



Recebido em:  
17/07/2017  
Aprovado em:  
25/07/2017  
Editor Respo.: Veleida  
Anahi  
Bernard Charlort  
Método de Avaliação:  
Double Blind Review  
E-ISSN:1982-3657  
Doi:

## O 'SER PROFESSORA' COMO PRODUÇÃO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

EIDER FERREIRA SANTOS

EIXO: 10. EDUCAÇÃO, CORPO, SEXUALIDADE, GÊNERO

### RESUMO:

O presente trabalho promove discussão a respeito da docência enquanto produção cultural, sobre a formação do "ser professora" como produção de subjetividade, com toda uma força de representação que aqui será pensada como reprodução em série, tal como um produto fabricado. Pensar a docência enquanto produção apresenta-se como um trabalho de extrema importância por problematizar o que é socialmente ser professora, assim como por buscar os meios de subversão da noção de professora socialmente produzida, ou seja, os modos de singularização, as zonas de fuga de toda forma de homogeneização e padronização da profissional docente. Todas essas proposições estão respaldadas nas discussões empreendidas por Boaventura de Sousa Santos (2005), Foucault (1996), Gattary e Rolnik (1986), Elizete Passos (1999), Vianna (2011), Pedreira (2015) e Alexandre (2004).

**Palavras-chave:** Produção. Ser professora. Representação.

### ABSTRACT:

The current work promotes a discussion about teaching as a cultural production, about the formation of "being a teacher" as a production of subjectivity, with a whole force of representation which here will be thought of as a series reproduction, as well as a manufactured product. To think of teaching as production is a work of extreme importance for it discusses what is being a female teacher in social terms, and also for seeking the means of subversion of the socially produced notion of female teacher, that is, means of singularization, escape zones from all forms of homogenization and standardization of the teaching profession. All these propositions are supported by the discussions undertaken by Boaventura de Sousa Santos (2005), Foucault (1996), Gattary and Rolnik (1986), Elizete Passos (1999), Vianna (2011), Pedreira (2015) and Alexandre (2004). **Keywords:** Production. Be a teacher. Representation.

Ao nos direcionarmos para os estudos a respeito da docência e/ou a respeito da pessoa do professor, dificilmente nos questionamos a respeito da docência como uma produção, ou seja, do professor como um produto social, planejado, delineado, reproduzido, segundo as regras de uma maquinaria que homogeneiza e coloca uma série de padrões a serem seguidos. Dessa maneira, o presente trabalho objetiva proporcionar uma discussão a respeito da docência enquanto produção cultural socialmente estabelecido, mais especificamente sobre "ser professora" como uma produção de subjetividade, com toda uma força de representação que aqui será pensada como reprodução em série, tal como um produto fabricado.

Pensar a docência enquanto produção cultural e socialmente estabelecido, apresenta-se como um trabalho de extrema importância por buscar problematizar o que é socialmente ser professora, de modo a perceber até que ponto a docência torna-se uma estratégia de controle e fonte de lucro, assim como, buscar quais os meios de subversão da noção de professora socialmente produzida, ou seja, os modos de singularização, as zonas de fuga de toda forma de homogeneização e padronização da profissional docente.

Levando-se em consideração as reflexões anteriormente apresentadas, faz-se necessário questionar: Em que medida o ser professora é uma produção, uma representação socialmente estabelecida. Quais são as agências de produção das professoras. Quais as estratégias para barrar, ou ao menos amenizar essa produção/reprodução em série.

Para responder tais questionamentos, bem como problematizar a contento as proposições apresentadas, faz-se necessário promover uma discussão a respeito do “ser Professora” como uma produção cultural, buscando, em seguida, perceber como esse produto é reproduzido, como é representado socialmente. Por fim, cabe também pensar quais as estratégias de fuga, os meios de amenizar essa lógica de produção e reprodução das professoras.

Todas essas proposições serão pensadas a partir de uma discussão teórica respaldada nas discussões empreendidas por Boaventura de Sousa Santos (2005), Foucault (1996), Gattary e Rolnik (1986), Elizete Passos (1999) e Vianna (2011), Pedreira (2015) e Alexandre (2004).

