

PROFESSORAS PRIMÁRIAS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO DE FINS DO SÉCULO XIX: NOTAS SOBRE A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA

Alessandra Frota M. de Schueler

Resumo

O presente ensaio aborda o processo de *feminização* do magistério, nas escolas públicas primárias da cidade do Rio de Janeiro de fins do século XIX.

Através de fontes variadas, como os documentos oficiais do Ministério do Império e de obras literárias, bem como da bibliografia especializada na história da educação e da profissionalização docente, busca-se reconstruir aspectos das práticas sociais e das representações construídas pelas professoras primárias acerca de sua atuação no ofício. Investigam-se, ainda, as possíveis origens e as experiências individuais e sociais vivenciadas por aquelas mulheres, as quais *fizeram-se* professoras primárias naquela sociedade, objetivando contribuir para os estudos sobre o processo histórico de inserção feminina na profissão docente.

Palavras-chave: história da educação, *feminização* do magistério, instrução primária, Rio de Janeiro – século XIX.

TEACHERS IN THE PUBLIC ELEMENTARY SCHOOLS AT RIO DE JANEIRO CITY BY THE END OF XIX CENTURY: ESSAYS ABOUT THE FEMINE STATUS OF TEACHING

Abstract

This present essay theme approaches the feminine status process of teaching, in the public elementary schools at Rio de Janeiro city, by the end of XIX century.

Through a variety sources such as the official documents of the Imperial Ministry, of the literary writing, as well of the specialized history educational bibliography and the teaching staff professionalism, it is search to rebuild social customs aspects and the representation made by the elementary teachers about their actions into task. Yet, it is investigated the possible sources, the individual and social experiences lived by these women, whom became elementary teachers in that society, in order to contribute for the educational background studies about the historical feminine entrance process of women at the teaching staff profession.

Key-words: educational history, the feminine status of teaching, elementary school, Rio de Janeiro - XIX century.

A legislação educacional oitocentista, desde a Lei Geral de Ensino de 15 de outubro de 1827, previa a criação de escolas de instrução elementar para as meninas, nas cidades e vilas do Império. Tal determinação seria reiterada pelas reformas educacionais subseqüentes, tanto na Corte quanto em outras Províncias, com maior ênfase a partir de meados do século, momento em que os investimentos e as estatísticas oficiais apontavam para o crescimento do número de estabelecimentos de ensino, e de matrículas, destinados à educação escolar feminina.

Pelo *Regulamento de Instrução Primária e Secundária da Corte de 1854* (reforma Couto Ferraz), o currículo relativo às aulas primárias de meninas estabelecia limites no ensino de álgebra, geometria, gramática, história e geografia pátrias, matérias que constavam regularmente na grade das escolas de meninos. Para as meninas, a doutrina cristã, a leitura, a escrita e o cálculo elementar eram considerados ensinamentos suficientes, acrescidos das aulas de agulha, bordados e costura.

À primeira vista, a formação das meninas visando a vida doméstica, em detrimento da vida pública, reservada aos futuros homens, era o ideal de instrução primária feminina, pelo menos conforme foi estabelecido pela legislação. Na perspectiva de Guacira Louro¹ (Louro, 1997), houve, no século XIX, um “discurso hegemônico” segundo o qual, para os indivíduos do sexo feminino, era suficiente uma educação moral sólida, visando a formação de esposas e mães, em detrimento da instrução escolar propriamente dita, a qual poderia ser superficial e meramente ilustrativa. Todavia, é a própria autora que, brilhantemente, nos informa sobre, pelo menos, três maneiras distintas de encarar a polêmica questão da educação feminina à época.

A primeira, vinculada a uma tradição católica e jesuítica, negava às mulheres a necessidade de instrução, advogando a importância da formação moral e cristã para as futuras mães, acentuando o papel doméstico e privado das moças como guardiãs dos lares e das famílias. A segunda perspectiva, muito em voga a partir de meados do século XIX, sob a inspiração do positivismo e do cientificismo, defendia igualmente a educação feminina para a formação das mães, porém, com base nas novas ciências e saberes como a puericultura, a psicologia, a higiene, em detrimento das “ignorantes superstições” próprias da fé católica. A terceira visão, esta talvez mais acanhada, proclamava a igualdade entre os sexos, até mesmo reivindicando para as mulheres a participação em cursos superiores e em profissões tradicionalmente relacionadas ao sexo masculino, como o magistério, a medicina, a advocacia e a engenharia.

