e legitimadas, não buscando uma origem, mas as múltiplas causalidades através do discurso e das práticas não discursivas. As construções dos significados são variáveis, voláteis e políticas, portanto instáveis, abertas à disputa e à definição, embora possam parecer fixas como tentam demonstrar algumas perspectivas em relação a termos como gênero, classe, raça.

Portanto, o binarismo bom/mal, boa/má muito utilizado para posicionar

meninos e homens, meninas e mulheres devem ser repensados sob pena de se construir homens e mulheres como opostos. E, dentro de cada polo da oposição homem/mulher, categorias de homens e mulheres que se enquadram em um padrão normativo hegemônico e aqueles e aquelas que devem ser normalizados para que possam ser incluídos nesses padrões normativos. No episódio vivenciado no cotidiano escolar, as meninas foram posicionadas, mesmo que não de forma consciente, em dois pólos distintos: a menina boazinha que seria um modelo para os/as demais e a menina fora do padrão, a menina má e que, portanto, deveria ter seu modelo rejeitado por todos/as.

Louro (1997), trabalhando com a questão da desconstrução, aponta para a multiplicidade do feminino e do masculino. A autora afirma que o pólo masculino contém o feminino, mesmo que de modo reprimido e postergado; o mesmo ocorre com o pólo feminino, ou seja, não há uma separação radical entre eles. Um se constrói a partir do outro e dentro de cada um deles há uma intensa fragmentação, o que nos permite dizer que não há uma única forma de ser homem ou mulher, mas há uma infinidade de modos de ser; as pessoas podem se constituir em homem, mulher, outros: negros/as, brancos/as, solidários/as, cúmplices, opositores/as, heterossexuais, homossexuais, ricos/as, pobres, classe média. Não somos unos, somos múltiplos, “os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos” (LOURO, 1997, p. 32).

Quando no espaço escolar se objetiva meninos e meninas como bons e maus em função de suas performances de gênero dá-se um lugar a esse sujeito, enquadrando-o e disciplinando-o. Veiga-Neto (2007) esclarece que somos uma sociedade disciplinar e nem por isso disciplinada. Assim, por mais que as escolas e demais instituições disciplinares, através de ações discursivas e não discursivas, atuem sobre os sujeitos, nem por isso serão efetivas, “[...] já que essas práticas estão atravessadas por relações de poder e jogos de força, que organizam as negociações e confrontos entre os envolvidos, exigindo o seu constante investimento e vigilância” (FERRARI, 2011, p. 92). Parece que mesmo sem refletir sobre suas escolhas, é na perspectiva do disciplinamento e enquadramento que as professoras atuaram no

episódio relatado. Estavam objetivando meninos e meninas no sentido de discipliná-los em padrões hegemônicos de gênero.

O que temos discutido até aqui é que, algumas vezes, a instituição escolar pode atuar como mecanismo disciplinar para homens e mulheres. Escolher Neila para ser a “Bruxa Má” pode ser percebido como uma forma, sutil, de mostrar o que é ser bruxa ou fada, boa ao má.

O episódio apresentado neste texto não é um caso isolado. Várias outras situações como esta ocorrem cotidianamente no meio escolar em várias partes do mundo. A escola é um espaço onde as discriminações, enquadramentos e preconceitos se reproduzem insistentemente (FERRARI, 2011). Os discursos, por seu caráter produtivo, constroem os sujeitos. Assim, não seria interessante falar em dominação pura e simples dos sujeitos femininos, mas em construções performáticas e repetitivas (BUTLER, 2010; SILVA, 2009), atravessadas por relações de poder, disciplinamento e docilização dos corpos femininos. Essas construções performáticas atuam em busca de sujeitos femininos, dóceis, disciplinados e submissos, insistindo no disciplinamento da mulher, posicionando-a como boazinha, estudiosa, educada. Mas no mesmo movimento do episódio narrado, observamos que “onde há poder há resistência” (FOUCAULT, 1988, p.105). As resistências sempre existiram e sempre existirão, daí a agudeza que perpassa o ambiente escolar, levando professoras a tentarem posicionar e disciplinar as crianças e, em contrapartida, a enfrentarem resistências à estes disciplinamentos.

