

A MULHER PROFESSORA: GÊNERO E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

VASCONCELOS, Fábio - UNIARAXÁ/UNIUBE

ANDRADE, Maria Celeste de Moura - UNIARAXÁ/UNIUBE

GE: Gênero, Sexualidade e Educação / n.23

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

A expansão dos estudos sobre gênero localiza-se no quadro de transformações por que passa a História, quando certas regras sociais, muitas vezes estabelecidas quase como obrigatórias, estão sendo questionadas e nos convidam a fazer uma re-leitura desse processo.

A velha polarização homem/mulher oferece novas possibilidades de revisão. Os novos Estudos Culturais questionam as expressões "nascer e tornar-se" e nos levam a indagar: como abordar a construção da identidade cultural das mulheres e dos homens? Nascemos mulheres e homens ou nos tornamos como tais? Como intervir numa história e numa cultura em construção?

Eis alguns dos questionamentos contidos neste trabalho que aborda as questões de gênero que atravessam a educação e a formação das mulheres-professoras. “Os Estudos de Gênero podem ser entendidos como um corpus de saberes científicos que têm por objetivo proporcionar características e metodologias para análise das representações e condições de existência de homens e mulheres em sociedades passadas e futuras.” (YANNOULAS et al, 2000, p. 426)

É necessário inicialmente entrar no campo da conceitualização, evitando equívocos entre sexo e gênero.

A palavra *sexo* provém do latim, *sexus* e refere-se à condição orgânica que distingue o macho da fêmea. Sua principal característica reside na estabilidade através do tempo. A categoria de gênero provém do latim *genus* e refere-se ao código de conduta que rege a organização social das relações entre homens e mulheres. Sua principal característica está na mutabilidade. (YANNOULAS et al, 2000, p. 427)

Todo conceito é limitado, não esgota em si a totalidade do significado. *Sexo*, refere-se à dimensão biológica e *gênero* à dimensão cultural, embora os limites entre ambos não sejam estanques, já que as referências textuais aos dois níveis se imbricam muitas vezes na bibliografia sobre o assunto.

O conceito de gênero é introduzido para afirmar algo mais amplo que sexo e como produto social aprendido, institucionalizado e transmitido de geração em geração. A categoria gênero inclui duas dimensões.

A primeira afirma que a realidade biológica do ser humano não é suficiente para explicar o comportamento diferenciado do masculino e do feminino em sociedade. A segunda está ligado à noção de poder. Constata-se que o poder é distribuído de modo desigual entre os sexos.

Nossa preocupação é com as questões culturais ligadas a gênero. Pensar sobre elas envolve o jogo das diferenças, onde as regras são definidas nas lutas sociais entre agentes imersos em relações de poder. Essas podem mudar, pois, a cada momento, novos sujeitos e circunstâncias invadem a cena social, modificando as regras do jogo. O contexto de onde se elabora o discurso desses grupos é de importância capital para entendermos os significados das posições assumidas por homens e mulheres.

No contexto geral de análise das questões de gênero, adotando um referencial pós-estruturalista, buscamos responder as perguntas: Como e porque a mulher foi imbuída do papel educacional? Como a mulher educadora vem, historicamente, sendo produzida? Como se tem constituído o seu imaginário? Quais são, no contexto mais amplo dos papéis ditos femininos, as especificidades das funções da mulher professora?

Procuramos contextualizá-las no interior das diversas esferas de poder contidas na relação das mulheres consigo mesmas e com os outros e, nesse amplo e complexo panorama, inserir a produção das subjetividades das mulheres professoras.

Usamos como *corpus* de análise, a Bíblia, partindo do pressuposto de que a forma como os papéis femininos foram se circunscrevendo no mundo ocidental católico, foi sendo atravessada, durante séculos, pelo discurso bíblico. Propusemo-nos a analisar como esse discurso foi fator de constituição das mulheres, enquanto sujeitos, já que grande parte delas passou por escolas confessionais.

Embora as primeiras escolas não se destinassem às meninas, que deveriam instruírem-se apenas nas *prendas domésticas*, os efeitos da educação religiosa chegavam até elas, seja através dos preceitos aprendidos pelos meninos e adultos e aplicados no seio familiar, seja pela frequência assídua das mulheres à Igreja e aos confessionários. Havia, aqui e ali, escolas para meninas, mantidas por leigos, mas, em muito maior número por instituições religiosas. As diferenças apareciam desde então, nos currículos. “ 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. 444)

As influências religiosas, associadas à progressiva feminização do magistério no Brasil, justificam o eixo temático desenvolvido na pesquisa e a escolha da Bíblia como principal foco de análise. Selecionamos algumas passagens para ilustrar a permanência do discurso bíblico no inconsciente coletivo das mulheres professoras, destacando narrativas sobre figuras femininas mais marcantes no velho e no novo

testamento(Sara, Agar, Raab, Miriam, Débora e Maria, entre outras). Como esse processo não é desvinculado das relações entre saber e poder, procuramos mostrar que a Bíblia não se limita a descrever, de forma neutra, os diversos tipos de mulher que compõem seus relatos, ela contribuiu para constituir as mulheres, determinando como elas devem se comportar e o que deve ser esperado delas. Nela predomina o discurso masculino, muitas vezes prescritivo, como o desse trecho da carta do apóstolo Paulo para Timóteo: “ A mulher ouça a instrução em silêncio e com espírito de submissão. Não permita que a mulher ensine ou exerça autoridade sobre o marido, mas permaneça em silêncio.” (1T 2, 11-12).