No que se refere ao exercício do magistério, é interessante observar que, desde os anos 1830, os discursos publicistas defendiam a implanta-

¹ LOURO, Guacira. "Mulheres na sala de aula". In: PRIORE, Mary del. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

ção de Escolas Normais para a formação escolar de professores e professoras para as escolas primárias, havendo posições que defendiam uma “vocação” natural do sexo feminino para a educação de crianças menores, inclusive os meninos, que formavam o público alvo do ensino primário. Nos anos 1870 e 1880, em várias cidades do Império, as Escolas Normais se afirmaram como instituições de preparação profissional para o magistério e, no decorrer de poucos anos, muitas delas já recebiam mais mulheres do que homens. Tal processo, identificado por Louro (Louro, 1997) e Lopes (Lopes, 1991)², e outros historiadores da profissão docente, como processo de “*feminização do magistério*”, não ocorreu sem polêmicas, ambigüidades e retrocessos. Havia posições que variavam desde a interpretação contrária à atuação de mulheres como mestras de crianças, em razão de seus “cérebros frágeis” e “perigosos”, até a afirmação da imperiosidade de se formarem mulheres-professoras, devido à sua *natureza* dócil e própria à maternidade e ao trato com as crianças pequenas.

Jane Almeida (Almeida, 1998), ao estudar o ingresso massivo das mulheres no magistério primário em São Paulo, a partir das décadas finais do século XIX, observou que, apesar de manter as desigualdades e as hierarquias entre os sexos, a doutrina positivista, que teve a influência significativa no pensamento de setores das elites intelectuais e políticas no Império, foi responsável pela emergência de discursos em defesa da igualdade da instrução para homens e mulheres.³ Nestes discursos, que se cruzavam com outros provenientes de vertentes da medicina, como a puericultura e a “ideologia da higiene”, na expressão de Chalhoub (Chalhoub, 1997), as mulheres adquiriram centralidade na *missão* de educar as crianças, atuando não somente no interior das famílias, mas também nos processos de escolarização e instrução, o que lhes ampliava as possibilidades de conquistarem oportunidades profissionais na docência, em uma sociedade em que o campo profissional aberto às mulheres era bastante restrito.

Várias vozes, masculinas e femininas, contribuíram para a defesa da ampliação da educação feminina e, conseqüentemente, para uma redefinição dos papéis e lugares sociais das mulheres nos espaços público e privado, redimensionando as relações de gênero. Não apenas novas concepções sobre os sexos e suas funções sociais, mas também novas relações entre as diferentes classes e grupos étnicos surgiram entre os debates sobre a educação e a instrução. Tais idéias, porém, digladiavam-se com uma série de outras contrárias, encontrando oposições e resistências em diversos setores sociais. A complexidade de tais debates, marcados por ambigüidades e divergências, não pode ser ocultada, ainda que, em algum momento, pudessem convergir para o que Louro (Louro, 1997) identificou como “ideal

² LOPES, Eliane M. “A educação da mulher: a feminização do magistério”. *Teoria e Educação*, 4, 1991, p. 22.

³ ALMEIDA, Jane S. *Mulher e educação: paixão pelo possível*. São Paulo, UNESP, 1998.

hegemônico” de subordinação e hierarquização entre os sexos, cabendo às mulheres uma posição de inferioridade no que diz respeito, basicamente, à ocupação dos chamados espaços públicos.

Reconhecer a existência de tal ruptura, ou pelo menos de tensões e ambigüidades nos discursos e nas práticas de educação das mulheres oitocentistas, significa relativizar as concepções segundo as quais, por um lado, a progressiva inserção feminina na docência teria sido responsável pela limitação do campo de atuação das mulheres ao exercício de profissões “convenientes e adequadas” às suas supostas características *naturais* ou às suas igualmente supostas funções sociais, isto é, às profissões que se construíram como extensão da maternagem (Hypólito, 1994).⁴ Ou, por outro lado, que consideraram o processo de “feminização do magistério” como fator significativo para o desencadeamento de uma progressiva desvalorização social da profissão docente (Enguita, 1991, p. 53-55)⁵.

Estas interpretações, evidentemente, se têm o mérito de chamar a atenção para as desigualdades e as hierarquias historicamente existentes entre os sexos nas transformações da profissão docente, militando a favor de uma transformação nas relações sociais de gênero e nas condições do exercício profissional do magistério, não deve perder de vista a importância e os possíveis ganhos representados para as mulheres pelo fato de elas terem conquistado, no século XIX, o direito de exercer determinadas profissões que, tradicionalmente, constituíram monopólio dos homens.

Michael Apple⁶ (Apple, 1995, p. 55), analisando as transformações históricas da docência nos Estados Unidos e na Inglaterra, observou que, na medida em que o processo de escolarização se ampliou, tendendo a incorporação significativa dos trabalhadores e das crianças das camadas populares, principalmente nos sistemas públicos de ensino, a profissão docente cada vez mais foi associada às atividades voltadas ao trabalho social, e, portanto, na lógica capitalista, sofreu as conseqüências de um processo de

⁴ HYPÓLITO, Alvaro M. *Processo de trabalho docente: uma análise a partir das relações de classe e de gênero*. Belo Horizonte: Dissertação de Mestrado em Educação, 1994. O autor analisou a constituição da docência como uma profissão feminina em Minas Gerais, alertando para as representações sobre as “características” que permitiram o ingresso das mulheres no ensino, entre as quais se destacavam: a proximidade das atividades docentes com as exigidas para a função materna; as habilidades femininas no cuidado com as crianças; a compatibilização dos horários de trabalho docente com o trabalho doméstico e aceitação social para que as mulheres pudessem exercer a profissão.

