
A EDUCAÇÃO DA MULHER E A PRODUÇÃO LITERÁRIA FEMININA NA TRANSIÇÃO ENTRE OS SÉCULOS XIX E XX

Vera L. G. Kessamiguiemon*

RESUMO

Busca-se, neste artigo, percorrer os caminhos – atalhos ou desvios – trilhados pelas mulheres brasileiras no século XIX, que as conduziram ao afastamento do espaço doméstico em que viviam confinadas e à conquista do direito de ser professora, sem abandonar o de ser mãe, esposa e mulher, apesar das dificuldades que, já naquele tempo, o ato de lecionar implicava, tais como: desqualificação, baixa remuneração e desprestígio. A atividade literária e o magistério feminino são entendidos/apresentados como conquistas femininas, como atitudes desviantes às normas sociais burguesas da época.

Palavras-chave: mulher, magistério, formação.

Este trabalho tem sua origem na dissertação de mestrado (Kessamiguiemon, 2001) desenvolvida num Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores do Mestrado em Educação da Unig/Fael.¹ O objetivo da pesquisa era buscar na literatura do século XIX algumas imagens de educação, escola e professor, que pudessem lançar novas luzes ao rápido processo de feminização do magistério, que marca o final daquele século e todo o século XIX. A pergunta, portanto, referia-se às representações, quase todas masculinas, a respeito da imagem de mulher compartilhada pela elite nacional que lia e escrevia. Assim, apresenta a tentativa de localizar nos textos literários a presença de uma possível formação da mulher que pode ter se transformado em modelo a ser seguido pelas futuras professoras do século XX.

QUESTÕES PRELIMINARES

Ao longo do século XIX, lecionar, como a maioria das profissões, era uma atividade masculina (conferir, por exemplo, ALMEIDA, 1998; FARIA FILHO, 2000; FONSECA, 2000; LOURO, 2000; MÜLLER, 1999). Nos romances dessa época – porta-vozes do imaginário dominante –, encontra-se com frequência a figura do professor cercada/coroada de austeridade e autoridade. À mulher – branca, de família de posses – cabia a reclusão do lar, onde vivenciava a conseqüente aprendizagem das atividades domésticas, como apresentado no romance *O Seminarista*, de Bernardo Guimarães: enquanto o menino/protagonista esteve na escola, a menina, com a idade entre nove e dez anos, fora bem instruída nas funções femininas que lhe competiam: “A menina já podia ajudar à sua mãe, sabia coser, bordar e era muito diligente em toda a espécie de serviço caseiro compatível com a sua idade” (1985, p. 18-19).

*Mestre em Educação e bacharel em Letras pela Universidade Iguazu – UNIG.

¹Agradeço a orientação do Prof. Henrique Garcia Sobreira (Unig, Uerj), bem como às professoras que participaram da banca: Carlinda Fragale Pate Nuñez (Uerj) e Alice Ribeiro Casimiro Lopes (UFRJ), que, no entanto, não são responsáveis pelo tom, algumas vezes militante, presente no texto.

Do isolamento da casa paterna, a mulher poderia ausentar-se através do casamento para tornar-se, então, reclusa em sua própria casa. Ao mesmo tempo, a presença da mulher solteira em casa – em particular nos sertões – era um perigo para a família, cuja honra era um peso a ser carregado; assim, a grande preocupação era arranjar-lhe um “bom” matrimônio. Mas havia as jovens pobres e órfãs, para as quais não havia a perspectiva de estabilidade/ascensão social através do casamento, devido à ausência do dote. Para elas, a atividade docente era uma possibilidade de sobrevivência, fugindo à dependência da boa vontade de terceiros. Não havia, com frequência, o encantamento ou vocação, mas apenas a necessidade premente de uma ocupação que ajudasse a sanar as dificuldades materiais. Lecionar era “descer” na escala social, pois o discurso oficial masculino burguês apresentava como mulher “elevada” aquela dedicada aos filhos e sustentada pelo marido. Assim, a mulher que precisava trabalhar descia no conceito social. “A profissionalização da mulher proveniente dos segmentos sociais médios e dominantes, representada principalmente pela função de professora, era, naquele contexto social [refere-se aos romances de Machado de Assis e Aluísio Azevedo] uma hipótese remota, apenas admitida como solução em um caso de extrema necessidade muito imperiosa e, mesmo assim, significando quase que uma vergonha para a mulher ou a família que a adotasse” (MAGALDI, ap. ALMEIDA, 1998, p. 61).

O que essa visão predominante deixa de fora é a aspiração das camadas pobres em geral e das mulheres pobres em especial, que viam no trabalho docente uma forma de ascensão, pela possibilidade de pertencerem a uma nova elite, a elite dos letrados.

No final do século XIX e início do século XX, movida por pressões econômicas e carência de mão-de-obra – pela proximidade dos períodos de guerra – a mulher ingressa no mercado de trabalho por diversas formas, mas encontra no magistério (LOURO, 2000) uma profissão que, do ponto de vista masculino, era a que mais se assemelhava a ofício de mulher, pela possibilidade de exteriorização dos supostos atributos femininos: docilidade, submissão, abnegação, instinto maternal, dedicação, bem como pela possibilidade de mantê-la sujeita à pressão masculina do poder. “...detentores do poder econômico e político, os homens apropriaram-se do controle educacional e passaram a ditar as regras e normatizações da instrução feminina e limitar seu ingresso em profissões por eles determinadas. O magistério de crianças era o espaço ideal onde poderiam exercer esse controle” (ALMEIDA, 1998, p. 35).

O trabalho docente feminino, nas escolas para meninas, mais do que profissão ou missão, assumia ares de sacerdócio. Nesse “sacerdócio”, a mulher evolui de amiga da serpente a ser angelical, mas sempre sombra – ou à sombra – de uma figura masculina: pai, marido, filhos, amante; não lembrada na História: um ser à parte, pairando sobre os fatos humanos. Sem identidade e/ou autonomia, mesmo nos anos iniciais do século XX, o fim último da existência da mulher ainda era constituir família – através do casamento – e nela expandir seus atributos morais e espirituais, pois, segundo o pensamento majoritário da época (HAHNER, 1978; FONSECA, 2000; MÜLLER, 1999), a mulher seria a guardiã da moral pela sua essência pura, desprovida de instintos sexuais.

Na década de setenta do século XIX, voltada para a educação das meninas pobres, órfãs a maioria devido à Guerra do Paraguai, foi criada em Petrópolis, no Rio de Janeiro, pelo Pe. Siqueira, uma escola/internato para essa parcela da população: uma escola doméstica, em que a grande preocupação era o formar criadas para casas de famílias. As jovens substituiriam o trabalho escravo, devendo considerar-se receptoras dessa grande “compaixão” da sociedade.

