História da Educação (Vol. 3)
ISBN: 978-65-5222-009-7

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.005

A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE NA MODERNIDADE

Thelma Maria de Moura Bergamo[1]
Marcus Vinícius Costa da Conceição[2]

RESUMO

Os cursos de Michel Foucault, no final dos anos 70, analisam a relação entre poder e a produção de subjetividades na Modernidade. Nesse contexto, a feminização do magistério emerge como um fenômeno em que a docência, especialmente na educação básica, passa a ser majoritariamente exercida por mulheres, impulsionada por pressões sociais para a inserção feminina no mercado de trabalho. A análise desse processo deve considerar a historicidade das transformações da Modernidade e sua ligação com as políticas de saber-poder. O IF Goiano – Campus Morrinhos, através de seu curso de Licenciatura em Pedagogia, tem um papel importante ao investigar criticamente a feminização do magistério, aprofundando o entendimento sobre a função social da escola e as práticas docentes como espaços de resistência. A partir de uma metodologia que une análise teórico-conceitual de filósofos e historiadores como Foucault, Beauvoir e Rago, e pesquisa documental sobre as matrizes curriculares dos cursos de Normal e Magistério em Buriti Alegre (GO), foram identificadas disciplinas como "Educação para o Lar" e "Tricô", associando a formação profissional feminina ao cuidado doméstico. O estudo propõe que cursos de formação de professores devem criar espaços que promovam a igualdade de gênero, oferecendo alternativas libertadoras para a produção de novas subjetividades, superando as estruturas de poder que historicamente subjugaram as mulheres no campo educacional.

Palavras-chave: Magistério, Formação de Professores, Educação, Escola.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia do IF Goiano – *campus* Morrinhos, thelma.moura@ifgoiano.edu.br;

2 Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia do IF Goiano – *campus* Morrinhos, marcus.conceicao@ifgoiano.edu.br.

ISBN: 978-65-5222-009-7

INTRODUÇÃO

Os cursos desenvolvidos pelo filósofo francês Michel Foucault no final dos anos 70 apresentam um aprofundamento sobre a questão da relação entre o poder e a produção de subjetividades úteis à forma de gestão das populações na Modernidade. Emerge, nesse momento, o conceito de biopoder entendido como uma nova arte de governar que, a partir do final do século XVIII, se caracteriza pela instauração de uma gestão econômica que despende o mínimo de força para obter o máximo de êxito.

Nessa forma de governo, denominada biopolítica (Foucault, 2008) questões como o funcionamento do mercado, da saúde, da segurança e da sexualidade emergem como estratégicas para uma razão governamental que manipula interesses. Nesse contexto, o governo da infância e da mulher se constituem enquanto dispositivos de importância fundamental pois, é a partir higienização dos corpos femininos e infantis que o poder poderá inserir-se no interior das famílias modernas tornando mais eficiente a produção de uma forma governo que não precise ser exercida sobre sujeitos e coisas sujeitadas, mas sobre uma "república fenomenal dos interesses" (Foucault, 2008, p. 63).

A importância da escola nesse contexto de economia do exercício do poder que assume nuances microfísicas, enquanto instituição de sequestro na qual o poder disciplinar se exerce sobre os indivíduos, produzindo corpos dóceis e submissos, é um acontecimento incontestável (Foucault, 1987). Nenhuma instituição social possui uma ação tão duradoura. Em nenhuma outra instituição o indivíduo permanece parcela maior de sua vida do que aquele tempo que vivenciado nas escolas.

É nesse espaço que saberes e poderes sobre os sujeitos são produzidos, assim como uma gestão tolerável das ilegalidades e anormalidades que também possuem sua utilidade social. A partir de estratégias de controle do tempo, dos corpos, dos exercícios, da vigilância e controle constantes e de técnicas de exame e normalização, a escola é um aparelho ideológico fundamental para o processo de subjetivação dos indivíduos que encontram nela a linguagem científica e social com a qual se relacionarão ao longo de sua vida, aprofundando valores e concepções de vida e mundo com os quais a sociedade opera.

A sociedade moderna assistiu, a partir do final do século XVIII ao que se convencionou chamar de feminização do magistério. A docência na educação básica assumiu como uma de suas características principais ser um ofício exer-

ISBN: 978-65-5222-009-7

cido majoritariamente por mulheres. Esse processo não acontece por acaso, mas vinculado às necessidades e pressões sociais para uma maior inserção da mulher no mercado de trabalho. Entretanto, esse processo não se desenvolveu de forma ingênua ou às margens dos dispositivos de poder em vigência, mas de forma a convergir para a produção de subjetividades femininas úteis para a sociedade da época.

As discussões sobre gênero e inclusão, na perspectiva das políticas públicas para a educação, devem ser analisadas a partir dessa compreensão da estratégia de gestão das anormalidades e ilegalidades enquanto dispositivos que possuem utilidade social, pois, assim como a loucura enquanto objeto de saber científico foi produzida historicamente em consonância com as transformações no solo epistemológico da Modernidade, assim também os discursos de gênero devem ser entendidos a partir de sua perspectiva histórica e de sua utilidade social.

METODOLOGIA

A metodologia do trabalho se baseia em uma abordagem de pesquisa bibliográfica, sustentada por uma análise crítica e conceitual de textos acadêmicos e obras de Michel Foucault. A pesquisa explora a articulação entre os conceitos de poder e produção de subjetividades, fundamentando-se no pensamento foucaultiano. Para isso, os autores conduziram uma revisão de artigos acadêmicos disponíveis nos Periódicos Capes, buscando publicações que discutem os temas "epistemologia", "feminização do magistério" e "mulheres na educação". A metodologia adotada é qualitativa e exploratória, visando compreender as implicações históricas e filosóficas do processo de feminização do magistério e suas relações com as políticas de controle social e disciplinar.

