



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
Brasil

Souza de Menezes, Cristiane; dos Santos Machado, Charliton José; da Silva Nunes,  
Maria Lúcia

Mulher e educação na República Velha: transitando entre o discurso histórico e o literário

Educação Unisinos, vol. 13, núm. 1, enero-abril, 2009, pp. 43-50

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644448005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



## Mulher e educação na República Velha: transitando entre o discurso histórico e o literário

### Women and education in the Old Republic: Moving between the historical and the literary discourse

Cristiane Souza de Menezes

crisme@terra.com.br

Charliton José dos Santos Machado

charliltonlara@yahoo.com.br

Maria Lúcia da Silva Nunes

mlsnunes@yahoo.com.br

**Resumo:** Este trabalho, vinculado ao grupo de pesquisa HISTEDBR/GT-PB e ao projeto de pesquisa "Educação e educadoras na Paraíba do século XX: práticas, leituras e representações", tem por objetivo compreender os significados do magistério e da educação feminina na República Velha a partir das representações de mulher correntes na sociedade brasileira nesse período. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com análise de duas obras, *A educação nacional*, de José Veríssimo Dias de Matos, publicado em 1890 e reeditado em 1906 com o acréscimo do capítulo *A educação da mulher brasileira*, e o romance *O quinze*, de Raquel de Queiroz, publicado em 1930, que tem como personagem principal a professora Conceição. A pesquisa se inscreve nos Estudos de Gênero e nos pressupostos teórico-metodológicos da Nova História Cultural. Embora no período em estudo o incentivo ao magistério feminino e à educação da mulher fosse justificado pela associação desta à representação de mãe, esposa e dona-de-casa, primeira e principal educadora dos futuros cidadãos, as obras analisadas também desvelaram a incipiente inserção feminina num processo social mais amplo, com as mudanças no comportamento da mulher e a paulatina conquista do espaço público, avanços ligados ao acesso das moças à continuidade da educação escolar e ao mercado de trabalho por meio do magistério.

**Palavras-chave:** magistério, educação feminina, República Velha.

**Abstract:** This paper, which is linked to the HISTEDBR/GT-PB research group and to the research project "Education and educators in the state of Paraíba in the 20<sup>th</sup> century: practices, readings and representations", aims to understand the meanings of teaching and female education in the Old Republic on the Basis of the representations of women that were common in this period of Brazilian society. Its methodology is a bibliographic research, with the analysis of two literary works, *A educação nacional*, by José Veríssimo Dias de Matos, published in 1890 and again in 1906 with the addition of a chapter titled *A educação da mulher brasileira*, and the novel *O quinze*, by Raquel de Queiroz, published in 1930, which has as its main character the teacher Conceição. This research project is situated in the area of Gender Studies and adopts the theoretical and methodological assumptions of the New Cultural History. Although in that period the encouragement of female teaching and women's education was justified by their association to the representations of women as mothers, wives and housewives, as first and primary educators of the future citizens, both literary works also show the incipient insertion of women in a wider social process, with changes in women's behavior and the gradual occupation of the public space. These are advances connected to women's access to continued school education and the labor market through teaching.

**Key words:** teaching, women's education, Old Republic.

Com a Nova História, o conceito de documento foi modificado qualitativamente, passando a abarcar a cultura material, a imagem e a literatura. Assim, o uso de romances e discursos literários como fonte histórica é resultado das renovações conceituais e metodológicas da História ocorridas a partir da década de 1930 (Silva e Silva, 2006, p. 159).

Nesse sentido, o presente trabalho, que está vinculado ao grupo de pesquisa HISTEDBR/GT-PB e ao projeto de pesquisa Educação e Educadoras na Paraíba do século XX: práticas, leituras e representações, tem por objetivo compreender os significados do magistério e da educação feminina na República Velha a partir das representações de mulher correntes na sociedade brasileira nesse período. Inscrito nos pressupostos da Nova História Cultural e nos Estudos de Gênero, a metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica com análise de duas obras, *A educação nacional*, de autoria do crítico e historiador literário paraense José Veríssimo Dias de Matos (1985) e o romance *O quinze*, de Raquel de Queiroz (2006). A primeira, produzida no alvorecer do regime republicano, e a segunda, no último ano da República Velha.

