



Faxineiras negras na escola e a (trans)formação de uma professora de História

Black cleaning women at school and the (trans)formation of a history teacher

Mujeres negras de la limpieza em la escuela y la (trans)formación de una professora de história

Samara Souza Silveira¹

Mestranda pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, Brasil

Anderson Ferrari²

Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, Brasil

Recebido em: 18/03/2021

Aceito em: 17/05/2021



10.34019/1984-5499.2021.v23.33676

Resumo

Como o encontro com duas faxineiras negras na escola deu origem a um processo de repensar e colocar sob suspeita as formas de pensar e agir de uma professora branca e de classe média? Essa é a questão foco deste artigo que tem como objetivo a problematização das nossas formas de olhar e estar na escola. O convite é tomar as feministas negras e o arcabouço foucaultiano como perspectiva de análise sobre a interseccionalidade, os discursos, as experiências, as relações de saber-poder e a constituição dos sujeitos pelos atravessamentos de gênero, raça e classe. Foram esses encontros, não somente com as faxineiras negras, mas também com a leitura das feministas negras que foram capazes de (trans)formar a professora de História e convocar a escola para o trabalho com as relações de gênero, classe e raça, defendendo que as relações se constroem em todos os espaços escolares e não somente nas salas de aula.

Palavra-chave: Gênero. Raça. Classe. Interseccionalidade.

Abstract

How did the encounter with two black cleaning women at school give rise to a process of rethinking and undermining the ways of thinking and acting of a white, middle-class teacher? This is the focus of this article, which aims to problematize our ways of looking and being at school. The invitation is to take black feminists and the Foucauldian ending as a perspective of analysis on intersectionality, discourses, experiences, relations of know-power and the constitution of subjects through the crossings of gender, race and class. It was these meetings, not only with the black cleaning ladies, but also with the reading of the black feminists who were able to (trans)train the history teacher and call the school to work with the relations of gender, class and race, arguing that relationships are built in all school spaces and not just in classrooms.

Keywords: Gender. Race. Class. Intersectionality.

¹ E-mail: silveirasamara001@gmail.com

² E-mail: aferrari13@globocom

Resumen

¿Cómo el encuentro con dos mujeres negras de la limpieza en la escuela dio lugar a un proceso de repensar y sospechar las formas de pensar y actuar de una maestra blanca de clase media? Este es el tema central de este artículo, que tiene como objetivo problematizar nuestras formas de mirar y ser en la escuela. La invitación es tomar a las feministas negras y el marco de referencia foucaultiano como una perspectiva de análisis sobre la interseccionalidad, los discursos, las vivencias, las relaciones de saber-poder y la constitución de sujetos a través de los cruces de género, raza y clase. Fueron estos encuentros, no solo con las mujeres de la limpieza negras, sino también con la lectura de las feministas negras que fueran capaces de (trans)formar a la profesora de historia y convocar a la escuela a trabajar con las relaciones de género, clase y raza, argumentando que las relaciones se construyan en todos los espacios escolares y no solo en las aulas.

Palabras clave: Género. Raza. Clase. Interseccionalidad.

Introdução

Sou feminista, professora de História e pesquisadora do campo das relações de gênero, sexualidade e educação. Também sou uma mulher branca, gorda, cis gênero, lésbica, classe média, moradora da periferia de Juiz de Fora (MG). Digo nesta ordem, mas poderia dizer a partir de inúmeras outras combinações, sem estabelecer hierarquizações. Esses múltiplos pertencimentos que estruturam meu olhar para a escola e para produção de gênero, sexualidade, classe e raça na escola. Além disso, eles dizem da minha aproximação à perspectiva da interseccionalidade (HIRATA, 2014). Segundo Kimberlé Crenshaw (1994), a interseccionalidade é uma perspectiva que leva em consideração essas múltiplas fontes de pertencimento, sem que isso signifique construir uma nova teoria globalizante da identidade. Crenshaw, Silma Bilge (2009) nos convida a romper com as hierarquizações dos nossos pertencimentos ao argumentar que a interseccionalidade é uma teoria transdisciplinar que tem como foco o entendimento da complexidade das desigualdades sociais através de um enfoque integrado. O que essas autoras feministas argumentam é que não basta o reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que operam em diferentes espaços sociais, como a escola, por exemplo, mas há a necessidade de problematizarmos as construções desses múltiplos sistemas de opressão como forma de combater a reprodução das desigualdades sociais.

Essa é a principal pretensão deste artigo, ou seja, colocar em discussão o sistema de desigualdade e de opressão que marcam diferentes mulheres nos seus atravessamentos de raça e classe. Mas também podemos dizer que o propósito não é a denúncia dessas diferenças, mas uma aposta na sua problematização como uma forma de superação. Para isso, tomaremos um acontecimento ocorrido na escola em que sou professora para pensarmos como essas questões estão organizadas e organizam o cotidiano da escola, como elas não nos chamam mais atenção. Um acontecimento marcado pelo

encontro com duas mulheres negras faxineiras da escola, trabalhando num dia frio, num momento em que alunos e alunas, professores e professoras estavam em casa trabalhando de forma remota em função do contexto da pandemia de Covid 19. Para Robert Connell (1995, p. 189) “no gênero, a prática social se dirige aos corpos”, de tal maneira que as diferenças entre homens e mulheres nos seus atravessamentos de raça e classe são “trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (CONNELL, 1995, p. 189). O fato de mulheres negras estarem trabalhando como faxineiras na escola em um momento em que o contexto da pandemia defendia a permanência das pessoas nas suas casas pode ser lido por uma perspectiva de gênero, raça e classe. Esse é o nosso propósito neste artigo, o que nos possibilita defender que as questões de gênero são construídas nas relações sociais e ocorrem em diferentes espaços da escola, nas diversas relações sociais estabelecidas na escola. A narrativa do acontecimento e os questionamentos que construímos só foram possíveis a partir da contextualização da escola na atualidade.

