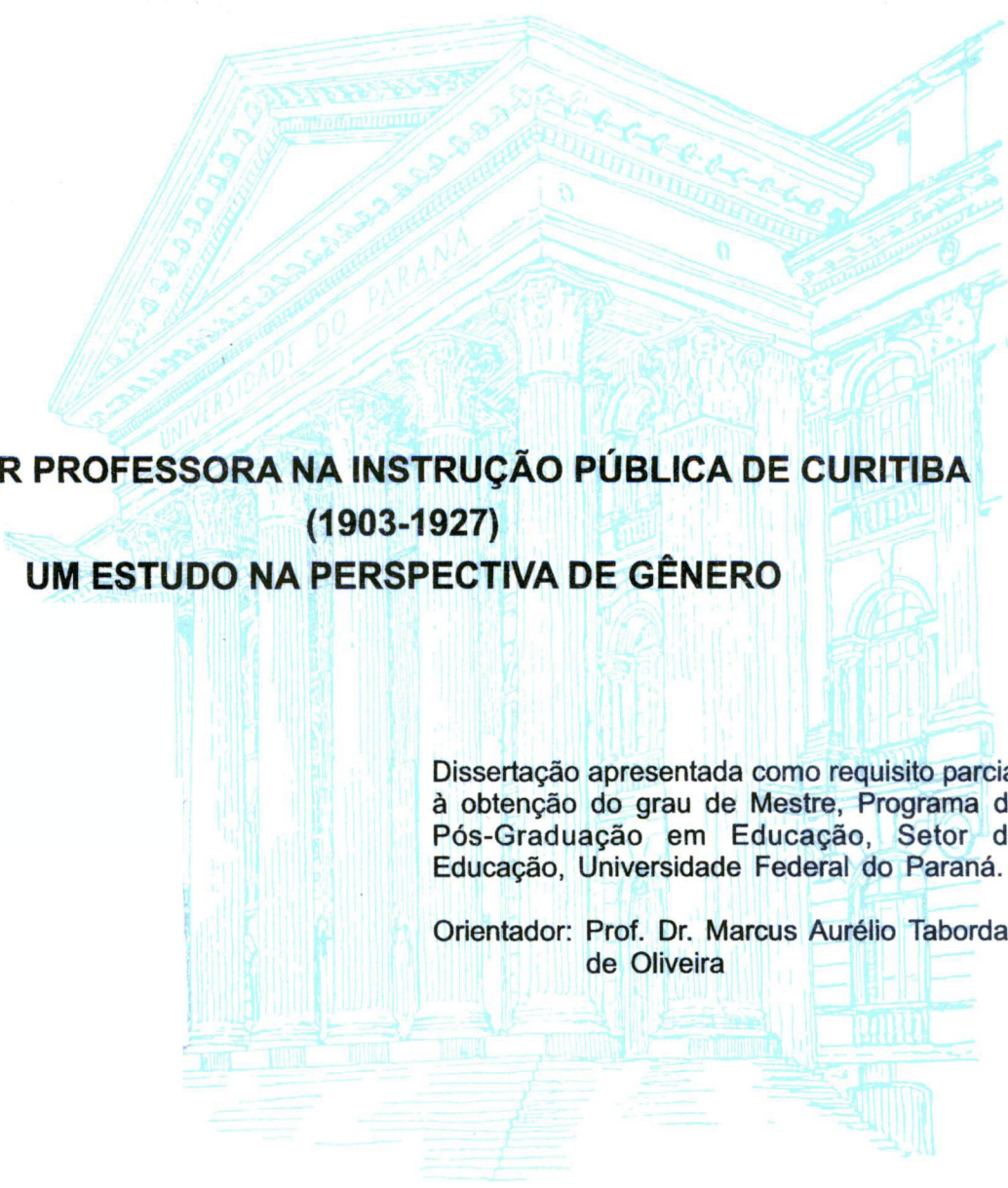


CRISTIANE DOS SANTOS SOUZA



**A MULHER PROFESSORA NA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE CURITIBA
(1903-1927)
UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DE GÊNERO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira

CURITIBA

2004

CRISTIANE DOS SANTOS SOUZA

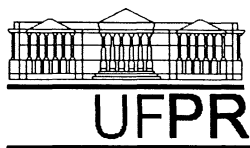
**A MULHER PROFESSORA NA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE CURITIBA
(1903-1927)
UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DE GÊNERO**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda
de Oliveira

CURITIBA

2004



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Dissertação de **CRISTIANE DOS SANTOS SOUZA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Os abaixo-assinados, DR. MARCUS AURÉLIO TABORDA DE OLIVEIRA; DR. KAZUMI MUNAKATA e DR. MARCUS LEVY ALBINO BENCOSTTA argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“A MULHER PROFESSORA NA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE CURITIBA (1903-1927) UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DE GÊNERO”**

Procedida a argüição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

PROFESSORES:

Apreciação

DR. MARCUS AURÉLIO TABORDA DE OLIVEIRA (Presidente)

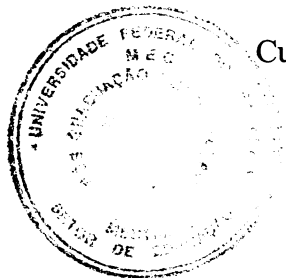
Marcus Aurélio Taborda de Oliveira Aprovado

DR. KAZUMI MUNAKATA (Membro Titular)

Kazumi Munakata Aprovado

DR. MARCUS LEVY ALBINO BENCOSTTA (Membro Titular)

Marcus Levy Albino Bencostta Aprovado



Curitiba, 20 de fevereiro de 2004

Ligia Regina Klein

Profª Drª Lígia Regina Klein
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

À minha filha Bruna, por nossas conversas, nossa cumplicidade e nossa amizade.

À minha filha Isabela, pelo retorno que vem me proporcionando às músicas e às brincadeiras de criança de que gosto tanto.

Ao meu filho Diogo, pelo prazer inexplicável de “embalar” um bebê novamente.

A esses três grandes amores da minha vida, companheiros inseparáveis nesse processo de trabalho, o meu eterno carinho e gratidão.

Façam-se Felizes!

AGRADECIMENTOS

Quarta-feira, 04 de fevereiro, manhã de sol e céu azul, o que não é muito comum em Curitiba. Acabei de deixar a sala do orientador Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, na qual encerramos nossa última reunião de orientação. Mas... já?! Há tanto por fazer... Talvez... Veja, quem sabe? E se... Eu acho que... Isso não poderia ficar um pouco mais claro? Eu estava pensando em...

O olhar dele me diz que os caminhos estão abertos, que outras possibilidades de pesquisa poderão surgir por meio desta, mas, no momento, é preciso respeitar os limites e os prazos estabelecidos pela academia. Eu, atenta à mensagem, afinal são anos trabalhando com as diversas expressões dos corpos, deixo a sala com aquela sensação de que poderia ter ido além.

No caminho para casa, uma parada especial, em um lugar especial – um lago em frente, muitas árvores, barulhos de pássaros –, o cenário ideal para agradecer às pessoas que estiveram comigo nesta caminhada. Ideal, mas não perfeito, desculpem-me. Como uma “autêntica *catarina*”, nascida no litoral, o perfeito seria de frente para o mar.

Bom, sendo assim, aí vai o meu muitíssimo obrigada ao querido orientador Marcus Taborda, pela sua competência, dedicação e por acreditar que este trabalho seria possível. Acabei acreditando também!

À minha irmã Dani, a quem gosto de pensar como minha primeira grande professora de história, não na escola, afinal temos quase a mesma idade, mas em casa, em nossa convivência por anos, dividindo o mesmo quarto, os mesmos pais, a mesma comida, enfim, compartilhando vidas.

Aos meus pais, em especial à minha mãe por me ensinar a ter os “pés bem plantados no chão” e ao meu pai por me ensinar “a voar demais”. Que dupla hein!

Ao Régis, por partilhar do cuidado com as nossas filhas Isa e Bru e com o nosso filho Diogo.

À querida professora e amiga Idelzi, pelas nossas agradáveis conversas e pelo prazer de continuar aprendendo com ela.

Aos professores e professoras do mestrado, pelo comprometimento e seriedade com o qual “embalaram” nossas aulas: Serlei, Gilberto, Liane, Kazumi, Marcus T. (aqui lembrado como professor), em especial aos professores Carlos Eduardo, pela criteriosa leitura de meu texto em fase de projeto, ao professor Marcus Levy e à professora Maíta, pelas importantes considerações por ocasião do exame de qualificação.

Aos colegas de turma, Cássio, Lu, Fermina, Sérgio, Sônia, Suzete e Valter, pelas “angustias e alegrias” compartilhadas, e em especial a Ana Paula, por uma certa cumplicidade em transformar sérias discussões em divertidos encontros.

A Capes, pela bolsa concedida.

À revisão de texto realizada pela Dani, em ocasião da entrada no mestrado, pela Doralice, para a banca de qualificação, e pelo André, para o texto “final”.

Às mulheres da secretaria do mestrado, Darci e Francisca.

Ao grupo de estudos “da sexta-feira”, coordenado pelo professor Marcus Taborda, no qual, ao observar os debates sobre *Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias para o estudo histórico das práticas corporais escolares e da constituição da Educação Física escolar no Estado do Paraná (1846-1920)*, tive minhas primeiras noções sobre o trabalho com as fontes. Quem sabe não é hora de voltar?

Aos funcionários e às funcionárias da Biblioteca Pública do Paraná, do Arquivo Público do Paraná, do Círculo de Estudos Bandeirantes e a D. Maria José responsável pelo Memorial Lysímaco Ferreira da Costa pela atenção concedida para este trabalho.

A Gizele, por nossas trocas de informações.

Levanto a cabeça e me dou conta de que ainda estou no parque, o sol esquentou e ainda há pessoas que precisam ser lembradas, afinal, quando gera-se um bebê e uma dissertação paralelamente, a vida pessoal e a acadêmica se fundem numa relação única. O bem-estar de uma depende da outra e vice-versa.

Assim, minha eterna gratidão à médica Mariane Corbetta, que acompanhou a mim e ao Diogo por nove meses, possibilitando um parto agradável e inesquecível. Ao som de Tom Jobim? Diga-se de passagem, cinco dias após o exame de qualificação.

Aos cuidados amorosos das tias Lair, Célia e Ana.

À atenção especial dos amigos Eliza, Winter, Gilian, Jana, Rita, Barsha, Tamy, Fernando (mais que um cunhado), Davi, Fraya e Bruna.

Ao privilégio de ter compartilhado parte desses momentos com meus irmãos Christian e Shall, mesmo por telefone, quando a distância era inevitável.

Às mulheres que, de uma forma ou de outra, estiveram envolvidas nos cuidados com os meus filhos: Lucimara, Maiara, Gerli, Adriana, Daiane e Carol. Foi um bom revezamento.

As horas passaram-se. As crianças me aguardam em casa. Espero não ter esquecido de ninguém. O risco é grande, ainda mais quando a responsabilidade de lembrar cabe a mim. Assumo a minha “natural” distração.

Releio rapidamente o texto de agradecimento, o qual mais parece uma carta apaixonada.

Que assim seja, uma carta apaixonada!

Eternamente grata,
Titi ou Cris ou Cristiane
... como queiram.

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRO CAPÍTULO: A PRESENÇA DA MULHER PROFESSORA NA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE CURITIBA (1903-1927)	21
Lugares de atuação das professoras na organização da Instrução Pública.....	27
Prendas Domésticas – a possibilidade de formar boas donas de casa instituída pela escola.....	45
SEGUNDO CAPÍTULO: MAGISTÉRIO, TRABALHO DE MULHER? UM DEBATE SOBRE A FEMINIZAÇÃO NA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE CURITIBA	51
TERCEIRO CAPÍTULO: PROFESSORA, QUE MULHER É ESSA? SOBRE ALGUMAS FALAS PROFERIDAS NA INSTRUÇÃO PÚBLICA EM CURITIBA, NO INÍCIO DO SÉCULO XX	65
Professoras vivendo entre submissões, resistências e rupturas.....	74
Os valores da maternidade inculcados na professora e vice-versa.....	84
Deveres de uma boa professora: a moral em questão.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
FONTES HISTÓRICAS	103
REFERÊNCIAS	106

RESUMO

Este trabalho insere-se na linha temática “História e Historiografia da Educação”, apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Tem por objetivo o debate acerca da condição da mulher professora vinculada à Instrução Pública de Curitiba, no início do século XX (1903-1927). Nesse período, a instrução paranaense passava por importantes debates e transformações; entre eles, a implantação dos primeiros grupos escolares, a seriação de ensino, a feminização consolidada no magistério primário, a criação dos primeiros jardins de infância e a Primeira Conferência Nacional de Educação. Há uma série de importantes considerações contidas nas páginas dos relatórios, regimentos, regulamentos e periódicos estudados neste trabalho marcando a presença da professora de maneira contraditória. Por vezes, as mesmas representações que apontavam a mulher como a mais indicada para o magistério eram usadas para impedir o seu acesso a essa profissão.

Debates sobre a mulher e estudos de gênero são trazidos ao diálogo com as fontes, entendendo que a história dessas professoras se dava no âmbito das relações estabelecidas entre homens e mulheres envolvidos/as com a Instrução Pública.

Enfim, entre submissões, resistências e rupturas, este trabalho busca verificar as opções firmadas pelas professoras enquanto responsáveis pela sua própria trajetória.

ABSTRACT

This work is inserted to the thematic line "Education History and Historiography", presented as a partial demand to the obtainment of the Master degree, at the Education Post Graduation Program from Paraná Federal University.

It aims the debate about the condition of the woman teacher linked to the Public Instruction of Curitiba, in the beginning of the 20th century (1903-1927). At that time, the instruction in Paraná went through important debates and transformations; among them, the establishment of the first elementary schools, the instruction grading, the consolidated feminization at the elementary teaching, the creation of the first kindergartens, and the First National Education Conference. There are several important considerations on the pages of the reports, internal rules, regulations and newsletters studied in this work, showing the woman teacher in a contradictory way. Sometimes, the same representations that indicated the woman as the most appropriated to the teaching work were used to impede their access to this profession.

Debates about the woman and gender studies are brought into dialog with the sources, understanding that the history of these women teachers happened in the range of the relationships established among men and women involved in Public Instruction.

Finally, among submission, resistance and break-ups, this work tries to verify the options signed by the women teachers while responsible for their own history.

INTRODUÇÃO

Preocupações relacionadas a questões de gênero vêm fazendo parte das minhas intenções de pesquisa desde 1998, quando finalizei o estudo monográfico sobre “O significado de ser mulher na trajetória de Isadora Duncan”, estudo este que se constituiu como a última etapa para obtenção do título de Especialista em Fundamentos Estéticos para Arte-Educação. Movida por uma inquietação– “a ausência da mulher na fala dos professores/as que ministraram os módulos de Filosofia, Estética e Crítica de Arte”–, fui, de certa forma, aguçando minha curiosidade sobre o universo feminino, concretizada, então, na pesquisa que pretendeu discutir a vida de Isadora Duncan enquanto bailarina e enquanto mulher.

Deste primeiro encontro com as teorias de gênero, até então muito coladas às idéias de Simone de Beauvoir, especialmente nos dois volumes da obra **O segundo sexo**, passei a observar meus alunos e alunas também sobre a perspectiva do gênero. Até que ponto meninos e meninas respondiam de maneiras diferentes pelo fato de não pertencerem ao mesmo sexo? Durante dez anos trabalhando em escolas públicas municipais e escolas privadas na cidade de Curitiba, como professora de Educação Física, tive a oportunidade de me defrontar com diferentes manifestações expressas pelos corpos dos alunos/as que, de certa forma, apontavam indícios de um possível enquadramento dessa expressividade a padrões corporais, entendidos como femininos, próprio para as meninas, e masculinos, próprio para os meninos, ao que a pesquisadora de gênero Joan Scott chama de “‘construções culturais’ – a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” (1995, p. 75).

Além do universo escolar, o trabalho desenvolvido junto a meninos de rua da cidade de Curitiba possibilitou-me observar relações de gêneros ligadas a crianças excluídas, não somente da família e da sociedade de modo geral, como da escola. Do aprendizado de uma forma de comunicação muito específica ao universo da rua (gírias, palavrões) ao trabalho corporal com a capoeira, presenciei algumas de suas negociações: um cigarro por uma bala ou uma pipa por uma penetração caracterizando-se em trocas em que a criança desempenha papéis próprios do mundo adulto. Nesse caso, a luta pela própria sobrevivência mesclada à

necessidade de vivenciar brincadeiras tão próprias das crianças, como: soltar pipa, jogar bola, etc. Apesar de se tratar de um projeto que lidava apenas com meninos, tive a oportunidade de conhecer as meninas que viviam nas ruas. Seus xingamentos ecoavam através das telas que separavam o mundo do projeto ao mundo da rua. Nesses momentos, percebi que ser menina e sobreviver nas ruas exigia uma maior dose de agressividade, visto que eram expostas a estupros, a maus tratos e a outros inconvenientes do mundo da rua.

Do trabalho desenvolvido junto às escolas públicas e privadas, por meio desse projeto com meninos de rua, ingressei como docente na Faculdade de Artes do Paraná (FAP), especificamente no curso de Artes Cênicas, no qual, por meio da disciplina de Expressão Corporal, continuei minhas observações embaladas pelas teorias de gênero somadas às necessidades específicas da disciplina: o estudo do corpo do ator/atriz em situação de representação, entendendo representação aqui como a construção de um personagem (específico para o universo teatral). As aulas na faculdade se dividiam entre vivências práticas e análise de textos teóricos que discutiam como diferentes culturas podiam ser determinantes na expressividade dos corpos, mas, à medida que as discussões se ampliavam, fui me dando conta de que meus argumentos se fragilizavam, crescendo a necessidade de compreender as determinações culturais impressas nos corpos femininos e masculinos numa perspectiva histórica.

Assim, a entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação, especificamente na área temática de História e Historiografia da Educação se deu no sentido de buscar compreender historicamente como se constituem em determinados períodos as relações de gênero, relações estas que aos poucos foram sendo focadas na perspectiva de estudar as mulheres professoras da Instrução Pública de Curitiba do início do século XX.

Aos poucos fui me dando conta de que o estudo sobre as mulheres na história é datado, a ausência delas em publicações históricas passou a ser discutida por muitos historiadores/as. Como, por exemplo, Georges Duby e Michelle Perrot. Segundo eles,

As mulheres foram, durante muito tempo, deixadas na sombra da história. O desenvolvimento da antropologia e a ênfase dada à família, a afirmação da história das "mentalidades", mais

atenta ao quotidiano, ao privado e ao individual, contribuíram para as fazer sair dessa sombra. (1991, p. 7)

Até então, a história que se fazia era de “homens para homens”, ou seja, os homens escreviam sobre o que consideravam se tratar de grandes acontecimentos sociais, dos quais os principais envolvidos também eram homens.

Perrot, em seu texto “A mulher popular rebelde”, incluído na obra **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros, argumentava que:

O “ofício do historiador” é um ofício de homens que escrevem a história no masculino. (...) os materiais que estes historiadores utilizam (arquivos diplomáticos ou administrativos, documentos parlamentares, biografias publicações periódicas... são produtos de homens que têm o monopólio do texto e da coisa públicas. (...) Quantitativamente escasso, o texto feminino é estritamente especificado: livros de cozinha, manuais de pedagogia, contos recreativos ou morais constituem a maioria. Trabalhadora ou ociosa, doente, manifestante, a mulher é observada e descrita pelo homem. (1988, p. 186)

Ainda que descrita pelo homem, é possível descobri-la nas entrelinhas, nas lacunas dessas narrativas. Expressões como das margens, do silêncio, das sombras ou o segundo sexo foram atribuídas a diferentes estudos sobre as mulheres, numa busca de evidenciá-la enquanto sujeito histórico. A “história das mentalidades”¹ pode ser considerada um marco referencial para a entrada das mulheres, que passaram a ser analisadas também como co-participantes da história universal, que então passou a ser sexuada. Não bastava mais falar de homens e entender que aí as mulheres também estavam incluídas, era necessário focá-las enquanto indivíduos que, ainda que relacionados ao universo masculino, mantinham seus próprios interesses. Assim, a condição da mulher passou a ser analisada também como objeto de estudo e é entendida aqui na perspectiva de Duby e Perrot:

...é preciso recusar a idéia de que as mulheres seriam em si mesmas um objecto de história. É o seu lugar, a sua “condição”, os seus papéis e os seus poderes, as suas formas de acção, o seu silêncio e a sua palavra que pretendemos perscrutar, a diversidade de suas representações – Deusa, Madona, Feiticeira... – que queremos captar nas suas permanências e nas suas mudanças. História decididamente relacional que interroga toda a sociedade e que é, na mesma medida, história dos homens. (1991, p. 7)

Assim, estudar as mulheres implica em estudar os homens e vice-versa. Nessa teia de relações, historiadores/as vão trazendo vozes que estavam

¹ Com a “história das mentalidades”, forte corrente historiográfica francesa em fins da década de 1960, caracterizada pelos estudos ligados ao cotidiano e às representações, as mulheres passaram a ter voz ativa no âmbito da pesquisa historiográfica do século XX.

silenciadas na pesquisa historiográfica. Arquivos remexidos constatam que as mulheres sempre estiveram presentes na trama histórica e que a tentativa em abafar as vozes femininas não persistiria por muito tempo. Por meio de uma extensa pesquisa em arquivos, museus e coleções de livros raros, a historiadora norte-americana Natalie Zemon Davis encontrou em cartas, escritos pessoais e autobiografias a história de três mulheres do século XVII,² procurando mostrar suas semelhanças e diferenças, seus pontos em comum e suas disparidades. Segundo a autora, elas

Estavam sempre prontas para entrarem rapidamente em ação, para usar suas habilidades a fim de suprir as necessidades do momento, fosse enfrentando a crise de perda de crédito e os prejuízos de um incêndio, fosse atendendo ao desejo de embarcar numa nova aventura. (DAVIS, 1997, p. 189)

O historiador Georges Duby, em parceria com Michelle Perrot, encarou o desafio de organizar a obra **História das mulheres**, organizada em cinco extensos volumes, contando com a produção de diversos historiadores/as, que, por meio de seus textos, contribuíram para “iluminar” a história das mulheres da Antiguidade ao século XX.

Ainda no sentido de focar as mulheres, em **Damas do século XII** – lembrança das ancestrais, Duby identifica o lugar reservado às mulheres em um sistema medieval caracterizado pelo domínio masculino.

No Brasil, em 2001, Mary Del Priore organizou a obra **História das mulheres no Brasil**. Contando com diferentes historiadores/as, a obra abriu debates acerca da mulher brasileira em diferentes circunstâncias. Dentre os textos contidos nessa obra, o de Guacira Lopes Louro – “Mulheres na sala de aula” – contribui diretamente para as discussões propostas nesta dissertação acerca das representações das mulheres professoras da Instrução Pública do início do século XX em Curitiba.

O privilégio dado aos autores citados até aqui não exclui outros/as pesquisadores/as inseridos/as neste debate, mas não vem ao caso fazer todo um apanhado das produções feitas acerca da história das mulheres, e sim ressaltar que a preocupação em estudá-las vem sendo compartilhada por muitos historiadores/as.

² Pesquisa esta registrada no livro: DAVIS, Natalie Zemon. **Nas margens** – três mulheres do século XVII. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Em meio a leituras dessas e outras obras, umas na íntegra, outras apenas parcialmente, deparo-me com histórias de diferentes mulheres em diferentes contextos. O retrato histórico dessas mulheres possibilitou que minhas reflexões se ampliassem para outras questões: que outras mulheres teriam vivenciado experiências diferentes das representações predominantes? Qual motivo teria levado os homens a insistir na marginalização da mulher? O fato de ser predominante não implica em totalidade, assim, existiram diferentes discursos propondo uma outra condição para a mulher? Quanto à mulher, como se posicionou frente às imposições? Houve resistências?

A partir de questões mais amplas, fui especificando meu objeto de estudo até focar a realidade desejada: as mulheres professoras da Instrução Pública de Curitiba no início do século XX, mais precisamente entre 1903 e 1927, dando ênfase à perspectiva do gênero.

Desta forma, os **objetivos** foram traçados:

- realizar uma investigação histórica sobre a representação³ das professoras inseridas na Instrução Pública em Curitiba no início do século XX (1903-1927);
- localizar a professora e o seu lugar de atuação no interior da Instrução Pública;
- investigar qual a posição das professoras frente às representações predominantes;
- procurar compreender a condição da professora sob a perspectiva do gênero.

Com os objetivos traçados, foi necessário atentar para a consideração feita por Maria Izilda de Matos. Segundo ela,

...a história não recupera o real no passado, mas constrói um discurso sobre ele, trazendo tanto o olhar quanto a própria subjetividade do historiador que recorta e narra o passado, deixando explícito que o domínio que os historiadores têm é sempre parcial. (MATOS, 1998, p. 68)

³ A representação vem sendo entendida aqui na perspectiva apontada por Chartier, ao que ele chama de representações coletivas: segundo este autor, as representações coletivas "...incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e de apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem" (CHARTIER, 1993, p. 108).

Assim, passei a construir minha **primeira** narrativa histórica e é importante deixar isso claro, pois esta é passível de equívocos, visto que, pela primeira vez, enfrentava os autores/as da história, visitava os arquivos, remexia em papéis amarelados, o que se converteu em uma atividade diferente da que vinha desenvolvendo em trabalhos anteriores. Durante o processo, cometi o que resolvi chamar de “alguns pecados”: o maior deles, acredito eu, foi o envolvimento com as fontes, por mais que os professores e as professoras já tivessem alertado para o distanciamento que deve haver entre o/a pesquisador/a e as fontes, considerando que estas estão carregadas de interesses e intenções próprias do momento em que são elaboradas e por quem as registra, etc.

E, mesmo tendo lido as considerações de Le Goff alertando que,

...o documento não é inócuo. É antes de mais o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (LE GOFF, 1984, p. 103)

num dado momento me percebi como que sentada lado a lado das professoras da Instrução Pública, indignada diante do que ouvia das autoridades, diga-se todos homens, que insistiam em silenciar as vozes femininas. Ouvi aplausos. Foi aí que percebi que muitas professoras compartilhavam e até afirmavam o que estavam ouvindo. Passado o “tratamento intensivo”, aulas, seminários, debates, críticas, dúvidas, penso ter me curado do “vírus do anacronismo”.

Um outro problema que me acompanhou no início deste processo foi a definição de um **período**. Era difícil definir um período preciso já que a história das professoras vem revestida de continuidades e discontinuidades e posições opostas convivendo num mesmo tempo, ainda mais inserido numa abordagem de gênero. Neste sentido, Maria Izilda de Matos comenta que:

Os estudos de gênero vão de encontro a certas tendências da historiografia contemporânea que questionam a concepção de história como evolução linear e progressista e a do tempo vinculado a leis de mudanças e prognósticos futuros. Procurando acabar com a segmentação entre passado e presente, os estudos de gênero contribuíram para a ampliação do objeto de conhecimento histórico, levando a descoberta de temporalidades heterogêneas, ritmos desconexos, tempos fragmentados e discontinuidades, descortinando o tempo imutável e repetitivo ligado aos hábitos, mas também o tempo criador, dinâmico e das inovações, focalizando o relativo, a multiplicidade de durações que convivem entre si urdidas na trama histórica. Assim, as nuances, as tendências, os movimentos, passaram a ocupar a atenção dos historiadores, em lugar da certeza de fatos cronológicos e periodizações específicas. (MATOS, 1998, p. 71)

Frente a estas considerações, o período escolhido não destaca como marco um grande acontecimento na história dessas professoras e sim, é “definido” em função de transformações que vinham ocorrendo no início do século, tanto na Instrução Pública quanto nos debates travados pelas feministas. Sendo assim, o período entre 1903 e 1927 possibilita um estudo sobre a condição da professora interagindo ou não frente a essas transformações.

No que diz respeito à Instrução Pública de Curitiba, esse período marcou o começo da implantação dos primeiros grupos escolares e as professoras, que até então responsabilizavam-se expressivamente pelas escolas isoladas, passaram a ter, com esses grupos, a possibilidade de atuar também como diretoras. Também data desse período a criação dos primeiros jardins de infância, já pensados para a docência feminina. Debates sobre as escolas promíscuas e mistas mostraram contrapontos no entendimento de que a professora seria mais apta para atuar nessas escolas. Outra questão referente a esse período diz respeito a constatação da feminização do magistério primário. A publicação de artigos de professoras, ainda que em número inferior ao dos professores, nos periódicos de educação também apontaram a presença das professoras nos debates em circulação. Na Primeira Conferência Nacional de Educação, em 1927, a professora participou tanto na plenária, como nas teses apresentadas.

Ainda, no final do período escolhido –1927–, os discursos dirigidos aos alunos/as da Escola Normal já enfatizavam a presença das mulheres em número muito superior ao de homens procurando esse nível escolar. Eram às mulheres, às alunas, às normalistas, às professorandas e às formandas que se falava. No debate acerca das questões feministas, Mariana Coelho vinha se destacando nessas discussões; professora de Annette Macedo, pode ter influenciado esta em algumas tomadas de decisões. As falas de Annette Macedo, professora da Instrução Pública, divergem das representações predominantes sobre as mulheres. Essa professora queria a mulher “instruída e emancipada”; para ela, a mulher poderia desempenhar qualquer função exercida pelo homem.

O Brasil, instituído como república, buscava afirmar-se enquanto identidade nacional e a criação de novas escolas vinha de encontro aos ideais republicanos, que almejavam um povo instruído. Para Sebastião Paraná,

Em face do progredimento extraordinário que rebentou no Brasil, depois da proclamação da República, temos bem fundadas esperanças de que nossa Pátria, guiada pelo fanal da instrução, há de seguir desassombrada pela derrota esplendente da civilização, mantendo a integridade nacional, como factor importante de poderio e opulência. (PARANÁ, 1906, p. 14)

Segundo BENCOSTTA (2001, p.104),

No discurso daqueles que implantaram, no Brasil, o novo regime político em 1889, era preciso, além da justificação racional do poder, a fim de legitimar a República, construir uma nação pautada em valores que demonstrassem estar em definitivo sintonizados com as mudanças que o mundo *moderno* apresentava.

Sendo assim, a implantação dos primeiros grupos escolares em Curitiba, no início do século XX, vinha de encontro “...às necessidades de um projeto de integração social e política pensado como fundamentação para a estabilidade da República” (BENCOSTTA, 2001, p. 136).

As professoras, por se constituírem a maioria no magistério primário, somavam-se à escola na intenção de formar o “homem republicado”. Inserido neste contexto está o trabalho de Etelvina Trindade, **Clotildes ou Maria** – mulheres de Curitiba na primeira República, pesquisa de cunho historiográfico que busca retratar as mulheres curitibanas revelando um “...alargamento do próprio discurso historiográfico, até então estruturado para pensar o sujeito universal e as práticas marcadamente masculinas” (TRINDADE, 1996, p. 9).

Traçados os rumos para a pesquisa, passei a freqüentar o acervo da Biblioteca Pública do Paraná, do Círculo de Estudos Bandeirantes e do Arquivo Público do Paraná, procurando encontrar indícios sobre as representações das professoras da Instrução Pública. De imediato, deparei-me com o que me foi alertado em meio à leitura de alguns textos, entre eles, os de Le Goff, Febvre, etc.: o vazio, o silêncio. Por mais que o número de professoras fosse superior ao de professores, segundo os quadros de funcionários/as apontados nas fontes do período, as vozes femininas pareciam estar silenciadas. Os regimentos, leis, regulamentos por mim analisados eram todos assinados por homens que respondiam aos cargos de inspetores, diretores, secretários, chefes, etc. Assim, foi necessário “...ir mais longe: questionar a documentação histórica sobre as lacunas, interrogar-se sobre os esquecimentos, os hiatos, os espaços brancos da história” (LE GOFF, 1994, p. 109).

Lembrando Febvre: “A história se faz com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver” (1985, p. 249). Assim, foi preciso, muitas vezes, encontrar as mulheres nas falas dos homens.

A princípio, aleatoriamente, fui lendo tudo o que me chegava às mãos que fizesse referência ao período estudado e que pudesse, de alguma maneira, apontar alguns indícios sobre a condição da professora. Em meio a muitos fragmentos fui montando meu próprio “quebra-cabeça”. Lembrava da experiência de Jane Almeida relatada em seu livro **Mulher e educação: a paixão pelo possível**, em que ela usa a metáfora da colcha de retalhos para explicar sua trajetória com as fontes. Como nunca tive muita habilidade para os trabalhos manuais, identifiquei-me com a metáfora de um grande quebra-cabeça, mas as suas peças não estavam dadas, era preciso primeiramente achá-las e depois pacientemente unir a todas e talvez, ao final, conseguir a imagem desejada. Assim, recolhendo peças para meu grande quebra-cabeça, fui construindo minha série de fontes, atenta às considerações de Ragazzini:

A fonte é uma *construção* do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica. Por outro lado, a fonte é o único contato possível com o passado que permite formas de verificação. Está inscrita em uma operação teórica produzida no presente, relacionada a projetos interpretativos que visam confirmar, contestar ou aprofundar o conhecimento histórico acumulado. A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. (2001, p. 14)

Entendendo a relação entre historiador e fontes como fundamental para a pesquisa histórica, o próximo desafio foi a maneira de interrogar e interpretar os conteúdos apresentados. No caso desta dissertação, não há uma fonte específica que trate das questões pertinentes a gênero no período, até porque, **aparentemente**, parece que a condição feminina estava dada: a mulher deveria se submeter ao domínio do homem.