*A educação nacional* foi publicada em 1890 e reeditada em 1906 com o acréscimo do capítulo *A educação da mulher*. Escrita sob o impacto da proclamação da república, num momento em que a sociedade brasileira se preparava para transformações profundas, a obra foi elaborada inicialmente com o intuito de contribuir para as reformas que deveriam surgir com o novo regime político. Em suas páginas, a educação, desde que pensada em bases nacionais, é vista como o eixo em torno do qual deve girar a instrução (Barbosa, 1985, p. 9-10).

Além disso, no capítulo dedicado especificamente à educação feminina, principal foco do interesse deste

trabalho, o autor procura evidenciar “as raízes portuguesas da sujeição feminina no Brasil, sua desvinculação do processo geral da cultura e os perigos que isso representa para a educação do brasileiro de modo geral” (Barbosa, 1985, p. 11).

Quanto ao romance *O quinze*, escrito em 1930, foi o primeiro livro de Raquel de Queiroz. Tem como pano de fundo a grande seca de 1915 e narra duas histórias: a do amor irrealizado de Conceição e seu primo Vicente e a da luta pela sobrevivência de Chico Bento e sua família, retirantes que sonham com dias melhores no Amazonas. Enquadra-se no conjunto de obras literárias conhecido como *romance de trinta* ou, ainda, *romance regionalista*, pela predominância da temática rural. Essas obras caracterizam-se por apresentar as contradições de um país que se modernizava, com uma industrialização e urbanização crescentes, mas que ainda mantinha fortes traços arcaicos ligados a um recente passado agrário-exportador. O primeiro romance de Raquel de Queiroz faz parte do chamado *ciclo nordestino do romance de trinta*.

Fiel ao período em que foi publicado (1930), um dos temas que se sobressai no livro é o da condição feminina na sociedade moderna. Em *O quinze*, quem representa a mulher que começa a conquistar a sua emancipação no início do século XX, por meio de uma profissão, numa sociedade ainda patriarcalista, é Conceição, jovem professora de 22 anos de idade, personagem principal do romance, elo entre as histórias narradas na obra.

### **A educação da mulher no Brasil: apontamentos iniciais**

Baseadas nas diferenças biológicas entre os sexos, as sociedades teceram concepções de masculinidade e feminilidade que, geralmente, eram

(e ainda são) usadas para justificar a submissão e a opressão de mulheres. Por suas “características”, o espaço por excelência da mulher era o espaço privado, representado pelo lar. Neste, ela estaria protegida e poderia cumprir de maneira eficiente suas funções de esposa e mãe. Já os homens assumiam as funções produtivas e ocupavam o espaço público. Devido à sua função reprodutiva, a educação das mulheres era, na maioria das vezes, limitada a melhor prepará-las para cuidar das atividades do lar.

De acordo com José Veríssimo de Matos, na sociedade portuguesa, marcada fortemente pelo modelo patriarcal, o lema que prevaleceu em relação à educação feminina foi: “O melhor livro é a almofada e o bastidor” (Matos, 1985, p. 117). O autor destaca ainda o enclausuramento em que vivia tanto a mulher portuguesa quanto a brasileira. Nessas sociedades, a mulher deveria apresentar qualidades que a tornavam semelhante a uma monja: calada, sofredora, sem enfeites, sendo comum encontrar senhoras de famílias abastadas ainda analfabetas. Essa situação só começaria a se modificar com as reformas do Marquês de Pombal, permitindo que aos poucos as mulheres tivessem acesso à educação escolar.

Na história do nosso país, herdeiro da cultura lusa, a mulher também conquistou tardiamente o direito de escolarizar-se. Após a Independência, buscando inserir o Brasil no mundo moderno, foram surgindo escolas fundadas tanto por ordens religiosas quanto por leigos. Contudo, havia um maior número de escolas para meninos do que para meninas. Além disso, existia também uma diferenciação nos currículos: nas escolas primárias masculinas, ensinavam-se a leitura, a escrita e conhecimentos de aritmética, geografia e línguas; nas femininas, ensinavam-se as primeiras letras, gramática portuguesa e francesa, os “trabalhos de agulha”,

a música, o canto e a dança (Rocha-Coutinho, 1994, p. 80).

Nota-se que a pouca instrução recebida pelas mulheres não tinha o mesmo objetivo que a oferecida aos homens. Enquanto a escolarização dos homens visava a prepará-los para a inserção no espaço público e para o desempenho profissional, a das mulheres tinha por finalidade melhor prepará-las para administrar o lar, servir ao marido e educar os filhos.