A escola é, por si só, marcada por essa complexidade das diferenças, não nos permitindo dizer que ela é uma única coisa. Neste sentido, não é possível limitar o trabalho realizado na escola como “apenas” de reprodução das desigualdades. Tomar a provocação da interseccionalidade para pensar as desigualdades nas suas complexidades e, para além do simples reconhecimento de suas existências, é uma maneira de problematizar nossas formas de pensar, de ser e estar no mundo e, assim, combater os múltiplos saberes que estruturam as opressões. É como luta política que Patrícia Hill Collins (2019) entende a interseccionalidade, ou seja, tanto como “projeto de conhecimento” quanto como arma política. As relações de gênero, sexualidade, raça e classe dizem de condições sociais e históricas de produção de conhecimento, o que implica a escola na sua problematização.

Para Michel Foucault (2006), problematizar diz de colocar sob suspeita nossas formas de pensar e, portanto, de agir. “O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema” (FOUCAULT, 2006, p. 231-232). Com isso queremos dizer que o objetivo com esse texto é convidar a pensar que as relações de gênero, sexualidade e educação nos seus atravessamentos com raça e classe são questões de construção de desigualdades que ocorrem conjuntamente e nos mais diferentes espaços da escola e não somente nas salas de aula.

A escrita na primeira pessoa do singular

É importante dizer que é proposital iniciar esse artigo na primeira pessoa do singular. Uma intencionalidade que toma nova força se considerarmos que se trata de uma escrita que tem como objetivo a problematização das relações de desigualdade de gênero, raça e classe na escola, a partir do meu encontro e desencontro com mulheres negras faxineiras. Neste sentido, parto de um olhar próprio à experiência singular e aos lugares que ocupo para ampliar minhas problematizações a partir de um conjunto de relações de saber-poder de gênero, classe e raça. Entender gênero, classe e raça como resultado das relações de saber-poder nos aproxima da perspectiva de análise de Michel Foucault, que defende que “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constituía ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2010, p. 30). A experiência mesmo é resultado dessa tensão entre saber, poder e subjetivação. Portanto, trata-se de uma mulher branca, lésbica, professora, classe média que olha para mulheres negras faxineiras na escola e, assim, olha para escola a partir desses lugares de “conhecimento situado” (HIRATA, 2014), que aciona determinados saberes e relações de poder ao olhar, mas que também tensiona esse olhar e essas formas de saber e de poder, para propor outros olhares, saberes e modos de existir. Uma escrita na primeira pessoa do singular que só parece possível em função de dois aspectos que me constituíram.

Por um lado, a entrada de pessoas lésbicas, gays, travestis e transexuais no campo da pesquisa e produção de conhecimento na educação, incluindo novas questões e perspectivas de investigação. Como nos lembra Joan Scott (2019), pensar o gênero como categoria útil de análise histórica não significa trazer as mulheres para a história. Mais do que isso, há necessidade de as mulheres escreverem a história por uma perspectiva de gênero. Podemos ampliar essa proposição de Joan Scott para afirmar que não basta transformar as pessoas lésbicas, gays, travestis e transexuais em objeto de investigação, mas é importante que essas pessoas produzam conhecimento a partir dos seus pontos de vista, das suas experiências de opressão e resistência. Isso tem ocorrido no campo das relações de gênero, sexualidade e educação, de maneira que a minha escrita na primeira pessoa é tributária de um movimento iniciado por outras pessoas lésbicas, gays, travestis e transexuais que assumiram a escrita na primeira pessoa como posição de questionar as relações de saber-poder e de constituição dos sujeitos, aos moldes foucaultianos (FOUCAULT, 2013). Buscando definir o entendimento de saber, Foucault (2013, p. 220) afirma que “um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso”, mas também algo que “se define por possibilidades de utilização e de

apropriação oferecidas pelo discurso”. Por outro lado, a importância das teóricas feministas que me possibilitam tomar o “conhecimento situado” (HIRATA, 2014) a partir da perspectiva da interseccionalidade. A escrita na primeira pessoa também me filia à epistemologia feminista que defende que a neutralidade, objetividade, racionalidade e universalidade que marcaram uma ideia de Ciência, comumente dizem da visão de mundo daqueles que detém o poder, ou seja, homens brancos heterossexuais ocidentais.

Não compreendo as minhas múltiplas formas de “estar no mundo” como “ilhas”. Ou seja, é possível entendermos, por exemplo, que ao entrar em sala de aula não me desvinculo da pesquisadora inquieta e desconfiada de verdades absolutas, bem como não me separo da feminista (em construção e desconstrução) que enxerga aqui e ali os recortes de gênero, raça, classe e sexualidade em suas relações de saber-poder. Da mesma forma que não deixo de ser lida socialmente e de enxergar o mundo como uma mulher cis, branca, gorda, lésbica e de classe média. Em igual medida, ao me deslocar para a pesquisa, também não abandono a professora, a feminista, meu processo de socialização racial, minha sexualidade e afins; assim como quando chego em meio ao movimento feminista não deixo de me inquietar como pesquisadora e de me colocar de formas características da docência. E assim sucessivamente.

Esses pertencimentos me atravessam na prática docente e na pesquisa, além de se entrelaçarem de tal maneira que esse artigo é parte de inquietações surgidas na escola ainda na formação inicial como estagiária, a partir da organização de meninas adolescentes à frente de um Grêmio Escolar de uma escola pública estadual em que eu fazia estágio. Foi dessas inquietações iniciais que surgiu uma pesquisa mais abrangente em que meu objetivo inicial era conhecer a gestão dessas meninas e como o pensamento feminista estava presente nas suas ações e formas de olhar para escola e para uma ação dessas meninas nos conflitos, demandas e proposições para esse espaço de construção das relações de gênero. Um movimento de pesquisa que me levou a olhar para a escola como um todo, percebendo que as relações de gênero ocorrem nos seus diferentes espaços de socialização e não exclusivamente nas salas de aula.