### **Produção e representação social do “Ser professora”**

Boaventura de Sousa Santos (2005) ao tratar de questões concernentes ao capitalismo e de sua hegemonia ao longo dos tempos, nos convida a pensar e refletir a respeito dos próprios modos de produção capitalista e, ainda mais, a respeito de outras formas de produzir que não segundo essa lógica. No entendimento do autor é preciso pensar outros modos de produção, ou melhor, ampliar o cânone da produção, pensar outros modos de produzir.

Tal convite nos interpela a pensarmos outros modos de produção que não apenas econômico-financeiros. “Ampliar o cânone da produção” significa pensar os modos de produção da vida, da existência, dos modos de resistência, enfim, dos modos de produção dos sujeitos seja do ponto vista pessoal seja do ponto vista profissional. Nesse ínterim, a noção de produção será aqui empreendida para além da noção capitalista, mesmo sabendo que o capitalismo invadiu todas, ou quase todas as áreas de existir socialmente. A noção de produção será aqui tomada do ponto de vista de como se deu e se dá a produção do sujeito professora. Nos interpela a pensarmos o “ser professora” como produção resultante de diversos “maquinários” que, juntos, construíram/constroem a noção de professora que conhecemos, tal como um produto fabricado industrialmente.

Nessa direção partimos do pressuposto de que tudo é produzido, segundo normas e conceitos, delineado, construído ao longo da história e das interações sociais. Sobre essa questão Guattary e Rolnik (1986) nos ajudam a pensar uma vez que preferem falar em produção de subjetividade e, ao abordar tal questão afirmam que, ao contrário do que se pensa, o sujeito, seja ele quem for, não é algo da natureza humana como há muito se acreditou. Ao contrário defendem a subjetividade como algo “[...] de natureza industrial, maquinica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida” (GUATTARY; ROLNIK, 1986, p. 25).

Essa produção da subjetividade se consolida a partir de verdadeiras “máquinas” das mais variadas: “Em sistemas tradicionais, por exemplo, a subjetividade é fabricada por máquinas mais territorializadas, na escala de uma etnia, de uma corporação profissional, de uma casta” (GUATTARY; ROLNIK, 1986, p. 25). Esse ponto nos parece bastante pertinente uma vez que, pensar a produção do “ser professora” nos remete não apenas a uma corporação profissional, mas nos interpela a pensar questões relacionadas a gênero, outro constructo social, que durante tempos forjou um discurso que fragilizava a mulher em inúmeros aspectos.

Durante toda a sua trajetória social às mulheres foram reservados o dever de, apenas, constituir família, passando sua tutela a pertencer ao seu marido que deveria, por sua vez, garantir-lhe o sustento. A essas cabiam cuidar dos filhos e de todos os afazeres domésticos, não sendo permitido trabalhos extremos a casa como ter uma profissão. “De acordo com essa lógica, além de ser mãe, a mulher torna-se a principal responsável pela socialização e criação dos filhos, bem como pela manutenção da ordem dentro do lar” (PASSOS, 1999, p.116). Dessa maneira, o imaginário que se produziu em torno do papel social da mulher esteve relacionado ao cuidado, seja do lar, do marido ou dos filhos.

A respeito dessa questão Elizete Passos (1999) argumenta que, desde sempre foram atribuídas diferenciações entre homens e mulheres e, desse modo, características culturais foram atribuídas à ambos, tendo como lastro características biológicas:

Assim, tomando por base características biológicas, a elas [as mulheres] aderem significados culturais, conceitos e crenças preconcebidas que servem, desde cedo, para delimitar o que uns e outros são, o que podem fazer, como devem se comportar, enfim, definir uma identidade que moldará sua forma de ser no mundo (PASSOS, 1999, p. 91)

A duras penas e a custo de muitas lutas as mulheres começam a reivindicar o direito de exercerem uma atividade remunerada, de forma a alcançar uma maior independência com relação a seus maridos. Uma das primeiras áreas a receber essas mulheres sedentas por modificar tal realidade é a docência. Segundo Vianna (2011) “a presença feminina no magistério pode ser observada ao longo de todo o século XIX nas chamadas escolas domésticas ou de improvisado – algumas sem vínculos com o Estado [...]” (p. 83). No caso do estado brasileiro:

[...] a docência feminina nasce no final do século XIX relacionada, especialmente, com a expansão do ensino público primário. Nos últimos anos do Império, sobretudo a partir de 1860, mulheres assumem a função de professoras, fazendo parte do quadro de funcionárias públicas em várias províncias (VIANNA, 2011, p. 84).

