

Mulheres: retratos da profissão docente através da literatura brasileira

Alessandra Cristina Furtado

Maria Carolina da Costa

Resumo: Este artigo analisa algumas representações da professora na literatura brasileira. Para tanto, abordamos alguns aspectos da história da profissão docente e a entrada da mulher no mundo público, no qual ela é alvo de representações. Um desses locais foi a escola, refletido nas professoras em três obras literárias, da década de 1930, *O Quinze*, de Raquel de Queiroz (1930), *São Bernardo*, de Graciliano Ramos (1934) e *Mar Morto*, de Jorge Amado (1936). Depois de uma reconstituição da estruturação das Escolas Normais observamos como foi construída a figura da professora nesses lugares.

Palavras-chave: História. Docência. Representação Feminina. Educação. Literatura.

Abstract: This article examines some representations of the teacher's character in Brazilian literature. Thus, we talk some aspects the history in the teaching profession and the entry of women in the public world in which she is the subject of representations, one of those places was the school, whose place representations are object of this text, reflected in the teachers in three literary works, the 1930s, *O Quinze* of Rachel de Queiroz (1930), *São Bernardo* of Graciliano Ramos (1934) and *Mar Morto*, by Jorge Amado (1936). After a reconstitution of the structure of Nor-

Alessandra Cristina Furtado. Profa. Adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. E-mail: alessandra_furtado@yahoo.com.br

Maria Carolina da Costa. Profa. Substituta da Universidade Estadual Paulista/UNESP. E-mail: costacarola@bol.com.br

Texto recebido: 19/04/2009. Texto aprovado: 13/05/2009.

mal Schools we observed the figure of theather was built in such places.

Keywords: History. Teaching. Representation Female. Education. Literature.

Estudos acerca da presença feminina na literatura ainda são raros. Para tanto, o presente artigo pretende discutir algumas ocorrências do ser professora na literatura brasileira, em três obras literárias: *O Quinze*, de Raquel de Queiroz (1930), *São Bernardo*, de Graciliano Ramos (1934) e *Mar Morto*, de Jorge Amado (1936).

A literatura foi um espaço ocupado desde sempre pela personagem feminina, mesmo antes da ocupação dessas nos espaços públicos. Ainda que a literatura não possa ser considerada história, devido ao seu caráter ficcional, estamos considerando que os autores das obras aqui pesquisadas não escrevem textos alheios ao contexto social de sua época, sendo assim, estas acabam se constituído um rico material de representação da história. Como aponta Antônio Cândido¹,

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos qual se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo.

Diante dessa perspectiva voltaremos nossos olhares para as imagens das professoras em três obras literárias, da década de 30 do século XX, no Brasil, período expressivo devido os acontecimentos históricos e econômicos nacionais que muito contribuíram para ao engajamento dos escritores da época.

Em *O Quinze* de Raquel de Queiroz (1930), *São Bernardo* de Graciliano Ramos (1934) e *Mar Morto* de Jorge Amado (1936), faz-se presente a figura da

¹ CANDIDO, A. M. S. *Literatura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: Publifolha, 2000, p. 68.

mulher professora, que constitui esse estudo e propõe a observar as imagens veiculadas nessas obras literárias de grande circulação na sociedade brasileira da época, além de verificar como elas ajudaram na construção do quadro de representações sociais da professora que temos hoje, no início do século XXI.

As obras discutidas neste artigo pertencem à década de 30, e segundo Rago (2001, p.592) “nos anos 20 e 30 a figura da “mãe cívica” passa a ser exaltada como exemplo daquela que preparava física, intelectual e moralmente o futuro cidadão da pátria, contribuindo de forma decisiva para o engrandecimento da nação”. A mulher começa a ter uma função importante no desenvolvimento do país.

Os anos de 1930 foi também um período de intensas mudanças políticas tendo à frente Getúlio Vargas, que permanecerá quinze anos no poder, como presidente — ditador. No seu governo ocorreram alguns acontecimentos que de forma, indireta ou direta, influenciaram no engajamento político dos autores dos romances aqui analisados. Assim, sucintamente os eventos mais importantes que influenciaram a geração de 30 foram: a inauguração do Cristo no Corcovado em 1931, garantindo o apoio da igreja e dos católicos ao governo; também em 1931 e 1932 temos uma intensa ação do Ministério da Educação preocupando-se com o ensino superior e secundário. Ainda em 1932 houve a promulgação do Código Eleitoral que trouxe a obrigatoriedade do voto e seu caráter secreto e, pela primeira vez, reconhecendo o direito de voto à mulher, abrindo caminhos para a população feminina que permaneceu tanto tempo excluída das decisões políticas.

Contudo, para entendermos melhor os reflexos desses acontecimentos na literatura, faz-se necessário uma retomada na história da profissão docente, o que faremos a seguir.