É a partir da 1ª Lei de Instrução Pública do Brasil, de 1827 (Brasil, 1998), que a escola começa a abrir-se para a mulher brasileira, se bem que, mesmo criando escolas primárias para o sexo feminino em todo o império, essa lei não tenha instituído a abertura desses estabelecimentos para meninas como uma obrigação legal (Louro, 2001a, p. 447). Mesmo com esse limite na legislação, é inegável que a partir desse momento foram sendo criadas as condições para que a mulher avançasse nos estudos, podendo ir além do ensino primário, posto que se instituiu a necessidade de formar mestras:

Como naquela época, no Brasil e também na Europa, as aulas eram dadas em turmas separadas por sexo, foi preciso que se admitissem mulheres para lecionar nas turmas femininas; assim foram criadas as primeiras vagas para o magistério feminino (Schaffrath, 2000, p. 4).

Nesse sentido, José Veríssimo de Matos destaca que “a melhoria da instrução da mulher começou no Brasil [...] com a criação das Escolas Normais para formar professoras primárias” (Matos, 1985, p. 125). Essas instituições são consideradas pelo

autor como os primeiros estabelecimentos de ensino moderno do país.

Até meados do século XIX, a docência era uma atividade predominantemente masculina. Mas, progressivamente foi crescendo a participação da mulher, até configurar-se como uma ocupação majoritariamente feminina (Almeida, 1991, p. 22). Alguns fatores contribuíram para isso, entre eles o paradigma naturalista, segundo o qual a mulher poderia desempenhar melhor essa função devido as suas “características naturais” (afetivas, “destinadas” à maternidade, etc.).

Além disso, em *A educação nacional* encontramos que:

Para a máxima parte dos professores do ensino oficial, o magistério, que devia ser sua principal ocupação, tornou-se apenas uma função subsidiária da sua atividade, uma achega, para muitos um *pis aller*. Crescido número deles o abandonaram de todo ou o desleixaram totalmente pela política, pelas finanças, pela indústria e por negócios e interesses de toda a ordem (Matos, 1985, p. 29).

Assim, percebe-se que outro fator que também contribuiu para o maior ingresso de mulheres no magistério primário foi o processo de urbanização e industrialização do país, que atraiu os homens para setores mais lucrativos.

### **Educação, mulher e magistério feminino: algumas páginas de *A educação nacional***

Com a República, os argumentos a favor da educação da mulher esta-

vam vinculados à modernização da sociedade e ao discurso higienista, no qual competia a ela cuidar da higiene dos filhos e da casa. Nesse sentido, Matos (1985, p. 116), em *A educação nacional*, defende que a educação da sociedade deveria começar pela educação daquela que seria mãe e primeira educadora do indivíduo.

Era necessário então que a mulher fosse introduzida nos conhecimentos e conceitos científicos da psicologia, da economia doméstica e da puericultura. Nessa perspectiva, Matos (1985, p. 21) assinala a multiplicação de Escolas Normais por todo o país, embora destacando o insucesso das reformas na instrução pública promovidas pelo Ministério de Ensino Público (que durou apenas até 1892) e também pelos estados.

Como consequência da falta de real interesse pela instrução pública, ocorreu o fechamento de muitas Escolas Normais (e também de ensino primário) em vários estados, tão logo se instalou a crise financeira (Matos, 1985, p. 21-22). Além disso, o autor critica o apoio dado pelo governo à iniciativa particular, na criação de Escolas Normais livres, que para Matos não tinham credibilidade.

Outro aspecto para o qual o autor de *A educação nacional* chama a atenção são as mudanças nos costumes e nos hábitos femininos durante a Primeira República. Embora considerando que grande parte dessas mudanças fossem frivolidades, o crítico paraense põe em destaque a maior circulação das mulheres no espaço público, a prática de leitura (não mais restrita aos missais), uma formação mais culta (embora ainda artificial) e o crescente interesse pelo feminismo<sup>1</sup>. De acor-

<sup>1</sup> No Brasil, a participação do feminino no espaço público ou a chamada *primeira onda feminista*, ocorrida entre o final do século XIX e a década de 1930, caracterizou-se pela luta por direitos civis e políticos da mulher, tendo como principal marca o movimento sufragista liderado pela médica e escritora Bertha Lutz. Fruto dessa mobilização originária, novas ondas do feminismo firmaram suas bandeiras em momentos históricos posteriores, quais sejam: a chamada *segunda onda* ocorrida a partir dos anos de 1960, combinando a revolução dos comportamentos que atingia o mundo ocidental e o combate à ditadura militar e, posteriormente, nos anos de 1980-1990, a terceira, de cunho acadêmico, deliberando espaço na atuação política para se discutir e problematizar cientificamente as relações sociais de gênero.

