



labrys, estudos feministas

número 1-2, julho/ dezembro 2002

Sobre as professoras de "antigamente" que eram "feias" e "usavam óculos"...

Diva do Couto Gontijo Muniz

Resumo:

Trata-se de uma leitura das experiências das professoras mineiras nas atividades de ensino e de preparação escolar para o exercício de tal função. Tendo por referência o quadro nocional dos estudos de gênero e da teoria das representações sociais, procedeu-se a uma análise da conformação dos "corpos de mulheres" em "corpos de professoras", segundo o modelo normativo de mestra vigente na sociedade mineira do século XIX. Observou-se que o "ser" normalista e o "tornar-se" mestra foi processo em que cada uma exercitou e sofreu efeitos de poder.

Palavras-chave: Minas Gerais, professoras, sexo-gênero, representações, identidades.

"...Antigamente as professoras usavam óculos e não eram bonitas. Por isso mesmo o ensino se fazia com dificuldades horríveis e ninguém aprendia a ler e escrever ou aprendia sem gosto, para se utilizar desses conhecimentos, lendo ou escrevendo artigos contra a feiúra das professoras. Feiúra respeitável, que se apoiava na palmatória, na varinha de marmelo inquieta sobre a mesa, e no capacete de papel que, apesar de tudo, era o lado mais ameno da escola e dava à gente uma ilusão tímida de carnaval. Todo mundo se julgava profundamente infeliz e as professoras também. Hoje elas são bonitas e não usam óculos. O ensino melhorou." (Andrade, 1987:16)

A contraposição de imagens e de temporalidades, utilizada por Carlos Drummond de Andrade, nesse movimento de apoderar-se de uma recordação – a de seus primeiros tempos na escola – e de não deixá-la escapar, "aprisionando-a" sob a forma de crônica, remete-nos à construção de Benjamin, segundo a qual o cronista assim procede porque "leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história" (Benjamin, 1985: 225).

Com efeito, o autor, ao contrapor imagens de mestras, está, ao mesmo tempo, contrapondo e revelando os modelos que presidiram o "fazer-se" das mulheres mineiras enquanto professoras, em dois contextos históricos específicos: um, onde se inscrevem as transformações das últimas décadas do século XIX, vincadas pelo esforço das elites brasileiras em assegurar a manutenção da ordem monárquica, o que incluía adensar o ordenamento e

controle do corpo social, segundo os padrões culturais referenciadores daquela; outro, o de racionalização, de aumento de produtividade do trabalho, de modernização do Estado, redefinições consubstanciadas no projeto de desenvolvimento industrial do país, delineado a partir de 1930.

Tal contraposição de imagens remete-nos ainda, sobretudo, à dimensão representacional da construção operada, aos sistemas de interpretação que regem a relação do indivíduo com o mundo e com os outros, orientando e organizando condutas e comunicações sociais, uma vez que aqueles constituem, como bem precisou Jodelet (1989:36), "uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, uma visão que concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social".

Assim, o cronista, ao referir-se tanto às professoras de "antigamente" como às de seu tempo, compartilha e veicula um saber socialmente elaborado acerca daquelas, de seus corpos, papéis e condutas, nas Minas dos séculos XIX e XX. Veicula, igualmente, uma visão inscrita em um esquema constitutivo e interpretativo do mundo, um quadro representacional "em que imagens, valores, significações materiais e simbólicas instituem o real em seus aspectos social/individual" (Swain,2002:9).

Como nada escapa ao aspecto instituidor das representações sociais, a construção das identidades individuais e sociais das professoras mineiras processa-se pelo *assujeitamento* aos modelos de mestra, aos mecanismos regulatórios, destiladores de normas, modelos e verdades daquela sociedade, naquelas temporalidades. Nesse sentido, observa-se que, com ou sem óculos, "bonitas" ou portadoras de uma "feiúra respeitável", tratam-se de construções que expressam as imagens/valores/significações sociais constitutivas dos modelos que referenciavam o "ser" e o "fazer-se" das mestras mineiras.

No caso das professoras de "antigamente", inserir-se no mundo do trabalho, ser reconhecidas socialmente enquanto tais, implicava interiorizar papéis, valores e normas existentes de forma a pautar suas condutas segundo os padrões instituidores/instituídos dos/pelos modelos normativos de mestra e de educação da época. Padrões, esses, que se encontravam presididos por imagens de professora como pessoa abnegada, distinta, estóica, vigilante, disciplinada e assexuada e de educação como prática fundada em rígida disciplina.

Significativamente, o cronista, ao comparar aquelas com as de sua contemporaneidade – que "são bonitas e não usam óculos" – descreve-as como "profundamente infelizes", já que, em sua visão, eram desprovidas de atributos físicos. Real ou aparente, essa carência de atributos, que respondia por um ensino que se "fazia com dificuldades" e onde a infelicidade era geral, revela-nos corpos formados e forjados segundo os atributos e enunciados que informam o modelo normativo de mestra daquelas época e sociedade. Imprimir respeitabilidade à sua feiúra, operação que incluía o apoio de uma rígida disciplina, materializada na palmatória e na varinha de marmelo, é assujeitar-se a tal modelo. É desdobrar-se na experiência de um corpo que, ao se assumir, foi dessexuado e se torna assexuado, segundo o padrão de mestra hegemônico disseminado.

Tornar-se assexuado, ou seja, tornar-se "um indivíduo que aparentemente não tem vida sexual, ou não é sensual, insexuado" (Ferreira,1986:184), por força de dispositivos dessexualizadores revela-nos o corpo como "lugar no

qual os efeitos significantes do signo se corporificam e se real-izam (de Lauretis,1994:183). Revela-nos, ainda, e principalmente, como opera o dispositivo da sexualidade ao fazer do sexo e, sobretudo, da sexualidade, o eixo e o motor da vida individual e social (Foucault,1992:92). O construir de um silêncio sobre a sexualidade, o negá-la sob um corpo, que se aparenta assexuado, não é senão afirmá-la em sua plena operacionalidade, em seu pleno exercício de poder e controle sobre os sujeitos

Bonitas ou feias, as descrições das professoras sinalizam para o exercício de poder que funciona mediante um conjunto heterogêneo de dispositivos – discursos, instituições, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas... o dito e o não dito (Foucault,1992:224) – no sentido de conformação de "corpos de mulheres" em "corpos de professoras". Um processo de domesticação em que atributos e enunciados constitutivos do "modelo normativo de mulher" (Rago,1985:62) são apropriados e ressemantizados no de "mestra". Entende-se, assim, porque o ingresso e inserção das mineiras no mercado de trabalho, via atividade docente, foi cercado por regras e cercado por interdições de forma a enquadrá-las ao padrão de conduta prescrito. Afinal, representadas a partir de um construto modelar que se ancorava em uma imagem de mulher como ser frágil, passivo, sensual e emotivo, seria preciso, como assinala Guacira Louro,

"... prover a mulher professora de alguns recursos que lhe permitissem controlar seus sentimentos e exercer a autoridade em sua sala de aula. Ela deveria ser disciplinadora de seus alunos e alunas e, para tanto, precisava ter disciplinado a si mesma. Seus gestos deveriam ser contidos, seu olhar precisaria impor autoridade. Ela precisaria ter controle da classe, considerado um indicador de eficiência ou de sucesso na função docente até nossos dias." (Louro, 1997: 467)

Uma ação disciplinadora, de forma a homogeneizar a conduta docente em consonância com a identidade definida para o magistério feminino, processou-se institucionalmente mediante dois movimentos: um, durante o exercício mesmo da função; o outro, por meio da formação escolar, proporcionada pelos cursos das "escolas normais". Como não poderia deixar de ser, pois trata-se de um espaço escolar, a ação aí exercida apresenta-se vinculada por representações de gênero, com prescrições reiteradoras da posição social de inferioridade das mulheres.

