

O DISCURSO SOBRE O MAGISTÉRIO FEMININO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX

ANDREA MARTINS ALVES SILVA*

Nosso trabalho visa analisar alguns dos tópicos importantes destacados nas discussões sobre a entrada das mulheres no magistério no Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX, período marcado pela preocupação em torno da construção da nação brasileira e os problemas relacionados ao atraso do país frente as nações européias e aos Estados Unidos. Os debates sobre a escolarização ganham maior visibilidade e ao mesmo tempo em que se verifica o interesse por parte das mulheres de exercerem o magistério. Todavia, a feminilização do magistério não se deu de forma tranqüila, objeto de muitas disputas e polêmicas, a possibilidade de mulheres exercerem o magistério foi contestada e também apoiada através de diversos discursos, principalmente porque as mulheres constituíam uma presença na escola primária muito maior do que o desejado pela sociedade. Neste sentido e buscando inspiração nas tendências historiográficas mais recentes que analisam a educação sob um novo olhar, formulando novas perguntas e obtendo novas respostas para velhos questionamentos. Voltamo-nos para o passado sem construir explicações para o presente, investigando as instituições escolares a partir de um cruzamento entre normas e prática. Seguindo o pensamento de De Certeau (2000) de que as práticas não comportam as regras, a escola e todo o universo que a rodeia é vista como lugar de criação ao produzir tensão entre sua inserção na sociedade e suas diferenciações entre as diversas instituições.¹

Desta maneira, alguns historiadores, com novas metodologias e documentos antes deixados de lado, quebram barreiras cronológicas vistas como marcos para a educação brasileira e tentam recriar novos sujeitos e atitudes que permeiam o universo escolar.

Dentre as formas de estudar a história das instituições escolares destacamos o estudo da cultura escolar. Um dos pontos de referência para esse embasamento teórico-

¹ Os estudos relacionados à educação apresentavam como objetivo construir chaves explicativas para o atraso da sociedade brasileira. A escola é vista como reprodutora da sociedade através das idéias de Althusser, Bourdieu e outros e a construção de grandes manuais de História da Educação nos moldes dos marcos cronológicos tradicionais da História do Brasil. Ver Romanelli (1983).

metodológico está em Dominique Julia (1995:11), em seu artigo intitulado “A cultura escolar como objeto histórico” o pesquisador francês define cultura escolar como “um conjunto de normas que define conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, a um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas”. Os eixos de análise de Julia envolvem: “avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador, análise dos conteúdos ensinados e as práticas escolares”.²

Julia também considera cultura escolar o que está além dos limites da escola, ou seja, modos de pensar e de agir da sociedade que supõem ser a escola o único lugar onde se possa adquirir conhecimentos e habilidades. Neste sentido, esse conceito pode possibilitar um melhor entendimento de como os letrados entendiam a escola e sua importância social.

Neste novo olhar para a educação há questionamentos sobre os marcos cronológicos tradicionais que evidenciam um período em detrimento de outros. Segundo Alessandra Frota Martinez de Schueller, professora da Faculdade de Educação da UFF: “a escola primária brasileira não foi uma invenção republicana, tampouco uma novidade de fin-de-siècle”. Tal representação ainda hoje, pode ser lida nos manuais de história da educação. Há que se derrubar os marcos cronológicos convencionais e romper com “delimitações rígidas que dividem a história da educação em colônia, império e república” (SCHUELLER,2009: 37).

Para a pesquisadora, a República buscou ofuscar a experiência do Império para realçar o tempo presente e a modernidade de suas propostas, sendo assim, buscou-se apagar as contribuições anteriores como a gratuidade da instrução primária; a abolição do voto censitário em 1881 e a imposição dos critérios da alfabetização para o pleno exercício dos direitos políticos; a difusão de novos métodos de ensino; a criação do Museu Pedagógico em 1883; a expansão da iniciativa privada; o progressivo incremento da atuação de mulheres no magistério público e particular e o processo tenso de criação das Escolas Normais, bem como, de uma crescente participação do magistério na

² Outros autores se debruçam sobre essa temática apontando acepção diversa do termo cultura escolar, tais como Antônio Vinão Frago e Jean –Claude Forquim, e que também influenciam muitos pesquisadores brasileiros. Ver: Faria filho e Diana Vidal. *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*. Educação e Pesquisa. São Paulo. V. 30. nº 1. p. 139-159. 2004.

imprensa pedagógica e nos movimentos associativos, a efervescência do mercado editorial de livros didáticos e a criação de prédios para o ensino primário “os palácios escolares’ ou escolas do imperador.