A ociosidade da mulher pobre e a sua falta de instrução – para o trabalho – eram vistas como um grande risco para si mesma e para a sociedade, pois poderiam pôr em risco os bons cos-

tumes e a moralidade burguesa da época, expondo os fantasmas que assombravam a elite branca brasileira e que devastavam as classes populares: doença, jogo, as diferentes cores da pele, libertinagem sexual. E, assim, a educação doméstica – proposta e efetivada – com a intenção de pôr/manter cada um no seu lugar, reforçava e mascarava, com naturalidade – e a bênção da Igreja – as diferenças sociais. “O estabelecimento pio de que ainda e com urgência necessita o país é aquele onde dê-se exclusivamente a César o que é de César e a Deus o que é de Deus. Isto é, à classe pobre a educação proporcionada a fazê-la feliz na condição que a Providência Divina a colocou; à alta sociedade – a educação que satisfaça as suas naturais e justas aspirações” (BAGGIO, 1987, p. 69).

Ou seja, uma educação “pobre” que impediria a mulher, igualmente pobre, de sair da sua condição de pobreza financeira, social e/ou intelectual. Pobre, porém, “feliz”, dizia a elite, já que riqueza e pobreza eram creditadas ao arbítrio divino.

Na virada do século XIX para o século XX, insinua-se uma nova mulher, no bojo da conquista de vários espaços e direitos até então exclusivamente masculinos (exceção ao direito de voto, que só seria alcançado décadas depois). E esta mulher é vista, então, atuando em demais espaços além do estreito ambiente doméstico, movida pela “...necessidade de complementar a renda familiar ou mesmo sustentar a família [o que gerou] uma maior autonomia das mulheres e uma relativa emancipação feminina” (AMARAL, 1996, p. 70).

Como essa Nova Mulher se estava tornando, na Europa e Estados Unidos, independente, social e sexualmente, recusando-se abertamente ao casamento como única alternativa na/para sua vida, foi ostensivamente criticada, aqui, em terras brasileiras. Associava-se, na época, essas idéias rebeldes a muita leitura da mulher, razão pela qual restringiu-se o seu acesso às práticas educacionais que não se limitassem ao seu bom desempenho em sociedade.

Foi difícil e lento o caminho que conduziu a mulher ao espaço público, pois o mesmo, no século XIX, era liberado às “negras” e “pardas”. Para as mulheres da elite, brancas e ricas, a reclusão do lar era imposta, até mesmo porque a rua apresentava seus perigos reais, dentre eles:

...o próprio ir e vir nas cidades, que ainda tinham muito do período colonial, mesmo em se tratando da capital do país: ruas sem calçamento, inexistência de um sistema de esgoto, as águas servidas jogadas na rua, insipiente sistema de transporte. No espaço público transitava todo tipo de gente, principalmente os despossuídos da sorte, os que não detinham propriedades ou títulos; nem tinham emprego certo e sabido; a sobrevivência dependendo de todo tipo de expedientes, inclusive os ilegais (MÜLLER, 1999, p. 96).

O poder que predominava na elite era masculino. Contudo, nas camadas menos favorecidas, algumas mulheres rompiam com a submissão imposta pelo período colonial, no que dizia respeito às alianças matrimoniais: indício do declínio do poder patriarcal. No entanto, a atuação da mulher continuava restrita ao espaço doméstico, sendo “educada” apenas para o zelo/administração da casa e criação dos filhos. Era na atuação como “educadora” de filhos que residia a sua utilidade à pátria. Somente para as mulheres das camadas mais baixas era aceitável o trabalho fora de casa, pois a mulher pobre precisava cooperar na economia familiar, desempenhando fora as tarefas caseiras tradicionalmente femininas, do contrário, corria o risco de ser confundida com prostituta. “Mas a dona de casa que tentava escapar à miséria por seu próprio trabalho, arriscava sofrer o pejo da “mulher pública”. Em vez de ser admirada por ser ‘boa trabalhadora’, como o homem em situação parecida, a mulher com o trabalho assalariado tinha de defender sua reputação contra a poluição moral, uma vez que o assédio sexual era lendário” (FONSECA, 2000, p. 516).

Até que, no final do século, movimentos como a abolição da escravatura e a proclamação da República demandaram uma nova e ativa participação feminina na sociedade. No Rio de Janeiro, em meados do século XIX, a imprensa abriu espaço à principal reivindicação feminina: a instrução, sendo que esta não era o pressuposto – masculino – para o ingresso de mulheres no espaço público, político e profissional.

A atuação pública/profissional feminina era associada pelos higienistas e positivistas à atividade bem exercida pela mulher na família e junto aos filhos, o que poderia influenciar os rumos da sociedade; sendo que a mulher, a família e, lógico, os filhos em questão eram os da elite, e os rumos esperados eram os da supremacia das elites brancas. “Se essa população era etnicamente heterogênea, cheia de vícios, ‘luxúrias’ e doenças, havia que limitar e disciplinar os contatos físicos. Inclusive porque novas elites brancas temiam que a imensa maioria de pardos e negros repetisse as revoltas que já haviam ocorrido em outras partes do continente Americano, Haiti e São Domingos, por exemplo” (FREYRE, ap. MÜLLER, 1999, p. 98-99).

O labor feminino que visava a suplementar a renda masculina era visto como trabalho, não como profissão. Dentre as possibilidades de ocupação profissional para as mulheres do século XIX, o magistério, se era superior à ocupação de enfermeira ou costureira, não era, entretanto, considerado grande coisa em relação à ascensão social e, nos romances da época, é apresentado negativamente, associado à necessidade de sobrevivência, de “ganhar a vida”, como em *Senhora*, de Alencar.

Até 1827, a educação da mulher era realizada em casa ou no convento; este, muitas vezes, funcionava como forma de punição masculina a alguma “falta” cometida pela mulher. “Nos seus primórdios, os conventos serviam para resolver o problema das mulheres desviantes. Insubmissas, elas escapavam às normas de conduta que lhes eram impostas por pais e maridos, devendo, então, redimir-se de seus pecados no claustro” (NUNES, 2000, p. 493).

Com a primeira lei do ensino primário, antecipava-se a existência de professoras para as futuras escolas para meninas, que ofereceriam o mínimo de conteúdo instrucional e um grande destaque à formação doméstica feminina. Ênfase que permaneceria até às primeiras décadas do século XX, quando, mesmo com a conquista do voto, ainda era limitada a participação feminina na política brasileira – tal atividade macularia a cândida alma feminina. A profissionalização ainda tinha menor importância que o casamento e a criação dos filhos. “A receita para a mulher ideal envolvia uma mistura de imagens (...) mas todas elas convergiam para a pureza sexual – virgindade da moça, castidade da mulher. Para a mulher ser ‘honesta’ devia se casar; não havia outra alternativa” (FONSECA, 2000, p. 528).