Vale ressaltar ainda que penso este entrelaçar dos pertencimentos inspirada pelas reflexões de Audre Lorde (1983). Inspiração valiosa, porque apesar das questões centrais de Lorde serem diferentes das que trago aqui – uma vez que a autora traçou reflexões sobre a não existência de hierarquia entre as opressões do racismo, machismo e homofobia; falando a partir de seu lugar de mulher negra e lésbica –, tal autora me fez refletir sobre a complexa relação entre as identidades que nos compõe, elucidando

que cada uma de nossas formas de ser e estar no mundo se conectam e se misturam. Sobre este atravessamento das identidades, a intelectual exemplifica que na “comunidade lésbica eu sou negra, e dentro da comunidade negra eu sou lésbica” (LORDE, 1983, p. 1). Colocando a questão sem a separação entre raça e sexualidade, Audre Lorde (1983, p. 1), nos incita a pensar que todo “ataque contra pessoas negras é uma questão lésbica e gay, porque eu e milhares de outras mulheres negras somos parte da comunidade lésbica”, assim como todo “ataque contra lésbicas e gays é uma questão de negros, porque milhares de lésbicas e gays são negros”.

Estas “múltiplas formas de estar no mundo” que nos atravessam, se emaranham, transformam e são transformadas por nós também. Modificam, assim, a nossa “localização enunciativa”, porque como argumenta Djamila Ribeiro (2019) a forma como vemos, interagimos e teorizamos o mundo tem relação direta com os nossos atravessamentos diversos no/pelo mundo. Seguindo por esta senda, trago ao horizonte reflexivo o conceito de “lugar de fala”. Segundo Djamila Ribeiro (2019), o “lugar de fala” tem direta relação com uma necessidade de demarcar a “localização social” de quem enuncia. Explicando ainda que essa “demarcação” não está ligada a uma exaltação daquilo que é individual, na verdade, trata-se de delinear o pertencimento de cada indivíduo a determinados grupos sociais, demarcando um compartilhamento de vivências e experiências.

Meu lugar de fala, encontra-se diretamente ligado aos meus múltiplos pertencimentos porque isso diz sobre o *lócus* social (RIBEIRO, 2019, p. 85) a partir do qual eu me construo, enxergo e falo sobre o mundo. Para Djamila Ribeiro falar “a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica nem sequer se pensem” (RIBEIRO, 2019, p. 83). A defesa da autora, portanto, é que “é preciso cada vez mais que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos”. (RIBEIRO, 2019, p. 83).

A partir de tal base teórica, tenho compreendido os estudos em torno do “lugar de fala” não apenas como uma oportunidade de contextualização do *lócus* social. Mas também como um convite a cada um de nós ao confronto, estudo e entendimento sobre o nosso próprio lugar de fala a partir de um processo de deslocamento empático rumo a compreensão do outro. É a partir desta reflexão que parto para o esforço reflexivo central deste texto que tem como objetivo pensar uma “experiência” (LARROSA, 2002, p. 21)³ que vivi recentemente dentro da Escola pública – espaço que credito como lugar de

³ Jorge Larrosa cunha o conceito de “experiência” como “o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA. 2002, p. 21).

transformação, de construção de saberes, disparador de potentes reflexões, a partir de Paulo Freire (2001) – em que a confrontação entre o meu lugar de fala e o lugar de fala de duas mulheres negras faxineiras da Escola me deslocou, me atravessou e me fez refletir sobre as múltiplas escolas que me escapam aos olhos.

Um encontro e muitos atravessamentos para pensar os processos educativos

Vejo a Escola como viva e pulsante e foi esse olhar marcado pela vida que me despertou para a experiência vivida e que me conduziu para a escrita deste artigo: o desejo de refletir sobre os atravessamentos de gênero, raça e classe em meio à pandemia de COVID 19⁴, tendo a Escola pública como o ambiente disparador do movimento reflexivo, o qual se estabelece tendo como ponto de partida os atravessamentos de diferentes “lugares de fala” (RIBEIRO, 2019, p. 83). Um olhar e uma experiência vivida na escola que me aproxima do que Jorge Larrosa (2014) vai caracterizar como “sujeito da experiência”. O sujeito da experiência como um sujeito passional, o que “não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação” (LARROSA, 2014, p. 30). Ao contrário disso, no sujeito passional é a “experiência que funda (...) uma ordem epistemológica e uma ordem ética” (LARROSA, 2014, p. 30), constituindo como sua própria força que “se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis”. (LARROSA, 2014, p. 30).

Mas para que a experiência nos aconteça ou toque, ela “requer um gesto de interrupção” (LARROSA, 2014, p. 25), algo cada vez mais difícil nos tempos em que vivemos, como acusa Jorge Larrosa (2014), caracterizado pela rapidez e fugacidade da informação. Para ver a escola e o que acontece no seu interior também há necessidade dessa interrupção, que exige um exercício de parar: parar para olhar, para escutar, para pensar. Momentos importante não somente para ver de outra forma, mas também para colocar sob suspeita as nossas formas de olhar, de pensar e agir: “suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação” (LARROSA, 2014, p. 25). Foi esse movimento de interrupção e de suspensão do pensamento e da ação que me possibilitou a experiência, o encontro e os atravessamentos com duas mulheres negras faxineira na escola.

