
Do cuidado dos próprios filhos para o cuidado dos filhos dos outros: magistério público paranaense (1857-1930)

Iêda Viana

Doutora em Educação - Universidade Federal do Paraná

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Tuiuti do Paraná

Resumo

O artigo trata da participação feminina no magistério público paranaense – curso primário – correspondente as quatro séries iniciais do ensino fundamental de oito anos (1857-1930), justificando-se a pesquisa documental e bibliográfica pela ausência de um debate tanto local como comparativamente com outros estados. O objetivo é problematizar dados e fontes sobre o deslocamento de gênero ocorrido a partir da passagem do século XIX para o XX. Como fundamento teórico recorreu-se aos conceitos de “gênero” (Scott, 2010), de “governamentalidade” (Foucault, 1979) e “disciplina” (Foucault, 1977), de “coação civilizatória” (Elias, 1990; 1994) e de “representação social” (Chartier, 1986). Apoiou-se nos Relatórios sobre a Instrução Pública e fontes do acervo da Escola Normal de Curitiba, criada em 1876, atual Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto. Essa primeira abordagem permitiu realizar reflexões pertinentes aos processos de inserção da mulher no mercado de trabalho, herança cultural, papel do poder político na organização do sistema de educação e de construção das representações sociais. Os dados evidenciam que no Paraná, como em outras regiões do país, o magistério público evoluiu articulado com a expansão da demanda escolar, tendo à frente a estrutura de poder público, que interfere na organização do sistema de ensino e incentiva a constituição da carreira, contribuindo para a construção de representações sobre a escola e o magistério.

Palavras-chave: história da educação; magistério público; feminização; representações.

Abstract

The article talks about the participation of women in Paraná public teaching to the primary school - corresponding to the four grades of elementary school for eight years (1857-1930). It justifies the documentary and bibliographical research by the absence of local debate and comparative debate between other states. The aim is to question data and sources about the movimentation of gender occurred from the late nineteenth to the twentieth century. As a theoretical reference it was applied the concepts of “gender” of Scott, of “governmentality” and “discipline” of Foucault, the “civilizing coercion” of Elias and “social representation” of Chartier. It leaned in Reports about Public Instruction and sources from the Normal School of Curitiba, established in 1876, current Institute of Theacher Education of Paraná Erasmo Pilotto. This first approach has helped achieve relevant reflections to the processes of women entering the labor market, cultural heritage, the role of political power in the organization of education system and construction of social representations. The data show that in Paraná, as some other regions of the country, the public teaching improved linked to the increasing of the school demand, headying the public structure power, which interferes in the organization of the educational system and encourages a career, contributing to constructions of school representations and teaching.

Keywords: history of education; public teaching, women; representations.

Introdução

A participação da mulher no magistério tem sido objeto de estudo a partir da categoria *gênero* como instrumento conceitual de análise da profissão docente em sua constituição histórica e da sua articulação com a escolarização primária (correspondente as quatro primeiras séries do ensino fundamental de oito anos). A historização desse objeto, paralela à virada historiográfica ocorrida a partir dos anos 90, alcançando também a pesquisa educacional, tem possibilitado o uso de fontes diversas de natureza educacional: legislação, estatísticas, relatórios oficiais, periódicos, iconografia variada e, mais recentemente, as fontes escolares, documentos produzidos no cotidiano escolar, que têm propiciado a investigação acerca das práticas pedagógicas (no interior da sala de aula) e educativas (fora da sala de aula), conforme noções usadas por Julia (2001).

A profissão do magistério, embora de início tenha sido considerada masculina, paulatinamente

tornou-se um nicho do mercado de trabalho ocupado predominantemente por mulheres. Esse deslocamento de gênero, que teria ocorrido a partir da passagem do século XIX para o XX, tem instigado investigadores em busca da compreensão das razões que levaram ao que tem sido categorizado como a *feminização do magistério*.

Embora já existam alguns estudos de história regional, o Paraná não apresenta ainda grande produção. Assim, procurou-se investigar as bases desse processo na história paranaense, estabelecendo-se como marco inicial da investigação a segunda metade do século XIX, especialmente a partir do ano de elaboração do primeiro Regulamento de Ensino da Província – 1857, quando começa a se esboçar localmente uma educação pública primária e uma proposta de formação profissional de professores, sendo o marco final os anos de 1930, devendo-se ampliá-lo posteriormente.