Segundo Matos,

Os estudos de gênero, porém, não representam opção para o pesquisador preocupado com um método que pressupunha equilíbrio, estabilidade e funcionalidade. Tal temática é extremamente abrangente e impõe dificuldades para definições precisas. São muitos os obstáculos para os pesquisadores que se atrevem a enveredar pelos estudos de gênero – campo minado de incertezas, repleto de controvérsias e de ambigüidades, caminho inóspito para quem procura marcos teóricos fixos e muito definidos. (MATOS, 1998, p. 75)

Sendo assim, a escolha das fontes se deu na medida em que me foi possível atribuir-lhes sentidos que se aproximassem das indagações propostas para este estudo.

Na tentativa de compreender os debates promovidos pela Instrução Pública no período e de verificar a presença da professora tanto na escola quanto nos periódicos, a revista *A Escola* se configurou como uma das fontes necessária para a pesquisa.

Essa revista esteve em circulação em dois momentos distintos: na primeira fase, de 1906 a 1910, sob a direção de Sebastião Paraná e Dario Vellozo, ela fazia parte do Grêmio dos Professores Públicos. Segundo seus diretores:

Dentre as produções pedagógicas que existem no Brazil, destaca-se *A Escola*, revista oficial de ensino, fundada pelo distinto e laborioso director da Instrucção publicava do Paraná, Dr. Virgilio Cardoso de Oliveira.

A sua publicação é mensal e a assignatura foi por decreto n. 840 de 30 de Abril de 1900 declarada obrigatória para o professorado primário do estado, mediante a contribuição de 500 reis. (*A ESCOLA*, 1906, n.6, p. 114)

O lançamento, circulação e manutenção dessa revista foram organizados pelo Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná, constituído por um presidente, 1.º e 2.º secretário e um tesoureiro. O corpo editorial da revista foi composto, durante esse período, por um diretor ou redator-chefe, uma pessoa responsável pelo noticiário, uma pelo expediente oficial e, por fim, um responsável pela expedição e secretaria.

Por ocasião do lançamento, Sebastião Paraná, que acumulava paralelamente o cargo de redator-chefe da revista e a função de Inspector da Capital, registrou, logo na primeira página do periódico, seu parecer sobre a importância d'*A Escola* para a Instrução Pública no Paraná: "Ella vem, não só preencher uma lacuna mas ainda lidar sincera e descabelladamente em pró do progredimento da instrucção publica do nosso futuroso Estado e da classe que a dirige, em labuta quotidiana e proficua" (*PARANÁ*, 1906, p. 1).

Com o afastamento de Sebastião Paraná da diretoria da revista ainda em 1906, Dario Vellozo passou a dirigi-la sozinho, até o final da sua publicação, em 1910. Provavelmente, *A Escola* continuou contando com o apoio da Instrução

Publica do Paraná, visto que Sebastião Paraná continuava à frente da Inspectoria da Capital sem se desligar da revista.

Em 1906, a revista contava com 11 publicações, sendo que do número 1 ao 7 foram edições mensais (de fevereiro a julho), os números 8 e 9 foram concentrados numa única edição e os números 10 e 11 em outra. Em 1910, a crise se estabelecia, e o que era para ser uma publicação mensal passou a ser trimestral, sendo que a última publicação (de julho a dezembro de 1910) contou com a concentração dos números 7 ao 12. Nessa última edição, as matérias já anunciavam o cancelamento da revista.

Sobre seu afastamento, Dario VELLOZO (1910, p. 1) comenta:

Com o presente fascículo, completa 'A Escola' o V anno de sua preciosa publicidade. Deixando hoje o cargo de seu Director, cabe-me agradecer aos Snrs. Collaboradores, á Imprensa, ao Magistério em geral o concurso bello e bom que me prestaram, assim podendo eo conservar-me á altura do cargo que se me havia confiado.
Saúde e Fraternidade
Dario Vellozo.
Retiro Saudoso, 23 de Novembro de 1910.

A diretoria do grêmio assim se despede:

NOSSA REVISTA

A falta de recursos pecuniários nos constringe a suspender temporariamente a publicação da ESCOLA.

Temos consciência de que, desde seu início até hoje, primeiro sob a direção de Dr. Sebastião Paraná e depois sob a do Sr. Dario Vellozo, prestou esta revista inestimáveis serviços á instrução publica do Estado, a que se consagrou sempre com o mais devotamento. (A ESCOLA, 1910, ns. 7 a 12, p. 348)

É importante enfatizar que todos os cargos e funções que compunham o corpo editorial da revista, durante seus cinco anos de circulação, foram sempre ocupados por homens, o que não exclui a participação da mulher na produção de artigos publicados. Assim, a presença da professora na revista pode ser vista por meio de alguns artigos publicados ou inserida na fala dos médicos, inspetores escolares e professores que escreviam para *A Escola*. Sobre as professoras que publicaram artigos nessa revista, o capítulo três desta pesquisa dará enfoque às suas produções.

A Escola voltou a ser publicada em 1921, com nova direção. O acervo da Biblioteca Pública do Paraná conta com apenas dois volumes dela em microfilme, dos quais não há referência às edições anteriores, de 1906 a 1910. Apesar de

manter o mesmo nome, parece tratar-se de um outro periódico. Nessa segunda fase, a presença das mulheres já se encontrava também na diretoria. Conforme registrado,

ADMINISTRAÇÃO DO GREMIO

Para gerir os destinos do “Grêmio dos professores Públicos do Paraná” durante este anno de 1921 a 1922, foi em Assembléia geral, eleita a seguinte diretoria:

Presidente:

Joaquim Mencilu d’A. Torres

Vice-Presidente:

Heitor Borges de Macedo

1.º Secretario

João Carmeliano de Macedo

2.º Secretario

Annette C. Macedo

Thesoureiro:

Carlos Mafra Pedroso

Conselho fiscal:

Presidente: José Valério

Secretario: Francisco Raitani

Membros: **Elvira S. de Oliveira**

Antonio Leod. Da Silva. (A ESCOLA, 1921, n.2, p. 23, sem grifos no original)

Além d’A *Escola*, também inserida no final desse período está a revista *O Ensino*. Segundo relatório apresentado em 1924 pelo Inspetor Geral do Ensino, Prieto Martinez:

A 1.º de janeiro de 1922 foi publicado o primeiro numero da Revista do Ensino, organ da Inspectoria Geral, destinado a estimular e orientar o trabalho dos snrs. Professores.

Até a presente data tem sido regular a sua publicação, três vezes por anno.

A revista circula em todos os Estados, sendo constantemente solicitada pelos secretários do Interior, directores de collegios particulares e professores públicos.

O primeiro numero relativo ao anno de 1924 ainda não foi impresso por motivo de ampliação das officinas da Penitenciaria, onde é editada. Espero, logo que estejam promptas as novas officinas, publicar um numero por trimestre.

O <ENSINO> é distribuído gratuitamente a todos os nossos professores e repartições do ensino de todo o Brasil e a quantos se interessem pela sua publicação. (RELATÓRIO, 1924, p. 107)

Data do mesmo período de implantação dessa revista a criação do serviço médico-escolar, sendo assim, os artigos publicados na revista pelos médicos Mario Gomes e Fontenelle trazem uma idéia de como a medicina, que exercia uma influência na escola, via como deveriam ser constituídos os corpos femininos e masculinos e como as professoras poderiam interagir sobre eles. Ambos os médicos associavam os papéis da mulher ao que entendiam ser “sua expressão máxima: a maternidade”.

Para a utilização desse periódico, o acervo da Biblioteca Pública do Paraná conta com apenas quatro volumes, correspondendo ao período de janeiro de 1922, abril de 1923 e agosto e setembro de 1924, e todos em precária conservação.

Para o debate acerca da feminização do magistério, o artigo “O Ensino Primário no Paraná”, publicado nessa revista em agosto de 1924, de autoria do então Diretor do Instituto Comercial, Fernando Augusto Moreira, revela-se importante na medida em que discute a saída do professor homem do magistério público.

Nesses volumes consultados, a presença da professora se dá na publicação de dois artigos que dizem respeito ao estudo de jogos infantis (caracterizados por cantigas de roda e brincadeiras tradicionais) e também aparece marcada nas falas dos homens.

É importante esclarecer que, no decorrer do texto, ao me referir ao discurso masculino, não estou necessariamente limitando a análise à fala dos homens e sim a um discurso que privilegiava a condição masculina, podendo ser proferido também por mulheres; da mesma forma, em relação ao discurso feminino, que vinha de encontro à emancipação da mulher na esfera pública, ele era construído tanto por professores quanto por professoras.

Assim, a pretensão em estudar as professoras não se faz em oposição aos professores, e sim em seus aspectos relacionais, conforme as considerações de Guacira Lopes Louro, ao discutir o conceito de gênero. Segundo ela,

...a grande “virada” teórica que nos foi proposta foi a passagem de uma história das mulheres para uma história das relações de gênero. Se foi indispensável um primeiro movimento de tornar visíveis sujeitos até então “excluídos” da história, acredito que avançamos quando passamos a pensá-los em suas relações. Essa nova perspectiva é importante não apenas porque nos permite perceber melhor os sujeitos excluídos (as mulheres, no caso) e olhar de outros modos aqueles que eram objeto central de estudos, mas principalmente, porque nos direciona para as relações, as práticas e as disputas de poder em que eles se envolvem. (LOURO, 1995, p. 126)

Portanto, de uma análise histórica que tende a colocar a mulher em oposição ao homem, as teorias de gênero sugerem o estudo desta em aspectos relacionais. As professoras da Instrução Pública, mesmo ausentes da elaboração dos regulamentos e leis da Instrução Pública Paranaense, no início do século XX, podem ter feito escolhas quanto a aplicar ou não essas leis no seu dia-a-dia. O que, de certa forma, não exclui as relações de poder, nas quais os homens ocupavam

lugares privilegiados. Talvez os papéis desenvolvidos pelas professoras precisem ser desvelados por meio das falas masculinas, que eram mais freqüentes no período, o que não significa, necessariamente, que elas estivessem ausentes desse processo histórico.

No sentido de romper com a imagem cristalizada pela historiografia que associa o papel da mulher à condição de vítima e o do homem à figura do dominador, é que Diana Gonçalves Vidal e Marília Pinto de Carvalho apresentam suas considerações:

Um dos problemas com os quais os historiadores se deparam ao buscar incorporar o gênero como categoria teórica foi a persistente permanência das relações de dominação entre os sexos, que parece lhes conferir um caráter imutável e, portanto, ahistórico. O pressuposto de que “os homens sempre dominaram as mulheres” e a busca por uma explicação única e fundadora dessa relação de poder têm dominado diversas abordagens difundidas ainda hoje, que variam de uma postura naturalizante, assentada em explicações biológicas, a visões que, assumindo a construção social de gênero, enfatizam de tal maneira as constâncias e permanências, que se aproximam do essencialismo. (2001, p. 208)

Portanto, para não cairmos em generalizações acerca das representações femininas e masculinas, parece ser necessário pluralizar os estudos sobre as mulheres. No caso das professoras da Instrução Pública, nem todas ficaram ausentes dos debates travados no período e nem todas sujeitaram-se passivamente às representações predominantes.

O livro **Felicidade pela Educação**, de Annette Clotilde Portugal Macedo, conta com ensaios escritos por essa professora entre 1908 e 1948. Destes, o artigo “Missão social da mulher brasileira”⁴ traduz-se numa perspectiva diferenciada dos valores predominantes dirigidos às mulheres no período. Segundo Annette,

Está provado que a mulher pode exercer como o homem qualquer profissão científica, artística ou econômica; que ela pode ser ótima empregada pública; que ela já tem brilhado como pintora, musicista, escultora, poetisa ou romancista; que ela se desempenha com denodo nas profissões de comerciante, agricultora e operaria; que ela pode honrar uma toga de magistrado ou de juriconsulta, como pode celebrar-se nas ciências físicas ou naturais, em filosofia, em medicina ou em matemática. (MACEDO, 1952, p. 172)

Dentre as fontes analisadas, a concepção de Annette Macedo parece ser a mais firme no sentido de impulsionar a capacidade da mulher para ocupar espaços até então ocupados pelos homens. Assim, as falas de Annette Macedo

⁴ O artigo foi lido em sessão no Centro de Letras, a 30 de abril de 1923.

proporcionam a possibilidade de romper com a idéia de que todas as professoras se submetiam incontestavelmente ao domínio das autoridades representadas por homens.

O livro de Annette Macedo foi publicado em 1952, por seu pai, Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo, que selecionou, organizou e publicou, junto com o professor Raul Gomes, os textos, crônicas, diários e palestras produzidos durante a trajetória profissional dessa professora.

Contra-pondo-se às falas de Annette Macedo, encontram-se as de Alcides Munhoz, Secretário Geral do Estado entre 1923 e 1928. Estas aparecem impregnadas de discursos que inculciam à mulher uma condição de passividade. Tecendo crítica às feministas, ele via nas professoras a figura ideal para atuar no magistério primário, por serem “essencialmente mais delicadas, puras, amorosas, etc.”

A primeira fala encontra-se publicada no jornal **A República**, trata-se de um discurso proferido por Munhoz em decorrência da formatura das alunas da Escola Normal em 1924. Dirigindo-se às alunas, ele falava: “São mulheres, esta metade do gênero humano, que sabe estimular a outra metade, pela energia da alma, pela beleza dos traços, pela meiguice do coração.” (A REPUBLICA, 1924, p. 3).

A segunda é um artigo intitulado “A Missão da Professora”, lido em 10 de abril de 1926, o qual, segundo consta no relatório apresentado à Secretaria Geral do Estado do Paraná (1925/26), foi tema de uma conferência “lida no salão nobre do Club Curitybano por ocasião do festival pro-herma da falecida professora paranaense, D. Julia Wanderley Petrich, sendo ouvida pelo professorado da capital” (MUNHOZ, 1926, p. 399).

O então secretário via a escola como um templo da família, do civismo e da pátria e a professora a ponte para atingir esses ideais. Para ele, o papel da professora se restringia ao ensino primário, no qual poderia desenvolver também sua função de mãe. Nas palavras dele: “A escola é um templo, templo da patria, do civismo, da família (...). Conclui-se, pois, que a professora não necessita de conhecimentos vastos e varias das sciencias humanas para cumprir a sua missão” (1926, p. 406).

Em 1927, diplomava-se a primeira turma da Nova Escola Normal Secundária do Paraná. Nesse ano, a Escola Normal já apresentava um corpo discente

predominantemente feminino. A ausência dos homens, tanto na Escola Normal quanto no ensino primário, foi amplamente discutida no livro **Missão, e não profissão!**, de Raul Gomes, o qual, ao escrever sobre o afastamento do professor do magistério público paranaense, enfatizava uma condição de inferioridade imposta às mulheres, que, segundo ele, não estariam aptas para assumir determinados cargos.

Apesar de sua edição constar de 1928, estão inseridos nesse livro vários artigos publicados entre 1925 e 1926.

Logo nas primeiras páginas, Raul Gomes dedica boa parte de seu texto homenageando a professora paranaense Julia Wanderley, considerada por ele como um exemplo de educadora a serviço da Instrução Pública.

Inseridas também no conjunto de fontes, estão algumas teses apresentadas na *“Primeira Conferência Nacional de Educação”*, realizada em Curitiba, em 1927. Discutindo aspectos acerca da moral, estão as teses: “A educação moral na escola primária”, da professora Palmyra Bompeixe de Mello; e “A moral na escola primária”, de Annette Clotilde Portugal Macedo. No que tange à discussão da feminização do magistério, a tese de Nestor Lima, “O celibato pedagógico feminino”, traz para o debate uma consideração contrária das que viam na mulher a figura ideal para o ensino primário. A discussão envolvendo essas teses estará presente no terceiro capítulo.

A realização dessa conferência marcou período de debates acerca da Instrução Pública em âmbito nacional. A publicação de suas teses se deu em 1997, por iniciativa das professoras Maria José Franco Ferreira da Costa e Maria Auxiliadora Schmidt e do professor Denílson Roberto Shena, que, como resultado de pesquisa, organizaram as teses que conseguiram recuperar em forma de resumos.

Em texto publicado sobre a sessão solene de encerramento da Conferência, Lysímaco Ferreira da Costa que em 1927 ocupava o cargo de Diretor da Instrução Pública, escreveu:

Curitiba, ao receber os delegados dos demais estados da República e contribuindo com a flor do seu professorado para o êxito da I Conferência Nacional de Educação, ganhou honras e privilégio que jamais se extinguirão na história pátria. As resoluções aqui tomadas, que não foram poucas e que tiveram em vista exclusivamente o bem e as tradições do povo brasileiro, serão de futuro lembradas nas demais capitais dos estados, conjuntamente com o nome da formosa capital paranaense. (apud COSTA, 1997, p. 685)

Passado o levantamento inicial de fontes, comecei a organizar o texto optando por dividi-lo em três capítulos.

O primeiro capítulo, chamado **“A presença da mulher professora na Instrução Pública de Curitiba (1903-1927)”**, foi elaborado no sentido de verificar os lugares de atuação das professoras, inseridos no processo de transformações pelas quais passava a Instrução Pública no período. Para tanto, foram privilegiados os seguintes níveis escolares em escolas públicas da capital: o jardim de infância, o ensino primário, o ensino secundário e a Escola Normal.

Por perceber a ênfase dada à disciplina de Prendas Domésticas nas fontes analisadas, abri um tópico para discutir as representações em torno da mulher professora contidas nessa disciplina.

O segundo capítulo, **“Magistério, trabalho de mulher? Um debate sobre a feminização na Instrução Pública de Curitiba”**, vem discutir o processo de feminização do magistério em Curitiba, trazendo aspectos como o abandono do magistério primário por parte dos professores, os baixos vencimentos e a associação do trabalho da professora com os desenvolvidos na esfera doméstica. Enfim, esse capítulo procura discutir elementos que indiquem e/ou ofereçam resistências quanto à atuação da professora no ensino público. Assim, tanto as fontes analisadas quanto a historiografia consultada apontaram para alguns aspectos que demonstraram as dificuldades enfrentadas pelas professoras ao ingressarem na profissão. Os estudos de Apple (1987/1988), Bruschini e Amado (1988), Demartini e Antunes (1993), Almeida (1998), Faria Filho (2000), Louro (2001) e Vidal e Carvalho (2001) são referências para este debate.

Se, por um lado, o ingresso da mulher no magistério público, ao ser associado à maternidade, era visto como indispensável para a educação das crianças, por outro, discursos como o do professor Manoel P. Frazão indicavam uma certa resistência à entrada das professoras nesse campo de trabalho. Para Frazão,

Entregaram a educação dos meninos às senhoras, e mais freqüentemente a meninas, que devem conter rapazes de 12 e 14 anos, em um paiz, intertropical, onde a precocidade no desenvolvimento lhes fornece armas para tirarem toda a força moral a quem os devia educar, e que só é victima de suas constantes troças! (1908, p. 41)

Entre prós e contras, pautado em aspectos que direcionavam a mulher para o magistério, esse tópico debateu acerca da entrada da professora no magistério público de Curitiba no início do século XX.

No terceiro capítulo, **“Professora, que mulher é essa? Sobre algumas falas proferidas na Instrução Pública em Curitiba, no início do século XX”**, procurei verificar, por meio de artigos, palestras e teses produzidas no período, como eram enfocadas as representações sobre as professoras, independentemente de quem os escreveu – homens ou mulheres.

Também procurei constatar a permanência ou a ruptura nos discursos estudados.

Partindo do exame das fontes e da literatura, levantei três aspectos que entendi como significativos para a estruturação desse terceiro capítulo, o qual organizei em três tópicos distintos, que tratam de questões sobre: resistências femininas aos papéis culturalmente construídos; valores da maternidade inculcados ao “ser professora” e questões sobre a moral.

Para o primeiro tópico “Professoras vivendo entre submissões, resistências e rupturas”, propus verificar o papel das professoras da Instrução Pública Paranaense diante dos discursos predominantes da época, atentando para a perspectiva levantada por Jean Anyon, para quem

O fato de que a maioria das mulheres se acomoda e resiste aos papéis estereotipados e à opressão imposta sobre elas não impede que algumas mulheres possam acreditar que são verdadeiramente, enquanto mulheres, inferiores a seus homens e devam ser passivas, submissas e dependentes”. (1990, p. 18)

Desta forma, o tópico pretende discorrer sobre a responsabilidade da mulher professora sobre sua própria trajetória, na qual, ao se submeter e/ou romper com os discursos, ela fez escolhas.

O segundo tópico, “Os valores da maternidade inculcados na professora e vice-versa”, foi se estruturando na medida em que percebia que esse discurso era aceito tanto por professores quanto por professoras. A tese defendida na Primeira Conferência Nacional de Educação pelo professor Nestor Lima, propondo o celibato às professoras, é singular entre as fontes analisadas no período, as quais, na sua maioria, valorizavam a relação da professora com a maternidade.

Margareth Rago lembra que

a ideologia da maternidade foi revigorada pelo discurso masculino: ser mãe, mais do que nunca, tornou-se a principal missão da mulher num mundo em que se procurava estabelecer rígidas fronteiras entre a esfera pública, definida como essencialmente masculina, e a privada vista como lugar natural da esposa-mãe-dona de casa e de seus filhos. (2001, p. 591)

Sobre o terceiro tópico, “Deveres de uma boa professora: a moral em questão”, a discussão transcorreu no sentido de identificar qual era o entendimento de moral traçado pelos professores e professoras da Instrução Pública do período e como ele fez parte da condição feminina.

Enfim, o processo de elaboração deste trabalho, deu-se de maneira desafiante, o que me levou a constantes alterações, a ressignificações... A outros ângulos. Não de forma linear: “primeiro isto, depois aquilo”. Meu processo de pesquisa foi sendo construído simultaneamente, num constante ir e vir, de forma que o levantamento das fontes e da literatura, bem como a sua análise e o processo de escrita, fosse se constituindo num mesmo caminhar, ou melhor, numa grande correria: do Arquivo Público para a Biblioteca Pública do Paraná, especificamente ao acervo paranaense, da biblioteca para o computador, do computador para o Círculo de Estudos Bandeirantes e, em meio a essas idas e vindas, as alterações também fizeram-se pelo diálogo estabelecido com a orientação do professor Marcus Aurélio Taborda de Oliveira.

Em todo o processo de escrita e reescrita do texto, o retorno às fontes e a releitura das obras foram exercícios constantes. O desafio não estava somente na elaboração das idéias, mas sim na sua concretização em texto escrito.

Em meio a esse exercício, freqüentemente era interrompida pela fala feminina:

– Mãe, me da um colo?

– Mãe, olha o texto que eu escrevi na escola?

“Falas” de mulheres. Agora, não mais de professoras, e sim de filhas! E, entre essas “falas”, um movimento silencioso me acompanhou por nove meses nesse processo de pesquisa, foram as “cambalhotas” e “chutinhos” de um bebezinho a caminho.

Como a pesquisa e o bebezinho não podiam parar, ambos foram crescendo dentro de mim e estabelecendo uma grande cumplicidade. Bom, o Diogo chegou

antes que a dissertação fosse concluída e, assim, foi enfrentando, já nos primeiros meses de vida, os arquivos e as bibliotecas... Foi aí que ele ganhou da funcionaria da Biblioteca Pública do Paraná sua primeira carteirinha de pesquisador.

Uma vez, ouvi dizer que trabalho de mestrado era um trabalho solitário, pois eu estive sempre muito bem acompanhada.

PRIMEIRO CAPÍTULO: A PRESENÇA DA MULHER PROFESSORA NA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE CURITIBA (1903-1927)

As primeiras décadas do século XX marcaram, para a Instrução Pública no Brasil, uma fase de significativos debates em torno da educação. Em Curitiba, data desse período a implantação⁵ dos primeiros grupos escolares, a seriação do ensino primário, a criação de jardins de infância e a separação do Ginásio Paranaense da Escola Normal,⁶ implicando na docência mais apropriada para assumir diferentes níveis de ensino. Leis, portarias, decretos, regulamentos e regimentos foram elaborados nesse processo de debate, entre os quais alguns foram revogados e outros implantados, num expressivo percurso de pensar a Instrução Pública no período.

Também no âmbito do debate sobre a mulher, o início do século XX marca um período de conflitos. A representação dos papéis femininos e masculinos vai sendo revelada à medida que a interpretação das fontes se concretiza, delimitando assim condições próprias e diferenciadas para cada sexo. Dessa forma, a presença da professora na Instrução Pública se dá também pela sua condição enquanto mulher.

O nome de Maria Lacerda, professora e jornalista, é apontado por Miriam Moreira Leite como referência de estudos sobre a condição feminina no período.

Segundo Leite, as obras de Maria Lacerda abriram, no Brasil, o debate em torno de questões como:

...a luta pelo direito à cidadania, à educação; a necessidade de resistência à redução da vida da mulher ao papel de procriadora, aos preconceitos existentes contra a mulher escritora, à legitimação da inferioridade feminina na sociedade vigente; o direito ao amor e ao casamento por livre escolha, a necessidade da maternidade consciente, o problema da solteirona e da prostituta, as situações criadoras dos crimes passionais e as formas do trabalho doméstico e repercussões do trabalho assalariado feminino. (1984, p. 21).

⁵ Importante ressaltar que o ano de 1903 marca a data da inauguração do edifício destinado ao primeiro Grupo Escolar do Paraná, contudo, as aulas efetivamente só ocorreram em 1904.

⁶ "Em 1922, a Escola Normal passa a ter instalações próprias. O governador Dr. Caetano Munhoz da Rocha entrega o prédio do atual Instituto de Educação do Paraná, que recebeu o nome de Palácio da Instrução." (IWAYA, 2001, p. 7)

Em Curitiba, os estudos sobre a emancipação social, cultural e política da mulher, traçados por Mariana Coelho,⁷ foram descritos em seu livro *A Evolução do Feminismo, subsídios para a sua história*, escrito em 1927 e editado em 1933. Os debates levantados por ela, que também era professora, podem ter influenciado parte das professoras da Instrução Pública no período.

Sendo assim, seria possível estabelecer relações entre as transformações ocorridas de 1903 a 1927 na Instrução Pública e o debate sobre a condição feminina em Curitiba? Quanto à professora, qual seria sua participação nesse processo de repensar tanto a Instrução Pública, quanto a condição da mulher?

Discutir a presença da mulher professora nesse processo de mudanças, tanto no que concerne à organização da Instrução Pública de Curitiba, quanto na possível relação desta com a condição feminina no início do século, constitui-se como o eixo central deste capítulo, que pretende localizar a professora nos diferentes níveis de ensino e privilegiar um diálogo em torno da disciplina de Prendas Domésticas, de caráter exclusivamente feminino, na Instrução Pública de Curitiba.

Nesse período (1903-1927), o Brasil, recém-instituído como república, buscava afirmar-se enquanto identidade nacional. A escola paranaense se constituía num dos meios de propagação e divulgação dos interesses republicanos, veiculados por meio de relatórios, artigos em periódicos, discursos públicos, programas escolares, etc. A implantação dos primeiros grupos escolares em Curitiba,⁸ no início do século XX, vinha ao encontro "...às necessidades de um projeto de integração social e política pensado como fundamentação para a estabilidade da República." (BENCOSTTA, 2001, p. 136)

Em 1906, o então Inspetor da Capital, Sebastião Paraná, deixou registrados pronunciamentos significativos em relação à importância da Instrução Pública, no sentido de impulsionar os interesses republicanos. Em decorrência do lançamento da revista *A Escola*, em Curitiba, ele comentava:

⁷ Mariana Coelho, portuguesa, veio para Curitiba em 1892, onde fundou e dirigiu o colégio Santos Dumont, para o sexo feminino, e a Escola Profissional República Argentina. MUZART, Zahidé Lupinacci. (Org.). *A Evolução do Feminismo – Subsídios para a sua História/Mariana Coelho*. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2002

⁸ Sobre os primeiros grupos escolares de Curitiba, ver: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. *Arquitetura e Espaço Escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)*. *Educar em Revista*, Curitiba, n.18, p. 103-142, 2001.

Si soes verdadeiro republicano, mui bem disse um educacionista do norte, cuidae e cuidae sempre da educação do povo: ignorância e República são idéias que se repellem (...). A maior preocupação na escola deve consistir no seguinte: alevantamento do caracter da criança, desenvolver-lhe o raciocínio, pouco se importando com a memória, filtrando-lhe no espírito sentimentos de piedade e de probidade e **preparar-lhe o coração para vibrar quando necessário for: quer lamentando os desastres nacionaes, quer exultando com os triumphos, com as “alterosas conquistas da Pátria”**. (PARANÁ, 1906, p. 1, sem grifos no original)

A presença da mulher professora na Instrução Pública de Curitiba, no início de século XX, principalmente no ensino primário, constituiu-se como lugar privilegiado para a transmissão desses valores que visavam formar os alunos/as para servirem a pátria. Alguns relatórios redigidos no período manifestavam o comprometimento de parte dessas professoras com a causa republicana. Inserida nessa perspectiva, Julia Wanderley Petrich registrou na revista *A Escola*:

De conformidade com dispositivo do Art. 5 do Regulamento Interno das escolas e com o fim de inculcar no espírito das minhas alumnas os edificantes sentimentos de amor à pátria e de homenagem e respeito aos grandes vultos consagrados na nossa historia, faço ligeiras preleções nas vésperas dos dias de festa nacional, explicando, em linguagem precisa, o facto histórico que se deve commemorar com todo o entusiasmo e patriotismo. (PETRICH, 1906, p. 22)

Outra professora, Josephina Carmen Rocha, relatou que “...devemos procurar inculcar no espírito das creanças desde os mais tenros annos, dando-lhes exemplos de polidez e de amor e dedicação à nossa querida Pátria”. (1906, p. 43)

Considerando o relato de ambas as professoras, Petrich e Rocha,⁹ despertar o amor pela pátria, exaltar vultos nacionais, enfim, procurar pela sua atuação, dar estabilidade aos interesses republicanos também eram atividades que se constituíam como papéis das professoras na escola. Lembrando que esse despertar era algo compartilhado por professores, e não uma característica específica do universo feminino. Esses papéis se estenderam por todo o início do século XX. Em 1927, ainda era possível ver declarações em prol da formação do homem para a nação por parte das professoras. Annette Macedo, professora que teve uma passagem expressiva no magistério público nesse período, ao finalizar sua tese, apresentada na Primeira Conferência Nacional de Educação, declarava:

⁹ Em 1906, Julia Wanderley Petrich era responsável pela 1.^a cadeira para o sexo feminino da Escola Tiradentes. Josephina Carmen Rocha, respondia pela 1.^a cadeira promíscua da capital. (A ESCOLA, 1906).

Nós, os professores, somos, pois, os modestos obreiros do patrimônio moral da nossa pátria. Pelo nosso trabalho, os brasileiros do futuro serão espíritos iluminados, aptos para a realização dos mais altos ideais que a mente humana possa conceber. (MACEDO, 1927, apud COSTA, 1997, p. 548)

Assim, a presença da professora na Instrução Pública parece ser marcada também por continuidades, como no exemplo citado, em que ela permanecia assegurando os interesses da nação aos seus alunos/as.

A historiadora paranaense Etelvina Trindade¹⁰ lembra que

...escola e mulher são utilizadas como veículos de reprodução dos objetivos maiores da Nação: a escola, sobretudo a primária, como transmissora da mensagem patriótica a todos os cidadãos; e a mulher, como simbologia e como elemento formador das futuras gerações. A ambas cabe a **missão** de ensinar à criança e ao jovem um corpo de doutrinas que os torne, pelo caminho do sentimento, os mais fiéis servidores da Pátria. (TRINDADE, 1996, p. 87, sem grifo no original)

Para essa “missão”, as professoras poderiam encontrar respaldos nos programas escolares oficiais, que procuravam garantir, por meio dos regulamentos e regimentos internos, o estudo de nomes de grandes vultos nacionais, bem como datas e acontecimentos entendidos como importantes para a inserção de alunos e alunas no ideal republicano. No Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná, de 1901, era prevista para o ensino primário a disciplina de História Pátria, sendo substituída nos anos seguintes pela de História que incluía em seu conteúdo: “Revisão do 1.º grau e esboços biographicos de brasileiros ilustres”. Essas disciplinas permaneceram com a mesma estrutura no Regimento Interno de 1903 e apareceram em outros regulamentos, como o de 1907.

O estudo dessas disciplinas deve ter influenciado a fala de Annette Macedo,¹¹ ainda na condição de aluna da Escola Normal, em 1912. Conforme descreve em um de seus ensaios, ao qual chamou de “Pela Pátria e pela Paz”, “É imensa a lista dos

¹⁰ O trabalho de Trindade, que tem como “cenário” a situação política do Brasil (1890-1930), traz significativas considerações em torno da discussão sobre a instrução pública em Curitiba, na qual a professora é analisada como parte de seu texto, que pretende, segundo ela mesma descreve: “...recuperar a presença feminina em um espaço e uma sociedade que se achavam em vias de transformação (...). Recuperar as fontes, investigar o pensamento, compreender a educação, conhecer a cidade, redescobrir as mulheres.” (TRINDADE, 1996, p. 13)

¹¹ As falas de Annette Macedo contidas nesta dissertação, datadas, ao final da citação, com o ano de 1952, tratam-se de uma série de ensaios pedagógicos, coligidos, anotados e publicados por seu pai Francisco Ribeiro Azevedo Macedo, a respeito da trajetória profissional dessa professora, contemplando ensaios entre 1910 e 1948. É preciso ressaltar que, para esta dissertação, apenas os ensaios datados até 1927 foram utilizados.

homens que a historia nos aponta, em todos os tempos, como grandes por se terem sacrificado defendendo suas pátrias, nos campos de batalha” (1952, p. 25). E ainda, “Absurda seria a pretensão de mencionar os nomes de todos os patriotas brasileiros, tão grande é o seu número” (1952, p. 28)

A exaltação à história da pátria e aos grandes vultos nacionais se mantinha firme ainda em 1914, ano em que Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo, ao propor uma reforma para o programa de ensino então vigente, apresentou aspectos do estudo da pátria de maneira mais detalhada.¹² Segundo Francisco Macedo, essa reforma viria a substituir o programa anterior, entendido por ele como “um programma anachronico, antipedagógico”, por outro “capaz de fazer **homens de acção, bem aparelhados de corpo e espírito; de um, incompatível com os progressos da nossa civilização**” (RELATÓRIO, 1914, p.12, sem grifos no original).