⁵ Segundo Enguita, estudioso da história da educação espanhola dos séculos XIX e XX, o “processo de feminização” da docência contribuiu para a “proletarização”, pois os baixos salários do ensino têm afastado progressivamente os homens, e em contrapartida, a “crença social de que o trabalho da mulher é sempre transitório ou anômalo e seu salário uma segunda fonte de renda, tem favorecido a manutenção dos salários em níveis baixos.” ENGUITA, Mariano. “A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização”. *Teoria e Educação*, 4, 1991, p. 53-55.

⁶ APPLE, Michael. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 55. É preciso não esquecer que os estudos sobre a profissão docente no século XIX desmentem a propalada idéia de que a carreira era valorizada econo-

desqualificação econômica e social. Desqualificação que, evidentemente, não se explica apenas pelo ingresso das mulheres no magistério, mas que, ao contrário, transcende a questão sexual e, portanto, precisa ser compreendida no entrecruzamento, nas tensões e na complexidade das relações de classe, de gênero e de raça numa sociedade.

Argumentos no mesmo sentido se encontram em trabalhos que enfocaram a história da educação brasileira, e os processos de transformação da docência na passagem do século XIX ao XX. Estudando comparativamente o fenômeno no Brasil e em Portugal, Almeida (Almeida, 1998, p. 116-117) observou que o desprestígio econômico do magistério, historicamente, transcendeu a questão sexual, podendo ser explicado também, entre outras coisas, pela expansão quantitativa do campo educacional, a partir de meados do século XIX, e pelo fato de que, cada vez mais, a profissão passou a atender às populações de baixa renda, sendo a própria escola progressivamente desvalorizada, portanto, na ótica da sociedade capitalista.

Ao menos em relação aos estabelecimentos públicos, mantidos pelo Estado imperial na Corte, no período aqui considerado (1854-1889), os salários dos professores primários não se distinguiram conforme os sexos dos docentes, mas sim de acordo com critérios de localização das escolas, nos quais as escolas urbanas, próximas ao centro da cidade, eram mais valorizadas e, conseqüentemente, os docentes urbanos recebiam remuneração mais alta que os suburbanos. A hierarquização das escolas e dos salários também se refletia nas verbas suplementares ocasionais que o Ministério do Império destinava às escolas públicas, e algumas vezes também às escolas particulares, para financiar a compra de material: as chamadas “subvenções”, em moeda ou em objetos escolares, não eram definidas pela quantidade de disciplinas ministradas pelos docentes, nem pelo sexo a que se destinavam as escolas, mas sim pela quantidade de alunos matriculados.⁷

micamente, conferindo remuneração elevada e elevado prestígio social aos seus membros. Ao contrário, há indícios de que os salários, ao longo deste período, eram baixos, inclusive sendo motivo de protestos e reivindicações constantes dos professores e das professoras na Corte, como será visto mais detalhadamente, e em São Paulo, como indica o trabalho de Almeida (Almeida, 1998). Segundo esta autora, o magistério primário foi uma profissão que permaneceu desvalorizada em termos salariais e sociais, em que pesem os discursos ideológicos que enfatizavam a centralidade da missão social, da vocação e do prestígio simbólico associadas às representações sobre os professores, homens e mulheres - discursos que, afinal, contribuíram para a construção de mitos sobre a existência de uma “idade de ouro” da profissão, na qual ser docente significava alcançar posições de prestígio econômico social e de poder.

⁷ HYPÓLITO, Alvaro M. Processo de trabalho docente: uma análise a partir das relações de classe e de gênero. Belo Horizonte: Dissertação de Mestrado em Educação, 1994. O autor analisou a constituição da docência como uma profissão feminina em Minas Gerais, alertando para as representações sobre as “características” que permitiram o ingresso das mulheres no ensino, entre as quais se destacavam: a proximidade das atividades docentes com as exigidas para a função materna; as habilidades femininas no cuidado com as crianças; a compatibilização dos horários de trabalho docente com o trabalho doméstico e aceitação social para que as mulheres pudessem exercer a profissão.