O estudo inclui também uma análise histórica do desenvolvimento da profissão docente no Brasil e no mundo, focando na transição para a predominância feminina no magistério a partir do século XVIII. A pesquisa utiliza as obras de Foucault para problematizar as relações de saber-poder e seus efeitos na constituição de subjetividades femininas, especialmente no campo da educação. O trabalho propõe uma análise crítica dos discursos e práticas que sustentam a feminização do magistério, entendendo esse processo como parte de uma estratégia biopolítica de controle dos corpos femininos e de normalização da docência feminina. Essa abordagem permite compreender como as mulheres foram inseridas no campo educacional, não apenas por questões de

ISBN: 978-65-5222-009-7

inclusão, mas como parte de um dispositivo de poder social que moldou suas subjetividades como professoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

MULHERES NA ESCOLA: ASPECTOS HISTÓRICOS

O processo de feminização do magistério remonta à França do século XVII, com o surgimento da Escola Normal, cujo intuito era a formação de professores para o ensino de forma coletiva e, posteriormente se espalhando por toda a Europa e América (Silva, 2021), onde encontrou nas séries iniciais que, nesse momento recebiam no nome de primário, uma ocupação majoritariamente masculina até meados do século XIX (Hahner, 2011).

> Mas na década de 1870 (...) Para os brasileiros que pregavam essa modernização material do Brasil, a educação seria um elemento essencial para o desenvolvimento do país, e eles apoiaram melhoramentos na educação feminina (...) Com poucas alternativas abertas às mulheres de certa instrução e *status*, ensinar era o desejado, embora os salários fossem inferiores aos dos homens (Hahner, 2011, p. 468).

É nesse período que surge a Escola Normal no Brasil, influenciada pelos ideais iluministas. Sua criação obedeceu a critérios de homogeneidade conservadores, sendo marcada pela instabilidade em seus projetos e precariedade da estrutura e organização, particularmente daquelas que funcionavam fora dos grandes centros urbanos (Silva, 2021).

A conquista desse espaço pelas mulheres assumiu um ritmo acelerado, "passando de 57% em 1885 no cenário nacional, chegando aos primeiros anos dos 1900 em São Paulo, por exemplo, a atingir 71% dos diplomados (...) motivada pelo desinteresse dos homens e pelo interesse governamental" (Silva, 2021, p. 124).

O crescimento da ocupação feminina das cadeiras do magistério exige uma análise atenta, pois não significou uma valorização da figura feminina ou de sua importância social. A feminização do magistério significou que essa função passou a ser nomeada pejorativamente como trabalho feminino, enfrentando críticas e resistência por parte da sociedade. Sua disseminação tem relação com

a escassez de professores que, devido aos baixos salários não encontrava apelo entre o público do sexo masculino.

> O fato de o homem abandonar a profissão docente não representava grandes ganhos, certamente estava ligado às mudanças então em curso. No Brasil, embora o processo de industrialização ainda não tivesse se instalado, estavam sendo criadas as condições que iriam permitir a sua deflagração, o que repercutia no surgimento e alargamento de novas atividades profissionais (Fernandes, 1977). Então, poderia ser mais vantajoso trabalhar no comércio, na indústria nascente ou no setor bancário do que ser um professor, profissão que conferia prestígio social, porém, poucos ganhos financeiros (Ferreira, 1998, p. 46).

Hahner (2011) ressalta a importância que a coeducação desempenhou no processo de feminização do magistério no Brasil, ao criar oportunidades para mulheres entrarem no magistério em salas mistas. Esse movimento, que ganhou força na medida em que as escolas femininas foram criadas e foi inspirado nos modelos norte-americanos e europeus, associou a difusão das escolas mistas com o trabalho das mulheres no magistério, apoiado em um discurso repleto de argumentos religiosos e moralizantes, associados a argumentos políticos de desenvolvimento da pátria.

Castanha (2015) afirma que o primeiro conjunto de documentos e legislações relacionadas às escolas mistas "é encontrado no projeto de organização da Instrução nacional, apresentado pela Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados, em 1826, conhecido como Projeto Januário da Cunha Barbosa" (p. 204). Seguido por outros regulamentos em diversos estados, as escolas mistas encontraram resistências em sua efetivação que eram superadas ao evitar o contato entre os sexos, reforçando os aspectos morais e religiosos envolvidos no processo.

Apesar da abertura implementada por essa reforma, a oposição à essas escolas continuava, com limitações à idade máxima para as mulheres frequentarem as instituições de ensino e espaços separados por sexo nas universidade. Entretanto, as pressões econômicas predominaram no caso das escolas normais que, contra todas as resistências, continuaram a aumentar.

As Escolas Normais, por sua vez, em 1873 encontravam-se presentes em 10 províncias, sendo que algumas delas já eram mistas (Castanha, 2015). Apesar das resistências encontradas, assim como nos outros níveis, a restrição de contato entre os sexos fora de sala de aula foi eficiente e resultou na proliferação dessas

ISBN: 978-65-5222-009-7

instituições. Esse fato foi de extrema relevância para a feminização do magistério pois o maior número de alunos das escolas normais passou a ser mulheres.

Hahner (2011) ressalta, entretanto que, apesar da importância das escolas mistas para a instrução feminina, essas instituições não tomaram o lugar daquelas que mantinham a separação por sexo.

Mesmo em algumas escolas designadas como mistas, meninos e meninas ficavam separados. Nas faculdades, não se falava em escolas mistas, mas do ingresso da mulher nas faculdades de medicina, discussão que ganha força a partir de 1789 com a Reforma Leôncio de Carvalho:

> Essa não só dispensou os não católicos de aulas de religião e abriu o sistema de ensino para a iniciativa privada, prometendo mudar o espírito da formação superior, mas liberava a matrícula de mulheres nas faculdades de Medicina e previa escolas mistas. Ampliou o currículo das escolas normais e estabeleceu a possibilidade de escolas normais nas províncias (Hahner, 2011, p. 470).

Outro aspecto importante da Reforma Leôncio de Carvalho, destacada por Hahner (2011) foi a prioridade para a contratação de professoras:

> Falando da criação de jardins da infância para os dois sexos que seriam fundados na Corte e 'confiados à direção de professoras'. As aulas mistas, como muitos reconheceram, podiam ser ministradas por mulheres, as quais eram as 'educadoras naturais'. Assim, a maternidade espiritual serviu como uma justificativa para empregar mais, e mais barato, as professoreas. Se, por um lado, os novos regulamentos possibilitaram a oportunidade de terem professoras para aquele grupo de alunos que recebiam aulas apenas de professores homens, por outro lado, essas normas podiam incitar a competição entre os dois grupos de professores. Isso ajudou, sem dúvida, no processo de feminização do magistério (Hahner, 2011, p. 471).

