

REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional

 PUCPRESS

A feminização do magistério no Paraná: anos finais do século XIX^{1, 2}

The feminization of teaching in Paraná: late years of the 19th century

La feminización de la enseñanza em Paraná: últimos anos del siglo XIX

Alexandra Ferreira Martins Ribeiro [a] 

Curitiba, Paraná, Brasil

[a] Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

Como citar: RIBEIRO, Alexandra Ferreira Martins. A feminização do magistério no Paraná: anos finais do século XIX. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: PUCPRESS, v. 25, n. 84, p. 335-352, 2025.

<https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.AO06>

Resumo

O artigo procurou analisar como ocorreu a feminização do magistério no Paraná nos anos finais do século XIX. Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa buscou apresentar como se deu a educação de mulheres no período do Brasil Colônia e Imperial, procurando destacar os primórdios da legislação sobre a instrução pública; discutir algumas representações que promoveram a feminização do magistério; e demonstrar como se desenvolveu a feminização do magistério no Paraná. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Autores como Louro (2017), Castanha (2015), Hahner (2011), Vasconcelos (2005) e Miguel (1999) possibilitaram a compreensão dos aspectos históricos no âmbito social, cultural, econômico e político, que permitiram a inserção das mulheres nas salas de aula. Foram utilizados documentos como decretos, quadros demonstrativos de professoras, relatórios e regulamentos da instrução pública que possibilitaram vislumbrar parte do processo de feminização do magistério no estado do Paraná. Os resultados demonstraram que, no processo de feminização do magistério no Paraná, os documentos oficiais ditavam às mulheres professoras – que estavam ante as cadeiras promíscuas e as do sexo feminino – o impedimento de exercer outras atividades remuneradas. Ademais, os discursos que exaltavam a

¹ Este artigo é fruto da tese de doutorado “Tensões entre o permitido e o conquistado: trajetória de professoras do 2023 setor de educação da Universidade Federal do Paraná (1950-1973)” (Ribeiro, 2023), apresentada em 2023 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

² Pesquisa financiada pela CAPES.

vinculação da mulher com a docência, alegando ser essa uma função feminina, podem ter auxiliado no ingresso de moças às escolas normais.

Palavras-chave: História da educação. Feminização do magistério. Mulheres. Paraná.

Abstract

The article sought to analyze how the feminization of teaching occurred in Paraná in the final years of the 19th century. As for specific objectives, the research sought to present how women's education took place in the period of Colonial and Imperial Brazil, seeking to highlight the beginnings of legislation on public education; discuss some representations that promoted the feminization of teaching; and demonstrate how the feminization of teaching developed in Paraná. This is a bibliographic and documentary research. Authors such as Louro (2017), Castanha (2015), Hahner (2011), Vasconcelos (2005) and Miguel (1999) made it possible to understand the historical aspects in the social, cultural, economic and political sphere, which allowed the insertion of women in the classrooms of class. Documents such as decrees, teacher demonstration tables, reports and public instruction regulations were used, making it possible to glimpse part of the feminization of teaching in Paraná. The results demonstrated that in the process of feminization of teaching in Paraná, official documents dictated those women teachers – who were in front of promiscuous and female professors – be prevented from carrying out other paid activities. Furthermore, the speeches that extolled women's connection with teaching, claiming that this was a feminine role, may have helped in the admission of girls to normal schools.

Keywords: History of education. Feminization of teaching. Women. Paraná.

Resumen

El artículo buscó analizar cómo se produjo la feminización de la enseñanza en Paraná en los últimos años del siglo XIX. En cuanto a objetivos específicos, la investigación buscó presentar cómo se produjo la educación de las mujeres en el período del Brasil Colonial e Imperial, buscando resaltar los inicios de la legislación sobre educación pública; discutir algunas representaciones que promovieron la feminización de la enseñanza; y demostrar cómo se desarrolló la feminización de la enseñanza en Paraná. Se trata de una investigación bibliográfica y documental. Autores como Louro (2017), Castanha (2015), Hahner (2011), Vasconcelos (2005) y Miguel (1999) permitieron comprender los aspectos históricos en el ámbito social, cultural, económico y político, lo que permitió la inserción de las mujeres en las aulas de clase. Se utilizaron documentos como decretos, mesas de manifestación docente, informes y reglamentos de instrucción pública, que permitieron vislumbrar parte del proceso de feminización de la docencia en el estado de Paraná. Los resultados demostraron que en el proceso de feminización de la docencia en Paraná, documentos oficiales dictaron que las profesoras –que estaban frente a profesoras promiscuas y mujeres– fueran impedidas de realizar otras actividades remuneradas. Además, los discursos que ensalzaban la conexión de las mujeres con la enseñanza, afirmando que se trataba de un papel femenino, pueden haber ayudado a la admisión de las niñas a las escuelas normales.

Palabras clave: Historia de la educación. Feminización de la docencia. Mujer. Paraná.

Introdução

Gradativamente, foi permitido à mulher ingressar nas salas de aula no Brasil. Esse trajeto perpassou pela educação das primeiras letras recebidas no ambiente doméstico ou mesmo na clausura dos conventos, posteriormente em escola para meninas à coeducação (turmas compostas de meninos e meninas), a feminização do magistério e a presença feminina nas escolas normais. Em razão da extensão geográfica e variações políticas que ocorreram ao longo dos anos, não é possível generalizar que o ingresso de mulheres à educação formal ocorreu da mesma forma e na mesma intensidade nas variadas regiões do país.

Pesquisadores brasileiros se dedicaram ao estudo do fenômeno da feminização do magistério do País. A feminização do magistério e a relação com a coeducação ou escolas mistas foi tema de estudo de Castanha (2015) e Hahner (2011), assim como a formação de professores e a feminização do magistério foram discutidas por Werle (2005) e Rabelo (2012). Os avanços e desafios da docência feminina no Brasil do século XIX foi objeto de estudo de Gati e Monteiro (2016) e, apesar das contribuições das pesquisas citadas, nenhuma tratou de que forma o fenômeno ocorreu nas diferentes localidades do país.

Diante do exposto, o artigo procurou responder à questão: quais aspectos históricos podem ser encontrados em documentos oficiais do Paraná acerca da feminização do magistério? Para tanto, buscou-se analisar como ocorreu a feminização do magistério no Paraná, nos anos finais do século XIX. Foram delineados como objetivos específicos: apresentar como se deu a educação de mulheres no período do Brasil Colônia e Imperial, procurando destacar os primórdios da legislação sobre a instrução pública; discutir algumas representações que promoveram a feminização do magistério; demonstrar como se desenvolveu a feminização do magistério no Paraná. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, embasada em autores como Louro (2017), Castanha (2015), Hahner (2011), Vasconcelos (2005), Miguel (1999), que possibilitaram a compreensão dos aspectos históricos no âmbito social, cultural, econômico e político que foram permitindo a inserção das mulheres nas salas de aula. A análise dos documentos como decretos, quadros demonstrativos de professores, relatórios e regulamentos da instrução pública possibilitaram vislumbrar parte do processo de feminização do magistério no estado do Paraná.