A abordagem preliminar permitiu levantar algumas reflexões pertinentes aos processos de inserção da mulher no mercado de trabalho, herança cultural, papel do poder político na organização do sistema de educação e das representações sobre a mulher e a profissão do magistério. Tomou-se como base empírica para a pesquisa os relatórios de presidentes de Província, Diretores e Inspetores Gerais de Instrução Pública e fontes de uma instituição – a Escola Normal

de Curitiba, criada em 1876, atual Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto - IEPPEP.

Para a fundamentação teórica recorreu-se principalmente aos conceitos de *gênero* (Scott, 2010), de “governamentabilidade” (Foucault, 1979) e “disciplina” (Foucault, 1977), de “coação civilizatória” (Elias, 1990; 1994) e de “representação social” (Chartier, 1986).

Scott (2010) compreende *gênero* como um modo de dar significado às relações de poder, por possibilitar observar que as diferenças biológicas entre homens e mulheres permitem definir suas participações e posições sociais.

Foucault associa *governamentabilidade* (1979) à necessidade de se manter a “conduta das coisas” para poder exercer o governo sobre as pessoas ou a *disciplina* (1977) sobre elas, sem que se precise do uso da força. Assim, é compreensível o poder que o homem, a família ou mesmo a sociedade exerceram sobre a mulher durante longo tempo, através de estratégias de disciplinas que permitiram o controle minucioso das operações do corpo, facilmente adestrável, tornando-o dócil e útil, para o desempenho de funções sociais.

A educação, tradicionalmente, mesmo quando ofertada às mulheres, revertia em benefício do homem, através da preparação da mulher para o exercício de seus papéis sociais, na esfera doméstica como filhas, esposas e mães submissas. Porém, à medida que

crece o seu acesso à escola, amplia-se a oferta de escolarização e a formação para o exercício do cargo de professora se constitui como uma necessidade social. As relações entre homens e mulheres passam a ganhar novos significados, as representações sociais vão sendo utilizadas como forma de modificar e legitimar os simbolismos. A representação de *função maternal* da mulher, de cuidado para com os próprios filhos foi sendo apropriada para a legitimação do cuidado para com o filho dos outros, construindo-se a ideia de “vocação” feminina para o magistério.

Chartier (1986) compreende a noção de *representação* como os modos de percepção do real que estão presentes nas várias culturas, em vários momentos históricos, e que contribuem para a constituição dos sujeitos, estabelecendo relações de pertença e exclusão. Vidal (2005), por sua vez, lembra que a compreensão da realidade contraditoriamente construída indica que a visão de mundo, que é forjada pelos grupos no poder, corresponde a uma representação hegemônica, aceita ou em luta com outras representações de outros grupos. Assim, é possível pesquisar as representações e práticas culturais modeladas pelas autoridades públicas e sociedade sobre a instrução pública e o magistério, entendendo-se o modo como as complexas relações estabelecidas entre os agentes sociais foram construídas e pensadas.

Ensino sem escolas ou escolas sem ensino

O século XIX é caracterizado pelo fortalecimento dos Estados e pela expansão, no mundo Ocidental, da perspectiva do papel civilizador (Elias, 1994)¹ da escola pública. A sua função na cultura ia além do ensinar as primeiras letras: em busca de uma ação moralizadora dos costumes.

A ideia da escola sob o comando do Estado, difundida no contexto europeu em sua fase manufatureira, desenvolveu-se durante o período em que vigorou o capitalismo industrial. O resultado foi o enorme impulso na escolarização popular que fez com que, por volta de 1890, alguns países europeus estimulassem significativamente a educação, permitindo o seu acesso à maioria da população em idade escolar. (Freire, et al. 2004)

No Brasil, entretanto, ao tempo do Império, as propostas para a criação de um sistema de ensino indicavam o descaso governamental pela educação popular, beneficiando um sistema de educação de elite, pelo atendimento quase exclusivo da demanda de ensino superior e secundário, como forma de ascensão social e de suprimento dos quadros administrativos do Estado e das empresas privadas. A elite intelectual, porém,

¹ Na perspectiva de Norbert Elias, agindo sob a forma de coação civilizatória.

inspirada nas doutrinas em voga na Europa, lutava pela difusão da instrução e da ciência às camadas populares, que dariam à jovem nação um lugar no mundo civilizado. Mesmo assim, a escolarização popular demorou pelo menos um século após a expansão do ensino europeu, para se concretizar neste país.