Contextualizando um pouco mais a “experiência” é importante dizer que foi a partir destas inquietações adquiridas pelo advento da pandemia do COVID 19 e toda prescrição de cuidado que o

⁴ COVID significa Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus), e “19” faz menção ao ano de 2019, quando foram registrados os primeiros casos da doença na China.

discurso médico construiu que me vi tendo que ir à Escola para resolver questões burocráticas de atualização do meu contrato de trabalho. Uma convocação que me forçou a um deslocamento e me colocou diante de um outro marcador de contexto que atravessa as reflexões e problematizações aqui traçadas: a pandemia de COVID 19. Ir para a escola adquiriu novos sentidos, minimamente medo e cuidado, o que não havia antes. Considero que exista uma importância em demarcar este contexto de emergência sanitária não apenas por sua importância global, mas também porque estar neste contexto fez com que a minha ida a Escola fosse muito diferente das outras vezes em que desloquei para lá. A diferença foi determinada pelos efeitos do discurso médico em mim a partir dessa necessidade de sair de casa e me deslocar para outro bairro da cidade quando a recomendação médica era evitar sair de casa. O discurso médico ganhou lugar de destaque desde o início da pandemia de COVID 19, no primeiro trimestre de 2020. Digo isso, entendendo “o discurso” inspirada em Michel Foucault (2014), não como feito por nós ou algo que parte de nós e sim como algo que nos precede, nos atravessa, nos faz negociarmos existências possíveis e do qual não se pode fugir. Para o autor toda sociedade produz seus discursos, de maneira que essa produção “é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”.(FOUCAULT, 2014, p.8-9). Um discurso médico que prescreve cuidados como se não houvesse diferenças de gênero, classe e raça, como se todos os sujeitos pudessem seguir o que é recomendado. O discurso médico parece trabalhar com um sujeito universal. Foi ao chegar na escola que percebi que esse discurso médico me fez olhar ainda mais para as diferenças de gênero, classe e raça na prática social. Foi esse discurso médico incorporado nos cuidados com o meu corpo, com a higiene e com o deslocamento até a escola que me fez olhar e perceber as diferenças de gênero, raça e classe materializadas na presença das faxineiras negras.

Entender o discurso como algo que nos atravessa e constitui, que tem sua produção controlada, moldada e redistribuída nas sociedades para gerir as relações entre o discurso e o poder, nos convida a tomá-lo “não simplesmente como aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar” (FOUCAULT, 2014, p. 9-10). Neste sentido é possível compreender que refletir sobre a centralidade e importância do discurso médico em meio a pandemia de COVID 19 não se limita às defesas de instituições médicas como a Organização Mundial da Saúde (OMS) na mídia mundial. A questão é ampliar essa importância para pensar os efeitos desse discurso nos sujeitos e nas formas de nos relacionarmos. De que maneira o discurso médico

modifica a minha forma de estar no mundo e a de outras pessoas? Como ele modifica e origina as experiências? Quais os atravessamentos dele nas relações de gênero, raça e classe?

Perguntas que mais do que a buscar por respostas, têm a função de despertar a dúvida sobre nossas formas de olhar e circular pelo mundo e suas afetações na escola. Elas colocam questionamentos importantes na composição do horizonte reflexivo que quero traçar. Porque, ao me encaminhar para a Escola em meio à pandemia de COVID 19 para resolver algumas questões burocráticas do cargo que ocupo na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais percebi minhas formas de ver o mundo inundadas pelo “discurso médico” e pelas normas de conduta propagadas sobre a prevenção do contágio ao novo corona vírus.

No dia desta “visita” à Escola, acordei e me arrumei, meio afobada, atenta, mas sem tempo para grandes reflexões. Porque a nova dinâmica de sair de casa ficou mais complexa do que de costume, devido aos muitos protocolos de segurança sanitária a serem seguidos. Protocolos que vão conduzindo nossas condutas, que são resultados dos discursos de autoridade de saúde, cuidado, prevenção, que são construídos, controlados, organizados e propagados pelo discurso médico. Cuidados como o uso de máscara, a viabilização de álcool em gel para a limpeza das mãos e a atenção ao distanciamento social, medidas que têm ampla circulação não apenas no meio acadêmico como também nas mídias digitais e televisivas. De tal maneira, que é possível perceber a forma como o discurso médico, em sua relação de saber poder (FOUCAULT, 2010) atravessou e modificou minha forma de estar no mundo, contornando e modificando meu cotidiano. Como esses saberes médicos vão se legitimando, determinando discursos sobre a pandemia, sobre os cuidados conosco e com os outros, sobre prevenção e, assim, vão estabelecendo relações de poder. Mas são discursos que não afetam a todos e todas da mesma forma. São discursos que se encontram e negociam com outros discursos como, por exemplo, as relações de classe e raça.

A percepção destas mudanças se estendeu por todo o trajeto e pela forma como o meu deslocamento ocorreu, porque – recortada pelos meu *locus social* (RIBEIRO, 2019, p. 85), envolta por um “lugar de fala” marcado pelo privilégio de classe – eu nem mesmo considerei o transporte público como uma opção. Fiz isso baseada em meus privilégios, mas também atravessada pelo “discurso médico” que nos indica que o aumento da biossegurança em relação à propagação do COVID 19 é inversamente proporcional ao número de pessoas presentes em um mesmo espaço. Tomei a decisão por um deslocamento feito por meio de carro via aplicativo⁵ que possui um custo relativamente alto em relação

⁵ Solicitado através do aplicativo da Uber.

ao preço da passagem de ônibus, mas que me proporciona uma maior sensação de segurança em relação à propagação do vírus. De tal maneira, que é possível compreender que até mesmo meu caminho até a Escola fora atravessado, modificado, reinventado levando em consideração o discurso médico.