Havia fortes resistências à presença feminina no magistério, apesar da insistência de algumas mulheres que persistiam no trabalho docente, enfrentando os preconceitos sociais, movidas algumas por audácia, outras, pela busca da sobrevivência.

Após a proclamação da República, aumentam o número de escolas e de professoras. Conforme Müller (1999), “parece que a conexão ensino público/modelagem da nação estabeleceu quase que imediatamente sua relação com a mulher professora” (p. 103). Assim, a mulher chegava ao espaço público, via magistério e, nas primeiras décadas do século XX, no Rio de Janeiro, já sobrepujavam em números os homens que cursavam a Escola Normal, iniciando-se um processo de feminização do trabalho docente. Em 1911, o governo de Minas Gerais já limitara a admissão à escola normal exclusivamente às mulheres. Deste modo, para Müller (1999), os agentes de ações mais sistemáticas e fortes que atuaram no início do processo de construção da professora primária foram os do poder público, pois era o principal interessado na “civilização” da população brasileira, na cons-

trução de um povo e “nação” brasileiros pelo concurso da sensibilidade feminina para tal fim “civilizada”, disciplinada e instruída.

A maioria das professoras, no início do século XX, era oriunda de camadas mais baixas da sociedade e, por isso, trazia consigo as marcas/doenças da pobreza: tuberculose, lepra, lesões cardíacas, sofrimentos mentais – provavelmente, decorrentes do exercício do magistério. “O trabalho docente era mal remunerado e produzia desconforto físico e emocional” (MULLER, 1999, p. 136); contudo, essas professoras passaram a constituir um grupo de elite: as elites letradas, que assumiam a “missão” de construir a nação.

OS DESVIOS DO SER MULHER

Na transição do século XIX para o século XX, por influência européia, atingiu a mentalidade burguesa brasileira a concepção de um modelo de mulher; das vias oficiais e “decentes” pelas quais ela deveria seguir para tornar-se uma mulher “honesta”. Ser mulher era não passar as raias da moralidade dominante. Era não desviar-se, mas submeter-se; pois, na época, insubmissão e insanidade mental eram consideradas sinônimos ou conseqüências mútuas; uma resvalando ou conduzindo à outra.

A medicina de então, apregoava que a mulher era um ser assexuado, no entanto, ao mesmo tempo, perigosamente ambígua, na sua dupla “essência” má e boa – anjo/demônio, santa/meretriz – que tanto fazia dela a depositária das esperanças de continuação da moralidade e, procedente ordem e progresso da nação brasileira, como a poderia conduzir para os caminhos do desvario, aos apelos da carne “fraca e flácida”, por isso, “mais facilmente penetrável [à histeria] do que o espaço interior masculino” (FOUCAULT, ap. ENGEL, 2000, p. 342). Havia uma perigosa proximidade entre o ser feminino e a concepção de insanidade mental adotada pelos psiquiatras no início do período republicano, por isso “em nome do ‘perigo venéreo’ domesticam a sexualidade feminina” (TELLES, 2000, p. 429). A mulher era salvação e danação: um ser ambíguo e, por isso, perigoso, necessitando ser subjugada às normas que assegurassem “o cumprimento do papel social de esposa e mãe (...), a vitória do bem sobre o mal” (ENGEL, 2000, p. 332).

A correlação equivocada entre insanidade mental e psiquismo feminino acabou cooperando com a manutenção da ordem estabelecida pela elite dominante, o que funcionou como meio de captura e controle – estratégias normatizadoras. Assim, o foco dos psiquiatras foi dirigido para “os comportamentos sexuais, as relações de trabalho, a segurança pública, as condutas individuais e as manifestações coletivas de caráter religioso, social, político etc.” (ENGEL, 2000, p. 323), sendo que o extremo da conduta moral e socialmente perigosa provinha da sexualidade feminina.

Os médicos “definiam a mulher como ser afetivo e frágil” (TELLES, 2000, p. 429): um ser inferior. Paradoxalmente, o discurso liberal comprometia-se com o princípio de igualdade entre os homens (!), mas negava às mulheres o mero acesso à cidadania, por considerá-la um ser com seus mistérios e diferenças inerentes ao sexo. No século XIX, século do “homem natural”, tornou-se comum a associação entre mulher e natureza, homem e cultura. Seres diversos, com capacidades distintas. A medicina e a biologia corroboravam esse pensamento ao atribuir aos homens cérebro, inteligência, razão, lucidez, discernimento; às mulheres, coração, emoções, sensibilidade, sentimentos, fraqueza de espírito.

O fim último da existência feminina era considerada a maternidade, por ser própria à sua essência e natureza. Quando, mais tarde, foi facultado à mulher o magistério, um dos argumentos

era a identificação do trabalho docente feminino com sua natural capacidade de ser mãe – um dos caminhos para evitar a loucura. À maternidade era destinado oficialmente o espaço do lar, através do matrimônio. Como garantia de um bom casamento havia a virgindade, que, em última hipótese, consistia num dote moral: o marido poderia, amparado pelo Código Civil, anular o casamento, caso fosse comprovado que a noiva não era virgem. Daí a preocupação exacerbada dos pais em garantir a todo custo a castidade das filhas solteiras. “Mulheres solteiras que se deixassem desvirginar perdiam o direito a qualquer consideração...” (SOIHET, 2000, p. 390). Era a moral burguesa atingindo os grupos populares. Perdida a virgindade, a extrema humilhação era tornar-se pública a condição de mãe solteira. “E era, sem dúvida, em parte, para evitar tal destino que pais pobres internavam suas filhas, quando achavam vaga num asilo ou orfanato de religiosas” (FONSECA, 2000, p. 529).

No entanto, a norma oficial atingia uma parcela mínima da população e, no século XIX, lembra Fonseca (2000), “eram os matrimônios, e não a concubinação, que se realizavam num círculo limitado” (p. 528). Era o ser mulher e pobre (in)submetendo-se ao casamento legal imposto pela sociedade burguesa. O casamento, nas classes populares, nem sempre era um grande “negócio” para a mulher, pois, segundo Soihet (2000), diferentemente das relações burguesas, o homem pobre apresentava dificuldades em ser o provedor da família, e algumas mulheres pobres – a exemplo da personagem Rita Baiana, de *O Cortiço* – pretendiam garantir a sua autonomia não se vinculando a homem algum. É importante lembrar que os personagens de *O Cortiço* são seres marcados pela brutalidade do meio, pelas conseqüências da sociedade burguesa em dissolução, sendo a sobrevivência um imperativo mais forte que as hipócritas convenções sociais.

A mulher, pelo seu trabalho e participação no sustento da família, atingia um patamar de igualdade com seu companheiro. Só não havia simetria de direitos quanto à questão da infidelidade que, no caso feminino, era um desvio geralmente punido com morte, enquanto a infidelidade masculina era tida como conseqüência da natural virilidade.