No Paraná, as propostas para a organização da instrução pública ficaram limitadas ao discurso, durante muitos anos, o que pode ser compreendido pelas dificuldades enfrentadas pela nova província emancipada de São Paulo, só em 1853.

Góes e Vasconcellos (1854), primeiro presidente da província, já denunciava os problemas com relação à instrução pública, dentre os quais: falta de pessoal habilitado para o magistério; pouca densidade populacional; pobreza que levava à ocupação das crianças no trabalho; pouca importância dada à instrução; má organização da inspeção; escolas mal administradas; desrespeito às leis; escassez de recursos financeiros; ineficácia dos concursos e “politicagem” nas contratações; vitaliciedade do cargo, levando à acomodação; ausência ou inadequação de prédios escolares e de material didático; má distribuição das escolas.

A síntese da representação dos presidentes da província acerca da instrução pública é dada por Machado d’ Oliveira (1884, p. 13):

Ensino sem escolas ou escolas sem ensino, sem hygiene, sem mobília, sem materiaes com que se ensaie um methodo qualquer; professores, em sua maioria, rotineiros e mal apropriados a missão honrozissima a que forão arrastados: é o que em geral a província conta sem grandes esperanças de uma salutar reacção... (grifo nosso).

Embora com dificuldades para administrar a província, os presidentes reconheciam a necessidade da instrução pública, para ajudá-los a solucionar muitos dos problemas. Assim, em Bulmarque (1867, p. 2) encontra-se a defesa da escola: “É sobretudo na escola que o espírito nacional se engrandece. É lá que se completa a educação começada na família. É de lá que sahem essas notabilidades assombrosas... [que] obedecem as sciencias e as artes”.

Conforme Elias (1990), através do monopólio estatal da violência, deu-se gradativamente a substituição da violência social pela sociabilidade política, a *coação civilizatória*, ou seja, o autocontrole como condição para o exercício de poder na esfera pública. A estrutura do comportamento civilizado estreitamente inter-relacionada com a organização das sociedades ocidentais, sob a forma de Estados (Elias, 1994), favoreceu a mudança no papel da escola, *civilizador* por excelência, passando a instituição escolar a ser essencial na estruturação deste tipo de comportamento. É possível notar essa ação civilizadora, no relato do inspetor Prieto Martinez (1921, p.30):

E já que fallamos em ordem vem a propósito salientar a necessidade que temos de exigir nos grupos e nas escolas o máximo cuidado em relação ao asseio do corpo e da roupa, á conservação dos objectos de uso diario principalmente dos livros. No geral as creanças comparecem com os seus objectos escolares em completa desordem, a maior parte delles estragados ou sujos, outras vezes desprevenidas do que é mais necessário, porque facilmente perdem hoje o que os paes lhes entregaram hontem. (...) Em relação ás roupas, aos sapatos, ao chapéo e á bolsa dá-se idêntica desordem. E em se falando do rosto, das mãos, dos cabellos, das unhas e dos pés, o desleixo se accentua.

Os cuidados corporais, no século dezenove e início do século vinte, envolviam não apenas os hábitos escolares, como extrapolavam o ambiente escolar, alcançando os costumes de higiene familiar. Em pauta estava a necessidade de “civilizar” as práticas escolares, enquanto práticas sociais, numa sociedade agrária que se urbanizava e um Estado nacional que se consolidava. Estava em curso uma redefinição da escolarização em termos mais “modernos”, com o apelo ao cientificismo (higiene), como argumenta Gondra (2000), anunciando-se as mudanças que iriam investir no espírito e no corpo (Foucault, 1977) da criança. As medidas atingiam diferentes dispositivos como o boletim escolar, instituindo-se a avaliação do “comportamento” e da “ordem”, como se pode observar no discurso do Inspetor Geral do Ensino:

Os boletins mensaes do actual anno lectivo foram modificados, augmentando-se ao lado da columna de comportamento outra de ordem, onde o professor lançará a nota do mez. No verso do boletim chamamos a attenção do pae ou tutor para essa innovação e pedimos-lhe todo seu interesse. (Martinez, 1921, p. 30)

Nesse contexto, difundia-se a ideia de que a instrução deveria alcançar a todas as classes sociais, recebendo cada qual a instrução necessária para sua reprodução (Siqueira, 2000) e, para isso, seria necessário um professor habilitado, que tivesse o domínio das ciências e dos métodos para melhor ensiná-las, o que na representação da época só seria possível através da criação das escolas normais.