Esse breve histórico da inserção da mulher no campo da atuação docente convida-nos a refletirmos a situação inicial do ser professora. Podemos entender que, toda carga de representação de cuidado antes desenvolvida no lar, por parte das mulheres, é trazida para o exercício do magistério. Vejamos que, nessa situação, tornar-se professora, ser professora é tornar-se cuidadora. A professora é produzida segundo regras semelhantes a da dona de casa. Ela agora já não cuida de seus filhos, mas do filho dos outros, ou faz-se mãe dos seus alunos: “A ideia é que as mulheres são naturalmente afeitas a tais ocupações por serem de natureza mais dócil, pacientes, amorosas, sensíveis, educadas, bondosas, afetivas” (PASSOS, 1999, p. 116).

Toda a representação da mulher como cuidadora não foi desfeita na proporção que a mulher foi “saindo de casa”. No caso do magistério, ou melhor da docência feminina, tal representação foi reforçada, afinal, a própria mulher já havia introjetado em si esse lugar de cuidadora, pois “[...] assim como se fabrica leite em forma de leite condensado, com todas as moléculas que lhe são acrescentadas, injeta-se representação nas mães, nas crianças” (p. 25), nas professoras, por consequência.

A partir dessas considerações, podemos entender que neste fato, nasce também a professora como significação de missionária. Do mesmo modo que a mãe tem a missão de cuidar da sua prole, a mulher, agora professora, têm a igual missão de cuidar de seus alunos, como filhos. Sendo uma missão, algo de caráter imanente, feito por vocação, ou seja, chamado de Deus, o retorno financeiro não é o elemento mais importante, pois “são desempenhadas por mulheres e pessoas consideradas vocacionadas” (PASSOS, 1999, p. 122) mantendo “[...] o indivíduo preso a uma vida repetitiva e sem criatividade, diz-se que só pessoas especiais poderão exercê-las” (PASSOS, 1999, p. 122).

Dentre outros fatores, podemos inferir ser esse um dos motivadores para salários tão baixos da classe docente, uma vez que grande parte do professorado é composto por mulheres e, de certo modo, estas acabaram por introjetar esse caráter missionário da profissão, sacrificando-se muitas vezes. Nesse sentido, há sempre uma inferiorização do magistério, pois “à mulher é sempre atribuído um *status* inferior e encargos socialmente considerados de segunda ordem” (PASSOS, 1999, p. 92).

Outra questão durante muito tempo propagada é a percepção das professoras como meras reproduzoras do conhecimento, nunca vistas como produtoras de saber. No entendimento de Pedreira (2015) a cultura patriarcal e capitalista destinou as mulheres ao campo da reprodução “tornando cada vez mais invisível sua força produtiva, nos moldes de uma exploração, daí a dificuldade de esse sujeito feminino se perceber como produtor” (PEDREIRA, 2015, p. 75).

No histórico de inserção da mulher no magistério percebemos que a porta de entrada foi a educação infantil que, desde sempre foi e ainda é, vista de uma forma simplista, onde bastava-se saber ler para ensinar também a ler. Esse modo de pensar produziu no imaginário social e nas próprias professoras a ideia de que estas só sabem reproduzir. Vejamos que a reprodução antes realizada do ponto de vista biológico, a reprodução da prole, torna-se a reprodução dos conhecimentos legitimados socialmente e produzidos quase que unanimemente por homens: “As mulheres, de um modo geral, foram percebidas e conceituadas como sujeitos não dotados de mente, somente de corpo-propriedade” (PEDREIRA, 2015, p. 75).