Essas falas estão sendo expostas com a intenção de proporcionar uma observação quanto ao gênero predominante na escrita: eram aos homens e aos meninos que se falava.¹³

O Inspetor Geral do Ensino Sebastião Paraná, ao instituir o canto dos hinos escolares, em 1906, já estabelecia esse tipo de comunicação. Segundo ele:

Como meio de educação physica e de dar tensão a fibra patriótica, determinei que fossem cantados hymnos por ocasião do início do recreio nas escolas publicas. Penso que nos devemos preoccupar muito em ensinar o menino a ser homem do seu paiz, isto é ser patriota. Hoje meninos, amanhã cidadãos. Da formação de seu character depende principalmente a grandeza da Pátria. (RELATÓRIO, 1906, p. 17, sem grifos no original)

Assim, tanto na fala de Francisco Macedo: “capaz de fazer homens de acção...”, quanto na de Sebastião Paraná: “ensinar o menino a ser homem do seu paiz, isto é ser patriota...”, as mulheres e as meninas não aparecem citadas no texto, gerando algumas possibilidades de debates no âmbito do gênero. Talvez o interesse para as mulheres e as meninas fosse outro ou talvez a linguagem masculinizada

¹² Consta, no programa para a: 1.ª SÉRIE – “Factos interessantes e vultos principaes da Historia Pátria”; 2.ª SÉRIE – “Noções de Historia pátria”; 3.ª SÉRIE – “Noções essenciaes da historia da civilização do Brasil, especialmente do Paraná” e “noções de Moral e de Civismo”; 4.ª SÉRIE – “Ampliação das noções de Moral e de Civismo, estudo dos pontos fundamentaes da Constituição Republicana Brasileira”. (FRANCISCO MACEDO, 1914, p. 14)

¹³ Este trabalho não pretendeu analisar a legislação vigente na Instrução Pública e nem dar conta de uma discussão aprofundada acerca dos programas escolares. Estes aparecem no sentido de problematizar e contextualizar a condição da mulher professora no período.

abrangesse ambos os sexos na escrita, deixando as meninas e mulheres subentendidas no contexto.

Lopes e Galvão apontam que:

Na educação, podemos dizer que hoje há um reconhecimento de que, tal como a história, ela é sexuada. Há claramente o reconhecimento de que sempre houve (e há) uma educação para meninos e outra para meninas. É preciso que se diga isso em alto e bom som, pois quando se falava de educação ou História da Educação era sempre de meninos que se falava, já que o masculino era tornado universal; falava-se de homens e dever-se-ia entender que as mulheres aí estavam compreendidas. (2001, p. 69)

É importante ressaltar que as professoras curitibanas do início do século também adotavam o gênero masculino na linguagem escrita.¹⁴ Dessa maneira, a professora Elvira Faria Paraná se dirigia aos leitores da revista *A Escola*¹⁵ em 1906

Como meio de alçar o espírito patriótico de seus pequenos alumnos o preceptor inteligente, sempre que ouver ensejo fará lembrar os dias gloriosos da Pátria não como arido amontoado de datas e batalhas, mas narrando com entusiasmo e singeleza os feitos de seus illustres e bravos filhos, as suas conquistas em prol da liberdade, etc. tudo em linguagem simples e adequada á intelligencia de seus alumnos. (ELVIRA PARANÁ, 1906, p. 9)

Não só pela linguagem escrita, mas também pelo conteúdo apresentado nas citações acima, nas quais o estudo da história privilegiava os “grandes acontecimentos e os grandes homens”, é possível perceber que a história era escrita por homens para formar homens, fato este que não se dava apenas no Brasil, o que torna a crítica de Michele Perrot pertinente no debate em questão. Para ela, “O ofício do historiador’ é um ofício de homens que escrevem a história no masculino. Os campos que abordam são os da ação e do poder masculinos...” (1992, p. 185)

Retornando a consideração de Lopes e Galvão, é preciso lembrar que nem sempre as meninas estiveram “compreendidas” nos discursos dirigidos aos meninos. Ao propor o “regimen escolar” em 1906, Sebastião Paraná, parecia ter bem claras as expectativas em relação à formação dos alunos e das alunas. Segundo ele,

¹⁴ Joan Scott, em seu reconhecido texto “Gênero: uma categoria útil de análise”, propõe a escrita masculina paralela à feminina: “Certos/as pesquisadores/as, principalmente os/as antropólogos/as, têm restringido o uso do gênero ao sistema de parentesco” (p. 87). Não é possível afirmar que seu texto tenha sido o primeiro a utilizar esse tipo de comunicação no Brasil, mas, sem dúvida, vem influenciando uma nova forma de narrativa.

¹⁵ Esta matéria, de Elvira Faria Paraná, foi publicada na íntegra também na revista *Senhorita*, de 1910 (anno 1, número 5, s/p.)

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 regimen disciplinar da escola deve ser o mais accomodado para que no menino forme-se o homem de bem e na menina a matrona exemplar. (PARANÁ, 1906, p. 18)

Sendo assim, as professoras teriam de estar atentas às diferentes condutas entendidas como masculinas e femininas que deveriam ser ensinadas aos alunos/as, visto que as expectativas apontadas por Paraná ganhavam dimensões próprias em relação a cada sexo. Se isto se constituía como mais um dos papéis das professoras da Instrução Pública do início do século, cabe perguntar de que maneira esses valores foram repassados aos alunos e às alunas. Assim talvez seja possível buscar uma aproximação em relação aos prováveis interesses dessas professoras em perpetuar ou não essas diferenças.

As pretensões vistas até aqui, no que diz respeito à presença da professora na Instrução Pública em Curitiba, apontaram para interesses políticos, decorrentes do pensamento republicano, e para questões pertinentes ao debate de gênero. É preciso, porém, localizar sua presença dentro dos níveis escolares organizados pelo Estado, procurando entender, não só por meio dos lugares autorizados para a intervenção da professora, mas também pela ausência desta, como os sujeitos da Instrução Pública – entendidos aqui como professores, professoras e autoridades – compreendiam e se posicionavam diante das representações predominantes acerca da condição da mulher professora.

Lugares de atuação das professoras na organização da Instrução Pública

No período de 1903 a 1927, não existia um modelo único de escola na Instrução Pública Paranaense. Escolas isoladas, promíscuas,¹⁶ femininas, masculinas, rurais, suburbanas, subvencionadas coexistiam no estado. Com a implantação dos primeiros grupos escolares, algumas escolas isoladas foram

¹⁶ Por escola promíscua entendia-se as que ofereciam o ensino para ambos os sexos numa mesma sala.

agrupadas, favorecendo a fiscalização também do trabalho da professora pelo Estado.¹⁷

Dando continuidade ao debate acerca da presença das professoras na Instrução Pública, nesse período, este estudo focalizou as escolas isoladas, promíscuas ou femininas, inseridas ou não nos grupos escolares, enfatizando a inserção ou não da professora nas escolas da capital em todos os níveis de ensino – no jardim de infância, no ensino primário, no ensino secundário e na Escola Normal – entendidos aqui como lugares de atuação das professoras na organização do ensino público.

Em relação às escolas isoladas, Prieto Martinez, Inspetor Geral do ensino em 1921, comentava que nessas escolas, “...cada professora guiava-se como bem entendia e dava a matéria que mais fácil e commoda lhe parecia” (RELATÓRIO, 1921, p. 14). Assim, as professoras detinham uma relativa autonomia em relação aos programas escolares oficiais.

É importante ressaltar que, em 1923, estavam em funcionamento 66 Escolas Isoladas no “Município da Capital”, sendo que destas, 54 estavam sob a responsabilidade de professoras e somente 12 sob os cuidados de professores, segundo relatório do médico escolar Dr. Mario Gomes¹⁸ (p. 286).

Assim, se a maior parte das escolas isoladas era representada pela docência das professoras, que segundo Prieto Martinez “guiavam-se como bem entendiam”, supõe-se que a fiscalização almejada com a inauguração dos primeiros grupos escolares em 1903 ainda não acontecia a ponto de permitir ao Estado o controle desejado do trabalho das professoras acerca dos programas oficiais. O que não significa dizer que as professoras estivessem aquém do que era previsto ou que optassem por uma posição mais cômoda e fácil, da qual falou Prieto Martinez. O relato de Julia Wanderley Petrich, ao contrário desta suposição, demonstra o

¹⁷ Bencostta lembra que o então Presidente do Estado, Xavier da Silva “...considerava que o atraso do ensino primário só poderia ser resolvido com o correr do tempo, através da proposta dos *grupos escolares*. O novo modelo era superior em vantagens às escolas isoladas, principalmente pela facilidade de fiscalização.”(2001, p.106)

¹⁸ “INSPECÇÃO MÉDICO-ESCOLAR”
 “Pela lei de n. 2095, de 21 de Março de 1921, foi creado no estado do Paraná o serviço de ‘Inspeção medico-escolar’ (...). Para dirigir esse serviço foi nomeado o Dr. Mario Gomes. (...) A Inspeção medico-escolar funciona annexa a Inspectoria geral”. (O ENSINO, 1922, p. 81).

interesse por outras disciplinas não previstas no programa oficial. Segundo essa professora:

De conformidade com a letra B do Art. 21 do actual regulamento da Instrucção Pública do estado, lecciono ás minhas alumnas todas as matérias constituintes do programma de 2.º. grau.¹⁹ Como complemento do estudo de agronomia, ministro-lhes também ligeiras noções de botânica e, quando tenho oportunidade, lhes dou também algumas noções de elementos de zoologia, anatomia e physiologia por julgar que, comquanto essas matérias não façam parte do programma oficial, são todavia de grande utilidade para os conhecimentos geraes que toda moça deve adquirir. (1906, p. 22)

Ainda em relação às escolas isoladas, cabe observar que os relatórios estudados apontam várias delas, referindo-se ao nome do/a professor/a responsável, como nos dados pertinentes às “Escolas da Capital”, apresentados pelo Dr. Laurentino de Azambuja, em 1907:

Grupo Xavier da Silva
 Escola Tiradentes
 Escola Oliveira Bello
 Escola Carvalho
 Escola Cruz Machado
 Escola de D. **Julia Seiler Barbosa**
 Escola de D. **Maria da Luz Ascensão Silveira**
 Escola de D. **Alexandrina da Silva Pereira**
 Escola de D. **Isabel Guimarães Shimidt**
 Escola do Sr. Vidal Natividade da Silva
 Escola de D. **Itacelina Teixeira**
 Escola do Sr. Brazilio Ovídio da Costa
 Escola de D. **Rosa Sá Pereira de Souza**
 Escola de D. **Elvira Faria Paraná**
 Escola de D. **Antonia Reginato**
 Escola de D. **Maria Rosa Nascimento Bittencourt** (RELATÓRIO, 1907, p. 62, sem grifos no original)

Sendo assim, a escola isolada, que correspondia ao ensino primário, foi se consolidando como um espaço de certa forma privilegiado pela atuação feminina. A inserção e a permanência da professora nesse nível de ensino serão discutidas com maior profundidade no segundo capítulo deste trabalho.

Já no ensino secundário e na Escola Normal, durante o período investigado nesta pesquisa (1903-1927), a presença das professoras foi inexpressiva. Nas fontes analisadas, não foram encontrados nomes de professoras ministrando aulas

¹⁹ Art. 1.º “O ensino publico primário do Estado do Paraná consta dos dois graos (...). Único - “O estudo de cada um desses graos fica dividido em duas séries ou annos.” (REGIMENTO INTERNO DAS ESCOLAS PUBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ, 1903, p. 5)

no ensino secundário. Quanto à Escola Normal, foi na disciplina de Prendas Domésticas que a professora se destacou.

Esses níveis escolares são organizados e apresentados pelo “Regulamento da Instrução Pública do Estado”, em 1907, da seguinte maneira:

CAPITULO ÚNICO

DO ENSINO EM GERAL

Art. 2º. O ensino publico, mantido oficialmente pelo Estado, divide-se em:

- 1º.) ensino infantil, ministrado no “jardim de infância” da Capital e nos que venham a ser creados;
- 2º.) ensino primário, ministrado nas escolas publicas primarias;
- 3º.) ensino normal, ministrado na Escola Normal da Capital;
- 4º.) ensino secundário, ministrado no Gymnasio Paranaense. (REGULAMENTO, 1907, p. 5)

Em relação ao jardim de infância, data do final do século XIX a construção de uma casa escolar com o intuito de sediar a “Escola Maternal” modelo, nome dado ao que posteriormente seria chamado de jardim de infância. Segundo o art. 40, referente ao regulamento de 1901:

...a casa escolar mandada construir pela lei n. 195 de 18 de fevereiro de 1896 destinar-se á installação de uma escola Maternal modelo, onde receberão a primeira educação physica, intellectual e moral as creanças de ambos os sexos, de quatro a sete annos de idade. (REGULAMENTO, 1901, p. 18)

Segundo texto que discute a origem das escolas maternas (A Escola, 1907), a criação desses espaços se deu como uma alternativa para as mulheres que trabalhavam também fora de casa. Mesmo se tratando de uma explicação literária, o que compromete um certo nível de certeza em relação a criação das escolas maternas numa perspectiva histórica, o artigo de Curvello Mendonça publicado na revista A Escola de 1907, remete a um possível entendimento da origem desses espaços. Segundo ele escreve:

Conta-se que uma dama de alta sociedade franceza, na éra de 1801, vio das janellas do seo palácio uma pequena com uma creança ligada ás costas (...). Um dia, desceo, foi ter com a rapariga, mandou-a subir aos seos aposentos, desfez as ataduras, soltou os trapos e achou a desgraçada creança com a espinha dorsal deslocada, as pernas arqueadas pelo continuo de uma posição fora do natural.

Pelas respostas que teve ás suas sollicitas perguntas, veio a saber que a pobre mãe, sendo obrigada a ir trabalhar longe de casa e temendo que a filha mais velha por descuido ou canção deixasse cair o irmão ligava-o ás costas della ao sair pela manhã e só quando de noite recolhia á casa, é que o desatava. Fácil foi reconhecer que a necessidade de ganhar o pão fazia com que a desventurada mulher, sollicita pelos filhos e prucurando evitar maiores males, expunha-os a deformidades physicas, á depravação resultante da ignorância e da ociosidade a que os deixava entregues. Descoberto o caminho, ainda mais fácil foi ver que

eguaes cuidados aos dessa triste mãe, equal necessidade de passar um dia inteiro fora de casa pungiam o coração de um sem numero de mulheres da classe que vive do trabalho diário. (A ESCOLA, 1907, p. 91)

O desenrolar do texto vai discorrer sobre a abertura de salas para atender aos filhos e filhas dessas mulheres que trabalhavam também fora do espaço doméstico.

Segundo Mendonça:

O que primeiro se teve em vista foi dar allivio, segurança e liberdade de trabalho às mães de família.

Depois, tratou-se de desenvolver physica e moralmente as creanças. Assim foi para as pobres mães, que se abriram as primeiras salas de asylo ou gymnasios, onde a infância de menos de sete annos adquire os primeiros rudimentos da educação. (1907, p. 91)

Nessa fase escolar, a presença da professora era espelhada no papel da mãe, sendo que o cuidado com as crianças no jardim de infância substituiu sua ausência temporária. Provavelmente, pela associação à maternidade, o trabalho no jardim de infância se restringiu à atuação feminina, não só na docência como em outras funções exercidas, conforme art. 13 do Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná, a que se refere o decreto n. 479 de 10 de dezembro de 1907.

Segundo esse artigo:

...O pessoal do Jardim de Infância constará de:

- 1º) uma Directora;
- 2º) uma professora de canto;
- 3º) uma adjuncta para cada grupo de quarenta (40) creanças;
- 4º) uma guardiã.

Não só na casa, como na escola, o cuidado com os filhos/as, parecia se restringir ou ao menos era prioritariamente realizado pela figura feminina. Segundo Laurentino Azambuja, os jardins de infância facilitaram a saída da mulher para o trabalho externo à casa ainda numa relação de dependência, na condição de “auxiliar do homem”. Nas palavras dele (1908):

...esses estabelecimentos já funcionam em alguns Estados Brasileiros, e sem duvida, sua disseminação augmentará, quando as dificuldades e exigências da vida modificaram os hábitos da mulher, transformando-a em verdadeira auxiliar do homem na aquisição dos meios de subsistência e bem estar da família constituída. (RELATÓRIO, 1908, p. 65)

Em outros termos, na perspectiva apontada por Azambuja, a mulher sem autonomia e submetida ao domínio masculino complementaria com seu trabalho os

gastos despendidos pela família, enquanto que ao homem caberia dar maiores condições de subsistência.²⁰

A fala do Dr. Laurentino de Azambuja é expressiva pelo fato de que, no momento desta, ele ocupava o cargo de “Delegado Fiscal da 1.^a Circumscrição Escolar”, tendo assim uma certa influência nas representações sobre os papéis que deveriam ser desenvolvidos pelas mulheres no período.

Em relatório oficial, ele apresenta o programa proposto para os alunos e as alunas matriculados/as no jardim de infância, o qual compreendia: “Gymnastica racional de movimentos dos músculos, troncos, cabeça, pescoço, marchas, cânticos aprendidos exclusivamente por audição, exercícios sobre os órgãos dos sentidos, trabalhos manuaes variados, ensino das lettras do alphabeto, algarismos arábicos, leitura, copia de palavras, variedade de desenhos e elementos de educação cívica” (AZAMBUJA, 1907, p. 68). Pela fonte analisada, o programa proposto era o mesmo para ambos os sexos.

Já na escola primária, o programa que deveria ser desenvolvido pelos/as professores/as para as meninas ganhava algumas particularidades. Em 1901,²¹ além das matérias comuns para ambos os sexos, entre elas:

Leitura e calligraphia, Grammatica, Arithmetica, Noções de Geographia, Historia Pátria, Noções de desenho linear, Recitação e leitura em voz alta, Composição e descripção elemental de cartas, Objectos e assumptos da vida commum, Noções elementares de agronomia, Princípios de moral, Noções de economia domestica, Noções de Geometria plana, Decoração e explicação de trechos de escriptos nacionaes, Composição e estilo epystolar e descriptivo, Gymnastica de salão. (REGULAMENTO, 1901, p. 14)

o programa para o “1.^o grao” previa “Trabalhos de agulha para meninas” e, para o “2.^o grao”, “Costura, bordado e corte, para as meninas”.

Referindo-se às alunas, Trindade comenta que

²⁰ Este comentário sobre o trabalho feminino se limita à interpretação do discurso proposto por Azambuja. No caso de ampliar os estudos sobre a condição da mulher na esfera do trabalho, ver: BOSCHILIA, Roseli. *Condições de vida e trabalho: a mulher no espaço fabril curitibano (1940-1960)*. Curitiba, 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.

²¹ O regulamento de 1901 aparece citado várias vezes nesta dissertação por ter permanecido em vigor por mais de dez anos. Em 1910, uma nota na revista *A Escola*, fez menção a esse regulamento: “Pela terceira vez está vigorando o regulamento de 1901, o que é dizer que em dez anos nada adiantamos em matéria de instrução publica. É esse um facto deplorável. Dois regulamentos do ensino foram organizados e postos em execução, e ambos revogados, o primeiro em menos de um mez, e o outro depois de quatro. (A ESCOLA, 1910, p. 260) Em 1914, Raul Gomes tecia o seguinte comentário: “O regulamento de 2 de março de 1901, actualmente em vigor já não satisfaz. Incompleto, defficiente e anachronico, está a reclamar sua aposentadoria, dando logar a outro onde o problema seja explanado de accordo com a vasta acção dominante, que accentra cada vez mais ólere nos methodos e nos processos. (1914, p. 34)

Durante todo o tempo de sua permanência nas escolas, essas alunas cumpriram uma programação oficial do ensino, em nada restritiva à sua condição feminina, não lhes sendo vedada ou indicada matéria alguma de forma específica – exceção feita às “prendas domésticas”... (1996, p. 32)

Com a proposta de ensino seriado, lançada por Francisco Azevedo Macedo, em 1914, essa atividade aparece denominada apenas por “trabalhos manuaes”, para as quatro séries, seguida da seguinte observação:

Os trabalhos manuaes para meninas consistirão em trabalhos de agulha e prendas domesticas. Os trabalhos manuaes para meninos ficam ao critério dos professores, enquanto não estiverem as escolas convenientemente aparelhadas. (p.16)

Assim, para corresponder às exigências que os “trabalhos manuais femininos” requeriam, as professoras deveriam demonstrar uma certa aptidão, pois, da realização desses “trabalhos”, dependiam também sua entrada no ensino público. Segundo o artigo 73 do Regulamento da Instrução Pública de 1901, no capítulo II, que diz respeito ao concurso para ingresso no magistério público:

Sempre que alguma senhora concorrer ao concurso, deverá fazer parte da comissão respectiva uma examinadora de trabalhos de agulha e prendas domesticas, a qual manifestará seu juízo a respeito das habilitações da examinanda, por ocasião do julgamento. (p .25)

A habilidade com “trabalhos de agulhas” era algo exigido apenas às professoras. Ao se negar essa atividade aos alunos e aos professores, contribuía-se para a perpetuação da idéia de que este se tratava de um trabalho de caráter feminino, estabelecendo assim a inculcação de papéis “culturalmente construídos” nas relações de gênero. Entretanto, é importante lembrar que a relação entre a mulher e esse tipo de trabalho é anterior ao período abordado nesta pesquisa.

A repetição desses “papéis culturalmente construídos” parece fazer com que determinado acontecimento vá se naturalizando. Assim, tornou-se natural associar atividades de bordar, costurar, tecer como atividades próprias das mulheres.

Da mesma forma, parece ter sido naturalizado no início do século XX, no ensino primário da Instrução Pública do Estado do Paraná, a idéia de que professoras deveriam dar aulas para as meninas e professores para os meninos. Segundo o Regulamento da Instrução Pública de 1907:

Art. 25 As escolas publicas primarias destinadas a ministrar a Instrucção elementar e indispensável, são classificadas em:

- a) escolas do sexo masculino;
- b) escolas do sexo feminino;
- c) escolas promiscuas

Art. 26 Serão regidas por professores as escolas do sexo masculino, e por professoras as do sexo feminino e promiscuas. (REGULAMENTO, 1907, p. 6)

A presença de professores homens nas escolas de meninos poderia assegurar o exemplo de masculinidade ideal a seguir, o mesmo acontecendo na relação das professoras com as alunas nas escolas femininas. Sendo assim, as escolas promiscuas tornaram-se alvo de críticas, visto que às professoras caberia a responsabilidade também pela educação dos meninos.

O perfil da professora foi, então, motivo de discussão. Por mais que a legislação a autorizasse como a responsável por essas escolas, alguns relatórios apresentados questionavam, principalmente, a estreita relação que se estabeleceria entre professora e alunos (meninos). Essa preocupação também se estendia em relação ao professor, mas era a professora que ministrava as aulas nas escolas promiscuas.

O relatório de Azambuja é significativo neste debate. Assim ele apresenta sua idéia:

Embora reconheçamos na mulher uma particular inclinação para as lides do magistério, não lhe podemos confiar de todo a educação e formação de caracter viril, por que será contrariar **á natureza, que dotou a mulher de predicados especiaes para o desenvolvimento da vida affectiva, para as delicadesas do sentimento, encantos e magnificencias do coração.** Como educadora de meninas, além da cultura intellectual, ella sabe imprimir nos corações juvenis os sentimentos affectuosos, que representam o influxo beneficio de suas nobres virtudes e constituem o seu verdadeiro apanágio.

Na educação de meninos, porém, ella se sente deslocada pela exigência simultânea de outros elementos incompatíveis com o seu temperamento e disposições naturaes, taes como a diversidade do destino social dos meninos, como a da formação de um caracter em que predomine a independência, a energia de ação, a actividade no trabalho material e a aptidão para as luctas da intelligencia, artes e industrias, **estas condições só o mestre com a sua esclarecida intelligencia, pratica e experiência de vida poderá proporcionar ao menino,** de accordo com o seu temperamento e organização physica.

Baseada nestes conceitos, torna-se justa a condenação das escolas promiscuas, nas quaes tenho tido occasião de encontrar meninos de 15 e 16 annos de idade. (RELATÓRIO, 1907, p. 58, sem grifos no original)

Pela fala acima, as características impressas à mulher – “delicadezas, encantos e magnificências do coração” – não eram entendidas como construções culturais, e sim como próprias da natureza feminina. Em contrapartida, ao mestre (homem) eram atribuídas características como inteligência e experiência de vida,

que acabavam por conceder aos professores alguns privilégios na organização da Instrução Pública, como, por exemplo, a possibilidade de ascensão nos cargos públicos estaduais.

Guacira Louro alerta para uma preocupação: “A contínua afirmação e reafirmação deste lugar privilegiado nos faz acreditar em sua universalidade e permanência; nos ajuda a esquecer seu caráter construído e nos leva a lhe conceder a aparência natural.” (2003, p. 44)

Assim, pareciam naturais os argumentos usados por Azambuja no intuito de justificar uma possível dificuldade da professora em responsabilizar-se pelo ensino das escolas promíscuas, que previam também a educação de meninos.

Entretanto elas permaneceram à frente das escolas promíscuas, sobre as quais foram traçadas restrições no que diz respeito a contatos entre meninos e meninas. Segundo o artigo 7 do Regimento Interno das Escolas Publicas do Estado do Paraná de 1903, “Só nas escolas promiscuas serão permittidos alumnos de ambos os sexos, que deverão ficar em bancos separados, sendo, nestas escolas, de dez annos o limite maximo para a matrícula dos meninos” (1903, p. 6). As mesmas fontes que apresentam essas restrições não justificam o porquê dessa diferenciação acerca da idade, mas compartilhando com o argumento de Durães, em análise sobre a realidade mineira, é possível supor que:

A oscilação da idade mais apropriada para que as crianças de ambos os sexos pudessem compartilhar uma única sala de aula demonstra incertezas e ambigüidades sobre o fim da infância e o início da adolescência. Embora a infância estivesse associada à idéia de inocência, a grande dúvida pairava com relação ao tempo de sua duração. Isso suscitava a dúvida, e não menos uma grande polêmica, em torno da condição ou não de corpos dessexualizados e seres inocentes na escola primária. No mais, a partir de qual idade/período a criança deixaria de pensar-se como tal e começaria a se interessar pelo sexo oposto? (2002, p. 103)

Assim, a obrigatoriedade do ensino publico primário paranaense também apresentava características diferenciais quanto à idade dos alunos/as. Segundo o Regulamento de 1901, artigo 22: “A instrucção primária é obrigatória para os meninos de sete a quatorze annos de idade, e para as meninas de sete a doze.” (p. 15)

Em relação às professoras, a idade também representava um aspecto diferencial exigido para o ingresso destas na Instrução Pública. Pelo Regulamento

de 1901, os/as professores/as precisavam comprovar ter “Idade maior de 21 anos, sendo homem, e de 18 sendo mulher.” (REGULAMENTO, 1901, p. 24)

Por mais que o regulamento não justificasse o porquê desses aspectos diferenciais para o ingresso no magistério público, parecia ser necessário firmar especificidades ao universo feminino e ao masculino.

Assim, nos lugares de atuação das professoras, elas deveriam estar atentas para os espaços entendidos como próprios para os corpos femininos e próprios para os corpos masculinos. O item 15 do Regimento Interno de 1907, além de reforçar o artigo já citado de 1903, incumbe à professora a responsabilidade de observar as atividades desenvolvidas pelos alunos/as no recreio, entendendo que deveriam ser “naturalmente” diferenciadas. Assim é descrito esse item:

Nas escolas promiscuas, os alumnos de cada sexo terão assentos separados; os jogos de recreio deverão ser também separados, tanto quanto possível, tendo a professora em vista que as inclinações, prazeres e diversões não são os mesmos nas creanças dos dois sexos. (1907, p. 68)

Neste sentido, Nicholson lembra que “A tendência a pensar em identidade sexual como algo dado, básico e comum entre as culturas é muito poderosa” (2000, p. 15). No caso de assumirem essa postura em que “as inclinações, prazeres e diversões não são os mesmos nas crianças dos dois sexos”, as professoras contribuiriam para que seus alunos/as viessem a assumir características construídas culturalmente como “próprios à sua condição sexual”.

Montserrat Moreno lembra que

...se as condutas consideradas masculinas e femininas fossem espontâneas, naturais e predeterminadas, não seria necessário educar tão cuidadosamente todos os aspectos diferenciais: bastaria deixar que a natureza atuasse por si. (1999. p. 29)

Neste sentido, não só aspectos diferenciais como idade e atividades próprias para cada sexo foram afirmados para fortalecer representações diferenciadas entre meninos e meninas, mas também o próprio espaço escolar. Com a implantação dos primeiros grupos escolares, os espaços pareciam ser cuidadosamente diferenciados. O Diretor Geral da Instrução Pública do Estado, Dr. Reinaldo Machado, relata, em 1904, que: “As condições do edifício prestam-se admiravelmente para a separação dos sexos, de modo que somente em aula encontram-se alumnos e alumnas.” (p.49)

Souza comenta que, “Na arquitetura escolar ²² encontram-se inscritas, portanto, dimensões simbólicas e pedagógicas. O espaço escolar passa a exercer uma ação educativa dentro e fora dos seus contornos” (1998, p. 123)

Neste sentido, os espaços escolares eram também projetados em função de definir lugares próprios para cada sexo. Aos inspetores escolares também eram previstos cuidados em relação à separação dos/as alunos/as. O artigo 400 do Regulamento da Instrução Pública de 1907, referente à parte que discute a administração escolar, é esclarecedor neste sentido. Segundo esse artigo, “Compete ao inspector de alumnos: (...) impedir que os alumnos de um sexo transitem ou permaneçam nos compartimentos do edificio destinados aos alumnos do outro sexo.” (p. 55)

Assim, ante a possibilidade do convívio entre os sexos colocar em risco as representações que vinham sendo construídas sobre eles/as, o Estado, por meio dos regulamentos, regimentos, portarias, etc., atuava como regulador dos espaços escolares compartilhados por ambos os sexos.

Aspectos como a distância percorrida entre a moradia e a escola também aparecem nas fontes observadas, revelando tratamentos diferenciados, dependendo do sexo ao qual se pertença os sujeitos envolvidos. O artigo 23 do Regulamento de 1901 deixa claro: “Art. 23 Exceptuam-se da obrigatoriedade decretada no artigo antecedente: A) As creanças que residirem à distancia da escola publica, maior de dois kilometros para os meninos e de um kilometro para as meninas...” (p. 15)

Por mais que as restrições levantadas até aqui, que, segundo visto, implicam em cuidados especiais e diferenciais para cada sexo, digam respeito ao corpo discente, essas preocupações se alastravam para o cuidado na relação professor/alunas e professora/alunos. Talvez pelo receio de que a presença da professora pudesse alterar as fortes representações sobre os meninos, ou seja, os meninos não poderiam apresentar características tidas como femininas e vice-versa. Neste sentido é que a escola promíscua recebe uma atenção especial neste debate, pois

²² No sentido de aprofundar a discussão acerca da arquitetura escolar ver: BENCOSTTA, op. cit.; IWAYA, Marilda. *Palácio da Instrução: representações sobre o Instituto de Educação do Paraná* Professor Erasmo Pilotto (1940-1950). Curitiba, 2001. (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná; SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Unesp, 1998.

...se a promiscuidade é prejudicial como principio educativo, é tolerável no caso vertente, pela grande somma de males que acarretará á ignorância de uma grande parte de nossa população infantil pela falta absoluta de escolas exclusivas para o sexo masculino (RELATÓRIO, 1907, p. 59).

Portanto, as escolas promiscuas tornavam-se uma necessidade frente à realidade estabelecida.

Assim, em decorrência da falta de escolas masculinas e da necessidade de se ensinar os meninos, os discursos contra as escolas promiscuas foram ganhando uma outra terminologia, passando a ser chamadas de escolas “mixtas”. A nova denominação aparece na classificação contida na Lei n. 894 de 19 de abril de 1909, que previa a reorganização do ensino público no estado. Segundo o terceiro item do artigo 31 dessa lei, “as escolas de ensino primário são classificadas em escolas do sexo masculino, do sexo feminino e mixtas.” (LEI, 1909, p.68)

Em 1914, ao discutir a problemática da docência feminina para meninos, Francisco R. de Azevedo Macedo, então Diretor Geral da Instrução Pública, escreveu, em relatório intitulado “Escolas mixtas– Professoras para escolas de meninos”:

As escolas dirigidas por professoras são actualmente ou exclusivamente para o ensino de meninas ou admittem também o ensino de meninos até a idade de dez annos, sendo neste caso denominados promiscuas ou mixtas.

