

**JOGOS DE PODER E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: DISCUTINDO AS  
SUBJETIVIDADES DO FEMININO NA SALA DE AULA**

***JUEGOS DE PODER Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE: DISCUTIENDO LAS  
SUBJETIVIDADES DEL FEMINO EN EL AULA***

***GAMES OF POWER AND TEACHING PROFESSIONALIZATION: DISCUSSING THE  
SUBJECTIVES OF THE FEMININE IN THE CLASSROOM***

Welson B. SANTOS<sup>1</sup>  
Wender FALEIRO<sup>2</sup>  
Higor Junior de OLIVEIRA<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente texto discute as subjetividades do feminino na educação, refletindo a questão histórica a qual coloca a mulher como mais habilitada para a docência que os homens. O texto busca desconstruir o discurso naturalizador referente ao fazer docente, mediante o uso de referencial bibliográfico desde o período imperial brasileiro tendo as questões de gênero, de relações de poder e produção de verdades por via de discursos naturalizadores, como temas centrais discutidos sob a óptica de Michel Foucault. Percebe-se ao longo do texto que as salas de aula, atuais, são ocupadas por maioria de mulheres devido a fatores históricos, por questões de interesse e subjugação no terreno das relações, carregados de sentido sobre os gêneros feminino e as imposições que lhes foram feitas, também o masculino e a negação feita a eles, quando desqualificados para o trabalho docente de forma tão enfática, edificada e solidificada no correr da história. Fatos que perduram até hoje, como os baixos salários e precárias condições de trabalho, continuaram dando à educação o perfil de sacerdócio, amor e maternidade. Diferenças e ambiguidades historicamente postas e que hoje reconhecemos como desnecessárias; assim o presente texto provoca a desconstrução do fazer docente como prática naturalizada, em meio ao entendimento de diferentes discursos e práticas impostas historicamente, essas que acabaram seduzidas e reduzidas ao modelo de professoras ideais.

**PALAVRAS CHAVE:** História da educação. Profissionalização docente. Gênero. Michel Foucault.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia – GO – Brasil. Professor Adjunto. Graduado em Ciências Exatas e Naturais pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) e em Pedagogia pelo ICSH. Pós-Doutor em Educação escolar pela UNESP, Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar). Coordenador de Pesquisa da UAECH – UFG e Coordenador do Grupo de pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania - GPECC. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-6118-2296>>. E-mail: wwsantosw@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia – GO – Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás. Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-6419-296X>>. E-mail: wender.faleiro@gmail

<sup>3</sup> Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia – GO – Brasil. Graduado de Licenciatura em Educação do Campo. Aluno de iniciação científica e participante do projeto de pesquisa O Gênero e a sexualidade na discussão: reconhecendo as diferenças para o melhor viver. Integra o Grupo de Pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania – GPECC. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-8921-5141>>. E-mail: wyhigor@gmail.com

**RESUMEN:** *El texto discute las subjetividades del femenino en la educación, reflexionando la cuestión histórica la cual pone la mujer como más habilitada para la docencia que los hombres. El texto busca desconstruir el discurso naturalizador referente al hacer docente, mediante el uso de referencial bibliográfico desde el período imperial brasileño teniendo las cuestiones de género, de relaciones de poder y producción de verdades por vía de discursos naturalizadores, como temas centrales discutidos bajo la óptica de Michel Foucault. Se percibe a lo largo del texto que las aulas, actuales, son ocupadas por mayoría de las relaciones, cargados de sentidos sobre los géneros femenino y las imposiciones que les han hecho, también el masculino y la negación hecha a ellos, cuando descalificados para el trabajo docente de forma tan enfática, edificada y solidificada a lo largo de la historia. Hechos que perduran hasta hoy, como bajos sueldos y pobres condiciones de trabajo, siguieron dando a la educación el perfil sacerdocio, amor y maternidad. Diferencias y ambigüedades históricamente puestas y que hoy reconocemos como desnecesarias; así el texto provoca la desconstrucción del hacer docente como práctica naturalizada, en medio al entendimiento de distintos discursos y prácticas impuestas históricamente, estas que acabaron seducidas y reducidas al modelo de profesoras ideales.*

**PALABRAS CLAVE:** *Historia de la educación. Profesionalización docente. Género. Michel Foucault.*

**ABSTRACT:** *The present paper discusses the subjectivities of the feminine in education, reflecting the historical question which places women as more qualified for teaching than men. The text seeks to deconstruct the naturalizing discourse referring to the making of teachers, through the use of bibliographical reference since the Brazilian imperial period, having the issues of gender, power relations and production of truths through naturalizing discourses, as central themes discussed under the optics of Michel Foucault. Throughout the text it is noticed that the current classrooms are occupied by a majority of women due to historical factors, for reasons of interest and subjugation in the field of relations, loaded with meaning on the feminine genders and the impositions made, also the masculine and the denial made to them, when disqualified for teaching in a emphatically, constructed and solidified way in the course of history. Events that persist to this day, such as low wages and precarious working conditions, have continued to give education the profile of priesthood, love and motherhood. Differences and ambiguities historically posed and which today we recognize as unnecessary; so, the present text provokes the deconstruction of teaching as a naturalized practice, amid the understanding of different discourses and practices imposed historically, which have been seduced and reduced to the model of ideal teachers.*

**KEYWORDS:** *History of Education. Teachers professionalization. Gender. Michel Foucault.*

## Introdução

Esta discussão tem como proposta abordar o feminino na educação, buscando contribuir para debates que têm como foco central a forma historicamente estabelecida de que a mulher é mais habilitada para a docência que os homens. Também abordaremos algumas repercussões históricas de tais questões em relação à vida infantil de estudantes. Nesse caminho, buscaremos desconstruir o discurso naturalizador referente ao fazer docente, prática entendida como possível a quem já tenha habilidades natas. Para tal, compreendemos que a docência é profissão que exige certo grau de sensibilidade e trato no e para com o sujeito envolvido e, por ser assim, não desabilita o masculino de exercer com eficiência esse trabalho, só exigindo o mesmo ajuste. Portanto, é valoroso considerar, dentre outros, a destreza culturalmente aprendida, melhor sistematizada e aprimorada nos processos de formação das licenciaturas.