Para demonstração dos resultados, o artigo foi dividido em dois tópicos: Aspectos históricos da educação de mulheres no período do Brasil Colônia e Imperial; e Feminização do magistério: Paraná, anos finais do século XIX. Na primeira parte, foram delineadas a educação jesuítica; a educação nos conventos; os primórdios do legislar sobre a educação; a educação doméstica; as preceptoras e as amas de leite; e breves contextos da feminização do magistério. Num segundo momento, foram analisados decretos, relatórios, regulamentos da instrução pública, bem como o quadro demonstrativo de professores que desvelam parte do processo de feminização do magistério e aspectos do funcionamento das escolas normais paranaenses.

Aspectos históricos da educação de mulheres no período do Brasil Colônia e Imperial

Nos 322 anos – de 1500 a 1822 – em que o Brasil foi Colônia de Portugal, às mulheres não era possibilitado o ingresso nas escolas de primeiras letras. As “[...] mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever” (Ribeiro, 2016, p. 79). A mulher branca da época Colonial – considerada como sexo inferior – deveria ser passiva, calada, regrada, submissa e sua educação restringia-se, em geral, aos cuidados com a casa, o marido e os filhos. Para que a mulher branca desempenhasse tais funções e possuísse as características esperadas, não se considerava necessária a educação letrada.

As poucas mulheres brancas portuguesas que viviam na Colônia, no século XVI, casavam-se com pouca idade. Ribeiro (2016) relata que os casamentos ocorriam entre meninas de 11 a 12 anos e homens de 40 a 50 anos, isso porque se demorava muito tempo para que os portugueses acumulassem fortunas pelo trabalho ou pela herança paterna. Entretanto, Ribeiro (2016) salienta que as meninas que tivessem dotes poderiam ingressar nos conventos, o que era uma possibilidade para escapar dos pais e maridos indesejáveis. Ademais, como destaca Ribeiro (2016), o convento era uma alternativa para as meninas que quisessem estudar, porém tal possibilidade só passou a ser viável com a fundação do primeiro convento, denominado Santa Clara do Desterro, na Bahia, em 1678, pois, antes disso, as filhas de famílias mais abastadas eram enviadas para os conventos em Portugal. A ausência de instrução formalizada fazia com que o convento fosse também uma possibilidade para o estudo de mulheres.

De qualquer forma, a instrução pública no Período Colonial era ineficiente e para a maior parte da população a escola, ou o que se aprendia nela, não fazia sentido para os limites da existência. Para os estratos sociais menos favorecidos, a existência, a luta por sobreviver limitava a perspectiva em relação à escola. “Os limites de sua experiência no mundo, suas diminutas possibilidades de agir e apreender a realidade, confinavam-nos no desinteresse pelo saber” (Villalta, 2018, p. 276). A população negra escravizada – em 1808, das 2.424.463 pessoas que viviam na Colônia portuguesa, mais de 31% eram escravas – não possuía direitos, conforme relatam Schwarcz e Starling (2015, p. 228). No caso do grande contingente de população escravizada, a instrução letrada passava longe das perspectivas de suas necessidades. Dessa forma, a instrução escolar ganhava sentidos diferentes conforme as disposições dos diferentes grupos sociais: para os privilegiados, era símbolo de distinção e ornamento; para o restante da população, era incoerente com a realidade vivida.

Em 12 de outubro de 1822, Dom Pedro I tornava-se o primeiro imperador do Brasil e logo outorgaria a primeira Constituição Nacional. “Com toda sua pretensão liberal a Constituição de 1824, garantiu, porém, um alto grau de centralização de poderes nas mãos do imperador, manteve um traço absolutista através do Poder Moderador e ignorou a escravidão” (Schwarcz; Starling, 2015, p. 235). Sobre a educação, a outorgada Constituição de 25 de março de 1824 trazia o seguinte trecho: a “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” (Brasil, 1824). Cabe ressaltar que na Constituição de 1824, cidadãos eram considerados os nascidos no Brasil, filhos de pais brasileiros, e os nascidos em Portugal e que residiam no Brasil no momento da independência, bem como pessoas indígenas e negras libertas. Assim, excluía-se o direito à instrução pública a todas as pessoas escravizadas e, para aqueles que poderiam ter essa benesse, não era mencionada a forma como a gratuidade seria garantida e efetivada pelo poder imperial.

A lei de 15 de outubro de 1827 alargou algumas especificações sobre a instrução pública. O texto da lei versava sobre a criação de escolas; sobre a sistematização de ensino e a distinção entre a educação formal de meninos e meninas; o exame, a admissão e o provento dos professores. A lei de 15 de outubro de 1827 (Brasil, 1827) previa que em “[...] todas as cidades, vilas e lugares mais populosos” haveria as escolas de primeiras letras tantas quantas fossem necessárias, assim como teriam escolas de meninas nas localidades mais povoadas “[...] em que os Presidentes em Conselho” julgassem necessários tais estabelecimentos, bem como mestras para reger as escolas femininas e mestres para as escolas masculinas. No entendimento de Miguel (1999), o próprio trecho da lei que tratava sobre a criação de escolas de primeiras letras para todos os cidadãos continha em si mesmo limitações, não sendo delimitados critérios e muito menos com quais recursos esse ideário seria colocado em prática. A mesma limitação ocorria quanto à criação de escolas para meninas, porém com o agravante de que só seriam permitidas caso fossem consideradas necessárias pelos presidentes das províncias e discutidas em conselho. Na prática, de acordo com Louro (2017), havia escolas para meninas e em maior número para

meninos; escolas fundadas por congregações religiosas masculinas ou femininas; escolas mantidas por leigos – com mestras e mestres. Almeida (2000) reitera que a estatística oficial é de que existiam, em todo Império no ano de 1832, 162 escolas de meninos e 18 de meninas, dentre estas, 32 escolas de meninos e 8 escolas de meninas não funcionavam por falta de professores (a maioria professoras). Em suma, o ideário da criação desses estabelecimentos não se materializou na sociedade.

Sobre o método de ensino, o texto da lei imperial demonstrava certa atenção à sistematização de escola de primeiras letras. A forma de referir-se à instituição escolar remete ao que era esperado que fosse generalizado para todo o povo por meio dela, os “[...] rudimentos do saber, ler, escrever e contar, não se imaginando, por outro lado, uma relação muito estreita dessa escola com outros níveis de instrução: o secundário e o superior” (Faria Filho, 2016, p. 136). Miguel (1999, p. 90) resume que as escolas de primeiras letras eram “[...] sinônimo de educação fundamental e o quanto bastava para formar o povo brasileiro”. Nesse sentido, o texto versava que os/as professores/as deveriam ensinar, por meio do ensino mútuo, os cidadãos:

[...] a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (Brasil, 1827).