A conduta desviante de algumas mulheres as conduziu para o concubinato, para a discriminação, para os crimes passionais, para o labor fora do espaço doméstico (muitas vezes acompanhadas de seus filhos), para a insubmissão, para o ofício das letras, para a sobrevivência, para o ser mulher.

O SER ESCRITORA – UM DESVIO INTELECTUAL

O século XIX é, por excelência, o século do romance. E a produção literária romântica serviu como perfeito veículo para definição dos valores brasileiros, nos planos: histórico-social, artístico-literário, sendo que os “valores” brasileiros eram os da minoria dominante. Os romances românticos auxiliaram na efetivação da supremacia do ideário da elite burguesa: perpassando os textos do período, verifica-se o quanto estavam os seus códigos, normas, convenções, gestos e reações previamente aprovados e/ou esperados pelo público leitor, o qual, na época, era constituído em grande parte de mulheres burguesas. Nesse universo literário, não era “consentida” a presença feminina no circuito da produção literária; à mulher cabia o lugar reservado de musa, inspiração. “O que lhe cabe (...) é uma vida sem história própria. Demônio ou bruxa, anjo ou fada, ela [se fazia de] mediadora entre o artista e o desconhecido...” (TELLES, 2000, p. 403).

Ainda que secretamente, as mulheres sempre escreveram, no entanto, foi a partir do século XIX que elas começaram a publicar seus textos. Escreviam sobre seus sonhos e anseios, dando voz às classes oprimidas da sociedade de então. Começaram a escrever de/para si mesmas. Elas liam o

que era escrito sobre sua conduta nos romances, nos livros de etiqueta e nos religiosos. Contemplavam-se pela ótica masculina: o texto impresso, informando sobre as atitudes do ser mulher, sobre as conseqüências do desviar-se da norma, sobre como conduzir-se “corretamente” na sociedade, sobre calar, casar, consentir e transigir. É a época dos folhetins.

Na Europa, as mulheres reivindicavam igualdade e espaço na sociedade. Essas idéias chegavam às terras – e mulheres – brasileiras. Inspiradas nessas idéias, algumas mulheres “desviantes” surgem como escritoras que passam a escrever sobre o direito da mulher à educação – como Nísia Floresta – e sobre as idéias republicanas e abolicionistas – como Maria Firmino dos Reis e Júlia Lopes de Almeida. Apesar de tudo, arcavam com as conseqüências da rebeldia, do desvio intelectual que ousaram atingir: as críticas e ataques masculinos, e os “critérios diferenciados para julgar ou comentar obras de homens e obras de mulheres” (TELLES, 2000, p. 422). Escrever correspondia à necessidade de se des-cobrirem, de se reconhecerem femininamente diferentes da imagem feminina impressa nos textos masculinos de seu tempo; de se alforriarem na não-identificação com as personagens com que eram associadas/representadas.

Escrever é uma peleja. O ato demanda grande dose de ousadia e coragem, pois desvelar os mistérios do texto implica em desvelar-se a si mesma.

Dos cadernos de receitas e diários das jovens solteiras aos textos literários, as mulheres precisavam vencer obstáculos impostos pela cultura e pelos textos masculinos que as estereotipavam, subordinando-as, limitando-as, não apresentando a produção literária como opção de atividade feminina, afinal, escrever era carreira de homem. Mas algumas mulheres optando pelos desvios possíveis, a partir da década de 70 do século XIX, discursavam em praça pública, apresentavam espetáculos, objetivando a abolição da escravatura, utilizavam a imprensa para expor suas idéias de emancipação, liberdade e igualdade entre as classes, raças e gêneros, buscando um propósito no viver feminino. “Certamente o Céu criou as mulheres para um melhor fim que trabalhar em vão toda a sua vida... [e em condições de igualdade] os dois sexos viverão felizes e não terão motivos de se acusarem mutuamente” (FLORESTA, ap. TELLES, 2000, p. 406).

As idéias e representações literárias masculinas – em nada neutras –, apesar da rejeição das mulheres escritoras, estavam de tal forma arraigadas no cotidiano, que penetravam e refletiam-se até mesmo nas obras de algumas dessas escritoras, como Júlia Lopes de Almeida. Esta prestigiada escritora e jornalista, em sua luta pelas reformas na educação – especialmente na das mulheres –, pela urbanização da cidade, pelo divórcio, pelas causas da Abolição e da República, segundo Telles (2000), deixa transparecer em seus escritos “ambigüidades e compromissos, avanços e acomodações, [pois] tentou conciliar, na vida e na obra, o modelo da Nova Mulher (...) com o papel ‘sagrado’ de mãe e esposa” (p. 436). Manifestava-se a ubiqüidade – quase onipotência – da ideologia de então.

Apesar das contradições, oposições e limitações impostas, as mulheres ousaram desviar. Desviaram-se, dentre outras formas, escrevendo. E escreveram muito, em qualidade e produção. Algumas, como Nísia Floresta, foram reconhecidas no exterior por intelectuais renomados da época. Outras, como Maria Firmino dos Reis e Narcisa Amália, além de seus livros e poemas, escreveram lições, nos cadernos de suas classes infantis. Envolveram-se nas redes abolicionistas, comuns naquele tempo e, tocadas pelo clima de busca de liberdade e igualdade que vigorava na Europa, algumas mulheres dirigiram seus versos para esses temas sociais, mas não esconderam seus escritos; fizeram da imprensa a difusora de seus pensamentos porque acreditavam no poder da palavra escrita, como afirmava Narcisa Amália: “A palavra emociona, o livro instrui ou deleita, só o jornal cava,

resolve, afeiçoa as mais endurecidas camadas intelectuais. A sua ação é lenta, mas contínua e, por isso mesmo, irresistível, avassaladora (TELLES, 2000, p. 420).

O que a autora chamou de “o grande poder da imprensa” era a crença de que a imprensa possuía a capacidade de despertar a consciência da sociedade brasileira para os problemas sociais de então, como a escravidão dos negros, “cavando” sulcos por onde jorrariam, lenta e continuamente, as idéias abolicionistas. Em função disto, segundo Telles, a poetisa Narcisa Amália foi alvo da crítica masculina, a qual considerava que os escritos de mulheres não deveriam buscar as causas políticas, mas servirem apenas para a exteriorização de sua alma singela e sentimental. O lugar das escritoras deveria estar distante das lutas pelas transformações da sociedade, pelas transformações de si mesmas e do seu espaço/papel nessa sociedade em que só ao homem tudo era permitido/perdoado, como denunciou Júlia Lopes de Almeida. “Não há meio de os homens admitirem semelhantes verdades. Eles teceram a sociedade com malhas de dois tamanhos – grandes para eles, para que os seus pecados e faltas saiam e entrem sem deixar sinais; e extremamente miudinhos para nós (...) e o pitoresco é que nós mesmas nos convencemos disto!” (ALMEIDA, ap. TELLES, 2000, p. 408).