Os estudos historiográficos sobre as mulheres e as relações de gênero no Brasil, desde o período colonial, têm demonstrado a atuação significativa das mulheres no mercado de trabalho urbano, bem como a importância de sua participação no sustento econômico e na subsistência das famílias populares. Não raras vezes as famílias ou domicílios eram conduzidas somente por elas. O trabalho feminino nas cidades, e a circulação das mulheres nas ruas e nos espaços públicos, na maioria dos casos em atividades do pequeno comércio (rendeiras, quitandeiras, ambulantes, costureiras), em atividades domésticas (criadas, lavadeiras, costureiras, amas, copeiras, etc.), no magistério (professoras particulares e públicas de primeiras letras, preceptoras, mestras de música, de produção de flores e objetos decorativos, de línguas estrangeiras, etc.), além de outras inúmeras atividades, era uma realidade incontestável.⁸

Quanto ao magistério público primário na cidade do Rio de Janeiro, o número de professores, notadamente de mulheres, sofreu uma elevação surpreendente, *pari passu* ao aumento quantitativo das escolas oficiais. Em 1872, quando o censo contabilizou na cidade cerca de 270.000 almas (somando-se livres e escravos), havia 15 escolas públicas primárias rurais ou suburbanas, 10 masculinas e 5 femininas, e 32 escolas urbanas, divididas na mesma proporção para ambos os sexos. Em números absolutos, a Corte contava no ano de 1870: 47 escolas públicas, 26 de meninos e 21 de meninas. Para estas escolas, o quadro de professores públicos primários, incluindo efetivos e auxiliares (adjuntos), era formado por 87 membros, sendo 49 homens e 38 mulheres. Em doze anos, conforme dados do *Relatório do Ministério do Império de 1884*, o número de mulheres que atuavam como professoras públicas praticamente triplicou, chegando a ultrapassar o quantitativo dos homens: dos 197 mestres de escolas primárias, 107 eram do sexo feminino.

Estes números indicam, claramente, a expansão da inserção das mulheres no trabalho docente da cidade. Mais do que isso, confirmam a hipótese lançada por Almeida (Almeida, 1998), ao estudar, para o mesmo período, o “processo de feminização” do magistério em São Paulo. Segundo a autora, este processo teve início no mesmo momento em que o campo educa-

⁸ A perspectiva de gênero na história da educação tem sido fundamental nos estudos sobre a escola primária no século XIX, devido, em grande parte, ao impulso inicial de trabalhos como os de Guacira Louro, a partir dos anos 1990. Segundo Louro, o conceito de gênero, tal qual o de classe, refere-se às múltiplas relações sociais estabelecidas entre os homens e as mulheres. A sua utilização na pesquisa histórica da educação significa considerar a construção das diferenças sexuais, construção que é simultaneamente social, histórica, e biológica, além de perpassar a questão da educação como um todo, isto é, influir nos processos formais de educação em sua interação com a totalidade das contradições sociais de classe, gênero e raça. Ver: “Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero”. *Teoria e Educação*, 6, 1992, p. 53. Consultar também: DIAS, Maria Odila. *Quotidiano e Poder em São Paulo*. São Paulo: Brasiliense, 1984; PRIORE, Mary de. *Ao sul do corpo. Mulheres e maternidade no Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993; SOIHET, Rachel. *Condição feminina e formas de violência. 1890-1920*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

cional no Brasil se estendia em termos quantitativos, isto é, a partir dos anos finais do século XIX, tendo se consolidado já nos primeiros trinta anos da história republicana.

No entanto, se é possível apreender o movimento crescente de escolarização das meninas e o incremento do ingresso feminino na profissão de professora primária, no âmbito do sistema de instrução pública da Corte, nos anos de 1870 e 1880, mais difícil é saber quem eram, como viviam e o que pensavam aquelas meninas e mulheres que vivenciaram e experimentaram, em algum momento de suas existências, as práticas de educação formal e escolar na cidade. Quem eram essas meninas e mulheres? Quais poderiam ser as suas origens sociais, étnicas e culturais? O que buscavam nas escolas primárias? Quais os seus anseios, angústias e quais as dificuldades enfrentadas ou os possíveis sonhos? Por quê, afinal, tornaram-se professoras primárias?

A maioria destas perguntas, e muitas outras que poderiam ser formuladas, permanecem como questões para a história da educação oitocentista, particularmente para pesquisas que busquem enfatizar a escolarização de meninas e as práticas e experiências docentes das professoras mulheres. As dificuldades se devem, em parte, à escassez ou à dispersão de vestígios documentais, produzidos pelas próprias mulheres acerca de suas experiências, cuja presença é mais rara nos arquivos públicos.

Em que pesem os problemas colocados pelos limites impostos pela documentação e pelas dificuldades nos processos de investigação, entendo que a história da escolarização e da profissão docente não pode prescindir de uma análise que considere a multiplicidade e a diversidade das experiências históricas das mulheres (professoras), e dos homens (professores), em termos amplos, incluindo a condição social, as diferenças de classe e de etnia e as diferentes trajetórias individuais. Nas palavras de Louro (Louro, 1991, p. 65), é imprescindível uma leitura da história da educação em que “... a diversidade social esteja contemplada, em que os sujeitos, individuais ou coletivos, não sejam neutros, mas que, ao contrário, se apresentem como homens e mulheres, construindo-se no processo histórico, através de suas várias e intrincadas relações de classe, de gênero e de raça.”