Não foi apenas a forma de traçar o percurso que se modificou. Meu modo de olhar para este caminho também mudou. Indo em direção à Escola, deixei meus olhos passearem pelos rostos que apareciam na rua, enquanto pensava: “aquele ali está sem máscara, Deus o proteja”; “opa, olha alguém de máscara ali, ufa”. O controle sobre o meu corpo com o uso de máscara e outras medidas de higiene se estendia sobre o controle do corpo do outro, esperando que as pessoas aderissem ao discurso médico que defende um cuidado de si e um cuidado do outro, como se isso não fosse negociado pelo discurso de classe e raça. Fui compreendendo que estes juízos de valor, construídos por mim durante o trajeto, são diretamente atravessados pelo “discurso médico” e pela “vontade de verdade” (FOUCAULT, 2014, p. 14-17) que não cessa em se atualizar em deslocamento constante, exercendo sobre os demais discursos uma certa coerção ao se colocar como “o discurso verdadeiro”. Ou seja, pensando esta experiência a partir de Michel Foucault (2014), é possível chegar ao entendimento de que há uma construção discursiva que recorta, constrói e reconstrói a maneira como pensei/penso o vivido e que ao considerar o uso da máscara como correto e o seu oposto como incorreto eu lancei/lanço mão de um discurso médico que é munido de um aparato de vontade de verdade que busca, em constante deslocamento, dizer o que é verdadeira e o que é falso, o que o sujeito deve incorporar e o que deve rechaçar.

Dizer isso, significa compreender, em primeiro lugar que as formas de ler, pensar e refletir sobre o mundo não são inatas, sendo recortadas pelas construções discursivas, bem como pelo “lugar de fala”. É esta questão do encontro entre os “lugares de fala”, agora recortadas pela noção de um discurso médico que atravessa o retorno a escola que me inquietou, sobretudo nos seus efeitos em mulheres negras de baixa renda.

Finalmente cheguei à Escola, não consegui sentir a felicidade que achei que sentiria ao chegar. Na verdade, senti algo estranho, um misto de ansiedade e dor por saber que encontraria vazio aquele lugar que, para mim, é cheio de vida(s). Não esperava encontrar ninguém além do diretor que havia me convocado. Ainda assim, coloquei a mão no portão, empurrei o trinco e entrei. Não tive tempo de admirar as flores na entrada, não consegui fotografá-las como havia planejado, não olhei para as artemísias, nem para a couve ou o pé de limão que sempre me chamaram atenção na escola por representarem um carinho com o espaço. Meus olhos foram capturados, de imediato, pela presença de

duas funcionárias de manutenção e limpeza da Escola, juntas em um cantinho perto da cozinha. Na minha frente vi duas mulheres negras que aparentavam ter a idade da minha Mãe (na faixa dos 55 anos), que estavam sem máscara, sem uniforme, lavando a Escola em um dia frio, mexendo com água e com pouca proteção contra as baixas temperaturas e contra o COVID 19. Dois corpos negros, corpos de mulheres faxineiras na escola, num espaço em que eu não esperava encontrar ninguém além da direção que havia me convocado, visto que se não havia alunos e alunas, professores e professoras também não haveria motivo para exigir a presença de mulheres negras faxineiras limpando com água uma escola vazia num dia frio de inverno. Duas funcionárias terceirizadas, o que me levou ao entendimento de que talvez tenham sido obrigadas a estarem ali sob ameaça de perda do contrato de trabalho. Talvez estivessem com tanto medo da infecção pelo novo corona quanto eu. O recorte de classe não permitia a essas mulheres decidirem ficar em casa, acatando as recomendações médicas e governamentais. Este encontro me movimentou em torno de algumas perguntas, tais como: qual escola eu vejo? Para qual universo escolar meu *locus social* (RIBEIRO, 2019, p. 85) tem me impulsionado a ver? De que forma estes atravessamentos me convocam a encarar meus racismos? Por que essas duas mulheres não haviam me chamado a atenção antes? Como essas mulheres se relacionam como o meu lugar de mulher lésbica, professora, branca? Perguntas que incidem sobre meu trabalho como mulher professora de História compromissada em pensar o seu ensino como esse espaço para problematizar como nossa realidade vai sendo construída em diálogo com uma sociedade que tem uma história de desigualdades, opressão e diferenças entre os sujeitos.

Refletir sobre qual escola enxergo é um exercício de colocar em suspensão o cotidiano, de colocar em suspeita certezas cotidianas naturalizadas. Lançando mão da postura investigativa de Michel Foucault de tal maneira a instaurar “uma permanente suspeita que se contorce e se volta até mesmo contra a sua própria filosofia” (VEIGA-NETO, 2007.p. 22). Ao traçar este questionamento me abro para a possibilidade da existência de uma escola além daquela que eu costumava ver. Apostando em tal movimento, por compreender que tentar enxergar outras escolas possíveis também possibilita a construção contínua de uma escola mais plural, menos elitista, embranquecida, machista e homofóbica e mais próxima das lutas sociais.

Atravessamentos interseccionais na escola

Ao encontrar as mulheres negras limpando a escola em um dia frio, desprotegidas da baixa temperatura e sem máscara de proteção – a qual tem sido defendida pelo discurso médico como uma potente forma de prevenção ao contágio do novo coronavírus – me percebi às voltas com muitos

atravessamentos.

Em primeiro lugar, pude perceber que esta cena que me impactou também me levava ao encontro das feministas negras e de suas lentes epistemológicas, de suas defesas e lutas em prol do entendimento da categoria mulher como múltipla e da necessidade de não tomarmos o gênero como categoria única de análise da realidade de mulheres. Isso porque, este encontro demarcava claramente a separação entre nossos *locus sociais*, dentro da escola. Afinal, apesar de não conhecer as histórias, as vivências e as experiências daquelas mulheres negras à minha frente, a cena por si só tornara nítido que um oceano de diferenças de raça e classe nos separava.