O trecho demonstra que a formação dos meninos contaria com ensinamentos voltados ao trabalho e às questões morais e religiosas. Para as meninas, na lei de 15 de outubro de 1827 (Brasil, 1827), eram excluídos os ensinamentos das noções de geometria, a instrução de aritmética era limitada às suas quatro operações, contudo eram acrescidas a aprendizagem das “prendas” que serviriam à economia doméstica. O ideário da lei previa a formação moral e religiosa – no caso a religião Católica – para ambos os sexos, contudo a instrução dos meninos era voltada às atividades públicas, enquanto das meninas voltavam-se aos ambientes privados do lar.

No discurso, as mestras e os mestres deveriam possuir moral inquestionável, afinal, seriam elas e eles responsáveis pelos ensinamentos morais compatíveis com a civilização que se desejava. Na lei de 15 de outubro de 1827 (Brasil, 1827), aqueles cidadãos brasileiros que estivessem “[...] no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta” e que pretendiam ingressar como mestres e prover cadeiras seriam “[...] examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho”. As mestras seriam “[...] brasileiras e de reconhecida honestidade” e que tivessem apresentado os melhores desempenhos nos exames publicamente prestados. Conforme a lei, os mestres e as mestras deveriam comprovar suas habilidades nos exames e atestar a idoneidade moral esperada para a formação de meninos e meninas.

Sobre o provento das mestras e de mestres, a lei de 15 de outubro de 1827 determinava “As mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos mestres” (Brasil, 1827). Apesar da determinação legal de salários iguais, “[...] a distinção curricular acabava por representar uma diferenciação salarial, pois a inclusão da geometria no ensino dos meninos implicava outro nível de remuneração no futuro – que só seria usufruído pelos professores” (Louro, 2017, p. 444). Perante a lei, as mestras e os mestres teriam os mesmos rendimentos, entretanto, no exercício da profissão, as particularidades apareciam e a própria distinção de disciplinas para meninos e meninas acabava por reduzir os proventos das professoras.

Com a abdicação de Dom Pedro I do trono em favor de seu filho, em 7 de abril de 1831, tem-se início o Período das Regências e no ano de 1834 institui-se o Ato Adicional. Entre as instituições do Ato Adicional, o poder imperial passou às províncias o dever de deliberar sobre a instrução pública.

No texto, previa-se que “[...] instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la” (Brasil, 1834) tornavam-se de responsabilidade dos presidentes das províncias. Com a autonomia das províncias acerca da instrução escolar, ficava a cargo dos poderes locais organizar e gerir suas escolas primárias e secundárias, “[...] levantando taxas específicas destinadas à manutenção dos estabelecimentos escolares” (Sucupira, 1996, p. 61). Cabia então aos presidentes das províncias e demais poderes locais deliberarem e tornarem obrigatória e gratuita a escolarização da população.

Nas províncias, os debates acerca da instrução estavam presentes nas atividades das Assembleias Provinciais, mas a materialização das propostas tinha seu limite na prática. Entre as discussões legislativas acerca da escolarização, houve amplo debate em torno da “[...] necessidade e a pertinência ou não da instrução dos negros, índios e mulheres” (Faria Filho, 2016, p. 136) e, a partir dessas reuniões, foram estabelecidas leis provinciais – diversificadas – referentes à instrução pública. Contudo, além de limites políticos e culturais ligados a uma sociedade escravista, desigual e autoritária, agregava-se o fato de baixa capacidade de investimentos que as províncias possuíam para que pudessem pôr em prática a instrução gratuita do povo. Apesar de centralizada, como na lei de 15 de outubro de 1827 (Brasil, 1827), ou descentralizada, como no Ato Adicional de 1834 (Brasil, 1834), na prática o acesso à instrução letrada continuou como privilégio e possibilidade para poucos.

A prática de promover o acesso à instrução letrada no ambiente do lar pode ser observada desde as últimas duas décadas do século XVIII e no decurso do século XIX. Desde o Período Colonial, para preencher as lacunas deixadas pela escola pública e semipública, o ambiente privado era utilizado pelos pais que desejavam e podiam arcar com a instrução de seus filhos e filhas. Villalta (2018) conta que alguns pais se incumbiam da tarefa de ensinar as primeiras letras, outros recorriam aos préstimos de parentes e capelães ou ainda contratavam mestres e/ou mestras para a tarefa. Vasconcelos (2005) atesta que as mães aparecem como as primeiras mestras de seus filhos e filhas no Brasil do século XIX. Faria Filho (2016, p. 140) complementa que mães ensinavam seus filhos e filhas, “[...] ou os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam”. Apesar de críticas constantes, amas de leite, comumente negras, “[...] parecem ter sido fundamentais na primeira infância das crianças de Oitocentos” (Vasconcelos, 2005, p. 149). Professores, dispendo de um cômodo em suas residências, ensinavam individualmente cada aluno, mesmo quando havia vários. Dessa forma, percebe-se que por mais que o Estado não desse conta de promover a educação pública no Período Colonial e Imperial, no ambiente privado eram promovidas formas, diversas entre si, de instrução primária.

Para que mães dos estratos sociais medianos e das elites promovessem a educação doméstica, era preciso que elas tivessem recebido algum tipo de formação. De acordo com Vasconcelos (2005), nos Oitocentos, considerava-se fundamental para a sociedade a preparação da mulher como mãe e mestra, entretanto, tal tarefa só poderia ser desempenhada no reduto feminino: o lar. As mães aprendiam como educar em razão das próprias experiências tidas na infância, assim como lendo compêndios pedagógicos.

Na impossibilidade de que a própria mãe realizasse a tarefa de educar seus filhos e filhas, outra opção, entre as formas de educação doméstica, eram as preceptoras. As preceptoras serviam como meio de educar crianças e jovens e como forma de elevar o *status* entre os membros da elite. Ritzkat (2016, p. 271) traz a definição do termo preceptora como “[...] uma mulher que ensina em domicílio ou uma mulher que habita com uma família para fazer companhia e dar aula às crianças”. As preceptoras, aias e governantas eram uma opção para aqueles que pudessem pagar pelos serviços por elas oferecidos, assim como a capacidade de as famílias em despender dinheiro com a instrução da prole demonstrava o valor dado à educação e tornava-se símbolo de distinção social.

As famílias esperavam que as preceptoras – quase sempre de origem estrangeira: alemã, francesa ou inglesa – tivessem conduta irretocável e habilidades pedagógicas para conviver e instruir seus filhos e

filhas em casa. Assim que contratadas, o papel principal da educação das crianças passava a ser da “*expert pedagógica*”: a preceptora. Essas mulheres, providas de bases culturais sólidas e hábitos civilizados, eram, normalmente, oriundas da aristocracia, “[...] empobrecidas ou desprovidas da sorte do casamento, frequentemente se empregavam como preceptoras e governantas nas casas de famílias ricas” (Ritzkat, 2016, p. 272). Com posicionamento privilegiado na educação das crianças, as preceptoras ditavam as normas de instrução nos saberes gerais e nos modos adequados de comportamento.