do com o autor, essas mudanças se davam tanto pelas necessidades da época que, mais do que as teorias, iam modificando a sociedade de maneira rápida e profunda, como também pelo caráter móbil e inconstante da mulher. Essa “inconstância”

[...] facilitou, no Brasil, como em Portugal, a transformação da mulher dos tempos antigos, a nossa velha *dona* honesta, severa, ignorante e, como quer que seja, indolente, nas nossas mulheres de hoje, que tocam piano, cantam e representam até em espetáculos públicos, falam Francês e, às vezes, até Inglês, vestem como as de Paris, saem sós, fazem elas mesmas as suas compras e os seus casamentos, lêem romances, frequentam conferências literárias, não só conversam mas discutem com homens, jogam nas corridas de cavalos ou nas bancas dos roleteiros, começam a jogar o *croquet* e o *lawn-tennis* e a montar bicicletas em trajes quase masculinos, e principiam a interessar-se pelo feminismo (Matos, 1985, p. 121).

Criticando a superficialidade e o artificialismo desse tipo de educação, que desnacionalizaria a mulher, o autor defende uma “educação nova”, mais sólida, “que lhe desse da vida, dos seus deveres, das suas obrigações para com a humanidade, do mundo uma noção larga, mais exata, mais positiva e mais completa” (Matos, 1985, p. 121), a fim de que a mesma pudesse contribuir para a evolução do país e a educação eficaz da sociedade.

Assim, a instrução feminina é pensada como a do cidadão, integral e enciclopédica. Todavia, para o autor isso não significava que a mulher deveria se aprofundar e especializar nas ciências, tendo em vista que estaria incapacitada por sua inteligência inferior a do homem, mas sim aprender o mínimo necessário (noções dos conhecimentos que todo homem de média cultura não

deveria ignorar), o indispensável ao cumprimento racional e proveitoso de sua função social:

[...] ser mãe, esposa, amiga e companheira do homem, sua aliada na luta da vida, criadora e primeira mestra de seus filhos, confidente e conselheira natural do seu marido, guia da sua prole, dona e reguladora da economia da sua casa, com todos os mais deveres correlativos a cada uma destas funções (Matos, 1985, p. 122).

O autor defende então que, por sua missão na sociedade, para dar ao país uma posição proeminente no mundo, cumpria melhorar a educação feminina. Ou seja:

A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos (Louro, 2001a, p. 447).

Nesse sentido, José Veríssimo de Matos põe em relevo a importância das Escolas Normais para a continuidade da instrução da mulher, embora reconhecendo as deficiências desses estabelecimentos. Assim, defende também a criação de institutos especiais de instrução feminina e a melhora das Escolas Normais existentes, que cumpririam duas finalidades: formar mestras e dar uma instrução geral às mulheres, cuja base deveria ser constituída pelo ensino de Matemática (um pouco além das elementares), Física, Química, Ciências Naturais, Língua e Literatura nacionais. O autor acrescenta ainda a Educação Física e a Educação Estética, “dada sob a forma do ensino racional e completo do desenho” (Matos, 1985, p. 128), substituindo os trabalhos manuais.

No entanto, a crescente participação da mulher na Escola Normal não se deu sem oposições de alguns

segmentos da sociedade brasileira que consideravam uma insensatez “entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ a educação das crianças” (Louro, 2001a, p. 450).

Mesmo Matos, que defendia a mulher como a primeira e imediata educadora do homem, também a julgava portadora de uma natureza mais débil, tendo afirmado, inclusive, que: “[...] mais nervosa, de uma sensibilidade mais aguda, como parece até cientificamente provado, é por isso mesmo menos consistente e mais volúvel” (Matos, 1985, p. 121). Chegando, ainda, em 1911, a se posicionar contrário à elegibilidade de mulheres para a Academia Brasileira de Letras, então sob sua presidência (Jorge, 1999, p. 151).

Entretanto, a crise de 1920 conduziu ao incentivo da educação das mulheres, objetivando sua autossuficiência econômica, garantindo às que não se casassem meios de se sustentar, para não se tornarem um fardo à família e à sociedade. O leque de profissões, porém, era restrito àquelas que estivessem associadas ao papel feminino socialmente esperado. Nesse contexto, continua a se destacar a participação da mulher no magistério infantil. Fragoso e Andrade (2003, p. 65-66) argumentam que isso ocorreu porque a profissão docente apresentava “um sentido de missão, vocação, doação a alguém, como se fosse uma extensão do papel de mulher”.