A presença feminina abrindo novos espaços na profissão docente: um balanço inicial

Após o Ato Adicional de 1834, os governos das províncias do Império ficaram com a tarefa de de-

envolver o ensino elementar e de preparar os docentes que atuariam nas escolas que fossem criadas. A falta de professores devidamente habilitados era um dos fatores que impedia o desenvolvimento do ensino elementar. A primeira iniciativa de criação de uma instituição de formação docente partiu da Província do Rio de Janeiro que, em 1835, fundou a Escola Normal de Niterói. Experiências iguais a essa foram seguidas por várias províncias, como a de São Paulo, cuja primeira escola normal foi fundada em 1846.

A princípio, essas escolas normais funcionaram de forma precária, pois abriam e fechavam suas portas em função de decisões políticas. A organização era rudimentar, com um corpo docente composto de um ou dois professores para todas as disciplinas e um currículo mais voltado para o que se deveria ensinar no primário, já que ele não consistia em um aprofundamento de estudos para a formação profissional, além de se destinar apenas ao sexo masculino². Nessas condições, as escolas normais foram pouco procuradas pelos alunos. Na verdade, a ausência de interesse pelo Curso Normal não esteve vinculada apenas às deficiências da organização didática da instituição, mas também à falta de atrativos financeiros da profissão docente.

Nessas condições, os cursos de formação de professores primários não conseguiam se alicerçar no já precário sistema escolar, o que somente veio a ocorrer quando as moças passaram a procurá-lo. Assim a Escola Normal se tornou uma das únicas possibilidades de continuidade dos estudos a uma parcela do contingente de mulheres das zonas urbanas. A entrada das moças nas escolas normais acabou por desencadear, a partir do final do século XIX, um processo de feminização do magistério e serviu para dar contornos mais definidos à profissão docente, na medida em que esse ingresso representou um caminho para as mulheres que precisavam trabalhar, como também para aquelas que desejavam estudar um pouco mais³.

Na Província de São Paulo, por exemplo, a mulher só teve real participação no curso de formação docente com a instalação, em 1875, de uma seção

² BAUAB, Maria Aparecida R. *O ensino normal na Província de São Paulo: 1846-1889*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. São José do Rio Preto, 1972.

³ LOURO. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In: CATANI D. B.; BUENO, B. D.; SOUSA, C. P. (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 2000.

feminina anexa ao Seminário das Educandas e com a reabertura da Escola Normal de São Paulo, em 1880, que permitiu o ingresso das moças por meio da criação das aulas mistas e introduziu o regime de co-educação⁴. Embora tivesse determinações desde a década de 1840 para criação de uma instituição dessa natureza, anexa ao Seminário das Educandas, a qual se dedicasse à formação do magistério primário feminino, no entanto essa medida não foi concretizada no início dos anos de 1870.

De fato, o recrutamento feminino para o magistério primário apresentou-se como uma solução para o problema da mão-de-obra no ensino elementar, mesmo porque a organização didática da escola normal em São Paulo, com a Reforma de Leôncio de Carvalho, em 1879, e o Regulamento de 1887, não passou por alterações tão significativas, sendo o currículo dominado pelas disciplinas de cultura geral e pouco voltado à formação profissional dos professores. Desse modo, o ensino normal paulista chegou, ao final do Império, representado por uma única instituição e por um curso de caráter profissional rudimentar.

Na verdade, a participação das moças no curso normal acabou por desencadear no final do século XIX, um processo de feminização do magistério, como bem ilustram os dados levantados por Leonor Tanuri⁵:

Matrículas na Escola Normal entre 1889 e 1895

ANOS	HOMENS		MULHERES	
	Matrículas	Diplomas	Matrículas	Diplomas
1889	140	51	153	64
1894	41	19	89	35
1895	29	09	136	15

Fonte: TANURI, 1979.

De acordo com a autora, nessas três datas, a escola matriculou 378 mulheres e 210 homens e diplomou 114 professoras e 79 professores, por esses números ficou evidente o aumento da parcela feminina em relação à masculina, pois se observa uma grande diferença no percentual dos inscritos no curso. Desse modo, nota-se um delineamento de

⁴ DEMARTINI, Zeila; ANTUNES, Fátima. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

⁵ TANURI, Leonor Maria. *O Ensino Normal no Estado de São Paulo*. São Paulo: Publicação da Faculdade de Educação Estudos e Documentos, 1979.

um processo de feminização no magistério primário paulista, circunstância que se perdurou ao longo do século XX.

Esse processo também ocorreu em outros estados brasileiros, e na verdade serviu para dar contornos mais definidos à profissão docente. Isso foi possível, porque para as moças o ingresso na escola normal representou um novo caminho. Por outro lado, significou o acesso a uma profissão bem aceita socialmente, por se constituir em uma atividade passível de conciliação com os deveres da mulher na família e ainda por prevalecer em torno do ofício de professora uma ideologia da domesticidade vinculando educação e maternidade. De outra parte, o recrutamento feminino para o magistério primário apresentou-se como uma solução para o problema da mão-de-obra no ensino elementar que até então, não havia exercido atrativos à população masculina e, além disso, o trabalho feminino era mais barato⁶.