As classes médias urbanas emergentes acompanhavam a versão romântica de “suas próprias histórias” nos folhetins e, nesses, a desobediência feminina só era tolerada em parte, pois a heroína rebelde, para atingir o final feliz, precisava abrir mão dos desvios e retornar ao caminho da conduta socialmente esperada da moça/mulher. Nos textos românticos masculinos, a mulher, ao se apaixonar, deixa de lado as traquinagens levianas de menina solteira – como a personagem Moreninha, de Alencar – e assume a gravidade da mulher que se aproxima do momento sublime do casamento, de constituir família, da educação dos filhos: de desempenhar, com sinceridade, o seu destino feminino. Nísia Floresta rebateu este quadro: “Se cada homem em particular fosse obrigado a declarar o que sente a respeito do nosso sexo, encontraríamos todos de acordo em dizer que nós somos próprias se não para procriar e nutrir nossos filhos, reger uma casa, servir, obedecer e aprazer aos nossos amos, isto é, a eles homens (...). Entretanto eu não posso considerar esse raciocínio se não como grandes palavras, expressões ridículas e empoladas, que é mais fácil dizer do que provar” (FLORESTA, ap. TELLES, 2000, p. 406).

Quem foram essas mulheres desviantes escritoras? Foram brasileiras, do norte (Nísia Floresta) ao sul (Ana de Barandas); membros da elite (Maria Benedicta Bormann) e/ou expostas na Roda da Santa Casa (Luciana de Abreu); filhas de professores (Narcisa Amália) e filhas ilegítimas (Maria Firmino dos Reis); que previam a liberdade da mulher através da educação (Júlia Lopes de Almeida) ou da independência econômica (Francisca Senhorinha da Mota Diniz); jornalistas, abolicionistas, feministas, professoras. O que pretendiam? Igualdade, liberdade, recusa às normas, aceitação do público. Quanto a este último aspecto, eram comuns os pseudônimos utilizados por escritoras no início do século XX, conforme Telles (2000), por duas intenções: uma era a conquista de um mercado leitor que hostilizava a autonomia feminina; outra era a rejeição aos seus nomes de família, como expressão do poder de darem à luz a si mesmas. “O que por outro lado, significava que o poder do nome, os nomes de poder e o poder das normas estavam muito presentes em suas vidas” (p. 431).

Por que foram discriminadas/atacadas? Porque enfatizaram a educação da mulher como um caminho para a sua emancipação moral, social. Porque começaram a ocupar espaços e carreiras tidos como masculinos, despertaram, assim, preocupações na elite conservadora, que passou a apregoar os possíveis danos que tal liberação acarretaria: enfermidades, esterilidade – o desenvolvimento do cérebro implicaria o enfraquecimento do útero, resultando a degeneração da raça humana, ou seja, um louvor à mulher antiga.

O SER PROFESSORA – ENTRE OS DESVIOS POSSÍVEIS E AS BRECHAS PROPOSITAIS

Por influência da cultura portuguesa, o início do século XIX apresentou como características da educação feminina aquelas habilidades já de muito decididas como próprias das mulheres: cuidar do lar, do marido, dos filhos. Confinada nesse espaço doméstico, que deveria ser sua redoma/“cativeiro”, não lhe seriam necessários muitos conhecimentos intelectuais. Contudo, a presença da Corte no Brasil exigia mulheres “instruídas” para uma boa apresentação em público e através de seu desembaraço viam-se enaltecidos pais, irmãos, maridos, filhos, bem como amparada a formação dos lares brasileiros. Surge, entre os intelectuais/governantes, no início do século, a preocupação com o ensino público, que deveria ser dirigido com mais atenção aos meninos, já que as meninas e moças (das famílias de posses) ainda seriam educadas em seus lares, distantes das diferentes cores (sexo, credo, raça) do mundo. Para atender às preocupações (não desinteressadas) de Sua Alteza com a educação do povo, no início do século XIX, procederam-se as nomeações dos primeiros institutores, com a participação direta do monarca, D. João VI. Os institutores primários (mestres-régios) que começaram a ser recrutados não tinham, em geral, mais que uma breve instrução elementar e não haviam prestado exames (ALMEIDA, 2000).

O costume das nomeações acompanhou o magistério, servindo mesmo de elemento de controle da atuação dos professores/professoras. Nas primeiras décadas do século XIX, não havia como realizarem-se concursos/exames para o preenchimento do cargo de institutor, pois os professores primários, muitas vezes, não possuíam uma instrução muito acima da de seus alunos. Não havia sequer coesão no que era ensinado no território nacional. “Os institutores (mestres-régios) que começaram a ser recrutados não tinham, em geral, mais que uma breve instrução elementar e não haviam prestado exames – isto seria difícil; cada um ensinava, mais ou menos imperfeitamente, e não se lhes podia exigir mais” (ALMEIDA, 2000, p. 43).

O magistério (precário) foi, por décadas, uma ocupação masculina. A forma como os homens se tornavam professores, o seu pouco conhecimento/instrução, correspondia à concepção de ensino da época, bem como às intenções do governo com o ensino público primário, explicitadas desde a sua denominação “escola de primeiras letras” – uma escola de pouco (e mal) ensino; uma escola para os pobres concebida pela elite, que julgava necessários para as crianças e jovens das camadas populares apenas os conteúdos de uma instrução superficial: “...para a elite brasileira, a escola para os pobres, mesmo em se tratando de brancos e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras [ou seja] ... saber ler, escrever e contar...” (FARIA FILHO, 2000, p. 136).

A instrução escolar, mínima, era pensada como um recurso auxiliar para a efetiva autonomia do país, com a participação do povo (mas uma participação limitada/controlada), que não permitisse uma reflexão/elevação tal que viesse a “incomodar” o poder. “Nessa perspectiva, a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado” (FARIA FILHO, 2000, p. 137).

Assim, fundaram-se escolas públicas que, contudo, em meados do século XIX, ainda não eram frequentadas pelos filhos/filhas das classes privilegiadas – que continuavam a receber o ensino a domicílio –, pois era grande a preocupação com o contato entre estes e as crianças oriundas das demais camadas da sociedade (negros, escravos, mestiços): “...seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou (...) temem, e com razão, pela moralidade de seus filhos, em contato com essa

multidão de garotos cujos pais os enviam à escola para se verem longe deles algumas horas” (ALMEIDA, 2000, p. 90).

Já existiam escolas criadas por D. João VI para meninas, mas a baixíssima frequência de alunas não surpreendia os dirigentes/intelectuais, ao contrário, refletia a mentalidade dos pais que não viam proveito em que suas filhas aprendessem a ler – a sua instrução seria apenas para os afazeres domésticos, mesmo as ricas, com a finalidade do casamento. Observando a educação feminina no Rio de Janeiro, em meados do século XIX, relataram, na época, missionários protestantes: “...enquanto o número de escolas crescia, as moças de famílias ricas recebiam apenas uns poucos anos de fina educação, casavam-se cedo e tinham pouco poder de decisão nos assuntos domésticos” (KIDDER & FLETCHER, ap. HAHNER, 1978, p. 57).