Nessa perspectiva, durante toda a Primeira República, o curso de magistério foi uma das poucas oportunidades de continuidade de escolarização para a mulher, pois apenas em 1930 é que começa a haver um ingresso feminino significativo em cursos superiores.

No entanto, a participação da mulher no magistério, mesmo marcada pela associação da função da



professora à maternidade e à afetividade, representou também uma ruptura com a ordem vigente, na medida em que

O magistério representava para as mulheres, ao mesmo tempo, um meio de subsistência e libertação, tendo em vista que, com os recursos advindos do seu trabalho, elas podiam se manter e podiam transitar em outros domínios que não a igreja e o lar; como também, por meio da instrução, diversificavam seus conhecimentos. O trabalho remunerado lhes dava relativa independência e autonomia, podendo, assim, usufruir de algumas prerrogativas masculinas (Santos, 2004, p. 53).

### A mulher-professora nas primeiras décadas do século XX em *O quinze*

O século XIX, marcado pelo paradigma naturalista, foi o momento histórico em que teve lugar uma preocupação em se estabelecer uma identidade para cada sexo. Segundo esse paradigma, existiria uma “natureza” própria para homens e mulheres, baseada nas diferenças biológicas. Por suas características, o espaço por excelência da mulher seria o privado, representado pelo lar. Neste, ela estaria protegida e poderia cumprir de maneira eficiente suas funções de esposa e mãe, formadora dos futuros cidadãos, funções estas que representariam destino e desejo natural de todas.

No entanto, Miriam Grossi afirma que “não existe uma determinação natural dos comportamentos de homens e de mulheres, apesar das inúmeras regras sociais calcadas numa suposta determinação biológica diferencial dos sexos” (Grossi, 1998, p. 4). Na verdade, ainda de acordo com a autora, essa explicação da ordem natural nada mais é do que uma formulação ideológica que tem transformado as diferenças biológi-

cas entre os sexos em desigualdades, em hierarquias historicamente utilizadas para colocar as mulheres em uma posição de desvantagem.

Assim, quando a personagem Conceição, de *O quinze*, é apresentada, percebe-se que nem sempre as mulheres se encaixavam exatamente nesse “molde natural” e que as relações de gênero estão em permanente processo de reconfiguração e ressignificação, o que denota o seu caráter histórico, social e cultural: “Conceição tinha vinte e dois anos e não falava em casar. As suas poucas tentativas de namoro tinham ido embora com os dezoito anos e o tempo de normalista; dizia alegremente que nascera solteirona” (Queiroz, 2006, p. 14).

Esse tipo de comportamento era motivo de críticas por parte da avó, representando o pensamento corrente da sociedade do início do século XX: “[...] mulher que não casa é um aleijão” (Queiroz, 2006, p.14). Ou seja, a mulher que não casava e que, consequentemente, não se tornava mãe, não cumpriria o destino reservado a todas pela natureza. Nesse sentido, a solteirona representava uma aberração.

No entanto, através da educação escolar e do exercício da docência, foi possível para Conceição conquistar um espaço na esfera pública e, assim, poder alargar seus horizontes e perceber que a vida da mulher não se encerrava no lar, havendo outras formas de realização pessoal além do casamento.

Neste sentido, Machado (2006, p. 32) e Abrantes (2006, p. 70) destacam que, nas primeiras décadas do século XX, a produção literária e jornalística tinha como um de seus temas recorrentes a mudança dos costumes observada no Brasil com a República, especialmente as transformações no comportamento das mulheres. Assim, foram registrados, nos jornais e livros da época, os mo-

vimentos reivindicatórios feministas como as lutas pela direito ao voto, à educação e à participação no mercado de trabalho, e as mudanças na moda que conferiram à mulher uma aparência andrógina (com o uso de cabelos curtos a *la garçon*, as roupas mais soltas para não marcar as curvas femininas, etc.).

Além disso, o país começava a perceber que, para alcançar a modernização e o progresso almejados, seria essencial ampliar o acesso à escola. Nesse contexto, especialmente com a crise econômica de 1920, há um incentivo para a educação de mulheres e para sua participação no mercado de trabalho, praticamente restrita ao magistério.