Ainda cabe destacar que na análise de Maria Lúcia Hilsdorf (1998), a inserção feminina na carreira docente é anterior à criação da Escola Normal em São Paulo. Em seu texto *Mestra Benedita ensina as primeiras letras em São Paulo (1828-1858)*, a autora assinalou que Benedita da Trindade e Lado de Cristo⁷, de 28 anos, solteira, após concurso público para a freguesia da Sé, assumiu “a primeira escola feminina provincial” em São Paulo, em abril de 1828, onde permaneceu por mais de 30 anos.

Um exemplo importante para observamos que no final do século XIX, o lugar público começa a ganhar um significado oposto ao do espaço privado. As ruas, que anteriormente eram lugares de convívio coletivos, deveriam ser mantidas limpas, pois agora adquiriam um novo *status*, passavam a ser governadas por um novo interesse, o interesse público, das elites que, nesse contexto, significa elites masculinas⁸.

Para a sociedade, o público era um local exclusivamente masculino. À mulher, cabia o reduto do lar, que também possuía domínios de acesso públicos e privados, tais como sala de jantar e salões, opostos a intimidade das alcovas. Nos salões e salas de jantar, a beleza das mulheres era a vitrine da riqueza e

⁶ LOURO, 1985, 2000; SOUSA, 2000. *Op. cit.*

⁷ Benedita da Trindade e Lado de Cristo seus conhecimentos deviam, muito possivelmente, derivar dos tempos em que permaneceu como educandas em recolhimentos ou conventos, o que lhe possibilitou “algum do mínimo das letras”.

⁸ D'INCAO, M. Â. Mulher e a família burguesa. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001.

do poder do marido. Nesse espaço, como um troféu, podiam circular livremente, demonstrando a opulência de onde vinham.

Pelos ambientes e ocupações determinados para homens e mulheres, podemos observar que, os homens são os senhores do público. No entanto, gradualmente as mulheres tentam avançar e ultrapassar esses obstáculos constituídos culturalmente. Segundo Perrot:

essas divisões entre os sexos não são estabelecidas de uma vez por todas, apesar de relativas permanências, ressaltadas pelos antropólogos. Incessantes composições e recomposições de seus territórios desenhavam fronteiras móveis e imbricadas.

Em particular, a linha que separa o público e o privado, que os governantes haviam feito um modo privilegiado de gestão da cidade, modifica-se consideravelmente. O acesso das mulheres ao domínio público reforça-se, a ponto de se ter podido falar de “feminização do mundo”, já que essa “invasão” das mulheres às vezes provoca a angústia de seus parceiros, ansiosos com sua própria identidade.⁹

Esse processo de “feminização” demonstra o alargamento dessas fronteiras em todo o mundo. Isso ocorre não só pelas lutas de reivindicações das mulheres, mas também porque haviam vazios a serem preenchidos. É importante ressaltar que apesar dessa exigência social de mão-de-obra, vários estudos mostram que a ocupação dos espaços públicos pelas mulheres não ocorreu de maneira tranquila. Elas tiveram sempre que lutar contra discriminações. Para Rago:

as barreiras enfrentadas pelas mulheres para participar do mundo dos negócios eram sempre muito grandes, independentemente da classe social a que pertencessem. Da variação salarial à intimidação física, da desqualificação intelectual ao assédio sexual, elas tiveram sempre de lutar contra inúmeros obstáculos para ingressar em um campo definido — pelos homens — como “naturalmente masculino”.¹⁰

⁹ PERROT, M. *Mulheres públicas*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998, p. 92.

¹⁰ RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001, p. 592.

Outra questão que a mulher precisou enfrentar no trabalho fora de casa, foi a da moral social. Tradicionalmente, as profissões femininas, por se realizarem em espaços públicos, eram sempre associadas à degradação e à prostituição. Como consequência, o trabalho fora de casa esteve sempre associado à ameaça da honra feminina,

muitos acreditavam, ao lado dos teóricos e economistas ingleses e franceses, que o trabalho da mulher fora de casa destruiria a família, tornaria os laços familiares mais frouxos e debilitaria a raça, pois as crianças cresciam mais soltas, sem constante vigilância das mães.¹¹

No Brasil do início do século XX, a frente feminista era composta, na maioria das vezes, por mulheres cultas e de classe econômica alta. Mesmo sem a obstinação das europeias e das norte-americanas, elas, a seu modo, lutaram, desafiando também a estrutura social em que viviam, conseguindo, com resistência, aquilo que reivindicavam. Por exemplo, o direito ao voto. Almeida aponta, a esse respeito, que:

A proposta de conceder o voto às mulheres tramitou no Congresso desde 1890, talvez inspirada na proclamação da República e nos ideais igualitários advindos dos liberais republicanos. Porém o movimento sufragista só tomou forma por volta de 1910, num processo pacífico e ordeiro, principalmente pelo fato de suas líderes pertencerem às elites oligárquicas. Mesmo assim, puderam obter esse direito somente em 1932.¹²

Mas foi diante da nova necessidade social de educação para todos, que a entrada da mulher na escola vai acontecer efetivamente. Por meio de um novo contexto social nota-se que as representações em torno da mulher, tanto na esfera privada quanto na pública, vão se modificando ao longo do tempo para atender às necessidades sociais que variam juntamente com a condição econômica e política do país.