Procuramos analisar o discurso bíblico a partir dos autores pós-estruturalistas, especialmente Michel Foucault. Nem todos puderam ser abordados nos limites deste texto. Procuramos neles elementos para a análise do imaginário *da e sobre* a mulher educadora: a construção das diferenças entre sexo e gênero no decorrer da história, e os significados que foram produzindo suas subjetividades. É importante esclarecer que *significado*, nesse trabalho, não circunscreve algo fixo, marca ou essência de qualquer conceito ou termo. A perspectiva que nos interessa é a do pós-estruturalismo, em que o processo de significação está inserido no seio da cultura, “ concebida essencialmente como campo de luta em torno da produção de significados” (SILVA, 2000 a, p. 99)

Fizemos o levantamento de algumas passagens nas quais as mulheres são, embora mencionadas, também silenciadas, pois as narrativas quase nunca são delas, mas sobre elas. Elas são um *outro*, constituído pelo discurso masculino. Procuramos fazer um paralelo entre os dois níveis de discurso, os componentes bíblicos e os contidos nas falas de professoras. A fonte para análise deste último foi ALMEIDA (1986), que faz um levantamento dos depoimentos contidos em 500 redações de um concurso público para o magistério no estado de Minas Gerais, em que 90% dos candidatos eram mulheres. Cruzamos a circularidade das representações sobre maternidade, fidelidade, obediência, culpa, direitos e deveres contidas no discurso religioso e nos registros escritos pelas professoras, dialogando com especialistas em questões de gênero. Destacamos inicialmente uma abordagem teórica a respeito dessas questões, complementando-a com os exemplos retirados da Bíblia ou das redações das educadoras.

As posições de sujeito assumidas pelas mulheres ocidentais têm um forte jargão religioso:

Toda mulher é um **altar**, a coisa pura, a coisa santa em que cada homem, abalado pela vida, pode, a cada hora encontrar a fé(...)
Toda mulher é uma **escola**, e é dela que as gerações recebem realmente a sua crença. (MICHELET, 1995, p. 118) (Grifos do autor)

Mulheres, brancas, puras não há; a Mãe de Deus simboliza a mulher desejada e perfeita, (VASCONCELLOS, 1968, p. 144)
 Considerai os prejuízos que no mundo têm provocado o pecado e a desonestidade e encontrareis que as mulheres foram a origem.(VIEIRA, apud DEL PRIORE, 1999, p. 133)

As imagens que vão sendo transmitidas sobre a mulher compõem uma rede de significados ambíguos, envoltos em contradições e complexidades, que não permite que sejam categorizadas em signos fechados e estanques:

Cada raça desenvolveu sua concepção particular de mulher. Para os franceses representaria o **ideal**, para os espanhóis **Nossa Senhora**, para os italianos **uma flor** e para os turcos **um utensílio de felicidade**. (VARIGNY, 1889 apud GAY, 1988, p. 138) (Grifos do autor)

Prostituta, deusa, grande senhora, amante; a mulher transmite ou conserva, mas não cria, os valores e a energia que lhe confiam a natureza ou a sociedade.(...) A feminilidade nunca é um fim em si mesma, como é a masculinidade. (PAZ, 1999, p. 74) (Grifos do autor.)

A mulher é o ser que projeta a maior sombra ou a maior luz nos nossos sonhos (...) ela vive espiritualmente nas imaginações que povoa e fecunda. (BAUDELAIRE, 1861 apud DUBY & PERROT, 1991, p. 153)

As ambigüidades impressas nas questões de gênero, manifestam-se de forma mais incisiva quando se referem à mulher. Ora ela é a imagem da perfeição, da santidade, da pureza, ora a representação do pecado, do diabólico, da perversão. “É a imagem da fecundidade, mas, igualmente da morte. Em quase todas as culturas as deusas da criação são também deidades da destruição”. (PAZ, 1999, p. 73). A mulher, dita predominantemente pelo discurso masculino, vai se constituindo como o *outro*, o *não homem*, o *diferente*.