Dessa forma o presente texto objetiva compreender dos contextos em que a mulher chega à escola na sociedade brasileira em formação, tanto como discente e docente, quanto como mão de obra, bem como entender os motivos que justificaram a inserção da mulher e sua permanência na escola, assim como o discurso que reforça seu melhor ajuste a tal trabalho, a perenidade dessa verdade construída e os ajustes e reajustes da mesma no decorrer da história.

## Metodologia

Diante desse empreito, nos apoiaremos em dados procedentes do período imperial brasileiro que fornecem informações do início e expansão da prática docente no país, assim como movimentos políticos que a envolveram. Mediante tais delineamentos, reconhecemos que o debate proposto envolve questões de gênero, de relações de poder e produção de verdades por via de discursos naturalizadores, discussão que tem em Michel Foucault sua referência e sustentação. Sendo assim, um caminho para tal empreitada é buscar na história o melhor entendimento de como determinados temas surgem, desaparecem e reaparecem e, para tal, a perspectiva arqueogenealógica parece-nos adequada. Buscando entender a proposta, justificamos que a arqueogenealogia vem sendo usada como referência para o desenvolvimento de trabalhos em diversificadas áreas de conhecimentos.

Mas, adotar a arqueogenealogia como caminho é um desafio complexo ao pesquisador, por envolver o campo da produção de verdades, assim como a necessidade de produzir essas verdades, chamado por Foucault (2006) de vontade de verdade. Ainda, para executá-la é preciso de duas ferramentas: a arqueologia e a genealogia. Para Santos (2016), a arqueologia refere-se

a práticas discursivas que identificam temas, objetos de estudo e conceitos. Quanto a genealogia, para o autor ela articula o citado com as demais práticas, avaliando suas funções em termos de normalização, disciplinarização e medicalização. Ainda,

o arqueólogo do saber localiza e descreve os discursos com práticas que dispõe as coisas para o saber (conjuntos de enunciados formulados dotados de uma materialidade específica, disposição de certos domínios, posições para o sujeito, referencial); e o genealogista do poder mostra a providência, a formação da vontade de verdade que tem produzido os discursos (ARAÚJO, 2004, p. 236)

Uma questão importante nesse campo de entendimento é que em cada área do saber existem possibilidades de organização e classificação próprias para dada época. Ainda, para Araújo (2000), na arqueogenealogia vale observar o que surge na história como saber positivo e não como ideia transcendental. Então, na busca por desconstruir os posicionamentos de naturalização do fazer docente e suas verdades estabelecidas, entendemos que os referenciais históricos do Brasil nos parecem importante porque nos sinalizarão como, quando e porque dadas questões emergiram e emergem na sociedade e de tempos em tempos foram e são rememoradas.

## **Desenvolvimento**

Guacira Lopes Louro (2002) nos sinaliza que Nísia Floresta, em período anterior à proclamação da independência do Brasil do domínio português, em 7 de setembro de 1822, era quem ocupava o lugar de voz feminina e revolucionária em chão brasileiro. Para a autora, naquele contexto Nísia denunciava a condição de dominação em que viviam as mulheres no Brasil e reivindicava emancipação. Segundo a autora, Floresta foi símbolo de um feminismo ainda em germinação no país e via na educação o caminho para se alcançar tal meta. Portanto, foi em meio a tais movimentos que se proclamou a independência do Brasil. Gondra (2003) subsidia ao argumentar que surgiu nesse momento da história do país um discurso oficial referente à necessidade de se construir uma imagem nacional que permitisse o desfazer da visão colonial já estabelecida. Ou seja, de sociedade atrasada, inculta e primitiva. Referente à dinâmica envolvendo a educação, o feminino e os processos de subjugação, sabe-se que,

O discurso sobre a importância da educação na modernização do país era recorrente. As críticas ao abandono educacional em que se encontrava a maioria das províncias estavam presentes nos debates do Parlamento, dos jornais e até mesmo dos saraus. Os anos passavam, o Brasil caminhava para o

século XX e, nas cidades e povoados, sem falar na imensidão rural, grande parte da população continuava analfabeta. [...] Aqui e ali, no entanto, havia escolas – certamente em maior número para meninos, mas também para meninas; escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos — professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas. Deveriam ser, eles e elas, pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura (LOURO, 2002, p. 443-444).

Nisso, há de se questionar o porquê de tal preocupação. Referenciado em Foucault (2007), é possível arrazoar que o ocorrido era que a realidade social naquela situação se mostrava constituída de grupos sociais masculinos dominantes e buscando manter suas posições estratégicas nos jogos de poder da sociedade brasileira. Prova disso é que, referenciado em Gondra (2003), sabe-se que o período foi marcado por quadros patológicos graves envolvendo boa parte da população, consequência de contaminação em que roedores e insetos faziam papel de vetores.

Santos (2015) argumenta que no período também ocorriam elevados índices de contaminação pela sífilis, situação em que homens adquiriam tais patologias sexualmente transmissíveis – DST em prostíbulos, decorrentes de atos sexuais com mulheres já infectadas. Na situação e, uma vez infectados, homens contaminavam suas esposas, viabilizando que filhos nascessem também portadores da sífilis. Nota-se nas entrelinhas que a dominação masculina sobre a mulher e determinados papéis sociais do masculino e do feminino, naquele contexto, mesmo que de risco, eram relativamente tolerados.