Parece-me que não há razão para não serem mixtas (prefiro esta denominação á de promiscuas) todas as escolas dirigidas por professoras. Ao contrario, só há vantagem em que meninos até os dez annos sejam ensinados por mulheres e juntamente com meninas. Isto é tão evidente que eu não me darei ao trabalho de demonstrar.

Não duvido que possa justificar-se o facto de não se entregar a professores a regência de escolas para meninas, não o facto de não ser permittido que professoras dirijam escolas para meninos. É certo que em regra, as mulheres têm muito mais vocação para o ensino do que os homens; há de parte das professoras mais solicitude no cumprimento dos seus deveres do que da parte dos professores; mais do que estes com toda a sua força physica, ellas são respeitadas pelos alumnos, devido á sua força moral somente. (RELATORIO, 1914, p. 23)

Se em 1907 o discurso de Azambuja condenava a escola promiscua, alegando que a professora não estaria apta para educar meninos; em 1914, Francisco Macedo incute à mulher a possibilidade de trabalhar com meninos devido a sua força moral; sendo assim, o entendimento sobre a moralidade parece exercer novas prescrições à condição feminina. Provavelmente, em nome da moral, as professoras iam assumindo ou negando situações que se apresentavam, constituindo-se em um regulador frente às escolhas femininas. O debate sobre este

entendimento acerca da moral será inserido na discussão que abrange o terceiro capítulo desta dissertação.

Aspectos como a feminização instalada no magistério primário, a ausência de professores homens e a falta de escolas masculinas vão justificar a necessidade das escolas “promíscuas/mixtas” e apontar estas como lugares de professoras.

Se o ensino primário, fosse ele feminino ou promíscuo, estando nas escolas isoladas ou nos grupos escolares e os jardins de infância, constituíram-se como lugares de atuação feminina, o mesmo não acontecia com o ensino secundário, entendido como lugar de professores, o que tornava inexpressiva a atuação da professora nesse nível escolar. Essa inexpressividade era decorrente das fortes representações construídas para homens e mulheres. Na seqüência deste texto, a presença ou “a não presença” da professora no ensino secundário entra em pauta.

No início do século XX, O Ginásio Paranaense, que então sediava o ensino secundário, era considerado como “o principal instituto de educação do Estado; destinado a ministrar o ensino secundário e fundamental à mocidade, de modo a praparal-a convenientemente para a obtenção de grau de bacharel em sciencias e letras.” (REGULAMENTO, 1901, p. 39)

O curso do ginásio, dividido em 6 anos, contava com as disciplinas de:

Desenho, Portuguez, Literatura, Francez, Inglez, Latim, Grego, Mathematica elementar, Elementos de Mecanica e Astronomia, Physica e Chimica, Historia Natural, Geographia, especialmente a do Brazil, Lógica, Gymnastica, sob o ponto de vista hygienico. (REGULAMENTO, 1901, p. 39)

Faz-se necessário salientar que “os trabalhos de agulha”, referidos anteriormente ao ensino primário, não aparecem nesse programa. Talvez por se tratar de um curso composto predominantemente por alunos, no qual a expectativa de virem a desempenhar trabalhos domésticos era nula.

A procura maior por parte das alunas, se dava na Escola Normal, por esta se inserir nas expectativas voltadas à mulher. Assim, se o que se esperava da mulher no início do século XX, na cidade de Curitiba, a ligava à esfera doméstica, o ensino secundário não seria o espaço de estudo mais indicado, visto que ele preparava os alunos/as para a entrada no ensino superior, que era pouco freqüentado pelas mulheres no período. O Delegado de Ensino, Raul Gomes, em 1917, apresentava

em seu relatório dados em relação à matrícula de homens e mulheres na Universidade do Estado. Segundo ele:

Na Universidade do Paraná, o nosso reputado instituto de ensino superior, o movimento de matrícula foi este: Total de alunos matriculados 143, sendo 136 masculinos e 7 femininos.

No curso de Direito	34 masculinos	1 feminino
No curso de Commercio	3 masculinos	
No curso de Medicina	31 masculinos	1 feminino
No curso de Pharmacia	10 masculinos	2 femininos
No curso de Odontologia	6 masculinos	3 femininos
No curso de Engenharia	44 masculinos	
No curso de Agronomia	8 masculinos	

(RELATÓRIO, 1917, p. 195)

Estes dados expressam claramente a desproporção estabelecida entre homens e mulheres, indo ao encontro as considerações feitas por Trindade: nesse período,

E se a sociedade aprova e até aplaude a inserção feminina na carreira do magistério não supera, entretanto, a barreira dos preconceitos que lhe vedam o acesso aos estudos universitários. Privilégio masculino, a Universidade reveste-se no período de um otimismo expresso na exaltação do “espírito científico” e na valorização da pesquisa e do ensino... (1996, p. 82)

Se a universidade não era entendida como “lugar de mulheres”, isto se refletia na procura pelo ensino secundário. Em 1926, o número de alunos matriculados no ensino secundário era expressivamente superior ao de alunas, conforme relatório desenvolvido por Alcides Munhoz: “184 alunos/as procuraram a instituição para o ingresso ao ensino secundário. Desses, 164 correspondiam a matrícula de alunos (homens) e 20 correspondiam a nomes femininos.” (MUNHOZ, 1926, p. 511)

Essas vinte alunas apontadas no relatório de Alcides Munhoz são representativas no sentido de possibilitar uma ruptura com o discurso predominante levantado por Trindade. Ao ingressarem no Ginásio Paranaense, considerado “...o centro da vida intelectual da cidade, sendo **todo o seu corpo docente composto de personalidades de elevado conceito intelectual**” (COSTA,²³ 1987, p. 39, sem grifos no original), contribuíram para romper com um discurso que naturalizava a

²³ Em 1987, Maria José Ferreira da Costa, filha de Lysímaco Ferreira da Costa, lançou, por meio da Imprensa da UFPR, boa parte da documentação que marca a trajetória de seu pai. Essa organização está com o português atualizado. Assim, as citações que aparecerão no decorrer desta dissertação com base nessa obra dizem respeito a documentos emitidos entre 1903 e 1927.

presença da mulher na esfera doméstica, abrindo possibilidades para a mulher entrar em um mercado de trabalho predominantemente masculino.

No que se refere ao corpo docente, as “personalidades de elevado conceito intelectual”, referidas acima, tratam-se de nomes masculinos. As fontes analisadas apontaram professores, lentes e catedráticos, todos homens, como responsáveis pelo ensino secundário, que, segundo estudos de Marilda Iwaya, só passaria a ser também ministrado por mulheres nas décadas de 40 e 50.²⁴

Os professores, lentes e catedráticos, então responsáveis pelo ensino secundário, respondiam também pela formação dos/as alunos/as na Escola Normal.²⁵ Segundo o artigo 65 da Lei n. 894 de 19 de abril de 1909, que previa a reorganização do ensino público no estado:

O Gymnasio Paranaense e a Escola Normal funcionarão, logo que seja possível, em edifícios separados e sob direcções distintas, destacados da direcção geral do ensino, **mas serão servidos pelo mesmo corpo docente**. (LEI 1909, p. 74, sem grifos no original)

O debate acerca da separação do Ginásio Paranaense da Escola Normal percorreu todo o início do século XX, sendo efetivado na gestão de Prieto Martinez. Segundo seu comentário, “Uma das primeiras medidas postas em pratica logo após o inicio da minha gestão, foi a separação do curso Normal e do Gymnasio.”

A Lei de 19 de abril de 1909 já previa, juntamente à separação das duas instituições, a possibilidade de agregar ao Ginásio Paranaense os alunos (homens) que freqüentavam a Escola Normal. Segundo o artigo 77: “Chegando o conselho superior a um resultado satisfatório o governo então reunirá ao Gymnasio uma Escola Normal para rapazes, ficando, nesse caso, no edifício separado a Escola Normal para moças” (Lei de 19 de Abril de 1909, p. 76). Assim, a separação de

²⁴ Marilda Iwaya, ao estudar a consolidação do Instituto de Educação do Paraná como principal escola de formação de professores do Estado em 1940 e 1950, lembra “É também o momento em que as cadeiras dos cursos secundários, principalmente do Instituto, por seu caráter humanista, começam a ser ocupadas por mulheres, sendo algumas delas as primeiras a concluírem curso superior, principalmente na Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Filosofia do Paraná, embora ainda não fosse uma exigência para lecionar no nível secundário.” (IWAYA, 2001, p. 4)

²⁵ Sarah Jane Alves Durães registra que “No Brasil, o projeto de criação das escolas normais ocorreu no início do século em resposta ao Ato Institucional de 1834, quando o Império transferiu às províncias a responsabilidade de organizar a instrução pública.” (2002, p.133)

alunos de sexo oposto, já vista no ensino primário, voltou a ser motivo de preocupação, agora em relação aos alunos/as da Escola Normal.

Em fins do século XIX, a Escola Normal em Curitiba passou a atender também ao sexo feminino. Segundo Lindolpho Pombo, foi também por solicitação da professora Julia Wanderlei Petrich que as mulheres ingressaram nesse nível de ensino. Isso é relatado por ele da seguinte maneira:

Foi a primeira moça que requereu e obteve permissão para freqüentar as aulas da Escola Normal do Estado, matriculando-se em 5 de setembro de 1890. (...) Uma das glórias do magistério publico do Paraná, a Exma. D. Julia Wanderley, levada somente pelo seu ancendrado amor ao progresso da instrucção da infância, taes solicitações fez ao Governo que chegou a conseguir que se tornasse promiscuo o ensino normal em 1890, ensino até então destinado exclusivamente ao sexo masculino. (POMBO, 1902, p. 168)

Da entrada da primeira mulher ao Curso Normal, em 1890, à formatura da primeira turma do “Palácio da Instrução”, em 1927, a docência na Escola Normal, que então se destinava a “preparar, por meio de educação intellectual, moral e pratica, professores para o ensino primário do Estado” (REGULAMENTO, 1907, p. 33), foi representada predominantemente por homens.

A disciplina de Prendas Domésticas, assumida durante esse período pela professora Dulce Loyola, reforçava os papéis atribuídos às mulheres, preparando-as também para os trabalhos domésticos, caso não exercessem a profissão de professora.

Em 1924, a Escola Normal seguia a organização recém proposta por Lysímaco Ferreira da Costa nas “Bases Educativas para a organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná”, na qual Ferreira da Costa estabelecia a divisão do curso em duas partes, chamadas de “Curso Geral” e “Curso Especial”.

O “Curso Geral”, dividido em três anos, compreendia as seguintes disciplinas: para o 1.º ano: “Português, Geographia e Chorographia do Brasil, Arithmetica e álgebra, Desenho, Musica, Trabalhos de agulha e Economia Domestica (para o sexo feminino), Trabalhos manuaes, Gymnastica”; para o 2.º ano: “Português, Geometria plana, Physica e Chimica, Historia geral e da civilização, Desenho, Musica, Trabalhos de agulha e Economia Domestica (para o sexo feminino), Trabalhos manuaes, Gymnastica”; e para o 3.º ano: “Português, Historia do Brasil, Historia

natural, Geometria no espaço, Desenho, Trabalhos de agulha e Economia Domestica (para o sexo feminino), Trabalhos manuaes, Musica, Gymnastica”.²⁶

O “Curso Especial” tratava de

Ministrar ao normalista o ensino completo do processo físico do conhecimento e do processo didático do ensino, é fim capital deste curso, como essencial é que dele saia, o normalista, senhor perfeito da técnica da Didática. (apud COSTA, 1987, p. 143).

As disciplinas selecionadas para este curso eram distribuídas nos dois últimos anos.

Assim, para o 4.º ano, eram previstas:

Psychologia, Methodologia Geral, Methodologia da leitura e escripta, Methodologia do desenho, Hygiene e Agronomia, Moral e Educação Cívica, Metodologia o idioma vernáculo, Methodologia da Arithmética, Metodologia do ensino intuitivo, Metodologias das ciências naturais, Meodologia da Geografia.

E, para o 5.º ano: “Puericultura, Methodologia da Historia, Methodologia da Geometria, Methodologia da Musica, Methodologia dos exercícios Physicos, Ensino dos trabalhos manuaes, Prática e Critica Pedagógica.”

Nesse período, a docência da professora também abrangia a disciplina de Ginástica na Escola Normal. Segundo Lysímaco Ferreira da Costa,

Para este fim é exigido um corpo docente constituído de cinco catedráticos e cinco professores, no mínimo.

Um lente para a 1.ª cadeira de – Português.

Um lente para a 2.ª cadeira de – Matemática.

Um lente para a 3.ª cadeira de – Geografia Geral e História, especialmente do Brasil.

Um lente para a 4.ª cadeira de – Ciências Naturais, Higiene e Agronomia.

Um lente para a 5.ª cadeira de – Psicologia e metodologia.

Um professor de – Desenho.

Uma professora de – Ginástica.²⁷

Uma professora de Trabalhos de Agulha e Economia Doméstica.

Um professor de Trabalhos Manuais.

Um professor de Musica. (apud COSTA, 1987, p. 144, sem grifos no original).

Esta fonte marca a presença da professora também na disciplina de Ginástica, o que parece ser decorrente da preocupação em manter afastados professores de alunas. Neste caso, não seria conveniente um professor trabalhar com essa disciplina.

²⁶ Ver COSTA, Lysímaco Ferreira da. **Bases Educativas para a organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná**. Curityba, 1923.

²⁷ Sem dúvidas, a análise dessa disciplina traria outras considerações para as compreensões das relações de gênero no período. Esta, porém, é uma análise a ser feita em estudos posteriores. Por ora, a prioridade será dada à disciplina de Prendas Domésticas, enfocando a relação desta com os trabalhos na esfera doméstica.

No que diz respeito ao corpo discente, as mulheres passaram a se constituir como maioria. O quadro abaixo apresenta dados quantitativos referentes à matrícula de alunos e alunas na Escola Normal em três momentos distintos:

ANO	DIRETOR DA INSTRUÇÃO PÚBLICA	NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS	NÚMERO DE ALUNAS MATRICULADAS	FONTE
1903	Victor Ferreira do Amaral e Silva	15	81	Relatório da Secretaria da Instrução Pública – por José Conrado de Souza.
1912	Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo	50	132	Artigo publicado na Revista <i>O Ensino</i> , de 1924 – por Fernando Augusto Moreira.
1926	Lysímaco Ferreira da Costa	12	185	Relatório da Secretaria Geral do Estado – por Alcides Munhoz.

A procura pelo curso da Escola Normal vai se feminizando,²⁸ os discursos passam a ser dirigidos não mais aos alunos, descaracterizando a linguagem masculina como universal. É para as “professorandas”, as “normalistas”, que o Secretário Geral de Estado, Alcides Munhoz, na condição de paraninfo da turma da Escola Normal de 1924, encaminha sua fala, publicada no jornal *A Republica*, sob o título de “A Colação de grau das Normalistas”. Conferindo às alunas a responsabilidade pelo ensino primário, Munhoz discursa:

Gentis professorandas (...) Mulheres missionárias das letras e do civismo que vão anunciar o evangelho da pátria. (...) o professorado primário é composto na sua quase totalidade, de senhoras, de moças, de mulheres, enfim. E todo o êxito da instrução, toda a recompensa dos esforços do Estado dependem mais da bondade do coração feminino da alma pura da professora...” (MUNHOZ, 1924, p. 3)

A autoridade de Munhoz enfatizava o ensino primário como lugar próprio da atuação feminina, onde corresponder à representações incutidas à sua condição de mulher era a garantia do êxito na instrução. Diante do “peso” do discurso, não só em relação às palavras, mas também por quem eram pronunciadas, ficava difícil na condição de professora abrir novas possibilidades de trabalho na Instrução Pública, rompendo com o que era previsto.

Os discursos apontavam o trabalho com crianças, o trabalho doméstico e a disciplina de Prendas Domésticas como essencialmente femininos. Assim, diante

²⁸ Essa discussão sobre a feminização do magistério na Instrução Pública de Curitiba, entre 1903 e 1927, será melhor aprofundada no segundo capítulo desta dissertação.

dessa ênfase acerca das Prendas Domésticas, é que se percebe a necessidade de um olhar mais minucioso para essa disciplina.

Prendas Domésticas – a possibilidade de formar boas donas de casa instituída pela escola

No ano de 1903, o Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado do Paraná apresentava detalhadamente as atividades que deveriam ser desenvolvidas pelas meninas do ensino primário:

ANNEXO n.1 (p. 13)

PROGRAMA DAS ESCOLAS PRIMARIAS

1º GRAO

1ª. SERIE

(...)

Trabalhos de agulhas para meninas. Trancinhas de crochet. Marcar com lã e talagarça. Os primeiros pontos de costura, alinhavo, costura de pontos atrás e posponto.

2ª. SERIE

(...)

Trabalhos de agulhas para meninas. Pontos de cerro e de remate e sobre costura.

Serzaduras, remendos, franzidos, pregas e bainhas; casear e pregar botões.

2º. GRAO

1ª. SERIE

(...)

Trabalho Manual- Para meninas – Revisão do 1º. grau. Pontos de marca, letras e nomes, bordados simples. Crochet em guardanapos, entremeios, toucas, etc.

2ª. SERIE

(...)

Trabalho Manual- Para meninas- Cortes por molde, confecção de roupas para crianças; flores e outros enfeites para sala...

A importância dessas atividades era reforçada tanto por professores quanto por professoras, mas a reflexão sobre quando, como e porquê elas foram associadas ao universo feminino não entrava em questão. O Dr. Reinaldo Machado, então Diretor Geral da Instrução Pública do Estado, em 31 de dezembro de 1904, ao se referir ao ensino da Escola Normal, dizia que: “a criação da cadeira de higiene e economia domestica é de subida relevancia, o que não precisarei demonstrar, tão clara se evidencia tao proposição.” (1904, p. 48)

Atividades de bordar, costurar, etc. eram relacionadas ao trabalho doméstico, que por sua vez se relacionavam ao universo feminino, recebendo especial atenção das professoras. Segundo Julia Wanderley Petrich, “Pelos 6 dias úteis da semana

distribui todas as matérias constantes do programma de 2^o. grau, reservando a 5^a. feira para a confecção de prendas domésticas” (1906, p. 21). Assim, as professoras dispunham de certa autonomia para a organização dessa disciplina, dentro de uma determinada grade horária que melhor lhes conviesse. O Regimento Interno das Escolas Publicas de 1907, assinado por Bento José Lamenha Lins, “permitia” essa autonomia:

...o professor organizará o seu horário de modo a poder ministrar, sem prejuízo das matérias constantes do programma, o ensino de trabalhos manuaes, de trabalhos de agulha e prendas domésticas, às meninas. (REGULAMENTO, 1907, p. 68)

Entendida como uma atividade feminina, talvez vindo ao encontro a interesses que pretendiam confinar a mulher ao espaço doméstico, o ensino das prendas domésticas não foi impedimento para que as alunas tivessem acesso ao conhecimento destinado aos alunos; sendo assim, os programas escolares não excluía as meninas do aprendizado da “leitura, calligraphia, arithmetica, geographia, grammatica, desenho linear, história pátria, agronomia, moral, geometria plana, historia do Brazil, gymnastica de salão” (Regimento Interno, 1903, p. 13)

A disciplina de Prendas Domésticas contava com criteriosa avaliação, prevista no Regulamento de 1901. Segundo o capítulo IX, referente aos Exames Escolares:

Sempre que se tratar de exames nas escolas para o sexo feminino e promiscuas, fará parte da comissão uma examinadora de trabalhos de agulha e prendas domésticas para meninas, a qual, manifestará seu juízo a respeito das habilitações das examinandas, por ocasião do julgamento. (REGULAMENTO, 1901, Art. 60, p. 22)²⁹

Assim, a habilidade em Prendas Domésticas se constituía como uma exigência tanto para professoras ingressarem no ensino público quanto para as alunas do ensino primário e da Escola Normal.

A valorização dessa disciplina pode ser dimensionada observando a freqüência com que as fontes do período mencionam as “Exposições Escolares”. Nessas exposições, as alunas apresentavam seus trabalhos manuais produzidos na disciplina de Prendas Domésticas, não se restringindo a participação feminina. Os meninos contribuía com outros trabalhos escolares inseridos no universo

²⁹ Há uma semelhança entre esta citação e a da página 14, porém é preciso atentar para as especificidades. A anterior, refere-se à avaliação da professora e esta a avaliação das alunas. Observar que se tratam de artigos diferentes presentes no mesmo regulamento.

masculino. A revista *A Escola*, na primeira edição, em 1906, trazia impressos dois relatórios de duas professoras, os quais se referem à “Exposição de Prendas” ocorrida em dezembro de 1905.

Segundo Julia Wanderley Petrich,

150 objectos de diferentes formatos e diversos gêneros foram confeccionados pelas laboriosas alumnas d'esta escola. D'estes, porém, apenas 90 figuraram no certamen escolar que, graças aos louváveis esforços do benemérito Inspector Escolar da Capital, teve logar no dia 3 do corrente mez. Para aquella exposição deixei de enviar, pois, os objectos em duplicata, por julgar que nenhum interesse podia despertar a exhibição de trabalhos iguais. (PETRICH, 1906, p. 25)

Ainda sobre a mesma exposição, Josephina Carmen Rocha relata que:

Foram apresentados 114 trabalhos de agulha confeccionados pelas alumnas desta escola, constando de costuras feitas à mão, bordados brancos e a seda, renda irlandeza, trabalho de aplicação sobre seda, crochet, pontos de marca e muitos outros. (1906, p. 46)

Sobre esses trabalhos, a revista *A Escola* tece um elogio:

...esplendida esteve a segunda exposição de prendas domesticas, aberta no amphiheatro do Gymnasio a 3 de Dezembro findo. Por esse edificante certamen já puderam ser avaliados o gosto artistico e o interesse que as preceptoras da Capital envidam durante o anno lectivo em prol da victoria dessa aprendizagem que faz parte do nosso programma de ensino. (A ESCOLA, 1906, p. 14)

Em 1907, o inspetor escolar Sebastião Paraná, em relatório apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública, fazia menção à nova exposição de trabalhos manuais. Segundo ele.

No dia 1.º de dezembro foi aberta a 4ª. exposição de trabalhos manuaes. Esse certamen causou, como os antteriores, agradabilíissima impressão do publico, que affluiu em grandes ondas para admiral- a. Foi por mais uma Victoria alcançada pelas dignas e laboriosas mentoras da infância curitibana. (1907, p. 54)

Esses relatos deixam transparecer a importância que era atribuída a essas atividades, mobilizando para tanto não só professoras e alunas, mas também autoridades locais. Marcados pela presença da professora, esses podem ser considerados como poucos lugares onde a atuação da professora não estava submetida ao domínio masculino.

Em 1913, referindo-se a uma exposição do ano anterior, Claudino Rogoberto dos Santos comentava o seguinte:

Com o maior brilhantismo e louvável sucesso organizei e realizou-se, no amphitheatro da Escola Normal, a 15 de novembro do anno findo, a exposição escolar de trabalhos manuaes, prendas domésticas ou outros qualquer, de interesse educacional, confeccionados pelos alunos de ambos os sexos, quer das escolas publicas, quer das particulares. (p.17)

Nesse mesmo relatório, Santos apresenta “Instrucções para a Exposição Escolar”, das quais os artigos 7.º e 11.º são pertinentes para este debate:

Art. 7.º. Haverá, para o julgamento e respectiva classificação, um juri composto de senhores estranhos ao magistério, incumbido de classificar, dentre os trabalhos apresentados, três dos que mais se distinguirem em perfeição, nitidez, esmero e delicadeza, a cujos autores caberão prêmios, de antemão determinados.

Art. 11.º. A exposição será oficialmente inaugurada pelo Sr. Presidente do Estado, na presença das demais autoridades do ensino, autoridades civis e militares, familiares, alumnos e expositores, sendo aberta com uma saudação cantada por alumnos e alumnas da Escola Normal. (1913, p. 19)

Por mais que esta fonte indique a presença de alunos nessas exposições, ela não revela que trabalhos eram produzidos por eles, mas esses trabalhos provavelmente apresentavam aspectos diferenciados dos produzidos pelas meninas, em função das expectativas esperadas também serem diferentes entre os dois sexos.

Por todo o período a que se dedica esta pesquisa, é possível constatar a presença dessas exposições. Sendo assim, em 1926, o jornal *A Gazeta do Povo*, publicava a seguinte nota:

EXPOSIÇÃO

Uma das mais brilhantes notas da festa de ontem na escola Normal Secundária foi a inauguração da exposição do anno findo, que causou deslumbrante impressão aos visitantes, que foram unânimes em elogiar os belíssimos trabalhos expostos, feitos com esmero e dirigidos pela competente e laboriosa professora de trabalhos da escola, D. Dulce de Loyola, que apresentou este ano uma exposição admirável. (COSTA, 1987, p. 245)

Parece ser inegável a importância que esse tipo de atividade desempenhava na Instrução Pública. As exposições reforçavam a idéia de que as Prendas Domésticas se tratavam de um trabalho realizado exclusivamente por mulheres. Como o próprio nome diz, referia-se ao doméstico, ao universo do lar, num período em que eram as mulheres que assumiam esses espaços. Assim, até que ponto a valorização dessas atividades se dava com o intuito de fortalecer a permanência da mulher na esfera doméstica? Nesse caso, essa intenção precisaria ser reforçada nos discursos, visto que as atividades em si (bordar, costurar, etc.) não eram

impedimentos para o desempenho de outras tarefas, fossem elas no plano intelectual ou não.

Para a escritora Ana Maria Machado,

Não havia motivos reais para que a cultura dominante tentasse apresentar o estudo e os trabalhos de agulhas como incompatíveis, a leitura como um obstáculo à feminilidade. A não ser o mecanismo para manter a mulher ignorante— e, portanto, obediente, reclusa, sem iniciativa própria, confinada ao âmbito doméstico. (2001, p. 31)

Se a “cultura dominante” a que Machado se refere trata-se da dominação masculina sobre as mulheres, necessário se faz frisar que as professoras foram, de certa forma, participantes nesse processo, na medida em que reafirmavam as *Prendas Domésticas* como atividade voltada somente às alunas. Nesse sentido “...as professoras contribuem, através de sua prática em sala de aula, para a perpetuação dos mesmos mecanismos que reproduzem as desigualdades do gênero...” (BRUSCHINE; AMADO, 1988, p. 11)

É interessante observar que essas atividades foram representativas na vida dessas professoras não só no início do século XX, mas também o são hoje, aparecendo como metáforas para outras mulheres explicarem as relações existentes no campo do gênero, como é o caso da obra *Tessitura de Destinos*. Nela, a autora Maria Cândida Delgado Reis escreve: “Após acompanhar as flutuações da imagem feminina e os discursos disciplinadores, **retomo os fios soltos dessa longa trama**, buscando recuperar as vozes femininas dissonantes.” (1993, p.16, sem grifos no original)

Ainda nessa mesma obra:

Como fios soltos na trama de tecido, mulheres em diferentes situações recusaram seus destinos projetados, e através de múltiplas opções indicaram novas vidas, apontaram outros caminhos, rompendo os liames propostos para sua existência. (REIS, 1993, p. 115)

Essas metáforas aparecem também na narrativa de Jane Soares de Almeida, ao explicar sua trajetória de pesquisa no manuseio com as fontes:

...diria que é como costurar retalhos de panos de várias e diversas tonalidades, como lembro que fazia minha mãe, até chegar àquela essência do mais puro artesanato doméstico que deslumbrava pela sua simplicidade e ia enfeitar mesas e camas com uma beleza singela. Os retalhos eram de diversos tamanhos, cores, texturas, quase sempre não combinavam entre si e era necessário um primoroso trabalho de paciência para conseguir harmonizá-los. Alguns se perdiam na confusão do quarto de costura,

outros se esgarçavam ou se esfacelavam ao serem manuseados, outros ainda destoavam do conjunto e havia que se pensar demoradamente em como cortá-los para que pudessem ser de alguma utilidade. (1998, p. 105, sem grifos no original)

Naturalmente femininos ou naturalizados como femininos, ao que parece, esses trabalhos fizeram e continuam fazendo parte da expressão feminina na vida de muitas mulheres.

Enfim, se fosse possível analisar os próprios bordados, as costuras feitas a mão, os trabalhos de agulhas das professoras do início do século XX, sem dúvida, viriam à tona subjetividades escondidas nos papéis representados por elas nesse percurso de fazer-se enquanto professora e mulher.

SEGUNDO CAPÍTULO: MAGISTÉRIO, TRABALHO DE MULHER? UM DEBATE SOBRE A FEMINIZAÇÃO NA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE CURITIBA

O início do século XX marca expressivamente o debate acerca da feminização no ensino primário não só no contexto curitibano. Alguns autores são lembrados no intuito de estabelecer um diálogo sobre a feminização do magistério em outros estados brasileiros.

Ao se referir a São Paulo, Jane Soares de Almeida aponta que:

A partir de 1892, o número de professoras formadas continuou a subir proporcionalmente, havendo novamente um equilíbrio em 1901, para depois, definitivamente, o número de mulheres ser bastante superior ao de homens formados pela Escola Normal da Capital. Em 1911, essa proporção era de 25 professores e 133 professoras, o que permite afirmar que foi em fins do século XIX, logo após a implantação do regime republicano, que o magistério passou a receber mais mulheres que homens. (1998, p. 144)

Quanto a Belo Horizonte, Faria Filho diz surpreender-se com o fato de que, “já no período inicial do século XX, em Belo Horizonte, a escola primária fosse local de trabalho quase que exclusivo de mulheres”. (2000, p. 107). Ao se referir ao estado, comenta que,

Em Minas Gerais, no período estudado, o que observamos é que se produz uma representação que busca afirmar a identidade da professora como constituída, a um só tempo, tanto dos atributos inerentes à vocação quanto daqueles relativos à competência técnica necessária ao que-fazer docente. (2000, p. 120)³⁰

Sendo assim, entende-se que a feminização do magistério no estado do Paraná, especificamente em Curitiba, não se constitui como um fato isolado. O debate sobre a feminização na Instrução Pública primária é significativo, não apenas no sentido de verificar o crescimento do número de mulheres no magistério, mas também por analisar como o trabalho docente foi se constituindo nesse nível escolar, como trabalho feminino.

No que diz respeito ao jardim de infância é válido lembrar que este foi criado já pensando na docência da professora como a mais adequada. As professoras Maria de Miranda e Emilia Ericksen são referências para o estudo do Jardim de

³⁰ O período estudado por FARIA FILHO, vai dos primeiros anos ao final da segunda década do século XX.

Infância, visto que trata-se das primeiras mulheres nomeadas para assumir o cargo de direção nesses espaços escolares, que no período encontravam-se construídos anexo ao Ginásio Paranaense e ao Grupo Escolar Xavier da Silva.

Já o ensino secundário foi predominantemente assumido pelos professores. A entrada da professora nesse nível escolar data de um outro período, que extrapola os limites propostos nesta dissertação.

Inicialmente, com o intuito de proporcionar uma análise quantitativa, que mostrasse esse processo de feminização na cidade de Curitiba, houve a tentativa de organização dos dados registrados nas fontes. Os registros impressos nestas, porém, revelaram diferentes maneiras de apresentação dos dados numéricos; assim, alguns relatórios apontavam o número de professoras e professores envolvidos com o magistério estadual como um todo, outros apenas se referiam às escolas da capital. Alguns ainda especificavam o número de professores/as correspondente ao nível de ensino em que ele/a atuava. Assim, percebeu-se que se tratava de uma tarefa não necessariamente impossível, mas que dependeria de um tempo inviável para o “fechamento” desta dissertação, além de apresentar o risco de se chegar a uma aproximação equivocada, visto que as fontes são carregadas de intenções e interesses próprios do momento em que são escritas e por quem as escreve.

Diante desta dificuldade, a análise do relatório apresentado ao Inspetor Geral de Ensino, César Prieto Martinez, pelo médico escolar Dr. Mario Gomes, em 1923, é pertinente no sentido de estabelecer uma relação um pouco mais precisa entre o número de professores/as envolvidos/as com o magistério público em Curitiba. Segundo esse relatório, que estava relacionado ao “Serviço de Informação e Estatística”, em 1923, a Escola Normal, que estava sob a direção de Lysímaco Ferreira da Costa, contava com 9 “lentes”, sendo 6 professores e 3 professoras, aparecendo aqui a presença da professora não somente na disciplina de Prendas Domésticas, mas também nas de Música e de Ginástica.

Nos grupos escolares da capital, a presença da professora era significativamente superior. E, no cargo de direção, aparecia tanto a figura masculina quanto a feminina, ainda que esta em menor proporção. O quadro abaixo possibilita uma visualização do conteúdo desse relatório:

NOME DO GRUPO ESCOLAR	NÚMERO DE PROFESSORAS ENVOLVIDAS	NÚMERO DE PROFESSORES ENVOLVIDOS	SEXO A QUE PERTENCE A DIREÇÃO ³¹
Grupo Escolar Anexo Escola Normal	22 professoras		feminino
Grupo Escolar 19 De Dezembro	somente professoras		masculino
Grupo Escolar Professor Cleto	3 professoras		masculino
Grupo Escolar Rio Branco	10 professoras		masculino
Grupo Escolar Professor Brandão	4 professoras	1 professor	masculino
Grupo Tiradentes	7 professoras		feminino
Grupo Escolar Zacharias	4 professoras		masculino
Grupo Escolar Cruz Machado	3 professoras		masculino
Grupo Dr. Xavier da Silva	22 professoras	2 professores	masculino
Grupo Escolar Dr. Pedrosa	5 professoras		masculino

FONTE: GOMES, 1923, p. 286.