Outro conceito importante para o estudo de gênero é o da diferença, que, na perspectiva pós-estruturalista, é um processo social estritamente vinculado à significação. Identidade e diferença não são condições inerentes aos gêneros ou às culturas, não sendo possível reduzi-las a algo fixo, estável, único, definitivo, homogêneo. Elas só podem ser percebidas como construção, efeito, processo de produção e *ato performativo*. *Performatividade* compreende as proposições lingüísticas que não se limitam a descrever um estado de coisas, mas fazem com que uma coisa aconteça, isto é, por sua repetição exaustiva, acabam por produzir efeitos de realidade. As identidades de gênero, assim como as raciais, são produzidas por meio de repetidos enunciados *performativos*.

As questões de gênero se inserem no campo das lutas dos atores sociais por poder e significação. No contexto dessa luta, foram se desenvolvendo vários conceitos que de tanto serem repetidos, acabaram por ter o efeito de *atos performativos*, ou seja, produziram identidades sociais tanto míticas quanto reais. A visão

pós-estruturalista tenta mostrar que o sexismo manifesta-se tanto em práticas institucionais e sociais de discriminação das mulheres, quanto em práticas discursivas que expressam visões que tendem a sacralizá-las. Tanto umas como outras circulam pelas esferas da convivência humana, sendo usadas indiscriminadamente por homens e por mulheres, e, se desconstruídas, também por força do discurso, podem instituir novas possibilidades de relações entre os gêneros.

Os textos bíblicos estão impregnados de um discurso que se tornou *performativo*, legitimando a preponderância masculina como se ela fosse natural e não cultural. O próprio surgimento da mulher, o mito da criação, retrata a mulher como um apêndice do homem, um complemento, não existindo *em si*, mas *para o outro*:

Yahweh Deus disse: “ Não é bom que o homem esteja só. Vou fazer uma auxiliar que lhe corresponda (...)Da costela que tirara do homem, Yahweh Deus modelou uma mulher e a trouxe ao homem. Então o homem exclamou: “Esta sim, é osso de meus ossos e carne de minha carne! Ela será chamada ‘mulher’ porque foi tirada do homem. (GÊNESIS,2: 18, 21-23)

É sintomático que a mulher tenha sido, desde a sua origem, *nomeada* pelo homem, de acordo com a tradição bíblica. A metáfora da força do discurso pode ser ilustrada por essa passagem. Outra referência importante é a da tentação de Eva no paraíso, pois contribui para a *performatividade* do mito da culpa e serve como justificativa para as dores do parto e para a dominação masculina:

Deus disse : “Deste fruto não comereis, nele não tocareis, sob pena de morte” A serpente disse então à mulher: “Não, não morrereis! Mas Deus sabe que, no dia em que dele comerdes, vossos olhos se abrirão e vós sereis como deuses, versados no bem e no mal. “A mulher viu que a árvore era boa ao apetite e formosa à vista, e que essa árvore era desejável para adquirir discernimento. Tomou-lhe do fruto e comeu. Deu-o também ao seu marido, que com ela estava e ele comeu. Então abriram-se os olhos dos dois e perceberam que estavam nus; entrelaçaram folhas de figueira e se cingiram.(Gn. 3: 1-7)

À mulher ele (Yahweh Deus) disse: “Multiplicarei as dores de tuas gravidezes, na dor darás à luz filhos. Teu desejo te impelirá ao teu marido e ele te dominará.” (Gn. 3: 16)

Percebemos a questão do gênero como construção social, como categoria relacional e como superação do dualismo homem/mulher. É nossa intenção, nesse enfoque, analisar o gênero fora do determinismo biológico, incluindo homens e mulheres em suas relações domésticas e sociais mais amplas, considerando o simbolismo de gênero existente na construção social. Os referentes dessa análise estão

ancorados em um imaginário sexual, sim, mas também transcendem ao sexo, e buscam mapear e desnaturalizar representações fixas e binárias das chamadas identidades sexuais (MATTOS, 1999, p.19)

“A idéia do que é uma pessoa, ou um eu ou um sujeito, é histórica e culturalmente contingente, embora a nós, nativos de uma determinada cultura e nela constituídos, nos pareça evidente e quase ‘natural’ esse modo tão peculiar de entendermos a nós mesmos.” (LAROSSA, 1999, p. 41)

Somos homens e mulheres contingenciados por uma história, um lugar, uma cultura. A religião cristã teve um papel de destaque nos tipos de homens e mulheres que estamos sendo.

FOUCAULT(1998, 1999b, 1999c), e suas questionadoras abordagens sobre a sexualidade humana, usa como ferramenta um jeito diferente de olhar o mundo. Fala dos sujeitos do gênero, como de qualquer outra categoria (racial, etária, de classe social), como efeitos do discurso e do poder. Lida com as estruturas desse poder e com as formas como elas funcionam, diluídas por toda a sociedade.