Neste sentido procuramos não ater a marcos cronológico uma vez que o acesso de mulheres ao ensino normal era permitido pelo governo imperial estabelecendo um currículo não profissionalizante para a educação feminina voltada para a formação de donas-de-casa composto das seguintes disciplinas: leitura, escrita, doutrina católica e prendas domésticas. A lei de 1827 surge com ponta de lança para o acesso das mulheres na escola e previa um conjunto de conteúdos mínimos para a formação de meninas, e algumas regras para seu ingresso na profissão do magistério.

Todavia, se o Estado instituiu um currículo para a formação feminina e outra mais completa para a educação masculina, não possibilitou ao mesmo tempo as condições práticas para o exercício desse currículo, ou seja, não criou as escolas. As primeiras escolas normais surgiram em Niterói (1835) e no Rio de Janeiro (1888). De qualquer maneira, o número de mulheres no magistério vai se tornando cada vez maior a despeito de todas as dificuldades sendo motivo de reclamação por parte de autoridades ligadas ao ensino do número cada vez maior de mulheres no ensino normal e a diminuição de candidatos homens nessas escolas.

O grande número de mulheres no magistério e um olhar mais atento para esse fato por parte de alguns setores da sociedade coincidem com um momento de intensos debates sobre a nação brasileira que perpassaram o Império e foram reacendidos com a República.

A preocupação do país no período Imperial e principalmente no final do século XIX era criar uma nação moderna aos moldes das civilizações européias. A derrubada do modelo monárquico não criou um novo modelo capaz de implementar a modernidade e o progresso que tanto se associava a idéia de República. Até mesmo o processo de abolição da escravatura não representou um marco de discussão nacional, pois se deu através de uma crítica moral e de ataques a seu valor simbólico, pois a sua derrocada estava relacionada a um contexto internacional que inviabilizava seus aspectos econômicos e condenava moralmente sua prática. Todavia a passagem para a República reacendeu as utopias de tornar o Brasil uma nação moderna.

Na verdade, essa problemática estava incutida nos debates, principalmente no chamado “movimento reformista da Geração de 1870”. Segundo Ângela Alonso “esse reformismo desenvolveu interpretações acerca dos principais problemas brasileiros e buscou instrumentos pra intervir politicamente”. (ALONSO, 2000: 51). Utilizando idéias estrangeiras esse movimento buscou estratégias para clarificar a conjuntura brasileira e evidenciar linhas de ação política. Outro fator que despertou as preocupações da elite estava ligado a heterogeneidade cultural, marcado por crenças e tradições das três raças fundadoras. Essa diversidade étnica era considerada um obstáculo ao progresso do país. Haveria necessidade de promover uma homogeneidade cultural dentro dos padrões considerado civilizados pela elite como, por exemplo, as idéias de branqueamento da população. No entanto, a difusão em larga escala do ensino ainda não era colocada de maneira determinante para se promover o soerguimento da nação brasileira. (MULLER,1999:46-47)

Todavia, paulatinamente, vão surgindo “vozes destoantes nesse mar de contradições” (MULLER,1999). Alguns intelectuais iniciarão a defesa da ideia de que a origem racial não era responsável pelo nosso atraso e sim as condições de vida da maioria dos brasileiros.

A questão social surge como nova vertente para explicar o Brasil. À falta de educação, de saúde e de condições de vida decente passam a ser responsáveis pela condição de inferioridade da população brasileira. Algumas propostas tinham como ponto principal o papel do ensino público na formação da nacionalidade

O ensino primário passava a ser considerado o ponto fundamental para criar o sentimento de nacionalidade, de incutir os valores nacionais, o ritos, o amor a pátria e a seus símbolos. Todavia é nesse seguimento de ensino que se verifica o número cada vez maior de mulheres. Em 1906, 50% do magistério do Distrito Federal era composto por mulheres. (DAMAZIO, 1992: 123).

Aos poucos a instituição escolar viu-se obrigada a acolher outros grupos sociais: os meninos de outras etnias e as meninas. Para atender a esses novos grupos, a escola foi também obrigada a mudar sem alterar uma de suas características principais: a de se constituir com um espaço diferenciador. A escola precisou se tornar diversa em sua organização, em seus prédios, nos seus currículos e regulamentos, nas suas formas de avaliação e também, é claro, em seus professores e professoras.