Embora algumas moças fossem atraídas para o magistério por necessidade econômica, na tentativa de obter um meio de sustento, e que para muitas o curso normal fosse entendido como curso “espera marido” (tanto que muitas abandonavam a escola ao casarem-se), outras ingressavam nesse curso “por ambicionarem ir além dos tradicionais espaços sociais e intelectuais” (Louro, 2001a, p. 453). Esse parece ser o caso de Conceição, já que pertencia a uma família que tinha posses e não lhe faltavam pretendentes.

Inclusive, o trabalho de professora permitia a Conceição ter uma liberdade que mocinhas casadoiras e mulheres casadas não podiam usufruir na época, como a de circular desacompanhada pelas ruas sem macular a sua honra. Há um episódio no livro que ilustra esse privilégio. Ao se deparar com a prima voltando para casa sozinha depois do trabalho, Vicente questiona:

- Foi por causa da doença que veio só? [...]  
- Só? Eu sempre ando só! Tinha que ver, de cada vez que fosse à escola, arranjar companhia...

- Pois eu pensei que não se usava uma moça andar só, na cidade. [...]  
- Mas eu, é porque sou uma professora velha, que vou para o meu trabalho! Uma mocinha bonitinha não passeia só, não! (Queiroz, 2006, p. 80).

A representação da professora solteirona continha algumas ambiguidades. Se por um lado ela era uma mulher que “falhara”, por não ter casado nem tido filhos, por outro ela “tinha uma instrução mais elevada, trabalhava fora do lar, com uma possibilidade de circulação pelo espaço público maior do que as demais mulheres” (Louro, 2001b, p.104-105). Além de poder garantir seu sustento através da remuneração que recebia. Assim, mesmo com restrições, essa mulher usufruía alguns privilégios masculinos.

José Veríssimo de Matos, ao comentar a criação das Escolas Normais, também faz referência à circulação das moças no espaço público como uma conquista advinda da sua inserção nesses estabelecimentos de ensino e acrescenta, ainda, a possibilidade da convivência com o sexo oposto:

Conquanto especialmente destinadas a formar mestras para as escolas públicas, serviram geralmente à propagação da instrução feminina, pois foi em toda a parte a sua frequência considerável. Tiveram demais outro efeito relevante, acabar com o sistema de clausura que até então prevalecera na educação das moças brasileiras. Pela necessidade de irem à Escola, começaram a sair diariamente, e até sós, a se dirigirem, a se criarem e a sentirem uma responsabilidade, com o que forçosamente se desenvolveria a sua individualidade, até ali atrofiadas por absoluta falta de exercício. Também pôs em contato imediato, num trabalho comum e numa emulação útil, pois em muitas dessas Escolas o ensino era misto, dado simultaneamente a moços e moças, os dois sexos, que tinham sempre vivido separados, sequestrados um do outro, como inimigos recíprocos (Matos, 1985, p. 125).

De acordo com as páginas de *O quinze*, havia outro fator também ligado à educação que contribuía para que Conceição se diferenciasse das outras moças: o acesso e o hábito de ler livros científicos (herança de seu avô, livre-pensador), alguns de conteúdo socialista e feminista. Essas leituras eram a origem das suas ideias sobre o casamento e a vida: “Chegara até a se arriscar em leituras socialistas, e justamente dessas leituras é que lhe saíam as piores das tais ideias, estranhas e absurdas a avó” (Queiroz, 2006, p. 14). Em um episódio, enquanto lia alguns livros, foi inquirida por Dona Inácia sobre os motivos da leitura, inclusive por não se tratar de um romance, produção literária que na época era considerada a mais apropriada para moças:

- E esses livros prestam para moça ler, Conceição? No meu tempo, moça só lia romance que o padre mandava [...]  
- Isso não é romance, Mãe Nácia. Você não está vendo? É um livro sério, de estudo [...]. Trata da questão feminina, da situação da mulher na sociedade, dos direitos maternos, do problema...  
- E minha filha, para que uma moça precisa saber disso? [...]  
- Qual o que, Mãe Nácia! Leio para aprender, para me documentar [...] (Queiroz, 2006, p. 130-131).

As práticas de leitura de mulheres no final do século XIX eram controladas, havendo “um explícito interesse, tanto em orientar leituras amenas e delicadas, especialmente de cunho religioso, bem como controlar todo nível de escrito considerado obsceno ou político” (Machado, 2005, p. 19). Essa censura e sua permanência nas primeiras décadas do século seguinte são reveladas na afirmação de Dona Inácia sobre o tipo de livro que ela costumava ler quando moça e nas críticas feitas às leituras de Conceição.