FOUCAULT (1999a), não se interessa por perguntas essencialistas como: o que é ou o que não é ser homem ou mulher, mas o que eu faço como homem ou mulher e os modos de subjetivação que me fazem pensar e ser como sou. Interessa-se em problematizar os movimentos de objetividade que produzem modos de ser. Rompe com os conceitos simplistas de individualidade, passando às noções de pluralidade. Para ele não existe uma condição natural, essencializada, de ser homem ou mulher.

Somos homens e mulheres no plural, seres históricos, extremamente complexos e irredutíveis a um modelo. As relações de saber e poder impõem formas de subjetivação dos gêneros, são inesgotáveis e circulam por todas as esferas sociais. Assim, é diferente ser homem e mulher, mas é também diferente ser mulher branca, negra ou índia, criança ou adolescente ou adulta, no Brasil, no Afeganistão, ou na África. São várias as condições de *agenciamento* dos sujeitos.¹

FOUCAULT, na extensão de sua obra, nos convida a responder questionamentos sobre como cada um se torna o que é, ou ocupa determinado lugar. Fala em movimentos de subjetivação, em conhecimento de si. Que verdades eu carrego sobre mim? Como eu estou sendo subjetivado? Toma como ponto de partida o presente, usa a história para mostrar aquilo que o EU foi e já não é mais. Escreve sobre a possibilidade do EU inventar novas maneiras de ser, através da estética da existência. Explora novos sentidos do eu e do outro e propõe novas metáforas para as relações humanas. Com o auxílio de diferentes ciências e

¹ “Na terminologia introduzida por Gilles Deleuze e Felix Guatarri, em *Mil Platôs*, o conceito é utilizado para dissolver qualquer noção essencialista de ‘sujeito’ como entidade singular ou privilegiadamente ‘humana’, bem como para fugir das dicotomias tradicionais como as que separam o humano e o não-humano ou o psíquico e o social. (SILVA, 2000 a, p. 15)

circulando entre os meandros históricos dos saberes e poderes, re-constrói o percurso do discurso sobre gênero, mostrando as diferenciações que foram sendo legitimadas entre homens e mulheres, entre homens e homens e entre mulheres e mulheres, instigando-nos a não deixar que se absolutizem as questões de gênero.

Assim, a mulher e o homem podem se dar conta de que a alteridade ou a relação com os outros é assinalada por complexidades que não se encerram sob o ponto de vista biológico, mas inseridas nos paradigmas relacionais que foram sendo legitimados historicamente. Sob esse aspecto é interessante citar uma passagem em que Foucault fala da virgindade:

Vê-se: a virgindade não é simplesmente uma abstenção preliminar à prática sexual. Ela é uma escolha, um estilo de vida, uma forma elevada de existência que o herói escolhe, no cuidado que tem consigo mesmo. (FOUCAULT, 1997, p. 29)

Tentamos buscar na tradição histórica judaico-cristã dos textos bíblicos, os processos discursivos que contribuíram para a construção das concepções sobre gênero nessas culturas.

Deus criou o homem à sua imagem, à imagem de Deus ele o criou, homem e mulher ele os criou"(Gn. 1:26-27)

Na crença judaico-cristã, para ser semelhante ao Criador, o homem foi criado macho e fêmea ao mesmo tempo, pois Deus não tem sexo. Essa simbologia tem uma contrapartida na mitologia grega, onde encontramos relatos de que no início éramos o dobro do que somos agora, e nesse ser inteiriço, havia três gêneros, um composto de duas partes masculinas, outro de duas partes femininas, e outro misto. Em represália à insolência desses nossos seres ancestrais, Zeus cortou-os ao meio. A característica de cada metade explica o tipo particular de cada gênero, isto é, o homossexual, o feminino e o masculino.

Todo mito é constituído por feixes de imaginação que tentam explicar a realidade. Narrativas como esta ilustram a forma naturalizada como têm sido vistas as diferenças entre homens e mulheres.

MATTOS (1999) nos convida a destruir alguns axiomas sobre diversidade de gênero como o de que:

[...] os órgãos genitais são os sinais essenciais de gênero; ser masculino ou feminino é natural e não uma questão de escolha; todos os indivíduos podem e devem ser classificados como masculino ou feminino, qualquer desvio de tal modelo passa a ser categorizado como patologia. (p.36).

A proposta do autor é a construção de novas relações sociais a partir dos múltiplos discursos, símbolos, regras e representações sobre as diferenças de gênero, que passam de

instrumento de análise, para de auto-construção. "O gênero é uma possibilidade de interpretação. O que gênero é, o que as mulheres e os homens são, e os tipos de relações que acontecem entre eles não são simples elaborações de dados biológicos, mas em grande medida, produtos de processos culturais e sociais" (MATTOS, 1999 p.46).

A sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções, dentro de um processo profundamente cultural e pluralista. Nessa dimensão, o corpo ganha sentido social e a inscrição dos gêneros feminino e masculino é feita sempre no contexto de uma determinada cultura. As identidades de gênero e sexual são compostas e definidas por relações sociais e moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. A sexualidade, conforme Foucault (1999a), é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo, que regulam, normatizam, instauram saberes e produzem *verdades*.

Essas múltiplas e distintas identidades constituem sujeitos quando são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais.

Não podemos esquecer que homens e mulheres são muitas coisas ao mesmo tempo: têm distintas classes sociais, diversas etnias, raças, religiões, idades, sexualidade. O jogo não se dá, portanto, sempre linear. Cumplicidades e oposições as mais diversas (de nacionalidade ou de religião, por exemplo) podem perturbar essa idéia fixa de pólos sempre em luta. (LOURO, 1999, p. 37)

Nas questões relativas a gênero, uma marcação simbólica tem atribuído às mulheres e aos homens algumas características que, por não serem questionadas, vão se instaurando como verdades. Essas construções são irreflexivas e pré-julgam as qualidades que devem ter mulheres e homens. Esses estereótipos mudam de acordo com cada cultura na qual são construídos e são transmitidos e aceitos pelo grupo social mediante a repetição, no processo de socialização exercido através da linguagem.

À menina vai-se ensinando desde pequena o que é permitido e o que é proibido à sua condição de ser mulher. Da mesma forma ao menino são transmitidas as informações sobre sua masculinidade. Esses conceitos sobre o ser feminino e o masculino incluem as roupas, os brinquedos, e até as atitudes e os comportamentos que condizem com o seu sexo. Se tomarmos como exemplo as brincadeiras, percebemos que aos meninos é permitido um caráter agressivo nos jogos, já que isso é próprio do *ser menino*, enquanto das meninas é

exigida uma docilidade, própria do *ser menina*. Os meninos são livres para brincar de índios, ladrões, bandidos, heróis, tigres ferozes, jogar bola, enquanto que das meninas são esperadas brincadeiras de donas-de-casa, cabeleireiras, professoras, enfermeiras etc.

A escola tem servido de veículo comunicador e transmissor de modelos discriminatórios através de um currículo, onde a imagem da mulher e do homem está sendo passada para os alunos por meio dos conteúdos do ensino. Os conteúdos contribuem para que o aluno forme seu eu social, seus padrões diferenciais de comportamento, e assimile o modelo com o qual se deve identificar para ser mais mulher ou mais homem.

A escola não apenas reproduz, mas também produz práticas culturais e de significação, no contínuo e múltiplo jogo de saber/poder em que está inserida. Neste contexto, à escola é possível uma função diferenciada, não apenas de reprodutora, mas de geradora de práticas e significações diversas, novas identidades culturais e novas relações de poder. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode(ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. (LOURO,1999, p.58)

DEL PRIORE (2002), ao investigar a História das Mulheres se pergunta: “Quais seriam aquelas a inspirar ideais e sonhos? As castas, as fiéis, as obedientes, as boas esposas e mães. Mas quem foram aquelas odiadas e perseguidas? As feiticeiras, as lésbicas, as rebeldes, as anarquistas, as loucas.” (p. 8) e busca nos documentos os indícios das trajetórias percorridas para a constituição desses modelos. Inspirados por essa busca, questionamos também: quais foram os textos bíblicos que configuraram o imaginário das mulheres-professoras, ensinando-lhes a moldar seus corpos e suas mentes para a “missão magisterial”?

As narrativas sobre as mulheres bíblicas estão carregadas de referenciais que evidenciam a presença do discurso religioso nas formas de constituição das mulheres enquanto senhoras de um tipo de gênero e enquanto detentoras de um papel pedagógico. Na leitura da Bíblia percebe-se, no emaranhado dos textos, aqueles que nos ensinaram a *ser* e a *fazer* de determinada forma e não de outra, produzindo homens e mulheres como modelos.

De muitas narrativas apresentadas, escolhemos para incluir nos limites deste texto as relativas a Sara e Agar, por congregarem os atributos mais marcantes no processo de subjetivação das mulheres professoras: os mitos da mãe ideal e da culpa. Sara, esposa de Abraão é modelo de mulher ideal, bela, honesta, capaz de sacrifícios como o de submeter-se ao faraó, pelo bem do esposo. Seu poder, sua autoridade se exerce no

âmbito familiar, sempre acatando as leis feitas pelos homens e submetida à autoridade do marido. O mito da mulher ideal está representado nela, parceira incansável de um marido nômade, percorrendo de ponta a ponta uma terra desértica, trilhando os mesmos caminhos do esposo, sem discutir itinerários. Sua beleza e seu poder de sedução sobre o faraó são exercidos por determinação dele, e, quando a vingança de *Jahweh* desce sobre o homem faraó e deste recai sobre o homem Abraão, ela é a culpada.