Não obstante, esse processo, não se deu de forma tranqüila. Objeto de muitas disputas e polêmicas, a possibilidade de mulheres exercerem o magistério foi contestada e também apoiada através de diversos discursos, principalmente porque elas constituíam numa presença muito maior do que o desejado.

Apelos surgiam para a disciplinarização da massa feminina que se multiplicavam nas escolas. Baseados em estudos científicos que se difundiam no Brasil como o positivismo o cientificismo, o darwinismo dentre outros, alguns intelectuais afirmaram que se constituía uma temeridade ou insensatez entregar às mulheres, “portadoras de cérebros pouco desenvolvidos pelo seu desuso a educação das crianças”. (SAFIOTI, 1979: 211)

Outros argumentavam que as mulheres tinham por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças por possuírem instinto maternal, seriam naturais educadoras. Se a maternidade era seu destino primordial, o magistério passou a ser representado como uma extensão da maternidade. A docência não subverteria essa função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Amor, entrega e doação pareciam sinônimos de magistério para onde acorreria quem tivesse vocação. (LOURO,1997: 452).

Os debates vão se articulando com o passado religioso da atividade docente, isto é, atributos ditos femininos vão se ligar ao caráter sacerdotal na função da professora ajudando na representação da mestra dedicada, abnegada, virtuosa. Segundo Antônio Nóvoa (1991:191) no processo de laicização do magistério e da subordinação de professores e professoras a autoridade do Estado, estes continuaram a serem vistos como uma espécie de “clérigos-leigos”, cujas ações e vidas deveriam ser controladas. “Esperava-se que seu “gênero de vida”, suas “virtudes laicas”, lhes permitissem manter-se acima do comportamento comum. Se essas tarefas representavam um pesado fardo de profundos efeitos sobre a vida do professor, imaginemos o peso maior nos ombros das professoras numa sociedade que cerceava sua conduta.

Para analisar essas discussões procuramos nos apoiar nas contribuições de Michel Foucault especialmente os conceitos de enunciado, prática discursiva, sujeito e heterogeneidade do discurso. A partir do referencial foucaultiano, explicita-se a íntima relação entre discurso e poder, bem como as várias e complexas formas de investigar as

“coisas ditas”.³ Para analisar os textos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas. Analisar o discurso seria dar conta das relações históricas, de práticas muito concretas, que estão no discurso. Segundo o autor tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar, ver, constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam.

Para o filósofo não há enunciado, ou seja, nas palavras de Foucault “número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, 1986: 90), que não esteja apoiado em um conjunto de signos, mas o que importa é o fato de essa função caracterizar-se por quatro elementos básicos: um referente, ou seja, a referência a algo que identificamos (a figura da professora associada à doação, amor, missão), um sujeito, alguém que pode efetivamente afirmar aquilo (as próprias professoras, cientistas, educadores, políticos, representantes da igreja, etc.), o fato de o enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso ou de outros discursos (discurso missionário, religioso, a maternidade, e assim por diante) e finalmente, a materialidade do enunciado, as formas muito concretas com que ele aparece nas enunciações.

Segundo o autor tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam.

Sem nenhuma pretensão de dar conta da multiplicidade de sujeitos que exerceram a atividade docente no Brasil e em especial no Distrito Federal nessa virada do século XIX para o XX, pois foram muitas e diversificadas suas práticas educativas, seguidores de diferentes orientações religiosas e classes sociais diversas e também não podemos dizer que foram todos tratados, socialmente, da mesma forma.

Através de variadas representações e práticas sociais, e de uma multiplicidade de trajetórias e experiências, apreendeu-se que algumas mulheres, fazendo-se professoras,

³ Fischer. Foucault e a análise do discurso em educação. Cadernos de Pesquisa, n. 115 p. 197-223n novembro.2002.

buscaram exercer, por necessidade econômica ou não, uma profissão, atuando na esfera pública. As professoras primárias, de alguma maneira, contribuíram não somente para a conformação, mas também para a construção e a elaboração de representações diversas sobre as funções, as diferenciações, as desigualdades e as hierarquias existentes entre os homens e as mulheres naquele contexto.⁴

Heloisa Villela (VILLELA, 2003:79) aponta que “formar o professor público significava, pois capacitar o indivíduo para uma dupla missão: transmitir os bens culturais que garantiriam a unidade das nações e ao mesmo tempo facilitar o controle do Estado sobre seus cidadãos”.⁵