Os conhecimentos apresentados nos livros didáticos ou nos apontamentos tornam-se uma bússola a ser seguida, não por incapacidade dessas mulheres professoras, mas porque se construiu em torno delas essa noção de incapacidade intelectual, falta de inteligência, pois ao homem sempre foi atribuído capacidade racional, de pensar e produzir, cabendo às professoras o lugar da reprodução. Elas, por sua vez, não apenas reproduzem o conhecimento dado, mas acabam reproduzindo esse esses estereótipos a respeito de si na medida em que não se permitem produzir seus próprios conhecimentos, materiais e modos de ser professora.

Tal noção de reprodução do conhecimento articula-se perfeitamente com a própria noção de reprodução do “ser professora”. Há sempre um modelo a ser seguido. A era da reprodutibilidade técnica discutida por Walter Benjamin (1995) alcançou não apenas a obra de arte, mas também o sujeito professora, seus modos de ser e de existir. Aqui a docência feminina é compreendida como uma arte, bem como a vida das professoras, e como tal “[...] a obra de arte sempre foi reprodutível. O que os homens faziam [e fazem] sempre podia ser imitado por outros homens. Essa imitação era praticada por discípulos, em seus exercícios, pelos mestres, para a difusão das obras, e finalmente por terceiros, meramente interessados no lucro” (BENJAMIN, 1995, p. 166).

Nesse sentido, entendemos que houve a perda da autenticidade, também discutida por Benjamin (1955). A autenticidade aqui é tomada como o enfraquecimento do potencial criativo por parte das professoras. A reprodução de si e do conhecimento é tão automática e enraizada que, por consequência, limita novos modos de ser, de existir e de produzir a docência.

Toda essa noção e problematização a respeito das professoras como produção nos convidam a pensar que o exercício da docência, bem como as identidades docentes são construídas e reconstruídas continuamente. O “ser professora” é uma produção e uma produção tão bem feita que há uma padronização dos comportamentos, algo no âmbito da identidade. Cria-se o que Passos (1999) chama de identidade virtual, ou seja, construída, a qual, por consequência, interfere na verdadeira identidade, ou seja, no potencial individual pois,

[...] entendemos a identidade como a forma dos indivíduos se *reconhecerem* e de serem *reconhecidos*, a maneira como se vêem e são vistos. Assim, aquilo que os outros dizem e esperam dele, passa a fazer parte do que ele acha que é sua natureza e modelará o seu perfil, a sua forma de ser” (PASSOS, 1999, p. 98).

A partir do exposto, compreende-se que a forma como os indivíduos se reconhecem são, em grande parte, construções historicamente determinadas, não sendo diferente com as professoras. “São as representações coletivas, que alimentam as crenças individuais” (PASSOS, 1999, p. 99); a ideia que cada um faz de si, bem como as práticas cotidianas são constantemente alimentadas e engrossadas por um caldo socialmente construído e, por consequência, “ao serem categorizados e apossando-se de tal identificação, a tendência dos indivíduos é de serem conforme o espelho social os reflete” (PASSOS, 1999, p. 101).

Essa noção de representações coletivas trazida por Passos (1999) pode ser ampliada a partir da noção de Representações Sociais discutida por Marcos Alexandre (2004). Segundo o autor, as Representações Sociais são “socialmente elaboradas e compartilhadas” e “[...] contribuem para a construção de uma realidade comum, possibilitando a comunicação entre os indivíduos” (ALEXANDRE, 2004, p. 131). Contudo, os indivíduos não são meros receptores, mas têm papel ativo e autônomo. O indivíduo contribui significativamente com a realidade na construção da crença social:

Outro aspecto da compreensão do conceito de representação social é o seu papel na formação de condutas. É ela que modela o comportamento e justifica sua expressão. Moscovici diz que a representação social é uma preparação para a ação, tanto por conduzir o comportamento, como por modificar e reconstituir os elementos do meio ambiente que o comportamento deve ter lugar (ALEXANDRE, 2004, p. 132).