No século XIX, em uma sociedade marcada pelo patriarcalismo e pela escravidão, e por profundas desigualdades raciais, sociais e culturais, é impossível desconsiderar as diferenças entre os sexos, bem como as diferenças de classe e etnia que perpassavam as relações de gênero, e que implicaram distinções e hierarquizações na educação e na formação escolar. Evidentemente, nas escolas públicas primárias, não havia apenas *crianças* (alunos) e *mestres* (professores), mas havia, sim, *meninos*, *meninas*, *homens* e *mulheres*, *mestres* e *mestras*, que vivenciaram práticas e experiências escolares, via de regra, de formas variadas e em espaços e tempos distintos. Por isso, não há como deixar de lado a proposta de uma abordagem histórica sobre a escola primária carioca no século XIX, que privilegie questões como as representações e as experiências concretas e diversificadas de professores, incluindo as mulheres, na cidade do Rio de Janeiro.

Entre práticas, representações e experiências de professoras primárias

Em julho de 1872, o Ministro do Império João Alfredo Correia de Oliveira, através do Inspetor Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte José Bento da Cunha Figueiredo (ambos do gabinete do partido conservador), enviou uma Circular⁹ aos professores públicos primários da Corte, solicitando que se manifestassem sobre variados assuntos relativos ao ensino (como, por exemplo, a organização das escolas, a distribuição do tempo, os livros e materiais pedagógicos, os métodos de ensino, etc..)

Em resposta à referida Circular, um grupo de 32 professores, incluindo 18 professoras primárias da Corte reuniu-se e enviou um relatório ao governo, o qual foi publicado em 1873, anexo ao *Relatório do Ministério do Império* referente às atividades da Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte do ano de 1872. Neste relatório, impressiona a presença significativa das mulheres – havia 18 assinaturas femininas - antes poucas vezes registradas nas fontes oficiais, especialmente nos documentos oficiais. Neste documento, destacaram-se alguns posicionamentos individuais de professoras sobre a organização de suas escolas de meninas na cidade. Vamos a eles.

Para Joanna Amália Andrade, o ensino primário deveria ter 8 anos de duração, divididos em 8 séries (ensino seriado), e não 8 classes de ensino como prescreviam os regulamentos da instrução pública. Segundo ela, se à primeira vista o período que propunha pudesse parecer longo era, porém, necessário, devido às constantes faltas das alunas às escolas. Em sua escola, que funcionava em dois turnos (respectivamente, das 9 às 11 e das 13 às 15 horas), dividia o ensino das disciplinas escolares: pela manhã, todos os dias, ensinava escrita, contas e leitura; às tardes, ensinava gramática e doutrina cristã às segundas, quartas e sextas, e aritmética nos demais dias. Após as lições, cotidianamente, a professora dizia reservar um tempo para os trabalhos de agulha.

Já Delphina Rosa da Silva Vasconcellos condenava a divisão anual do ensino primário, segundo ela, inexequível nas escolas primárias, devido à heterogeneidade e às desigualdades de nível de instrução das meninas, muitas das quais egressas de outras escolas. A divisão das alunas em classes de ensino conforme o grau de instrução que alcançavam nas diferentes matérias escolares era, portanto, mais satisfatória. Quanto ao método de ensino, alegava alternar o uso do método individual (para atender individualmente as meninas recém-chegadas nas primeiras classes) com o simultâneo (para

⁹ Circular de 13/07/1872. *Relatório do Ministério do Império*, 1873. Signatárias do documento: Anna Euqueria Lopes, Elisa Tanner, Maria Thomázia de Oliveira e Silva, Luiza Ferreira Sampaio, Maria da Glória Lacé Alvarenga, Mathilde Carolina Ferreira, Flávia Domitilla de Carvalho, Ana Alexandrina Vasconcellos de Medina, Maria Nazareth dos Santos Garrocho, Josepha da Costa Passos, Zulmira Elizabeth da Costa Cirne, Gertrudes Mathilde da Silveira, Maria Benedicta Lacé Brandão, Luiza Joaquina Queiroz Paiva Mendes, Francisca da Glória Dias, Adelina Lopes Vieira, Claudina de Paula Menezes, Polucena Dias da Cruz.

ensinar conjuntamente às classes mais avançadas e homogêneas). Lecionava a escrita e a leitura pelo *Sylabário Vasconcellino*, pois, segundo ela, o “ABC” representava “*todo o edifício a construir*” na instrução das meninas. Reclamava da falta de livros e compêndios que incentivem nas alunas o “gosto pela leitura”, além de dicionários de língua portuguesa e livros de geografia do Brasil, disciplina que, segundo a professora, através de “noções elementares”, deveria ser oferecida nas escolas primárias.