Ao pensar a escola e as relações sociais que se deram dentro dela, não podemos deixar de perceber que esse espaço é generificado, isto é, permeado pelas relações de gênero. Sendo necessário reafirmar que gênero é uma construção social feita sobre as diferenças sociais. O que nos interessa não é propriamente a diferença sexual, mas a forma como essa diferença é representada ou valorizada, aquilo que se diz ou se pensa sobre a diferença e como está ligada

à produção de identidades, múltiplas e plurais, de mulheres e homens no interior de relações sociais e, portanto no interior das relações de poder.⁶

Até o presente momento fizemos uma análise de fontes sobre as idéias de dois ilustres representantes da elite brasileira e que se preocupavam com a questão educacional no Brasil. Rui Barbosa, jurista, escritor, jornalista e político de bastante evidência. Sua erudição, inteligência e idéias avançadas o colocaram com um dos grandes intelectuais da sociedade brasileira. Quando relator da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos deputados apresentou uma reforma do ensino primário, editado em três volumes, em 1882. Tal estudo permitiu um amplo debate em torno da educação com destaque especial pela erudição, pela sistematização dos estudos e pelas propostas apresentadas

⁴ Ver Thompson. Formação da classe operária. V. 1 *A árvore da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

⁵ VILLELA. Heloisa. *A escola normal do Brasil: uma contribuição a história da formação de professores*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Niterói, Universidade Federal Fluminense. p. 79.

⁶ Para um estudo sobre gênero ver: Joan Scott(1990), Conell,(1995)e Apfle (1995).

José Veríssimo, jornalista, crítico literário e educador, em 1890, foi diretor de instrução pública do estado do Pará, e de 1892 a 1898, reitor do Externato do Ginásio Nacional, ex-colégio Pedro II.⁷ Seus estudos permitiram, nos primeiros anos republicanos, um amplo debate em torno da importância da difusão do ensino primário para a formação da nação. Trata-se do livro “A educação nacional” que a princípio foi publicado em forma de artigos no Jornal do Brasil e depois reunido no livro acima citado e teve a primeira edição em 1890. Assim pode-se considerar esse período muito fértil no que se refere aos debates em torno da educação. O livro de Veríssimo é um reforço ao texto de Rui Barbosa ao enfatizar a adequação da educação ao meio social, voltada para formar cidadãos e inserir a consciência nacional no povo.

A seleção dessas duas obras, neste primeiro momento da pesquisa, se deve ao fato de apresentarem, além da defesa da difusão da educação enquanto formadora da nação, o argumento da entrada das mulheres no magistério primário como peça fundamental nesse processo.

Em uma análise preliminar das duas obras podemos identificar que o vocábulo escola está sempre associado à idéia de modernidade e civilização. A escola como solução para os problemas sociais, o local onde se pode moldar a moral, construir regras, civilizar, de acordo com o que se considera moderno na época, ou seja, de acordo com as nações mais avançadas.

A obra de Barbosa deixa transparecer a preocupação em formar o cidadão através de um conjunto de conhecimentos filosóficos e científicos. O processo educacional seria responsável por transmitir esse legado intelectual com o objetivo de forjar uma consciência cidadã, de acordo com a posição e o meio social do indivíduo.

A escola é vista como formadora de uma consciência nacional e ao mesmo tempo de um modelo social que seria inculcado no cidadão. Assim ele estaria consciente das necessidades do meio social em que está inserido e dos deveres inerentes à sua posição, tendo mais possibilidade de escolher e se firmar em um ramo de conhecimento.

Tanto Rui Barbosa quanto Veríssimo denunciam o abandono do ensino público e como isso era prejudicial à nação. Percebe-se que a grande motivação é se igualar às nações consideradas avançadas e nesse sentido eles buscam inspiração nos modelos bem sucedidos desses países. E neste sentido a defesa da professora mulher e também a

⁷ Os dados biográficos foram retirados de Damazio, op. Cit.: 122.

associação da mulher a figura da mãe, de doação, de missão, de vocação sacerdotal. A discussão se associa a outros discursos como nas formulações de Foucault ao afirmar que os discursos constituem práticas sociais por definição presas às relações de poder. A defesa de Rui Barbosa sobre o magistério feminino está evidenciada na passagem abaixo:

Para aclimar a criança à escola empreendemos entregar a professora as classes elementares do sexo masculino. A mulher entesoura em si o instinto da educação, filha, irmã, esposa e mãe, está habituada à abnegação, ao sacrifício. Sua firmeza impregna de ternura cativa o menino. Sua inteligência penetrante e delicada presta-se aos desejos da ingênua criança, sem lhe escravizar: assenhoreia-se, sem esforço, ou por um esforço amorável, de todos os impulsos de seu espírito e do seu coração.(BARBOSA, 1947: 36)

Podemos verificar a associação entre professora e mãe, abnegada e acostumada ao sacrifício. Esses adjetivos representam fator fundamental para educar as crianças nos princípios da moral e da submissão.