A partir dessa realidade podemos entender que o ser professora torna-se um papel a ser desempenhado pelos indivíduos a partir de características previamente construídas e realimentadas por meio de identificações que acabam circunscrevendo seu modelo no mundo, onde “[...] quase sempre esses papéis são desempenhados de forma alienada, repetitiva e a-crítica, levando à perda da criatividade e ao distanciamento do seu verdadeiro eu” (PASSOS, 1999, p. 101).

Após refletirmos a respeito do ser professora como uma produção, reproduzível igualmente, cabe problematizar quem produz essas noções de professora que nos deparamos anteriormente. Em primeiro lugar, a partir das próprias discussões apresentadas vimos que o seio familiar na sua forma de educar as mulheres contribuíram significativamente para a constituição dessas características atribuídas ao feminino e que, conseqüentemente, foram levadas para a docência.

Outro importante espaço que legitima esses estereótipos é o espaço escolar, pois,

[...] a educação, em geral, a escolar, em particular, não apresentam homens e mulheres como iguais, com os mesmos direitos e as mesmas condições. Ao contrário, centram-se no estímulo ao cumprimento da ordem, da disciplina e da hierarquia, em detrimento da criatividade e da inteireza do ser humano (PASSOS, 1999, p. 106-107).

No entanto, a responsabilidade não deve recair apenas sobre a escola e a família porque “Essa trama é tecida em várias instâncias: família, escola, relações de poder, entre outras” (PASSOS, 1999, p. 109). Há inúmeros agenciamentos maquínicos que produzem o ser professora.

Para melhor entender essa noção e de modo a ampliar a trama que tece, representa, produz e reproduz as professoras, consideramos a noção de Agenciamento coletivo de enunciação também discutida por Guattary e Rolnik (1986). No entendimento dos autores, no processo de produção das subjetividades não há apenas um responsável por essa produção, não corresponde nem a uma entidade individuada, nem a uma entidade social predeterminada, significando que:

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização –ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica- não são centradas em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentradas. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quando de natureza infrahumana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e de produção idéica, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.) (GUATTARY; ROLNIK, 1986, p. 31).

Nesse particular, percebe-se que, no processo de produção de subjetividade, há um conjunto de fatores que atuam tal como apresentado na citação anteriormente. Assim, no que se refere a subjetividade produzida em torno do “ser

professora” há também uma infinidade de maquinários que trabalham com o mesmo objetivo, não sendo a família e a escola os únicos responsáveis. Aqui podemos, colocar o processo de profissionalização, os cursos superiores de formação de professoras, os antigos cursos de magistério, dentre outros.

Há inúmeras forças atuando na produção da subjetividade e, conseqüentemente, na produção do “ser professora”, como bem apresentam Guattary e Rolnik (1986) na citação apresentada acima. Todavia, não podemos deixar de lembrar que todas essas forças atuam a partir de um elemento importantíssimo, a linguagem, especialmente do ponto de vista das formações discursivas que estão por toda parte, nos diversos lugares da sociedade. Assim, podemos entender por meio de Foucault (1996) que, os discursos são produzidos, selecionados e organizados, segundo uma ordem determinada, de modo a garantir o ordenamento do social e, por consequência, o comportamento e modos de ser:

[...] define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. Os discursos, religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determinam para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, as propriedades singulares e preestabelecidos (FOUCAULT, 1996, p. 39).

Nesse particular, entendemos, no que se refere as professoras, não se dá de modo distinto, pois o discurso apresenta-se como um importante meio de produção das professoras, inclusive do ponto de vista de seus discursos, do que pôde e pode ser dito, do que as mesmas têm ou não autorização para dizer. Há uma ordem do discurso que define os modos de ser professora, afinal “[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos números de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 9).

Há, como vimos, uma produção na constituição dos indivíduos, pois “[...] os indivíduos são o resultado de uma produção de massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado (GATTARY, ROLNIK, 1986, p. 31); “[...] a subjetividade é essencialmente fabricada no registro do social” (GATTARY, ROLNIK, 1986, p. 31). No entendimento dos autores, Feliz Guattary e Sueley Rolnik (1986), o indivíduo existe como terminal: “esse terminal individual se encontra na posição de consumidor de subjetividade. Ele consome sistemas de representação [...]” (GATTARY, ROLNIK, 1986, p. 32).