Entender o gênero como constituído/constituente da identidade dos sujeitos implica atentar para as múltiplas dimensões dessa construção, dentre elas, a sexualidade. Distinta da dimensão de gênero, mas a ela articulada e com ela confundida, já que ambas são compostas e definidas por relações sociais, trata-se também de um construto social, ou seja, "ela se constitui a partir de múltiplos discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem verdades" (Louro,1997:26).

Do conjunto de dispositivos institucionais destiladores de poderes e saberes, a escola configura-se um dos *locus* privilegiado na composição das identidades sexuais e de gênero, enquanto espaço de poder que regula, normaliza e inculca modelos de feminilidade e masculinidade e da sexualidade heterossexual. Enquanto espaço onde se processa a inscrição dos gêneros e da sexualidade nos corpos, onde eles ganham sentido socialmente (Louro,2000:11), ao serem modelados segundo padrões identitários construídos a partir de uma lógica binária pela qual o ser humano é percebido sob a perspectiva dualista, "fragmentado entre o lado supostamente

masculino, ativo e racional e outro feminino, passivo e emocional" (Rago,1998:97-98).

Se exercida por meio de duas instâncias, tal ação disciplinadora esteve, até a década de 70, praticamente restrita ao controle do exercício docente, uma vez que os cursos normais, efetivamente, apenas se estabeleceram na Província a partir de 1872, com a criação das escolas normais de Ouro Preto e Campanha (Moacyr,1940:186). Isso porque os esforços iniciais, empreendidos desde 1840, no sentido do estabelecimento da Escola Normal de Ouro Preto não lograram resultados, sujeitos que sempre estiveram ao voluntarismo ou à conveniência político-partidária dos sucessivos governantes, que decretaram, ora seu fechamento (1842, 1852, 1859, 1864), ora sua reabertura (1848, 1858, 1862), ora sua anexação ao externato/liceu (1853, 1857, 1859, 1865) (Mourão, 1959:32-36). Procedimentos, finalmente, reveladores da concepção dominante àquela época quanto à irrelevância da capacitação para o bom desempenho do exercício docente.

De 1805 a 1851, refletindo a carência de professoras nas escolas públicas primárias – apenas 23 – algumas leis e regulamentos mantiveram, sem grandes variações, critérios indistintos quanto às condições de ingresso à profissão, baseados no Regulamento n.3, de 1835, cujo artigo 15 determinava os dispositivos do mesmo extensivo às professoras "no que lhes for applicavel" (Regulamento n.3, 1835: 11). A partir da década de 50, o gradual aumento das escolas femininas – expresso nas 616 cadeiras criadas entre 1852-1889, conforme se constata no Quadro I, incluso no final do texto – foi acompanhado por uma política de maior intervenção do Estado no setor de instrução pública. Política, essa, traduzida tanto pela ampliação das dotações orçamentárias para o setor – as verbas aí destinadas representaram entre 21,67% a 31,09% do total do orçamento provincial, no período de 1865 a 1888 – como pela regulamentação mais detalhada quanto ao exercício da docência. O Regulamento n. 49, de 1861, revela particularmente essa posição, sendo que os que o substituíram mantiveram os princípios e as concepções de sua estrutura. Com relação ao ingresso, assegurava, em suas disposições gerais, igualdade de condições aos docentes brasileiros, de ambos os sexos, e aos estrangeiros que provassem:

1º Ter 21 annos de idade

2º Bom comportamento civil e moral

3º Ser catholico apostholico romano

4º Ter conhecimentos especiais das matérias do ensino

5º Estarem livres de delictos, e não terem sido condemnados por crimes degradantes, e por tractos offensivos á Religião, e á moral. (Regulamento no 49, 1861: 7)

Esses critérios, que deveriam ser comprovados mediante "certidão de idade, atestados do Parocho e autoridades respectivas", bem como pela "folha corrida e certificado da autoridade competente" (Regulamento no 49, 1861: 8), traduziam a preocupação e o cuidado das autoridades governamentais em assegurar não apenas o domínio dos conhecimentos, mas, principalmente, a moralidade e a respeitabilidade dos mestres e mestras que ingressavam no ensino público. No caso das mestras, o cuidado, então, era dobrado, conforme se pode depreender do disposto no

artigo 27, do mesmo Regulamento:

“... As Senhoras que pretenderem o professorato exhibirão, alem das provas mencionadas nos artigos antecedentes, si forem casadas, certidão de casamento; si viúvas, a do óbito do marido, ou si viverem delle separadas, certidão de sentença que julgou a separação, para se avaliar o motivo qua a originou. As casadas e viúvas serão, em igualdade de circunstancias, preferidas às solteiras.” (Regulamento n.49, 1861: 9)

Tal disposição legal é reveladora das relações de poder que presidiam as de gênero já que obrigava as “senhoras que pretenderem o professorato” a cumprirem exigências adicionais a que os homens, em idêntica situação, estavam desobrigados. Estabelecer critérios diferenciados e desiguais para o acesso ao magistério constitui prática que, como outras inscritas nas diferentes instituições e espaços da sociedade mineira oitocentista, encontra-se visivelmente “generizada”, ou seja, é constituída e, ao mesmo tempo, constituinte das hierarquias e assimetrias nas relações entre os sexos (Muniz,2000:191).

O cercar de tantas exigências as “senhoras que pretenderem o professorato”, configura-se como um dispositivo instaurado pela representação da mulher – ao mesmo tempo que a instaura – como ser lascivo, causador da perdição dos homens, “habitado pelo Mal e pelo Pecado” (Swain,1995:52). Dada a sua condição de periculosidade, a mulher deveria ter seu acesso ao magistério cercado de garantias e sob controle social e institucional, já que lhe seriam entregues crianças “puras e inocentes” para serem educadas.

Nesse receio, principalmente por parte dos poderes instituídos, residia a razão da preferência dada às mulheres casadas e viúvas em detrimento das solteiras, “em igualdade de circunstâncias”, na indicação para o provimento das cadeiras. Se o propósito era homogeneizar a conduta docente, segundo os padrões comportamentais pautados pelo modelo de mulher assexuada, dócil, abnegada, maternal, a prioridade dada às mulheres casadas e viúvas, assegurava, em princípio, tornar mais fácil esse enquadramento, dada a pressuposta relação de docilidade/utilidade estabelecida por conta da convivência conjugal.