Para tal posição, no entendimento de Vasconcelos e Francisco (2021), as preceptoras se valiam da leitura, dentre outras formações, de manuais escritos por preceptoras das Cortes europeias, como Jeanne-Marie Leprince de Beaumont e Joanna Rousseau de Villeneuve. Tais escritos, “[...] lidos por gerações que atravessaram desde o século XVIII até o século XIX” (Vasconcelos; Francisco, 2021, p. 243), convertiam-se em regulamentos que detalhavam as funções para que as mulheres contratadas como preceptoras, aias e governantas pudessem se tornar mestras eficazes para educar meninas e meninos nobres sob sua responsabilidade. Em boa parte, esses tratados instituíam fórmulas que ditavam o que se acreditava ser a melhor educação para meninas e meninos e orientavam o trabalho das preceptoras. Imbuídas do conhecimento de manuais de educação e detentoras de formação cultural ampla, as preceptoras deveriam elevar a bagagem cultural e cuidar dos bons hábitos frente à sociedade das crianças a elas confiadas.

Às preceptoras era atribuída a função de corrigir nas crianças os maus hábitos herdados dos cuidados com as amas. Logo que nasciam as crianças das famílias abastadas, os pais destinavam os cuidados pessoais dos recém-nascidos às amas, mulheres escravizadas ou contratadas para tais serviços. As amas eram responsáveis pela alimentação, pelo sono e por “[...] suprir as afeições e as necessidades infantis” (Vasconcelos; Francisco, 2021, p. 245). Entretanto, os cuidados exercidos pelas amas eram alvo de críticas tanto nos manuais das preceptoras, quanto em artigos publicados nos periódicos brasileiros. Nos discursos dos manuais, às amas era atribuída a responsabilidade pelos maus hábitos e vícios das crianças por elas cuidadas e, por esse motivo, deveria se escolher com cautela aquela que prestaria esse serviço. Quanto aos artigos veiculados em jornais brasileiros, como ressaltam Vasconcelos e Francisco (2021), as amas eram consideradas perniciosas com as vontades infantis, desconheciam os usos e costumes sociais e impunham vícios de linguagem, deixando nas crianças impressões que só poderiam ser corrigidas pelas futuras preceptoras e governantas. Assim, os maus hábitos deixados pela ama na criança deveriam ser corrigidos pela preceptora, que passaria a cuidar da educação na infância.

Vasconcelos (2005) salienta que para pensar em educação de meninos e meninas no século XIX no Brasil, é preciso salientar ao menos duas distinções: as crianças dos senhores da casa e as crianças filhas de pessoas escravizadas. As crianças filhas de negros escravizados eram normalmente separadas de suas mães, “[...] acabavam criadas por outros escravos, vendidas ou dadas recém-nascidas”, “[...] nasciam predestinadas a pertencer a alguém que poderia vendê-las, alugá-las ou trocá-las” (Vasconcelos, 2005, p. 150-151). As crianças da elite eram cercadas de criados e desde recém-nascidas passavam a receber os cuidados das amas e cresciam na condição de senhores de escravos. As amas de leite “[...] se afeiçoavam às crianças as quais alimentavam, pois eram quase sempre separadas de seus próprios filhos ou tinham que dividir o alimento destes, atendendo primeiro às crianças brancas” (Vasconcelos, 2005, p. 150). Nesse sentido, quando se fala em educação doméstica no século XIX, é preciso no mínimo distinguir a das crianças das elites e a das crianças filhas de pessoas escravizadas.

Por mais que a educação em ambiente doméstico fosse uma opção para uma pequena parcela da sociedade, começavam-se os discursos acerca da importância de a instrução escolar ser dada em um estabelecimento específico para tal ação. A instrução dada no espaço doméstico acabava por perpetuar a mesma dinâmica dos ambientes privados e isso começava a parecer nocivo para o fortalecimento dos

projetos do Estado. Com isso, no entendimento de Faria Filho (2016), o progressivo fortalecimento do Estado Imperial e a crescente discussão sobre a importância da instrução escolar vão forjando uma representação de que era imprescindível a construção de espaços específicos para a escola, a fim de se obter uma ação eficaz junto às crianças. Esses discursos também representavam a força daqueles que defendiam a supremacia e a especificidade da instrução escolar como formadora de agentes sociais frente às outras estruturas de formação e socialização, como a família e a Igreja. As críticas acerca da educação doméstica e a favor de um espaço próprio para a escola eram contundentes, entretanto era necessária a existência desses espaços escolares para que os pais enviassem seus filhos e filhas regularmente para esses recintos.

Feminização do magistério: Paraná, anos finais do século XIX

Nas províncias era observada a incipiente instrução pública. Em 1870, o Ministro do Império, Conselheiro Paulino de Souza, além de testemunhar a precariedade em que se encontrava a instrução pública nas províncias, “[...] propunha a manutenção pelo menos de uma escola para cada sexo em todas as paróquias da província” (Sucupira, 1996, p. 64). Entretanto, talvez diante da dificuldade financeira de manter classes que separassem meninos e meninas, nos anos finais do Império, era crescente o número de classes promíscuas, ou seja, mistas, compostas de ambos os sexos. Depois de a República Federativa ser proclamada em 15 de novembro de 1889, uma nova Constituição estabeleceu o regime de governo e “[...] constitui-se, por uma união perpétua e indissolúvel das suas antigas províncias, em Estados Unidos do Brasil” (Brasil, 1891), fazia com que os estados brasileiros organizassem a instrução pública.

O Decreto nº 31, de 29 de janeiro de 1890 (Paraná, 1890), colocava em vigor o Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná. Entre os 61 artigos que estabeleciam os regulamentos para a instrução pública no Estado acerca da educação para mulheres, ressaltam-se as exigências para a contratação de professores e professoras. Os candidatos e candidatas ao magistério público deveriam ter capacidade profissional, habilitada por exame legal ou ser normalista diplomado; serem maiores de 18 anos; terem moralidade atestada pelas autoridades civis; e não exercerem, fora do magistério público primário, qualquer outro emprego remunerado, ou não, salvo o ensino particular fora das horas de trabalho escolares. Observa-se a regulamentação quanto à capacitação dos candidatos e das candidatas, preferencialmente dada à habilitação por meio das escolas normais, demonstrando a preocupação do poder político em tentar homogeneizar a formação dos professores públicos, prerrogativas que impactariam na busca dos diplomas normalistas. A moralidade também se torna quesito comprobatório para a qualificação ao cargo, podendo-se auferir que a instrução elementar primária também incluía a formação moral e cívica das crianças. A proibição da prática de qualquer outra atividade remunerada e os baixos proventos de professoras e professores faziam com que os atrativos rentáveis acerca da profissão fossem reduzidos. Ao mesmo tempo, o regulamento estipulava que as cadeiras do sexo feminino e as promíscuas – ambos os sexos – só poderiam ser ocupadas por mulheres.