Também referenciado em Santos (2015) e Gondra (2003), percebe-se aí uma mulher destinada à procriação, sendo subjugada e condenada a patologias em período que não haviam tratamentos eficazes no combate a tais doenças. Pelo descrito persistiu por considerável tempo a indiferença masculina em relação a tais riscos, mesmo sabendo que eram disseminadores de sífilis para suas mulheres e filhos. Assim, o quadro era de um Brasil marcado pela fácil disseminação de certas patologias e Foucault (2007) é quem auxilia entendê-lo. O autor mostra-nos que em uma sociedade de forte representatividade masculina e de marginalização do feminino, a medicina higienista foi chamada a interferir nesse quadro e em ação não se esquivou também, aproveitando o contexto para esmiuçar o corpo dessa mulher em busca de saberes para

melhor geri-lo e torná-lo produtivo. Possivelmente, justificava-se tal ação como que sendo o caminho para se desvendar e melhor entender tais patologias, que contaminavam seus filhos.

Gondra (2003) enfatiza que foi nesse momento que a medicina higienista chegou também à escola e tornou a biologia a responsável em fazer o debate de conscientização das graves patologias que vitimavam a sociedade, tanto no Brasil quanto no mundo. Pelo descrito, é observando ações pormenorizadas desse período e contexto que se nota a busca do homem por manter seu lugar de poder. Isso se mostra quando percebemos que homens impuseram e renovaram uma moralização à mulher com códigos éticos rígidos e ajustados. Assim, foi mediante uma ótica da moral que a escola e o ensino foram sendo fortalecidos e expandidos no Brasil.

Estamos nos referindo a uma moralização que tinha um considerado cunho religioso, e sua força se mostra ao percebermos que ainda a encontramos na escola de nosso tempo, mesmo após os mais de 500 anos de história do país. Quanto ao homem na educação, segundo narra Louro (2002), a presença dele era bem definida. Isso é importante ser percebido e reforçado porque se iniciava aí uma crescente e gradativa inserção da mulher no espaço escolar e retirada dos homens, inserção tanto como aluna quanto como educadora. Outro dado importante é que tal ação coaduna com o momento de expansão da educação em um país com altos índices de analfabetismo.

Assim, foi por meio do mais fácil controle dessa mulher e suas atividades, devido ao papel de dominação exercido pelos homens, que o barateamento da educação veio sendo alcançado. O entendimento era que para expandi-la era necessário barateá-la. Isso ocorreu uma vez que mulheres somente complementavam rendas familiares dando aulas. Outra consideração importante e agravante são os conceitos de docência como sacerdócio e prática de amor, herança do religioso sobre a educação. Esta foi uma herança jesuíta do início da colonização e seu envolvimento, até serem expulsos do país pela coroa portuguesa. Também foi a saída deles que contribuiu para a crescente inserção das mulheres na docência (GONDRA, 2003).

Assim, sendo a educação de responsabilidade da coroa, arrazoemos que possibilitar a formação básica de mulheres era garantia mão de obra barata para um processo que carecia de expansão, servindo ao mesmo tempo como ferramenta para assegurar o controle moral e ético de uma sociedade adoecida por DSTs como a sífilis. Nisso fica evidente o forte interesse de dominação dos homens sobre esse trabalho exercido por mulheres e mesmo o papel da medicina higienista na escola (FOUCAULT, 2007). Mas, para uma compreensão mais ampla é preciso ainda perceber que,



Seria uma simplificação grosseira compreender a educação das meninas e dos meninos como processos únicos, de algum modo universais dentro daquela sociedade. Evidentemente as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens. A essas divisões se acrescentariam ainda as divisões religiosas, que também implicariam diversidades nas proposições educacionais. No entanto, não se pode esquecer que, de um modo geral, as meninas das camadas populares estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas. As habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviçais, também faziam parte da educação das moças; acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente (LOURO, 2002, p. 444).

Em síntese, mulheres já eram envolvidas por um forte discurso de que seriam melhores educadoras e, para entender tal dinâmica nos tempos que se seguiram, basta pensarmos, referenciado em Foucault (2007) e Gondra (2003), que o Brasil de fins de século XIX e início de século XX apresentava, por via de suas classes dominantes, considerada necessidade de corpos dóceis. Tratava-se de período em que a produção de corpos úteis para a composição de mão de obra era entendida como necessária e, para isso, uma ajustada procriação e criação voltada para formação de trabalhadores mais obedientes também era necessária. Isso era tido como importante devido à expansão industrial que se disseminava pelo mundo a partir da Inglaterra. Nesse campo, sabe-se que tal procedimento,

Foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Mas o capitalismo exigiu mais do que isso; foi-lhe necessário o crescimento tanto de seu esforço quanto de sua utilizabilidade e sua docilidade; foram-lhe necessários métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isto torná-las mais difíceis de sujeitar (FOUCAULT, 2007, p. 132)

Referenciado no autor, podemos considerar que a transição de uma população quase que totalmente agrícola para uma sociedade que via na industrialização seu futuro promissor, impulsionada pela pressão inglesa e seu peso tão político quanto econômico, precisava não perder de vista a produção de mão de obra mais obediente como algo a se alcançar. Logo, docilizar corpos seria um caminho percebido como solução. Nisso, fica fácil a percepção de que escolas compostas de professoras, ao invés de professores, seriam mais eficientes na docilização porque teríamos aí professoras-mães. O que isso significa? Crianças docilizadas só

por mulheres seriam diferentes daquelas que desde muito cedo se envolviam com a lida do campo junto ao pai, prática comum aos sujeitos masculinos de cada família e marca social que remonta as organizações feudais. Portanto, é referenciado no suposto discurso de instinto materno no cuidar que se fortaleceu a verdade naturalizada de que mulheres seriam mais aptas à docência. Nesse campo de entendimento sobre o docilizar dos corpos, vale ainda esclarecer que,