As novas escolas criadas no Império fracassavam. Dentre as possíveis causas do fracasso, alguns intelectuais de então apontavam a falta de professores hábeis e a baixa remuneração. Ainda assim, a escola se foi transformando em responsável principal pela educação/formação das crianças e, em consequência, do povo brasileiro. Como a elite acreditava que a imoralidade era comum à índole das classes mais baixas da sociedade, foi enfatizado o ensino religioso nos conteúdos escolares. Era grande a preocupação com a moralidade, principalmente das jovens, as quais deveriam encarnar a pureza e dedicação da Virgem – aquela mulher tão perto, solícita e sofredora e, ao mesmo tempo, tão distante e inacessível em seu sacrifício: “De fato, a imagem da mulher que se auto-sacrifica, a santa Mãe, permaneceu como um epígono da hagiografia sentimental brasileira através dos séculos, mesmo entre os não-católicos” (HAHNER, 1978, p. 12).

Da mulher devotada ao lar/filhos à mulher dedicada à escola/alunos foi uma trajetória percorrida de forma ambígua, às vezes com passos longos, lentos e astuciosos, outras, de forma acelerada pela necessidade de substituir a mão-de-obra masculina nas escolas. Fazia-se necessário romper o cerco de dominação/sujeição aos ditames masculinos, romper, paulatinamente, com o preconceito sobre o trabalho feminino, o trabalho feminino remunerado, o trabalho feminino remunerado além das fronteiras do lar. Apesar da mentalidade conservadora com relação à mulher e ao seu espaço, as primeiras décadas do século XIX, com a abertura de escolas femininas, até mesmo a impregnação do positivismo e o já vislumbre da República possibilitaram mudanças; mas não só mudanças – também conquistas femininas. Com relação a essa questão – mudanças/conquistas – existem controvérsias entre os autores. Alguns consideram a feminização do magistério como conquista feminina, outros a vinculam às concessões masculinas ou, simplesmente, à transformação dos costumes, num mundo em evolução social e econômica. Neste estudo, fica-se de acordo com os primeiros. Desta ótica, os homens (a voz oficial da sociedade) fingiam que faziam concessões. A voz feminina pedia passagem e espaço – a mulher precisava ser educada para educar seus filhos, bem como às recém-criadas classes de meninas e moças. O magistério apontava como um possível desvio dos padrões de domesticidade de então, “(...) as mudanças, assim como as chamadas ‘concessões’, também foram resultado de atendimento às reivindicações e, portanto, conquistas femininas” (ALMEIDA, 1998, p. 28).

Como veículo de propagação de suas reivindicações, as mulheres brasileiras, na segunda metade do século XIX, como já foi mencionado, utilizaram a imprensa; sendo mesmo editoras de alguns jornais feministas. Ao falarem da educação feminina (e a necessária/conseqüente feminização da docência), “insinuavam” uma conformidade aos pensamentos masculinos dominantes, buscando fazer com que os homens se despreocupassem com a possibilidade de uma excessiva emancipação da mulher e/ou seu afastamento dos cuidados com o lar e filhos. Se reproduziam a ideologia

masculina, também lançavam as primeiras sementes para sua emancipação. Assim, em vários textos, diversas escritoras/feministas expuseram os mais variados motivos para a efetiva educação da mulher, por exemplo.

A moralidade inerente à mulher seria veiculada por intermédio da prática educativa feminina (Nísia Floresta): “mais de um moralista tem estabelecido o princípio que julgamos ter já demonstrado, isto é, que a educação da mulher muita influência tem sobre a moralidade dos povos e que é ela o característico mais saliente de sua civilização” (FLORESTA, ap. DUARTE, 2000, p. 186).

A mulher educada/instruída educaria melhor os seus filhos e, posteriormente, os filhos dos outros/os alunos (Francisca Senhorinha da Motta Diniz) – “Queremos a educação verdadeira que não se nos tem dado a fim de que possamos também educar nossos filhos...” (DINIZ, ap. HAHNER, 1978, p. 82).

Os defeitos/“pecados” da mulher seriam transformados em virtudes (expição/purificação) por meio da educação (Luciana de Abreu):

Pode alguma de nós ser frívola até o ridículo, ou descuidada até a sordidez; pode alguma de nós ser pretensiosa até o fofo orgulho, ou submissa até a baixaza do servilismo; pode ainda, ser perversa e abominável até o que há de mais hediondo nos instintos humanos, concedo; mas até quando há de querer-se que sejamos anjos, lançando-nos do céu da luz, da instrução, e de nossa verdadeira posição? (...) Dêem-nos educação e instrução: nós faremos o mais (ABREU, ap. SCHMIDT, 2000, p. 450).

A elevação moral adviria da educação, que uma vez correta não desviaria a mulher dos seus “deveres” e virtudes (Anália Franco), “A maior parte dos pais têm receio de dar às suas filhas uma instrução mais ampla, julgando que o esmerado desenvolvimento das faculdades seja um incentivo para desviá-las do dever. (...) Fatal engano supor-se a ignorância e a inexperiência em que baseiam a sua virtude, como preservativo contra as ciladas das paixões e seduções dos corações. Não é [contudo] necessário que sua instrução seja profunda, mas bem dirigida” (FRANCO, ap. MUZART, 2000, p. 628).

A educação das meninas e moças impediria a desonra da família (Maria Benedita de Oliveira Barbosa): “O que pensam eles [os homens] lucrar com a nossa ignorância? (...) Como a mulher ignorante poderá rebater e combater a habilidade que o homem põe em prática para seduzir e corromper àquela que quer possuir? E quais serão os pais honestos e responsáveis, que quererão ver suas filhas seduzidas, desonradas, e depois abandonadas à sua desventura e dor?” (BARBOSA, ap. SILVA, 2000, p. 311).

O magistério atenderia às necessidades de ocupação das mulheres “finas”, que, por meio dele, trariam a promoção cultural para o povo brasileiro (Francisca Senhorinha da Motta Diniz): “No Brasil, como em qualquer outra parte, o ensino foi (...) uma das poucas ocupações ‘finas’ acessíveis a uma dama. Ao mesmo tempo as professoras podiam servir como agentes de mudanças e como disseminadoras de novas idéias” (DINIZ, ap. HAHNER, 1978, p. 79).

Na ousada proposta da escola mista, a docência feminina seria a forma mais natural pela função materna (divina) já desempenhada na educação de filhos e filhas, no mesmo tempo e espaço (o lar) o que seria a garantia de um ensino revestido de moral (Honorata Minelvina Carneiro de Mendonça).