A menção aos jardins de infância não é casual. A historiografia assinala que a profissão de professora, ao longo da história, foi constantemente a representações sociais de vocação e missão. Por serem biologicamente aptas à maternidade, haveria uma predestinação para os ofícios associados ao cuidado, tais como professoras e enfermeiras.

A instrução feminina tinha pouco valor, pois suas obrigações primordiais eram com o lar, o marido e os filhos (Almeida, 2002). Somente gradativamente elas foram inseridas nas escolas, primeiro como alunas, depois como profes-

ISBN: 978-65-5222-009-7

soras, fortalecendo o discurso social sobre a vocação e missão feminina para educar as crianças, depositando nelas a responsabilidade de "educar, moralizar, criar valores, formar opiniões (...) na perspectiva de benefício aos homens e a igreja" (Santos, Costa e Custódio, 2022, p.205).

> (...) que sempre se esculpiu nas vidas femininas foi um entrelaçamento de destinos incorporando sujeitos históricos aspirando por um lugar próprio no tecido social e uma profissão que se adaptou perfeitamente àquilo que elas desejavam, aliando ao desempenho de um trabalho remunerado as aspirações afetivas que sempre lhes foram definidas pela sociedade (Almeida, 2002, p. 26).

Para além da perspectiva religiosa e moralizante, o exercício do magistério possibilitava o trabalho em meio período, viabilizando o cumprimento das tarefas domésticas com o exercício profissional. Essa perspectiva é reforçada por Louro (2004) ao afirmar que a compreensão da história das mulheres em sala de aula exige a análise das relações de gênero entendidas como uma construção social atrelada a questões religiosas e de classes sociais.

Os discursos sobre a suposta afinidade entre a maternidade e funções sociais como o magistério e a enfermagem são sustentadas pela teoria que postula a existência de uma natureza feminina que se afinizaria com profissões que têm por finalidade o cuidado com o outro. Dessa forma, a participação na mulher em espaços públicos, anteriormente destinados exclusivamente para os indivíduos do sexo masculino, passa a estar vinculada ao desempenho de atividades socialmente reconhecidas como maternais.

Almeida (2014), em sua análise sobre a educação das mulheres durante o século XX, afirma que a fé do liberalismo no poder da escola é indissociável do pressuposto de que existe uma natureza feminina cuja vocação encontra-se no cuidado e na educação da infância.

> A feminização do magistério, de dava mostras incipientes já a partir dos finais do século XIX, seria fortalecida após a República. Na reconfiguração da sociedade que se desejava progressista e esclarecida, com o potencial de regeneração nacional havia a crença numa visão de escola que doméstica, cuida, ampara, ama e educa. Essa crença vai ter seu prolongamento nas décadas seguintes à Proclamação e, juntamente com as aspirações de unidade política e a proliferação de um discurso alvissareiro sobre a educação, vai colocar nas mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes (Almeida, 2014, p. 61).

ISBN: 978-65-5222-009-7

A retrospectiva da formação de mulheres para a atuação no magistério no Brasil nesse período encontra-se alicerçada em discursos que buscam sua fundamentação na religião e na medicina, numa tentativa de justificar a figura da mulher como aquela destinada por essência ao cuidado e à educação das crianças.

Esse movimento, entretanto, não ocorre de forma desvinculada dos primeiros movimentos pela liberação feminina, suas reivindicações e conquistas, cuja agenda contemplava a luta pela superação das desigualdades sociais, com seus avanços e retrocessos ao longo do tempo.

Ao longo dos séculos XVIII e XIX, o valor da instrução feminina no Brasil era de pequena monta, pois os espaços sociais destinavam-se quase que exclusivamente aos indivíduos do século masculino. Somente as filhas de fazendeiros possuíam educação elementar, doméstica para a preparação das meninas para o casamento. Essa concepção irá perdurar até as primeiras décadas do século XX, quando as mulheres começarão a ingressar no ensino superior, permanecendo, entretanto, a concepção historicamente constituída de que a responsabilidade feminina não deveria transpor as fronteiras do lar, tampouco ser objeto de trabalho assalariado.

> O trabalho somente poderia ser lícito se significasse cuidar de alguém, doar-se com nobreza e resignação, e servir com submissão *qualidades inerentes às mulheres*, premissas com as quais também se afinavam profissões ligadas à saúde, como enfermeira ou parteira. A ideia de alocar às mulheres *a sagrada missão de educar* transitou por décadas no imaginário social (Almeida, 2014, p. 67).

Somente a partir da necessidade de universalização do ensino oriunda do processo de democratização da escola primária foi possível que jovens moças de segmentos sociais menos privilegiados ingressassem na carreira do magistério em escolas Normais que, inicialmente possuíam caráter precário, suscetíveis a decisões políticas que resultavam em sua abertura e fechamento em detrimento independentemente de motivos plausíveis.

Apesar de representar praticamente a única carreira aberta às mulheres durante as primeiras décadas do século XX, o magistério era um campo repleto de ambiguidades pois, ao mesmo tempo em que representava o primeiro passo das mulheres para fora das fronteiras do mundo privado, sua formação deveria

ISBN: 978-65-5222-009-7

ser domesticadora para inculcar os valores morais da boa esposa e mãe bem como a formadora das gerações futuras.

No período pós-republicano, o aumento do número de mulheres lecionando não conseguiu romper com o imbricamento entre os atributos de missão, vocação ou sacerdócio atribuídos ao exercício da docência. As discussões sobre a formação de professores realizadas a partir da década de 30 e 40 do século XX acompanharam a disseminação das escolas normais pelos estados brasileiros sem, contudo, romper com os abismos sociais nas diferenças entre a formação de homens e mulheres.