Não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. [...]. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. (FOUCAULT, 2002, p. 118)

Trazida para escola para exercer o papel de formadora por apostarem na mulher como mais eficiente a tal empreito. Prevalencia um princípio em que mulheres precisavam ser educadas, não obrigatoriamente instruídas, e a ênfase era na formação moral e a constituição do caráter, desmerecendo aí a importância da instrução dessa formação. A crença era que informações e conhecimentos não se faziam necessários, uma vez que o destino delas, primordialmente, era habilitar-se a esposa e mãe. Então, bastava dar uma moral sólida e bons princípios para exercerem seu papel de professora inicialmente e, posteriormente, boa esposa e mãe. O esperado era que,

Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos. Ainda que o reclamo por educação feminina viesse a representar, sem dúvida, um ganho para as mulheres, sua educação continuava a ser justificada por seu destino de mãe. Elas deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país; àquelas que seriam as mães dos líderes também se atribuiu a tarefa de orientação dos filhos e filhas, a manutenção de um lar afastado dos distúrbios e perturbações do mundo exterior (LOURO, 2002, p. 445).

Entendido isso, podemos considerar, referenciados em Foucault (2007), que a perspectiva de dar às mulheres uma sólida formação cristã tinha uma considerada tendência no tornar o espaço escolar ocupado pelo sexo feminino, dando ênfase à moral vigente. Mas,



concomitantemente persistiam pretensões bem mais amplas que o divulgado. Como já mencionado, tratava-se de período em que a Igreja católica já se mostrava separada do Estado, embora ainda permanecesse dominante a moral religiosa em todo o império. Também, é valioso reconhecer que foi a igreja a instituição que deu à educação o perfil de sacerdócio, promovendo, inclusive, uma dicotomia da mulher entre Eva e Maria (LOURO, 2002).

Mesmo sem estar oficialmente responsável pela educação, a igreja se colocou a serviço e interesses do estado, assim como dos movimentos capitais e das classes dominantes. Referente à mulher e seu papel social, sustentado em Foucault (2007), sabe-se que por todo o século XIX a tentativa foi de fixá-la no casamento e na esfera doméstica, ação que pode ser confirmada a partir dos discursos médicos vigentes. Nesse campo, cabe considerar que,

Os discursos médicos constroem (e construíram) uma dupla imagem feminina. De um lado, colocam a mulher como um ser frágil, sensível e dependente, construindo um modelo de mulher passiva e assexuada; por outro, verifica-se o surgimento de uma representação de mulher como portadora de uma organização física e moral facilmente degenerável, dotada de um ‘excesso’ sexual a ser constantemente controlado. Nessa perspectiva procura-se patologizar qualquer comportamento feminino que não correspondesse ao ideal de esposa e mãe, tratando-o como ‘antinatural’ e ‘antissocial’ (NUNES, 2000, p. 12).

A expectativa era que o feminino recebesse investimento fixo e referenciado na pureza da virgem. Portanto, embasado nas discussões que Foucault (2007) faz nesse campo, podemos considerar a força da virgem Maria no campo do religioso católico e, tão presente na escola, assim como seu histórico fortalecimento desencadeado pela igreja. Nota-se que se apelava tanto para a missão sagrada da maternidade e manutenção da pureza feminina, como para a educação como sacerdócio, um mesmo discurso com dupla função. Como questões interligadas, o ideal feminino implicava o recato e o pudor, sendo uma busca constante de perfeição moral, de sacrifício e de ação educadora de filhos. Nisso se entendia também a mulher educadora – mão de obra barata na escola, afinal não era profissão e sim missão.

Era no espaço escolar que a mulher se preparava para ser mãe, mulher e professora. Para isso o corpo da mulher se tornou alvo de disciplinamento, de docilização e de ajuste e, logo, docilizadora dos corpos de seus alunos e alunas também. Nisso, referenciado em Foucault (2007), confirmamos os porquês de o corpo feminino ter sido tão bem investigado, esmiuçado e alvo para o melhor controle e dominação. Ainda, havia quem defendesse algo diferenciado para tornar o corpo da mulher ainda mais produtivo. Inspirados em ideias positivistas e cientificistas, as ações também podiam ser justificadas em,

Um ensino para a mulher que, ligado ainda à função materna, afastasse as superstições e incorporasse as novidades da ciência, em especial das ciências que tratavam das tradicionais ocupações femininas. Portanto, quando, na virada do século, novas disciplinas como puericultura, psicologia ou economia doméstica viessem a integrar o currículo dos cursos femininos, representariam, ao mesmo tempo, a introdução de novos conceitos científicos justificados por velhas concepções relativas à essência do que se entendia como feminino (LOURO, 2002, p. 445).

Para além do já dito, vale ressaltar que o abandono das salas de aula pelos homens, movimento que contribuiria para a definitiva feminização do magistério e sua consequente precarização, não foi exclusividade brasileira. O fenômeno ocorreu em outras nações, desencadeado pelo acelerado processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para homens a partir da industrialização que se expandia. Ainda é Louro (2002) quem nos possibilita afirmar que a presença dos imigrantes e o crescimento dos setores sociais médios no Brasil provocou outra expectativa com relação à escolarização.

Portanto, o que mobilizava sujeitos do sexo masculino a saírem do espaço educacional como local de trabalho para outras ocupações foi a industrialização e a consequente oferta de melhores salários. Acrescenta-se aí a necessária força física e longas jornadas de trabalho a que se exigia, e mais facilmente ajustada aos homens, naquele contexto. Em contrapartida, para atender a demanda do contexto, a identificação da mulher com a atividade docente torna-se fundamental.