Outras normativas foram sendo colocadas por meio do governo estadual acerca da instrução pública, mas todas ditavam que as cadeiras do sexo feminino e promíscua (classes mistas, formadas por meninos e meninas) só poderiam ser ocupadas por professoras. O Ato de 30 de março de 1891 determinava: “Art. 19. Sempre que for impossível a criação de duas escolas para cada sexo, em qualquer localidade, será instituída uma cadeira ensino de promiscuo, regida por preceptora” (Paraná, 1891). Da mesma forma, o Decreto nº 2, de 24 de agosto de 1892, normatizava: “Art. 8º. Nos logares onde a população escolar fôr insuficiente para a criação de duas escolas destinadas a sexos diferentes, haverá uma só escola promiscua regida por professora” (Paraná, 1892). Por sua vez, o Decreto nº 35, de 9 de

fevereiro de 1895, determinava que: “Art. 48. Aos professores só é permitido reger escolas do sexo masculino, cabendo a regência das do sexo feminino e promíscua às professoras” (Paraná, 1895). Repetia-se a normatização no Decreto nº 93, de 11 de março de 1901, “Art. 35. As escolas do sexo masculino serão regidas por professores e as do sexo feminino e promíscuas por professoras somente” (Paraná, 1901). Essas deliberações expõem as ações, ao menos nos trâmites dos discursos normativos, do poder público em tentar determinar que o cargo de docente, nas cadeiras do sexo feminino e promíscua da instrução elementar primária, só poderiam ser exercidas por professoras.

Os relatórios de atividades e quadro demonstrativo do Paraná possibilitam compreender como as normativas ocorriam na prática. Acerca da ocupação das cadeiras, o “Quadro demonstrativo do professorado primário do Estado do Paraná” (Paraná, 1894) apresenta os nomes dos 127 que faziam parte do quadro de funcionários e funcionárias da instrução primária pública: 32 professores ocupavam as cadeiras do sexo masculino; 26 professoras estavam a frente das cadeiras do sexo feminino; e 69 professoras assumiam turmas promíscuas. Na terceira parte do “Relatório apresentado ao exm. Sr. Dr. José Pereira Santos Andrade – governador do Estado do Paraná” (Paraná, 1897), que trata da instrução pública, encontra-se o detalhamento das 222 cadeiras providas, sendo elas: 80 professores ocupavam as cadeiras do sexo masculino; 32 professoras as cadeiras do sexo feminino; e 110 professoras regiam as cadeiras promíscuas. O Relatório (Paraná, 1903), elaborado por Victor Ferreira do Amaral e Silva, Diretor-Geral da Instrução Pública, também expõe como estavam providas as cadeiras no Paraná: 55 professores nas cadeiras do sexo masculino; 29 professoras nas cadeiras do sexo feminino; e 114 professoras nas cadeiras promíscuas. Esses dados foram dispostos na Tabela 1 – Número de cadeiras ocupadas por professores e professoras entre os anos de 1894 e 1903 no estado do Paraná.

Tabela 1 – Número de cadeiras ocupadas por professores e professoras entre os anos de 1894 e 1903 no estado do Paraná

Ano	Total	Cadeira		
		masculino	feminino	promíscua
1894	127	32	26	69
1897	222	80	32	110
1903	198	55	29	114

Fonte: A autora, com base nos dados dos relatórios de atividades (Paraná, 1897; 1903) e quadro demonstrativo do Paraná (1894).

Por meio dos dados, observa-se o crescente número de mulheres que passou a ocupar as cadeiras do professorado do estado do Paraná, bem como a gradativa elevação do número de cadeiras promíscuas. Nesse processo, observam-se dois fenômenos importantes: a coeducação e a feminização do magistério.

A coeducação (cadeira promíscua ou mista) permitia mais oportunidades de trabalho às mulheres, uma vez que não as limitava à regência apenas das cadeiras do sexo feminino. Nesse sentido, observa-se o papel do Estado em reforçar e ratificar prescrições normativas para preferenciar o posicionamento de mulheres no cuidado e serviços para com as crianças. Para além dessa permissão às mulheres, o poder político negava aos homens a regência das cadeiras promíscuas ou as do sexo feminino.

Desde as últimas décadas do Império já havia aqueles que advogavam em prol da coeducação, relacionando-a à economia de despesas para o Estado. Com base em estudos de discursos de intelectuais, professores, professoras e autoridades de meados do século XIX, Castanha (2015) demonstra que tais alocações defendiam a difusão da coeducação nas escolas públicas primárias e que tais discussões levaram à sua materialização na legislação e difusão nos estados brasileiros. Explanando

acerca de questões de fatores econômicos, Hahner (2011) relembra que desde 1867 havia críticas ao sistema educacional brasileiro, entre elas cita a de Antonio de Almeida Oliveira, que propunha a coeducação para diminuir os custos do ensino primário, uma vez que as despesas eram bastante elevadas para manter classes separadas entre os sexos. Outras vezes insistiam nos benefícios da educação mista. Castanha (2015) exhibe que em 1873, no Rio de Janeiro, Antônio Estevam da Costa Cunha apresentou a conferência Coeducação, em que defendia que a educação mista era benéfica por proporcionar: comodidade às famílias ao mandarem os filhos e filhas para o mesmo estabelecimento; continuação da vida familiar ao colocar irmãos e irmãs no mesmo local; e melhoria no desempenho em relação aos estudos, uma vez que se criaria um clima de competição entre os sexos. Por meio desse discurso, pode-se perceber intenções de motivar às famílias na aceitação da coeducação.

Contudo, o processo de coeducação não foi alcançado sem oposição ao sistema. Por volta de 1870, repassa Hahner (2011), a coeducação continuava a ser desencorajada pelas elites brasileiras, que a viam como possibilidade de corromper as crianças. Entretanto, em outros países católicos, ela passava a ser tolerada em decorrência da redução dos custos que proporcionava. Além disso, Almeida (2011) completa que razões culturais representadas, em uma sociedade que se constituiu luso-cristã, compreendiam a instrução feminina como dispensável e por esse motivo repudiavam a instrução conjunta de meninos e meninas. Assim, existiam os que criticavam a coeducação e que pautavam sua desconfiança com justificativas ligadas a questões morais, pois viam a educação feminina como desnecessária e até mesmo perigosa.

Entretanto, nas duas décadas finais do século XIX, a instrução da mulher passou a ser incentivada e justificada por sua função social. Desde a década de 1870, de acordo com Hahner (2011, p. 468), os brasileiros, que viam na educação um elemento essencial para a modernização da sociedade, passaram a apoiar melhoramentos na educação feminina, uma vez que acreditavam no “[...] poder da mulher para orientar o desenvolvimento moral de seus filhos e a formação de bons cidadãos para a Nação”. Louro (2017) atesta que os discursos em favor da educação feminina eram válidos, mas continuavam pautados no destino materno das mulheres e, agregados às justificativas republicanas, vinculavam-se à modernização da sociedade, à higienização da família e à construção da cidadania de jovens. Almeida (2011) reitera que com a divulgação do projeto liberal republicano para a educação, a instrução feminina passou a ser vista como fundamental para a moralização da família e da Pátria e passou-se a abandonar a ideia de que demasiados conhecimentos eram inúteis e até mesmo prejudiciais à frágil constituição intelectual e física das mulheres. Ansiava-se muito acerca da instrução feminina ligada ao seu papel na sociedade, entretanto eram desconsiderados os anseios das mulheres. Por outro lado, houve gradativo ingresso de meninas na instrução pública e, ao mesmo tempo, ocorria, por parte das autoridades, a observação dos custos para manter separados os sexos.