E foi através das mudanças sociais e econômicas,

¹¹ *Idem*, p.585.

¹² ALMEIDA, J. S. de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. Araraquara: UNESP, 1998, p. 39.

e inúmeras reivindicações que as mulheres têm alterado essa situação ao longo do tempo, recriando e lutando contra o discurso que as reduzia ao lar, ao casamento e à maternidade, buscando impor-se ao mundo e ganhar seu espaço na vida pública. Elas têm hoje lugar garantido, mesmo que ainda restem alguns vestígios de um discurso que subjuga o feminino.

Após a década de 30, com o crescimento econômico desencadeado no país abriu-se novas oportunidades profissionais para as mulheres — secretária, enfermeira, assistente social -, que se firmaram como carreiras essencialmente femininas¹³. Contudo, o magistério primário permaneceu, ainda, como a profissão mais procurada pelas mulheres e bem aceita socialmente, sobretudo pelas famílias das classes médias da época. Como esclarecem Zeila Demartini e Fátima Antunes:

Ser professora era quase a solução para atender, de um lado, às necessidades econômicas e culturais das famílias, e, de outro, manter a imagem da mulher ligada à família — a escola era um prolongamento das lidas domésticas, do trato com as crianças. Era assim uma profissão que poderia, e, até, deveria ser incentivada entre as filhas.¹⁴

O magistério assim concebido não era uma característica exclusiva do contexto educacional brasileiro. De acordo com Michael Apple, o mesmo ocorria nos Estados Unidos e na Inglaterra. Nesses países, o magistério acabou sendo um símbolo de ascensão social para muitas mulheres pelo fato delas terem “muito pouca escolha ocupacional; e, “comparado à maioria das alternativas — lavanderia, costura, limpeza ou trabalho na fábrica — o magistério oferecia melhores condições de trabalho”¹⁵. Tanto nesses países como no Brasil é possível afirmar, de um modo geral, que a maioria dos egressos das escolas normais era formado por mulheres que, em boa parte, tornaram-se docentes, casaram-se e constituíram família, cumprindo os papéis femininos valorizados pela sociedade da época. Diante desse breve histórico da ocupação feminina na docência apre-

¹³ DEMARTINI, ANTUNES, 1991 *Op. cit.*

¹⁴ *Idem*, p. 97.

¹⁵ APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *CADERNOS DE PESQUISA*. São Paulo, n. 64, 1998, p. 19.

sentaremos algumas obras literárias que destacam esse movimento.

A presença do ser professora na literatura

... a Guerra tinha matado o pudor. As mulheres dos grandes centros europeus imitavam os homens na sua liberdade sexual e nos seus hábitos. Nos Estados Unidos tinham levado a coisa mais longe. Não apenas fumavam, bebiam e dirigiam automóveis, mas também haviam conseguido o direito de voto, e, pior que tudo, começavam a fazer-se rivais do homem no mundo dos negócios e no da política.

(*O tempo e o Vento*, Erico Verissimo)

Na literatura, a mulher sempre foi um personagem presente, trazendo muitas vezes imagens contraditórias como a da virgem, da mulher idealizada, da bruxa, da jovem inocente, da sedutora, da mãe dedicada ou da dissimulada, adúltera, como as inesquecíveis Capitú e Helena, personagens de Machado de Assis. Ou até mesmo a indignação de Rodrigo Cambara personagem de *O tempo e o Vento* com as novas atitudes femininas. No entanto, não podemos deixar de considerar que, em sua maioria, as personagens dos romances eram construídas por homens, pois por muito tempo a autoria feminina é obscurecida dessas obras literárias.

Diante do pressuposto de que a linguagem é o eixo central nas práticas de representação, pois é por meio dela que são estabelecidas as relações no mundo e por meio dela é que os significados circulam. As representações são definidas pela linguagem como reflexo das relações culturais e sociais que são, na maioria das vezes, permeadas pelo poder que alguns indivíduos exercem sobre os outros, construindo discursos e, conseqüentemente, representações sobre as quais os envolvidos possam se posicionar e falar. Elas, as representações, refletem os interesses e os valores da cultura vigente, os significados produzidos por meio da linguagem dão voz a valores políticos e culturais de uma sociedade com a intenção de responder à demanda social. Como qualquer outro grupo social, professores e professoras foram

e são objetos de representações. Dessa forma, com o decorrer do tempo, várias características produzidas pelos discursos delinearão esses sujeitos, não apenas descrevendo-os ou refletindo-os, mas, antes de tudo, produzindo-os e constituindo suas práticas¹⁶.

É importante lembrar que a obra literária também é uma forma de linguagem e constitui-se em um material no qual podemos observar as relações sociais. Diante dessa perspectiva e de acordo com Costa¹⁷, tomaremos as obras literárias como discursos implicados em relações de poder, buscando demonstrar como certos discursos e estratégias são acionados no dispositivo da literatura para produzir histórias que nos falam, a partir de um lugar privilegiado.