Alguém precisava docilizar os corpos dos homens na escola para se atender as demandas crescentes da indústria. O discurso nesse sentido foi tão bem edificado e difundido que tomou conotação naturalizada – mulheres são melhores educadoras que homens. Referente ao tema da naturalização, Santos (2016) afirma que discursos de naturalização são dispositivos que tratam da história não centrada nos sujeitos históricos, mas nas práticas institucionais e políticas que constituem os sujeitos. Dessa forma, objetivamente o termo tenta demarcar, “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas” (FOUCAULT, p. 244. 2007).

Pela descrição, dito e não dito são elementos do dispositivo e reconhecido como rede em que estes podem ser estabelecidos. Também, vale observar que entre os elementos discursivos existe um tipo de jogo, mudanças de posição e modificações de funções. Tais esclarecimentos são valiosos por possibilitar a observação atenta do momento em que as práticas e os discursos históricos transformam-se em objetos naturais, orientando conceitos do

que seria histórico para um lugar de algo natural ou naturalizado. Para Santos (2016), tais conceitos também viabilizam perceber condições específicas de produção dos discursos e como são e foram constituídos em tal campo de saber e em dada época. Inclusive, são eles que enquadram transformações e adequações comuns para todas/os e reforçam sua existência equivalente ao mesmo objeto tratado nos séculos XIX, XX e XXI ou desde sempre.

Nessa linha de raciocínio, referente à mulher e seu papel na escola e formação para tal ofício, historicamente sabe-se que houve diversificadas disputas e polêmicas. Um bom exemplo disso é que para uns parecia insensatez entregar para elas, usualmente despreparadas e portadoras de cérebros pouco desenvolvidos devido ao desuso, a dedicação e responsabilidade da educação de crianças. Em contrapartida, haviam os defensores de tal ideia postulando haver aproximação considerável entre a psicologia feminina e a infantil. Referente a algumas das argumentações citadas, defendia-se que,

Mulheres tinham, "por natureza", uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e "naturais educadoras", portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, "a extensão da maternidade", cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha "espírita". O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la (LOURO, 2002, p. 447).

Percebe-se aí a sacralização da educação, a naturalização do ensinar e discurso que colocava a mulher no centro dessa prática profissional, porque o feminino era percebido como mais apto e portador de habilidades natas para o ensino. Reforçando, o ato de educar estaria ligado ao ser mãe. Portanto, nada melhor que confiar a educação de crianças a elas, já que os homens trabalhavam fora e não tinham o mesmo cuidado e preocupação. Assim, vale considerar que nesse ponto das discussões e encaminhamentos sociais, os discursos não incidiam unicamente sobre a mulher, mas também sobre as crianças. Notou-se nesse momento histórico o interesse de dominação das mesmas, entrando em curso interesses amplos e que fortaleciam os discursos e o uso de aparatos para o controle da criança, de seu corpo e de sexualidade. Nesse campo Foucault (2007) faz as seguintes observações,

A criança, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibirem de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado (FOUCAULT, 2007, p. 10)

Mediante tal desafio, a mulher oficialmente tornou-se responsável em controlar a criança e a infância e, por sua vez, o homem seria o controlador dessa mulher e de seu ofício de mãe e de professora. Tinha-se, ainda, os tentáculos da medicina higienista totalmente em poder e controle do masculino e dentro da escola ditando regras. Portanto, entende-se que o controle da sexualidade infantil implementado na escola se torna função da mulher professora e não do homem diretamente. Reforçando, este não foi um empreito somente da educação, mas também da medicina higienista. Assim,

Os pedagogos (as) e os médicos realmente combateram o onanismo das crianças como uma epidemia a ser extinta. De fato, ao longo dessa campanha secular, que mobilizou o mundo adulto em torno do sexo das crianças, tratou-se de apoiá-las nesses prazeres tênues, de constituí-los em segredos, ou seja, obrigá-los a esconderem-se para poder descobri-los, procurar-lhes as fontes, segui-los das origens até os efeitos, cercar tudo o que pudesse induzi-los ou somente permiti-los [...] (FOUCAULT, 2007, p. 42).

Tratava-se de um discurso que justificava a entrada das mulheres nas escolas, permitindo a saída dos homens para ocupações mais rendosas. Tal movimento valeu-se da luta feminina na busca por ampliar seu universo ainda restrito ao lar e à igreja. Foi a partir de então que ela é associada ao magistério. Endossavam-se tais mudanças reforçando que o ofício era tipicamente feminino. Ainda, buscando nos estudos de masculinidade referência, enquanto o discurso sobre o magistério era apresentado como atividade de amor, afeto, ética e moral com os pequeninos, características típicas do universo feminino, tais posicionamentos contribuíam com o discurso de masculinidade hegemônica em que homem não poderia ser tão afetivo.

Com discursos favoráveis e ocupando-se com trabalhos mais rendosos, homens já não aceitavam receber menos ou igual ao salário de mulheres nas escolas. Quanto às mulheres, elas assumiam aí o cumprimento de dupla função – professora e mãe. Com isso, elas adentravam na escola, saíram os homens e, nesse campo, Rago (1985) faz um considerado contraponto arrazoando que,

Por caminhos sofisticados e sinuosos se forja uma representação simbólica da mulher, a esposa-mãe-dona-de-casa, afetiva mas assexuada, no momento mesmo em que as novas exigências da crescente urbanização e do desenvolvimento comercial e industrial que ocorrem nos principais centros do país solicitam sua presença no espaço público das ruas, das praças, dos acontecimentos da vida social, nos teatros, cafés, e exigem sua participação ativa no mundo do trabalho (RAGO, 1985, p. 62).