Nesse interim, também cresciam os reforços para mudança da representação acerca da ocupação do magistério. O magistério primário era uma ocupação majoritariamente masculina até meados do século XIX, sendo os jesuítas os primeiros professores. Entretanto, no entendimento de Louro (2017), os homens estavam deixando as salas de aula, em algumas regiões em maior número que outras, em decorrência do processo de urbanização e industrialização que estava proporcionando atividades mais rentáveis. Hahner (2011) reitera que os homens usufruíam de mais oportunidades de trabalho, mesmo quando comparados a grupos de um mesmo estrato social, e tais alternativas masculinas possivelmente contribuíram para a redução de potenciais professores nos cursos primários. Vale lembrar que desde o regulamento da Instrução Pública do Paraná (Paraná, 1890), era impossibilitado ao professor ou à professora ter outro emprego remunerado fora do magistério, fator econômico que tornava menos interessante a ocupação em virtude dos baixos proventos.

Para além da questão econômica e das novas dinâmicas sociais, começou a haver apoio nas representações, enfatizando o magistério como ocupação feminina. De acordo com Hahner (2011, p. 467), é de suma importância o fator econômico ligado a esse fenômeno, assim como é relevante pensar no crescente discurso do “[...] ensino como uma extensão da função maternal (o que também servia como desculpa para os baixos salários das mestras)”, o que demonstra o papel importante, mas ambíguo, da coeducação nessa transição no Brasil do século XIX. Castanha (2015), no relatório de 1880, da Província do Mato Grosso, encontrou representações que procuravam atestar a superioridade das mulheres para a função do magistério primário, destacando as qualidades de clareza, doçura, imaginação, paciência, bondade, zelo e graça, detentoras de similaridade de carinho materno e que tais características impactavam no comportamento das crianças em relação à maior aplicação nos estudos. Louro (2017, p. 450) reitera que muitos eram os discursos que atestavam que as mulheres tinham naturalmente uma inclinação para tratar com as crianças, que eram elas as primeiras educadoras e, por conta disso, nada mais apropriado do que confiar a elas a educação escolar. Pode-se observar a tentativa de representação das mulheres em conformidade com o magistério, ligando a profissão às características de extensão da maternidade, atividade que não subverteria a função primordial feminina de ser mãe.

No Paraná, outro discurso, duas décadas depois, expõe a saída de homens do magistério e o aumento de mulheres no professorado. Victor Ferreira do Amaral e Silva, Diretor-Geral da Instrução Pública, declarou:

Tem aumentado o número de professoras e decrescido o de professores, circunstancia que julgo de bom agouro; por quanto, de harmonia com a maioria dos pedagogistas modernos, sou de parecer que o ensino primário deve ser ministrado de preferência por senhoras. A mulher por organização especial, que em geral transuda ternura e bondade a par de grande vivacidade de espírito, parece melhor aparelhada para guiar os primeiros passos da criança fora do lar, de que a escola deve o seguimento, por uma solução de continuidade pouco perceptível. (Paraná, 1903, p. 10).

O discurso de Victor Ferreira do Amaral e Silva traz uma representação de mulher em que enfatiza características de docilidade e as compatibiliza com a função do magistério primário. Também reforça a representação da importância das características da professora como uma extensão do lar para as crianças que ela guiaria. Esse discurso ainda expunha as práticas sociais do aumento do número de mulheres e declínio do número de homens no professorado, assim como se dizia, sob respaldo científico dos “pedagogistas modernos”, estar de acordo com tal fenômeno.

Ocorre que os discursos acerca da representação da mulher ligada ao magistério, em conjunto com as prescrições normativas do Estado para o provimento das cadeiras, permitiram às mulheres novos locais de convívio. Castanha (2015) confirma que as discussões acerca da coeducação foram fatores centrais para o processo de feminização do magistério. Louro (2017) reitera que os discursos legitimavam a saída dos homens – que passaram a se dedicar a atividades, na maioria das vezes, mais rentosas – ao mesmo tempo em que afirmavam o ingresso de mulheres nas escolas – ansiosas para aumentar seu universo, em muitos casos, restritos ao lar e à Igreja. Almeida (2011) complementa que a possibilidade de se profissionalizar no magistério primário significava para as mulheres vislumbrar uma maneira de se sustentarem, sem a dependência de um casamento ou de ajuda alheia. Matos e Borelli (2016, p. 137) atestam que o magistério era “[...] considerado adequado às mulheres por ser um trabalho de ‘meio período’, permitindo concatenar a atividade profissional com as obrigações do lar”. Pelas próprias representações do trabalho docente ligado ao cuidado, a característica do tempo de trabalho, ou seja, de um só turno, e por ser uma das profissões socialmente para elas aceitas, fizeram com que as mulheres fossem ocupando essas novas possibilidades para elas permitidas.

As mulheres economicamente desfavorecidas sempre desempenhavam outras atividades econômicas. Matos e Borelli (2016) atentam para o fato de que as mulheres sempre trabalharam, quer seja exercendo atividades remuneradas ou em situações ligadas a funções domésticas ou a ofícios coletivos e familiares. As mulheres negras, mesmo após libertas, continuaram exercendo os trabalhos mais desqualificados, recebendo rendimentos baixíssimos e péssimo tratamento, mesmo depois de abolida a escravidão. Outras mulheres desenvolviam atividades de trabalhos manuais no próprio ambiente doméstico, às vezes como complemento da renda e, em alguns casos, como forma de sustento da família. Algumas estavam no campo, trabalhando nas fazendas com atividades ligadas ao plantio e à colheita. Nas cidades, desempenhavam atividades no interior de outras residências, como empregadas domésticas, cozinheiras, lavadeiras e governantas; em hospitais, asilos, escritórios; ou como vendedoras ambulantes. Apesar de muitas dificuldades ligadas a cada atividade, as mulheres iam ocupando espaços de trabalho conforme eles lhes eram permitidos.

A feminização do magistério e as escolas normais

A atividade docente, assim como a enfermagem, por exemplo, não feria as representações da missão feminina e, sim, reafirmava-as, e jovens de diversos estratos sociais passaram a almejar a profissão docente. Ademais, a profissão passou a ser representada como majoritariamente feminina, evitando os obstáculos de adentrar em um campo definido pelos discursos como naturalmente masculinos. Cada vez mais moças passavam a frequentar as escolas normais em busca de qualificação para o magistério.

Os relatórios do Estado relatam o ingresso do sexo feminino, sobretudo no início do século XX. Sobre a Escola Normal, localizada na capital paranaense, o relatório apresentado ao governador do Estado do Paraná declarava: “A frequência nesse proveitoso departamento de instrução tem sido ultimamente animadora e principalmente accentuada pelas senhoras que, matriculadas, ali vão haurir os sólidos e indispensáveis conhecimentos para a bella carreira do magistério” (Paraná, 1897). O relatório elaborado por Victor Ferreira do Amaral e Silva constatava que a Escola Normal do Estado

[...] teve no anno preterio uma desusada frequencia, principalmente de representantes do sexo feminino, entre os quaes algumas moças das principais famílias desta capital. É isso a prova cabal da confiança que esse estabelecimento tem sabido inspirar ao publico (Paraná, 1903, p. 17).