Relação de docilidade/utilidade estabelecida principalmente na perspectiva assinalada por Colette Guillaumin (1978:22-24) de “apropriação das mulheres”, processo que se dá mediante a divisão de papéis e de poder constitutiva das relações entre os cônjuges. Pertencer exclusivamente a um homem, não dispor do próprio corpo, assujeitar-se à obrigação sexual que não se relaciona à sexualidade ou ao sexo mas ao “uso sexual” exclusivo do marido, correspondem às práticas da apropriação de corpos femininos operada mediante o casamento.

Igualmente as condições salariais produziram/reproduziram as desigualdades de gênero, constitutivas da ordem social mineira do oitocentos, pois, se do ponto de vista legal, assegurava-se aos professores e às professoras de instrução primária de 1º grau vencimentos iguais, na prática essas receberam, até 1879, salários menores. E isso se deu sob a justificativa da diferença curricular entre o ensino dos meninos e o das meninas, porquanto naquele se incluía geometria, disciplina que foi substituída no das meninas por “trabalhos d’agulha”. Verifica-se aí uma visível hierarquização curricular – trabalho intelectual para uns e manual para outras – que expressava e reiterava a hierarquização de sexo/gênero, legitimadora, sobretudo, da desigualdade de salários. Afinal, ensinar geometria

envolvia uma construção mental, um domínio cognitivo inacessível às mulheres pela sua "limitada capacidade intelectual", decorrente da "composição inadequada dos centros nervosos, índole imaginosa e imprópria para o estudo e a meditação" (Engel,1988:127), na definição elaborada e veiculada pelo "autorizado" discurso médico da época.

Situação, essa, que permaneceu até 1879, quando o aumento significativo de escolas femininas – 224 – passou a justificar uma política de estímulo e cooptação de professoras para os quadros da instrução pública. Como ressaltou o presidente Rebelo Horta, em sua mensagem à Assembléia Provincial, em 10/8/1879:

"... Cessou também a desigualdade que havia entre os vencimentos de professores e professoras, sem motivo plausível, quando a experiência tem provado que são elas mais próprias para educar e dirigir meninos em idade tenra, exercendo sobre eles a influência maternal, pela vocação ao ensino e suavidade de sua disciplina. Seria inexplicável a continuação de semelhante diferença, quando tem elas a reger as escolas mistas que já existiam em nossos costumes antes de qualquer prescrição legal e sem inconveniente algum, organizadas como se acham, além de econômicas, podem trazer muitas vantagens à educação dos costumes." (Horta, 1879 apud Moacyr, 1940: 196)

Ainda que não uníssono, esse discurso, ao ressaltar a aptidão "natural" das mulheres para o trabalho de escolarização das crianças – "pela vocação ao ensino e suavidade de sua disciplina" - , legítima e, ao mesmo tempo, revela a construção discursiva instituidora de sentidos naquela sociedade. Significativamente, sob o título "Educação", o jornal "Sete de Setembro" veiculava, em 1880, a seguinte construção:

"... Quizeramos que de preferência fosse o ensino primário confiado a professoras, contanto que essas soubessem português; porque as senhoras são mais pacientes, dedicam-se melhor ao ensino e, além disso, podem ahi pelo interior dar a educação domestica a muitas crianças que até entrarem para a escola (com 6 e mais annos de idade) foram, com poucas excepções, creadas á lei da natureza.

A favor desta nossa preferência milita ainda esta razão: só poderia reger uma cadeira, creada em afastada povoação, uma senhora que se transportasse para lá com seus pais, maridos, etc, indo, portanto, disposta a fixar residência no lugar, esforçando-se por agradar – ganhando e inspirando sympathia." (Jornal "Sete de Setembro", 6/3/1880)

Se a instrução primária foi iniciada por homens, pelos mestres-régios da colônia, e mantida ainda até ao final do século XIX sob o predomínio desses, observa-se a tendência a uma mudança dessa situação, pelo crescimento tanto do número de escolas e matrículas de alunas – incluindo, aqui, também as cadeiras mistas, que eram regidas por professoras – 36,4% do total de matrículas em 1891 –, bem como de normalistas do sexo feminino – 27,4% do total de docentes habilitados em 1891 (MUNIZ,1998,27-28).

Uma tendência que se confirmou no século seguinte, não apenas em Minas, mas em todo o país, haja vista as conclusões a que chegaram Fúlvia Rosemberg e Regina P. Pinto, em suas pesquisas quanto à participação das mulheres no magistério:

"... O corpo docente no Brasil é composto majoritariamente por mulheres (87% de participação feminina de acordo com o censo de 1980). Complementarmente, ser professora no Brasil, constitui, hoje, uma das principais ocupações da população economicamente ativa feminina: 8% das mulheres na força de trabalho são professoras, perfazendo um total de aproximadamente 940 mil pessoas. E a tendência nos últimos dez anos tem sido de acentuar essa participação majoritária de mulheres: entre 1970 e 1980 o corpo masculino aumentou em 40% e o feminino em 47%." (Rosemberg e Pinto, 1985: 89)

Particularmente quanto à gradual retração dos professores do setor de instrução primária é interessante assinalar, com base na análise de Michel Apple (1988:14-23), que ela ocorreu em relação às salas de aula e não à gestão da educação, já que os professores permaneceram nos cargos de direção das escolas, o que teria facilitado o ingresso das mulheres, mas na condição de professoras regentes de classe.

Além disso, não podem deixar de ser agregados à análise aspectos intrinsecamente associados às práticas e representações que presidiram a construção de identidade da professora como mãe, da escola como "lar" e do exercício docente como uma "missão", como uma "extensão da maternidade", em que cada aluno/aluna era visto como um filho/filha "espiritual" (Louro,1989:36-37). Tais construções fundamentavam-se em argumento que parecia perfeito, o de que

"... a docência não subverteria 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 acorreriam aquelas que tivessem "vocação"." (Louro, 1997: 450)

O expressivo aumento das professoras no magistério público – particularmente entre 1868 e 1879, quando quadruplicou – em um quadro geral de tendência progressiva de expansão do atendimento escolar foi, concomitantemente, acompanhado de uma maior intervenção e controle do Estado sobre o exercício docente, estrategicamente viabilizado com a criação, desde 1848, da Diretoria Geral de Instrução Pública (Mourão, 1959: 43-45). Em que pesem às sucessivas reformas da instrução pública, observa-se o traço comum do zelo regulamentar não apenas quanto aos critérios para ingresso, à estrutura e funcionamento das escolas, aos métodos de ensino e conteúdos curriculares, às formas de escrituração das atividades escolares, mas, também, quanto à conduta docente. Afinal, tornava-se necessária uma ação disciplinar de modo a formar e forjar "vocações", homogeneizando comportamentos de mestres e mestras.