O mito da culpa, a mulher carrega há milênios. Ele não é muito definido ou claramente delimitado, mas freqüente insistentemente o imaginário e as emoções das mulheres, de forma meio difusa, mas sempre condicionado pelas culturas. Essa culpabilidade quase existencial manifesta-se como uma extensão dos terrenos da religião e da moral. A mulher está sempre se culpando pelo não cumprimento das expectativas dos outros sobre ela: tanto familiar como socialmente. Trata-se de uma culpabilidade inerente à própria cultura, uma culpabilidade que torna mais culpáveis uns do que os outros por causa de sua situação biológico-cultural.

Os mitos da mulher ideal e da culpa atravessam os percursos da mulher brasileira. Nesses caminhos, encontramos vários componentes da trajetória de Sara e de outras mulheres bíblicas. A mãe e a professora são as presas mais fáceis das armadilhas desses mitos. É como se ambas, imbuídas dos sagrados deveres de conduzir a humanidade, nas pessoas de seus filhos e filhas e alunos e alunas, carregassem o peso eterno de não terem cumprido esses desígnios.

Elas nem se perguntam quem instituiu para elas esses deveres, nem por que esses ideais se tornaram pontos de referência para elas. Há um caráter pessoal e coletivo no sentimento de muitas mulheres de não terem agido conforme o modelo que gostariam de seguir. Elas se sentem julgadas aos olhos da coletividade em que vivem, mesmo não tendo muita certeza sobre os limites exatos do que se espera delas, tanto como mães como enquanto professoras.

Nas redações das professoras sobre “*O educador e sua missão de educar*” registradas por ALMEIDA (1998) essa função é *santificada*. Elas não exercem uma profissão, mas uma *missão árdua*, um *sacrifício que exige resignação*, um *sublime ideal que exige estoicismo*, um *trabalho heróico*, um *sacerdócio*. As metáforas sobre a professora a comparam a: *estrela, farol, luz, lâmpada, sol, vela, porta, caminho, artista, escultor, ator, maestro, jardineiro, médico, psicólogo, tribuno, Cristo, Jesus, missionário, espelho, herói, arauto, pai*. Ela deve ser *uma vela que consome-se iluminando, aquele que se esvai para não deixar esvair, deve esquecer-se de si mesmo para pensar nos outros*.

ANDRADE (2003, p. 77) cita exemplos da fala de professoras sobre sua *experiência de si mesmas*, em que sua identidade profissional confunde-se com a maternal. A função magisterial é vista como um exercício da maternidade. Um tipo produzido de maternidade, cujas premissas estão pautadas em um modelo sacralizado. A carga discursiva sobre a mulher, enquanto mãe, é muito forte. Sua *experiência de si* como mulher é sobrepujada pela de sua função materna, e os efeitos discursivos disso fazem da professora, uma mãe, mesmo que não biológica, mas uma mãe, que precisa atender “a todas as necessidades de seus alunos.”

Eu sinto necessidade de entrar na sala de aula e atender a todas as necessidades de meus alunos. Eu fico agoniada: tem pais sem emprego, bêbados, que brigam e batem nos filhos, e alunos que usam drogas. Eu tenho uma aluna de 12 anos que está grávida. Eu tinha que dar um jeito...Na minha casa e na escola.

Estes papéis, tanto de mães como de professoras, foram naturalizados. Eles são historicamente datados e não naturais. Este papel foi historicamente atribuído à mulher, assim como a função de cuidar dos filhos. Os dramas de consciência das professoras, que querem atender a todas as necessidades dos alunos/as e da família antes mesmo das delas, corresponde a essa determinação histórica e culturalmente instituída. Isso é o que foi permitido a elas *dizerem* de si mesmas, enquanto mães ou professoras

Agar, uma escrava egípcia, não dispõe dos mesmos mecanismos de poder de sua senhora, Sara. O fato de ser mulher a converte em uma pessoa triplamente oprimida: por sua condição social, por sua raça e por seu sexo. A tripla condição de inferioridade de Agar não impedia que ela dispusesse de seus mecanismos de poder, que, como nos lembra Foucault, circulam por todas as esferas da sociedade, todos os lugares e posições de sujeito, em ramificações microfísicas. Ela usou seus mecanismos de sedução sobre o senhor; mostrou-se arrogante com a senhora quando viu-se grávida de seu marido; enfrentou as contingências do deserto, gerando uma grande descendência.

Agar usa, no dizer de Foucault, formas transversais de resistência. Ao engravidar do seu senhor, ela quebra as demarcações de fronteira. De escrava passa a ser concubina. Assume sua condição de mulher, rompe com a legalidade, e se considera no direito de fazer reivindicações, mesmo sendo escrava e estrangeira.