Assim, não fosse pela presença de três professores, poderia se dizer que o corpo docente do ensino primário na capital paranaense, em 1923, era composto exclusivamente por mulheres. Esta constatação levou Prieto Martinez a fazer seguinte comentário:

Há, infelizmente, no Brasil, um verdadeiro menosprezo pela carreira do professor primário, principalmente tratando-se de homem (...). O professor normalista faz de sua profissão hoje em dia um simples meio de chegar á faculdade superior e tirar um diploma que o liberte do magistério. Durante os anos do novo curso trabalha na sua escola para encher o tempo, para fazer, exclusivamente, os vencimentos. Os resultados, pois, que delle se podem esperar são nullos ou quase nullos. (RELATÓRIO, 1924, p. 8)

O afastamento dos professores do magistério público vinha sendo debatido no período. As fontes analisadas apontam para esse fato como uma preocupação por parte dos representantes da Instrução Pública. Fernando Augusto Moreira, Diretor do “Instituto Comercial”; relatou³² que: “Uma das maiores e de maior monta

³¹ Com a implantação dos grupos escolares, apareceu a função de diretora; assim, algumas professoras, entre 1903 e 1927, puderam contar com essa possibilidade de trabalho na Instrução Pública Estadual.

³² Este comentário de Fernando Augusto Moreira encontra-se na revista *O Ensino*, na gestão de Prieto Martinez.

era o desanimo que lavrava entre o professorado; era o abandono da carreira do magistério por parte do professorado do sexo masculino...” (1924, p. 29)

Raul Gomes, ao discutir “A profissão do professor”,³³ tecia seu parecer:

Trarei, pois, á balha, para ilustração de meus assertos, a lição de dois Estados, hoje seriamente preocupádos com o problema de ensino e onde a evasão do elemento masculino nas fileiras do magistério primário constitue digna de estudos e meditação. (1928, p. 21)

Se esse período pontua a saída dos homens do magistério, por outro lado, marca significativamente o crescimento das mulheres envolvidas com o ensino primário, visto que o seu ingresso à Instrução Pública do Estado já vinha acontecendo nas escolas isoladas em fins do século XIX. Logo, anteriormente à implantação dos primeiros grupos escolares.

Em conferência pública dirigida ao “professorado da Capital”, Alcides Munhoz³⁴ conta em poucas palavras como se deu a entrada da mulher no magistério público:

Pelos fins do século dezoito ainda a instrução publica contava, em quase todos os paizes, com diminuto numero de senhoras ou de senhoritas applicadas ao magistério.

O ensino primário era, quase exclusivamente ministrado por professores, homens, mais ou menos todos de idade outonal e aos quaes, em muitos logares de Portugal e do Brasil, se lhes applicava o interessante apelido de professores tico-tico.

Datam do século dezenove³⁵ os estabelecimentos de instrução primaria dirigidos por professorado feminino, desde as escolas maternas de França até os jardins da infância da Allemanha. Hoje todos os paizes civilizados preparam as mulheres para a educação do povo. (RELATÓRIO, MUNHOZ, 1926, p. 401)

A constatação de que o trabalho docente no ensino primário era trabalho de mulher se refletia também nas matrículas das Escolas Normais de Curitiba. Fernando Augusto Moreira,³⁶ ao se reportar ao período do governo de Carlos

³³ “A profissão do professor”, artigo escrito pelo professor Raul Gomes, data de 1926, com publicação em seu livro *Missão, e não profissão!*, de 1928.

³⁴ Esta fala de Alcides Munhoz data de 10 de abril de 1926, em decorrência de uma conferência intitulada “A missão da professora”. “Essa conferencia foi lida no salão nobre do Club Cutitybano por ocasião do festival pro-herma da fallecida professora paranaense, D. Julia Wanderley Petrich.” (MUNHOZ, 1926, p. 339)

³⁵ “Em 1854 havia, creadas, no Paraná, 28 escolas publicas, sendo 20 para o sexo masculino e 8 para o sexo feminino.” (GOMES, 1914, p. 53)

³⁶ Essa discussão sobre o afastamento do professor no magistério público está inserida em um artigo de Fernando Augusto Moreira, Diretor do Instituto Comercial, chamado “O Ensino Primario no Paraná”, editado pela revista *O Ensino*, em 1924; no qual ele discute a política governamental para o magistério público paranaense nos governos de Carlos Cavalcante (1912), Affonso Alves de Camargo (1916) e Caetano Munhoz da Rocha (1920).

Cavalcante, em 1912, comentou: “Nessa época a Escola Normal havia atingido o seu apogêo, contando 182 matrículas, sendo 50 do sexo masculino” (1924, p. 25). Isso quer dizer que a presença de alunas nesse período, já representava mais do que o dobro do número de alunos cursando o ensino normal. Assim, “A feminização do magistério trouxe também a feminização do curso de formação, ou vice-versa, não se podendo afirmar o que começou primeiro.” (ALMEIDA, 1998, p. 76)

Para Fernando Moreira, agora em relação ao governo de Caetano Munhoz da Rocha, em 1920, os baixos vencimentos foram a causa da saída do professor do ensino público primário. Assim ele continua:

Percebendo vencimentos como percebiam e ainda percebem, tornou-se o magistério uma carreira sem atractivos, a não ser o da glória, e por esse motivo **a Escola Normal não pode mais contar em sua matrícula alumnos do sexo masculino que quisessem seguir o magistério.** (1924, p. 29, sem grifos no original)

Entretanto, segundo Raul Gomes, “desde 1908 ou 1909, vem se operando, de um lado a deserção de professores, doutro lado o refugio de moços à matriclula nas Normaes” (1928, p. 73).

Sendo assim, em 1923, os discursos sobre a Escola Normal já eram dirigidos às moças, às normalistas, às professoras e às mulheres, apontando a presença feminina como a mais indicada para ministrar as aulas no ensino primário, conforme já vimos.

Lysímaco Ferreira da Costa, ao escrever as “Bases Educativas para a organização da nova Escola Normal Secundária do Paraná”, em 1923, acena para essa perspectiva:

...à mulher paranaense está reservada a nobre missão de assegurar, aos escolares, uma educação racional e de lhes ministrar um mínimo de conhecimentos concretos e úteis, que os iniciem na vida laboriosa e fecunda, e que tornem, cada paranaense, um fator real do progresso brasileiro.

Ninguém mais apto que a mulher para o exercício de tão nobres misteres e a formação da mulher mestra deve ser o objetivo primordial das nossas Escolas Normais. (COSTA, 1987, p. 130)

Na seqüência desse discurso, era dirigido um apelo aos pais que deveriam encaminhar suas filhas ao que era esperado delas, “o ingresso na Escola Normal”. Nesta direção, “Cabe ainda aos Municípios o dever imperioso de vir auxiliar o

Estado, mandando as suas filhas para as Escolas Normais, preparando, assim, as futuras educadoras das suas cidades, vilas e povoados” (COSTA, 1987, p. 130)

O final da segunda década do século XX pode ser caracterizado como a constatação da feminização do magistério primário em Curitiba. É necessário ressaltar que esse fato não se deu somente em decorrência do afastamento dos homens da docência no ensino primário e do ingresso à Escola Normal, o que implicaria em simplificar por demais uma discussão que abrange outros aspectos.

Devido à impossibilidade de levantar toda a historiografia educacional que discute esta questão, alguns autores são indicados no intuito de debater esse processo. Lembrando que, ao discutir o ingresso da mulher no magistério público, outras questões entram em pauta, as quais, apesar de apresentadas separadamente, relacionam-se entre si.

Assim, aspectos como: vencimento dos professores/as (BRUSCHINI; AMADO, 1988; APPLE, 1988; ALMEIDA, 1998; FARIA FILHO, 2000); expansão quantitativa das escolas (BRUSCHINI; AMADO, 1988; ALMEIDA, 1998); possibilidade de conciliação do trabalho doméstico com o público (BRUSCHINI; AMADO, 1988; APPLE, 1988; ALMEIDA, 1998); influência das idéias positivistas e higienistas (BRUSCHINI; AMADO, 1988; DEMARTINI; ANTUNES, 1993; ALMEIDA, 1998); luta das mulheres por um trabalho público (APPLE, 1988; ALMEIDA, 1998), alternativa que possibilitava a aquisição de cultura e uma certa liberdade pessoal (APPLE, 1988; ALMEIDA, 1998); relação com a maternidade e com o espaço doméstico (DEMARTINI; ANTUNES, 1993; LOURO, 1997; ALMEIDA, 1998; VIDAL; CARVALHO, 2001; FARIA FILHO, 2000; DURÃES, 2002) constituem-se como aspectos que, somados ao abandono dos homens à carreira do magistério (APPLE, 1988; ALMEIDA, 1998; FARIA FILHO, 2000), permitem uma compreensão da numerosa entrada da mulher curitibana no ensino público do início do século XX. Na mesma direção, Michael Apple,³⁷ focalizando historicamente os Estados Unidos e a Inglaterra no início o século XX, comenta que “O magistério tornou-se símbolo de

³⁷ Os estudos de Michael Apple aparecem citados em vários trabalhos de diferentes pesquisadores/as brasileiros/as que se propõem a discutir a presença da mulher no magistério numa perspectiva histórica. Ver: ALMEIDA (1998, p. 63); DURÃES (2002, p. 28); FARIA FILHO (2000, p. 110); REIS (1993, p. 47); SILVA (2003, p. 90); entre outros/as; apesar disso, esse autor não se dedica prioritariamente à pesquisa histórica. Segundo VORRABER COSTA (1995, p. 6), “Em nosso meio, uma entrevista de Michael Apple a *Educação e Realidade*, em 1986– em que este declarava ter passado a reconhecer a impossibilidade de se compreender a educação sem levar em conta as categorias sexo e raça– tornou-se um marco nas discussões de cunho sociológico sobre questões educacionais em nosso país.”

ascensão social para muitas mulheres” (p. 17). A sua análise também foi feita tendo por base uma tabela de dados, na qual o aumento do número de mulheres ingressando no magistério público, na Inglaterra, entre 1870 e 1930, foi representativo, levando Apple à seguintes considerações:

Tendo em vista as conexões históricas entre o magistério e as ideologias acerca da domesticidade e da definição do “lugar próprio da mulher”, em que o magistério foi definido como extensão do trabalho produtivo e reprodutivo que as mulheres faziam em casa, não devemos nos surpreender que tais mudanças tenham ocorrido na composição de gênero da força de trabalho docente. Porém, se há claras conexões entre a ideologia patriarcal e o fato de o magistério passar a ser encarado como “trabalho de mulher”, a questão não fica totalmente explicada por aí. (1988, p. 17)

Na seqüência, Apple relaciona essa “naturalização” do papel da mulher ao magistério com as políticas econômicas locais, com o crescimento da escolaridade obrigatória e com o trabalho feminino, inseridos na realidade por ele pesquisada.

Faria Filho, ao discutir o processo histórico do magistério como uma ocupação feminina, utiliza-se dos estudos de Apple, os quais, segundo ele, aplicam-se com razoável precisão ao caso mineiro. Para Faria Filho, o trabalho de Apple “constitui-se como uma referência básica para a história da feminização do magistério” (2000, p. 110)

Numa perspectiva mais abrangente, referindo-se à realidade brasileira, Jane Almeida aponta que:

A feminização do magistério primário no Brasil aconteceu num momento em que o campo educacional se expandia em termos quantitativos. A mão-de-obra feminina na educação principiou a revelar-se necessária, tendo em vista, entre outras causas, os impedimentos morais dos professores educarem as meninas e a recusa à co-educação dos sexos liderada pelo catolicismo conservador. Com a possibilidade das mulheres poderem ensinar produziu-se uma grande demanda pela profissão de professora. Aliando-se a essa demanda, o discurso ideológico construiu uma série de argumentações que alocavam às mulheres um melhor desempenho profissional na educação, derivado do fato de a docência estar ligada às idéias de domesticidade e maternidade. (1998, p. 64)

Em Curitiba, as argumentações de Almeida, no sentido de caracterizar a mulher como a mais adequada para atuar no ensino primário, em função de “estar ligada às idéias de domesticidade e maternidade”, aparecem claramente em dois momentos distintos da fala da professora Annette Macedo.

O primeiro trata-se de um artigo³⁸ escrito por ela e lido em uma sessão no Centro de Letras do Paraná, em 30 de abril de 1923, no qual ela comenta que “A mulher professora exerce um apostolado. A verdadeira professora é segunda mãe. Ei-la que se esforça e se sacrifica heroicamente nos árduos trabalhos de educação das crianças”. (1952, p. 173)

E o segundo insere-se na sua tese *A Moral na Escola Primária*, apresentada na “I Conferência Nacional de Educação”, em 1927. Segundo ela,

A meu ver, no lar e na escola primária (perdoai que o diga), a mulher é melhor educadora que o homem; mãe e professora, ela tem primazia. Mas não discutirei essa questão em que posso ser averbada de suspeita, mormente em assembléia que predominam os homens pelo peso do seu saber. Rendo-lhes todas as homenagens, mas... **as mulheres professoras valem muito para formar homens**. (COSTA, 1997, p. 546, sem grifos no original)

É importante observar, na segunda fala de Annette, que a formação dos homens dependia da professora, considerada por ela como a mais apta para este fim. Ora, se as próprias professoras eram responsáveis pela formação dos homens, elas também foram co-participantes nas representações dirigidas a elas próprias no início do século XX. Representações estas que as excluía, por exemplo, de determinados cargos e funções na Instrução Pública, delegando ao homem, no âmbito doméstico, a responsabilidade de prover economicamente a família.

Assim, se ao homem cabia a manutenção dos gastos da família, o magistério primário não se constituía como a profissão mais indicada, visto que os baixos salários foram decisivos para a saída do professor. Neste sentido, o professor Raul Gomes,³⁹ em 1926, destacava que:

O professorado primário é victima de iníquo tratamento na percepção de vantagens profissionaes (...) reservam-lhes salários exiguamente vergonhosos. (p. 31)
Essa iniquidade revoltante gerou a deserção de bellas intelligencias dantes consagradas ao exercício da mais nobre das missões.
Elles abandonaram-na por motivos econômicos, devido a esse tratamento humilhante e desprezível dispensado a carreira. (1928, p. 33)

³⁸ Este artigo, lido em 1923, segundo consta em sua introdução (p. 171), foi publicado pelo pai de Annette Macedo em 1952.

³⁹ As citações de Raul Gomes utilizadas neste capítulo datam de 1926, com publicação em 1928, segundo consta no livro organizado por ele – *Missão, e não profissão!* (1928).

Entretanto, esse abandono da carreira do magistério a que Raul Gomes se refere já vinha se dando em anos anteriores. Somam-se ao seu outros comentários feitos por Fernando Moreira, referentes ao ano de 1920, os quais afirmam que:

Uma das maiores e de maior monta era o desanimo que lavrava entre o professorado; era o abandono da carreira do magistério por parte do professorado do sexo masculino, que devido a carestia da vida, cada vez mais premente, cada vez mais acentuada, tornando-se dia a dia quase impossível o exercício da profissão que até então haviam adaptado para a manutenção da família.

Os professores procuravam e infelizmente ainda procuram outros meios de vida que lhes proporcione a subsistência com algum conforto. (1924, p. 29)

Não obstante, nem todos os professores abandonaram o magistério primário e a eles Annette Macedo tece uma crítica:

Os homens do Paraná (perdoem-me eles a franqueza), só se designam a exercer a função de professores primários como meio de vida transitório, enquanto não arranjam emprego mais rendoso ou mais representativo ou... menos trabalhoso; ou como meio de vida permanente, só nos casos de incapacidade para o exercício de outra função julgada mais alta ou mais cômoda. Ésta é a verdade nua e crua. É, pois com a mulher que tem de contar o Estado, para se desempenhar da função educativa, á qual estão subordinadas todas as demais funções políticas e administrativas. (1952, p.173)

A fala de Annette Macedo tende a tornar homogênea as escolhas dos/as professores/as. Assim, ela atribui a todos os professores a profissão do magistério como uma alternativa temporária de trabalho e às professoras, a responsabilidade da função educativa. Entretanto, o relato apresentado por Raul Gomes mostra que a insatisfação frente aos salários recebidos também atingia as mulheres professoras, que, segundo ele, buscavam alternativas para suprir a carência de seus vencimentos:

E o que ocorre ao professorado masculino, está atingindo à porção feminina. Muitas moças teem trocado a carreira magisterial por profissões mais rendosas.

Outras, numerosas, exploram o ensino particular em collegios, aulas avulsas, etc.

E uma parte, até em industrias domesticas forceja de conseguir a suplementação que as dificuldades da vida impõem aos orçamentos individuaes. (GOMES, 1928, p. 43)

Diante disto, a consideração feita por Almeida, de que "...a retirada dos homens em busca de outros empregos mais bem remunerados teria permitido que seus lugares fossem ocupados pelas mulheres" (1998, p. 66), não pode ser lida para todas as professoras do ensino público. Assim, o fato de algumas professoras terem assumido o papel que, até então, era predominantemente exercido pelos

professores, não significa dizer que todas aceitassem passivamente os baixos salários recebidos ou que ocupassem esse posto de trabalho apenas para suprir a carência dos homens no magistério.

As considerações feitas por Almeida à discussão dos salários recebidos pelos professores/as rompiam com o “mito de que o magistério era uma profissão bem remunerada que conferia estatuto social e excelente remuneração”. (ALMEIDA, 1998, p. 77)

Provavelmente, as professoras que não se indignavam frente aos salários recebidos ou que não expressavam essa indignação o faziam por entender que, além de ser uma profissão socialmente entendida como respeitável às mulheres no período em questão, oferecia a elas condições para que conciliassem o magistério com suas “obrigações” domésticas; entre elas, a maternidade.

Neste sentido, a socióloga Marisa C. Vorraber Costa, ao analisar a feminização do magistério, argumenta que:

Fundamentada em análises históricas, eu estaria inclinada a defender que o magistério foi um dos primeiros campos profissionais que se abriu para as mulheres sob o olhar aprovador da sociedade. Mais do que isso, as mulheres foram de certa forma impelidas para ele em função do argumento construído e reafirmado dentro da lógica do patriarcado, em sua versão moderna, de associação da tarefa educativa com a maternidade. (1995, p. 160)

Os estudos de Apple, também apresentam considerações, que mesmo se tratando da realidade americana e inglesa, podem contribuir para este debate. Segundo ele:

...a administração educacional voltou-se cada vez mais para as mulheres. Em parte isso foi resultado de luta das próprias mulheres, que em número crescente ganhavam mais e mais batalhas por acesso tanto à educação quanto ao trabalho fora de casa (...) Enquanto a mulheres lutavam para abrir o mercado de trabalho e mudar as relações patriarcais em casa e no trabalho, alguns dos argumentos usados para abrir-lhes o magistério foram eficazes, mas às custas de reproduzir elementos ideológicos que estão justamente na raiz do controle patriarcal. **Enfatizou-se a relação entre o magistério e a domesticidade.** (APPLE, 1988, p. 18, sem grifos no original)

Assim, as discussões acerca da feminização do magistério tendem a cair nas relações estabelecidas entre o campo profissional e o espaço doméstico, reforçando este último como “lugar próprio da mulher”, assumido por algumas professoras, entre elas Annette Macedo, que assim escrevia em seu artigo “Missão Social da Mulher Brasileira”, em 1923:

Em nosso meio, hoje, como antigamente, julga-se, em regra, que as funções sociais da mulher devem limitar-se à sua função de mãe e dona de casa; missão em que realmente, a mulher instruída, meiga e boa, hoje, não como vil escrava do homem, mas como sua digna companheira, presta os mais relevantes serviços, gerindo a economia doméstica e formando o caráter de seus filhos. No lar são sublimes os exemplos de amor, de abnegação e de sacrifícios da mãe brasileira. (MACEDO, 1952, p. 172)

Annette parecia não ter dúvidas quanto à responsabilidade da mulher na esfera doméstica. Mesmo defendendo a inserção desta em outras carreiras profissionais e no campo da política, ela não descartava o trabalho doméstico como próprio do universo feminino.

Assim,

Era somente o papel de educadora que permitia às mulheres o trânsito entre esses dois campos, pois tanto a mãe como a professora eram atribuídas as tarefas de ensinar a humanidade e formar cidadãos. Essa abordagem, se por um lado aproxima o trabalho docente da esfera doméstica, dos atributos de uma feminilidade, por outro, ao afirmar o sentido cívico da tarefa pedagógica das mulheres no lar e na escola, numa forma que não era exceção entre os discursos da época, nos remetia novamente ao espaço público. (VIDAL; CARVALHO, 2001, p. 215)

Os escritos de Herbert Munhoz Erven sobre a professora Julia Wanderley são pertinentes por caracterizar a discussão acima. Assim ele refere-se a seu respeito:

Continuamos com a impressão, sem pretensões a originalidade, de que Julia Wanderley foi mestra-escola acidentalmente. Era o magistério primário o campo único que se lhe apresentava à expansão da cultura e à operosidade cívica. Era-lhe outrossim, um meio de independência econômica. O que lhe poderia apresentar, em 1892, a capital paranaense de melhor? (s/d, p. 15)

Ao que parece, outras professoras podem ter sido levadas a abraçar a carreira do magistério pelos mesmos motivos de Julia Wanderley.

Apple, ao se referir às professoras americanas e inglesas, lembra que:

Elas entraram no magistério em grande parte porque precisavam trabalhar. Os comentários das professoras muitas vezes documentaram o seguinte: “As mulheres tinham muito pouca escolha ocupacional; e, comparado à maioria das alternativas – lavanderia, costura, limpeza, ou trabalho na fábrica — o magistério oferecia numerosos atrativos. Era “distinto”, pagava razoavelmente bem, e requeria pouca qualificação ou equipamento especial. (1988, p. 19)

Dessa maneira, o magistério era apresentado como algo possível e aceito socialmente às mulheres. Os papéis desenvolvidos na docência se confundiam com os que deveriam ser desenvolvidos em casa e vice-versa. Assim, ainda sobre Julia

Wanderley, em ocasião do seu casamento, Erven comenta: “Fala a bandeira despregada. Dá por paus e por pedras e,...vai casar. Parabéns ao noivo. Parabéns porque sem duvida a Julia será no lar o que é na escola: **reta, carinhosa, sobranceira e distinta** .” (s/d, p. 24, sem grifos no original)

Papéis se misturavam, devendo então a professora ser “no lar o que é na escola” e “na escola o que é no lar”, atributos que permitiam o reconhecimento do trabalho da professora, que a indicavam como a mais adequada para o ensino primário.

Por fim, se os aspectos levantados até aqui, de certa forma, impulsionavam para a feminização no magistério primário, eles não se fizeram sem restrições. Outros discursos se opunham a estes, apresentando resistências à entrada da professora. Neste sentido, Almeida relata que:

A inserção profissional das mulheres no magistério não foi aceita tranquilamente pelos homens que exerciam a profissão porque isso significava a perda de um espaço profissional. Pensar que o processo de feminização do magistério foi resolvido pacificamente e instalou-se como uma concessão feita às mulheres revela-se um equívoco por adotar uma visão que considera um aspecto apenas parcial do fenômeno. (1998, p. 64)

Assim, alguns discursos apontavam para a não habilitação da professora para as exigências previstas pelo ensino primário: “formar cidadãos para servir a Pátria”. Em texto escrito para a revista *A Escola*, Manoel P. Frazão ressaltava que:

A escola primaria, que em todas as nações cultas é considerada a instituição cardeal, aquella para a qual estão voltadas as vistas dos homens eminentes, que constituem a parte dirigente da sociedade, tem descido entre nós ao mais profundo aviltamento. Supprimiram-se os professores, que por sua hombridade poderiam oppor embaraços ás loucuras do plano fatal do demolidor de nossos costumes (...). A immoralidade campeia audaciosa, suplantando a virtude e no meio dessa hecatombe agoniza a escola primaria. Uma reacção se torna necessária. Façamol-a nós. Levantemos a escola primaria, demo-lhe a força necessária para cumprir sua nobre missão de educadora, e teremos prestado um relevante serviço à pátria de nossos filhos! Cumpre chamar para o magistério homens capazes de educar a mocidade (...). Exija-se, como condição essencial para o exercício do magistério, a mais austera moralidade. Não nos esqueçamos que a escola é o mestre... (FRAZÃO, 1908, p. 41)

Nesta direção, vale lembrar o comentário já citado de Laurentino de Azambuja, no qual a professora estaria apta apenas para a educação das meninas, ainda assim, sob a tutela de cargos superiores. Segundo ele,

Embora reconheçamos na mulher uma particular inclinação para as lides do magistério, não lhe podemos confiar de todo a educação e formação do caracter viril, por que será contrariar

á natureza, que dotou a mulher de predicados especiais para o desenvolvimento da vida efectiva, para as delicadezas do sentimento, encantos e magnificências do coração. (AZAMBUJA, 1907, p. 58)

Contraditoriamente, os mesmos atributos que serviam para apontar a mulher como a mais indicada para o magistério primário serviam para desqualificá-la. Faria Filho, em relação ao contexto por ele estudado, o qual cabe para a discussão proposta aqui, comenta que:

...no mesmo período em que o secretário está propondo que se dê preferência às mulheres para o exercício da profissão docente, existe um número significativo de teóricos e agentes sociais propondo, justamente, que o lugar da mulher é em casa, como mãe, esposa, dona-de-casa. (2000, p.109)

É interessante observar que, mesmo às professoras solteiras, a vida doméstica deveria ter prioridade em relação ao trabalho público. Este comentário se faz em função de um registro feito por Francisco Azevedo Macedo, no prefácio do livro de sua filha, Annette Macedo, no qual ele justifica a ausência desta na publicação de novos artigos. Segundo ele: “A vida doméstica trabalhosíssima de Annette, após o falecimento de sua Mãe, não lhe tem permitido dedicar-se à publicação de seus estudos pedagógicos” (Macedo, 1952, p. 9).

Assim, o trabalho doméstico poderia implicar na impossibilidade das professoras avançarem em sua carreira profissional ou mesmo desenvolverem suas atividades escolares, de acordo com o que era esperado. Essa era a idéia central que norteava a tese apresentada por Nestor Lima, na I Conferência Nacional em Educação, em 1927. Segundo ele,

O que a prática nos ensina, diária e diuturnamente, é que o exercício simultâneo das duas funções – doméstica e pedagógica, se não são absolutamente incompatíveis, são ao menos, prejudiciais à perfeição, à regularidade e à proficuidade de cada um deles”. (LIMA, 1927 apud COSTA, 1997, p. 406)

Sendo assim, as professoras pareciam viver diante de contrapontos que ora as capacitavam ora as desqualificavam para o exercício da dupla função. Referindo-se a esses contrapontos inseridos na relação magistério e maternidade é que Vidal e Carvalho discorrem:

As discussões em torno do direito ao voto e do celibato pedagógico traziam à tona o caráter ambíguo da relação entre mulher, trabalho (magistério) e espaço público. A feminilidade,

construída como extensão do doméstico pelo discurso religioso e higiênico, tendia a coibir a participação de mulheres no trabalho assalariado e na política. Construída como científica e naturalizada como assexuada, a escola primária assumia nos enunciados da década de 1920 ora a posição de continuidade do lar (repondo aspectos da construção da feminilidade, especialmente associados à relação entre professora e alunos e à socialização primária de crianças), ora o lugar do trabalho (tomando colorações de competitividade, pontualidade e assiduidade relacionadas ao universo masculino). (2001, p. 218)

A feminização do magistério público, que hoje parece tão comum, deu-se em meio a contradições. Os mesmos elementos apontados como fatores que impulsionavam a entrada da professora no ensino público, como a associação desta à maternidade, por exemplo, também eram utilizados contra a sua permanência na escola.

Mesmo os discursos que defendiam a capacidade da mulher para o magistério limitavam o trabalho feminino ao ensino primário, jardim de infância e a algumas disciplinas específicas na Escola Normal. Lugares estes que, de uma forma ou de outra, estavam associados às representações predominantes impostas às mulheres no período em questão. Do significativo número de professoras que trabalharam na Instrução Pública no período, a grande maioria se encontra em absoluto anonimato, a não ser pelos seus nomes impressos nos “Quadros de Vencimentos da Instrução Pública”. Outras, como Julia Wanderley Petrich, Annette Macedo e Antonia Reginato Vianna, deixaram seu nome registrado na história do magistério público paranaense. Suas idéias podem ser estudadas por meio de relatórios, artigos e teses publicadas por elas em fontes impressas no início do século XX.

Entretanto, para a continuidade deste trabalho, serão privilegiadas somente as falas pertinentes à discussão da condição da professora na Instrução Pública de Curitiba, enquanto mulher.

TERCEIRO CAPÍTULO: PROFESSORA, QUE MULHER É ESSA? SOBRE ALGUMAS FALAS PROFERIDAS NA INSTRUÇÃO PÚBLICA EM CURITIBA, NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Inicialmente, faz-se necessária uma explicação a respeito do título “Professora, que mulher é essa? Sobre algumas falas proferidas na Instrução Pública em Curitiba, no início do século XX”. Quanto à pergunta “que mulher é essa?”, entende-se que a mulher, enquanto uma categoria historicamente construída (lembrando a frase de Beauvoir: “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”), representa papéis próprios da condição sociocultural em que se insere.

Sendo assim, as professoras da Instrução Pública de Curitiba estariam inseridas numa condição de ser mulher própria do período (1903-1927). Condição esta associada a aspectos predominantes que dizem respeito a características como: bondade, pureza, delicadeza, fragilidade, doçura, solicitude e doação, segundo as fontes analisadas para este estudo.

“Mas qual é a base para essa identidade entre mulheres?” Essa pergunta de Adriana Piscitelli leva ao entendimento de que a “categoria mulher” “é pensada como incluindo traços biológicos e, também, aspectos socialmente construídos” (2002, p. 12).⁴⁰ No caso das professoras de Curitiba do início do século XX esses traços biológicos, próprios da natureza da mulher, parecem ter levado essas professoras a assumirem determinados papéis entendidos como próprios da sua condição feminina não só no magistério.

Assim, o processo de inculcação de determinados papéis serve-se de aspectos naturais constitutivos dos corpos para impor a estes comportamentos entendidos como próprios, os quais, na medida em que são assumidos, ganham caráter de naturais, ou seja, naturalizam-se. Nesse ciclo entre natureza e cultura, cabe perguntar o que seria próprio da natureza da mulher e o que seria naturalizado a ela e por ela, lembrando que os aspectos socialmente construídos tendem a refletir a perspectiva daqueles que os fazem.

Portanto, em referência às professoras da Instrução Pública de Curitiba, existiu uma forte tendência em naturalizar o papel dessas mulheres como próprio

⁴⁰ Os traços biológicos a que a autora se refere dizem respeito à identidade sexual, que, no caso da mulher, compreende o fato de poderem engravidar e amamentar no processo de reprodução dos seres humanos.

para as atividades domésticas, para o trabalho com crianças, e impróprio para os cargos públicos superiores, entendidos aqui como chefias, inspetorias, secretarias, etc.

A fala de Raul Gomes é expressiva para dar início a este debate. Segundo ele, “Não se trata de examinar (...) si a mulher tem mais ou menos aptidão educativa que o homem. Há que certos cargos ainda não podem ser desempenhados satisfatoriamente por mulheres” (p. 48). Num outro artigo, na mesma obra, ele continua: “...a mulher não substitui o homem em altas funções administrativas e técnicas deste. A direcção dos estabelecimentos, por ora, em regra, exige a presença de elementos masculinos” (1928, p. 72).

Dessa forma, a exclusão da professora nos cargos superiores à docência não se dava em função da sua capacidade para assumir tais cargos e sim pelo fato dela ser mulher. Em oposição, o fato de os homens responderem aos cargos de chefia, também era justificado por características culturalmente construídas como próprias da sua condição. Evidentemente que, na medida em que eram os homens que ocupavam os cargos em que as decisões seriam tomadas, estes detinham certos privilégios.

Como relata Linda Nicholson, “...o pressuposto de que a natureza é algo dado e comum a todas as culturas é sempre usado para dar credibilidade à generalidade da proposição específica” (2000, p. 29). Assim, era preciso fazer crer que as professoras deveriam se submeter aos homens que respondiam pelos cargos superiores entendendo isso como um processo natural na relação entre ambos os sexos.

Se partirmos da análise dos nomes e dos cargos correspondentes a estes nomes, contidos somente nas fontes analisadas, já teríamos um indicativo de que as mulheres professoras da Instrução Pública, em Curitiba, se restringiram as salas de aula e quando muito ao cargo de direcção, ainda assim, submetidas à imposições que os cargos superiores, ocupado pelos homens da Instrução Pública, lhes impunham. Assim, enquanto as mulheres permaneciam nas salas de aula, os professores galgavam rapidamente postos de planejamento, direcção e chefia. “Deixam de ser professores para se tornarem diretores, supervisores, formadores de professores, delegados de ensino, chefes de instrução pública, etc e, dessa

maneira, continuar controlando a profissão já então maciçamente feminina.” (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 12).