Com efeito, o Regulamento n. 49 é deveras revelador quanto a essa intervenção e seus objetivos, porquanto organiza a estrutura e o funcionamento das escolas e a distribuição dos indivíduos nesse espaço para melhor controlá-los e adestrá-los, mediante o uso de instrumentos simples, como a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora (Foucault,1989:153). Uma ação disciplinar na qual a atribuição de fiscalização dos inspetores escolares distribuía-se hierarquicamente – paroquiais, municipais e geral – de forma a que também os "fiscais fossem perpetuamente fiscalizados", em seu trabalho de vigilância e controle sobre o exercício docente. Assim, verificada alguma conduta transgressora do docente, esse era punido, segundo o referido dispositivo legal, com

"... Advertência pelo governo ou pelos Inspectores municipales e Parochias.

Suspensão por 15 dias e até 3 meses.

Demissão motivada ou ex vi de sentença condenatória.

As penas dos três últimos paragraphos serão exclusivamente impostas pelos governos sobre representações documentadas dos Inspectores municipaes, ou Parochias." (Regulamento n. 49, 1861:9)

Observa-se que, ao lado do dispositivo da vigilância hierárquica, também o da sanção normalizadora, pelo recurso de estratégias de coação, que iam da simples advertência à demissão e que buscavam tornar, ao mesmo tempo, "penalizáveis as frações mais tênues da conduta e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar" (Foucault,1989:159-160). Enfim, uma ação exercida com o objetivo de realizar renúncias e obediências, de fabricar "corpos submissos e exercitados", "corpos dóceis" (Foucault, 1989:127), à força desse poder que esquadrinhava mentes e corpos com a finalidade de homogeneizar condutas, de aumentar o domínio de cada um sobre si, de autodisciplinar-se, para tornar-se disciplinador de seus alunos e alunas. Um poder disciplinar de que resulta a imposição de uma relação de docilidade/utilidade, a qual, o que importa, retomando Foucault, é "vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades e os méritos" (Foucault,1989: 131).

Punir, com a exclusão temporária ou definitiva, parece ter sido procedimento aplicado com frequência em relação aos docentes, de ambos os sexos, haja vista a recorrência com que foi registrado nos minuciosos relatórios dos inspetores da instrução pública (Códices n. 1212, 1867, e n. 1217, 1868). Se, em grande parte, tais transgressões devem ser creditadas a reações contra baixos salários, sistemático e prolongado atraso no pagamento dos mesmos e péssimas condições de trabalho, há que se atentar também para a própria resistência ao poder, cujo exercício está presente em todas as relações e circunstâncias, penetrando-as e delimitando papéis/funções/lugares (Foucault,1997:88-90).

Se algumas professoras aparecem nos referidos relatórios é porque "saíram da rota", transgrediram as regras, procedendo de forma diferente da grande maioria que preferiu, nessa primeira fase de seu percurso profissional, agir como as formigas de Bilac – "cautelosas e prudentes, os caminhos atravessando, as formigas diligentes vão andando, vão andando" (Bilac,1964:9). Foi o caso, por exemplo, da professora da escola de primeiras letras do sexo feminino de Bagagem, D. Modesta Benta da Silva, demitida, por ter abandonado a cadeira e a turma, conforme se depreende do ofício do inspetor Firmino A. de Souza Júnior à Diretoria de Instrução Pública (Código n.1025,1868:313).

Também penalizada pela demissão, não só por abandono do cargo, mas sobretudo por transgredir os padrões morais da época – viver amancebada -, a professora de instrução primária de Diamantina, D. Senhorinha Martins de Figueiredo. Sua conduta constituía um desvio inaceitável, o que justificou sua exclusão "a bem do serviço público", depois de ter tido sua privacidade devassada e relatada em ofícios que foram encaminhados ao Diretor

Geral de Instrução Pública, confirmando a denúncia de que essa havia

"... deixado de leccionar há mais de três mezes a esta parte, abandonando a escola e retirando-se dessa cidade para residir em huma lavra, e que a mesma professora pelo seu irregular e immoral procedimento não merece confiança nem estima das pessoas honestas desses lugares." (Códice n.1217, 1868:208)

Não se pode ignorar na conformação do magistério feminino, o engendramento de outros tipos de resistências, mais veladas e sutis do que as praticadas, por exemplo, pela professora D. Senhorinha. Se a visibilidade de umas se deu em razão mesma do confronto direto e aberto com os dispositivos disciplinadores, outras formas permaneceram ocultas porque exercidas cotidianamente por uma maioria silenciosa de professoras. Afinal, trata-se de um "fazer-se" em que se inscrevem sujeitos concretos e, como tais, "não cumprem sempre, nem cumprem literalmente, os termos das prescrições de sua sociedade (Scott,1990:88).

Uma maioria silenciosa de mulheres e mestras que, pela "tática do consentimento" de que fala Chartier (1995:41-42), acabou por imprimir, com suas experiências, os contornos primeiros dessa conformação. Por meio de estratégias e escolhas minuciosas, operadas não pelo confronto, sujeição ou recusa explícitos, mas pela apropriação de um modelo imposto, mobilizando-o para seus próprios fins, elas acabaram por ingressar em um setor do mundo do trabalho antes restrito aos homens.

Um ingresso que se processou sem grandes enfrentamentos, sem o formato de "dilacerações espetaculares" (Chartier,1995:42), incorporando a linguagem da dominação e reempregando-a para marcar sua resistência, sua posição diante do mundo. Ou seja, submetendo-se às regras do jogo, aos exames públicos, às bancas examinadoras, às remoções para lugares distantes, às normas prescritas em leis e regulamentos. Assim fez, por exemplo, em 1868, a professora D. Francisca Rodrigues Pereira, ao prestar exame público, juntamente com mais quatro docentes, para a cadeira feminina de primeiras letras de Itabira, conforme informa o ofício do inspetor Firmino de Souza Júnior:

"... Tenho a honra de participar a V. Exa que os professores públicos de instrução primária, José Manoel Alves de Oliveira Catão, desta capital, Francisco Leonardo da Silva Tomaz, do Districto de Madre de Deos, municipio de S. J. D'El Rey, D. Francisca Rodrigues Pereira, da cidade de Itabira, João Martiniano Martins Pereira, de Sant'Anna dos Ferros e Antonio Caetano Xavier, da Freguezia de S. João do Morro Grande forão submettidos a exame superior e todas as mais constituem o ensino primário elementar, e tendo sido aprovados, digne-se V. Exa. Julgal-os habilitados nos termos do Regulamento no 56." (Códice n.1217,1868:247)

Muitas vezes usando seus próprios recursos para a compra do mobiliário básico, para o pagamento do aluguel da casa ou da sala, e, ainda, para o material escolar das alunas mais carentes (Códices 1205, 1870: 85 e 1217, 1868: 237), essas professoras, habilitadas ou não, atuaram no sentido de ampliar a escolarização na Província. Uma atuação que, conquanto caracterizada pelo traço dominante de "respeitabilidade", apresentou nuances, variando do "sofrível" ao "optimo", segundo avaliações registradas nos relatórios dos vigilantes inspetores. Como, por exemplo, a realizada em relação ao desempenho da professora Anna Gonçalves de Souza, da escola mista de

Sucuriú, no município de Minas Novas:

"... Nos alumnos e alumnas encontrados não verifiquei o menor adiantamento, principalmente porque esta escola não he frequentada por alumnos; a professora, por isso mesmo, passa quase todo o tempo sem o trabalho de suas funções.