Mudanças nessa situação começaram a se tornar perceptíveis a partir da segunda metade do século XX, com a emergência do discurso feminista e as transformações sociais e econômicas pelas quais o mundo passou nesse período. As lutas em prol do respeito às questões de gênero e à diversidade assumiram proporções significativas nos espaços de disputa pelo poder.

Para a superação dessa dicotomia entre a formação e atuação de homens e mulheres nas funções sociais e, de forma particular daquelas vinculadas à produção de conhecimento Rago (2012) postula a necessidade da elaboração de uma epistemologia feminista capaz de dar voz às mulheres em um espaço em que a predominância historicamente é masculina. Desenvolver espaços de produção e circulação de saberes que privilegiem o trabalho e a linguagem feminina enquanto formas de promoção da igualdade entre os gênero é um desafio ao qual os cursos de formação de professores não podem se furtar pois sua função é o trabalho com o conhecimento historicamente produzido, evidenciando os efeitos do saber na produção dos sujeitos e apontando alternativas libertadoras para a produção de novas subjetividades.

Essa análise histórica exige, entretanto, uma problematização teórica sobre os processos de dominação cultural que são exercidos sobre os corpos femininos ao longo da história. O início de recorte temporal assumido para essa discussão mantém-se o mesmo assumido para o processo de feminização do magistério: o século XVIII e a criação dos cursos Normais.

Chartier (1995) ao se questionar sobre a diferenciação possível entre a dominação masculina e a dominação simbólica, que supõe a adesão dos próprios dominados às categorias e recortes que fundam a sua sujeição, procura analisar a construção da identidade feminina com base na interiorização de normas enunciadas pelos discursos masculinos.

ISBN: 978-65-5222-009-7

> Um objeto maior da história das mulheres é então o estudo dos discursos e das práticas, manifestos em registro múltiplos, que garantes (ou devem garantir) que as mulheres consintam nas representações dominantes da diferença entre os sexos: desta forma a divisão das atribuições e dos espaços, a inferioridade jurídica, a inculcação escolar dos papéis sociais, a exclusão da esfera pública, etc. Longe de afastar o 'real' e de só indicar as figura do imaginário masculino, as representações da inferioridade feminina, incansavelmente repetidas e mostradas, se inscrevem nos pensamentos e nos corpos de umas e de outros (Chartier, 1995, p. 40).

Avançando em suas análises, afirma que o reconhecimento dos mecanismos, limites e usos do consentimento deve ser utilizado como estratégia para corrigir os privilégios de alguns grupos femininos em detrimento de outros, compreendendo a relação de dominação como história, cultural e linguisticamente construída, apesar de naturalizada e universalizada nas representações sociais.

Esses mecanismos e estratégias são responsáveis pelo processo de subjetivação e produção de corpos dóceis, submissos e úteis, cuja compreensão exige a retomada de conceitos históricos e filosóficos precisos. É no filósofo francês Michel Foucault que essas questões encontrarão o ponto de reflexão fundamental para esse texto.

EDUCAÇÃO, PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E NORMALIZAÇÃO FEMININA

Pesquisas produzidas em diversos campos de conhecimento relacionados à educação têm demonstrado a função social eficiente da escola na reprodução da cultura e das relações de poder histórica e socialmente estabelecidas. Quer se assuma como referencial os trabalhos sobre os aparelhos ideológicos de Estado (Althusser), a teoria da reprodução social pelo sistema educacional (Bourdieu) ou as discussões sobre as instituições disciplinares na sociedade moderna (Foucault), para além das divergências metodológicas e pressupostos conceituais, encontramos a figura da escola como uma instituição dotada da potencialidade de subjetivação e (re)produção das estruturas sociais de poder.

No espaço escolar, por meio da criação dos domínios de normalidade, todo um campo de controle das formas de subjetividades, tendo como poderosos instrumentos as estratégias de disciplinamento e controle, se estruturam

ISBN: 978-65-5222-009-7

e passam a gerir os limites nos quais e, para além dos quais, uma conduta pode ser aceita.

Nas pesquisas desenvolvidas por Michel Foucault e apresentadas nos cursos do início da década de 70, a questão relacionada aos dispositivos de normalização aparece associada aos saberes sobre os comportamentos marginais tais como a doença mental e a criança masturbadora. Percebe-se ali – e a aproximação com obras anteriores é inevitável –, que a invenção de discursos sobre formas de existência específicas e seus riscos para a sociedade são inseparáveis das estratégias biopolíticas que emergiram na Modernidade.

O nascimento do *homo oeconomicus* no século XIX é um acontecimento significativo de uma sociedade não somente normalizada e controlada, mas governamentalizada. A partir da consolidação das práticas neoliberais, a forma de gestão econômica da sociedade estende-se como princípio de intelegibilidade para as relações sociais e de comportamento dos indivíduos. A teoria do capital humano tornou possível explicar a partir de uma matriz econômica problemas como a relação mãe-filho:

> caracterizada concretamente pelo tempo que a mãe passa com o filho, pela qualidade dos cuidados que ela lhe dedica, pelo afeto de que ela dá prova, pela vigilância com que acompanha seu desenvolvimento, sua educação, seus progressos, não apenas escolares mas físicos, pela maneira como não só ela o alimenta, mas como ela estiliza a alimentação e a relação alimentar que tem com ele - tudo isso constitui, para os neoliberais, um investimento, um investimento mensurável em tempo, um investimento que vai constituir o que? Capital humano, o capital humano da criança, capital esse que produzirá renda (Foucault, 2008, p.334).

O domínio da racionalidade econômica sobre campos que anteriormente eram objetos de estudo de saberes sobre o indivíduo e a sociedade, tais como a sociologia, a psicologia ou a pedagogia, associado à crítica e avaliação da ação do poder público em termos de mercado subjazem à análise de alguns grupos neoliberais com relação à questão da criminalidade. Percebe-se aqui, que o exemplo da relação mãe-filho não é gratuito. Por meio do poder disciplinar, o Estado assumiu a responsabilidade de gestão da vida do indivíduo em seus mínimos gestos e detalhes, tanto em sua vida pública quanto em sua vida privada.