Numa re-leitura das narrativas sobre Sara e Agar, podemos encontrar, assim, um poder diluído no interior da ação dessas duas mulheres que se revelaram no cotidiano de seu povo, com marcas diferentes, mas igualmente fortes e carregadas de significação. Ambas romperam, embora de formas diversas, com a dominação existente no seu tempo. Para Agar, sujeita a uma submissão de ordem étnica, social e sexual, os mecanismos foram diferentes e muito mais árduos do que os de Sara. Em ambas, contudo, o poder está revestido pelo manto da maternidade. Agar tenta enfrentar Sara, segura do poder não propriamente de sua condição de mulher, mas do fato de estar grávida de seu senhor. Sara reage, e, investida de autoridade por seu marido (sempre uma figura masculina) persegue e expulsa Agar do convívio de sua casa.

Foucault comenta em seus textos os significados de poder, saber e ética. Esse poder que circula entre as esferas do saber e da ética foi quebrado por essas mulheres, em busca de significados. Viram e nomearam a realidade de formas diferentes. Lidaram com diversos campos de poder. Aprenderam a governar-se a si mesmas. Inventaram jeitos de ser, mesmo estando inseridas na clandestinidade de uma cultura patriarcalista.

Agar assume sua condição de mulher egípcia e sem liberdade. Submissa e sem direito de decidir sua própria história, sai à luta em busca de libertação e respeito. Como estrangeira e escrava rebelde, foi rejeitada. Como reação ao seu movimento reivindicatório, Sara apelou para as leis, buscando para si uma fórmula jurídica que lhe desse proteção.

Apoiou-se no código em uso na época: o Código de Hamurabi. Esse código previa duras penas para as escravas que, ao passarem a concubinas, se igualassem às esposas. Agar, em meio à rejeição, usou como saída mais viável a fuga para o deserto, onde é narrada como mola mestra na formação do povo Árabe.

Retomamos a idéia de que toda relação é uma relação de poder, um jogo de forças, que, portanto, supõe uma tensão, nem sempre negativa, mas que precisa ser invocada para desnaturalizar as diferenças entre homem e mulher. O exercício do poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir, caso contrário, o que se verifica, é uma relação de violência.

Há nas relações de poder um enfrentamento constante e perpétuo. Como corolário desta idéia teremos que estas relações não se dão onde não haja liberdade. Na definição de Foucault, a existência de liberdade, garantindo a possibilidade de reação por parte daqueles sobre os quais o poder é exercido, apresenta-se como fundamental. Não ha poder sem liberdade e sem potencial de revolta.(LOURO, 1999, p.39)

As posições das mulheres no processo histórico não foram sempre passivas, como faz parecer uma história em que as vozes das mulheres pouco aparecem. As formas de resistência são inúmeras e às vezes ocultam-se sob uma aparente passividade. As narrativas bíblicas, embora emitidas pelas vozes masculinas, expressam os jogos de poder que circulam nas sociedades, de vários ângulos e formas, como vimos na abordagem sobre Sara e Agar.

FOUCAULT (1999a, p.89) recusa-se a admitir uma lei transcendental que determina o que somos e o que devemos ser. Essa relação é sempre provisória e aberta às relações interpessoais e a novos posicionamentos do sujeito. Nega as descrições universalistas da natureza humana, fazendo a historicização do sujeito: "não existe um sujeito como tal, isto é, universal, a-histórico, mas uma história da subjetividade, ou seja, das diferentes tecnologias de si" O autor aborda as relações humanas emaranhadas nas relações de poder, que apresenta numa perspectiva distanciada das análises marxista e fenomenológica. O poder é algo que não está "localizado", que não é propriedade de, que não se restringe a uma concepção jurídica, e nem parte de uma concepção a partir da lei e do soberano, a partir da regra e da proibição, mas apresenta uma visão do poder desligada das análises tradicionais, um poder que está imbricado nas relações sociais como os nós entrecruzados de uma malha.

A narrativa sobre Raab, ilustra bem os complexos meandros de poder em que se inserem as relações sociais.

Josué enviou de Setim, secretamente, dois homens como espiões dizendo: " Ide, examinai a terra de Jericó. Então o rei de Jericó mandou dizer a Raab: " Faze sair os homens que vieram a ti e que entraram na tua casa,porque

vieram para espionar toda a terra.” Mas a mulher tomou os dois homens e os escondeu.(Jos, 2, 1-4)(...) Raab disse aos espiões): “ Agora, pois, jurai-me que assim como eu tive misericórdia de vós, de igual modo me dareis um sinal verdadeiro de que preservareis a vida de meus pais, de meus irmãos e de todos os que lhes pertencem, e de que nos livrareis da morte.”