Percebemos essas relações facilmente, pois quando fechamos nossos olhos e pensamos na “professora” cada um irá formar uma imagem, e como já dissemos anteriormente essa imagem que nos vem é fruto das representações que construímos sobre todas as coisas do mundo. E ao pensarmos sobre a “professora” temos uma imagem que foi constituída historicamente por histórias, retratos e comportamentos com os quais convivemos. Assim como já vimos não podemos esquecer que as mulheres são aceitas nas escolas por questões socioeconômicas, “ser professora” passa a ser uma profissão. A mulher inicia-se na docência ocupando cargo de professora primária, e sua presença nas escolas promove os homens dentro das instituições escolares, visto que eles continuam na escola, passando a ocupar cargos mais elevados (diretores e inspetores). Além disso, no início do exercício da profissão exigia-se o celibato, pois não era conveniente que as professoras se casassem, em princípio não conseguiriam dedicar-se ao lar e ao trabalho fora. Esse devotamento dá à profissão exercida pelas mulheres um ar religioso e vai também se refletir na remuneração oferecida pelo seu trabalho e dificultar reivindicações relativas a carreira e condições de trabalho. Veja-se, por exemplo, o texto Professora, extraído do livro didático de leitura: Cenas Infantis, para o segundo ano primário (s/d, p. 22):

¹⁶ COSTA, M V. *O magistério e a política cultural de representação e identidade*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/neccso>>. Acesso em: 20 abr. 2004.

¹⁷ *Idem*.

— Quanto ganha uma professora, papai?
— Uma professora nunca recebe o que merece por seu trabalho, meu filho.
Você já pensou em fazer um ordenado para a mamãe? Haveria dinheiro que pagasse a dedicação e o amor de uma mãe? Não haveria, não é verdade?
Assim acontece com a professora. Não seria possível pagar-lhe o esforço e a dedicação em seu trabalho com a classe; preocupação que demonstra a cada aluno em particular. (p.22).

Focando nosso objeto de estudo quando extrapolamos a leitura de livros didáticos e percorremos a literatura brasileira nos deparamos com várias obras literárias que trazem como personagens as professoras, personagens essas que ajudam a reconstituir a memória da profissão docente.

Desse modo, num primeiro momento, observaremos alguns romances como produto social e cultural historicamente localizado, representando importantes testemunhos dos processos pelos quais a sociedade passou. Sem deixar de reconhecer, é claro, sua face artística e ficcional de valor indiscutível. Não temos a preocupação de indagar se as personagens apresentadas aqui, viveram como pessoas, visto que, a obra literária não se reduz a apenas um meio de comunicação, preocupado em transcrever e demonstrar o social, ao contrário a obra transcende os acontecimentos da estrutura social, pois, ela não possui nenhum compromisso com a veracidade dos fatos que relata, conta ou narra. Segundo Sevcenko¹⁸, “a literatura é antes de mais nada um produto artístico, destinado a agradar e a comover; mas como se pode imaginar uma árvore sem raízes, ou como pode a qualidade de seus frutos não depender das características do solo, da natureza, do clima e das condições ambientais?”.

Sob este aspecto, o autor é indissociável do tempo e dos acontecimentos históricos por ele vivenciados. Já no final do século XIX, a personagem da professora na obra *A Normalista*, de Adolfo Caminha apesar de não fazer parte do *corpus* aqui proposto, é um bom exemplo para observarmos que as mulheres que se põem a ocupar a docência pare-

¹⁸ SEVCENKO, N. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na primeira república*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 29.

cem ter ações e atitudes que não condizem aos costumes da sociedade, elas apesar de estarem conquistando lugar no espaço público, numa atitude emancipada para a época, são, no contexto geral do romance, traídas pela sua sexualidade, a qual lhes permite serem frágeis, inseguras, insensatas e instintivas.

Hoje não há que fiar em moças pobres ou ricas. Todas elas sabem mais do que nós outros. Lêem Zola, estudam anatomia humana e toma [sic] cerveja nos cafés. Então as tais normalistas, benza-as Deus, são verdadeiras doutoras de borla e capelo em negócios de namoros. Sei de uma que foi encontrada pelo professor de história natural a debuxar um grandíssimo falo com todos seus apetrechos... (*A normalista*, Adolfo Caminha. p.60).

A possibilidade de desejo e prazer sexual parecem irreconciliáveis com a figura da mulher, mãe e esposa. A mulher deveria ter um comportamento exemplar sempre agindo com recato. O que podemos observar também no trecho seguinte do diálogo de Conceição e Vicente no romance *O Quinze*, de Raquel de Queiroz:

— Quando você entrou, tia Inácia estava dizendo que só a esperava de tarde.

— Ah! foi porque eu hoje estava com uma dor de cabeça enorme, e não fui para o Campo... Mas só ao ver você aqui melhorei...

Vicente riu, abanando a cabeça. Depois perguntou já sério:

— Foi por causa da doença que veio só?

Ela riu de novo:

— 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.

Dona Inácia juntou:

— Agora é assim... eu também estranhei... (*O Quinze*, Queiroz, 1977, p. 54).