Porque eu tinha ido ali, gozando de meus privilégios,⁶ me expor apenas por alguns minutos para assinar uma papelada e voltaria para casa para trabalhar em *home office*, como a maioria da comunidade escolar. No entanto, para elas nem mesmo existia esta opção. Isso porque, provavelmente, a “não limpeza” da escola não lhes significaria ficar em casa recebendo, mas sim um possível desemprego – como vem sendo relatada e noticiada cotidianamente a precarização das condições de trabalho das profissionais de limpeza e manutenção em meio à pandemia. Em concordância com o mercado de trabalho nacional, que é profundamente marcado pela precarização dos serviços de limpeza, marca esta que tem profunda relação histórica com o gênero e a raça, como nos esclarece Vilma Piedade (2017). Tudo isso, me levou ao encontro das teorizações de Ângela Davis (2017), percebendo o entendimento da autora de que o feminismo só é abrangente e acolhedor quando leva em consideração as múltiplas pautas, realidades e demandas de todas as mulheres. Afinal, de que vale meu feminismo se ele não enxerga a existência dos muitos feminismos, se ele não se desloca a enxergar, acolher e somar força na luta pelas demandas de outras mulheres?

Ademais, esta experiência me trouxe a necessidade de me aproximar cada vez mais de epistemologias e metodologias feministas interseccionais – as quais, segundo Kimberlé Crenshaw (1994), consideram múltiplas fontes de pertencimento, sem que isso signifique construir uma nova teoria globalizante da identidade e sem hierarquizar as opressões e as vivências. Além de me levar de encontro ao imperativo de que invisibilizar a existência de outras vivências de mulheres, de experiências de mulheres que são recortadas por pertencimentos e pautas diferentes das minhas significa, de muitas maneiras, retornar ao imperativo da ideia de “mulher universal” que o feminismo e as teorias feministas têm buscado abandonar há décadas, como nos explica Rachel Soihet (1997).

⁶ Podendo escolher uma forma de transporte mais segura e mais cara, fazendo uso da máscara de proteção, não exposta a trabalhos com a água em um dia frio, dentre outras questões

Pensar sobre isso, me leva de encontro à potência das reflexões de Lélia Gonzalez (2020) quando a autora afirma que: “o feminismo latino-americano perde muito da sua força ao abstrair um dado da realidade que é de grande importância: o caráter multirracial e pluricultural das sociedades dessa região” (GONZALEZ, 2020. p. 42). E a autora vai muito além com suas elucidações, afirmando que: “Tratar, por exemplo, da divisão sexual do trabalho sem articulá-la com seu correspondente em nível racial é recair numa espécie de racionalismo universal abstrato, típico de um discurso masculinizado e branco” (GONZALEZ, 2020. p. 42).

De tal maneira que pensar o meu feminismo e os deslocamentos feitos nele a partir do encontro com as faxineiras negras na escola também significa (re) construir reflexões e práticas feministas mais potentes e mais distantes do discurso masculino branco que universaliza vivências e existências, achatando espaços de experiências e de expectativas. Pensando na minha trajetória de maneira interseccional, (re) construir meu feminismo cotidianamente também significa me abrir para ser uma professora melhor, uma vez que a visão feminista interseccional amplia as possibilidades de compreensão da subjetividade – minha e do outro –, promovendo a empatia que é tão necessária para uma prática docente que veja e compreenda todas, todos e todes.

Em segundo lugar, este encontro com as mulheres negras faxineiras da Escola – com as quais troquei breves olhares, apenas – me capturou de volta a meus primeiros vislumbres de pesquisa sobre os feminismos na Escola, quando escrevi meu Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em História. Na ocasião, me debrucei sobre narrativas, de alunas do grêmio estudantil, que eram atravessadas por diferentes sentidos dos feminismos e que, majoritariamente, reivindicavam e defendiam a necessidade de debates de gênero, raça, classe e sexualidade na Escola. Mas por que a cena das mulheres negras faxinando me levou de volta a meu trabalho de conclusão de curso? Porque naquela ocasião, assim como nesta me senti capturada pela abertura de um universo escolar que me convocava para a necessidade do olhar e do debate interseccional na escola e na educação, como um todo.

Mergulhando em meu primeiro vislumbre de pesquisa sobre os feminismos na escola, me lembrei de um pequeno trecho da entrevista com uma das meninas do grêmio, em que uma aluna negra enunciava: “Eu queria que a Escola nos acolhesse, sabe? Percebesse as nossas dores, nossas diferenças de gênero, de cor, de tudo. Visse como somos muito mais do que só números de pessoas a serem formadas. A gente passa por muita pressão [...] e aí chega na Escola e também não somos acolhidas”⁷.

⁷ Este trecho foi extraído do Trabalho de Conclusão de Curso acima mencionado.

Até hoje me recordo da sensação que tive ao ouvir isso de uma adolescente em prantos. Me lembro de não saber o que fazer, de não saber como agir, mas principalmente, me recordo de assumir e reafirmar o compromisso de fazer da minha prática docente e de pesquisa um instrumento de acolhimento e de compreensão das interseccionalidades entre gênero, raça, classe e sexualidade no ambiente escolar. Porque naquela ocasião compreendi o quanto este olhar torna possível ir além de aprendizagens curriculares e possibilita que nos formemos para compreender o mundo de uma forma mais empática. Naquela ocasião, ainda como estagiária, percebi que a escola e os sujeitos que fazem a escola me colocavam questões que tencionavam com os ensinamentos da formação inicial. O encontro com as meninas do Grêmio estudantil e suas demandas contribuíram para minha formação como mulher professora de História, já que as falas também faziam reivindicações ao Ensino de História. A partir desse encontro passei a ficar mais atenta para a escola como um todo, entendendo que todo espaço escolar está marcado por gênero, raça e classe.