Mas, as mulheres não ficaram restritas à escola, Louro (2002) reforça que havia trabalho de jovens de camadas populares nas fábricas, no comércio ou nos escritórios, e aceitos, mas

como uma espécie de fatalidade. Acreditava-se que ainda que indispensável para a sobrevivência, o trabalho poderia ameaçá-las como mulheres. Nisso, defendia-se o trabalho exercido de modo a não as afastar da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria na maternidade e incluindo a pureza do lar. Por isso a docência permanecia como melhor ofício a elas. Mas, em contrapartida, jovens normalistas eram atraídas para a docência por necessidade ou por almejem para além dos tradicionais espaços sociais e intelectuais. Mesmo assim, dentro ou fora da escola, na família ou fora dela, hábitos históricos de dominação do homem persistiam,

Permanecia uma relação pedagógica, paternalista de subordinação da mulher frente ao homem, exatamente como no interior do espaço doméstico. O pai, o marido, o líder, devem ser obedecidos e respeitados pelas mulheres, incapazes de assumirem a direção de suas vidas individuais ou enquanto grupo social oprimido. Fenômeno que evidentemente não consideramos específico do movimento operário que se constitui no Brasil, nem deste momento histórico (RAGO, 1985, p. 68).

Quando atuantes fora do lar e da escola, Louro (2002) afirma que mulheres eram cercadas por restrições e cuidados para que sua profissionalização não se chocasse com a feminilidade. Isso nos subsidia entender o discurso conhecido de zelo excessivo e que por muitas décadas ocupou o espaço de sala de aula. Falamos de situações em que alunas não podiam exercer certas atividades ou ter determinados hábitos e comportamentos por serem inadequado a elas e aceito somente se procedente ou praticados por meninos. Ainda, para além do discurso que reforçou ser a mulher melhor educadora, consideremos que a maior intervenção e controle do Estado sobre a docência e, em decorrência disso, a determinação de conteúdos, a divisão dos níveis de ensino, a exigência de credenciais de mestres, os horários, os materiais didáticos como livros e a regulação de salários, também contribuíram para a feminização docente. Isso ocorreu porque,

Se construiu, para a mulher, uma concepção do trabalho fora de casa como ocupação transitória, a qual deveria ser abandonada sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe. O trabalho fora seria aceitável para as moças solteiras até o momento do casamento, ou para as mulheres que ficassem sós – as solteironas e viúvas. Não há dúvida que esse caráter provisório ou transitório do trabalho também acabaria contribuindo para que os seus salários se mantivessem baixos. Afinal o sustento da família cabia ao homem: o trabalho externo para ele era visto não apenas como sinal de sua capacidade provedora, mas também como um sinal de sua masculinidade. Dizia-se, ainda, que o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de "um só turno", o que permitia que elas atendessem suas obrigações domésticas" no outro período. Tal característica se constituiria em mais um

argumento para justificar o salário reduzido – suposta mente, um "salário complementar (LOURO, 2002, s/p)

Consideremos ainda que havia um discurso reforçando a incompatibilidade de casamento, maternidades e vida profissional feminina. Como construção social persistentes e de alto peso, a família heterossexual veio sendo reforçada tanto político quanto religiosamente e entendida como pilar da sociedade. Via-se no casamento atitude social privilegiada desde o século XIX (FOUCAULT, 2007). Tais características e eventos solidificavam e fixavam a mulher no lar, no papel de esposa e mãe. Para Louro (2002), a autoridade moral exercida pelas mulheres se tornou sustentáculo da sociedade, dando sentido ao conceito de mãe e rainha do lar. Reforçamos que isso ganhou força à medida que um conjunto de papéis na ordem social, política, religiosa e emocional iam sendo reconhecidos. Fortalecido, este é um marco histórico nunca percebido antes.

Foucault (2007) chama nossa atenção para valorizarmos que nas entrelinhas, vertiginosamente a criança ia ocupando o cenário e sendo o centro e o alvo de investimentos junto às mulheres, tanto no espaço escolar quanto no familiar. Nesse campo, foram os conhecimentos da psicologia na educação que geraram novas diretrizes e fortaleceram o que se pretendia. Reconhecia-se aí a importância da privacidade familiar e o valor do amor materno como aparato indispensável para o desenvolvimento das crianças. Para o autor tais estratégias estavam centradas unicamente no compromisso de se iniciar logo cedo a docilização de corpos, ainda no ambiente familiar e logo ao nascer.

As marcas e força desse discurso que tinha como compromisso o docilizar do corpo feminino para o cuidado com o outro é um marco de tamanho peso que áreas de formação como a enfermagem e magistério tomaram emprestadas as características femininas de cuidado, sensibilidade, amor e vigilância como traços fundamentais desses profissionais e sua melhor e mais bem-sucedida profissionalização. Portanto, a partir desse discurso sujeitos masculinos passavam a não se enquadrar, se pensados a partir dos conceitos de masculinidade hegemônica discutido por Connell (1995). Neles o homem seria desprovido dessas características. Nesse entendimento o autor descreve que,

Toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens. Os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e a se distanciar do comportamento das mulheres, das garotas e da feminilidade, compreendidas como o oposto. A pressão em favor da conformidade vem das famílias, das escolas, dos grupos de colegas, da mídia e, finalmente, dos empregadores. A maior parte dos rapazes internaliza essa norma social e adota



maneiras e interesses masculinos, tendo como custo, frequentemente, a repressão de seus sentimentos (CONNELL, 1995, p 190).