Além disso, a jovem professora não é apenas uma leitora assídua. As páginas de *O quinze* também mencionam as práticas de escrita dessa personagem que se dedicava à redação de um livro sobre pedagogia, além de já ter produzido alguns sonetos.

Em alguns momentos, porém, a personagem mostra certa ambiguidade. Mesmo afirmando que não pensava em casar e que tinha certeza de ter nascido para viver só, Conceição deixa transparecer que sente certo vazio em sua vida por não ter casado nem tido filhos, e que busca, por meio do estudo e das leituras, preenchê-lo:

- Mãe Nácia, quando a gente renuncia a certas obrigações, casa, filhos, família, tem que arranjar outras coisas com que se preocupe... Senão a vida fica vazia demais...  
- E para quê você torceu sua natureza? Por que não se casa? [...]  
- Nunca achei quem valesse a pena... (Queiroz, 2006, p. 131).

No entanto, com o desenrolar da história, o que parece mesmo faltar a Conceição é um filho. Assim, na impossibilidade de gerar o seu, já que este só deveria ser concebido com as bênçãos do matrimônio, pois uma professora antes de tudo deveria ser um exemplo de retidão e conduta moral, surge o projeto de criar uma criança que, no caso, vem a ser o seu afilhado Duquinha. Assim, nos cuidados com o menino “Conceição toda se desvelava em exageros de maternidade” (Queiroz, 2006, p. 112), cumprindo, ao menos em parte, o que na época era esperado para toda mulher.

É no capítulo final do livro que fica mais explícito o desejo de Conceição em corresponder à representação da “mulher-mãe”. Embora a própria figura da professora fosse fortemente associada à ideia de “mãe espiritual” ou à de “segunda

mãe” de seus alunos, ao observar a felicidade materna de Lourdinha, irmã de Vicente, Conceição fica amargurada:

Afinal, o verdadeiro destino de toda mulher é acalantar uma criança no peito... E sentia no seu coração o vácuo da maternidade impreenchida. [...]

Seria sempre estéril, inútil, só... Seu coração não alimentaria outra vida, sua alma não se prolongaria noutra pequenina alma... Mulher sem filhos, elo partido na cadeia da imortalidade... Ai dos sós...

Mas ao chegar em frente à calçada da prima [...] Duquinha afastou-se das saias de dona Inácia, e correu-lhe ao encontro. [...] À vista do menino, adoçou-se a amargura no coração de moça. [...] E, consolada, murmurou: - Afinal, também posso dizer que criei um filho (Queiroz, 2006, p. 156-157).

As ideias sobre a existência de uma “natureza feminina” têm como principal eixo a maternidade. “A mulher teria um ‘destino biológico’ a cumprir, destino este frequentemente formulado em termos de instinto – o instinto maternal de toda mulher” (Rocha-Coutinho, 1994, p. 95). Nesse sentido, a própria formação da personagem para o magistério no período histórico retratado era cercada de referências à maternidade (Louro, 2001a). Foi então sob essa ideologia, exaustivamente propagada ontem, e mesmo ainda hoje, que Conceição foi socializada<sup>2</sup>.

## Considerações finais

As obras *A educação nacional* e *O quinze* revelam que o incentivo à educação da mulher e à sua participação no magistério na República Velha

significou um movimento simultâneo de conservação e ruptura. Embora justificado pela associação do sujeito feminino às tradicionais representações de mãe, esposa e dona-de-casa (por isso primeira e principal educadora dos futuros cidadãos), ao mesmo tempo abriu espaço para a inserção feminina num processo social mais amplo, com a paulatina conquista do espaço público e consequente assunção de novos papéis que se abriram para a mulher por meio do acesso à continuidade da educação escolar e ao mercado de trabalho.

Assim, o exercício do magistério, ao garantir meios de sustento, abriu-lhe possibilidades de percorrer outros caminhos, que não o do casamento, antes única forma de realização pessoal, prestígio social e possibilidade de uma vida digna, não subordinada à caridade alheia.

Além disso, uma escolarização mais longa permitiu que, sobretudo, professoras e normalistas adentrassem no mundo da escrita, com consequente conquista de visibilidade na esfera pública por meio, principalmente, da imprensa e da literatura feminina, canais de divulgação da luta por direitos políticos e civis.