O professor e a criação da Escola Normal

O despreparo do professor é um dos problemas comuns aos relatórios sobre a instrução pública. Neles, os professores são definidos como indivíduos sem qualificação adequada, além de apontar-se a falta de professores e denunciar-se o baixo salário. Araujo Abranches (1874) defende-o como um “sacerdócio” e critica a situação que o tornou apenas um meio de vida para o professor, fragilizando-o como profissão digna. Argumento que também é encontrado em Bulamarque (1867, p. 30 – 31).

O magisterio, Senhores, não sei porque, tem cabido em tal descrédito, o título honroso e venerando de mestre é olhado com tal indiferença, senão desprezo, que os homens bons e illustrados recusam-se a aceitar-o com receio da desconsideração, que d'abi lhes resultaria. É por isto que o magisterio, salva excepções honrosas, é o apanágio da incapacidade e da ignorância.

Entretanto, apesar das críticas, há a defesa da instrução pública e dos próprios professores para a realização da ação civilizatória, numa compreensão de ensino fundamentada no cientificismo e racionalismo da modernidade e na representação do magistério como “vocação”, como se evidencia em alguns discursos:

E quem poderá desconhecer que sem mestres a nenhum povo é lícito instruir-se? Os mestres resumem em si os conhecimentos adquiridos de muitas gerações passadas para transmitir as que succedem. Quanto mais o mestre for intelligente e científico, tanto maior será sua força instructiva; e o poder de despertar nos meninos o desejo de aprenderem aquillo que lhes se ensina, que unida a um genio paciente, constitue a vocação profissional. (Guimarães, 1873, p. 5)

A elite política defende ainda a “morigeração” dos costumes – a capacidade de controlar os sentimentos e as ações –, cabendo à escola e ao professor o poder de exercer tal ação civilizatória sobre a criança, o que a prepararia para a noção de cidadania que se tinha:

As instituições que nos regem se conservarão incompletas com ação imperfeita, enquanto não se proporcionar o conveniente cultivo do espírito do homem que antecipe o progresso das indústrias pelo conhecimento das teorias, e que faça caminhar pari-passu a educação do coração e do corpo em ordem a se obterem cidadãos afeiçoados e defensores da paz, livres de prejuízos e hábitos anti-sociais, e capazes de domar suas paixões. (Silveira, 1857, p.9)

Críticas dessa natureza ocorrem no seio de um movimento em prol da formação de professores, da exigência de que estes conhecessem o processo de desenvolvimento da criança e os métodos mais adequados para o ensino, em substituição aos mecânicos processos de memorização. É nesse contexto que a escola normal se torna reconhecida como uma instituição para solucionar tais problemas, como defende Mota (1857, p.45): “Será o meio mais efficaz, para conseguir esse importante fim, formação de algumas classes normaes, dónde poderemos tirar verdadeiras vocações, e assegurar mais legitimamente a preponderancia do elemento pedagógico”.

Ou como argumenta ainda Fleury (1866, p.25): “Não é bastante, porém, ter uma inspecção activa e vigilante, quando fallece pessoal capaz de derramar a instrução. O meio único de o conseguir é formar bons professores, estabelecendo uma escola normal”.

Embora a concepção de conhecimento pudesse ser de uma duvidosa “boa cópia”, como entende Guimarães (1873, p.2), abaixo, ainda assim a compreensão era de que só a escola normal poderia preparar um professor mais competente.

Se elle não possue uma boa copia de conhecimentos que o habilite a pensar por si mesmo, apreciando as jovens intelligencias dos meninos, explorando a aptidão, a maior ou menor capacidade de cada um, ser-lhe-a muito difficil acertar com a occasião propria de impressionalos, transmitindo-lhes ideias, e suas explicações sendo dadas a esmo mesquinbos fructos saberão produzir... (grifo nosso)

A proposta dessa modalidade de escola na província do Paraná se concretiza com a lei n.º 238, sancionada pelo presidente Affonso de Carvalho, em 19 de abril de 1870. (Miguel, 2000) O curso deveria durar dois anos e deveria constituir-se das disciplinas de caligrafia, gramática filosófica, doutrina da religião cristã, aritmética, sistema métrico, desenho linear, noções de geografia e noções de história do Brasil. É oportuno destacar que nesse currículo não constava a disciplina de pedagogia ou qualquer outra específica para a formação de professores.