A mulher corresponderá a essa missão sublime que lhe assinam, é a que pelo Criador lhe foi destinada. A mulher nunca desmentirá a confiança dos pais que lhe confiarem seus filhos! Decretai a

escola mista, rodeai-a de prestígio, de garantias, de bons regulamentos, e as professoras aparecerão. [Nas escolas mistas os alunos serão educados] com carinho de mãe (...) a educação ressentir-se-á dos eflúvios dos princípios religiosos, sendo a mulher mais propensa à devoção, mais religiosa por natureza... (MENDONÇA, ap. VASCONCELLOS, 2000, p. 696- 698).

A instrução da mulher a afastaria de perigos, como a sedução, a mendicância, a prostituição e o casamento por interesse/conveniência, porque ela estaria apta a trabalhos dignos, talvez, o de professora (Honorata Minelvina Carneiro de Mendonça). “A mulher ilustrada evitará com mais facilidade os perigos da sedução, a prostituição a que muitas vezes a má educação, ou a miséria a arrasta! Se é pobre terá um emprego honroso a que poderá aspirar, não será preciso dizer – caso-me sem ter amor, só para ter um futuro! – não será preciso dedicar-se ao serviço de criada e outros mais indecentes a que se sujeita por necessidade” (MENDONÇA, ap. VASCONCELLOS, 2000, p. 699).

Assim, de reivindicação em reivindicação foram espalhando seus anseios quanto ao serem educadas e tornarem-se professoras. Por outro lado, os homens, na segunda metade do século XIX, já não eram mais incentivados ao magistério, que, agora, tinha como atributos necessários a submissão, a sujeição, a renúncia de si mesmo por uma profissão de prestígio quase nenhum, conforme apresenta um texto da época. “O magistério é uma profissão que, para ser bem exercida exige maior soma de esforços e devotamento [o sacerdócio]; qualquer um que o abraça, se quiser cumprir dignamente os deveres de seu nobre postulado, deve consagrar-lhe todas as forças de seu espírito, todas as energias do seu coração. Nenhuma preocupação, diferente do ensino, deve existir para o professor...” (ALMEIDA, 2000, p. 183).

Também não havia incentivo em seguir uma carreira que além do trabalho intelectual exigia atividades braçais, como cuidar do campo, para aqueles que fossem designados para as escolas distantes, no interior do país. Da mesma forma, o homem que abraçasse o magistério estaria reconhecendo a inferioridade de sua posição e aceitando a impossibilidade de ascensão social.

[As escolas normais] têm por missão formar institutores, não somente para as cidades, mas também e especialmente para o campo; e a opinião dos homens mais competentes neste assunto é que os alunos-mestres devem possuir noções bem desenvolvidas sobre a cultura da terra, sobre seus produtos e sobre as técnicas que se referem a elas (...) O gênero de trabalho exigido pelos cuidados a dar às plantações será muito útil aos alunos (...) A saúde dos alunos fortalecer-se-ia, e eles adquiririam hábitos modestos e simples, que os distanciariam da tola vaidade [pretensão?] de se fazerem passar por doutores (...) afastando-lhes as aspirações vagas (...) prejudiciais para os homens que querem devotar-se a esta honrosa experiência, mas pouco brilhante, do ensino primário (ALMEIDA, 2000, p. 211).

Desde o início, a intenção da educação era formar homens e mulheres, cada um com seus atributos e/ou conhecimentos particulares, ou seja, homem educado para ser homem e mulher educada para ser mulher. Desta forma, como as mulheres/professoras formariam as futuras mulheres/esposas conforme o seu exemplo, eram determinantes para a nomeação das docentes os seus dotes morais. “Quando os deputados regulamentaram com a primeira lei de instrução pública o ensino das ‘pedagogias’ – aliás, o único nível a que as meninas teriam acesso [isto foi no início do século XIX] –, afirmaram que seriam nomeadas mestras dos estabelecimentos ‘aquelas senhoras que por sua honestidade, prudência e conhecimento se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar” (LOURO, 2000, p. 444).

No final do século XIX, além de formarem mulheres/mães, as escolas formariam mulheres/trabalhadoras, já que no contexto da época, o trabalho era visto como necessário ao progresso da

recém-instalada República; contudo, só houve um acréscimo de qualidades femininas àquelas solicitadas anteriormente – as mulheres transformadas em responsáveis pela ordem e evolução do país. “Elas deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberiam controlar seus homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país; (...) implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas (LOURO, 2000, p. 447).

Atendendo à premente construção da ordem e do progresso; reconhecendo a importância da escola na concretização desse ideal, bem como admitindo o baixo nível de formação daqueles e daquelas que atuavam mais diretamente na formação das mentes infantis, em meados do século XIX, as escolas normais começaram a ser criadas, com a preocupação de melhorar a qualidade do ensino que era oferecido. Curiosamente, os homens começaram a abandonar o magistério, enquanto a procura feminina pelas escolas normais aumentava nitidamente. Segundo Louro, os homens deixavam as salas de aula devido “ao processo de urbanização e industrialização que [lhes] ampliava as oportunidades de trabalho” (LOURO, 2000, p. 449). Estava criada uma brecha (proposital?) para que o trabalho docente se fosse transformando em trabalho de mulher, mas não sem polêmica, sem resistência. Os favoráveis ao magistério feminino usavam como argumento a associação magistério/maternidade, alunos/filhos. “... a docência não subverteria a função feminina fundamental [a maternidade], ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação [qualidades tidas como femininas]. A ele acorreriam aquelas que tivessem vocação” (LOURO, 2000, p. 450).

Vocação, docilidade, espírito maternal e conduta moral sempre estiveram presentes na vida da professora, quer como atributos necessários, quer como elementos de fiscalização e controle, a preocupação com a moralidade/sexualidade pairando sobre as demais. Assim, com o afastamento dos homens do magistério, as atenções com as aulas das classes mistas voltaram-se para a professora, para o mútuo contato/influência com o sexo oposto. A esse respeito, na década de 70 do século atrasado, no Rio de Janeiro, o institutor Costa e Cunha, “ainda a título de ensaio, aconselhava que se admitissem nas escolas de meninas, os meninos de 7 a 10 anos e que, passada esta idade, fossem enviados à escola de meninos mais vizinha de seu domicílio. Mais tarde, dizia-se, quando a educação aumentar o número de escolas mistas, poder-se-iam admitir os meninos até a idade de 12 a 13 anos. Estas escolas, em todo caso, deverão ser dirigidas por institutoras com mais de 21 anos” (ALMEIDA, 2000, p. 152).

A mesma preocupação foi manifesta na província do Rio Grande do Sul: “Para as aulas do sexo masculino poderão ser nomeadas as normalistas que houverem atingido 23 anos de idade. Estas aulas serão mistas, e só receberão meninos de até 10 anos” (LOURO, 2000, p. 453).