Deolinda Maria da Cruz de Almeida Junior dividia o ensino rigidamente de acordo com as horas marcadas no relógio: todos os dias, das 9 às 10 da manhã, ensinava às meninas doutrina moral e religiosa, leitura e escrita, aulas que se prolongavam três dias na semana, com a prática de ditado para as alunas mais adiantadas. Ensinava gramática às terças e sextas, “*não mais de uma hora*”, e, às segundas e quartas, noções elementares de aritmética. Todos os dias, das 12 às 14 horas, a professora ensinava bordados e agulhas e, em dias indeterminados, o sistema métrico decimal.

Thereza Maria Leopoldina de Araújo concordava com sua colega Deolinda no tocante às aulas de bordados e agulhas, pois dedicava duas horas diárias para o ensino desta disciplina, reduzindo o “*ensino literário ao menos tempo possível*” para não prejudicar os trabalhos práticos. Na sua opinião, o ensino primário deveria ser dividido em 5 séries anuais, devido à “*tenra idade das meninas*” e às “*desigualdades intelectuais*” entre elas. Na sua escola, faltavam livros de moral e civilidade, de história sagrada e outros “*escritos clássicos*”. Para a professora, uma medida urgente no ensino deveria ser a efetividade da frequência escolar, obrigando-se as alunas e suas famílias, sob pena de tornar “*infrutífera*” qualquer tentativa de reforma educacional.

Amélia Emilia da Silva Santos também dividia o ensino primário em 5 anos, sendo este o período necessário para as meninas cuja “*inteligência*” estava “*abaixo da média*”, podendo ser reduzido para 3 anos para as alunas de “*inteligência comum*” e para 4 anos para aquelas de “*inteligência média*”. A sua escola funcionava 6 horas diárias, divididas entre a manhã e a tarde, com uma hora de intervalo, para o qual, aliás, argumentava, as casas escolares deveriam estar preparadas com local adequado para a recreação das meninas. Possuía duas adjuntas como professoras auxiliares. Reclamava da falta de quadros para o ensino da história sagrada, além de cadernos para escrita.

Maria Leopoldina Ferreira, afirmando ser professora de um “*lugarinho*” na área suburbana da cidade, foi bem sucinta em sua explanação sobre a organização da escola de meninas: concordando com a divisão em 8 classes de ensino, alegou adaptar os programas aos “*hábitos da população local*”, limitando as matérias ao “*indispensável*”.

Os relatos destas seis professoras primárias podem parecer, à primeira vista, um amontoado de detalhes banais sobre o cotidiano das escolas de meninas. No entanto, eles representam uma fonte importante para se pen-

sar, por exemplo, as relações entre as práticas escolares e os programas normativos para o ensino. Pode se perceber, ao que indicam estes relatos, que, em resposta às solicitações do governo, as professoras se esforçaram para passar a impressão de que o programa elementar das escolas primárias de meninas, estabelecido pelo *Regulamento de 1854*, era mais ou menos seguido, no início dos anos 1870. Ou seja, quase todas as professoras, com exceção de Maria Leopoldina (lotada em freguesia suburbana), ensinavam, ou ao menos disseram ensinar, às suas alunas a leitura, a escrita, a aritmética, a doutrina moral e religiosa e os trabalhos de agulha e bordado, com maior ou menor ênfase em relação a uma ou outra disciplina.

As distinções presentes nas respostas das professoras, porém, quando destacadas, revelam nuances nas suas concepções e diferenças de opinião sobre as formas de organização e seriação do ensino, bem como sobre como, quando e o quê ensinar às meninas. Seus relatos demonstraram as apropriações e as seleções que estas professoras realizavam nas suas práticas escolares, expressas de maneiras variadas, quais sejam: nos seus modos de utilizar e ordenar os tempos escolares; na distribuição das disciplinas escolares; nas suas propostas sobre a duração e a estrutura do ensino primário (divididos em classes heterogêneas de acordo com os níveis de conhecimento das alunas nas diferentes disciplinas ou em séries anuais com turmas homogêneas quanto ao grau de instrução, conforme os modelos modernos de ensino seriado); nas matérias de ensino que priorizavam (basta lembrar que duas professoras enfatizaram destinar duas horas diárias aos trabalhos de agulha, por exemplo, e uma terceira, talvez, minimizando a sua importância, alegou deixar esta disciplina para o final do dia, “*depois das lições*”); e, nos problemas que elegeram para denunciar em relação às suas escolas, como a falta de livros de leitura e de doutrina moral e civilidade, de dicionários da língua portuguesa; a ausência de determinadas disciplinas, como a geografia do Brasil, a falta de espaços escolares adequados para as atividades, ou a inexistência de mecanismos institucionais que obrigassem as alunas à frequência escolar. De fato, o que as respostas destas professoras ao governo sugerem, ao abordarem temas aparentemente irrelevantes, é que elas possuíam percepções nem sempre homogêneas sobre as formas de organização e as práticas escolares cotidianas do ensino primário nas escolas de meninas.