A professora que he casada, com filhos, e também honradíssima esposa e exemplar mãe de família, mas não serve para o magistério público, não somente pelo que acha-se exposto, senão também por não ser completamente habilitada em todas as matérias de ensino. Ella, apesar de exercer o magistério desde 1876, reconhecendo talvez sua incompleta habilitação, que he mãe de diversos filhos cujo trabalho de criação a impede sempre do cumprimento de seus deveres, tem querido, nos ultimos tempos, exonerar-se do cargo, ao que he obitada por parentes ou seu proprio marido, que he negociante, e os ordenados de sua mulher têm, com certeza, augmentado os seus haveres." (Códice n.29,1898:16v)

Observa-se que as variações de desempenho docente e a falta de habilitação para o exercício do magistério acompanharam o "fazer-se" das professoras mineiras durante o século XIX. Perfis de desempenho, como o da professora da escola de Sucuriú, apareceram registrados nos relatórios e ofícios dos inspetores, desde 1850 até o final do século. Estão também ali registrados perfis outros, que se apresentavam justamente opostos, como o da professora D. Altina Maria de Jesus, elogiada, em ofício, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, em 1856:

"... Accuso o recebimento do officio de V. Sa datado de 17 do corrente acompanhado do que lhe dirigio o Director do 2º Círculo Litterario cobrindo as provas caligraphicas e de costura apresentadas pelas alumnas de instrução primaria da escola de Marianna por ocasião do exame que teve lugar no dia 14 deste mez; e apreciando devidamente as refferidas provas, as quais devolvol-lhe e incumbo de dar em nome do governo à respectiva professora, D. Altina Maria de Jesus, os louvores que merece pelo desvello que mostra no exercício do magistério." (Códice n.622,1856:116)

Enfim, trata-se de um percurso cujo traço mais visível é o de uma conduta docente um tanto homogeneizada, enquadrada nos padrões prescritos. Significativamente, dos 506 ofícios integrantes do códice 1212, todos relativos à instrução pública, níveis primário e secundário, no período de 1867-68, apenas cerca de 15% dizem respeito às professoras. E a maioria desses refere-se a respostas da Diretoria da Instrução Pública quanto aos pedidos de licença, de pagamento dos vencimentos, de afastamento do cargo, de provimento de cadeiras e de remoção; menos de 5% dizem respeito a questões disciplinares (Códice n. 1212,1867:I-CXIV).

Trata-se, contudo, de uma visibilidade cujos contornos não foram desenhados de maneira uniforme, uma vez que o processo de sua conformação foi presidido por diferentes e intrincadas relações, em cujo âmbito as professoras mineiras sofreram e exerceram poder. Assim, qualquer perspectiva exclusivista no desvelamento desse "fazer-se", seja atentando-se unicamente para os comportamentos predominantes, aparentemente reveladores da submissão, sujeição e conformismo ante a ação disciplinadora empreendida, seja enfocando apenas o seu "avesso", os comportamentos explicitamente transgressores, terá como resultado uma visão parcial, fragmentada, incapaz de

conter a complexidade desse movimento, que inclui mediações. Dentre elas, a referida tática do consentimento, presente na ação de transigir, operada por meio de mecanismos e escolhas minuciosas, infinitas e sutis e elaborada "quando a incorporação da linguagem da dominação se encontra reempregada para marcar sua resistência (Chartier: 42).

Da exclusão inicial à cooptação explícita, muitas mineiras, com experiência de docência ou não, ingressaram nos cursos normais para se tornarem normalistas e serem mestras. O ser mestra assegurava a muitas mulheres, solteiras ou casadas, uma maior liberdade de movimentos e de poder de decisão, advindos do exercício de uma atividade intelectual e remunerada. Tal condição assegurou a muitas professoras solteiras e solitárias uma certa autonomia financeira e mesmo uma possibilidade de efetiva contribuição para o orçamento familiar para as que eram casadas ou que residiam com os pais ou parentes. Foi o que se passou com as professoras "Madge" e "Quequeta", conhecidas bem de perto pela sua sobrinha, Helena Morley, e objeto de registro em seu diário, em 1893:

"... A família de vovô inglês é a família mais bem organizada que eu tenho conhecido. Ele teve muitos filhos e depois de criados entregou a cada irmão uma irmã para cuidar e sustentar. Madrinha Quequeta era de meu pai. Todos vão vivendo, mas só tio Mortimer é que já fez fortuna. Quando fizeram Escola Normal em Diamantina tia Madge tinha perto de quarenta anos. Assim mesmo ela entrou para a Escola e tirou o título. Mora com tia Ifigênia e tia Cecília, que são boas modistas e no tempo das frutas vão todas para a Fazenda fazer marmelada e goiabada. A "goiabada das inglesas" é apreciada até no Rio de Janeiro (...) Madrinha Quequeta também invejou Tia Madge, entrou para a Escola depois de velha e já está em Santa Maria ganhando dinheiro e mandando coisas bonitas para mim. Também eu quero tanto essas minhas tias!" (Morley, 1994: 57)

Tal como as tias da autora, quantas outras, solteiras e "depois de velhas", foram "chamadas para o magistério" (Louro, 1997: 465), principalmente tendo em vista "arranjar-se" na vida, ou seja, assegurar sua sobrevivência mediante um trabalho que, apesar de mal remunerado, conferia-lhes dignidade e distinção. Em que pese à veemência dos discursos, governamentais ou não, mas, sobretudo, "falas masculinas", reiteradoras de um sentido para essa "chamada" – o seu sentido vocacional -, os diferentes registros alusivos ao "fazer-se" dessas professoras, sinalizam para a busca de uma ocupação remunerada e a docência mostrava-se particularmente adequada, porquanto vinculada ao Estado e identificada como trabalho intelectual, num contexto em que o preconceito contra qualquer atividade manual atingia todas as classes, indistintamente.

Atribuir o sentido de "vocação" ao exercício do magistério feminino, ou seja, justificá-lo "por uma lógica que se apoiava na compreensão social do magistério como formação adequada para mulheres e na aproximação dessa função à maternidade" (Louro, 1997:465), constituiu construção extremamente conveniente ao Estado e, também, às mulheres. Se, nessa sociedade onde predominavam analfabetos, o ingresso no funcionalismo público, na função de mestre, constituía o objetivo de seu segmento masculino investido de algum nível de escolaridade, por que as mulheres, em idêntica situação, não pretenderiam o mesmo?