Então, embora pareça difícil, referenciado em Foucault (1892), sabe-se que a escola e sua constituição arquitetônica permitiram e permitem edificar estratégias e ações para se acessar sujeitos independentes do gênero. Nisso, a mulher mostrou-se ideal ao cumprimento dessa demanda, uma vez treinada desde muito cedo a docilizar corpos. Quanto à escola, sua dinâmica é voltada para dizer o como ser ou agir, o instituir, o dar forma e fortalecer poderosos discursos de valores morais, de ordem, de disciplina e de vigilância. Melhor explicando,

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação (FOUCAULT, 1982, p. 133).

No visitar de cidades históricas ainda se encontram edificações das primeiras escolas do Brasil. Nelas é possível perceber referências persistentes e consistentes da representação dominante da professora e identificada nas narrativas do autor. Foi com todo esse aparado de dominar e ser dominado, docilizar e ser docilizado e tendo importante papel desenvolvido pelo feminino, que se foi determinando currículos, normas, assim como práticas institucionais que diversificaram. Um fato interessante e marcante dessa questão foi quando, no compasso da história da educação, passou-se a considerar o afeto como fundamental e facilitador da aprendizagem.

Referente ao afeto como ferramenta educacional indispensável, trata-se de discurso de considerado peso nos debates sobre saberes docentes desenvolvidos por pesquisadores como Maurice Tardif e Lee Schulman a partir da década de 1980 e ainda sustentando a formação docente no nosso tempo. Em sua origem esse discurso foi entendido como válido tanto para a educação escolar quanto para a educação no lar, importante para a professora e para a mãe. Mediante ao descrito e sustentado em Connell (2013), podemos considerar que ter o sujeito masculino na escola impunha-se a ele a necessidade do ajustar e utilizar de masculinidade não hegemônica e sim da subalternizada, a fim de se aproximar das subjetividades femininas e tornar-se melhor professor. Isso porque, dentro das perspectivas de hegemonia, não cabem aos homens a expressão de afeto.

Para além do afeto, outro marco importante que promovia em conjunto a cuidadora do lar e a professora procedem dos cursos de magistério implantados no Brasil e existente até a década de 1990. Neles haviam disciplinas voltadas para a economia doméstica, mesmo que com outras nomenclaturas. Nelas o objetivo era único: contribuir para ensinamentos de administração do lar. Louro (2002) sinaliza que a escola parecia propor e desafiava-se em um movimento contraditório: promovia ruptura com o ensino desenvolvido no lar, colocando-se como mais apto ou com maior legitimidade no ministrar dos conhecimentos exigidos à mulher moderna e, ao mesmo tempo, promovia variadas formas na ligação dessa mulher e de seu ofício com a casa.

Para a autora, a educação e o espaço escolar tornavam-se uma extensão idealizada da casa, mas, apresentando-se distante dos conflitos e desarmonias externas e local limpo e cuidado e com definido papel disciplinador e referenciados em Foucault (2007), consideremos a disciplina a autorregulação escolar, nas demonstrações de práticas normativas implantadas e estabelecidas e submetidas à escola e docentes. Em relação às professoras, tratava-se de ações criteriosas que acabavam por promover que jovens mulheres se autoexaminassem e julgassem suas próprias condutas. O objetivo era que tivessem um código de conduta rígido sobre si mesmas e se corrigissem na escola e para além de seus muros institucionalizados. Assim estariam aptas no autogovernar-se. Teriam, com isso, incorporado normas e tecnologias de governo, da instituição, do poder político e da sociedade, atendendo ao que se esperava delas. Mas, consideremos que

A responsabilidade de "manter-se acima do comportamento comum" representou um encargo social pesado e teve profundos efeitos sobre as vidas de mestres e mestras. Para bem poder exercer o papel de modelo para as crianças e jovens, eles se viram obrigados a um estrito controle sobre seus desejos, suas falas, seus gestos e atitudes e tinham na comunidade o fiscal e censor de suas ações. Com a "feminização do magistério", as assim chamadas "características naturais femininas" são articuladas às tradições religiosas da atividade docente, dando-lhes uma outra conformação. A professora é consagrada mãe espiritual (LOURO, 2002. s/p)

Para a autora, as exigências, expectativas e controle social era tamanho que estar no magistério diminuía sensivelmente as chances de se permanecer solteira devido aos valores que a docência reforçava. E, mesmo não se casando, havia um jogo e discurso centrado no mantê-las atuantes na educação. Tal acolhimento centrava-se num jogo de interesses em que a ação era enobrecida pela denominação de mães espirituais de alunos e alunas. Tal representação de professora justificou maciça entrega de mulheres à docência. Pouco preocupada com seu

salário, ela era comprometida com o papel sacerdotal, social e familiar e, sem família, a escola seria seu lar e o preço era deixar de viver sua própria vida e esquecer-se de si.

Mas, como família se lhes eram impostas restrições expressivas em relação ao contato físico com seus alunos? Louro (2002) descreve que tocar, beijar ou abraçar seus alunos e alunas era tido como práticas inadequadas. Consideremos que estamos nos referindo a valores que estavam presentes na sala de aula até os fins do século XX e o romper com tais discursos só ocorreu quando as orientações psicopedagógicas foram introduzidas na educação, e no Brasil isso só se deu a partir dos anos de 1980, sendo inicialmente bem rejeitadas na escola. Delas procediam o discurso de que escolas deveriam assumir direcionamentos de valorização dos ambientes e ações prazerosas para o melhor educar. Iniciava-se então o reforço da professora afetiva e mais próxima de seus alunos. No entanto, mediante rígido controle, o contato físico ainda permaneceu permeado de reservas. Ampliando a percepção,

A incompatibilidade do trabalho com o casamento e a maternidade tinha mais uma justificativa: a condição de casada poderia resultar numa fonte de indagação das crianças e jovens sobre a vida afetiva e sexual da professora. Além dos argumentos sobre a impossibilidade de dividir a dedicação ao lar e aos filhos com uma profissão. [...] Canções populares, desenhos, fotos, crônicas e novelas aliavam-se aos discursos dos homens públicos, dos pastores e padres, jornalistas e professores para definir e nomear a mulher professora. Representações sociais se constituíam e mudavam. Afinal, as representações de professoras carregaram, através dos anos, algumas continuidades, mas também se transformaram historicamente (LOURO, 2002, s/p).