O autor atenta para a preparação dessas professoras a fim de estarem aptas para ministrar o ensino aos pequenos, bem como a existência de exames de vocação para tais profissionais: “cumpre que as professoras dos jardins de crianças, tanto quanto das escolas primárias, sejam adestradas a cursar um ensino normal, e a passar por exames, que configuram o diploma de capacidade”. (BARBOSA, 1947 : 98)

Veríssimo aponta para os malefícios que a escravidão havia trazido para o seio da família brasileira. Sendo assim, a mulher, por estar mais próxima dos filhos, deveria se retirada da ignorância e da superstição para cumprir a missão de moralizar a família e a sociedade, a partir de sua escolarização no espaço público e de sua preparação para o magistério primário. Segundo o autor:

“(...) o primeiro e principal educador do indivíduo, desde o seu nascimento e quiçá ainda em antes, até a sua morte, é a mulher, segue-se logicamente, necessariamente, que a educação da sociedade deve começar pela educação da mulher”. (VERÍSSIMO, 1906: 139)

Veríssimo faz uma crítica radical ao tratamento dado às mulheres, denunciando que tal reclusão e analfabetismo significavam um atraso para a modernização do país, pois não as habilitava a educar seus filhos dentro dos princípios civilizatórios. Todavia, admite que as transformações sociais em curso naquele período, proporcionavam maior

libertação dos hábitos femininos, sendo por isso favorável ao seu paulatino ingresso nas escolas normais. Esses fatos, verificados pelo autor no decorrer da virada do século XIX, deveriam se aplaudidos pela sociedade e para o seu próprio bem, recomendando que o ensino ministrado a essas futuras mães deveria privilegiar conteúdos relativos à Geografia e a História do Brasil, bem como os valores nacionais, para que tais conteúdos fossem transmitidos às crianças ainda no seio de seus lares.

Esse autor reconhece o sucesso e a importância das escolas normais por receberem as moças, antes enclausuradas e atrofiadas por falta de exercícios físicos. Com este ingresso poderiam se deslocar para a escola, o que lhes proporcionariam um relativo movimento físico, além de poderem manter contato com o sexo masculino, já que, em algumas delas ministrava-se o ensino simultâneo para moços e moças. Os dois sexos tinham sempre vivido separadamente “seqüestrados um do outro, como inimigos recíprocos”. Agora poderiam trocar idéias e aprenderem um do outro para o “bem da nação”. (VERÍSSIMO, 1906: 161)

No entanto, o educador exige a melhoria do sistema de ensino e das disciplinas a serem ministradas a essas moças. Defendia inclusive a criação de escolas superiores para reforçar o ensino das futuras professoras. Toda a orientação do autor se dirige para a preocupação com o conteúdo, que deveria ser elaborado segundo os preceitos da moral, da organização social e da valorização dos mecanismos que incutem a identidade nacional. Para tanto, a mulher deveria estar muito bem preparada a fim de transmitir aos filhos e aos alunos os mais variados valores morais e civilizatórios, base de uma nação moderna.

Por ser uma pesquisa ainda incipiente as preocupações acima descritas em relação às professoras, talvez nos permitam tecer algumas considerações. O crescente aumento de mulheres ingressando nas escolas e conquistando melhores notas de desempenho nos exames, já em 1906 as professoras compunham 50% do quantitativo de professores no Distrito federal, com o aumento numérico crescente nos anos seguintes. Esse grande contingente feminino no magistério, a nosso ver, pode ter acirrado ainda mais os debates em torno da questão. Outros intelectuais opinaram sobre o assunto com posições favoráveis e desfavoráveis, e a análise desses discursos é nosso próximo passo na pesquisa. Todavia o que se pode apurar até o momento é que a escola passa a ser vista como aparelho de hegemonia de classe, responsável por divulgar os ideais da elite,

civilizar, adequar os alunos ao padrão social convenientes a uma sociedade que se quer moderna. Essa preocupação é visualizada nos discursos onde se busca por mecanismos de normatização para adequar a escola e as professoras aos padrões ditos modernos por parte de uma elite pensante.