Podemos inferir, a partir do exposto, que nas professoras foram injetadas representações diversas, as quais são vividas por muitas delas no registro do social. No entanto, não seria possível amenizar essa produção serial, reprodutível do “ser professora” Entendemos ser necessário contestar e desafiar quaisquer formas de formatação do “ser professora” que as deixem presas a normas pedagógicas e representações que o impeçam de ir além do que foi previamente estabelecido. Boaventura de Souza Santos (2005) chama as estratégias para burlar o capitalismo de “alternativas”, assim, tomamos de empréstimo esse termo e trazemos para essa discussão por entender que é possível outras “alternativas”, outros modos de “ser professora”.

Mesmo a subjetividade sendo produzida, podem haver estratégias de fuga, o que Guattary e Rolnik (1986) chamam singularização. Isso significa que a subjetividade é essencialmente social, mas é [...] assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares” (p. 33). Os modos como cada indivíduo vive essa subjetividade pode se dá em dois extremos:

[...] uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (GUATTARY; ROLNIK, 1986, 33).

Nesse sentido, a vivência da docência por parte das mulheres pode dar-se de modos diferentes, ou seja, ou por meio da reprodução dos estereótipos e práticas pedagógicas historicamente determinadas, as quais barram qualquer modo

de criatividade, ou pode haver, por outro lado, a produção de uma singularização docente onde a professora burla todo e qualquer modo de controle e homogeneização de si e de suas práticas, provocando, conseqüentemente, “fatores de resistência consideráveis, processos de diferenciação permanente que eu chamaria de “revolução molecular” (GUATTARY; ROLNIK, 1986, p. 45), que diz respeito, dentre outras coisas, a novas formas de invenção, de novos modos de sociabilidade na vida amorosa, doméstica, profissional, com a vizinhança, com a escola, consigo mesmas.

### Considerações finais

A partir das considerações anteriormente apresentadas, podemos perceber a docência como uma produção socialmente estabelecida. Nesse sentido, o “ser professora” também é uma produção que se dá por meio de diversas maquinarias que acabam por formatar a subjetividade das professoras, colocando-as em lugar de reprodutoras de conhecimento, minando, conseqüentemente, o potencial criador das mesmas.

São inúmeros os agenciamentos que produzem o “ser professora”, não restringindo-se apenas a família e a escola, tendo a linguagem como um importante meio de veiculação e reprodução das professoras por meio do discurso que é também produzido socialmente. Todavia, é igualmente por meio da linguagem, que as professoras podem buscar estratégias para minar essa produção em série, permitindo a si mesmas produzir-se de outros modos.

Desse modo, portanto, entendo ser as histórias de vida um importante meio de entender, não apenas como as professoras foram produzidas, mas uma forma de trazer à tona os modos de singularização das mesmas, bem como oportunizar a tais profissionais traçar outro discurso a respeito de suas práticas e de si mesmas.

### Referências

ALEXANDRE, Marcos. Representação social: uma genealogia do conceito. In: **Comum**: Rio de Janeiro, v.10, nº 23, julho/dezembro, 2004, p. 122-138. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci\\_nlinks&ref=000129&pid=S0102-7182201200030002200001&lng=es](http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_nlinks&ref=000129&pid=S0102-7182201200030002200001&lng=es). Acessado em 20 de dezembro de 2016.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política (Obras escolhidas I)**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. pp.165-196.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola. 1996.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. Subjetividade e história. In. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

PASSOS, Elizabete. A construção da identidade de gênero. In: **Palcos e plateias**: as representações de gênero na faculdade de Filosofia. Salvador: UFBA, 1999, p. 91- 125.

PEDREIRA, Jailma dos Santos. Reescrita de si: produções de escritoras subalternizadas em contexto de políticas culturais. **Revista Fórum de literatura Brasileira Contemporânea**. (on-line), UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, ed 13, jun, 2015, p. 71-88.

SANTOS, Boaventura dos. Introdução: para ampliar o cânone da produção. In.: \_\_\_\_\_(org). **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005. pp.23-32.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência**. In: Cadernos Pagu. 2011, p. 81-103.

0