Louro (2008) afirma que os corpos carregam marcas e essas marcas são impressas pelo olhar do outro. Ao olhar Neila como indisciplinada, negra, fora do padrão, o olhar do outro termina por enquadrá-la como uma mulher diferente, aquela que não se enquadra ao padrão hegemônico de boa menina. Este mesmo olhar posiciona a menina que representa os padrões de boa moça como a princesa, a fada, a Linda Rosa.

Assim, trabalhar com os processos de subjetivação generificados é nos remetermos aos atos discursivos envolvidos nestes processos que enquadram, normatizam, silenciam e dizem do sujeito. As mulheres, como sujeitos construídos por práticas discursivas, são atravessadas por jogos de verdades que dizem de seu corpo,

de sua sexualidade e de sua forma de ser e de estar no mundo. Várias são as verdades implicadas nos seus processos de subjetivação.

A questão não é entender como se produz os silêncios, mas desfazer redes discursivas que capturam, conformam e criam supostas identidades naturalizadas. Considerando essas questões, pensamos que o episódio experienciado no cotidiano escolar possa atuar como *espaçotempo* de problematizações de inúmeras redes discursivas existentes na escola, que capturam, naturalizam e constroem um lugar generificado para os sujeitos.

Cotidiano escolar: *espaçotempo* de problematizações

No ambiente escolar, produzimos e reproduzimos estereótipos presentes na sociedade. Se não pararmos para problematizar e refletir sobre o que vivenciamos, correremos o risco de naturalizarmos desigualdades das mais variadas formas possíveis. A professora de Orientação de Estudos ao ouvir as crianças se pôs a problematizar a situação vivenciada e levou o ocorrido à coordenação da escola. A coordenadora ouviu a problematização apresentada pela professora e considerou que seria necessário uma reunião para se discutir e pensar sobre a situação apresentada.

O grupo de professoras envolvido na encenação foi reunido pela coordenadora pedagógica e esta indagou sobre os critérios definidos para a escolha dos alunos e alunas que atuariam na peça teatral. Em um primeiro momento, percebeu-se que não houve critérios para as definições dos personagens. No entendimento das professoras, a escolha havia sido feita de forma ingênua, com a naturalização das diferenças de estereótipos entre as duas alunas. As professoras chegaram a afirmar que o fato de uma aluna ser negra e, aos olhos da escola, considerada indisciplinada e de a outra aluna ser branca e, aos olhos da escola, considerada boa aluna, caprichosa e estudiosa, eram apenas coincidências. As outras professoras compreenderam perfeitamente essa explicação dada pelas docentes.

Todavia, a coordenadora pedagógica insistiu para que as professoras refletissem sobre a escolha das personagens. *Até que ponto no cotidiano escolar produzimos padronizações de sujeitos que podem ser considerados apenas posturas naturais, frutos de coincidências?* Uma das professoras afirmou de forma categórica que o critério de

raça ou de comportamento das alunas em momento algum influenciou na definição dos personagens. Mesmo negando que estas diferenças estavam em pauta, o fato de pensar que este poderia ser um problema, termina por trazer esta discussão para a reunião, instigando dúvidas e questões.

Outro ponto interessante que não foi colocado diretamente na reunião, mas que deve ser problematizado é a questão de gênero. Não ficou claro na reunião que a escolha de Neila para ser a “Bruxa Má” se devia ao fato de esta aluna não atender à docilidade e aos padrões tradicionalmente ligados ao gênero feminino.

Na construção do teatro da “Linda Rosa Juvenil”, mesmo que as professoras não tenham, a princípio, pensado deliberadamente sobre suas escolhas em relação às personagens e aos estereótipos que cada uma delas carrega, estas denunciam um padrão de gênero e de raça, para ser a “Linda Rosa”. Como conceber uma Rosa que não se cuida, que não é boazinha?