Conceição é professora e trabalha na capital, aqui

fica explícito, o distanciamento das suas atitudes e do comportamento que deve ter uma moça solteira. A ênfase dada na necessidade de andar desacompanhada para ir ao trabalho marca sua posição como profissional. Os parentes estranham essa novidade. Na seqüência da conversa, destacam-se duas questões presentes no seguinte trecho:

Conceição continuava a rir:

— Mas eu, é porque sou uma professora velha, que vou para o meu trabalho! Uma mocinha bonitinha não passeia só não!

Ele ainda disse, levado pelo seu zelo de matuto:

— Pois mesmo assim, sendo professora velha, como você diz, se eu lhe mandasse, só deixava sair com um guarda de banda.... (Ibid; p. 55).

A primeira, tem a ver com o termo “professora velha”, utilizado por Conceição, para justificar a razão pela qual andava sozinha pelas ruas. Nesse discurso, está implícito a imagem da professora velha, que, contraposta à “mocinha bonitinha”, significa “professora velha e feia”. Como professora velha e feia, Conceição podia andar sozinha pelas ruas. Esse tipo de mulher tinha esse direito.

A segunda, diz respeito à resposta do primo que diz: “se eu lhe mandasse”. O emprego do verbo “mandar”, no trecho, faz referência à situação estabelecida entre pai e filha ou entre marido e mulher. O que o primo quer dizer é que se fossem casados e ele tivesse direitos sobre ela, ela não andaria sozinha. Nesse “mandar” incorpora-se o significado de posse, modelo da família patriarcal, no qual o pai tem plenos poderes sobre a vida e o comportamento das filhas até o casamento, depois o marido é quem desempenha essa função.

Apesar de seu relacionamento com Vicente, por quem demonstra algum afeto, Conceição não pensa em se casar, pois, com apenas 22 anos, já se considera velha, sem grandes atrativos e expressa tal fato literalmente:

Conceição tinha vinte e dois anos e não falava em ca-

sar. As suas poucas tentativas de namoro tinham-se ido embora com os dezoito anos e o tempo de normalista; dizia alegremente que nascera solteirona. Ouvindo isso, a avó encolhia os ombros e sentenciava que mulher que não casa é um aleijão...

— Esta menina tem umas idéias! (Ibid; p. 5).

Essa atitude causa estranheza na avó que, na palavra “aleijão”, explicita todo preconceito existente às mulheres que não se casavam. Sem a presença de um “senhor” para lhes cuidar, tornam-se um estorvo, uma doença. A palavra “solteirona”, no vocabulário de Conceição, reitera a sua visão de “professora velha” e complementa a imagem: “professora velha e solteirona” — discurso incorporado que, gradualmente, passa a fazer parte de sua vida. Louro¹⁹ observa que “o trabalho fora seria aceitável para as moças solteiras até o momento do casamento, ou para as mulheres que ficassem sós — as solteiras e viúvas”. Comportamento este que pode ser observado no excerto acima.

Outra professora muito conhecida na literatura é Madalena personagem de Graciliano Ramos, do romance *São Bernardo*. Ser professora e ter frequentado a escola normal torna Madalena uma mulher diferente das outras, o que desencadeia uma rede de desconfianças e ciúmes do marido Paulo Honório. No trecho abaixo, Paulo Honório demonstra a representação que faz das normalistas:

Madalena contava fatos da escola normal. Depois vinha o arrefecimento. Infalível. A escola normal! Na opinião do Silveira, as normalistas pintam o bode, e o Silveira conhece instrução pública nas pontas dos dedos, até compõe regulamentos. As moças aprendem muito na escola normal. “Não gosto de mulheres sabidas. Chamam-se intelectuais e são horríveis. (*São Bernardo*, Ramos, p.122).

Não é só Paulo Honório, um matuto representante do homem do campo, acha que “as normalistas pintam o bode”, mas também Silveira, que morava na cidade e entendia de instrução pública, deixando claro que tanto no campo, quanto na cidade, as re-

¹⁹ LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001, p. 452.

apresentações sobre a normalista eram as mesmas.

Os homens, e porque não dizer a sociedade em geral, ainda não estavam habituados com a presença da mulher no mundo do trabalho, presença essa marcada por Madalena. Uma mulher preocupada com os trabalhadores e com as possíveis maneiras de ajudá-los, o que a distância das ladainhas católicas como era o costume da época: “Qual seria a religião de Madalena? Talvez nenhuma. Nunca me havia tratado disso”. E ainda “Tenho portanto um pouco de religião, embora julgue que, em parte, ela é dispensável num homem. Mas mulher sem religião é horrível... Mulher sem religião é capaz de tudo”.²⁰

A religião sempre esteve presente na vida das mulheres como uma maneira de conduzi-las e regrá-las. E Madalena longe das pregações e das rezas, preferia ter atitudes concretas para benefício do próximo, buscava ver de perto suas necessidades e interceder junto ao marido para a melhoria das condições de trabalho, relacionamento e salário dos trabalhadores da fazenda São Bernardo.