Neste sentido dever-se-ia conceber cidadãos, porém, cercados de todos os cuidados. Pelas idéias contidas nos discursos analisados, parece que não havia interesse em formar uma população emancipada, consciente de sua condição, mas transformá-la em cidadãos dentro de um modelo de submissão, de apego aos valores conservadores da família e da maternidade.

Por estas análises tende-se a perceber que o olhar desses letrados sobre a mulher revela um maior investimento em representações de afeto e de abnegação, do que de capacidade intelectual, na medida em que são inseridas no espaço escolar segundo a conveniência de um padrão cultural civilizatório. Sendo assim, a facilidade de manipular a mulher tornaria essas professoras capazes de coadunar características dóceis e fraternais do espaço privado com a competitividade e agressividade do espaço público, promovendo, desta maneira, uma dupla inserção, que inclui no seio da família a pretendida civilização.⁸

Todavia, independente das possíveis manipulações, como verificou Lúcia Müller(1996), o esforço dessas mulheres em se fazer presente no espaço público e contribuir a seu modo para o processo civilizatório, permitiu abrir um caminho de fuga ao modelo imposto pelo preconceito e pela submissão, possibilitando o surgimento de mecanismos próprios de autonomia e de independência.

A despeito de todo o controle, o fato é que as mulheres agarravam-se ao magistério com uma das únicas arenas onde poderiam exercer algum poder, mesmo ao preço de estarem reforçando os estereótipos acerca da esfera feminina. Embora muitas mulheres estivessem tendo ganhado importantes em educação e emprego, a maioria ainda estava excluída de outras áreas ocupacionais, que não àquelas associadas ao ato de cuidar, como extensão da casa. O ato de sair de casa para estudar e depois trabalhar nas escolas primárias representavam muito mais do que receber um salário: representava

⁸ A oposição aqui expressa entre o público e o privado considera que o espaço privado ou natural está relacionado à mulher e ao seu papel no lar, na maternidade e no cuidado com a família, enquanto que o espaço público ou cultural relaciona-se ao homem, lócus da produção social do trabalho. Ver Scott. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: Educação e Realidade. Porto alegre. N. 16, v,2: 5-22.

uma libertação do jugo masculino, mesmo que metaforicamente: representava perceberem-se como capazes de burlar, de alguma maneira, a posição histórica a que estavam submetidas. Não eram apenas submissas, haviam conquistado certo grau de autonomia, dentro de um universo antes predominantemente masculino, representado pelo espaço público da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALONSO. Ângela. *Crítica e contestação: o movimento reformista da geração de 1870*. In. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. V. 15. N. 44, out. 2000, p. 35-54.
- BARBOSA. Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1947
- DAMÁSIO. Silvia. *Retrato social do Rio de Janeiro na virada do século*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1993
- DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano. A arte de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FARIA FILHO. Luciano Mendes. “O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise”. In. VEIGA. Cyntia; FONSECA. Thaís Nívia (orgs). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.
- JULIA. Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. *Revista Brasileira de história da educação*. Campinas, São Paulo: n.1, 2001. P. 9-43.
- FISCHER. Rosa Maria. *Foucault e a análise do discurso em educação. Cadernos de Pesquisa*. N. 115. p. 197-223. Novembro. 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense. 1986.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- LOURO. Guacira Lopes. “Gênero e magistério: identidade, história e representação”. In: CATANI. Denise Bárbara. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- LOURO. Guacira Lopes. “Mulheres na sala de aula”. In. PRIORI. Mary Del. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Unesp. 2000.
- MULLER. Lúcia. *As construtoras da nação: professoras primárias na primeira república*. Niterói: Intertexto. 1990.
- NÓVOA. Antônio. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- OLIVEIRA, Lucia Lippi. *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

RABELO, Amanda Oliveira. “*Mulher e docência: historicizando a feminilização do magistério*”. Revista do Mestrado de História, v. 9, n. 9, 2007.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil*. Petrópolis : Vozes, 1983.

SAFIOTI, Helena. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1979.

SCOTT, Joan. “*Gênero: uma categoria útil de análise histórica*”. Educação e Realidade, v. 16, n.2. Porto Alegre. Jul/dez.1990. p. 5-22.

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.