Mas que outras representações e que outras práticas podem ter apropriado, elaborado ou vivenciado estas professoras? Quem eram e como atuavam estas mestras?

Por que algumas mulheres se *fizeram* professoras? Esboçando algumas hipóteses

A análise de Joana Pedro¹⁰ (Pedro, 1998) sugere que a docência nas escolas primárias pode ter representado, para algumas mulheres das “classes médias e empobrecidas” da sociedade, uma oportunidade de trabalho intelectual no mercado urbano, o que as distinguia de outras mulheres que exerciam uma gama variada de ofícios manuais, sobre os quais pesava o estigma e o preconceito, devido às relações estabelecidas, naquele contexto social, entre o trabalho manual e a escravidão.

Algumas biografias de escritoras do século XIX, analisadas por Telles¹¹ em *História das Mulheres no Brasil* (Priore, 1999), apontam também para a hipótese de que poderia haver uma relação – ainda que não determinante, é importante frisar - entre a situação de dificuldades financeiras e de desproteção social (como a orfandade, a viuvez, o não casamento, ou a pobreza) experimentadas por algumas mulheres, com a decisão pelo ingresso na carreira docente.

Em um romance da autoria de Julia Lopes de Almeida, publicado em 1885, a professora e escritora relatava as *Memórias de Marta*, uma moça pobre, residente em um cortiço no Rio de Janeiro, que, devido às relações pessoais de sua mãe, engomadeira de uma senhora influente, conseguiu ingressar em uma escola particular, tornando-se, mais tarde, professora. Profissão que, segundo a autora, embora não livrasse Marta de uma vida simples e modesta, proporcionava-lhe um trabalho digno e honesto. Não é impossível imaginar o quanto a convivência de Julia Lopes de Almeida com a sua irmã mais velha, Adelina Lopes, professora na cidade desde os anos 1860, e a sua proximidade com os problemas do ensino, podem ter constituído um rico “laboratório experimental” no processo de criação literária e na sua construção das *Memórias de Marta*.

A ambigüidade da docência no século XIX, apresentada como uma profissão mal remunerada e, ao mesmo tempo, prestigiada intelectual e socialmente como um trabalho digno, acessível às mulheres das “classes médias” e pobres, foi recorrente também em outras obras literárias. Na novela de Machado de Assis, *A Mão e a Luva* (Assis, 1874), a protagonista, Guiomar, uma “*aluna-professora*” de um colégio de moças na Rua dos Inválidos, na Corte, foi assim descrita pelo narrador:

“(…) Guiomar tivera humilde nascimento; era filha de um empregado subalterno não sei de que repartição do Estado, homem pro-

¹⁰ Joana Pedro, estudando representações e experiências femininas em Florianópolis, no final do século XIX, observou que as professoras integravam a “classe média”, e embora não tenha explicitado o sentido da expressão, a autora argumentou que o magistério abriu “brechas” para que estas mulheres sobrevivessem para além dos modelos hegemônicos de família e casamento. Em: PEDRO, Joana. *Mulheres honestas e mulheres faladas. Uma questão de classe*. UFCS: Florianópolis, 1998.

bo, que morreu quando ela contava apenas sete anos, legando à viúva o cuidado de a educar e a manter. (...) desde pequena era galante, delicada, assaz inteligente e viva. (...) aprendeu a ler com a mãe, mal como poderia ensinar, a coser e a bordar.(...)

Aos treze anos ficou órfã. Já então a madrinha [uma baronesa] a fizera entrar para um colégio, onde aperfeiçoava o que sabia e onde ensinavam-lhe muita coisa mais. (...) **Guiomar queria ser professora. A madrinha hesitou, mas Guiomar lhe disse que tinha a obrigação de ganhar o pão.**”

Os fatos construídos pela narrativa machadiana teriam se passado nos idos de 1853. A personagem principal, Guiomar, foi caracterizada por sua origem obscura e humilde e pela orfandade, razões pelas quais ela almejava à posição “*mediana*” de professora, na expressão do autor, como forma de cumprir a sua “*obrigação de ganhar o pão*”, isto é, de garantir a sua sobrevivência. A despeito da hesitação de sua madrinha, a baronesa, que, acolhendo Guiomar em sua casa, protegendo-a da orfandade, ordenou que a menina saísse do colégio, ocasião em que lhe teria dito: “*que ela não tinha mais nada a aprender e que não lhe convinha ensinar.*”

Em outra obra – *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (Assis, 1881) – o ofício de ensinar também foi associado por Machado de Assis com a situação de pobreza, sendo caracterizado como uma alternativa possível àquelas mulheres que, exercendo uma série de atividades econômicas na cidade, lançavam mão do ofício de mestra, para complementar o “ganho do pão” cotidiano. Assim era D. Plácida:

“(...) filha natural de um sacristão da Sé e de uma mulher que fazia doces para fora. Perdeu o pai aos dez anos. Já então ralava coco e fazia não sei que outros trabalhos de doceira, compatíveis com a idade. Aos quinze ou dezesseis anos casou-se com um alfaiate, que morreu tísico, deixando-lhe uma filha. Viúva e moça, ficaram a seu cargo a filha, com dois anos, e a mãe, cansada de trabalhar. Tinha de sustentar a três ... Fazia doces, que era o seu ofício, mas cosia também, de dia e de noite, com afinco (...) e ensinava algumas crianças do bairro a dez tostões por mês”.