No romance até Madalena se meter onde não deve, tudo vai bem, mas com o desenrolar dos fatos vemos que, a educação feminina possibilita maior conhecimento das relações sociais, e da própria condição da mulher na sociedade, o que é motivo de admiração ou indignação. O fato de Madalena ter tido a oportunidade de ser instruída e trabalhar fora de casa, garantindo seu próprio sustento, coloca-a como diferente, um passo mal dado por Paulo Honório quando a escolhe como esposa, pois esse, devido ao ciúme, desconfia de todas suas atitudes e gestos, tudo por causa do que considera a maldita educação. “Eu tinha razão para confiar em semelhante mulher? Mulher intelectual”.²¹

Além de deixar claro o incômodo da educação feminina, no contexto do romance, a profissão docente é desprestigiada de todas as maneiras, sendo descrita como uma função sem muito valor. “Faz pena. Isso de ensinar bê-a-bá é tolice. Perdoe a indiscrição, quanto ganha sua sobrinha ensinando bê-a-bá?”.²²

Outro romance, da geração de 30, que traz a personagem da professora é Mar Morto, de Jorge Ama-

²⁰ Ibid; p.120.

²¹ Ibid; p.124.

²² Ibid; p.77.

do. Nele a professora, D. Dulce é extremamente romaneada. Ela assim como as outras personagens perpetuam a figura da missionária, cuida dos meninos e meninas do cais como aos filhos que não teve. Preocupada com o desamparo em que homens, mulheres e crianças que vivem no cais, espera pelo milagre; o dia em que o mar estiver cheio de saveiros limpos, com marítimos bem alimentados, ganhando o que merecem. As esposas desses homens com futuro garantido, os filhos freqüentando a escola, não durante seis meses, mas todo o tempo. Depois, os filhos que tivessem vocação poderiam ir para a faculdade.

Apesar das particularidades das obras podemos observar que essas personagens possuem em comum alguns traços como características de abnegação e dedicação para o cuidado com as pessoas, a ponto de renunciar, muitas vezes, às suas aspirações pessoais, para dedicar-se somente à profissão.

Os romances estão recheados de “personagens professoras”. Nesse artigo apresentamos somente três, as quais fazem um bom recorte das muitas professoras presentes na literatura. Diante dessas personagens podemos perceber algumas regularidades na sua constituição. Essas regularidades são as maneiras como são constituídas, as dificuldades que enfrentam ao ocupar o espaço público, o que é dito sobre seu comportamento, ou o comportamento que deveriam ter.

Essas personagens possuem uma relação muito estreita com os interesses socioeconômicos, que diante da procura pela educação escolarizada, o reconhecimento da escola como agente educativo e o estabelecimento de Escolas Normais nas principais cidades do Brasil, impulsionam a ampliação da educação formal, atingindo parcelas cada vez maiores da sociedade, caracterizando a escola como instituição pública. No entanto ao retornarmos à essas personagens percebemos que apesar do dito sobre elas e sobre sua profissão ocupam lugares de resistência à submissão que lhes é atribuída. Conceição, Madalena e Dulce colocam acima de tudo o idealismo e o compromisso profissional. Distanciam-se do mito da mulher-mãe e esposa voltada para o mundo in-

terno do lar. Oscilam entre a sua condição feminina e o grande desejo de ir além dessas fronteiras construídas pelos discursos. E por isso, não conseguem conciliar a profissão com as funções que há muito lhes são atribuídas. As personagens estão presas e disciplinadas pelos discursos que vinculam as mulheres aos lugares privados, ficando visível o poder desse discurso. Essas professoras nunca se sentem realizadas, não conseguem se desprenderem do dito, sentimento que perpassa pelas três personagens, como podemos perceber neste pensamento de Conceição:

Afinal, o verdadeiro destino de toda mulher é acalentar uma criança no peito...

E sentia no seu coração o vácuo da maternidade impreenchida... "*Vae solis!*" Bolas!

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

Ai dos sós... (*O Quinze*, Queiroz; p. 111).

As personagens apesar de fazerem resistência ao dito, sobre os lugares e as posturas sucumbem. E por essa resistência ao estabelecido, aparentemente vivem uma cisão entre a realização profissional e a pessoal, pois está impregnado nelas os comportamentos que devem seguir para não serem marginalizadas e como podemos ver Conceição, apesar de seus feitos profissionais não se sente completa, visto que não tem um filho, se considerando um elo perdido.

Considerações finais

Conceição, Madalena e Dulce são uma parcela das muitas professoras presentes na literatura. Essas representações ajudam a explicitar o que foi veiculado sobre a mulher professora e a demonstrar como a profissão docente foi, ao longo do tempo, caracterizando-se como uma profissão predominantemente feminina. Surge em meio a representações muitas vezes contraditórias, pois a sociedade, quan-

do concede o acesso da mulher à escola, movida por necessidades históricas, políticas e econômicas, não consegue unir a figura tradicionalmente criada para uma mulher nova. Sem negar o papel de mãe e esposa, a sociedade acaba dando abertura para que surja uma série de discursos sobre o novo comportamento.

Tais discursos ora louvam a oportunidade da mulher estudar, ora solucionam os problemas das moças que não se casam e ora criticam os comportamentos por elas assumidos. Além desses discursos, essas mulheres enfrentaram e competiram com os homens que, por muito tempo, estiveram à frente da docência. No percurso histórico, por vários motivos, as mulheres acabam sendo maioria no espaço escolar, feminizando o magistério. Isso torna a profissão desvalorizada socialmente, devido à violência simbólica que subjuga o feminino. Todos que permanecem atuando nesse espaço são vítimas dessa violência, inclusive os homens professores.