Entretanto, a lei ainda permanecerá no papel por longo tempo, pois embora sendo criadas essas escolas não permanecem em funcionamento. As escolas normais no Brasil são comparadas a plantas exóticas,

pois nascem e morrem todos os dias. (Bulamarque, 1867) Embora instaladas, por conta das dificuldades financeiras e da não frequência dos alunos, abrem e fecham com frequência. (Bello, 1883, p.34)

Enfim, ainda na década de 70, é criada a Associação Propagadora do Ensino na província do Paraná, com a finalidade de instalar uma escola normal. Propõe-se a organizá-la com pessoas habilitadas, tomando como professores aqueles que já possuíam prática de magistério de muitos anos. E, para não aumentar as despesas da província, seu fundador sugere que a escola normal seja oferecida junto com o ensino secundário: “Sobre estas bases, creio que sem accrescimo de despeza, e com probabilidade de frequencia, poderíamos sanar a falta tão sensível de um lyceu e de uma escola normal”. (Lins, 1876, p. 50)

É dessa forma, que se cria em Curitiba, a primeira escola normal do Paraná, a qual se desenvolveu junto com outro curso, sendo ambos, o curso preparatório (secundário) e a escola normal, regidos pelo mesmo regulamento e sob a direção do inspetor da instrução pública.

Com o tradicional uniforme em saia azul e blusa branca, as alunas da escola normal vestem o primeiro modelo de uniforme da instituição escolar, inicialmente com um laço azul marinho na gola da blusa e mais tarde com gravata azul marinho, que ficou na representação

social como a marca das normalistas, cobiçadas para o casamento, como lembram Benedito Lacerda e David Nasser em alguns dos versos de sua canção “Normalista”, popularizada na voz do cantor Nelson Gonçalves:

*Vestida de azul e branco
Trazendo um sorriso franco
No rostinho encantador
Minha linda normalista
Rapidamente conquista
Meu coração sem amor*

[...]

*Mas a normalista linda
Não pode casar ainda
Só depois de se formar
Eu estou apaixonado
O pai da moça é zangado
E o remédio é esperar...²*

O currículo da escola normal seria composto pelas disciplinas: português, retórica, inglês, francês, latim, geografia, história, matemática e filosofia, além de pedagogia e metodologia. Os alunos ou alunas normalistas, contraditoriamente aos discursos que clamavam pela qualidade da formação dos professores, não precisariam frequentar todas as cadeiras, podendo o

curso ser dividido em dois anos: no primeiro estudariam pedagogia e gramática; e, no segundo, geografia, história do Brasil e matemática elementar.

Talvez por isso mesmo, após sua criação, a escola normal permaneceria no centro da polêmica sobre a instrução pública e a formação dos professores, surgindo algumas propostas, já na defesa dos princípios ativos no processo de ensino, que seriam caros ao movimento da “escola nova” e que iluminariam o debate educacional brasileiro, a partir dos anos 20 e 30:

Sem essa boa aprendizagem, nunca será possível substituir os processos mecânicos que suprimem a actividade infantil, (...) na intenção e no habito geral de (...), de deixar funcionar o espirito do alunno, de modo que elle, em vez de receber passivamente a instrução, tome na sua aquisição uma parte activa. Ora a constituição de nossa escola normal é a negação dessa aprendizagem (...). É portanto de primeira necessidade supprimir a actual escola, levantando outra que vise com mais propriedade a reforma que se quer inaugurar; (...). Por isso, (...) projectei a criação de uma escola-modelo cuja pedra angular é a instrução pratica. (Machado d' Oliveira, 1885, p. 5)

A representação da mulher professora

O século XIX foi marcado por significativas intervenções. Antes mesmo da proclamação da república, a necessidade de difusão da educação,

2 Disponível em: <http://letras.terra.com.br/nelson-goncalves/261107/>. Acesso em 01/10/2011.

extensiva à mulher, e a sua representação como a mestra “por natureza”, já era defendida:

A mãe é a origem dos afetos mais ternos e dos sentimentos mais delicados; é ela que semeia em torno dos pequenos seres que a cercam [...] os germes das sólidas virtudes que devem ser os fundamentos da vida inteira; por isso, cada menina que for educada pelas nossas escolas será uma futura instituidora no seio do lar doméstico. (Abranches, 1875, p.23)

Com a instauração do regime republicano, a educação feminina passou a desenvolver-se ainda mais rapidamente, com vistas a fazer da mulher companheira e conselheira do marido, mãe e conservadora dos valores e da família; e como portadora da “vocaçãõ” para a educação exerceria o papel de “morigerar” os costumes da população paranaense, disciplinando-a por meio da propagação da moral e da civilidade. Sebastião Paraná, diretor do Instituto de Educação do Paraná – IEP (1917-1919) ilustra bem tal representação da escola e de sua formação:

Que se pretende do menino? Que como particular e como cidadão, trilhe o caminho do dever e da virtude. Que se pretende da menina? Que seja o anjo velador do lar, a carinhosa promotora da educação da família. Pois o regime disciplinar da escola deve ser o mais acomodado para que no menino forme-se o homem de

bem e na menina a matrona exemplar. (Paraná, apud Trindade, 1996, p. 32-33)

Foram os homens primeiramente que tiveram o saber e o poder da educação formal, cabendo às mulheres, principalmente de classes privilegiadas de início, receberem instrução somente se enviadas aos conventos, casas de recolhimento, casas de familiares ou através de preceptores (as). Porém, a demanda educacional feminina crescente e o desenvolvimento da atuação da mulher como professora vão constituir um desafio na modernidade.

Dados apresentados nos Relatórios de Inspectores Gerais da Instrução Pública no Paraná, de 1890 a 1930, (Paraná, apud Oliveira, 2008) permitem indicar a composição do magistério público, por gênero, denunciando uma linha decrescente na participação masculina de professores normalistas: 03 em 1890, 59 em 1918 e apenas 10 em 1930; e em contrapartida afirmam a presença evolutiva da mulher paranaense no magistério público com nenhuma normalista mulher em 1890, 185 em 1918 e o expressivo número de 872 em 1930.

Para Chamon (2006, p. 6), o que levou à feminização do magistério foram os baixos salários e a desvalorização do trabalho no campo educacional, obrigando os homens a procurar ocupações mais

rentáveis. Viu-se em alguns relatórios que a própria carreira do magistério tornou-se desvalorizada, em função do contexto precário do sistema de ensino e seus inúmeros problemas, levando a deserções.

Com a introdução da co-educação, no Paraná, no final do século XIX, a mulher passou a atender a ambos os sexos. Além disso, foi construído um discurso que legitimava a sua atuação como professora, atribuindo-lhe a “vocação” para exercer a profissão, como vimos anteriormente. Esta representação do magistério de “vocação profissional” feminina pode ter afetado tanto às mulheres como aos homens, resultando em baixos salários e desvalorização profissional, levando ao afastamento masculino.

Esta é também a compreensão de Louro (2004, p.450), para a qual este discurso foi fator de abandono do exercício do magistério pelos homens, por estar relacionado à representação da capacidade natural da mulher para a maternidade e educação dos filhos. A capacidade “feminil”, maternal, para exercer a profissão, é considerada necessária e independente do sexo.

Outra questão interessante a destacar é que mesmo com a redução dos homens no magistério, aqueles que continuaram na carreira ocuparam frequentemente as funções mais valorizadas e melhor pagas como as de direção e inspeção escolar.

A primeira Escola Normal, em Curitiba, só veio a ter uma mulher, matriculada no curso, 14 anos após a sua criação, em 1890, com Júlia Wanderley, que enfrentando preconceitos liderou um movimento para o acesso das jovens paranaenses, naquele estabelecimento, que até então só recebia alunos do sexo masculino. Graduou-se em 1892 e foi também a primeira mulher a ser nomeada professora primária no estado, em 1894. (Araújo, 2010)

Do mesmo modo, a direção dessa instituição escolar esteve sob a hegemonia masculina, alterando-se a situação somente em 1953, quando toma posse no cargo de diretora a professora Eny Caldeira. Ainda assim, após seu mandato, poucas mulheres assumiram a função, que permanece ao longo de sua história sob o domínio dos homens. Dos 35 diretores que ocuparam o cargo no período de 1876 a 1982, apenas 05 foram mulheres: Eny Caldeira (1953-1955), Maria Irene Minini (1972), Chloris Casagande Justen (1974 a 1981), Inah Cordeiro de Linhares (agosto de 1981) e Therezinha de Jesus Rodrigo Prestes (1982-?). (Paraná, IEPPEP, s/d)