Necessário ressaltar, que neste período, provavelmente a condição masculina e feminina, atribuída a homens e mulheres, devia sofrer influências de vários pressupostos, ainda estabelecidos no século XIX. Segundo Almeida,

O pressuposto da inferioridade biológica e intelectual feminina levou o positivismo, no século XIX, a considerar natural o alicerçamento dos homens no poder, baseados na diferença natural entre os sexos. Essa diferença justificava a subordinação e a opressão feminina e seu alijamento na esfera pública, em que essas relações se ancoravam. (ALMEIDA, 1998, p. 41)

De qualquer maneira, as professoras curitibanas estariam submetidas às inspetorias, diretorias, secretarias... cargos estes, criados e ocupados pelos próprios homens. Em 1912, o

Dr. Azevedo Macedo organizou um Código do Ensino, pelo qual foi criado o cargo de superintendente de ensino do qual ficava affecto todo o ensino primário do Estado. Este cargo foi exercido pelo próprio Dr. Azevedo Macedo, que também accumulava o de Director do Gymnasio e Escola Normal”. (MOREIRA⁴¹, 1924, p. 25).

Assim, ao que parece os próprios homens construía possibilidades de ascenderem na carreira profissional do magistério e pelo seus discursos firmavam esta posição.

Segundo Alcidez Munhoz, numa fala de 1926,

Nas escolas secundárias e superiores os homens são educados pelo pólo da exactidão; não se admittem ahi disputas, ficções, parasitismos, pois que o pólo do incontestável; não se estabeleçam mais leis, porem se as constatarem pois que já são axiomas. Ninguém tentará mais provar que dois e dois fazem quatro.

A evidencia é que impera e o código é honesto, claro, directo.

Na escola primaria a infância é educada pelo pólo do ideal, pela comprehensão do civismo, pelo amor da pátria.

Lá, o trabalho dos lentes e dos sábios.

Aqui o esplendor da vossa missão. (1926, p. 401)

E sobre a “missão” da professora, Munhoz continua:

Conclue-se, pois, que a professora não necessita de conhecimentos vastos e vários das sciencias humanas para cumprir a sua missão. É sufficiente, é mais que sufficiente que ella obtenha o diploma do seu curso normal e que seja, minhas senhoras, permitti que vol-o diga, que seja mulher. (1926, p. 406)

⁴¹ Fernando Augusto Moreira, no ano da publicação de sua matéria, a que se refere o artigo citado, ocupava o cargo de Director do Instituto Comercial.

Esta fala de Alcides Munhoz, proferida em decorrência de uma conferência dirigida aos professores/as a capital, homenageando a professora Julia Wanderley, conforme já citado, é relevante também no sentido de apontar as contradições impressas nela. Pois a fala que homenageia Julia Wanderley caminha em sentido contrário ao que era proposto por ela, lembrando que Julia Wanderley incluía ao programa oficial outras disciplinas que julgava importantes para a formação de suas alunas.

Retomando a citação de Munhoz, na medida em que bastava para as mulheres o diploma do curso normal, estas não teriam acesso à universidade e nem a possibilidade de chegar a títulos como o de cátedra, que implicava em defesa de uma tese ao final do ensino secundário. A negação dos conhecimentos a que refere-se Munhoz, somada às características construídas para o universo feminino, no período, limitava as professoras à docência com crianças e ao trabalho doméstico.

Guacira Louro comenta que

...a docência não subvertia a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorriam aquelas que tivessem “vocaçãõ”. (...) Tudo foi muito conveniente para que se construísse a imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, delicadas e pouco reivindicadoras” ... (2001, p. 450)

Assim, não só na escola, mas no espaço doméstico, as professoras deveriam manter essa “atividade de amor, entrega e doação”. Voltando à fala de Munhoz, ele explicava seu entendimento sobre o ser mulher: “Ser mulher é ter uma alma feminina. É ser pura, meiga, dócil, amorosa. É ter alma de anjo em corpo angelical. (...) Ser mulher é possuir no coração affecto de mãe e dedicação de esposa.” (1926, p. 406)

A fala de Munhoz, por mais que não possa abranger o pensamento de todos os homens ligados à Instrução Pública, no período, marca as representações predominantes a respeito da condição da mulher-professora, tendo em vista que, naquele ano, ele respondia pelo cargo de Secretário Geral do Estado, estabelecendo assim relações bastante desiguais entre eles e as professoras ouvintes.

Mantendo-se numa posição hierárquica privilegiada, os homens estariam diante de cargos condizentes com a sua condição de masculinidade, culturalmente

construída, controlando não só “a profissão”, mas a própria vida doméstica da mulher. Na medida em que se utilizavam do poder, adquiridos pelos próprios cargos, perpetuavam por meio dos seus discursos, palestras, escritos, etc. uma condição de subordinação da mulher, revestida de características como delicadeza, bondade, pureza e solícitude, entendidas como próprias delas.

Em 1926, Mariana Coelho escrevia seu livro *Evolução do Feminismo*—subsídios para a sua História (editado em 1933). Ao dedica-lo em memória de seu irmão, ela escrevia:

...á memória da tua bondade infinita dedico esta obra, fruto de alguns anos de lucubrações inspiradas pela legítima aspiração de progresso e de justiça que faltaram ao meu sexo — **secularmente considerado de capacidade intelectual inferior.** (1933, p. 7, sem grifos no original)

Portanto, importante ressaltar que, se algumas mulheres compartilhavam e se submetiam às representações predominantes, outras estavam refletindo sobre a condição imposta a elas.

Por mais que Mariana Coelho não tenha trabalhado na Instrução Pública de Curitiba ela foi professora de Annette Macedo na Escola Americana e no Colégio Santos Dumont, antes desta ingressar na Escola Normal. Existe uma probabilidade de que Mariana Coelho tenha exercido alguma influência sobre Annette, visto que algumas falas desta professora, contidas nas fontes estudadas, promovem um posicionamento oposto ao de Munhoz, logo oposto às representações predominantes. Então, em leitura no Centro de Letras do Paraná, em 1923, sobre “A missão social da mulher brasileira”, Annette Macedo falava:

Eu me insurjo, como já disse, contra todas as leis e todos os atos pelos quais os homens têm decretado a incapacidade da mulher e não admito, nem mesmo a negação de sua intervenção na política. (...) Deixem livres às mulheres todas as carreiras e é evidente que cada uma escolherá a que mais lhe convier, de acordo com seus pensadores, com seus interesses, com as circunstâncias especiais de sua vida. (1952, p. 174)

Mariana Coelho e Annette Macedo foram algumas das professoras curitibanas que se utilizaram de sua condição no magistério para manifestar sua indignação frente às representações que insistiam em manter a mulher confinada no espaço doméstico. No âmbito nacional, Leite comenta que:

Através de jornais e escolas, desde o século XIX, mulheres brasileiras vêm discutindo o papel tradicional da mulher, enfrentando uma opinião pública que a desconsiderava quando ingressava no mundo do trabalho, afastando-se, mesmo que levemente, do ambiente doméstico. (...) O anonimato das colaboradoras de jornais e o uso de pseudônimo indicam, de um lado, a timidez e insegurança de suas portadoras, mas, de outro, a consciência da falta de aceitação pública de sua atuação em defesa da educação feminina, por mais moderadas e inócuas que fossem suas reivindicações. (1984, p. 34)

Em observação às fontes, foi possível constatar que esse anonimato não se dava apenas em relação a matérias que tivessem alguma ligação com possíveis reivindicações acerca de questões feministas. Lindolpho Pombo, em seu livro *Lições na Escola*, dedica algumas páginas “Sobre algumas professoras e vários professores públicos do Paraná” (p. 168). Nessa matéria, ao citar parte da trajetória da professora Julia Wanderley Petrich, ele se reporta aos artigos publicados por ela, nos quais, segundo ele, não houve necessariamente a inclusão de pseudônimos, e sim o ocultamento do próprio nome. Segundo Pombo,

Uma das glorias do magistério publico do Paraná, a Exma. D. Julia Wanderley, levada somente pelo seu ancendrado amor ao progresso da instrucção da infância, taes solicitações fez ao Governo que chegou a conseguir que se tornasse promiscuo o ensino normal em 1890, ensino até então destinado exclusivamente ao sexo masculino.

Tem collaborado em diversos jornaes desta capital, occultando sempre modestamente o seu nome.

Tivemos occasião de ver muitos trabalhos seus ainda inéditos taes como: “Modos e methodos de ensino em geral”, “Methodo Intuitivo para o ensino de Arithmetica”, “Methodo para o ensino de Geographia nas Escolas”, “Argumentos philosophicos sobre a existência de Deus” e etc; etc. (1902, p. 168, sem grifos no original)

Assim, por mais que Julia Wanderley tivesse uma discussão abrangente no campo da educação, esta, segundo Pombo, não assumia publicamente a autoria de suas matérias, compartilhando assim a idéia de que a mulher deveria ficar restrita a uma condição de submissão.

No caso de a observação de Lindolpho Pombo ter sido compartilhada por Julia Wanderley, ou seja, de ela entender como “natural” o fato de as mulheres terem de ocultar o próprio nome, estabelece-se uma contradição nas falas sobre essa professora, uma vez que, ao mesmo tempo em que ela entendia que a mulher deveria permanecer no anonimato, propunha que, pela instrução, fosse efetivada a sua **emancipação**,⁴² termo este marcado na fala de Raul Gomes.

⁴² Em debate sobre a “Emancipação Feminina” (p. 25), título de um dos tópicos discutidos por Mariana Coelho, ela diz que: “A fatalidade da lei sociológica que fez a divisão do trabalho, estabeleceu a diferença de deveres entre os dois sexos, dando á mulher os serviços caseiros e, naturalmente, os encargos da maternidade, colocando na arbitrária mão do homem o centro do domínio e sentenciando á sua companheira uma existência

Segundo ele, Julia Wanderley

...tenazmente inculcava no espírito de suas educandas o pensamento de, pela instrução completa e pela aquisição de um diploma, se emanciparem.

Empregava, mesmo, segundo a informação de algumas de suas alumnas, uma frase típica, para exprimir o seu desejo: A MULHER NÃO NASCEU SÓ PARA LIDAR COM PANELLAS. (1928, p. 164)

Portanto, por mais que a mulher devesse avançar socialmente, intelectualmente, etc., deveria fazê-lo sem por em risco a estabilidade do homem. A ele caberia a exposição pública. A afirmação de que “a mulher não nasceu só para lidar com panellas”, deixa implícito que o trabalho doméstico era inerente à condição da mulher, ou seja, ela deveria conquistar, pelo acesso à instrução, novos espaços; sem deixar, porém, de cumprir com suas funções domésticas, “naturalmente femininas”.

Essas contradições parecem retratar uma situação conflituosa para as professoras. O desejo de conquistar novos espaços, sem abandonar o trabalho doméstico e ainda sob a tutela do homem, inserido numa profissão caracterizada pelos baixos salários, segundo a discussão sobre vencimentos do capítulo anterior, parecia se constituir numa “missão” impossível.

Em decorrência da morte de Julia Wanderley, a revista *O Ensino*, em matéria não assinada, escreveu:

O dia 25 de Abril assignalou o passamento de Julia Wanderley, que com maestria e sabedoria exerceu o magistério publico, neste Estado, durante o longo período de 25 annos. (...) Intelligencia lúcida, alma eivada de nobreza, coração magnânimo, **queria a mulher brasileira educada e instruída; queria a grandeza da Pátria e via na escola o único sacrário capaz de formar as gerações que amanhecem para o Progresso e para a Civilização.** (O ENSINO, 1923, p. 186, sem grifos no original)

Entre consensos e contradições, a instrução feminina era algo que vinha sendo desejada não só pelas professoras, mas também pelas feministas⁴³ do período. Diante dessa possibilidade de alterar as representações predominantes sobre a mulher, algumas falas buscavam atribuir esta condição de subordinação às

de submissão que os legisladores de todos os tempos exageraram a ponto de a reduzirem ao deprimente papel de verdadeira e indefesa escrava”. (1933, p. 26)

⁴³ “Feminismo (ou humanismo) – movimento que já em fins do século XIX principiou a intensificar-se, e que culturalmente está em plena primavera de sua estabilidade real consumada. O feminismo é a reacção tanto mais impetuosa quanto a acção foi despótica, absurda e obstinada”. (COELHO, 1933, p. 15).

“leis da criação”. Assim, em combate às feministas, numa conferência dirigida às professoras, Munhoz falava:

Mulher feminista é mulher masculinizada, desde a sua apresentação física até a sua aplicação moral. Deus fez a mulher com alma mais pura, com o coração mais sensível, com a carne mais débil e mais flácida, com as linhas do corpo mais caprichosamente desenhadas, mais artisticamente modeladas, com os cabelos mais vastos e mais macios, com todo conjunto mais perfeito, mais delicado, mais bello, do que o do homem. Querer alguém transmutar o que a sabedoria do Creador estabeleceu como equilíbrio da espécie é ser criminoso contra a lei da criação. Querer a mulher masculinizar-se é impor ao homem que se afemine. (MUNHOZ, 1926, p. 406)

Falas como esta favoreciam a aceitação, por parte das professoras, de que as discussões propostas pelas feministas contrariavam as leis da natureza, levando-as a uma condição de subordinação.

Segundo Adriana Piscitelli,

As diversas correntes do pensamento feminista afirmam a existência da subordinação feminina, mas questionam o suposto caráter natural dessa subordinação. Elas sustentam, ao contrário, que essa subordinação é decorrente das maneiras como a mulher é construída socialmente. Isto é fundamental, pois a idéia subjacente é a de que o que é construído pode ser modificado. (2002, p. 9)

Entretanto, a mudança parece fazer parte de uma escolha consciente, implicando em “perdas e ganhos”; sendo assim, algumas professoras preferiam perpetuar a relação da mulher com “a pureza da alma, sensibilidade do coração...” (palavras de Munhoz). Nesta direção, a professora Carolina Petrelli, em artigo publicado na revista *A Escola*, em 1921, escreveu:

MULHER

Nascida de uma flor em mez primavera,
Qual ardente, expressivo e mágico sorriso,
Esprou as manhãs transparentes de Abril
Transformando o Universo vil em Paraizo

Abriu seu coração ao coração do Mundo
Que estudou, compreendeu com affecto e fervor
Procurando illudir deile o pesar profundo
Com caricias febris de um mysterioso amor

Foi uma sonhadora!
E quanto sonho e quanto castello edificou no azul da fantasia
A sentir o esplendor de um bem divino encanto,
– Olhares de Jesus, sorrisos de Maria!
Amou, mas esse amor grandioso
Era mui superior ás cousas materiaes,
Era um fluxo d’alma mystico e sereno,
Uns venturosos versos, umas canções de ais,

Vieram desillusões, infindas desventuras,
Lagrimas mil, descrença, dor (emfim que quer?)
Este mundo é cruel, é abysmo de amarguras
Não comprehende a grandeza d'alma da mulher! (PETRELLI, 1921, p. 28)

Assim, se alguns discursos insistiam em manter as professoras ligadas ao mito da mulher passiva, outros propunham a superação feminina, ainda que sob a guarda e responsabilidade do homem. É o caso da fala do professor Francisco Azevedo Macedo, em texto publicado na revista *A Escola*. Para ele:

Rara, infelizmente, a mulher brasileira que tem energia para lutar, como chefe de família. É defeito de educação, simplesmente.
Precisamos, pois, dar á mulher uma educação mais pratica e utilitária; é preciso que em futuro próximo, não possamos repetir com um escriptor que a mulher brasileira é como uma **planta de estufa que se fana ao contacto do ar livre**: façamos della uma planta capaz de offerecer resistência a todas as rajadas da adversidade. (1907, p. 69, sem grifos no original)

Provavelmente, o termo “planta de estufa” era comumente usado para dar um caráter de fragilidade à imagem da mulher, pois Mariana Coelho comenta que “Em face da moderna educação já se não pode dar ás mulheres a tradicional denominação de – ‘plantas de estufa’” (1933, p. 16).

Em todo caso, segundo as fontes analisadas, cabia ao homem possibilitar à mulher maneiras para que ela alterasse sua condição de fragilidade. Situação esta compartilhada pelas professoras, como é possível verificar ainda nas considerações feitas por Coelho. Segundo ela,

Teem, pois, os chefes de família e os dirigentes da instrucção, sobre quem pesa toda a responsabilidade, o dever imperioso e inadiável de preparar solícita e convenientemente o espírito feminino, de fôrma a coloca-lo na altura de compreender nitidamente, e conforme o nosso tempo o exige, a fase de adeantamento a que nos conduziu uma infalível e natural evolução. (1933, p. 18)

Para tanto, os discursos que privilegiavam a condição masculina mantinham a formação da mulher –“frágil ou com energia para lutar”– sob a tutela do homem, idéia esta que marcou todo o início do século XX, no qual as professoras, ao aceitarem (ou não) essas condições, teceram sua própria história. Uma história em que acomodação e resistência se cruzavam. Ora rompendo ora permanecendo, elas foram sujeitos históricos, escolheram o que lhes parecia ser mais conveniente.

Professoras vivendo entre submissões, resistências e rupturas

Contraditoriamente, seria um reducionismo interpretar como submissas as professoras que se acomodaram frente aos discursos que as mantinham confinadas à esfera doméstica e ao ensino público voltado para crianças, até porque, parte desses discursos não só foram aprovados, mas construídos e assumidos por elas. Neste sentido, entre submissões, resistências e rupturas, a professora agiu segundo seus interesses, posicionando-se, operando escolhas. De qualquer maneira, fica difícil delimitar as fronteiras entre uma e outra escolha, no sentido de compreender como se deu o consentimento ou o não consentimento feminino às representações dominantes e naturalizadas da diferença.

Também é importante considerar que:

...o social é historicamente constituído, nele as experiências sociais femininas e masculinas diferenciadas emergem numa condição própria em sociedades específicas. Nesse sentido, é importante observar as diferenças sexuais enquanto construções culturais, lingüísticas e históricas, que incluem relações de poder não localizadas exclusivamente num ponto fixo – o masculino –, mas presente na trama histórica. (MATOS, 1998, p. 72)

Sendo assim, essas “condições próprias em sociedades específicas”, a que a autora se refere, não podem levar ao entendimento de que a aceitação ou negação de determinadas representações tenha se dado num “bloco homogêneo” entre as professoras da Instrução Pública de Curitiba no início do século XX.

Nesta direção, a sugestão de pensar a mulher proposta por Linda Nicholson é pertinente. Ela diz:

Quero sugerir que pensemos no sentido de “mulher” do mesmo jeito que Wittgenstein⁴⁴ sugeriu pensarmos o sentido de “jogo”, como uma palavra cujo sentido não é encontrado através da elucidação de uma característica específica, mas através da elaboração de uma complexa rede de características. (NICHOLSON, 2000, p. 35)

Portanto, este tópico se propõe a trabalhar com uma certa pluralidade de falas, obviamente levando a interpretações distintas, entendendo as professoras e os professores também em sentido plural, em que as relações estabelecidas não se caracterizavam necessariamente em oposição. Sendo assim, a oposição se dava

⁴⁴ “Chamarei de ‘jogo de linguagem’ também a totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada” (WITTGENSTEIN, 1996, p. 19)

pelas idéias e não pela composição dos gêneros, por mais que a representação dominante no período, insistisse na bipolarização homem-mulher.

Assim, cabe retomar a fala de Sebastião Paraná, no que diz respeito às pretensões para os diferentes sexos: “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” (PARANÁ, 1906, p. 18).

Ao ingressar no magistério, de certa forma, as professoras rompiam, em parte, com o que era previsto por Sebastião Paraná, pois, ao assumirem esse trabalho, necessariamente abriam mão de uma dedicação exclusiva aos afazeres domésticos. Entretanto, permaneciam fiéis ao papel cívico esperado delas, se entendermos que para Sebastião Paraná ao desempenhar bem o papel da mulher como mãe e dona-de-casa estaria paralelamente cumprindo um dever cívico, mesmo assumindo uma nova missão patriótica que seria a da professora primária.

Na escola, nas relações de poder estabelecidas, acabavam assumindo um papel de inferioridade em relação aos homens, situação esta que se manifesta no texto escrito por Antonia Vianna, publicado na revista *A Escola* de 1910. A começar pelo título, “Simple Opinião”, Vianna inicia seus argumentos se justificando: “Antes de tudo, devo tornar bem patente que, devido a **um acanhamento muito natural nas mulheres** e mesmo por me falhar vocação oratória...”(VIANNA, 1910, p. 136, sem grifos no original).

Parece haver um contra-senso em relação à forma que essa professora apresenta o texto e o conteúdo inserido nele. Ao discutir a problemática da unificação do ensino, Vianna se mostra bastante segura; seu parecer frente ao debate que previa ao Brasil a unificação do ensino público, em 1910, era decisivo: “...declaro-me francamente ao lado dos que pugnam pela ampla liberdade aos professores, para a escolha dos compêndios e methods que melhores resultados tragam a cada um” (VIANNA, 1910, p. 138). Entretanto, a forma com que o apresenta tende a naturalizar a mulher a uma condição de “acanhamento”, como ela própria diz. Se a exposição era algo próprio do universo masculino, talvez Vianna tivesse que se utilizar desse discurso fragilizado para ingressar num debate que, até então, era privilegiado pelos homens. Nesse jogo de representações, os homens detinham o poder e a eles as mulheres deveriam pedir consentimento.

No caso de Vianna, mesmo quando autorizada pelo professor Cônego Braga, ela explica que não tem a intenção de se “exibir”, desconsiderando, de certa forma, a importância da sua fala para o debate. Segundo ela,

Ouvi, porém, um apello dirigido, pelo Sr. Cônego Braga, distinto lente da Escola Normal, às professoras presentes a uma das sessões, no sentido de cada uma se manifestar sobre as questões pedagógicas em controvérsia, esclarecendo um ou outro ponto da discussão, e apontando esta ou aquela medida que a pratica do ensino lhes houvesse suggerido e, **por essa razão**, deliberei emitir opinião escripta, um pouco tardia, é verdade, relativamente a um ponto de alto interesse para os mestres: **não com o fim de aproveitar o ensejo para me exhibir, ou por presumir imprescindível a minha intervenção em tal assumpto.** (VIANNA, 1910, p. 137, sem grifos no original)

Enfim, a forma como ela apresenta seu texto remete a como as mulheres deveriam agir diante das autoridades, diga-se homens – com recato, discrição e submissão, condições estas entendidas como inerentes à mulher. Interiorizando ou não a condição de subordinação ao homem, Antonia Vianna contribui no seu relato para a naturalização de um determinado padrão entendido como feminino (“um acanhamento muito natural nas mulheres”).

Jean Anyon⁴⁵ destaca que

nem toda a ação das mulheres é uma instância de acomodação ou de resistência. Muitas ações (atitudes) não são. Na verdade, uma ação, em uma instância, pode ser uma expressão de resistência e, num outro contexto ou situação, expressar acomodação. (1990, p. 17)

No caso de Vianna, ter naturalizado a condição de inferioridade, uma outra consideração de Anyon se faz pertinente. Segundo ela,

O fato de que a maioria das mulheres se acomoda e resiste aos papéis estereotipados e à opressão imposta sobre elas não impede que algumas mulheres possam acreditar que são verdadeiramente, enquanto mulheres, inferiores a seus homens e devam ser passivas, submissas e dependentes. (1990, p. 18)

Ou ainda, na perspectiva de Louro (2003, p. 47), “Os discursos traduzem-se, fundamentalmente, em hierarquias que são atribuídas aos sujeitos e que são, muitas vezes, assumidas pelos próprios sujeitos.”

⁴⁵ “Jean Anyon é uma autora que “procura evidenciar que, para meninas estudantes, o desenvolvimento da identidade de gênero implica numa série de tentativas para enfrentar e resolver mensagens sociais contraditórias relacionadas ao que devem fazer e ser. Nesta perspectiva, a construção de identidade de gênero envolve respostas ativas –da acomodação à resistência – às contradições sociais” (COSTA; BRUSHINI, 1992, p. 156).

Ao que parece, Antonia Vianna foi bastante exigente frente a sua condição de mulher e professora, pois se ela se apresentava de uma maneira bastante “recatada”, o que era próprio aos padrões femininos da época, o mesmo não acontecia em relação aos comentários feitos, os quais a colocavam entre as “grandes mestras curitibanas” no período. Este comentário é baseado no relato apresentado pela professora Annette Macedo, em decorrência da morte de Vianna, em 25 de abril de 1910.

Annette Macedo documentou o seguinte:

Vou encerrar minha crônica com uma nota plangente: Antonia Reginato Vianna morreu. Na Escola Normal perdura a tradição do brilho inextinguível com que ela conquistou a sua carta de professora. Nas letras paranaenses ela deixou a sua rápida passagem assinalada por produções de real merecimento. Nascida na pobreza ela só contou consigo própria; só venceu por sua força de vontade extraordinária e por seu talento excepcional. É um nome glorioso. Pêsames ao magistério e às letras paranaenses. (1952, p. 18)

Pela fala acima, a expressividade de Antonia Vianna no magistério público paranaense talvez tenha sido mais significativa do que a própria professora possa ter suposto e o “acanhamento muito natural nas mulheres”, a que ela se referia em sua matéria “Simples Opinião”, provavelmente fosse uma característica dela própria ou assumida em decorrência aos discursos que buscavam naturalizar padrões de passividade (acanhamentos) como próprios da mulher. Talvez fosse necessário corresponder ao que era construído socialmente para o seu sexo.

Neste sentido, o debate acerca do gênero vai discutir não necessariamente como os corpos femininos e masculinos foram constituídos, mas sim observar as maneiras como eles deveriam ser vistos socialmente.

Guacira Louro, comenta que:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (1997, p. 21)

Ora, partindo do pressuposto de que o que é construído pode ser modificado, há que se trazer outras falas que buscavam alterações nas representações das mulheres que predominavam no início do século. Nesta perspectiva, a fala da

professora Annette Macedo é regada por uma postura divergente das esperadas pela ordem social vigente.

Em 30 de abril de 1923, debatendo sobre a missão social da mulher brasileira em sessão no Centro de Letras do Paraná, essa professora argumentava sobre a participação da mulher na política:

Em princípio sou contra todos os atos e leis pelos quais os homens têm decretado a incapacidade da mulher. Poderei ser considerada suspeita, mas felizmente há muitos homens que pensam como eu. (...)

Educai a mulher, preparai-a para concorrer com o homem para substituí-lo, em qualquer profissão honesta e digna e tereis formado a nobre cidadã que há de colaborar com o homem e influir poderosamente para que a política seja verdadeiramente filha da moral. (MACEDO, 1952, p. 172)

Das falas femininas estudadas para este trabalho, sem dúvida a de Annette Macedo se caracteriza em prol de uma possível ruptura com as representações predominantes no que diz respeito à condição da mulher. Entretanto, há que se lembrar que o número de professoras anônimas é bastante significativo, ou seja, se for feito um levantamento do nome das professoras que constam nos quadros de funcionários da Instrução Pública, nesse período, poucos serão os nomes que aparecerão presentes também em artigos e matérias publicadas no período. Sendo assim, é possível supor que outras professoras compartilhassem com as idéias de Annette Macedo, ainda que sem terem a possibilidade de se manifestar publicamente.

Compartilhando ou não com outras professoras da Instrução Pública, a fala oferece resistências frente à passividade imposta à condição feminina. A expressão dessa professora está distante das abordagens naturalizantes, assentadas em explicações biológicas as quais a mulher era enquadrada no mito da passividade e os homens no domínio público, rompendo com o pressuposto de que "...os homens sempre dominaram as mulheres", lembrando as considerações feitas por VIDAL e CARVALHO (2001), citadas na introdução deste trabalho.

Annette Macedo, porém, não teve grandes problemas em inserir-se num mundo marcado pelo domínio masculino, sendo filha de Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo,⁴⁶ homem reconhecido e respeitado na Instrução Pública paranaense; ela sempre contou com o apoio do pai para seus estudos. Seu livro

⁴⁶ Francisco Ribeiro Azevedo Macedo foi Diretor Geral da Instrução Pública de 1913 a 1916.

Felicidade pela Educação trata de um investimento de seu pai, que organizou todos os “ensaios pedagógicos” escritos por ela entre 1908 e 1948, os quais marcaram toda sua trajetória profissional, vindo a ser publicado somente em 1952. Sua formação na Escola Normal se deu em 1912. Nesse período, seu pai já contava com inúmeras publicações para a revista *A Escola*, entre elas: “Epistolas Pedagógicas I” (anno 1, fev. 1906); “Epistolas Pedagógicas II” (anno 1, set./out. 1906); “Liga do Ensino”(anno 2, maio 1907); “Epistolas Pedagógicas III” (anno 2, jun.jul. 1907); e “Parecer sobre o Compendio de Pedagogia de Dario Vellozo” (anno 2, jun./jul 1907).

Um discurso do Dr. Emiliano Pernetá está registrado no livro de Annette Macedo. Em 27 de maio de 1910, por ocasião de um Concerto Musical na Sociedade Carlos Gomes, Emiliano Pernetá, então responsável pela abertura do concerto, falava:

A mulher deve ser vaidosa, procurar ser bela, porque ela é irmã gêmea do artista. A mulher é a inspiradora dos artistas. Ela deve enfeitar-se e ser vaidosa: porque na vaidade há orgulho, e no orgulho é que se encontra a dignidade. (MACEDO, 1952, p. 19)

Annette, contrapondo-se a este discurso, responde:

Perdoe o meu ilustre e querido mestre, não estou bem de acôrdo com S. Excia. Si o luxo fosse a base da dignidade feminil as mulheres pobres não poderiam ser dignas. Não poderiam ser dignas as que, por modestísimas ou por desventuradas, não obedecessem aos caprichos da moda. Nem sempre as mais enfeitadas, as mais vaidosas, as mais orgulhosas são as mais dignas. A mulher inspiradora do artista não é a mulher postiça, porque esta já é uma obra de arte. Debaixo dos artificios da moda, a mulher póde parecer o que verdadeiramente não é. (...) A mulher artifício, a mulher mentira não pode ser a sua inspiradora. Não direi que nós mulheres não devemos nos enfeitar; mas tudo tem “conta, peso e medida”, como diz o velho rifão. O luxo deve ocupar logar secundário na vida feminil. Devemos nos enfeitar sem nos desfigurar; quando a moda impõe verdadeiras loucuras, não devemos nos submeter. (MACEDO, 1952, p. 19)

Este comentário está entre os ensaios selecionados por seu pai, fazendo parte do livro *Felicidade pela Educação*. Ao final do texto, em nota de rodapé, Francisco Macedo escreve: “Esta crônica valeu a admissão de Annette como sócia do centro de Letras, por proposta de seu grande professor Emiliano Pernetá”. (MACEDO, 1952, p. 22)

A fala de Annette propunha, de certa forma, desestabilizar as representações predominantes para as mulheres. Pode-se caracterizá-la como uma personalidade

excêntrica, ou seja, que sai do centro, conforme o entendimento de Guacira Louro. Para essa autora:

Ao conceito de centro vinculam-se, freqüentemente, noções de universalidade, de unidade e de estabilidade. Os sujeitos e as práticas culturais que não ocupam este lugar recebem as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade. (2003, p. 44)

No entanto, a fala de Annette não apresenta apenas oposições às representações dirigidas às mulheres. Conforme já visto, por mais que desejasse ampliar as possibilidades de atuação da mulher, entendia que o trabalho doméstico e o ensino primário deveriam ficar sob a responsabilidade feminina. Não é possível saber até que ponto a influência de seu pai na Instrução Pública abriu espaços para que Annette assumisse a direção da Escola de Prática Pedagógica⁴⁷ em 1916 e, em 1921, fizesse parte da administração do Grêmio responsável pela revista *A Escola*, na sua segunda fase, ocupando nesta o cargo de “2.º secretário”.

Em relação às produções da primeira fase da revista *A Escola* (1906 a 1910), uma outra geração de professoras vinha se manifestando. Durante os cinco anos consecutivos de circulação dessa revista, há 23 artigos redigidos por 17 mulheres, entre elas professoras, escritoras, jornalistas e alunas, para 68 artigos escritos por 82 homens, entre eles: historiadores, professores, médicos, inspetores escolares, etc. Apesar de se tratar de um número inferior, a produção feminina pode ser considerada significativa, visto que estava inserida num período que privilegiava a produção masculina.

Sendo assim, quem foram e sobre o quê escreveram essas 17 mulheres?

Nem todas foram professoras da Instrução Pública, mas elas contribuíram diretamente, ao escrever as matérias, para o debate educacional no período.

Ligadas à Instrução Pública estavam as professoras: Elvira Faria Paraná, responsável pela publicação de duas matérias (“A Escola” e “O Trabalho”) em 1906; a já citada Julia Wanderley Petrich, professora da Escola Tiradentes, que teve seu relatório publicado em 1906; Josephina Carmen Rocha, professora da Escola Carvalho, com relatório publicado também em 1906; Esther Pereira, professora responsável pela 3.ª cadeira para o sexo feminino, na rua Visconde de Guarapuava,

⁴⁷ “Attendido por V. Exc. O justo reclamo, foi nomeada a normalista D. Annette Clotilde Portugal Macedo para dirigir a escola de Pratica Pedagogica, anexa a Escola Normal. Esta distincta e laboriosa preceptora iniciou seus trabalhos a 7 de junho” (PARANÁ, 1916, p. 231).

que publicou o artigo “Methodos– Curso de Pedagogia” em 1906; e Antonia Reginato Vianna, com o texto “Simples Opinião”, em 1910, este já discutido nesta dissertação.