Nesse sentido, não se pode desconhecer a necessidade e mesmo a conveniência de as mulheres incorporarem, em seu exercício docente, a linguagem da "vocação". Pois esta, se por um lado justificava pagar-lhes salários mais

baixos, por outro, conferia-lhes legitimidade social e, sobretudo, constituía uma eficiente estratégia para ingressar em um setor do mundo do trabalho onde ainda predominavam os homens e, assim, romper com a reclusão doméstica.

Com efeito, observa-se que os apelos a tal "vocação", percebida como uma "missão", um "sacerdócio", com seus recortes constitutivos – abnegação, devotamento, despojamento, honradez, paciência e afeição pelas crianças – já haviam sido formulados e disseminados num contexto educacional em que os professores constituíam maioria sem que, contudo, lograssem a esperada receptividade quanto à sua incorporação. Algumas "falas" são claras quanto a esse aspecto, particularmente, várias das mensagens presidenciais emitidas após a década de 60 do século XIX, bem como textos pedagógicos veiculados nas raras revistas especializadas que circularam com certa periodicidade a partir de 1880:

"... Os pretendentes ao magistério são ordinariamente indivíduos que não compreendendo a santidade do ensino, procuram o emprego pelo emprego, como meio de vida, por falecerem-se outros recursos." (Leite, 1855 apud Moacyr,1940:143)

"... O inspetor, além de visita às escolas, deve notar quaisquer defeitos de método de ensino, aconselhar e dirigir o professor no desempenho de sua missão." (Sá e Benevides, 1869 apud Moacyr,1940:171)

"... O indivíduo inapto para todo e qualquer mister não o he nunca para educar os filhos do povo, desde que saiba esgaratujar os caracteres alphabeticos, e engrolar duas linhas de uma pagina. Isto de vocação e habilitação he cousa de pouca monta, e que se adquire com prática." (Revista do Ensino,1889:3)

Tais reiterações do caráter "sacerdotal" do magistério não constituíram argumentos suficientemente convincentes para presidir o exercício da docência da maioria dos professores, principalmente porque, obscurecidos e enfraquecidos por um outro, extremamente mais forte em seu poder de convencimento, o dos exíguos salários, já que, afinal, os homens não precisavam incorporar a linguagem da "vocação" para ter pleno acesso ao espaço público.

É interessante observar como a questão da baixa remuneração do trabalho docente – em 1835, um professor de instrução primária de 1º grau recebia o vencimento anual de 200\$000 (Regulamento n. 3, 1835: 17), em 1879, de 6000\$000 (normalista) e 540\$000 (não normalista) (Regulamento n. 84, 1879: 37) –, foi freqüentemente contornada a partir de duas estratégias: uma delas, a de estimular e possibilitar a habilitação, associada à possibilidade de melhoria salarial; a outra, de reiterar o apelo à "vocação", atributo que, independente do valor da remuneração do trabalho, tinha a força de cooptar, sobretudo, mestras para a causa educacional, baseada justamente na nobreza da atitude de despojamento de si em prol dos outros. E ambas foram utilizadas indissociavelmente, pois, afinal, se a "vocação" ia ao encontro tanto das características social e historicamente construídas para as mulheres e "naturalizadas" como intrínsecas ao feminino, como de suas conveniências, a habilitação encontrava amplas ressonâncias entre os segmentos masculino e feminino do quadro docente. Ressaltar, entre os professores, esse aspecto compensava a fragilidade do apelo à "vocação", pois representava uma

possibilidade de progressão funcional e correspondente melhoria salarial, que finalmente acabou por convencer a muitos. Isso significou abrir vagas, ou seja, deixar vagos os espaços do setor de instrução pública que foram gradual e pacientemente ocupados pelas "professoras feias e que usavam óculos" de "antigamente".

Habilitar-se para atuar no ensino primário exigia o ingresso nas escolas normais, instituições escolares que, até as últimas décadas do século, não eram consideradas como imprescindíveis para a preparação de quadros com vistas à melhoria do seu desempenho profissional já que foram efetivamente criadas e instaladas apenas a partir de 1872. Até então os sucessivos ensaios com relação à Escola Normal de Ouro Preto apresentaram o traço comum de descontinuidade e improvisação, como realisticamente avaliou o presidente J. C. Teixeira da Mota:

"... Uma escola normal não deve ser, como aqui se ensaiou, e como muitos a entendem, um exercício material e meramente prático, onde o professor vá aprender empiricamente para de igual modo ensinar; mas sim um curso regular de humanidades, capaz de fornecer ao candidato o complexo de elementos preciso para a obra do ensino e educação da mocidade." (Mota, 1862 apud Moacyr, 1940:139)

Sob essa perspectiva, regulamentou-se a estruturação das escolas normais, baseada em um curso com duração de dois anos, cujo ensino compreendia, inicialmente, disciplinas de cunho humanístico, associadas às de caráter prático:

"... instrução moral e religiosa, grammatica da lingua nacional – exercícios de leitura de classicos em prosa e verso – redacção – exercícios caligraphicos; aritmetica – systema metrico – elementos de geometria plana; noções geraes de geographia e historia – geographia e historia do Brazil, principalmente de Minas – leitura reflectida da constituição política do imperio; pedagogia e legislação do ensino; desenho linear e música." (Regulamento n.62,1872:31)

Trata-se de estrutura que se manteve praticamente a mesma até 1892, pois a reforma de 1879 apenas determinou que, nas escolas práticas para cada um dos sexos, anexas às escolas normais, os alunos e alunas do curso normal praticassem exercícios de caligrafia, ortografia e de prática de ensino. Para as alunas, a "prática de ensino" incluía ainda aprendizagem de "trabalhos d'agulha" e economia doméstica (Regulamento n.84,1879:13-26), reiteradora dos direcionamentos generizados pensados para elas, circunscritos a uma formação que não ultrapassava a preparação para o exercício das atividades do lar ou um quase prolongamento dessas com a docência nas escolas de primeiras letras (Muniz,1999:136-139)

Ingressar e freqüentar os cursos implicava receber uma formação escolar que, a par e mediante o acesso ao saber sistematizado, disciplinava corpos e mentes, homogeneizando condutas. Da distribuição do espaço físico – "meninas do lado de lá, meninos do lado de cá" (Andrade,1992:381) – e temporal – curso de 2 a 4 anos, com aulas das nove horas da manhã até as cinco horas da tarde e exercícios diários de caligrafia e ortografia na escola prática – à organização dos currículos, normas regimentais, escolha de livros e compêndios, sistema de avaliação, critérios para premiação e castigo, toda a engrenagem funcionava de modo a tornar a escola um espaço generizado. Um espaço destinado a transformar meninos/alunos e meninas/alunas em homens/professores e mulheres/professoras.