Ambos os discursos dos relatórios enfatizam o incremento ocasionado nas matrículas da Escola Normal e em especial das mulheres. O discurso de Victor Ferreira do Amaral e Silva vai além e pontua que algumas das moças eram de famílias tradicionais da capital, o que demonstrava o fortalecimento no prestígio da instituição. Sobre a frequência de estratos sociais superiores, Louro (2017) explica que a origem social das moças matriculadas nas escolas normais era diversa, mas, em alguns momentos e em algumas localidades, esses estabelecimentos se tornaram instituições de ensino bem-conceituadas, promovendo a captação de uma clientela socialmente privilegiada. Matos e Borelli (2016) concluem que até os anos de 1930, para as mulheres das elites e setores médios da sociedade, o magistério, por proporcionar um ganho financeiro e o aprimoramento intelectual, era uma das poucas possibilidades atraentes de profissionalização. Por essas perspectivas, já no início do século XX, Victor Ferreira do Amaral e Silva observou o prestígio que a instituição começava a ganhar entre as filhas das seletas famílias curitibanas.

A partir do relatório elaborado por Victor Ferreira do Amaral e Silva, pôde-se elaborar a Tabela 2 – Número de matrículas na Escola Normal do Paraná entre os anos 1898 e 1903, por meio da qual se pode comparar o ingresso de mulheres e de homens na Escola Normal paranaense.

Tabela 2 – Número de matrículas na Escola Normal do Paraná entre os anos 1898 e 1903

Ano	Total	Alunos matriculados	
		masculino	feminino
1898	25	1	24
1899	32	2	30
1900	31	10	21
1901	35	10	25
1902	66	15	51
1903	96	16	80

Fonte: A autora, com base nos dados do relatório de atividades (Paraná, 1903).

Pode-se observar que foi crescente e expressivo o ingresso de moças na instituição, chegando elas a representar 83% das matrículas em 1903. Os relatórios igualmente expõem o grande contingente de moças que passaram a procurar sua formação nas escolas normais. Na Escola Normal, localizada na capital paranaense, as alunas eram descritas como integrantes de famílias tradicionais da cidade, demonstrando que a instituição tinha prestígios entre a elite. No ano de 1903, aproximadamente 84% da composição do corpo discente dessa instituição passou a ser formada por mulheres.

Apesar do reduzido número de homens matriculados em comparação ao de mulheres, as turmas eram mistas, mas havia normativas em prol da moralidade. Os Decretos n.ºs 35, de 9 de fevereiro de 1895, e 93, de 11 de março de 1901, determinavam que as aulas para ambos os sexos aconteciam de forma simultânea, “[...] sendo os assentos dispostos em duas secções: uma para os alunos e outra para as alumnas” (Paraná, 1895, p. 74) e que haveria “[...] duas salas de espera para que os alunos de um e outro sexo aguardem separadamente o começo dos exercícios escolares” (Paraná, 1895, p. 74). A quantidade de alunos e alunas impossibilitava estipular turnos ou turmas separadas, entretanto determinava-se uma distância entre os corpos femininos e masculinos tanto dentro das salas de aulas – separando-se as seções – como nos momentos que antecediam o início das aulas – separando-os em cômodos diferentes.

As normativas acerca da vigilância sobre a coexistência de moças e rapazes no ambiente já existiam desde as três últimas décadas do século XIX. Louro (2017, p. 453) explica que qualquer espaço fora do ambiente doméstico representava um risco para o sexo feminino, uma vez que “[...] percebida e construída como frágil, a mulher precisava ser protegida e controlada”. Castanha (2015) relata que desde a década de 1870 já funcionavam as escolas normais mistas, mas, para evitar contato entre os sexos, as aulas para moças e rapazes eram ministradas em dias alternados e que, a partir de 1880, regulamentou-se a existência da Escola Normal mista, com frequência promíscua, mas a convivência entre ambos os sexos era permitida apenas nas salas de aulas e com severa vigilância. Entretanto, apesar da vigilância expressa atribuída para o funcionamento das turmas com ambos os sexos, no entendimento de Hahner (2011), foi a introdução da coeducação nas escolas normais que possibilitou o aumento de mulheres matriculadas, contribuindo para o futuro caráter do professorado. As escolas normais mistas possibilitavam menos custos para seu funcionamento, contudo eram criados dispositivos, proibições e distribuições estruturais, afinal era preciso impor normativas, a fim de salvaguardar a reputação das moças.

As escolas normais eram compreendidas como o local para difundir conhecimentos para formar os professores e professoras. Louro (2017, p. 455) explica que, em razão do gradativo ingresso até tornassem-se escola de mulheres, currículos, normas, uniformes, prédio, corredores, quadros, mestres e mestras, tudo era concebido como “[...] um espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras”. A arquitetura das escolas normais informava a distinção do local, fundadas inicialmente

nas principais cidades, cujas fachadas solenes tinham por objetivo informar a diferenciação dos demais prédios. Internamente, os corredores, as salas, os crucifixos, as bandeiras, os retratos destacavam ou ocultavam valores e exemplos a serem seguidos. Rituais e doutrinas no decorrer dos anos apresentando continuidade e descontinuidade que marcaram essa produção. Currículos que incluíam aulas de português, matemática, geografia nacional, história do Brasil, história geral, catecismo, pedagogia, puericultura, economia doméstica, trabalhos manuais, higiene escolar, sociologia, canto orfeônico e outras. Para o processo de ensinar-lhes a missão e desenhar o perfil próprio da profissão, eram utilizados símbolos e dispositivos que formavam e informavam.

O tempo nas escolas normais, como em qualquer outra instituição escolar, era planejado, controlado e precisava ser apreendido e internalizado para que posteriormente se tornasse natural quando as professoras estivessem ministrando suas próprias classes. Os debates, nos anos finais do século XIX, acerca de programas e currículos escolares, estavam intimamente relacionados à organização e à utilização do tempo escolar, em conjunto com discussões sobre “[...] os métodos pedagógicos, ou, mais especificamente, com a organização das turmas e das classes” (Faria Filho, 2016, p. 149). De acordo com Faria Filho (2016), a cultura escolar foi elaborada como eixo articulador dos grupos escolares e entre elas a utilização racionalizada do tempo e dos espaços serviria também para controle do trabalho das professoras.