Olhar a escola assim significa se dispor a transgredir pressupostos superficiais de ensino e aprendizagem, fazendo o que bell hooks (2013, p. 25) chama de “transgredir as fronteiras” para ir além de uma abordagem de aprendizagem que entende o cotidiano da escola como uma linha de produção de sujeitos destinados ao mercado de trabalho. Para a autora, educar a própria sensibilidade e a sensibilidade dos alunos para a percepção das noções de gênero, raça e classe – de maneira interseccional – significa se abrir para reconhecer a unicidade de cada aluno(a), construindo uma relação baseada no respeito mútuo e na desconstrução das opressões.

Essa tem sido a minha aposta como uma professora feminista, branca e lésbica, uma aposta na “transgressão de fronteiras” e no processo de empoderamento e acolhimento das subjetividades como o primeiro passo para uma educação que nos leve a pensar diferentes formas de ser e de estarmos no mundo. Tão logo, o encontro com as mulheres negras faxineiras da escola – que poderia ser apenas mais uma cena cotidiana – só se constituiu em uma experiência de reflexão a partir do momento que o capturo em diálogo com as bases teóricas e epistemológicas da interseccionalidade e do feminismo negro, bem como quando o percebo a partir de uma construção docente que se quer sensível aos debates de raça, classe, gênero e sexualidade.

Todos estes atravessamentos, oriundos do encontro com as mulheres negras faxineiras, trazem debates sobre formas de pensar, enxergar, construir e apostar na educação. E me trouxeram uma interrogação sobre por que aquela cena (tão recorrente no cotidiano escolar), me passara despercebida

até ali? Defendo que esta seja uma pergunta valiosa e que, possivelmente, aponte para uma necessidade de várias desconstruções, através da “problematização” (FOUCAULT, 2006, p. 231), que podem ser importantes para minha prática e de outros colegas de profissão, trazendo à tona reflexões que nos ajudem a repensar as escolas que vemos e as escolas que promovemos. Talvez essas mulheres negras faxineiras tenham me passado despercebida porque como professora numa escola em dias “normais” nossa atenção esteja mais voltada para o trabalho na sala de aula, na nossa atuação na sala de aula. Com a escola vazia, sem a preocupação com a sala de aula, outros espaços de construção de desigualdade de gênero, raça e classe que antes não me chamavam atenção passaram a ser foco das minhas preocupações.

Digo isso, sobretudo, porque não é possível defender que esta cena que presenciei seja uma grande novidade no Brasil, ou até mesmo que exista algo de diferente e inovador nela. Na verdade, Vilma Piedade (2017) nos explica que o lastro que relaciona pessoas negras a serviços de limpeza e conservação do ambiente é histórico, perpassando por relações de perpetuação de classe social da branquitude. Sobre isso, a autora nos diz que: “Faxina tem Cor? Aqui tem. Tem Cor. É preta. Ou limpa a sujeira, que é Preta” (PIEIDADE, 2017, p. 43). Ao dizer isso, a autora aponta para a correlação entre raça e classe social, falando sobre um lugar específico de ocupação social de pessoas negras no Brasil (a faxina) em torno do qual gravita uma série de estereótipos e tensionamentos históricos. E, pensando a minha trajetória escolar (como aluna e professora) em retrospecto, de fato sempre existiram mulheres negras ocupando esta função. Então, por que só agora isso me salta aos olhos? Por que só agora pensar sobre isso se tornou uma questão tão grande a ponto de se transformar neste texto?

Possivelmente, encontrar uma escola vazia, na qual eu não teria que me preocupar com horários, materiais didáticos, turmas e livros de ponto fez com que meu olhar se deslocasse da sala de aula e se fizesse disponível para perceber a escola em maior escala. E este exercício se mostrou valioso à medida que pude perceber dimensões e sujeitos que passariam despercebidos aos meus olhos, sempre capturados pelos (as) alunos (as) e as dinâmicas pedagógicas intrínsecas a sala de aula. Além disso, é impossível ignorar que os atravessamentos do discurso médico que incorporei a minha forma de estar no mundo me levaram a ser mais atenta a cada pessoa que cruza o meu caminho, através de uma dinâmica cotidiana de aprendizagem e assimilação da prática do distanciamento social.

Então, em parte, é possível dizer que esta cena me capturou tão profundamente, porque a minha relação com a escola havia sido profundamente transformada pelo contexto no qual me (re)encontrara com este ambiente. No entanto, há outra dimensão importante a ser destacada que é a minha

aproximação com os estudos decoloniais, interseccionais e antirracistas de feministas negras que têm transformado minhas lentes interpretativas e me levado ao lugar de desconstrução dos meus privilégios enquanto uma mulher branca em um país que é, como afirma Djamila Ribeiro (2019), historicamente racista.

Foi envolta por este lugar de desconstrução e de “problematização” (FOUCAULT, 2006, p. 231), colocando em suspensão as construções sociais ditas como ‘verdadeiras e naturais’, que cheguei à escola. Imersa em leituras e teorias que me trazem o desconforto – porque o processo de assumir os próprios privilégios e de somar forças às lutas sociais que não nos tocam, diretamente, é desconfortável, uma vez que o caminho mais fácil é sempre a inércia – e a necessidade de criar novas lentes para com o mundo.

De tal maneira, que foi através desta imbricada relação entre o contexto peculiar de reencontro com escola e a construção de um novo olhar teórico que o encontro com as mulheres negras faxinando a escola se transformou em uma experiência reflexiva para mim. Dizer isso, significa compreender que a escola que vi neste dia, tomada por relações de gênero, raça e classe – que se estabelecem de maneira “interseccional” (CRENSHAW, 1994, p. 8), sem hierarquias na construção da identidade dos sujeitos – sempre esteve ali, contudo, foi a forma como me coloquei diante dela é que me fez enxergá-la. Tão logo, foi a partir do meu “lugar de fala” (RIBEIRO, 2019, p. 85) – este *locus social* de professora, pesquisadora do campo das relações de gênero, sexualidade e educação, branca, lésbica e de classe média – e através da compreensão dele que estas reflexões foram se desenhando e se tornando possível.