Diante das colocações, a coordenadora passou a problematizar as naturalizações que estavam atuando nas escolhas, tentando mostrar as capturas que sofremos perante atividades cotidianas na escola, atentando inclusive para uma sutileza que se colocava. A menina escolhida para ser a “Bruxa Má” era negra e pouco admirada, já a menina escolhida para ser a “Linda Rosa” era branca e admirada. Diante dessa problematização uma das professoras presentes na reunião afirmou: *“Mas para mim, criança não tem cor! Para mim é tudo criança!”*.

A coordenadora, então, pontuou: *“Como não tem cor? Elas têm cor sim! Esse é o problema, quando fingimos ou invisibilizamos não ver a cor das crianças, não conseguimos visualizar as construções das diferenças. A hierarquização dessas diferenças. É necessário que reconheçamos as diferenças de nossos alunos e alunas para que possamos problematizar essas diferenças, para que não reproduzamos tratamentos diferenciados e hierarquizantes como está ocorrendo com essa apresentação que estamos organizando”*.

A reunião foi um pouco tensa. A maioria das professoras não concordava com os questionamentos da coordenadora. Outras professoras ficaram em silêncio. Outras talvez concordassem com os questionamentos da coordenadora, mas não porque compreenderam seus argumentos e, sim, porque desejavam encerrar aquela situação.

Mas o fato é que, perante uma situação de incômodo, houve problematizações dos *saberesfazer*s docentes, que instigaram as professoras e a coordenadora a (re)pensarem suas práticas no cotidiano escolar.

A situação trouxe alguns silêncios. Às vezes, nos corredores da escola as professoras tocavam no assunto. Alguns comentários tendiam para a problematização da situação visando à superação da hierarquização que se deu na escolha dos personagens; outros mais para a naturalização das posições de sujeito, sob a alegação de que não haviam visto nada demais na escolha dos personagens e que a professora de Orientação de Estudos e a coordenadora é que estavam criando problemas onde não havia.

A proposta de (re)pensar a tecedura de *saberesfazer*s docentes no cotidiano escolar, problematizando os silêncios e silenciamentos que atravessam a prática docente, numa tentativa de *desinvisibilizar* tais silêncios e silenciamentos, nos exige definir o que estamos chamando de *saberesfazer*s. No diálogo com Certeau (1994) temos uma definição:

É um saber tão rigoroso e preciso que todos os valores de cientificidade parecem ter-se transportado com armas e bagagens para o lado desse inconsciente, de sorte que só restam à consciência fragmentos e efeitos desse saber, astúcias e táticas análogas àquelas que antigamente caracterizavam “a arte” (p. 136-137).

Estamos falando de *saberesfazer*s engenhosos, complexos e operativos, que entram em ação no cotidiano escolar carregados de sentidos, de lógicas próprias, de arte. Dito isso, elucidamos que não se trata de classificar ou de avaliar tais *saberesfazer*s docentes como bons/ruins, melhores/piores, certos/errados e sim de tentar compreender suas lógicas próprias, bem como de problematizá-los para *desinvisibilizar* os silêncios, visando aproximar mais de uma ou de várias possíveis compreensões da realidade.

Produzimos este texto em formato de relato, pois o relato é o único tipo de texto que é ao mesmo tempo uma discussão das práticas cotidianas e uma prática cotidiana em si (CERTEAU, 1994). O próprio relato constitui a teoria daquilo que faz,

daquilo que conta. Neste sentido, a narratividade é um discurso possível, é a possibilidade de dar um trato científico às práticas cotidianas como morar, cozinhar, comprar e, porque não dizer, *saberfazer* educação.

Subindo, descendo e girando em torno das práticas cotidianas, algo escapa sem cessar, que não pode ser escrito e nem ensinado, mas que deve ser praticado. *É um dizer sobre aquilo que o outro diz de sua arte, e não um dizer dessa arte* (CERTEAU, 1994).

É uma arte que só pode ser *praticada* e fora do seu exercício não se dá enunciado, a linguagem deve ser então a sua prática. Consiste em uma arte de dizer e nela se exerce precisamente uma arte de fazer e uma arte de pensar. Será um relato. Noutras palavras, se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte.