Servindo-se do exemplo da mãe, encontramos discursos que se ocuparão de prescrever as normas e condutas desejáveis para exercer a função do magistério, que passa a ser associada a um papel especificamente feminino.

ISBN: 978-65-5222-009-7

Seus gestos, seus horários, hábitos de higiene consigo, com o filho, com os alunos, com a casa, tudo será alvo de um disciplinamento constante. No modelo neoliberal essas práticas não se restringem a uma preocupação com as práticas individuais. A normalização da vida do indivíduo articula-se à preocupação com a sociedade. O indivíduo disciplinado, o corpo dócil e submisso transforma-se em um sujeito útil e produtivo para o Estado e para o mercado.

Portocarrero (2006) relembra que a análise da questão da subjetividade na última fase do pensamento de Michel Foucault, exige que se problematize de forma radical e rigorosa a relação entre sujeito, verdade e poder. Buscando pensar a filosofia como modo de vida, a noção de subjetividade emerge em íntima relação com conceitos como governo, crítica do presente e ontologia de nós mesmos.

É no pensamento foucaultiano dos processos de subjetivação enquanto tecnologias de governo de si e dos outros, de internalização dos dispositivos de saber-poder e das estratégias de disciplinarização e biopoder que a constituição de uma subjetividade feminina no magistério deve ser pensada.

> Em toda a sua obra, Foucault trata da relação do sujeito com a verdade não através de uma análise interior ao próprio conhecimento, como na tradição, mas pensa a partir de sua exterioridade – a História. Ele não investiga o fundamento segundo o qual um sujeito pode conhecer verdades sobre o mundo, mas problematiza os processos históricos segundo os quais as estruturas de subjetivação ligaram-se a discursos de verdade (Portocarrero, 2006, p. 282).

História da verdade, análise dos jogos de verdade e investigação dos modos pelos quais o sujeito se constitui historicamente como experiência são algumas das formas como Foucault (1984) define as questões sobre as quais desenvolveu suas investigações. Seguindo com as exigências apresentadas em cada momento, fossem elas referentes aos saberes e discursos, ao poder, aos processos de disciplinarização e controle das populações, aos processos de subjetivação ou aos mecanismos por meio dos quais um sujeito é levado a reconhecer-se como tal, foram realizados deslocamentos metodológicos que lhe permitiram explorar de forma mais apropriada os problemas em questão.

A analítica dos processos pelos quais determinada cultura estabelece um campo de discursividade sobre o verdadeiro e o falso e identifica as experiências subjetivantes que lhe são inerentes é o solo sobre o qual as pesquisas de

ISBN: 978-65-5222-009-7

Foucault se desenvolveram, possibilitando os deslocamentos teóricos exigidos pelos objetos privilegiados a cada momento.

Os efeitos dos regimes de verdade são apresentados a partir de uma ruptura com a tradição filosófica que, retomando a teoria do conhecimento desde a Grécia Antiga e passando por Descartes, afirma a existência de verdades universais acessíveis ao sujeito de conhecimento, cuja capacidade racional de operar por meio de métodos eficazes, conseguiria extrair da realidade o conhecimento que se oculta entre os seres e as coisas.

Contra essa tradição, com representantes de Platão à fenomenologia, é em Nietzsche que Foucault encontra alguns dos elementos marcantes para a elaboração de sua analítica dos sistemas de pensamento que vigoraram no mundo ocidental. Ironizando a fórmula de Spinoza, "*non ridere, non lugere, neque detestari, sed intelligere!*", não rir, não lamentar, nem detestar, mas compreender, Nietzsche (2011, §333, p.220) inverte a fórmula do conhecimento de modo a escapar à apresentação de uma forma conciliadora entre o intelecto, os sentidos e o mundo.

O conhecimento seria fabricado no confronto entre esses elementos. Sua natureza é a do combate, do enfrentamento para o qual zombar, lamentar e maldizer não correspondem a um entrave, sendo, ao contrário, constitutivos do próprio ato de conhecer. Antes do *intelligere*, são os impulsos que apresentam suas visões unilaterais que, em confronto, fabricam o conhecimento. Em outro texto memorável, de 1873, o filósofo nos convida novamente a refletir, sobre o ato de conhecer:

> Em algum remoto rincão do universo cintilante que se derrama em um sem-número de sistemas solares, havia uma vez um astro, em que animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais soberbo e mais mentiroso da "história universal": mas também foi somente um minuto. Passados poucos fôlegos da natureza congelou-se o astro, e os animais inteligentes tiveram de morrer (Nietzsche, 1999, p. 53).

Todo ato de conhecimento deve ser entendido como um ato de violência. Uma tentativa arbitrária de reduzir o mundo a metáforas, antropomorfismos, conceitos que, pelo uso, se solidificam e assumem um valor de evidência no interior de uma cultura. As pretensas honra, dignidade e utilidade da verdade devem ser problematizadas, para que esta assuma seu lugar de direito na história das ideias, lugar feito por incertezas, disputas e transitoriedades.

ISBN: 978-65-5222-009-7

No aforismo 260 da *Vontade de potência* lemos:

> "Pensa-se, logo existe algo que pensa": a isto se reduz a argumentação de Descartes. Tal equivale aceitar de antemão por "verdadeiro *a priori*" nossa crença na ideia de substância. Afirmar que, quando se pensa, é indispensável existir algo "que pensa" é simplesmente a articulação de um hábito que liga à ação um autor. Em suma, manifesta-se aqui um postulado lógico-metafísico – e não se verifica apenas... No caminho indicado por Descartes não se alcança uma certeza absoluta, mas unicamente o fato de uma crença forte (Nietzsche, 2011, p.339).

Dupla ruptura relacionada ao fato de assumir o caráter nefasto, o engodo engendrado por motivos de potência, motivos políticos ousariam dizer, encontra-se aqui indelevelmente vinculado a uma dissolução do sujeito como fundamento da verdade. À vontade cartesiana de afirmar o pensamento como um *em si,* Nietzsche contrapõe a natureza belicosa e ilusória de todo conhecimento. Conhecer significa tão somente promover uma simplificação e ordenação de processos complexos e desordenados que, por meio de nossa relação com o mundo exterior, desenvolveu a crença de que o "mundo-verdade" e o "mundo-realidade" devem ser reconduzidos a relações de valores nas quais aquele assume um caráter de estabilidade, de imutabilidade necessárias à crença em uma verdade e em um ser universais.