Raab é uma prostituta, uma mulher que não segue as normas da sociedade, mentirosa, desobediente. Numa re-leitura do texto cabem algumas perguntas: Foi Raab mulher infiel? A quem ela devia fidelidade? Por quê? Hoje, ela poderia ser vista como exemplo de esperteza na defesa da sua vida e dos seus familiares, procurando tirar vantagem das disputas dos poderosos. Desonestidade, violência e abusos de poder havia tanto em Israel, quanto em Jericó. Por que dever obediência a um deles? Ela é traidora e prostituta. A associação dos dois termos é expressiva. Ainda hoje, *puta* é aquela que trai. Ela optou por defender a vida de seu pai, sua mãe, seus irmãos e irmãs, sob o signo da desobediência.

O discurso escolar está impregnado do discurso da obediência, da santidade e do *bom mocismo*, misturado de maneira não muito clara ao de patriotismo. Não se questionam as noções de respeito e amor à pátria, direitos e deveres. Não se pergunta: quem os instituiu, a quem interessam, por que foram instituídos dessa forma e não de outra. O mito da *igualdade civil* e da *cidadania* atravessa os conteúdos escolares, os programas de ensino, os projetos pedagógicos, sem discutir suas raízes históricas, o contexto de poder em que foram instituídas.

A aproximação entre educação, patriotismo e religião foi e continua sendo uma constante. O educador quase sempre é visto como alguém que tem que pautar sua vida no modelo de Cristo, o mestre dos mestres. Diz uma professora:

Educador, caminho, espelho, formador da sociedade. Indivíduo que garante a projeção de sua Pátria aos olhos de outros povos, pela sua missão de amor.
Dom que Deus incutiu no coração de alguns, espelhado em Cristo, educador por excelência. (ALMEIDA, 1986, p.137)

Questionamentos sobre essas *idéias feitas* que atravessam os meios educacionais surgem ao fazermos essa re-leitura do texto bíblico. Raab entra e sai da história como prostituta e como traidora. Preferimos encarar o desafio de fazer com ela um exercício da transgressão, saindo fora da linha de demarcação de fronteiras entre povos, raças, gêneros,

classes sociais, que tem demarcado os regimes de verdade que perpassam os conteúdos escolares.

O desafio é perceber as relações de poder que servem de pano de fundo para sua história. É a partir da casa da mulher prostituta que os invasores vão espionar Jericó. Olhar a cidade a partir da casa da prostituta cananita é um jeito peculiar de entender a geografia da cidade-estado, seus poderes e relações. O ponto de vista de Raab é o ponto de vista dos marginalizados, numa difícil relação com a cidade que, ao mesmo tempo em que precisa dela e de seu corpo prostituído, isola-a socialmente nos muros da cidade. Raab está e não está na cidade, é marginal por ser prostituta e prostituta por ser marginal. Rompe e supera a lógica da sociedade ao ultrapassar as fronteiras, transformando o seu lugar de pretensa ausência de poder, em espaço privilegiado de enfrentamentos do rei e de seus emissários.

Existem ainda hoje as Raabs? De que forma elas demonstram sua visibilidade? O discurso da vela que se consome iluminando o educando não cabe bem na imagem que fazemos de Raab. A Raab não seria por muitos reconhecida na figura da professora das séries iniciais do ensino fundamental, desvalorizada e mal paga. Talvez Raab pudesse ensinar a elas a quebrar as demarcações de fronteiras do sexo, do gênero, da raça, da classe social, da profissão. Em meio às submissões impostas pelas estruturas sociais, as professoras menos boazinhas, menos obedientes, menos *velasqueseconsomem*, poderiam encontrar alternativas para elas mesmas e para suas crianças, assim como Raab encontrou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, Guido. **O professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 1986.

ANDRADE, Maria Celeste de Moura. **Cultura, cidadania e diferença na escola**. 2003. 106f. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade de Uberaba.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulinas, 1986.

DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Unesp, 2002.

DUBY, Georges e PERROT, Michele. **História das mulheres: século XIX**. Porto: Afrontamento, 1991.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Teresa da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **A microfísica do poder.** Tradução e organização de Roberto Machado. 14.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999 a.

_____. **História da sexualidade:** a vontade de saber. Tradução de Maria Teresa da Costa Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.

_____. **História da sexualidade III:** o cuidado de si. Tradução de Maria Teresa da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999c.

GAY, Peter. **A educação dos sentidos.** São Paulo: Cia das Letras, 1988.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.) **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2002.

MATTOS, Izabel Missagia da Silva. Uma outra mulher na História. In: AUAD, Sylvia (org.) **Mulher.** Belo Horizonte: CREZ, 1999.

MICHELET, Jules. **A mulher.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PAZ, Octávio. **El labirinto de la soledad.** México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VASCONCELOS, Sylvio. **Mineiridade:** ensaio de caracterização. Belo Horizonte: 1968.

YANNOULAS et al. Feminino e academia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v.81, n. 199, set/dez 2000, p. 425-451.