Desse modo, a mulher começou a ocupar os escassos espaços de atuação social nas primeiras décadas do regime republicano no país, propagando ideias inovadoras e articuladas, por exemplo, ao debate sufragista feminino, demonstrando uma evidente tática de inclusão lenta e gradual nos espaços que a sociedade, aos poucos, possibilitava-lhe ou acabava cedendo.

## Referências

ABRANTES, A. 2006. Que faz da Paraíba uma “mulher-macho”? Gênero, política e saber na construção de uma identidade regional. In: A.P.D. SILVA

(org.), *Representações de gênero e de sexualidades: inventários diversificados*. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, p. 66-73.

ALMEIDA, C.C. de. 1991. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria & Educação*, 4:22-40.

BARBOSA, J.A. 1985. Introdução: a vertente pedagógica. In: J.V.D. de MATOS, *A educação nacional*. 3ª ed., Porto Alegre, Mercado Aberto, p. 5-12.

BRASIL. 1998. Lei Imperial de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império. In: *Pedagogia em foco*. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>, acesso em: 03/04/2008.

FRAGOSO, K. da S.; ANDRADE, F.C.B. de. 2003. Profissão mulher: implicações de gênero na escolha pela pedagogia. In: C.S.G. dos SANTOS; F.C.B. ANDRADE (orgs.), *Representações sociais e formação do educador: revelando interseções do discurso*. João Pessoa, Universitária/UFPB, p. 61-78.

GROSSI, M.P. 1992. O masculino e o feminino na educação. In: M.P. GROSSI (org.), *Paixão de aprender*. Petrópolis, Vozes, p. 252-258.

GROSSI, M. P. 1998. Identidade de gênero e sexualidade. *Antropologia em Primeira Mão*, 26:1-15.

JORGE, F.P.A. 1999. *A Academia do fardão e da confusão: a Academia Brasileira de Letras e os seus “imortais” mortais*. São Paulo, Geração Editorial, 374 p.

LOURO, G. 2001a. Mulheres na sala de aula. In: M. DEL PRIORE (org.), *História das mulheres no Brasil*. 5ª ed., São Paulo, Contexto, p. 443-479.

LOURO, G. 2001b. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Vozes, 179 p.

MACHADO, C.J. dos S. 2005. *A dimensão da palavra: práticas de escrita de mulheres*. João Pessoa, Universitária/UFPB, 191 p.

MACHADO, C.J. dos S. 2006. *Mulher e educação: histórias, práticas e representações*. João Pessoa, Universitária/UFPB, 122 p.

MATOS, J.V.D. de. 1985. *A educação nacional*. 3ª ed., Porto Alegre, Mercado Aberto, 148 p.

<sup>2</sup> Já há algumas décadas, a identidade da mulher colada à imagem de mãe começou a ser questionada e redefinida. De acordo com Grossi (1992), apesar de a maternidade ter um suporte biológico, a forma como ela é vivida é uma construção sociocultural.



- QUEIROZ, R. de. 2006. *O quinze*. 82ª ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 157 p.
- ROCHA-COUTINHO, M.L. 1994. A mulher no Brasil. In: M.L. ROCHA-COUTINHO, *Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares*. Rio de Janeiro, Rocco, p. 66-125.
- SANTOS, M. do C.G. 2004. *As representações sociais de gênero das professoras sobre o magistério: feminização-feminilização do campo socioprofissional*. Recife, PE. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 215 p.
- SCHAFFRATH, M. dos A.S. 2000. Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, Caxambu, 2000. *Anais...* Caxambu, ANPED. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0217t.PDF>, acesso em: 22/04/2008.
- SILVA, K.V.; SILVA, M.H. 2006. *Dicionário de conceitos históricos*. 2ª ed., São Paulo, Contexto, 440 p.

Submetido em: 24/07/2008

Aceito em: 03/02/2009

Cristiane Souza de Menezes  
Universidade Federal da Paraíba  
Av. da Saudade, 747, Guadalupe  
53240-440, Olinda, PE, Brasil

Charliton José dos Santos Machado  
Universidade Federal da Paraíba  
Rua Maria Rosa Padilha, s/n, apto 901  
Ed. Enseada do Guarujá VI,  
Bairro Aeroclube  
58036 –280, João Pessoa, PB, Brasil

Maria Lúcia da Silva Nunes  
Universidade Federal da Paraíba  
Rua Francisco Brandão, 1117, apto 301  
Ed. Sylvio Porto, Manaíra  
58038-520, João Pessoa, PB, Brasil