O movimento da consciência seria de acomodação, fixação e estabelecimento de relações causais entre o mundo e os sentidos para que, a partir de então, o mundo sem fórmula e informulável do caos das sensações se tornasse passível de conhecimento.

Para a compreensão das ressonâncias nietzschianas no contexto das pesquisas desenvolvidas por Foucault a partir do início dos anos 70, faz-se mister retomar a primeira aula do curso *Leçons sur la volonté de savoir* (1970-1971), na qual são apresentadas as questões sobre as quais o trabalho do filósofo se desenvolvia nessa época: como saber se a vontade de verdade não exerce, com relação ao discurso, um papel de exclusão análogo àquele que pode desempenhar, na oposição entre loucura e razão ou no sistema dos interditos; ou se a vontade de verdade não é, também, profundamente histórica e arbitrária em sua razão e portanto modificável, uma vez que se encontra associada a uma rede de instituições, discursos e práticas. "Trata-se, em suma, de saber quais lutas reais e quais relações de dominação estão engajadas na vontade de verdade" (Foucault, 2011). Problema que implica uma série de questões relacionadas aos discursos

ISBN: 978-65-5222-009-7

e acontecimentos discursivos que podem conduzir ao problema do verdadeiro e do falso, às relações entre vontade de saber e formas de conhecimento bem como ao abandono da crença em um sujeito soberano.

A origem inconfessável, inventada, do conhecimento, não é privilégio daquilo que se convencionou chamar, em nossa cultura, de conhecimento científico. Encontramos em Nietzsche e em Foucault elementos para afirmar que todas as formas de produção humana são da mesma natureza. A opção foucaultiana foi trabalhar com o conceito de saberes e solos epistemológicos, ampliando dessa forma o campo de análise.

Em *Nietzsche, Freud, Marx* (Foucault, 2008b) a importância de Nietzsche é retomada na discussão sobre a interpretação, na recusa à origem e a um fundamento absoluto e profundo do conhecimento. "Nada há de absolutamente primeiro a interpretar, pois no fundo tudo já é interpretação" (p. 599). Reafirma-se, assim, a ausência da origem e de um fundamento metafísico para o saber que emergiria como resultado de um trabalho de interpretação humana. Textos científicos, arquivos institucionais, obras de linguagem, arte, religião e práticas sociais, toda essa pletora de discursos e estratégias é posta sob a égide dos saberes e descrita pela arquegenealogia cuja premissa elementar é a natureza inventiva do conhecimento humano.

> O conhecimento foi, portanto, inventado. Dizer que ele foi inventado é dizer que ele não tem origem. É dizer, de maneira mais precisa, por mais paradoxal que seja, que o conhecimento não está em absoluto inscrito na natureza humana. O conhecimento não constitui o mais antigo instinto do homem, ou, inversamente, não há no comportamento humano, no apetite humano, no instinto humano, algo como um germe do conhecimento (Foucault, 2003, p. 16).

Ao recusar a origem e o consequente estabelecimento da invenção como forma de produção do conhecimento, as práticas discursivas em Foucault emergem, sob um solo de saber-poder, como o que deve ser investigado, analisado, compreendido no interior de uma determinada cultura, o que requer, como método, a arqueologia do saber.

Na arqueologia, a verdade é estabelecida pelo jogo de regras, pela ordem do discurso que condiciona os saberes. É uma descrição histórica da articulação entre diferentes domínios de saber a partir de condições discursivas comuns que tornam possível a constituição de um domínio epistemológico a partir do qual

ISBN: 978-65-5222-009-7

uma verdade pode ser enunciada (Candiotto, 2010). Seu objeto é o discurso, em sua materialidade, é a elaboração de uma teoria das práticas discursivas.

> São tais práticas, na sua efetividade e regularidade, que condicionam teorias; elas ainda formam os objetos de que falam e os sujeitos que discorrem sobre tais objetos, de modo que nas descrições históricas do arqueólogo deixam de existir objetos definidos pelo sujeito que se identifica com sua consciência reflexiva; ambos ocupam posições e funções derivadas no quadro das regularidades das formações discursivas ou não-discursivas de cada época (Candiotto, 2010, p. 40).

Mesmo os deslocamentos teóricos que podem ser estabelecidos entre suas obras preservam uma unidade conceitual que pode ser compreendida como um esforço para analisar "a sujeição dos homens, isto é, sua constituição como sujeitos" (Foucault, 1984, p. 59).. A formação dos saberes, os sistemas de poder e as formas de constituição de si têm como solo comum a elucidação dos jogos de verdade mediante os quais o homem se submete a experiências discursivas e estratégias de poder que produzem determinadas formas de subjetividade ao longo da história. O eixo condutor de suas análises é a história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos tornam-se sujeitos.

Nos trabalhos arqueológicos, em especial *Les mots et les choses*, três formas de objetivação e três empiricidades a elas associados são utilizadas para o desenvolvimento das investigações. Referem-se ao homem como sujeito do discurso, sujeito produtivo e ser vivo. Em *Histoire de la folie*, por sua vez, é a experiência da loucura o objeto privilegiado de investigação. A loucura é uma invenção da Modernidade, cujas estratégias de aparecimento e efeitos de subjetivação devem ser investigadas.

As questões postas na dimensão arqueológica estruturam-se sobre a concepção de que os jogos de subjetivação e objetivação, a partir dos quais configurou-se o saber moderno, abriram para o sujeito um espaço epistemológico singular no qual ele desempenha um duplo papel de sujeito e fundamento de todo saber possível e, simultaneamente, constitui-se como objeto de conhecimento, enquanto sujeito que fala, trabalha e vive.