No romance, as três professoras ocupam uma posição marginal e enfrentam não só a reação preconceituosa dos outros, como também a carga de convenções sociais que elas próprias introjetam. Essas personagens, representadas sem sexualidade, colocam acima de tudo o idealismo social e o compromisso profissional. Distanciam-se do mito da mulher-mãe e esposa voltada para o mundo interno do lar. Oscilam entre a sua condição feminina e o grande desejo de ir além dessas fronteiras simbólicas, construídas pelos discursos.

O destino dessas três professoras de papel parece indicar que o percurso das mulheres que ocupam novos espaços na sociedade, de alguma maneira cria impedimento para que desenvolvam as atividades e funções que há muito lhes são atribuídas, como ser mãe e esposa. Há uma cisão total entre a realização profissional e a realização pessoal, reforçando a crença de que o lugar da esposa e da mãe é o lar.

Conceição, Madalena e Dulce não podem ser felizes, pois compartilham o mesmo destino: convivem com a maioria subjugada e dividem com ela o anseio por justiça e o bem comum, talvez por isso sejam marcadas por idéias socialistas. “Chegara até

arriscar em leituras socialistas, e justamente dessas leituras é que lhe saíam as piores das tais idéias, estranhas e absurdas à avó”²³. Paulo Honório faz dos conhecimentos de Madalena alimento para suas suspeitas e ciúmes, “Pensei nos meus oitenta e nove quilos, neste rosto vermelho de sobranceiras espessas. Cruzei descontente as mãos enormes, cabeludas, endurecidas em muitos anos de lavoura. Misturei tudo ao materialismo e ao comunismo de Madalena — e comecei a sentir ciúmes”²⁴.

Da mesma forma, Paulo Honório, Vicente e os pescadores do cais também não podem ser felizes. Todos, sem distinção de sexo, raça e cor, têm essa sina, pois são prisioneiros do gênero que, atrelado ao discurso patriarcal, atribui-lhes papéis socialmente determinados e muitas vezes difíceis de se concretizar. Todavia, no embate de forças que se configuram dessa articulação, as mulheres e os homens têm lutado para marcar uma posição.

As atuações de Conceição, Madalena e Dulce revelam que, apesar de levarem uma vida na qual são marginalizadas, confirmam a importância da Escola Normal para as mulheres, ou seja, além de prepará-las para o magistério, abre-lhes perspectivas e oportunidades para uma vida intelectual e cultural mais rica, possibilitando-lhes a participação na vida social e política de sua comunidade.

Aquí buscamos mostrar alguns dos diferentes discursos que explicitavam como deveria ser a mulher para exercer a profissão docente, rompem barreiras e desestruturam representações, construindo uma metáfora das minorias. Assim, a movimentação dessas três personagens dos anos 30 parece preannunciar os movimentos femininos de reivindicação que surgiram nas décadas seguintes.

Referências

- ²³ QUEIROZ, R. *O quinze*. 23. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977, p. 5.
- ²⁴ RAMOS, G. *São Bernardo*. São Paulo: Livraria Martins, 1976, p. 121.
- ALMEIDA, J. S. de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. Araraquara: UNESP, 1998.
- AMADO, J. *Mar morto*. 79. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- APPLE, Michael. *Ensino e trabalho feminino: uma análise*

comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 64, 1998, p. 14-23.

BAUAB, Maria Aparecida R. O ensino normal na Província de São Paulo: 1846-1889. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. São José do Rio Preto, 1972.

CAMINHA, A. *A normalista*. São Paulo: Ática, 1982.

CANDIDO, A. M. S. *Literatura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: Publifolha, 2000.

COSTA, M V. *O magistério e a política cultural de representação e identidade*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/neccso>>. Acesso em: 20 abr. 2004.

DEMARTINI, Zeila; ANTUNES, Fátima. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

D'INCAO, M. Â. Mulher e a família burguesa. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In: CATANI D. B; BUENO, B. D.; SOUSA, C. P. (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 75-84.

_____. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação e realidade*. Porto Alegre: v. 14, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 1989.

PERROT, M. *Mulheres públicas*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

QUEIROZ, R. *O Quinze*. 23. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001.

RAMOS, G. *São Bernardo*. São Paulo: Livraria Martins, 1976.

SEVCENKO, N. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na primeira república*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SOUZA, I. R. de A. Professora. In: _____. *Cenas infantis*. Brasil, s.d.

SOUZA, Cynthia Pereira. *Práticas de leitura. Memórias de formação e relações de gênero: alguns estudos*. 2000. 182 f. Tese (Livre-Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

TANURI, Leonor Maria. *O Ensino Normal no Estado de São Paulo*. São Paulo: Publicação da Faculdade de Educação Estudos e Documentos, 1979.

VERISSIMO. Érico. *O tempo e o vento: o arquipélago III*. 17. ed. São Paulo: Globo, 1995.