Tão pouco prestigiadas para a profissão, por que as mulheres a teriam escolhido a ponto de gradativamente se constituírem em maioria? Na visão de Almeida (1998, p.23), isso não ocorreu apenas por vocação, o magistério foi procurado como oportunidade digna de

trabalho e de garantia de maior liberdade e autonomia. Era a possibilidade de exercer uma profissão, passível de ser conciliada com a vida doméstica, recebendo aprovação social, mesmo com baixos salários.

E por que permaneceram no magistério? Com a urbanização das cidades e a industrialização, outras oportunidades de trabalho foram aparecendo, entretanto o discurso sobre as atribuições femininas por longo tempo continuaria desqualificando a mulher para ocupações diferentes. O magistério foi se tornando um desafio, pois educar o filho dos outros requer, além da competência profissional, paciência, dedicação e amor. (Almeida, 1998, p.21) A mulher apaixonou-se por este desafio, daí o belo subtítulo do trabalho de Almeida: “a paixão pelo possível”, ao qual Rabelo & Martins (2007), ironicamente acrescentam: “amor pela profissão, porém (...) que não seja cego.”

O acesso da mulher à educação e ao trabalho docente cresceu significativamente. Ela se dedicou e ainda se dedica ao magistério majoritariamente em relação ao sexo masculino, porém também conquistou outras ocupações, o direito ao voto, a liberdade sexual e de participação em uma vida pública, saindo do claustro doméstico, sobretudo com a livre iniciativa propiciada com o desenvolvimento do controle da natalidade.

Considerações finais

Embora ainda preliminares, os dados apresentados evidenciam que no Paraná, como em outras regiões do país, o magistério público evoluiu articulado com a expansão da demanda escolar, tendo à frente deste processo a estrutura de poder público, que interfere na organização do sistema público de ensino e incentiva a constituição da carreira do magistério, mesmo o criticando duramente, após a sua profissionalização com a instalação das escolas normais.

Do ponto de vista quantitativo, pode-se perceber nos dados coligidos a tendência de crescimento do magistério feminino paranaense, no período analisado de 1890 a 1930. Quanto às representações da mulher estas estiveram ancoradas numa concepção selecionada na tradição cultural, que articula a maternidade com a função educativa, definindo não somente o caráter de “feminização” como o de “feminilização” do magistério, o qual oscilou diante do contexto entre o “velho” magistério, pautado na “inabilidade” profissional, na ausência de formação específica, nos métodos inadequados ao desenvolvimento intelectual do aluno e o “novo” magistério, fundamentado no “cientificismo” e na “racionalidade” que atingem o discurso da escolarização moderna.

Outras questões que nortearam a pesquisa como as razões que teriam levado a mulher à inserção na

carreira docente e as práticas escolares que podem ter contribuído para o desenvolvimento da cultura escolar ainda não puderam encontrar respostas mais seguras, exigindo um aprofundamento maior.

De todo modo, a hipótese de que a escola normal teria sido o fator de regulamentação do magistério

feminino, se não pode ainda ser confirmada com a exatidão que a ciência pode permitir, ao menos possibilita expressar que há uma forte tendência nesse sentido, observável de forma notável na fala dos presidentes de província e inspetores de ensino.

Referências

- ALMEIDA, J.R.P. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Unesp, 1998.
- ARAÚJO, S.A.C. *Professora Júlia Wanderley, uma mulher-mito (1874-1918)*. 2010. 183 f. (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- CHARTIER, R. *A história cultural*. Entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1986.
- CHAMON, M. Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais. *VI Seminário da Rede Strado*. Regulação Educacional e Trabalho Docente. 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ – Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_trajetoria_e_feminizacao.pdf. Acesso em 05/11/2009, p.1-16.
- ELIAS, N. *O processo civilizador*. Vol. 1: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- _____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1977.
- FREIRE, A.; MOTTA, M. S.; ROCHA, D. *História em Curso*. São Paulo: Ed. do Brasil, 2004.
- GONDRA, J. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, E.M.T. et alii (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- JÚLIA, D. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.
- LACERDA, B. ; NASSER, D. Home Page Letras. mus. br. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/nelson-goncalves/261107/>. Acesso em 01/10/2011.
- LOURO, G. L. Mulheres em sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004, p.443-481.
- MIGUEL, M. E. B. (org.). *Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- OLIVEIRA, M. C. M. O profissional da educação no Paraná: caminhos e desafios na formação. *VIII Congresso de Educação da PUCPR* (educere). Disponível em: http://pucpr.br/eventos/educere;educere2008/anais/pdf/270_554.pdf. Acesso em: 05/05/2010, p. 4781.