O discurso se caracteriza mais pela coisa que *mostra* e menos pela maneira de como se *exerce*. O discurso produz então efeitos, não produz objetos. É narração, não descrição. É uma *arte* do dizer. Em suma, uma arte de dizer “golpes”, “lances”, com ficções de histórias.

Uma escola se consolida a partir das *estratégias* e *táticas* (CERTEAU, 1994) diferenciadas e desenvolvidas por seus sujeitos, em prol de um objetivo comum. Portanto, as maneiras de *saberfazer* são, quase sempre, negociadas, mesmo não estando todos conscientes disso (AZEVEDO, 2003). Essa negociação aconteceu no episódio narrado neste texto. Mesmo que as professoras e a coordenadora não tenham clareza disso. Vivenciaram a experiência de problematizarem seus *saberesfazer*s, de (re)construírem suas concepções e formas de compreender a diferença humana tecendo uma rede de subjetividades (SANTOS, 2006).

Nos desdobramentos da prática pedagógica e das ações na complexidade do cotidiano escolar, conforme vimos nesse episódio, as professoras vão se deparando com seus *saberesfazer*s e *ignorâncias* (SANTOS, 2005) acerca dos processos de construção de uma educação para todos, que contemple e problematize as diferenças e identidades humanas, compreendendo cada indivíduo em sua singularidade.

Na prática cotidiana, os *saberesfazer*s docentes são tecidos através da solidariedade, ou seja, através do reconhecimento do outro enquanto produtor de

diferentes saberes. Pois não somente conhecemos impondo ordem e classificações, mas sim também conhecemos criando solidariedade, tanto na natureza, quanto na sociedade.

O movimento necessário nas escolas é criarmos uma política da subjetividade, na qual professoras, alunos e alunas, homens e mulheres se fortaleçam e possam encaminhar propostas para a transformação de suas condições sociais concretas (ALVES, 2002, p. 84).

(Re)construindo subjetividades

O exercício de *desinvisibilizar os saberes-fazer* docentes numa tentativa de problematizar práticas cotidianas em prol de tecer subjetividades menos marcadas e hierarquizadas leva-nos a assumir a pluralidade de caminhos, no qual nenhum pode ser privilegiado, nem subordinado em relação ao outro.

Contrapondo o conceito de ordem que pressupõe determinismo e linearidade, a perspectiva que defendemos é a tecedura do conhecimento em rede no cotidiano escolar, que se desenvolve através da articulação de argumentações, conceitos e teorias. E o fortalecimento dessas múltiplas redes se faz possível à medida que são o prolongamento das práticas cotidianas e de opções pessoais que são feitas no coletivo escolar.

A tecedura do conhecimento em rede é possibilitada na discussão coletiva, significando um exercício democrático em prol da resolução de problemas concretos que interessam a todos. Na maioria das vezes as dúvidas, as angústias e as surpresas predominam sobre o triunfalismo discursivo de alguns. É a partir da existência de múltiplas e complexas relações de indivíduos que vivem práticas diferenciadas e criam conhecimentos diversos que se pode pensar na *rede*, enquanto possibilidade de emancipação do cotidiano escolar e educacional mais amplo.

A rede como metáfora, com seus fios, seus nós e seus espaços esgarçados, nos permite historicizar a nós mesmos, a nossos pensamentos e a nossos atos, se entendermos que nada surge do nada, que tudo, de alguma forma está ligado a tudo, aí, incluídos os imprevistos, os acasos, os lapsos, as fraquezas. Se por historicizar entendemos puxar fios, desnovelar, desdobrar as redes ou, ao contrário, enredar fios, a metáfora escolhida ajuda, como tantas

outras usadas, a organizar os acontecimentos. Sua riqueza maior, no entanto, está em que permite trançar um número infinito de fios, como exige a opção teórica pela noção de complexidade. Alguns desses fios, também chamados conhecimentos, são fornecidos pelo viver cotidiano, em seus múltiplos contextos, tanto como outros são permitidos pelos conhecimentos científicos que vamos adquirindo em pesquisas que fazemos. (AZEVEDO, 2001, p. 60).