Na genealogia a objetivação do sujeito faz-se a partir daquilo que pode ser chamado de práticas divisoras. É com relação a um conjunto de saberes, conhecidos como ciências humanas, e seus efeitos estratégicos sobre a produção de um padrão de normalidade que as práticas de subjetivação se produzem, sendo

ISBN: 978-65-5222-009-7

necessário investigar a forma como os saberes sobre o homem são responsáveis pelo desenvolvimento de estratégias de vigilância, normalização e governo dos vivos.

Nas investigações éticas, o modo como o ser humano torna-se ele próprio um sujeito é o problema em questão. O domínio da sexualidade torna-se o campo de investigação privilegiado. Trata-se de fazer a "história do sujeito de desejo" (Foucault, 1984).

Apesar do espaço comum ocupado pelas análises sobre o sujeito da loucura, o delinquente, o de uma sexualidade, o sujeito forjado nessas experiências não pode ser tomado como universal, fundador. É à sua própria dissolução que a análise dessas experiências conduz.

> É o que se pode chamar, pois, de uma história crítica do pensamento, onde o estatuto de um sujeito e de um objeto devem não ser tomados como dados, mas devem ser remetidos à sua constituição histórica, aos modos de subjetivação e de objetivação e sua relação recíproca, conforme certas regras e jogos de verdade. Recusar, portanto, não apenas qualquer universal antropológico, o homem, o louco, o delinquente, o sujeito de uma sexualidade, mas igualmente a exigência de fazer a análise recuar até o sujeito constituinte, pressuposto e condição últimos de toda análise (Pelbart, 2013, p. 51).

A aposta na morte do homem e no desaparecimento do sujeito enquanto fundamento do conhecimento em contraposição às concepções que, do *cogito* cartesiano à abordagem fenomenológica, assumem a primazia do vivido como origem das significações e do que é possível conhecer, atribuindo ao sujeito universal a função de fundamento de todo saber possível.

Admitida a indissociabilidade entre o saber e o poder, a configuração epistemológica de cada época constitui uma forma de experiência produtora de subjetividades singulares que encontram suas condições de existência nesse jogo articulado entre discursos, estratégias e práticas subjetivantes que encontram em seu núcleo os regimes de verdade e as experiências que se podem produzir através deles. Assim, assumimos o solo epistemológico, seja ele o renascentista, clássico ou moderno, como espaços nos quais as experiências tornam-se possíveis.

O conceito foucaultiano de experiência rompe com a aposta em um sujeito ao qual se atribui o caráter de fundamento e procura substituir o primado da consciência refletida pelo primado do conceito, do sistema ou da estrutura

ISBN: 978-65-5222-009-7

(Canguilhem, 1967). Retomando, o tema nietzschiano da descontinuidade, do além do homem e o conceito das experiências-limite elaborado por Bataille, nos quais o sujeito sai de si, se decompõe, a experiência assume, enquanto processo de dessubjetivação, uma função estratégica.

Foucault se recusa a desenvolver análises que funcionem simplesmente como instrumentos para o estabelecimento de uma verdade academicamente aceitável. *Histoire de la folie* ou *Les mots et les choses*, apenas para citar dois exemplos, devem ser entendidas como livros-experiência e, portanto, como ficções, como qualquer coisa por meio da qual se produz a si mesmo, se produz algo que não existia antes e cuja existência só será possível a partir de então (Foucault, 2001b).

Assumir o trabalho intelectual como experiência produtora de subjetividades implica compreender que o sujeito universal é o resultado de uma disposição específica do saber-poder que encontrou suas bases em um período histórico específico com os qual rompe a Modernidade. Ruptura que não deve ser entendida, sob nenhum aspecto como uma forma de progresso ou evolução. Sabemos o quanto esse tipo de julgamento é perigoso e não se sustentaria em uma leitura rigorosa dos trabalhos de Foucault. O que nos interessa aqui é assinalar as profundas diferenças que podem ser encontradas entres as formas de objetivação/subjetivação do ser humano em nossa cultura e que resultam em diferentes formas de conceber, problematizar e produzir o sujeito.

A fratura do sujeito e seu fim iminente formam uma temática constante no pensamento foucaultiano, cuja primeira regra de método[3] é expressa da seguinte forma:

> Contornar tanto quanto se possa, para lhes interrogar em sua constituição histórica, os universais antropológicos (e seguramente também aqueles de um humanismo que fará valer os direitos, os privilégios e a natureza de um ser humano como verdade imediata e atemporal do sujeito) (Foucault, 2006c, p. 237).

A recusa de um sujeito constituinte não significa a sua abolição absoluta. Implica, sim, determinar o que ele é, a que condições está historicamente submetido, qual seu *status*, por meio de quais redes discursivas de saber-poder é

3 Carvalho (2007) destaca que, apesar do fato de que o emprego da palavra *método* nos remete necessariamente à tarefa cartesiana de investigação, as práticas arqueológica e genealógica de Foucault o situam em uma posição diametralmente oposta à Descartes, na medida em que trabalha para desnaturalizar o alcance e eficácia da razão enquanto identidade de um sujeito fundador.

ISBN: 978-65-5222-009-7

legitimado, assumindo que, uma vez alteradas as condições históricas e epistemológicas, as formas de subjetivação também são alteradas em uma constante imbricação da qual o ser humano é sujeito, objeto e efeito no interior de determinados jogos de verdade.

Os dispositivos e estratégias que atuam nesse processo não são, entretanto, impostos ao sujeito a partir de uma exterioridade, de acordo com relações de causalidade e determinações estruturais estranhas a ele. O campo de constituição do sujeito é um espaço no qual agem simultaneamente dispositivos de objetivação e subjetivação que estão constantemente se transformando por meio de interferências recíprocas e, por consequência, transformando constantemente as possibilidades de experiência.