Os outros nomes femininos que tiveram seus trabalhos publicados na revista *A Escola* não figuram entre as professoras dos quadros da Instrução Pública, sendo que no âmbito deste estudo, não foi possível localizar precisamente qual o envolvimento dessas professoras com o ensino público, mesmo porque essa revista contava com a publicação de artigos escritos por pessoas de outros estados. Tratam-se de publicações de: Joanna Falce sobre “Leitura e Escripta” (1906); Alicia Moreau– “A Pedagogia e a Escola” (1906); Alda e Esther Silva- Preliminares– “Pré Historia” (1907); Sanita Arantes– “Das Artes na Antiguidade” (1907); Georgina Mongruel– “Ensino Didactico” (1907) e “Lê Temps Passe” (1910); Myrte Codega– “Grécia” (1907); Celmira Fortes– “A Renascença, Reforma, Revolução Francesa e suas Conseqüências” (1907); Maria Esther Ferreira de Souza– “Dos Diversos Modos de Ensino” (1908) e “Princípios Didacticos” (1908); Rachel Prado– “As Escolas” (1909); Noemia Machado da Luz– “Escola Normal, Curso de História” (1909); Florentina Vitel– “Curso de História (Phenicios)” (1909), “Civilização Mexicana” (1910) e “Descobrimento do Brazil” (1910).

Três dessas mulheres aparecem citadas no livro *Pedidos e Recusas– Mulheres, Espaço Público e Cidadania*, de Cynthia RONCAGLIO (1996, p. 78), no tópico chamado por ela de: “Retratos de Curitibanas– em busca da visibilidade”. São elas *Julia Wanderley*, que, segundo fonte levantada pela autora, foi:

Considerada “a mestra das mestras” no Estado do Paraná, pela extrema dedicação ao magistério. A professora era reconhecida por um ilustre admirador como um “espírito clarividente e patriota”, (pois) preocupava-se também com as cousas públicas de sua terra, aproximando-se dos próceres de nossa política, com os quaes sabia confabular. (AMARAL, 1918, p. 7)

Rachel Prado que

...iniciou-se cedo nas letras e dedicou-se totalmente ao jornalismo e à literatura. Fundou a editora Ravaró, a primeira no Paraná, organizou o clube das Mulheres Jornalistas e publicou, como as suas conterrâneas obras de cunho literário (RONCAGLIO, 1996, p. 78)

e *Georgina Mongruel*, que

...foi uma das fundadoras do Centro de Letras do Paraná, presidente de honra do Instituto Neo-Pitagórico e pertencia à Sociedade Teosófica. Participou, em alguns momentos, da polêmica presente na imprensa curitibana, na década de 1910, acerca do papel da mulher na sociedade, defendendo, com certas ressalvas, a emancipação feminina. (RONCAGLIO, 1996, p. 76)

O nome de *Georgina Mongruel* aparece também citado no livro de Annette Macedo, no capítulo dedicado as suas recordações. Ao relatar sua entrada na Escola Americana em 1903, Annette recorda: “O ensino de francês e canto estava entregue a D. Georgina Mongruel, notável filósofa e poetiza, residente atualmente no Rio de Janeiro” (1952, p. 217).

Quanto a Julia Wanderley, Annette Macedo comenta: “Eu a vi geralmente considerada como a mestra das mestras no Estado do Paraná. Só, agora, porem, depois de seu passamento, é que me foi dado conhece-la para bem admira-la” (1952, p. 177).

Ainda no livro de Annette Macedo encontra-se uma referência sobre Joanna Falce, professora do jardim de infância Emilia Ericksen. A respeito desta professora, Macedo escreve: “Notável pela cultura, pelo entusiasmo, pelo amor à infância, pela perseverança e tenacidade com que teve a felicidade de seguir sua vocação, para bem da criança curitibana” (1952, p. 184).

Os textos escritos por essas professoras para a revista *A Escola*, no período de 1906 a 1910, traduziam-se num amplo debate em torno de questões pertinentes ao ensino público da época. Essas publicações demonstram que os interesses e discussões das professoras iam muito além dos específicos para a disciplina de Prendas Domésticas, vista como exclusivamente feminina, tanto por parte da docência quanto pelo corpo discente; sem querer aqui desprezar o valor dos trabalhos manuais produzidos nessa disciplina.

As dezessete mulheres anteriormente citadas, ao ocuparem espaços predominantemente masculinos, além de terem vivido uma outra condição prevista às mulheres de sua época, possibilitaram, de certa forma, que os discursos destacados fossem, se não rompidos, ao menos revistos, contribuindo para a desnaturalização de determinados papéis femininos e masculinos.

Sendo assim, se discursos masculinos, como os do professor Emiliano Pernetá (1910) e do Secretário Geral d’Estado Alcides Munhoz (1926), contribuíram para a perpetuação de imagens de incapacidade e passividade, fruto de

representações culturais e sociais das mulheres. Essas professoras paranaenses souberam, ao seu modo, romper com essas construções na medida em que se inseriam direta ou indiretamente no universo escolar, nos periódicos e mesmo na Academia de Letras, apresentando posições contrárias ao modelo previsto às mulheres no período.

Essas professoras, que se utilizaram desses espaços para se manifestarem, contribuíram, sem dúvida, para trazer outras professoras para o debate acerca da educação. Esse rompimento com a idéia da professora dócil, sem amplo conhecimento, mais voltada para as preocupações da esfera doméstica, possibilitou a participação de outras professoras em debates de âmbito nacional, como os apresentados nas teses da I Conferência Nacional de Educação em Curitiba, no ano de 1927. Assim Lysímaco Ferreira da Costa, em sessão solene de encerramento, destacava o papel da professora:

Para esta convicção, tão proclamada na conferência, concorreu a presença da mulher paranaense às sessões ordinárias, como legítima representante da mulher brasileira. E os seus nobres sentimentos e a sua formosura moral dominaram o ambiente das discussões, lembrando a cada congressista a esposa ou a mãe querida, a noiva ou a irmã adorada, que, no recesso íntimo da família, estão a zelar pela causa principal da grandeza da Pátria: "A Educação". (COSTA, 1927, p. 685)

Mesmo com a presença das professoras "dominando o ambiente das reuniões", o que pode ser caracterizado como uma conquista das mulheres, não só nas salas de aula, mas também no debate acerca da educação, percebe-se algumas permanências, nessas teses defendidas, ainda muito próximas aos discursos da primeira década do século XX. Essas falas ainda insistem em expor a mulher na privacidade do lar, remetendo-a a algum grau de parentesco, mãe, irmã, noiva; em contrapartida, aos homens nada é dito, como se estes não tivessem convivência com a vida privada. Outro aspecto que aparece constantemente ligado à professora diz respeito à questão moral, que será tratada no último tópico.

Assim, entre o envolvimento das professoras nos debates da conferência, ligadas de certa forma ao movimento sufragista (direito ao voto feminino), conviviam discursos como o de Nestor Lima. Segundo ele:

Não se poderá ser boa professora e, ao mesmo tempo, boa dona de casa. Por mais diligente e laboriosa que a mulher seja, não poderá dar conta dos encargos da família, cuidar dos filhos e do marido, dirigir empregados, enfim, a própria habitação, providenciando a tempo e a hora acerca de tudo quanto é necessário à regularidade da vida

doméstica, de que é ela o fulcro e o ponto central, e, por outro lado, preparar bem as lições, dispor metódica e previamente o seu trabalho, fazer a escrituração da classe, estudar e ilustrar-se constantemente, comparecer á hora marcada, esgotar o horário, preocupada tão somente com o seu mister pedagógico, sem os sobressaltos e o temor dos chamados urgentes e dos reclamos aflitos de casa, para ver o menino que caiu, ou que está com febre, ou quebrou algum objeto... (LIMA, 1927 apud COSTA, 1997, p. 405)

Que os papéis próprios da esfera doméstica eram “naturalmente” femininos parece ser fato consumado na tese do professor Nestor Lima, mas em seu discurso um novo enfoque se contrapõe ao ideário da época. Para ele, o trabalho doméstico seria considerado empecilho para a docência da professora. As mulheres deveriam escolher entre uma ou outra opção, ser dona de casa ou professora.

Entre contrastes, contrapontos e permanências, as mulheres-professoras teceram sua própria história. Submetidas ou não, permanecendo ou rompendo, trilharam seus caminhos permeando interesses próprios.

De qualquer forma, observa-se que um discurso não se instala na perspectiva de superação a outro, descaracterizando um processo linear. Ao que parece diferentes discursos conviveram em conflitos ao mesmo tempo.

Os valores da maternidade incutidos na professora e vice-versa

Em um de seus “ensaios pedagógicos”, Annette Macedo relembra suas colegas de profissão,

Minhas companheiras... Mães e Mestras. Umás apenas Mestras, outras somente Mães – “Esta errado” (corrige meu Pae). “Mestra verdadeira é segunda Mãe. E Mãe verdadeira é primeira Mestra”.

–Sim é certo. Há porém heroínas. Tendo filhos são Mestras. Mães na escola. E no lar Mães-Mestras... Mulheres extraordinárias, abençoadas por Deus! (1952, p. 242)

O discurso que unia os dois papéis, o de mãe e o de professora predominou por todo o período estudado (1903-1927), caracterizando-se como um dos fortes argumentos para justificar a feminização no magistério primário. No caso da formação das alunas da Escola Normal, estas estariam, de certa forma, aptas tanto para o trabalho docente quanto para a maternidade, segundo argumento do Diretor da Instrução pública, Prieto Martinez, em 1924,

Penso que uma Escola Normal, embora seus alunos não se destinem todos ao magistério, presta serviço de grande monta, formando professores que vão exercer o seu mister com pleno conhecimento de causa, ou então **preparando excelentes mães** ou cidadãos, a quem incumbe formar a família pelos mais sãos princípios compatíveis com o physico, intellectual e moral. (RELATÓRIO, 1924, p. 28, sem grifos no original)

Entretanto, nem todos os discursos eram favoráveis a essa associação dos dois papéis, mãe e professora. Em 1927, na tese intitulada *O Celibato Pedagógico Feminino*, apresentada na I Conferência Nacional de Educação por Nestor Lima, essa associação de papéis femininos vinha sendo questionada. Segundo Lima, “Os eugenistas afirmam que as mulheres que trabalham mentalmente são pouco aptas para a ‘profissão maternal’” (LIMA *apud* Costa, 1997, p. 405).

Assim, entre prós e contras, reservar parte deste texto para discutir a associação do papel de mãe ao de professora é pertinente, visto que essa relação aparece fortemente marcada no período em que se detém este trabalho, não só entre as fontes levantadas, mas também em artigos publicados por historiadores/as.

A tese defendida por Maria Heloisa Aguiar da SILVA (2003), reforça as questões pertinentes à discussão deste tópico. Segundo a autora, “...ao analisar uma vasta bibliografia que estuda a presença da mulher no magistério, com destaque para as primeiras décadas do século XX, foi possível perceber alguns elementos recorrentes, **como a imagem naturalizada da mulher como mãe e mestra**” (SILVA, 2003, p. 92).

Guacira Lopes, dona de um reconhecido percurso acerca dos estudos de gênero no Brasil, reforça esta questão. Segundo ela, “Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, ‘a extensão da maternidade’, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou filha ‘espiritual’” (2001, p. 450).

Neste sentido, o reconhecimento do trabalho da professora paranaense Julia Wanderley também passa por este debate. Segundo Raul Gomes, em comentário feito a respeito dessa professora, “Alvo dos mais elevados encômios de todos que a sua escola visitaram, nunca, no desempenho de sua honrosa missão, deixou de ser a educadora exemplar, **a mãe carinhosa e amiga, fazendo de cada alumna uma filha**” (GOMES, 1928, p. 186, sem grifos no original).

A representação da época previa características semelhantes para as mães e professoras; ambas deveriam estar sempre dispostas, sorridentes, prontas para

atender carinhosamente à crianças. Conforme pronunciava Munhoz, em conferência pública,

Deveis rir sempre: deveis ter continuamente, em estado permanente, o riso à face, o sorriso aos lábios, e a repercussão na vossa alma de toda essa alegria feminina. As criancinhas gostam de ver as phisionomias bellas e risonhas de suas mestres. (1926, p. 408)

Assim, a elas caberia a responsabilidade dos “pequeninos”. Entendida como uma função exclusivamente feminina, o cuidado com os filhos/as muitas vezes impossibilitou a entrada da mulher no trabalho público, a não ser quando este se fazia de extrema necessidade. Na medida em que as professoras assumiam que o trabalho com as crianças se caracterizava como seu lugar de atuação, a possibilidade de galgar outros cargos na Instrução Pública, de certa forma, afastava-se.

Entretanto, por mais que essas representações predominantes privilegiassem a atuação masculina no campo de trabalho, elas não foram sedimentadas apenas pelos homens, a idéia de que o trabalho no espaço doméstico e o cuidado com os filhos/as eram próprios da mulher também era compartilhado por elas e ao que parece, eram entendidos como inerentes à natureza feminina.

Assim,

Dizer que “as mulheres são diferentes dos homens desse ou daquele jeito” é dizer que as mulheres são “desse ou daquele jeito”. Mas inevitavelmente as caracterizações da “natureza” ou da “essência” das mulheres— ainda que essa “natureza” ou essa “essência” seja descrita como socialmente construída — tendem a refletir a perspectiva daqueles que o fazem. (...) tais caracterizações podem refletir a predisposição desses grupos. (NICHOLSON, 2000, p. 28)

Neste sentido, as representações postas às professoras da Instrução Pública do início do século XX refletiam aquele determinado momento histórico, o que não significa generalizar os padrões manifestados para todas as outras mulheres. Lembrando que, mesmo entre essas professoras, as apropriações dessas representações se davam de maneiras desiguais, ainda que semelhantes. De qualquer maneira, parece ter sido compartilhado, ao menos pelas professoras estudadas neste trabalho, a idéia de que “as mulheres tinham, ‘por natureza’, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e ‘naturais educadoras’, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos” (LOURO, 2001, p. 450).

Aspectos religiosos somavam-se aos discursos que mantinham entrelaçadas a função de mãe e de professora no sentido de firmar essas representações. Neste sentido, Claudino Santos em matéria publicada na revista *A Escola*, comenta que:

Nos mil cuidados quotidianos, nas affabilidades e nos carinhos, no sopitamento das pequeninas paixões, no irrequieto fluxo e refluxo da vida doméstica, cheia de encantos, por um lado; mas de sobressaltos e cuidados por outro, a mãe, transfigurada em santa, com o resplendor da virtude e da fé, irradia, no pequeno ser, como uma aurora de verão na floresta virgem, amenisando, afagando, quer no ninho da ave inocente, quer no antro da fera bravia, a criação do pimpolho, guiando-lhe os vãos e os passos para a luz, para o sol, para a vida. (SANTOS, 1910, p. 265)

Esses discursos que enquadravam a mulher na imagem da mãe santificada, o sexo da ternura, “ter um mundo e não ter nada, padecer num paraíso”, foram sendo apropriados pelas professoras, que segundo Guacira Louro: “...vão se articular a tradição religiosa de atividade docente, reforçando ainda a idéia de que a docência deve ser percebida mais como um ‘sacerdócio’ do que como uma profissão” (2001, p. 450).

A fala da professora Macedo vai de encontro a essa idéia. Para ela, “A mulher professora exerce um apostolado. A verdadeira professora é segunda mãe. Ei-la que se esforça e se sacrifica heroicamente nos árduos trabalhos de educação das crianças” (1952, p. 173). Ao se dirigir às suas alunas, ela salientava: “Deus me deu a missão de ensinar, a missão de ser sempre ouvida e atendida por uma multidão numerosa de crianças às quais mostro o caminho da vida, e para cuja felicidade concorro, como segunda mãe” (1952, p. 88).

Assim como na docência, o trabalho da mãe era visto como “uma missão”, em que os cuidados com os filhos/as dependia do “sacrifício” da mãe. O poema de Coelho Neto publicado na revista *A Escola*, em 1906, sinaliza para esta perspectiva,

Ser mãe é desdobrar fibra por fibra
O coração! Ser mãe é ter no alheio
O lábio, que suga, o pedestal do seio,
Onde a vida, onde o amor cantando vibra.

Ser mãe é ser um anjo que se libra
Sobre um berço dormindo! É ser anseio,
É ser temeridade, é ser receio
É ser força que os males equilibra!

Todo o bem que a mãe goza é bem do filho,
Espelho em que se mira afortunada
Luz que lhe põe nos olhos novo brilho!

Ser mãe é andar chorando n'um sorriso
 Ser mãe é ter um mundo e não ter nada!
 Ser mãe é padecer n'um paraíso. (NETO, 1906, p. 69)

A mãe “que se desdobra fibra por fibra” por seus filhos/as podia ser identificada na professora em relação a seus alunos/as, sendo assim,

...a professora apresentava o perfil ideal para a educação das crianças pelo fato de ser mãe e mulher. Era considerada, pois, portadora de qualidades necessárias do trabalho docente – carinho, amor, dedicação, saber cuidar de crianças. (DURÃES, 2002, p. 117)

O discurso que associava o papel da mãe ao de professora parece ser algo de consenso entre ambos os sexos. Mesmo entre professoras como Annette Macedo, que desejavam ver a mulher inserida na política e em outras carreiras, conforme analisado em tópico anterior, a maternidade, a educação dos filhos/as, era vista por ela como uma função exclusivamente feminina.

Sendo assim, a naturalização desses discursos impulsionaram, de certa forma, a entrada das professoras na Instrução Pública primária.

No artigo “Mulheres e Magistério Público: tensões, ambigüidades e deslocamentos”, Diana Gonçalves Vidal e Marília Pinto de Carvalho, ao dedicarem parte de seu texto discutindo a relação entre magistério e maternidade, comentam:

Era somente o papel de educadora que permitia às mulheres o trânsito entre esses dois campos, pois tanto à mãe como à professora eram atribuídas as tarefas de ensinar a humanidade e formar os cidadãos. Essa abordagem, se por um lado aproximava o trabalho docente da esfera doméstica, dos atributos de uma feminilidade, por outro, ao afirmar o sentido cívico da tarefa pedagógica das mulheres no lar e na escola, numa forma que não era exceção entre os discursos da época, nos remetia novamente ao espaço público. Mãe e professora eram identificadas, mas não no contexto de uma tarefa íntima, privada e pessoal como tendemos a perceber a maternidade hoje, mas no contexto de uma maternidade cívica, uma função pública exercida na privacidade dos lares ou no ambíguo espaço escolar, situado a meio caminho entre o trabalho assalariado, que se considerava como parte da esfera pública, e domesticidade. (VIDAL, 2001, p. 215)

Assim, por intermédio da Escola Normal, as professoras estariam aptas para assumir a missão de formar cidadãos para servir a pátria; no sentido apontado por Vidal e Carvalho, estariam elas formando os filhos/as da nação. Alcides Munhoz, na colação de grau das normalistas em 1924, ressaltava a missão da professora frente à formação de homens para o país.

...E a instrução desse povo, para tão elevado fim da pátria será entregue a vós, gentis professorandas, a vós que acabaes de fazer o aprimorado curso normal para a conquista da sublime arte de formar homens. (...) Tal é a vossa missão, gentis professorandas, formar

desses coraçõezinhos juvenis que vos serão entregues, os homens de amanhã, os homens brasileiros para o triunfo excelso da nossa terra. (MUNHOZ, 1924, p. 3)

As falas de Alcides Munhoz, tanto no discurso de 1924, na condição de paraninfo da Escola Normal, quanto em 1926, na conferência em homenagem a Julia Wanderley, são primordiais para o debate em questão. Regado de convicções acerca das representações predominantes da mulher, deve ter influenciado alguns professores/as a perpetuar a idéia acerca dos valores da maternidade incutidos na professora e vice-versa. Assim, nas suas palavras, “A escola primária, como já tive a ocasião de voz dizer uma vez, é o prolongamento do lar – Do berço á escola primaria é o mesmo sendal de carícias e de amor” (MUNHOZ, 1926, p. 404).

Os discursos higienistas, representados pelos médicos, também exerceram forte pressão no sentido de perpetuar a relação maternidade-magistério, lembrando que, em 1921, foi criado o Serviço de Inspeção -médico-escolar no Paraná. Assim, faz sentido trazer a fala de dois médicos que estiveram voltados também para a Instrução Pública no Paraná, dos quais constam publicações na revista *O Ensino*.

Em 1924, o médico escolar Dr. Mario Gomes publicava na revista *O Ensino* a seguinte visão sobre a mulher: “Se mulher, o destino fal-a passar pelos sofrimentos inerentes ao sexo, concretizados em **sua máxima expressão: a maternidade.**” (1924, p. 118, sem grifos no original).

Ao que parece, da constatação do sexo é que se construiu toda uma representação para os diferentes sexos, privilegiando o masculino e oprimindo o feminino. Buscando explicar a opressão feminina, Piscitelli alega que “Nessas explicações sobre as causas da opressão feminina, a reprodução adquire um lugar importante: as funções reprodutivas femininas aparecem no cerne da produção da desigualdade sexual” (2002, p. 11).

A inspeção médica estava legalmente autorizada e parecia comprometida em fortalecer a desigualdade sexual. Na mesma concepção do Dr. Mario Gomes, outros discursos médicos iam ganhando espaços nos periódicos de educação, procurando inculcar nas alunas, desde pequenas, valores acerca da maternidade que deveriam ser assumidos futuramente. O Dr. J. P. Fontenelle, do Departamento Nacional de Saúde Pública, no item 6.º da Organização Sanitária Escolar de 1924, determinava como uma das funções dos professores/as na escola: “...instruir as crianças nos

princípios da hygiene, e iniciar as meninas nos primórdios da arte de ser mãe” (FONTENELLE, 1924, p. 142, sem grifos no original).

Assim, segundo Jane Almeida,

Os sofismas positivistas respaldaram o movimento higienista quando os médicos sanitaristas decidiram– em nome do progresso e das necessidades profiláticas dos crescentes centros urbanos que se alicerçavam nas antigas colônias latino-americanas, no caso brasileiro, principalmente São Paulo e Rio de Janeiro – reservar à mulher a responsabilidade pela hygiene doméstica e os cuidados com a saúde da prole. (1998, p. 41)

Assim, não só São Paulo e Rio de Janeiro estavam inseridos nesta perspectiva, mas outras cidades, entre elas Curitiba. Os discursos médicos também direcionavam a menina para o trabalho doméstico e a maternidade. Já em 1903, os programas oficiais apontavam para essa perspectiva, lembrando que as alunas concluíam o quarto ano do ensino primário confeccionando roupas para crianças. Como é possível verificar, a escola ia preparando as alunas para as funções entendidas como próprias da maternidade.

Ao que parece, os discursos médicos estavam muito presos a valores difundidos ainda no século XIX, os quais associavam a mulher ao que Almeida chamou de “mito da inferioridade biológica” (1998, p. 17), em que, entre outros empecilhos criados, a mulher foi desqualificada para o trabalho público pelo fato de poder gerar filhos/as. Sobre esta suposta inferioridade feminina, os estudos da bióloga Ruth Hubbard são esclarecedores. Segundo ela:

Os biólogos e médicos do século XIX afirmavam que o cérebro da mulher era menor do que o do homem e que o ovário e útero exigiam muita energia e repouso para funcionar apropriadamente. "Provaram" que, em consequência, as meninas deveriam ser mantidas longe das escolas e faculdades a partir do momento em que começassem a menstruar e advertiram que, sem esse tipo de precaução, os úteros e ovários das mulheres poderiam atrofiar e a raça humana extinguir. No entanto, mais uma vez, essa análise não se estendeu às mulheres pobres que eram obrigadas a trabalhar duramente, mas também eram censuradas por produzirem demais. Na verdade, os cientistas interpretavam o fato das mulheres pobres poderem trabalhar arduamente e ainda assim gerar muitos filhos como sinal de que eram mais próximas dos animais e menos evoluídas que as mulheres das classes mais altas (...) Os médicos e biólogos do século XIX combateram a organização política das mulheres em luta por igualdade, afirmando que nossos órgãos reprodutores nos desqualificavam para qualquer coisa que não fosse parir e criar crianças. (HUBBARD, 1993, p. 27)

Os valores difundidos pelos médicos e biólogos apontados por Hubbard, ainda que numa perspectiva generalizante sobre a mulher, influenciaram significativamente a história das mulheres, em instâncias mais restritas, como no

caso das professoras da instrução pública paranaense no início do século XX. Provavelmente, discursos como estes impulsionaram falas como a dos doutores Mario Gomes e Fontenelle. Essa perspectiva parece ter influenciado também o professor Nestor Lima, que entendia como inconciliáveis as tarefas domésticas com as públicas, no caso magistério e maternidade, mas no sentido inverso ao argumento usado pelos biólogos, segundo apontou Hubbard. Segundo Nestor Lima, em tese apresentada na I Conferência Nacional de Educação em Curitiba, “O trabalho mental da professora esgota e destrói os nervos; assim, ela não pode contribuir para formar uma progênie sadia”. (LIMA apud COSTA, 1997, p. 405). De qualquer maneira, ambos os argumentos, incutiam nas mulheres, no caso professoras, uma impossibilidade de desenvolver as duas funções— a maternidade e o magistério— vistas agora como separadas. Assim, elas deveriam optar entre uma coisa ou outra.

A fala desse professor parece bastante contraditória, pois ao mesmo tempo em que ele entende que a professora, pelo seu desgaste mental, não poderia formar “uma progênie sadia”, defende que “quem melhor que as mães poderia educar a infância alheia, por virtude de seus predicados naturais” (LIMA apud COSTA, 1997, p. 405).

Portanto, as discussões acerca da maternidade ganhavam aspectos contraditórios; o trabalho da mulher no magistério ora era afirmado ora negado como o mais adequado.

A professora, ao ser mãe, assumiria uma tripla jornada de trabalho, entendendo-se que o trabalho doméstico não implica necessariamente a maternidade, pois ela se dividiria entre os afazeres da profissão, o trabalho doméstico e os cuidados implícitos à maternidade, carga de trabalho na qual se apoiava a tese de Nestor Lima, ao afirmar que a mulher não teria condições de realizar essas atividades paralelamente. Conforme já visto anteriormente, ele defendia que,

Por mais diligente e laboriosa que a mulher seja, não poderá dar conta dos encargos da família, cuidar dos filhos e do marido, dirigir empregados, enfim, a própria habitação, providenciando a tempo e a hora acerca de tudo quanto é necessário à regularidade da vida doméstica, de que é ela o fulcro e o ponto central, e, por outro lado, preparar bem as lições, dispor metódica e previamente o seu trabalho, fazer a escrituração da classe, estudar e ilustrar-se constantemente, comparecer á hora marcada, esgotar o horário, preocupada tão somente com o seu mister pedagógico... (LIMA, apud COSTA, 1997, p. 405)

Essa sobrecarga de trabalho da mulher professora, que ao ministrar aulas também contribuía para a subsistência familiar, condição esta predominantemente masculina, não fez com que os homens passassem a assumir em parceria os trabalhos domésticos considerados femininos, ao menos segundo as fontes analisadas. Entretanto, por mais que essa condição não se fizesse presente no período, parece ter feito parte de reflexões de algumas mulheres. Annette Macedo, refletindo sobre a posição social da mulher brasileira, escrevia:

Eu quero a mulher de caráter, ao lado do homem de caráter, como sua companheira no remanso do lar e nas lutas da vida. Quero a mulher como uma coluna a sustentar a família, ao lado de outra coluna igual, que é seu marido; capaz de sozinha arcar com as responsabilidades morais e materiais da família, se a outra coluna fraquejar ou se quebrar. Quero a mulher leal, solidária com o seu marido, compartilhando realmente com ele o exercício dos direitos e deveres, quer sejam particulares, quer públicos. Quero a mulher capaz, mulher que saiba pensar, sentir e agir por si, amada, muito amada por seu marido, não por que ele seja um resignado e obediente, em santa passividade, mas porque nela veja um outro eu que, inteiramente solidário com ele o anima e conforta, o ajuda, em todos os trabalhos da vida. (1952, p. 173)

Assim, ela propunha uma divisão nas responsabilidades postas a homens e mulheres. Ambos compartilhariam as tarefas, descaracterizando o que se naturalizou como masculino e feminino. Entretanto, essa era uma posição contundente, pouco vista no período. Os papéis predominantes incutiam funções muito claras e diferenciadas para homens e mulheres. Trindade, reportando-se ao início de século XX, lembra que,

...na atmosfera familiar cabe sobretudo à mãe controlar a educação dos filhos, para quem é modelo e apoio (...). Sendo o pai responsável pela subsistência e proteção da casa, cabe à mãe a transmissão de valores éticos e morais da sociedade, como fonte da primeira educação dos filhos (1996, p. 215).

Ora, se a mãe ao ser também professora ingressava num papel masculino, vindo a contribuir com a subsistência da família, o que se via era um acúmulo de funções ainda inseridas em valores morais que deveriam servir de exemplo tanto para os/as filhos/as quanto para os/as alunos/as.

Portanto, a vida privada da professora, enquanto dona de casa e/ou mãe, além de servir de modelo aos filhos e filhas, constituía-se como condição essencial para o ingresso no magistério público. As professoras deveriam apresentar atestado de moralidade ao ingressar nesse campo de trabalho.

De acordo com o Regulamento Orgânico do Ensino Público do Estado, em 1910, no título que prevê a inscrição para o concurso que previa o ingresso ao magistério público para professores primários, lentes catedráticos e professores do ginásio e da Escola Normal, os candidatos deveriam vir acompanhados de “documentos que comprovem realmente a capacidade técnica e moral do petionário, e sua idade regulamentar e o tempo de residência local” (p. 173). Quanto à “capacidade moral”, esta “poderá ser comprovada por atestado de pais de família, de reconhecida honestidade, ou por qualquer outros meios, a juízo do director geral da Instrução” (REGULAMENTO, 1910, p. 173).

Mas, afinal, em que se constitui a moral da professora?

Deveres de uma boa professora: a moral em questão

Em 1908, Manoel P. Frazão, autor do texto “O Ensino Nacional”, publicado na revista *A Escola* do mesmo ano, apresentava uma firme posição frente à necessidade da moralidade para professores e professoras voltados à educação nacional. Segundo ele,

Exija-se, como condição essencial para o exercício do magistério, a mais austera moralidade. Não nos esqueçamos que a escola é o mestre, que um professor e com mais razão uma professora de moralidade duvidosa não pode educar. Ninguém dá o que não tem. (p. 42)

Sendo assim, ser considerada uma boa professora implicava em corresponder aos aspectos morais predominantes no período, que, segundo as fontes consultadas, parecia se dar em correspondência a determinados comportamentos, entendidos como virtudes. Assim, no caso das professoras, elas deveriam apresentar atitudes de recato, distinção, abnegação, assiduidade, etc.

A legislação do período buscava garantir a moralidade como aspecto indispensável à conduta do/a bom/a professor/a. Portanto, nas fontes analisadas para este estudo, aspectos que relacionavam o ideal de professora à moralidade por ela demonstrada eram freqüentes. Pelo Regulamento de 1901, não só as professoras, mas também, os professores deveriam “Dar exemplo de polidez e moralidade em seus actos, tanto nas escolas como fora dellas”. (p. 22). Em 1906, o

Inspetor Escolar Sebastião Paraná reforçava esse regulamento, que ainda se encontrava em vigor. A Lei n. 894 de 19 de abril de 1909 apontava como um dos deveres dos/as professores/as “dar o exemplo frisante de moralidade, incutindo sob qualquer pretexto, no animo dos seus alumnos os bons sentimentos, inspirando-lhes o amor pelos estudos e empregando todos os esforços para o seu adiantamento” (LEI, art. 96, 1909, p. 78). O Regulamento Orgânico do Ensino Publico do Estado, de 1910, ressaltava que, ao professor primário, compete “Dar o exemplo frisante de moralidade em todos os seus actos, públicos e particulares” (p. 177). O primeiro item apresentado por Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo, ao propor a Reforma Geral do Ensino, em 1914, diz respeito ao “Levantamento do nível moral e intellectual dos professores...” (1914, p. 6). Enfim, a moralidade como atributo indispensável à conduta do professor/a parecia ser algo indiscutível.

No livro didático *Lições na Escola*, o autor Lindolfo Pombo apresentava algumas professoras da Instrução Pública, às quais ele tece alguns comentários. Ao que parece, essas professoras correspondiam ao ideal do que se esperava da docência feminina no período. São elas:

JULIA WANDERLEY PETRICH- (...) Ilustrada e talentosa, a Exma. Snra. D. Julia Wanderley é uma das mais distintas professoras do ensino primário no Paraná(...)

CANDIDA DE NASCIMENTO DIAS- Esforçada e inteligente, a Exma. Snra. D. Candida Dias trabalha com ardor e brio pela instrução e educação de suas numerosas alumnas. Possui honrosíssimos termos de visitas e é muito conceituada na sociedade coritibana pela dedicação e intelligencia com que dirige a Escola sob sua digna direção.

MARIA DA LUZ MIRO- Intelligente e abnegada, a Exma. D. Maria da Luz Miro é uma professora distinta pela assiduidade e gosto com que lecciona a infância paranaense confiada ao seu zelo e á sua dedicação.

MARIA ROSA DO NASCIMENTO BITTENCOURT-. Dotada de grande vocação para o ensino(...), a Exma. Sra. D. Maria Rosa Bittencourt, lecciona com abnegação inexudível as suas numerosas alumnas, (...) Intelligente e esforçada, é uma professora que faz honra ao magistério publico do Estado.

AMELIA AUGUSTA DO NASCIMENTO JARDIM- a Exma. Sra. D. Amelia Augusta do Nascimento Jardim tem sabido cumprir abnegadamente, inteligentemente os seus árduos deveres de preceptora incansável.