Várias propostas curriculares não incorporam as *artes de saberfazer* tecidas no cotidiano escolar. Propor a inversão deste eixo significa entender a tecedura das práticas cotidianas como um processo de *desinvisibilizar* as alternativas construídas cotidianamente e já em curso. Uma prática pedagógica consistente advém do entrecruzamento dos *saberesfazeres* dos praticantes, sendo, portanto, sempre tecida, em todos os *temposespaços* na escola.

Nessa perspectiva, Alves (2002) propõe uma nova concepção de currículo, enquanto práticas que advêm dos planejamentos pedagógicos, compreendendo-o não enquanto *produto* que é construído a partir de modelos preestabelecidos, mas como *processo* através do qual os praticantes do cotidiano escolar ressignificam suas experiências nas redes de poderes, *saberesfazeres* das quais participam.

O episódio narrado trouxe para esta reflexão a legitimidade de um conjunto de *saberesfazeres* e de poderes que geralmente ficam submersos, invisíveis aos olhos, no cotidiano escolar e, principalmente, nos planejamentos pedagógicos e nas propostas de formação continuada de professores e professoras.

Práticas que visam problematizar as naturalizações e hierarquizações das diferenças no cotidiano escolar, partem da perspectiva de reconhecimentos dos *saberesfazeres* docentes enquanto interconhecimento, reconhecimento, autoconhecimento (SANTOS, 2006).

Inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista (CERTEAU, 1994), as mulheres/professoras do ordinário, praticam *estratégias* e *astúcias* transgressoras e, apesar dos tantos mecanismos regulatórios assentes sobre a legitimação da dominação, ainda assim conseguiram tecer miríades de movimentos quase invisíveis, *saberesfazeres* que permitem-nos continuar a crer no potencial democratizante de nossas ações cotidianas.

Desinvisibilizar as nossas *artes de saberfazer ensinoaprendizagem* alude ao

trabalho conjunto que fomos tecendo no *tempoespaço* escolar, sabendo que não é fácil, mas que pode ser feito, desde que estejamos dispostos a enfrentar, francamente, nossas tantas diferenças, crenças, *saberesfazeres* e poderes.

Nem sempre práticas coletivas como o episódio narrado são propostas simples e fáceis de serem efetivadas. Mas em vários momentos são possíveis de serem feitas, principalmente, quando as professoras demonstram estar dispostas a enfrentar as tantas diferenças, crenças, verdades, *saberesfazeres e ignorâncias*.

O episódio narrado é apenas um exemplo de inúmeras situações de enquadramentos, silenciamentos e naturalizações que ocorrem no cotidiano escolar. Discutir estas situações e problematizá-las é o disparador de um processo de construção de *saberesfazerem* que se direcionam para práticas cotidianas mais refletidas e desconstrutivas de identidades duras e marcadas, como forma de desnaturalizar as posições de gênero e raça, possibilitando novas e “subversivas propostas sedutoras de pensar a educação e seus desdobramentos para a subjetividade” (FERRARI; MARQUES, 2011, p. 25).

Com o presente artigo o que buscamos é contribuir para com a problematização das naturalizações que são construídas na sociedade e referendadas na e pela escola. Buscamos desnaturalizar as práticas rotineiras que enquadram as mulheres em representações sociais tidas como ideais, universais, a partir da problematização das diferenciações e desigualdades colocadas para as mulheres.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda (org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. **Fazer com paixão sem perder a razão**: retalhos de uma experiência em escola pública de tempo integral. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. A tessitura do conhecimento em redes. In: ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 55-68.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3ª ed., 2010.

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

FERRARI, Anderson. Silêncio e silenciamento em torno das homossexualidades masculinas. In: _____; MARQUES, Luciana Pacheco (Orgs.). **Silêncio e educação**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2011.

_____; MARQUES, Luciana Pacheco. Silêncio e educação. In: _____; _____ (Orgs.). **Silêncios e educação**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2011.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: história da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramalheite. 37 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Ecologia de Saberes. In: _____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 137-165.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade. Porto Alegre, n.20, v.2, p.71-99, jul/dez, 1995.