Consideremos que diante de tal desafio, compromisso e doação, foi e continua sendo comum que docentes subvertam programação, modifiquem tarefas e atividades programadas e introduzam, com isso, características próprias na instrução passada. Tardif (2002), ao discutir saberes docentes, afirma que essa é uma marca importante ao professor. Mas, mesmo reconhecida dentro das teorizações referentes aos saberes docentes, esses novos direcionamentos só se acentuaram, proporcionais ao processo de burocratização da educacional e valorização maior de especialistas.

O autor subsidia afirmar que, mesmo diante de novos direcionamentos, os baixos salários e precárias condições de trabalho continuaram dando à educação o perfil de sacerdócio e de treinamento para a maternidade. A peculiaridade manteve o distanciamento de homens dos cursos de formação de professores e sua presença nos dispositivos que impõem controle sobre a mulher e a educação. Haja vista que por considerado tempo no país poucas eram as pesquisadoras em educação nos grandes centros acadêmicos em relação aos muitos homens

cumprindo ofícios como pesquisadores, coordenadores dos centros de pesquisa, estando presentes em sua maioria também nas secretarias municipais e estaduais de educação e nos gabinetes, ministérios, e agências regulatórias federais.

Então, se é notório que a presença feminina é maciça e muitas vezes ruidosa nas assembleias e manifestações públicas, os microfones são, contudo, mais frequentemente ocupados pelos homens. Também são eles, muitas vezes, preferidos, pela grande massa feminina, para os cargos de coordenação das entidades. [...] Confrontadas com referências diferentes para se construírem como sujeitos sociais, as novas professoras podem aceitá-las, adaptá-las, rejeitá-las. Elas articulam, em suas práticas, toda a história da atividade docente e de suas vivências como sujeito feminino [...] São práticas sociais diversas, muitas delas contraditórias e, todas, produtoras de sentido. As mulheres que estão nas escolas hoje se constituem, portanto, não somente pelas e nas práticas cotidianas imediatas, mas também por todas as histórias que as atravessaram (LOURO, 2002, s/p)

### **Considerações finais**

Não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero, nas representações do masculino e do feminino, nos lugares sociais previstos para cada um deles como integrantes do processo histórico. Nisso, ao buscarmos algumas considerações para amarrarmos essa discussão, retomamos aqui os discursos carregados de sentido sobre os gêneros feminino e as imposições que lhes foram feitas, também o masculino e a negação feita a eles, quando desqualificados para o trabalho docente de forma tão enfática, edificada e solidificada no correr da história. Com esse intuito, precisamos considerar as subjetividades que esses discursos feminizadores trouxeram para a educação, para as professoras e para alunos.

Consideremos ainda as diferenças e ambiguidades historicamente postas e que hoje reconhecemos como desnecessárias. Citemos ainda as cumplicidades e oposições que os jogos de poder estabeleceram, elementos propositalmente colocados nesse texto com o objetivo de provocar uma possível desconstrução do fazer docente como prática naturalizada. Portanto, nosso objetivo foi de promover reflexões que não viabilizassem a homogeneização e isolamento das mulheres na educação. Então, que em meio ao entendimento de diferentes discursos e práticas impostas a elas historicamente, essas que acabaram seduzidas e reduzidas ao modelo de professoras ideais, possamos caminhar para esse lugar de professoras desviantes e de reconhecimento para além do social, mas também econômico.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, I. L. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Editora UFPR. 2000.
- ARAÚJO, I. L. **Do signo ao discurso introdução a filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial 2004.
- COONNELL, R. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995.
- COONNELL, R. **Masculinidade hegemônica**: repensado o conceito. 2013.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Ed. Graal. 1977.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes. 1982.
- FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In M. B. Motta (Org.). **Estratégia, poder sabe** (Coleção Ditos & Escritos, vol. 4, p. 203-222). Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade volume I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal. 2007.
- GONDRA, J. G. **Educação no Brasil**: história, cultura e política. Bragança Paulista: EDUSF. 2003.
- LOURO, G. L. Gênero: questões para a educação. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Editora 34 e Fundação Carlos Chagas, 2002.
- RAGO, M. **Do Cabaré ao lar**. A utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- SANTOS, W. B.; DINIS, N. F. A pesquisa em educação, as tecnologias digitais e metodologias: reflexões sobre como acessar discursos de estudantes adolescentes. In: Leão, A. M. C.; Muzzeti, R. L. (org) *Perspectivas, práticas e reflexões educacionais*. São Paulo. Ed. Cultura Acadêmica. 2015
- SANTOS, W. B. **Adolescência heteronormativa masculina**: entre a construção “obrigatória” e desconstrução necessária. São Paulo, Ed. Intermeios. 2016
- NUNES, S. A. **O corpo do diabo entre a cruz e a caldeirinha**: um estudo sobre a mulher, o masoquismo e a feminilidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

### Como referenciar este artigo

SANTOS, Welson B.; FALEIRO, Wender; OLIVEIRA, Higor Júnior de. Jogos de poder e profissionalização docente: discutindo as subjetividades do feminino na sala de aula. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1375-1394, jul., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riace.v14iesp.2.12606

**Submetido em:** 30/09/2018

**Revisões requeridas:** 21/02/2019

**Aprovado em:** 29/04/2019

**Publicado em:** 26/06/2019