Naquele dia, em especial, minhas reflexões estavam inundadas, há semanas, de Grada Kilomba (2019) e Djamila Ribeiro (2019), fervilhando a necessidade de desconstrução dos racismos que reproduzo e com os quais compactuo. Autoras que me convocaram a encarar meus racismos e a sair da comodidade de apenas atestá-los. De tal maneira que, ao escrever este texto, não tenho como expectativa incorporar o papel do “salvador branco”, tão debatido por estas autoras como a postura embranquecida de se colocar no lugar de enunciar e dizer sobre a luta contra o racismo como se ele mesmo a tivesse inventado.

Sendo assim, o exercício que busco fazer ao construir este texto é o de convidar discentes e docentes para lançarem novos olhares sobre a escola, olhares que a compreendam como um espaço em que as interseccionalidades de gênero, raça, classe e sexualidade existem e merecem atenção e espaço não só nas nossas reflexões, mas também no currículo, nas atitudes em sala de aula, nas formas de ser e de estar na escola. Porque a suposta ‘invisibilidade’ destas mulheres negras faxineiras ao meu olhar e

sua posterior ‘visibilidade’ também dizem dos olhares que lanço ao mundo, dos sujeitos que me chamam a atenção, das vozes que busco escutar, das experiências que valoro como potentes. Esse também é o olhar que carrego para os meus planejamentos de aula, para as minhas abordagens didáticas e pedagógicas e estas, por sua vez, podem ser forças motoras para potencialização de presenças e falas de alunas (os) negras (os), periféricos (as), LGBTQIA+ ou podem simplesmente seguir reproduzindo os sistemas opressivos vigentes que já os ferem cotidianamente.

De maneira que educar o olhar para compreender os atravessamentos de raça, classe e gênero no mundo e na escola é também nos educarmos para a construção de uma escola e uma sala de aula que compreenda a pluralidade das subjetividades e dissemine a empatia. Significa educar-se, enquanto discente e docente, para perceber as múltiplas presenças que compõe a escola em seus diversos atravessamentos identitários e somar forças em prol da dissolução do machismo, do racismo, da LGTBfobia e dos preconceitos que advém da classe social.

Por fim, é importante dizer que este processo de ‘educar-se’ com/pela/para as interseccionalidades vem sendo feito há décadas pelas feministas negras acadêmicas (e pelas não acadêmicas também) como bell hooks, Ângela Davis, Lélia Gonzalez, Djamila Ribeiro, Kimberlé Crenshaw, Patrícia Hill Collins, Vilma Piedade e tantas outras. Por isso, neste texto me “embebedo” de todas estas feministas negras para me colocar neste desconfortável e potente lugar de “problematização” da escola através da ótica interseccional, deixando, assim, o convite para esta movimentação aos olhares da/na/para a escola, através das interseccionalidades, bem como a sinalização para a importância da leitura das produções de feministas negras para a construção de novas epistemologias, teorias e formas de ser e de estar no mundo e na escola.

Considerações finais

Mergulhada em experiências da minha trajetória docente – tão formada por minha trajetória discente – entendendo-a atravessada por gênero, raça, classe e sexualidade busquei construir e argumentar em torno da importância da “problematização” (FOUCAULT, 2006, p. 231) de nossas formas de ver, estar, povoar, pensar, construir e refletir sobre/na escola. Entendendo e argumentando em torno da potência dos estudos interseccionais não apenas para construção de uma teoria de ensino e aprendizagem que enxergue e fomente as diversas subjetividade. Mas também como uma ferramenta de se compreender o mundo – e de se abrir para tal – que pode fomentar práticas e posturas docentes

empáticas que façam de nossas escolas lugares de acolhimento dos múltiplos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

De tal maneira que o caminho percorrido até aqui tem como finalidade principal a reflexão e o convite para a desnaturalização do olhar sobre a escola e sobre nós mesmos. Trata-se de um convite para “olhar de novo”, “ouvir de novo” e “sentir mais uma vez”, agora munidos das chaves interpretativas da “interseccionalidade” (HIRATA, 2014) para que possamos nos abrir a perceber as formas como raça, gênero, classe nos atravessam, atravessam o ambiente escolar e todos que o constroem. Para então, a partir do entendimento de nossos “lugares de fala” (RIBEIRO, 2019), tornar-se possível a construção de um espaço escolar mais empático e potencializador de subjetividades diversas.

Referências

- BILGE, Sirma. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène*, v. 1, n. 225, p. 70-88. 2009.
- COLLINS, Patricia Hill. Pensamento feminista negro: o poder da autodefinição. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 271-312.
- CONNELL, Robert. Política da masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206. 1995.
- CRENSHAW, Kimberlé W. Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color. *In*: FINEMAN, Martha Albertson; MYKITIUK, Roxanne. (orgs.). **The public nature of private violence**. Nova York, Routledge, p. 93-118. 1994.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 13-38.
- FOUCAULT, Michel. Polêmica, política e problematizações. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução: Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001a.
- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque

de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 38-51.

GRADA, Kilomba. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 1, jan./jun. 2014.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Editora WMF: São Paulo, 2013.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Gerald. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge Bondía. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LORDE, Audre. **Não existe hierarquia da opressão**. 1983. Disponível em: <https://rizoma.milharal.org/2013/03/03/nao-existe-hierarquia-de-opressao-por-audreorde>. Acesso em: 02 mar. 2021.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Djamila Ribeiro. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Djamila Ribeiro. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 49-82.

SOIHET, Rachel. História das mulheres. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (orgs). **Domínios da história: ensaio de teoria e metodologia**. Editora Campus: Rio de Janeiro, 1997. p. 275- 328.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.