A partir de uma concepção sexualizada do espaço físico, desenvolvia-se seu cotidiano, atendo-se a um conjunto de normas que visavam imprimir um ritmo e uma disciplina próprios, distintos do cotidiano familiar e "extra-classe", de maneira a forjar e formar condutas, atitudes e posturas em consonância com o padrão de comportamento prescrito para o exercício docente. Um cotidiano permeado pela simultaneidade de uma ação fiscal/fiscalizadora, exercida de forma sutil e escamoteada ou acintosa e explícita, recorrentemente lembrada e utilizada nessa ação de disciplinarização e domesticação de corpos que constituía, ao final e ao cabo, a razão de ser do poder disciplinar (Foucault, 1989:130-133). Poder, esse, a que foram (e são) submetidos os meninos e meninas que vivenciaram a experiência da escolarização, independente do regime ou da natureza da instituição escolar. Como a registrada pela já referida Morley, em uma situação particularmente reveladora de seu exercício:

"... Para que inspetora na Escola é que não compreendo. Quando há uma brigazinha qualquer ou mesmo uma casca no chão, já se vai chamar o diretor para repreender. Siá Balduína é só para ficar arrastando a antipatia e a importância dela de salão em salão, com aquela barriga e tendo um filho todo mês e aquela cara amarela sem um dente na frente, metendo-se onde não é chamada." (Morley,1994:245)

Com ou sem dentes, a presença de inspetores/as fazia parte da engrenagem do poder disciplinar, assegurado também por disposições regulamentares:

"... Art. 120. A escola normal da capital estará sob a imediata inspecção do inspector geral, e as das outras localidades sob a do Diretor do respectivo externato, que também será o inspector da comarca.

Art. 126. O inspector e os professores da escola normal, em cujo número deve ser considerado o da escola prática, formarão a congregação, cujas principais atribuições são as seguintes:

1º Escolher os compêndios e livros, que devão ser admittidos para o estudo das matérias, que compõem o curso normal;

4º Conferir prêmios e menções honrosas aos normalistas, que se distinguirem, tanto por sua applicação e aproveitamento, como por sua conducta e moralidade;

5º Tomar conhecimento das faltas dadas pelos alumnos-mestres, e applicar-lhes as penas que incorrerem;

6º Tomar conhecimento e zelar em tudo o que for á bem da escola, não só quanto ao seu melhoramento material, como quanto á boa ordem e unidade do ensino." (Regulamento n.62,1872:33-34)

Gestos contidos, olhar severo, poucos sorrisos, rosto fechado, roupas escuras, abotoadas e de mangas compridas, cabelo em coque, costas retas, pés unidos, mãos postas ao lado do corpo ou sobre os joelhos, quase sempre de óculos e munidas de palmatória ou de vara de marmelo (Louro,1997:466-467), enfim, todo um conjunto de posturas, gestos, atitudes, modo de vestir-se e de pentear-se, compondo o figurino do modelo definido para o

exercício do magistério. Corresponder, com maior ou menor fidelidade, a tal modelo, foi tática utilizada por muitas professoras para se manterem em um setor do mundo do trabalho onde os homens predominavam. Definir-se e produzir-ser em consonância com o modelo prescrito foi estratégia engendrada para romper com a exclusão, ainda que essa ruptura tenha ocorrido sob a forma de movimentos sutis, silenciosos, quase imperceptíveis. Num contexto em que o transitar pelo espaço público era considerado falta de respeitabilidade, já que era esfera considerada de domínio masculino - e onde circulavam mulheres que viviam às custas de seu trabalho, mas que eram mulheres das "classes pobres e perigosas" -, o ingresso no magistério assegurava às mestras legitimidade para tal trânsito.

Uma legitimidade que lhes conferia honradez e distinção, traços diferenciadores que se exteriorizavam no tratamento de "dona" a muitas mulheres/mestras que, anteriormente ao cargo, apenas recebiam o de "siá", destinado às casadas, oriundas das camadas sociais mais humildes. Também a exposição do diploma de normalista, "conferido pelo presidente da província" (Decreto n.533,1891:301), documento legal emoldurado e dependurado na parede da sala, bem à vista de todos, ou, ainda, a partir de 1891, e o uso do anel "encimado por um livro com uma turquesa engastada", símbolo "distintivo da classe" (Decreto n.533, 1891:304), constituíam sinais exteriores de uma formação e de uma atuação profissional às quais se atribuíam distinção em decorrência de sua função social.

Assim, não obstante o poder instaurador das representações na conformação do magistério feminino, no engendramento das identidades, não se pode ignorar que, nesse processo de "assujeitamento aos sentidos hegemônicos articulados no social" (Swain,2002:11), as professoras mineiras, enquanto sujeitos de suas experiências, construíram de "formas próprias e diversas suas identidades, muitas vezes em discordância às proposições sociais de seu tempo" (Louro,1997:478).

Das professoras de "antigamente", que eram "de uma feiúra respeitável" e "usavam óculos" às "profissionais da educação" dos dias atuais, o movimento desse "fazer-se" foi presidido por uma relação dinâmica e criadora que incluiu assumir, transformar ou rejeitar as representações sociais de seu tempo. Um movimento que parece ter passado despercebido ao nosso cronista, Carlos Drummond de Andrade, ao fazer o registro da greve dos docentes mineiros de 1979, possivelmente porque informado por uma imagem cristalizada de professor – sobretudo de professora – que teria comprometido a apreensão das mudanças processadas e em processo, mesmo em se tratando de um observador arguto como ele:

"... Uma greve não é acontecimento comum no Brasil. Se a greve é dos professores, trata-se de caso ainda mais raro. E se os professores são mineiros, o caso assume proporções de fenômeno único.

O que teria levado as pacatas, dóceis, modestíssimas professoras da capital e interior de Minas Gerais a assumir essa atitude, senão uma razão também única, fora de qualquer motivação secundária e circunstancial? Uma razão de sobrevivência? É o que toda gente sente e pensa diante de centenas de municípios onde as mestras cruzaram os braços e aguardam uma palavra do governador do Estado." (Andrade, 1979)

Quadro 1

Instrução primária de 1º e 2º graus em Minas Gerais: quantitativo de escolas públicas e de matrículas, por sexo, de 1805 a 1889

Período	Escolas Masculinas		Escolas femininas		Escolas Mistas	Total Escolas	Proporcionalidade das meninas		
	Número	No. de alunos	No. de escolas	No. de alunas			Alunos Alunas	Total de escolas	Total de matrículas
1805-1814	22	-	0	0	-	22	*	0%	0%
1815-1825	27	753	3	65	1	31	818	10%	8%
1826-1827	30	1.065	3	92	-	33	1.157	9%	8%
1828-1837	129	4.235	14	352	-	143	4.587	10%	7,7%
1838-1851	184	6.869	23	673	-	207	7.542	11%	9%
1852-1861	294	10.383	42	1.543	-	336	11.926	12,5%	13%
1862-1867	306	8.042	61	1.300	-	408	9.347	15%	14%
1868-1879	673	17.312	224	7.170	-	897	24.482	25%	30%
1880-1889	928	28.836	639	15.111	82	1.649	43.947	39%	34,3%
* sem	dados								

Fontes:

APM. Dados sobre a instrução pública 1805-1814 (1902). RAPM, p.989-1017.

A instrução pública e particular em Minas Geraes nos annos de 1824 e 1823 (1898) RAPM, v. III: 639-673.