Segundo Almeida (1998), apesar de toda a vigilância e controle sofridos – a atuação na família, o decoro, a moral, a sexualidade contida, a mulher buscou o trabalho docente porque era muito forte o apelo pela sobrevivência. “...O maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar!” (p. 71). Deveriam ser poucas as que procuravam o magistério exclusivamente para libertarem-se um pouco do domínio doméstico, do poder masculino. Contudo, apesar do baixo salário e fortíssima fiscalização de sua vida pessoal/profissional, havia atrativos, como “...sair desacompanhada para ir lecionar, [como também] adquirir conhecimentos, além das prendas domésticas, como era o usual” (ALMEIDA, 1998, p. 71).

Concessões/conquistas, destemor/ necessidade, de tudo esteve repleto o processo de feminização do magistério, no século XIX. Perguntas como as que seguintes, os pesquisadores/estudio-

sos ainda formulam, “o que motivou as mulheres a procurarem o magistério e nele permanecerem? O que as levou a escolher o curso de formação de professoras e dedicar-se ao ensino? Que processos, além das condições concretas de vida, impulsionaram as mulheres para essa profissão, apesar de seus já alardeados problemas?” (ALMEIDA, 1998, p. 30).

Respostas – difíceis respostas reais – ainda são poucas, algumas embutidas em outros/novos questionamentos. “Parece que a conexão ensino público/modelagem da nação estabeleceu quase imediatamente sua relação com a mulher professora. Teria sido porque os homens abandonaram logo o magistério em busca de melhores oportunidades? Ou porque as moças perceberam que ingressando na profissão poderiam alcançar minimamente o direito de ir e vir e, então, rapidamente, ocuparam a maioria dos postos de trabalho docente?” (MÜLLER, 1999, p. 103).

Os autores/homens dos romances do século XIX tentaram fazer a sua parte para demover a mulher das aspirações ao magistério, não exaltando a profissão/professora, geralmente estabelecendo uma relação entre a atividade docente e a desprezível necessidade de sobrevivência, numa época em que o trabalho remunerado não era bem visto pela sociedade. Mas algo falou mais forte. “De alguma forma, mulheres brasileiras, honestas [sempre essa exigência], com algum conhecimento e desembaraço (...) foram adentrando o magistério primário” (MÜLLER, 1999, p. 101).

E ainda há muito que investigar. Por quais caminhos, desvios, atalhos ou brechas tiveram de passar? Lamentavelmente, já no século atrasado, reconhecia Nísia Floresta, que “não é na história de nossa terra que iremos estudar a situação de nossas mulheres, porque infelizmente os poucos homens que têm escrito apenas esboço dela não as acharam dignas de ocupar algumas páginas de seus livros” (FLORESTA, ap. DUARTE, 2000, p. 186).

Se os desvios foram possíveis ou as brechas, propositadamente, abertas, o fato é que as mulheres aproveitaram a ocasião e (ao menos no magistério) concretizaram a fala de Josefina Álvares de Azevedo: “O domínio das calças está para acabar” (AZEVEDO, ap. SOUTO-MAIOR, 2000, p. 499).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, J. S. de. *Mulher e Educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Unesp, 1998.
- ALMEIDA, J. R. P. de. *Instrução Pública no Brasil (1500-1889): História e Legislação*. São Paulo: Educ, 2000.
- AMARAL, A F. G. do. Mulheres em cena: mudanças na condição feminina na Europa em fins do Século XIX e início do Século XX. *Paradoxa – Revista da Universo*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, 1997.
- BAGGIO, H. D. *Padre Siqueira, uma resposta à educação do menor carente no Brasil*. Petrópolis: Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, 1987.
- DUARTE, C. L. Nísia Floresta Brasileira Augusta. In: MUZART, Z. L. (org.) *Escritoras Brasileiras do Século XIX*. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 175-193.
- ENGEL, M. Psiquiatria e feminilidade. In: DEL PRIORE, M. (org.) *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000. p. 322-361.
- FARIA FILHO, L. M. (org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FONSECA, C. Ser mulher, mãe e pobre. In: DEL PRIORE, M. (org.) *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000. p. 510-553.
- GUIMARÃES, B. *O seminarista*. São Paulo: Ática, 1985.
- HAHNER, J. E. *A mulher no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KESSAMIGUIEMON, V. L. G. *A formação da professora nos romances brasileiros do século XIX*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Iguazu, Nova Iguaçu, 2001. p. 96-124.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (org.) *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000. p. 443-481.

-
- MÜLLER, L. *As construtoras da nação: as professoras primárias na Primeira República*. Niterói: Intertexto, 1999.
- MUZART, Z. L. Anália Franco. *Escritoras brasileiras do século XIX*. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 616-633.
- NUNES, M. J. R. Freiras no Brasil. In: DEL PRIORE, M. (Org.) *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000. p. 482-509.
- SCHMIDT, R. T. Luciana de Abreu. In: MUZART, Z. L. *Escritoras Brasileiras do século XIX*. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 440-454.
- SILVA, V. C. S. Maria Benedita de Oliveira Barbosa. In: MUZART, Z. L. *Escritoras brasileiras do século XIX*. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 300-314.
- SOIHET, R. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: DEL PRIORE, M. (Org.) *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000. p. 362-400.
- SOUTO-MAIOR, V. A. Josefina Álvares de Azevedo. In: MUZART, Z. L. *Escritoras brasileiras do século XIX*. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 484-489.
- TELLES, N. Escritoras, escritas, escrituras. In: DEL PRIORE, M. (Org.) *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000. p. 401-442.
- VASCONCELLOS, E. Honorata Minelvina Carneiro de Mendonça. In: MUZART, Z. L. *Escritoras brasileiras do século XIX*. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 668-699.

RESUMEN

Intentamos buscar, en este artículo, recorrer los caminos – veredas o desvío – trillados por las mujeres brasileñas en el siglo XIX, que las condujeron a un alejamiento del espacio del hogar en que vivían confinadas y a la conquista del derecho de ser profesora, sin dejar lo de ser madre, esposa y mujer, además de las dificultades que, ya en este tiempo, el acto de leccionar implicaba, tales como descalificación, bajo sueldo y desprestigio. La actividad literaria y el magisterio femenino son entendidos/presentados como conquistas femeninas, como actitudes de desvío de las normas sociales burguesas de la época.

Palabras-claves: *mujer, magisterio, formación.*

ABSTRACT

It is tried, in this article, to travel the roads – short cuts or deviations – trashed by the Brazilian women in the 19th century which led them to the removal from domestic space in which they lived confined and to the conquest of the right of being a teacher contingent on the one of being a mother, a wife and a woman, in spite of the difficulties that, such as: disqualification, low remuneration and disreputation. The literary activity and feminine teaching are understood/presented as feminine conquests, as deviated attitudes from the bourgeois social norms of that time.

Keywords: *woman, teaching, formation.*