Essa cultura escolar foi intensificada nas escolas normais, para que esses processos fossem apreendidos e que as professoras formadas se tornassem formadoras. Desde os anos iniciais da República, momento em que as sociedades se tornavam mais complexas, os discursos oficiais esperavam ordenamento e regulação da população, pois “[...] se pretendia alcançar, como meta final, que os indivíduos aprendessem a se autogovernar” (Louro, 2017, p. 457). As professoras exerceriam um papel de modelo para seus alunos e alunas, assim, seus comportamentos, desejos, falas, gestos e atitudes eram sempre vigiados e controlados. Nesse processo de formação das formadoras, as normativas eram explicitadas e objetivadas, mas alguns símbolos, valores e conhecimentos eram introjetados nos corpos implicitamente e percebidos de forma natural. Modos de falar, de se comportar, de se vestir e postura corporal podiam ser vistos como aprendizado que passava a ser subentendido e inculcado, mesmo sem que o agente se desse conta disso.

A formação dada nas escolas normais era modificada – complementada/alterada – conforme as alterações nos poderes governamentais. A cada reforma proposta pelo Estado, a educação era diretamente afetada. Inteiramente ligada à educação, as escolas normais, como formadoras de professores e professoras, recebiam novas normativas para agir de acordo com os projetos nacionais.

Considerações finais

Até meados de 1870, no Paraná, o cenário não era diferente das demais províncias, sendo observada a incipiente e precária instrução pública. Duas décadas depois, o Decreto nº 31, de 29 de janeiro de 1890, instituía o regulamento da instrução pública que proibia, para professores e professoras, a realização de outras atividades remuneradas para além da docência, além de ordenar que as cadeiras do sexo feminino fossem providas apenas por professoras. As normativas que vieram posteriormente também perpetuavam a obrigatoriedade de professoras nas cadeiras do sexo feminino e promíscua. Tais deliberações demonstraram que os discursos normativos procuravam afirmar as mulheres à frente das atividades docentes das cadeiras femininas e promíscuas.

Os relatórios de atividades da instrução pública do Paraná possibilitaram compreender parcialmente como as políticas foram efetivadas nas práticas. Nos anos finais do século XIX e iniciais do século XX, foi crescente o número de mulheres que passou a ocupar as cadeiras do professorado do

estado do Paraná, assim como foi perceptível a gradativa elevação do número de cadeiras promíscuas, desvelando que a coeducação se relaciona à feminização do magistério. No ano de 1903, para o diretor-geral da instrução, Victor Ferreira do Amaral e Silva, tal fenômeno era visto de modo positivo, uma vez que as mulheres se compatibilizavam com as funções ligadas ao magistério e que cientistas do período validavam tal pensamento. Dessa forma, os discursos oficiais reforçavam as representações da mulher ligada ao magistério.

Referências

- ALMEIDA, Jane Soares. Professoras virtuosas; mães educadas: retratos de mulheres nos tempos da república brasileira (séculos XIX/XX). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 11, n. 42, p. 143-156, jun. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639871>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1899): história e legislação*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.
- BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1824, v. 1, p. 7 (Publicação Original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.
- BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Diário Oficial da União da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 25 fev. 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao091.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.
- BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1827, v. 1, p. 71, pt. I (Publicação Original). Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 20 mar. 2022.
- BRASIL. Lei n. 16 de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1834, v. 1, p. 15 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- CASTANHA, André Paulo. O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas. *História da Educação*, Porto Alegre, v. 19, n. 47, p. 197-212, set./dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/51341>.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Minas Gerais: Autêntica, 2016. p. 135-150.
- GATI, Hajnalka Halász; MONTEIRO, Ivanilde Alves. Educação e docência feminina no Brasil do Século XIX: avanços e desafios. *Cadernos de História da Educação*, v. 15, n. 3, p. 1146-1169, set.-dez. 2016. DOI:10.14393/che-V15n3-2016-12 . Acesso em 10 nov. 2022.
- HAHNER, June Edith. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. x-x, ago. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200010>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 443-481.

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. Espaço feminino no mercado produtivo. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 126-147.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. O significado da educação pública no Império. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Pesquisa em história da educação: perspectiva de análise, objetos e fontes*. Minas Gerias: HG Edições, 1999. p. 87-94.

PARANÁ. Acto de 30 de março de 1891. *Regulamento da instrução publica do Estado*. Atos 1891. Curitiba: Arquivo Público do Paraná. p. 319-377.

PARANÁ. Decreto n. 02, de 24 de agosto de 1892. Regulamento do ensino popular. Decretos 1892. Curitiba: Arquivo Público do Paraná. p. 293-325.

PARANÁ. Decreto n. 35, de 09 de fevereiro de 1895. Regulamento da instrução publica do Estado. Decretos e Regulamentos de 1895 -1896. Curitiba: Arquivo Público do Paraná. p. 7-81.

PARANÁ. Decreto n. 93, de 11 de março de 1901. Regulamento da instrução publica do Estado do Paraná. Decretos e Regulamentos de 1901. Curitiba: Arquivo Público do Paraná. p. 83-158.

PARANÁ. Decreto n. 31, de 29 de janeiro de 1890. Regulamento para a instrução publica do Estado. Decretos 1890. Curitiba: Arquivo Público do Paraná. p. 37-46.

PARANÁ. Quadro demonstrativo do professorado primário do Estado do Paraná, 1894. Secção de instrução da Secretaria do Interior do estado do Paraná, 27 de setembro de 1894.

PARANÁ. Relatório apresentado ao Governador do Estado do Paraná pelo Antonio Augusto de Carvalho Chaves, Secretario dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Publica, 1897. Curitiba: Atelier Novo Mundo.

PARANÁ. Relatório apresentado Secretario do Interior, Justiça e Instrução Publica pelo dr. Victor Ferreira do Amaral e Silva, Director Geral da Instrução Publica, 1903. Curitiba: Typ d'a Republica.

RABELO, Amanda. Escolas de formação de professores/as no Brasil e em Portugal e a feminização do magistério. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 12, n. 46, p. 24-45, jun. 2012. DOI <https://doi.org/10.20396/rho.v12i46.8640070> . Acesso em 10 nov. 2022.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na colônia. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Minas Gerais: Autêntica, 2016. p. 78-94.

RIBEIRO, Alexandra Ferreira Martins. *Tensões entre o permitido e o conquistado: trajetória de professoras do 2023 setor de educação da Universidade Federal do Paraná (1950-1973)*. 239 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023.

RITZKAT, Marly Gonçalves Bicalho. Preceptoras alemãs no Brasil. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Minas Gerais: Autêntica, 2016. p. 269-290.

- SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. São Paulo: Autores Associados, 1996. p. 55-68.
- VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; FRANCISCO, Ana Cristina Borges López Monteiro. Aias, governantas e preceptoras. *Revista FAEEBA*, v. 30, n. 63, p. 239-256, 2021. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2021. Acesso em: 10 nov. 2022.
- VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. *A casa e os seus mestres: a educação no Brasil de Oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.
- VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: NOVAIS, Fernando A. (coord.); SOUZA, Laura de Mello e (org.). *História da vida privada no Brasil, 1: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2018. p. 258-303.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p.609-634, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300005>. Acesso em: 10 nov. 2022.
-

RECEBIDO: 14/03/2024
APROVADO: 30/09/2024
PUBLICADO: 18/03/2025

RECEIVED: 03/14/2024
APPROVED: 09/30/2024
PUBLISHED: 03/18/2025