A metodologia adotada para essas investigações é justificada a partir da elaboração de um caminho que procura fugir tanto à antropologia filosófica quanto a uma história social. Fugir também à tradição de seus professores entre uma história da filosofia e o estruturalismo (Foucault, 2001c). Nesse contexto a leitura de Bataille e Blanchot e de Nietzsche representou um convite ao questionamento da função do sujeito enquanto fundamento:

> Inicialmente, um convite à recolocar em questão a categoria do sujeito, sua supremacia, sua função fundadora. Em seguida, a convicção de que uma tal operação não teria nenhum sentido se permanecesse limitada às especulações; recolocar em questão o sujeito significava experimentar algo que tinha como objetivo sua destruição real, sua dissociação, sua explosão, sua transformação em outra coisa (Foucault, 2001c, p. 867).

Nessa perspectiva se constitui a investigação das formas de experiência, um caminho que suscita diversas polêmicas a respeito da filiação filosófica de Foucault. Arquivista, positivista, niilista, pragmático, estruturalista e "cético de cunhagem nominalista" são algumas das vinculações atribuídas por intérpretes diversos. Foucault estava consciente das possibilidades múltiplas de interpretação de seu trabalho e fazia questão de rejeitar qualquer forma de "etiqueta arbitrária" (Carvalho, 2007; Foucault, 2001d).

É nesse processo de produção de subjetividades que a experiência feminina no magistério dever ser pensada. Discursos, estratégias, saberes e poderes em jogo nesse processo histórico de produção de espaços escolares cuja prática profissional é exercida majoritariamente por mulheres, apesar do solo epistemológico ainda ser masculino, é a questão a ser desvelada.

ISBN: 978-65-5222-009-7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da feminização do magistério ser um acontecimento recente na história do mundo ocidental e, mais ainda na educação brasileira, sua compreensão não deve ocorrer a partir de uma análise superficial ou ingênua que se limite a uma descrição das políticas públicas que possibilitaram às mulheres ocupar esse espaço ou números que dela resultem.

A compreensão desse fenômeno, quer seja com Chartier, Bourdieu ou Foucault – o referencial teórico assumido por esse trabalho, deve ter como escopo buscar compreender as estratégias de saber-poder em exercício nesse fenômeno histórico e suas implicações para a formação daquilo que se conhece por subjetividade docente feminina.

Os processos de sujetivação em jogo no processo de feminização do magistério, seus processos de veridicção e governamentalidade não se esgotaram nos séculos XIX ou XX. É preciso, com Foucault, compreender o passado para, a partir daquilo que não somos mais, pensar o presente de forma crítica para então, tentarmos responder à pergunta: que subjetividade docente feminina está em exercício no nosso tempo?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Unesp, 2002.

ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na Educação: Missão, vocação e destino? Em: SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

CASTANHA, André Paulo. O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas. **História da Educação** [Internet]. 2015 Sep;19(47):197–212. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2236-3459/51341 Último acesso: 14 out 2024.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. Curitiba: Autêntica, 2010.

CANGUILHEM, G. Mort de l'homme ou épuisement du Cogito? **Critique**. Paris, n. 242, p. 599-618, 1967.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **História e subjetividade no pensamento de Michel Foucault.** 242 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHARTIER, Roger. Diferenças entre os sexos e dominação simbólica (nota crítica). **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 4, p. 37–47, 2008. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1761. Último acesso: 14 out. 2024.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. 15. ed. Rio de Janeiro:Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Tradução. Raquel Ramalhete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Curso no Collège de France (1974-1975). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

FOUCAULT, Michel. Entretien avec Michel Foucault. **Dits et ecrits**, 1976-1988, tome II. n. 281. Édition Daniel Defert, François Ewald e Jacques Lagrange. Paris: Gallimard, 2001b. p. 860-914.

FOUCAULT, Michel. Préface à l'Histoire de la sexualité. **Dits et ecrits**, 1976-1988, tome II. n. 340 Édition Daniel Defert, François Ewald e Jacques Lagrange. Paris: Gallimard, 2001c. p.1397-1403.

FOUCAULT, Michel. Structuralisme et postructuralisme. **Dits et ecrits**, 1976-1988, tome II. n. 330. Édition Daniel Defert, François Ewald e Jacques Lagrange. Paris: Gallimard, 2001d. p.1250-1276.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**.Tradução Roberto Cabral de Meio Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

FOUCAULT, Michel. O pensamento do exterior. **Ditos e Escritos** – Vol. III. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c. p. 219-242.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso ao Collège de France (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Leçons sur la volonté de savoir**. Cours au Collège de France (1970-1971) suivi de Le savoir Œdipe. Paris: Gallimard, 2011.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, Freud, Marx. *In*: **Ditos e escritos II** – Arqueologia das ciências e história dos sistemas de Pensamento. Tradução de Elisa Monteiro; organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p.40-55.

HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Revista Estudos Feministas** [Internet]. 2011. May;19(2):467–74. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200010 Último acesso: 14 out 2024.

HAN, Béatrice. **L'ontologie manquée de Michel Foucault**. Paris: Jèrôme Millon, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. p. 451-479. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5938611/mod_resource/content/1/GuaciraLopes.pdf Último acesso: 14 out 2024.

NIETZCHE, Friedrich. **Vontade de potência**. Tradução Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2011.

NIETZCHE, Friedrich. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In: **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PELBART, Peter Pál. Experiência e sujeito. *In*: MUCHAIL, Salma T.; FONSECA, Marcio A.; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.) **O mesmo e o outro** – 50 anos de história da loucura. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PORTOCARRERO, Vera. Práticas sociais de divisão e constituição do sujeito. Em: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RAGO, Margareth. Foucault e as artes de viver o anarco-feminismo. Em: VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.165-176.

SANTOS, Simeire da Silva; COSTA, Luciana Raimunda da Lana; CUSTÓDIO, Regiane Cristina. As mulheres como educadoras: a feminização do magistério. Em: **Revista eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 8, n. 25,

janeiro/2022. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/download/3851/3016/10981 Último acesso: 14 out 2024.

SILVA, Dêis Maria Lima Cunha. Historicidade acerca do Magistério e a luta feminina pelo direito a formação como professoras no Brasil em meados do século XIX. **Revista Real Conhecer** - v.1, n.7 (2021) - Dezembro (2021) Disponível em: https://drive.google.com/file/d/19HARU4C7Q1cq32fXTRKJZ8VT_KotMTs_/view Último acesso: 14 out 2024