- RABELO, A. ; MARTINS, A. O. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. *VI Congresso Lusobrasileiro de História da Educação*, 2007. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/.../556AmandaO.Rabelo.pdf>. Acesso em 20/09/09.
- SCOTT, J. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Disponível em: http://dhnet.org/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html. Acesso em 03/03/2010.
- SIQUEIRA, E. M. *Luções e Sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889)* Cuiabá: INEP, 2000.
- TRINDADE, E. M. C. *Clotildes ou Marias Mulheres de Curitiba na Primeira República*. Curitiba: Ed. Farol do Saber, 1996.
- VIDAL, D. G. (org.) *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Fontes primárias

- PARANÁ, *Relatório do Presidente da Província do Paraná*, Conselheiro Zacarias de Góes e Vasconcellos, na Abertura da Assembléia Legislativa Provincial, em 15/06/ 1854. Curityba, Typ. Paranaense de C. Martins Lopes.
- PARANÁ, *Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública*, Joaquim Ignacio Silveira da Mota, ao Vice-Presidente, José Antonio Vaz de Carvalhaes, em 7/11/1857.
- PARANÁ, *Falla dirigida à Assembléia Legislativa Provincial do Paraná*, em 15/02/1866, pelo Presidente, André Augusto de Padua Fleury. Curityba, Typ. De Candido Martins Lopes.
- PARANÁ, *Relatório do Presidente da Província*, Polidoro Cezar Bulamarque, à Assembléia Legislativa, em 15/03/1867. Curitiba, Typ. de C. M. Lopes.
- PARANÁ, *Relatório do Presidente da Província*, Manoel Antonio Guimarães, na abertura da 2ª Sessão da 10ª Legislatura da Assembléia Legislativa Provincial do Paraná, em 17/02/1873. Curityba, Typ. da viúva Lopes.
- PARANÁ, *Relatório do Presidente da Província*, Frederico Jose Cardoso de Araujo Abranches, na abertura da 1ª Sessão da 11ª Legislatura da Assembléia Legislativa Provincial do Paraná, em 15/02/1874. Curityba, Typ. da viúva Lopes.
- PARANÁ, *Relatório do Presidente da Província*, Frederico Jose Cardoso de Araujo Abranches, à Assembléia Legislativa Provincial do Paraná, em 1875. Curityba, Typ. da viúva Lopes.
- PARANÁ, *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná*, em 15/02/1876, pelo Presidente da Província, Adolpho

Lamenha Lins. Província do Paraná, Typ. da viúva Lopes.

PARANÁ, *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná*, em 15/02/1877, pelo Presidente da Província, Adolpho Lamenha Lins. Curitiba, Typ. da Viúva Lopes, 1877.

PARANÁ, *Relatório do Presidente da Província*, Luiz Alves Leite de Oliveira Bello, à Assembléia Legislativa Provincial, em 01/10/1883. Curitiba, Typ. Perseverança.

PARANÁ, *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná*, por Brazilio Augusto Machado d'Oliveira, Presidente da Província, por ocasião da instalação da 1ª Sessão da 16ª Legislatura, em 15/09/1884. Curitiba, Typografia Perseverança de J. Pinheiro.

PARANÁ, *Relatório do Presidente da Província*, Brazilio Augusto Machado de Oliveira, à Assembléia Legislativa, em 04/09/1885. Curitiba, Tipografia Perseverança de J. F. Pinheiro.

PARANÁ, *Relatório do Inspetor Geral do Ensino*, Professor Cesar Prieto Martinez ao Secretário Geral do Estado, Marins Alves de Camargo, 1921.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto – IEPPEP. *Relação de diretores* (s/d).

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto – IEPPEP. *Fotografias antigas* (digitalizadas), (s/d).