CARVALHO, T. F. de (1919). Instrução pública. Estudo histórico estatístico, resumido das primeiras aulas e escolas construídas em Minas Geraes (1721-1860). RAPM, v. XXIV: 3447-391.

MOURÃO, P; K. C. (1959). *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império*, v. 2, p. 46, 89-90, 99-100, 142-143.

MOACYR, P. (1940). *A instrução e as províncias*, v. 3, p.72, 141, 169-170, 226-227.

ALMEIDA, J. R. P. de (1989). *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MC, p.289-290.

Referências

ANDRADE, C. D. de. *Crônicas 1930-1934*. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Cultura/ BNDES, 1987.

_____. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguilar, 1992.

APLE, M. *Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa de história e ideologia*. *Cadernos de Pesquisa*, 64, pp. 12-23, 1988.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO (APM)

_____. *Offícios dirigidos ao Governo sobre Instrução Pública*. Seção Provincial (S.P.). Fundo de Instrução Pública (FIP), códigos ns.857,1212 e 1217.

_____. *Offícios expedidos pela Directoria Geral de Instrução Pública*. S.P.: FIP, código n.622.

_____. *Registro da correspondencia recebida pela Directoria Geral de Instrução Pública*. S.P.: FIP, código n.1205.

_____. *Officio do Inspector do 2º Circulo Litterario*. S.P.: FIP, código n.1025.

_____. *Relatorio Circunsntanciado sobre oito escolas constantes na relação de cadeiras da 7ª Circunscrição Litteraria*, Candido José de Senna. S.R.: FIP, código n.29.

_____. *Matricula de profesores e funcionarios das Escolas Normaes do Estado, do Gymnasio Mineiro e Externato de Diamantina*. S.P.: FIP, código n.110.

_____. *Registro de diplomas de normalistas apresentados na Secretaria da Inspectoria Geral de Instrução Pública*. S.P.: FIP, código n.37.

_____. *A instrução pública e particular em Minas Geraes nos annos de 1824 e 1823*. In: *Revista do Arquivo Publico Mineiro RAPM*. v.III, pp.639-673, 1898.

_____. *Dados sobre a instrução pública 1805-1814 (1902)*. *RAPM*, v.VII, pp.989-1017, 1902.

_____. *Jornal Sete de Setembro*. Diamantina, 6 de maio de 1880, Anno VIII, Col. J.A., n.29.

Regulamento n.3, de 24 de abril de 1835. *Collecção de Leis e Resolucção da Provincia de Minas Geraes, Livro da Lei Mineira*. Ouro Preto: Typ. Provincial de Minas. Tomo II, 1835.

Regulamento n.49, de 31 de janeiro de 1861. *Collecção de Leis e Resolucção da Provincia de Minas Geraes, Livro da Lei Mineira*. Ouro Preto: Typ. Provincial de Minas. Tomo XXVIII, 1861.

- Regulamento n.62, de 11 de abril de 1872. *Collecção de Leis e Resolucção da Provincia de Minas Geraes, Livro da Lei Mineira*. Ouro Preto: Typ. Provincial de Minas. Tomo XXXXII, 1870-72.
- Regulamento n.84, de 21 de março de 1879. *Collecção de Leis e Resolucção da Provincia de Minas Geraes, Livro da Lei Mineira*. Ouro Preto: Typ. Provincial de Minas. Tomo XXXXVI, 1879.
- Decreto n.533, de 8 de junho de 1891. *Collecção de Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes. Livro da Lei Mineira*. Ouro Preto: Imprensa Official. Tomo LVII, 1891.
- CARVALHO, F. de. Instrucção Publica. Estudo historico estatistico resumido, das primeiras aulas e escolas instituidas em Minas Geraes (1721-1860). *RAPM*, v.XXIV, pp.347-391, 1919.
- BRANDÃO, T. da S. A instrucção da mocidade. *Revista do Ensino*. Ouro Preto: Typ Jornal "Provincia de Minas", número Especial, pp.2-8. Col. J.O.P., n.73, 1889.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BILAC, O. As formigas. In: CASTRO, Maria Antonieta de. *As mais belas poesias*. Belo Horizonte: Ed. do Brasil, 1964.
- CHARTIER, R. Diferença entre os sexos e dominação simbólica. *Cadernos Pagu. Fazendo a história das mulheres*. Campinas: Unicamp, 4, pp.32-48, 1995.
- ENGEL, M. *Meretrizes e doutores. O saber médico e a prostituição no Rio de Janeiro*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir. Nascimento das prisões*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal,1992.
- _____. *História da Sexualidade. A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- GUILLAUMIN, Colette. Pratique du pouvoir et idée de nature. Les discours de la Nature. In: *Questions féministes*. N.3, Mai, 1978.
- JODELET, Denise. *Les Représentations Sociales*. Paris: Press Universitaires de France, 1989.
- LAURETIS, Teresa de. "A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.) *Tendências e impasses. O feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

- _____. *Gênero, Sexualidade e Educação*. Petrópolis, Vozes, 1997.
- _____. Mulheres em sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (org.) *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto/Unesp, 1997.
- _____. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Revista Educação e Realidade*, n.14, pp.31-39, 1989.
- MOACYR, P. *A instrução e as Províncias (1834-1889)*. São Paulo: Ed. Nacional, v.3, 1940.
- MORLEY, H. *Minha vida de menina*. 17ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
- MOURÃO, P.K.C. *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império*. Belo Horizonte: CRPE, 1959.
- MUNIZ, Diva do Couto Gontijo Muniz. O Império , o piano e o ensino da "miserável música" em Minas Gerais no século XIX. In: COSTA, Cléria Botelho e MACHADO, Maria Salette K. (orgs.) *Imaginário e História*. Brasília, Paralelo 15. São Paulo: Marco Zero, 1999, pp.129-150.
- _____. Mineiras trabalhando em silêncio... In: *Pro-posições. Revista quadrimestral da Faculdade de Educação / Unicamp*. Campinas, Unicamp, vol.9, 1998.
- _____. Meninas e meninos na escola: a modelagem da diferença. In: SWAIN, T. N. (org.) *Feminismos, teorias e perspectivas. Textos de História: Revista do Programa de Pós Graduação em História da UnB*. Brasília: UnB, 2000, vol.8. n.1/2.
- RAGO, Margareth. Descobrir historicamente o gênero. In: *Cadernos Pagu. Trajetórias de Gênero, Masculinidade...* n.11. Campinas: Unicamp/NEG, 1998.
- _____. *Do cabaré ao lar. A utopia da cidade disciplinar*. Brasil: 1890-1930. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, n.16. Porto Alegre: Ed. Global, 1990.
- SWAIN, Tania Navarro. De deusa à bruxa: uma história de silêncio. *Revista Humanidade*, n.9. Brasília: EdUnB, 1995.
- _____. Epistemologia feminista plural. Corpos sexuados, identidades nômades. Conferência proferida na Faculdade Cora Coralina, 7/3/2002, Cidade de Goiás, mimeo.