Dedicada e zelósa, a Exma. Sra. D. Amelia Jardim tem, pois prestado bons e reaes serviços á causa da instrução da infância paranaense.

ALEXANDRINA DA SILVA PEREIRA- Intelligente e dedicada. A Exma. Sra. D. Alexandrina da Silva Pereira desempenha satisfactoriamente as funções do seu cargo, leccionando com real aproveitamento grande numero de alumnos.

CANDIDA RAMOS- Trabalha com ardor e brio pelo progresso da infância, que frequenta sua conceituada Escola.

PAULINA CAROLINA ALVES- Zelosa e trabalhadora, a Exma. Sra. D. Paulina Alves cumpre os seus árduos deveres com solicitude e dedicação.

IZABEL SCHEMIT- É incansável e dotada de real vocação para o ensino.

JULIA ALICE DE LOYOLA- Intelligente e muito dedicada, a Exma. Sra. D. Julia Alice de Loyola lecciona com brio e amor grande numero de alumnos confiados a sua zelosa direção.

LUIZA NETTO CORREA DE FREITAS- Esforçada e zelosa, a Exma. D. Luiza de Freitas é uma professora distinta pela intelligencia e abnegação com que dirige a Escola, que lhe foi confiada, merecendo por esse motivo- encômios das autoridades de ensino publico. (POMBO, 1902, p. 168)

Levando em consideração que a apresentação dessas professoras estava inserida num dos livros didáticos em circulação no período, presume-se que estes comentários poderiam chegar aos alunos/as como exemplos de boa conduta moral. Assim, ter boa conduta moral para a professora poderia também significar ser esforçada, zelosa, distinta, inteligente, abnegada, dedicada, amorosa, solícita, ardorosa, ter brio e assiduidade. Conduta esta desejada não somente às professoras, mas também em professores, inspetores, diretores/as e demais autoridades da Instrução Pública. Aos alunos e às alunas, a boa conduta moral chegava pelo exemplo dos professores e professoras e também em forma de disciplina curricular– os programas oficiais apresentavam a moral como uma disciplina que deveria ser garantida aos alunos/as. Assim, pelo Regimento Interno de 1903, os professores/as deveriam ensinar, no ensino primário:

1º. GRAO

2ª. serie

Moral- hábitos de ordem, comportamento na escola, em casa, na rua e em logares públicos. Deveres para com os Paes e superiores, eguaes e inferiores. Ensinar máximas que desenvolvam boas qualidades.

2º. GRAO

1ª. serie

Moral – Revisão do 1º. grao. Deveres para consigo, virtudes individuaes, temperança, sinceridade, dignidade pessoal, trabalho, etc.

2ª. serie

Moral- Revisão. Deveres para com a família, a pátria e a humanidade. (Regulamento, 1903, p. 13)

Para a Escola Normal, por todo o período de abrangência desta pesquisa, foram trabalhadas Noções de Moral.

Além de ser trabalhada enquanto disciplina, o trabalho sobre a moral implicava em aproveitar outras oportunidades em que fosse possível incutir o seu entendimento aos alunos e às alunas. Assim, segundo Prieto Martinez, a disciplina de música seria um desses espaços. Segundo ele,

Entre as disciplinas que compõem o programma da escola primaria, merece a musica uma parte de relevância pela poderosa influencia que exerce sobre os educandos como factor de aperfeiçoamento moral, intellectual e physico. Sob vários aspectos podem ser estudados os benefícios resultantes de um racional ensino dessa matéria, sendo de mencionar, entre outros, os seguintes (...)

5º.) da influencia sobre o moral, provocando o apparecimento e reforço das boas inclinações, dulcificando o character, predispondo para o affecto, attenuando os instinctos maus. (MARTINEZ, 1920, p. 17)

Em observação a esses programas, parece não haver um tratamento diferenciado para as alunas e alunos; aparentemente, ambos os sexos deveriam corresponder às mesmas exigências no que diz respeito à moral. Entretanto, em alguns relatórios apresentados em 1906 e 1907, uma discussão acerca do livro *Iracema*, de José de Alencar, aponta claramente que as preocupações acerca da moral eram distintas, ao menos pela fala de Sebastião Paraná e Lamenha Lins. Quanto ao primeiro, este relatava: “A *Iracema*, de José de Alencar, interessante lenda do Ceará, não convém como livro de leitura nas escolas, por conter episódios em que predomina um realismo impróprio e que offende a castidade das alumnas” (PARANÁ, 1906, p. 15). Lamenha Lins reforçava este argumento; segundo ele, “...algumas professoras abandonaram o romance *Iracema* do programma official por julgal-o pouco conveniente á educação moral das meninas” (LAMENHA LINS, 1908, p. 59).

Se para os dois a preocupação se dava em relação à moralidade das alunas, a professora Josephina Carmen Rocha e o professor Lourenço A. de Souza, ao discutirem a adoção desse livro aos seus alunos/as, ampliam essa preocupação também para os meninos. Assim, eles registram suas impressões frente à sua leitura:

Os livros adoptados são os prescriptos pelo Regimento Interno da instrucção publica, com exceção do – *Iracema* – o qual não adoptei por não achal-o próprio e nem vantajoso para uma escola primaria, onde as creanças nada podem aproveitar de estylo e alem disso contem o livro vários erros typographicos. (ROCHA, 1906, p. 44).

Indubitável é porem que a *Iracema* contem trechos lascivos, e deve ser ipso-facto desterrada, para logo, siquer das escolas primárias, e sua leitura vedada ás creanças, a bem da pureza infantil. (...) Formosas e brilhantes são algumas das obras de diversos escriptores pagãos; e todavia ninguém que verdadeiramente ame os bons costumes e a moral, aconselharia a leitura dellas á puerícia, nem mesmo a adolescência. (SOUZA, 1906, p. 80)

Sendo assim, aspectos inerentes ao entendimento da moralidade poderiam ser trabalhados também por meio dos livros didáticos e literários. A garantia da moralidade passava também pela imposição de limites em relação a possíveis desejos do menino para com a menina e vice-versa. A sexualidade precisava ser

reprimida. Assim, ainda preocupado com a formação moral e suas implicações, Lamenha Lins continua:

Para satisfazer estas aspirações, é mister que a escola tenha uma organização compatível com os destinos do individuo e da sociedade em que vive, é mister que, além das disciplinas inherentes aos cursos primários, o menino conheça os princípios fundamentaes da educação nacional, taes como – os direitos e deveres de cidadãos na hierarchia social, o respeito ás leis do paiz e á respectiva constituição, as regras da civilidade e os preceitos da moral, que exaltam os altruísticos sentimentos de amor á pátria, á justiça, á verdade e inspiram os actos de philantropia, benevolência e caridade. Os livros que trazem os conhecimentos desses factores sociaes e moraes serão de inestimável valor para aquelles que iniciam o seu tirocínio escolar, e portanto os preferidos para os exercícius de leitura infantil, e não o romance, repositório de vivas emoções, que agitam nos corações juvenis sentimentos ainda adormecidos. (LAMENHA LINS, 1908, p. 59)

Então, se as preocupações com a moral implicavam também em abafar a sexualidade dos alunos/as, talvez isto explique a necessidade de separar meninos de meninas, assunto abordado na discussão acerca das escolas promíscuas e mistas e em relação à constituição do espaço físico.

Um outro aspecto levantado diz respeito ao vestuário, que deveria demonstrar respeito pela discrição com que era confeccionado. Recomendado pelo Regulamento Orgânico de 1910, competia ao professor do ensino primário “comparecer as aulas descentemente vestido e com assiduidade e pontualidade rigorosas” (SILVA, CHICHORRO JUNIOR, p. 177).

Essa preocupação recairia sobre as alunas da Escola Normal, quando, em 1914, o Diretor Geral da Instrução Pública, Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo, resolveu adotar como medida obrigatória, o uso do uniforme. Segundo relatório apresentado por ele,

Parece-me conveniente a adopção de um traje uniforme para as alumnas da Escola Normal, o que, para ter character obrigatório, deve ser determinado por disposição legal ou regulamental.

As principais vantagens dessa medida são:

- 1ª. A egualdade no vestuário assignala a egualdade disciplinar de todos os alumnos, qualquer que seja a sua condição de fortuna ou de posição social(...)
- 2º. O uniforme concorre para subtrahir as alumnas ás preocupações frívolas da moda, que, quando excessivas tanto devem perturbar os estudos, quanto são incompatíveis com a dignidade da missão de professora. (MACEDO, 1914, p. 6)

O uniforme também contribuiria, de certa forma, para dar um aspecto de homogeneidade aos corpos, visto que neles eram impressas diretamente as condutas morais. Ainda em relação aos corpos, as professoras deveriam “verificar

diariamente o estado de asseio do corpo e do vestuário exterior dos alumnos, fazendo-lhes observações moraes e recommendações sobre a necessidade do asseio e da higyene do corpo” (REGIMENTO INTERNO, 1903, p. 7).

Rosa Fátima de Souza lembra que:

Asseio e decência são aspectos expressivos de como o corpo era aprisionado numa rede de signos e representações culturais.(...) O espaço escolar determina, pois, modos de usos do corpo dentro e fora da escola. Submete o corpo a um conjunto de representações consubstanciadas nos padrões de “bom comportamento”, dos “bons costumes”, incluindo-se até mesmo a forma de referir-se a ele e a tudo que lhe diz respeito. (1998, p. 144)

Assim, o entendimento acerca da moral deveria se refletir na constituição dos corpos, com diferentes representações para meninos e meninas. Para a professora Esther Pereira, a educação moral, que “tem por fim dar ao alumno uma boa norma de conducta pela comprehensão e conhecimento dos direitos e deveres para consigo, a família, a pátria e a humanidade. Tem por base a experiência, o raciocínio, a vontade”. (A ESCOLA, 1906, p. 126), viria somada à educação física, à educação intelectual e à educação estética, inter-relacionando-se e configurando o que ela chama de “educação cívica: formação de seres uteis e conscientes futuros cidadãos e futuras mães de família” (A ESCOLA, 1906, p. 126).

Compartilhando essas mesmas intenções, a professora Julia Wanderley Petrich, registrou em relatório publicado na revista *A Escola*, também em 1906:

No vastíssimo campo da moral, que tendo por objeto as acções humanas, estuda e dirige as faculdades que os presidem – a sensibilidade e a vontade, o preceptor desempenhará preponderante papel aperfeiçoando o character e o coração de seus alumnos, por que, como é sabido, o sentimento moral, unificando o ensino, eleva o mestre e dignifica a escola. Nas lições, nos passeios, a propósito de todas as occurrencias, cumpre ao mestre o imperioso dever de despertar-lhes a consciência moral, inculcando-lhes no animo as idéias do dever e do bem, os sentimentos da dignidade e da honra. Todos esses salutareos conselhos, porem devem ser acompanhados pela moral em acção, pela pratica e pelo exemplo que o professor deve dar em todos os actos de sua vida modelar. (1906, p. 19)

A consciência moral passava pelo controle da vontade e o/a professor/a deveria dar o exemplo por meio da sua vida modelar. Dessa forma, professoras como Julia Wanderley e Annette Macedo, por exemplo, mesmo contrariando as representações predominantes, ao propor a emancipação da mulher, parecem ter sido consideradas professoras modelares.

Em 1927, as professoras Palmyra Bompeixe de Mello e Annette Macedo levaram para a I Conferência Nacional de Educação, por meio de suas teses, a discussão da moral no ensino primário. Para Mello, a educação moral

...é a base da formação do caráter do indivíduo (...) devemos nos esforçar para despertar nos corações daqueles entezinhos, cuja direção pelo caminho do dever nos é confiada, o desejo de ser bom, paciente, corajoso, sóbrio, trabalhador e honesto. (MELLO apud COSTA, 1997, p. 542)

Para Annette Macedo, a educação moral previa: "...a formação de bons hábitos, de ação consciente e perseverante, de ordem, de atenção, de obediência, de dignidade, de verdade, de bondade e de justiça" (MACEDO apud COSTA, 1997, p. 546).

Assim, para que as professoras encaminhassem os alunos para a formação desses bons hábitos, fazia-se necessário que ela mesma apresentasse tais características. Desta forma, não só pela atuação das professoras, mas também pela adoção de determinados livros didáticos e literários, pela implantação dos programas escolares oficiais, pela definição de espaços próprios para alunos e alunas pelo controle dos corpos a educação da moral ia se constituindo dentro das perspectivas sociais e culturais predominantes. Perspectivas essas que ainda não eram de todo questionadas pelas mulheres professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a junção das peças, parece que meu “quebra-cabeça” já está tomando forma. Por mais que existam peças faltando, já é possível obter uma certa visualização da imagem desejada. Acredito que outras peças sempre se farão necessárias para compor o esperado, até porque o máximo de um trabalho se constitui apenas em uma aproximação da realidade estudada. Uma espécie de representação da representação.

Lembrando que este trabalho é o resultado de uma primeira investida no campo da pesquisa histórica, sem pretensões à originalidade e sim comprometida com o desafio de aprender a fazer pesquisa e procurando ser fiel aos objetivos propostos, com eles encontramos as professoras inseridas na Instrução Pública de diferentes maneiras entre as fontes estudadas.

Como escritoras, citadas nas falas dos homens, com seus nomes registrados nos quadros de funcionários públicos, elas estiveram presentes nos periódicos de educação, nos relatórios, nos regulamentos, nos regimentos e em livros do período estudado. Seus lugares de atuação marcaram as salas de aula do ensino primário e do jardim de infância. Na Escola Normal, a disciplina de Prendas Domésticas contou, em todo esse período, com a docência da mulher, que também apareceu à frente das disciplinas de Ginástica e de Música.

O trabalho com a disciplina de Prendas Domésticas reforçava o trabalho doméstico como inerente à condição feminina. As professoras deveriam ter habilidade na confecção de bordados e costuras, bem como oportunizar às suas alunas esse aprendizado. As exposições das Prendas Domésticas sinalizaram para a importância dessa disciplina, tanto que, para esses eventos, eram convidados não somente professoras e alunas, mas autoridades afins ligadas à Instrução Pública.

Já a atuação da professora no ensino primário teve fortes relações com o papel desenvolvido pela mulher na maternidade. Ao se naturalizar os cuidados com os filhos/as à responsabilidade feminina, associou-se essa naturalização com a função da professora na escola, nos níveis dedicados às crianças. Assim, a associação do papel da mãe com o da professora uniu-se a outros argumentos, impulsionando a entrada da mulher no magistério primário. É possível observar,

nesse período, uma constatação da feminização do magistério primário, abrangendo também aspectos como o abandono dos homens da carreira do magistério público, os baixos vencimentos, o entendimento de que essa era uma profissão socialmente aceita às mulheres e também por escolha pessoal.

Entretanto, houve controvérsias nesse entendimento – a fala do professor Nestor Lima, em decorrência da Primeira Conferência Nacional de Educação, aponta justamente o trabalho doméstico e a maternidade como empecilhos para as professoras exercerem a dupla função. Segundo ele, seria difícil executar com empenho ambos os trabalhos.

Dessa maneira, as professoras viveram entre diferentes representações, que ora afirmavam ora negavam sua condição como a mais apta para o trabalho docente.

As representações **predominantes** marcavam as professoras com reservas morais, elas deveriam se postar com discrição, recato, delicadeza, doçura, paciência, abnegação e solicitude.

Por todo o período estudado, evidentemente limitado às fontes consultadas, posições divergentes conviveram em um mesmo momento histórico, rompendo com a idéia de linearidade. Assim, por exemplo, é possível verificar a presença de idéias contrárias num mesmo tempo. Ao colocar lado a lado as considerações da professora Annette Macedo, que defendia a entrada da mulher na política, nas ciências, enfim em todas as funções já exercidas pelos homens, com as de Alcides Munhoz, que reforçava o trabalho da professora voltado para o ensino primário, observamos as contradições pelas quais passavam as professoras nesse período.

Assim, era inculcada uma espécie de mundo virtuoso às professoras, ao passo que aos professores as representações predominantes se traduziam em objetividade e clareza, levando-os a serem os mais aptos para os cargos de chefia na Instrução Pública.

Um outro aspecto a considerar e que também diz respeito ao rompimento com a idéia de linearidade histórica, é a idéia de que um novo período superaria o anterior. Devemos atentar ao fato de que, já em 1906, a professora Julia Wanderlei Petrich incluía em suas aulas disciplinas que entendia serem importantes para a formação de suas alunas, disciplinas estas que não estavam inseridas no programa oficial do estado. Essa professora queria a mulher emancipada e instruída. Segundo

ela, conforme já citado, “a mulher não nasceu só para lidar com panelas”. Assim, parecia ser de consenso tanto entre professoras quanto entre professores que o trabalho doméstico era inerente à condição feminina, mas as mulheres deveriam atuar em outros meios.

A naturalização de diferentes papéis, partindo do sexo como algo dado, incutiu às mulheres o papel de donas de casa e por isso, independente de ter filhos/as, trabalhos domésticos foram atribuídos às professoras, que deveriam organizá-los e distribuí-los num tempo possível.

Envoltas em fortes padrões morais, a discrição, o recato e a distinção esperadas das professoras fizeram com que elas ocultassem os seus nomes. As justificativas para manter a mulher numa atitude de passividade eram fortalecidas com base também em discursos religiosos, pela concepção de moral e por uma crença naturalizada de que a mulher hierarquicamente deveria estar submetida ao domínio masculino.

Entretanto, é necessário estar atento para o fato de que, por mais que se tratassem de representações predominantes, as professoras precisavam ser entendidas em sentido plural, observando algumas contraposições. Neste caso, com base nas fontes estudadas, a posição da professora Annette Macedo se traduz na mais contundente para o período.

Assim, é preciso compreender que a aceitação ou não das representações predominantes foram permeadas por resistências, rupturas e submissões, sendo que cabia a cada professora escolher seus próprios caminhos.

As mudanças exigem tomadas de decisões que, por vezes, implicam em perdas e ganhos de certos privilégios. De qualquer maneira, a conquista de novos espaços de trabalho na Instrução Pública parece estar implícita nas alterações das fortes representações postas às mulheres.

Finalizando, fica o desejo de prosseguir com este trabalho, talvez abrangendo outros períodos, talvez “entrando” na vida de Annette Macedo, ou ainda buscando, na disciplina de Ginástica, possibilidades de entender como a movimentação dos corpos foi assumindo características femininas e masculinas. Enfim, continuar focalizando a história das mulheres professoras enquanto sujeitos e vítimas de sua própria condição histórica.

FONTES HISTÓRICAS

Artigos e publicações periódicas

- A ESCOLA. Curitiba: Grêmio dos Professores Públicos, 1906-1910.
- A ESCOLA. Curitiba: Grêmio dos Professores Públicos, 1921-1922.
- ARANTES, Sanita. Das artes na Antiguidade. **A Escola**, Curitiba, n. 6-7, p. 99, jun./jul. 1907.
- CODEGA, Myrte. Grécia. **A Escola**, Curitiba, n. 8-9, p. 141, ago./set. 1907.
- FALCE, Joanna. Leitura e escripta. **A Escola**, Curitiba, n. 7, p. 126, ago. 1906.
- FONTENELLE, J. P. Organização sanitária escolar. **O Ensino**, Curitiba, ano 3, n. 2, p. 142, set. 1924.
- FORTES, Celmira. A Renascença, Reforma, Revolução Francesa e suas conseqüências. **A Escola**, Curitiba, n. 10, p. 165, out./dez. 1907.
- FRAZÃO, Manoel P. O ensino nacional. **A Escola**, Curitiba, n. 2, p. 41-46, maio/jun. 1908.
- GOMES, Mario. Respeitemos a vida. **O Ensino**, Curitiba, ano 3, n. 2, p. 118, set. 1924.
- LUZ, Noemia Machado da. Escola Normal, curso de história (árabes). **A Escola**, Curitiba, n. 4-5, p. 86, set./out. 1909.
- MACEDO, Francisco Ribeiro de Azevedo. Epistolas pedagógicas II. **A Escola**, Curitiba, n. 8-9, p. 135-137, set./out. 1906.
- _____. Epistolas pedagógicas IV. **A Escola**, Curitiba, n. 6-7, p. 67-71, jun./jul. 1907.
- MENDONÇA, Curvello de. Escolas Maternais. **A Escola**, Curitiba, n. 6-7, p. 90-91, jun./jul. 1907.
- MONGRUEL, Georgina. Ensino didactico. **A Escola**, Curitiba, n. 8-9, p. 115, ago./set. 1907.
- _____. Le Temps Passe. **A Escola**, Curitiba, n. 1-3, p. 133, jan./mar. 1910.
- _____. Ensino didactico. **A Escola**, Curitiba, n. 10, p. 156, out./dez. 1907.
- MOREAU, Alicia. A Pedagogia e a Eschola. **A Escola**, Curitiba, n. 10-11, p. 155-161, nov./dez. 1906.
- MOREIRA, Fernando Augusto. O ensino primário no Paraná. **O Ensino**, Curitiba, ano 3, n. 1, p. 22, ago. 1924.
- MUNHOZ, Alcides. A collação de grau das normalistas. **A Republica**, Curitiba, 03 dez. 1924. Ano 39, n. 286, p. 3.
- NETO, Coelho. Ser mãe. **A Escola**, Curitiba, n. 4, p. 69, maio 1906.
- O ENSINO. Curitiba: Inspectoria Geral do Ensino do Paraná, 1922-1924.
- PARANÁ, Elvira Faria. A Escola. **A Escola**, Curitiba, n. 1, p. 9, fev. 1906.
- _____. O trabalho. **A Escola**, Curitiba, n. 5, p. 87, jun. 1906.
- PARANÁ, Sebastião. A Escola. **A Escola**, Curitiba, n. 1, p. 1, fev. 1906.
- PEREIRA, Esther. Methodos. **A Escola**, Curitiba, n. 7, p. 122, ago. 1906.
- PETRELLI, Carolina. Mulher. **A Escola**, Curitiba, n. 2, p. 28, jun. 1921.
- PETRICH, Julia Wanderley. Relatório. **A Escola**, Curitiba, n. 1, p. 17, fev. 1906.

- PRADO, Rachel. As Escolas. **A Escola**, Curitiba, n. 2-3, p. 79, jul./ago. 1909.
- ROCHA, Josephina Carmen. Relatório. **A Escola**, Curitiba, n. 2, p. 43-46, mar. 1906.
- SANTOS, Claudino dos. Ligeira excursão pelos Domínios da Psychologia do Ensino. **A Escola**, Curitiba, n. 7-12, p. 262-269, jul./dez. 1910.
- SILVA, Alda e Esther. Preliminares – Pré Historia. **A Escola**, Curitiba, n. 6-7, p. 95, jun./jul. 1907.
- SOUZA, Lourenço de. A missão da Escola. **A Escola**, Curitiba, n. 1, p. 2, fev. 1906.
- SOUZA, Maria Esther Ferreira de. Dos diversos modos de ensino. **A Escola**, Curitiba, n. 2, p. 56, maio/jun. 1908.
- _____. Princípios Didacticos. **A Escola**, Curitiba, n. 3-5, p. 89, jul./set. 1908.
- VELLOZO, Dario. A Escola. **A Escola**, Curitiba, n. 7-12, p. 1, jul./dez. 1910.
- VIANNA, Antonia Reginato. Simples opinião. **A Escola**, Curitiba, n. 1-3, p. 136-138, jan./mar. 1910.
- VITEL, Florentina. Civilização mexicana. **A Escola**, Curitiba, n. 7-12, p. 272, jul./dez. 1910.
- _____. Curso de História (Phenicios). **A Escola**, Curitiba, n. 4-5, p. 94, set./out. 1909.
- _____. Descobrimento do Brazil. **A Escola**, Curitiba, n. 7-12, p. 307, jul./dez. 1910.

Lei

CURITIBA. Lei n. 894, de 19 de abril de 1909. Reorganizou, com effeito, o ensino publico do estado, adaptando ao nosso meio, os mais preconizados e efficazes princípios pedagógicos modernos, affastando-se radicalmente dos vícios de constituição do antigo Regulamento e attendendo, com mais segurança, aos outros pontos básicos relativos a instrucção popular. Curitiba, 1909.

Livros

- AMARAL, Victor do. **Julia Wanderley** – homenagem. Curitiba: João Haupt, 1918. p. 7.
- COELHO, Mariana. **Evolução do feminismo** – subsídios para a sua história. Rio de Janeiro: Imprensa Moderna S.A., 1933.
- COSTA, Lysímaco Ferreira da. **Bases educativas para a organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná**. Curitiba, 1923.
- ERVEN, Herbert Munhoz van. **Julia Wanderley** – uma vida que igualou o seu destino. Curitiba: Tipografia Mundial, [19-].
- GOMES, Raul. **Missão, e não profissão!** Curitiba: Empreza Graphica Paranaense, 1928.
- MACEDO, Annette Clotilde Portugal. **Felicidade pela Educação**. Curitiba: Gerpa, 1952.

POMBO, Lindolpho. **Lições na escola: leituras progressivas – a infância brasileira.** Curitiba: Typ. Lith. Curityba – Alfr. Hoffmann, 1902.

Relatórios

AZAMBUJA, Laurentino de. **Relatório apresentado ao Secretario do Interior do Paraná em dezembro de 1907.** Curitiba, 1907.

AZAMBUJA, Laurentino de. **Relatório apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública em dezembro de 1908.** Curitiba, 1908.

GOMES, Mario. **Relatório apresentado ao Inspetor Geral do Ensino em 1923.** Curitiba, 1923.

GOMES, Raul. **Relatório apresentado ao Presidente do estado em dezembro de 1917.** Curitiba, 1917.

LINS, Bento José Lamenha. **Relatório apresentado ao Vice-presidente do Estado do Paraná.** Curitiba, 1908.

MACEDO, Francisco Ribeiro de Azevedo. **Relatório apresentado ao secretário d'Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Publica.** Curitiba, 1913.

_____. **Relatório apresentado ao secretário d'Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Publica.** Curitiba, 1914.

MACHADO, Reinaldo. **Relatório apresentado ao Secretario do Interior, Justiça e Instrução Publica.** Curitiba, 1904.

MARTINEZ. Cesar Prieto. **Relatório apresentado ao Secretário Geral do Estado.** Curitiba, 1920.

MARTINEZ. Cesar Prieto. **Relatório apresentado ao Secretário Geral do Estado em janeiro de 1921.** Curitiba, 1921.

MARTINEZ. César Prieto. **Relatório apresentado ao Secretário Geral de Estado.** Curitiba, 1924.

MUNHOZ, Alcides. **A missão da professora.** Relatório apresentado, referente aos serviços do Exercício Financeiro de 1925/1926. Curitiba, 1926.

PARANÁ, Sebastião. **Relatório apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública.** Curitiba, 1906.

PARANÁ, Sebastião. **Relatório apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública.** Curitiba, 1907.

SANTIAGO, Miguel. **Relatório apresentado ao Secretario do Interior em agosto de 1909.** Curitiba, 1909.

SANTOS, Claudino Rogoberto dos. **Relatório apresentado ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Publica.** Curitiba, 1913.

SECRETARIA DO ESTADO DOS NEGOCIOS DO INTERIOR, JUSTIÇA E INSTRUCÇÃO PUBLICA. **Relatório do Director Geral da Instrução Publica Reinaldo Machado em 31 de dezembro de 1904.** Curitiba, 1904.

SILVA, Francisco Xavier. Presidente do Estado. **Relatório do Secretario do Interior, Justiça e Instrução Pública Coronel Luiz A. Xavier em 31 de dezembro de 1909.** Curitiba: Typ. A Republica, 1909.

SILVA, Victor Ferreira do Amaral. Relatório apresentado pelo Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública. Curitiba, 1900.

SOUZA, Lourenço A. de. **Relatório apresentado ao Diretor da Instrução Pública**. Curitiba: A Escola, 1906.

Regulamentos e Regimentos

INSTRUCÇÃO PUBLICA DO ESTADO DO PARANÁ. **Regulamento da Instrução Publica do Estado do Paraná a que se refere o decreto n. 93 de 11 de março de 1901**. Curitiba, 1901.

INSTRUCÇÃO PUBLICA DO ESTADO DO PARANÁ. **Regimento Interno das Escolas Publicas inserido no Regulamento Interno das escolas Publicas a que se refere o decreto n. 263 de 22 de outubro de 1903**. Curitiba, 1903.

SILVA, Victor Ferreira do Amaral. **Regimento Interno das Escolas Publicas do Estado do Paraná**. Curitiba, 1903.

INSTRUCÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ. **Regulamento da Instrução Publica do Estado do Paraná a que se refere o decreto n. 479 de 10 de dezembro de 1907**. Curitiba, 1907.

SILVA, F. X.; CHICHORRO JUNIOR, J. P. **Regulamento Orgânico do Ensino Publico do Estado**. Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná, 02 ago. 1910.

Teses apresentadas na I Conferência Nacional de Educação, em 1927

LIMA, Nestor. O celibato pedagógico feminino. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 1927, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Ed. da Universidade Federal do Paraná, 1997. p. 404-406.

MELLO, Palmyra Bompeixe de. A Educação Moral na escola primária. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 1927, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Ed. da Universidade Federal do Paraná, 1997. p. 542-545.

MACEDO, Annette Clotilde Portugal. A moral na escola primaria. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 1927, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Ed. da Universidade Federa do Paraná, 1997. p. 545-548.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Unesp, 1998.

ANYON, Jean. Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres meninas às ideologias de papéis sexuais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 13-25, maio 1990.

APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.

_____. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988.

- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 3. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.
- _____. **O segundo sexo: a experiência vivida**. 5. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1980.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 103-142, 2001.
- BOSCHILIA, Roseli. **Condições de vida e trabalho: a mulher no espaço fabril curitibano (1940-1960)**. Curitiba, 1997. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná.
- BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.
- CHARTIER, Roger. **A história hoje: dúvidas, desafios, propostas**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 7 a 13, 1994, p. 97-113.
- COSTA, Maria José Franço Ferreira da (Org.). **Lysímaco Ferreira da Costa – a dimensão de um homem**. Curitiba: Imprensa da UFPR, 1987.
- COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denílson Roberto; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **I Conferência Nacional de Educação**: Curitiba, 1927. Curitiba: Ed. da Universidade Federal do Paraná, 1997.
- DAVIS, Natalie Zemon. **Nas margens – três mulheres do século XVII**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.
- DUBY, Georges. **Damas do século XII: a lembrança das ancestrais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Orgs.). **História das mulheres: o século XX**. São Paulo: Afrontamento, 1991. v. 5.
- DURÃES, Sarah Jane Alves. **Escolarização das diferenças: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1906)**. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.
- FEBVRE, Lucien. Caminhando para uma outra história. In: **Combates pela história**. Lisboa: Presença, 1985.
- HUBBARD, Ruth. Algumas idéias sobre a masculinidade das Ciências Naturais. In: GERGEN, Mary McCanney (Org.). **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento**. Brasília: Rosa dos Tempos, 1993.
- IIWAYA, Marilda. **Palácio da instrução: representações sobre o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940-1950)**. Curitiba, 2001. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná.
- LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1994.
- LEITE, Miriam Moreira. **Outra face do feminismo**: Maria Lacerda de Moura. São Paulo: Ática, 1984.

- LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História da educação: o ensino, o livro e a leitura, as crianças e os jovens, as mulheres. In: **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 51-75.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.
- _____. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.
- _____. Epistemologia feminista e teorização social – desafios, subversões e alianças. In: ADELMAN, Miriam; SILVESTREIN, Celsi Brönstrup (Orgs.). **Gênero Plural: um debate interdisciplinar**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.
- _____. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente”, e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo gênero e sexualidade – um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MACHADO, Ana Maria. **Texturas: sobre leituras e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MATOS, Maria Izilda S. de. Estudos de gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. **Cadernos Pagu**, n. 11, p. 67-75, 1998.
- MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**. São Paulo: Moderna, 1999.
- MUZART, Zahidé Lupinacci. (Org.). **A evolução do feminismo – subsídios para a sua História/Mariana Coelho**. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2002.
- NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista de Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, p. 9-43, 2000.
- PERROT, Michelle. **Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, Leila Mezan; PISCITELLI, Adriana; GOLDANI, Ana Maria (Orgs.). **Textos didáticos – a prática feminista e o conceito de gênero**. Campinas: IFCH/Unicamp, 2002.
- PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.
- RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 13-28, 2001.
- RAGO, Margareth. **Trabalho feminino e sexualidade**. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.
- REIS, Maria Cândida Delgado. **Tessitura de destinos: mulher e educação – São Paulo 1910/20/30**. São Paulo: Educ, 1993.
- RONCAGLIO, Cynthia. **Pedidos e recusas: mulheres, espaço público e cidadania**. Curitiba : Pinha Projetos Editoriais, 1996.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SILVA, Maria Heloisa Aguiar da. **Sobre professores: poder, memória e tradição (1923-1930)**. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOUZA, Cristiane dos Santos. **O significado de ser mulher na trajetória de Isadora Duncan**. Curitiba, 1998. Monografia (Especialista em Fundamentos Estéticos para Arte Educação – Faculdade de Artes do Paraná).

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Unesp, 1998.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro. **Clotildes ou Marias: mulheres de Curitiba na Primeira Republica**. Curitiba: Fundação Cultural, 1996.

VIDAL, Diana Gonçalves; CARVALHO, Marília Pinto de. **Mulheres e magistério primário: tensões, ambigüidades e deslocamentos**. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Orgs.). **Brasil 500 anos – tópicos em História da Educação**. São Paulo: Edusp, 2001.