_____. Prefácio a Gender and politics of History. São Paulo, ed: Unicamp. **Cadernos Pagu** (3). P.11-27. 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: _____; HALL, Stuart; Woodward. (Orgs) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRUXAS OU FADAS: ESCOLA COMO ESPAÇO DE PROBLEMATIZAÇÕES

Resumo: A escola tem se constituído, historicamente, em um espaço de disciplinamento e posicionamento dos corpos (FOUCAULT, 2009). Vem ensinando, sutilmente, modos de ser e estar no mundo, (re)produzindo desigualdades, construindo identidades e diferenças. Contudo, na contemporaneidade, alguns olhares aguçados utilizam o espaço escolar como lugar de desconstrução das naturalizações e de identidades duras e marcadas, questionando as essencializações presentes nesse ambiente. No presente artigo trazemos um episódio ocorrido no cotidiano de uma escola pública municipal de Juiz de Fora/MG para problematizarmos os atravessamentos de gênero e de raça que atuam no posicionamento de meninas em um padrão hegemônico de gênero. Para tanto, recorreremos aos estudos foucaultianos, estudos culturais e de gênero numa perspectiva

pós-estruturalista. Objetivando (re)pensar a tecedura de saberesfazeres docentes, considerando as inúmeras e quase invisíveis possibilidades que se apresentam aos praticantes do ordinário (CERTEAU, 1994) não somente de repetição, mas de transformação de suas redes de subjetividades. Problematicamos os silêncios e os silenciamentos que atravessam a prática docente, bem como os olhares atentos que desinvisibilizam (SANTOS, 2005) tais silêncios/silenciamentos.

Palavras-chave: Silenciamentos; Prática Docente; Estudos Foucaultianos.

WITCHES OR FAIRIES: SCHOOL AS SPACE FOR PROBLEMATIZATIONS

Abstract: The school has historically constituted a space of disciplining and positioning of bodies (FOUCAULT, 2009). It teaches, subtly, ways of being and being in the world, (re) producing inequalities, constructing identities and differences. However, in contemporary times, some sharp looks use the school space as a place of deconstruction of naturalizations and hard and marked identities, questioning the essentializations present in this environment. In the present article we bring an episode occurred in the daily life of a municipal public school in Juiz de Fora / MG to problematize the crossings of gender and race that act in the positioning of girls in a hegemonic gender pattern. To do so, we turn to Foucaultian studies, cultural and gender studies in a post-structuralist perspective. Aiming (re) to think about the weaving of teachers' professions, considering the innumerable and almost invisible possibilities presented to practitioners of the ordinary (Certeau, 1994), not only of repetition but of transformation of their networks of subjectivities. We problematize the silences and the silencing that cross the teaching practice, as well as the attentive looks that desinvisibilize (SANTOS, 2005) such silences / silencing.

Keywords: Silencing; Teaching Practice; Foucauldian Studies.

BRUJAS O HADAS: ESCUELA COMO ESPACIO DE PROBLEMATIZACIONES

Resumen: La escuela se ha constituido históricamente en un espacio de disciplinamiento y posicionamiento de los cuerpos (FOUCAULT, 2009). Viene enseñando, sutilmente, modos de ser y estar en el mundo, (re) produciendo desigualdades, construyendo identidades y diferencias. Sin embargo, en la contemporaneidad, algunas miradas agudas utilizan el espacio escolar como lugar de desconstrucción de las naturalizaciones y de identidades duras y marcadas, cuestionando las esencializaciones presentes en ese ambiente. En el presente artículo traemos un episodio ocurrido en el cotidiano de una escuela pública municipal de Juiz de Fora / MG para problematizar los atravesamientos de género y de raza que actúan en el posicionamiento de niñas en un patrón hegemónico de género. Para ello, recurrimos a los estudios foucaultianos, estudios culturales y de género en una perspectiva post-estruturalista. En el caso de las mujeres, la mayoría de las veces, la mayoría de las veces, la mayoría de las veces, En el caso de que se produzca un cambio en las condiciones de trabajo.

Palabras clave: Silenciamentos; Prática Docente; Estudos Foucaultianos.

Submetido em Abril de 2017

Aprovado em Junho de 2017