Iaiá Garcia (Assis, 1878), embora não tenha no decorrer do romance se tornado professora, foi educada com sacrifícios pelo seu pai, Luiz Garcia, um funcionário público que “*não tinha posses*”. Certo dia, alimentando o sonho de tornar Iaiá professora de música, ofício que poderia vir, no futuro, a garantir o sustento de sua filha, retirou suas economias da Caixa Econômica e deu-lhe um piano de presente. A idéia de que o desamparo

¹¹ “Escritoras, escrituras” In: PRIORE, Mary Del. (Org.). *História das mulheres no Brasil ... op. cit.*, pp. 405-439.

social poderia ser remediado pela profissão de ensinar esteve presente também em outras narrativas de Machado, encarnadas em personagens como a Maria Benedita, de *Quincas Borba* (Assis, 1878), uma “*roceira*” de Nova Iguaçu que possuía a “*educação elementar*” e tentava aprender piano e francês, com vistas a ascender socialmente e, quem sabe, se casar com o Rubião. Este, também, um “*pobre professor*” de primeiras letras de Barbacena, que havia se tornado “*capitalista*” após receber a herança do Borba, seu falecido cunhado.

Ana Maria Magaldi (Magaldi, 1992), em estudo sobre as representações femininas nas obras literárias de Machado de Assis e Aluisio de Azevedo, observou que a profissionalização das mulheres provenientes dos segmentos sociais médios e dominantes, principalmente na função docente, era, naquele contexto social, uma hipótese remota, apenas admitida como solução em um caso de extrema necessidade e, mesmo assim, significando quase que uma vergonha para a mulher ou a família que a adotasse. A sua perspectiva sugere, portanto, que a profissão de professora, ou pelo menos as representações construídas em torno dela, na literatura do século XIX, estava associada, predominantemente, àquelas mulheres sobre quem pesavam os estigmas da necessidade, da orfandade, da pobreza ou, ainda, da solidão provocada pelo não-casamento ou pela desproteção de uma família, compreendida nos moldes patriarcais.

Mas, quais seriam as relações destas representações sobre a docência feminina com as múltiplas trajetórias e as experiências históricas concretas possíveis das professoras primárias na cidade do Rio de Janeiro, nos anos finais do século XIX? Como já observei, esbarrei em uma grande dificuldade para encontrar rastros das histórias de professoras, na medida em que há poucas fontes – o que vale para os professores homens, mas, em particular, para as mulheres.

Entretanto, através de alguns ofícios, cartas, pedidos e requerimentos de professoras e candidatas ao magistério na cidade aos administradores do ensino na Corte, pesquisados para os anos de 1870 e 1880, foi possível perceber que algumas mulheres – mas não somente as mulheres, também os homens o fizeram – lançaram mão de representações sobre a docência, nas quais buscaram enfatizar a associação entre o exercício do ofício e as necessidades existenciais e materiais impostas pelas suas histórias pessoais, marcadas por situações variáveis de dificuldade e tensão, como a origem pobre, a orfandade, o desamparo e a viuvez.

Este foi o caso, por exemplo, de Guilhermina da Rocha, que pleiteava ao Imperador a nomeação para o cargo de professora das escolas públicas da cidade, em 1873.¹² A suplicante afirmava ser professora auxiliar (adjunta) da escola pública da Lagoa desde 1866, habilitada em exame pú-

¹² Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. Códice 11.3.35. *Requerimentos*. Ofício da Professora Guilhermina da Rocha a SMI, 31/07/1873.

blico em 15/02/1870. Solicitava, então, a Sua Majestade Imperial, sua nomeação, “*independente do concurso*”, para vaga efetiva na escola de meninas da Candelária, justificando ser “*pobre, órfã e solteira*”, além de ter completado a maioridade civil. Alegou ter sido educada por uma tia, professora da escola pública da Lagoa, onde estudou e serviu como adjunta, o que indica que o seu ingresso na docência se deu na própria escola onde iniciou sua formação escolar primária, tendo aprendido ali, na prática e com o auxílio da mestre, os “segredos do ofício” (Schueler, 2002).

Há uma série de outros pedidos nos arquivos (sobretudo nos Códices do Arquivo da Cidade do Rio de Janeiro e do Arquivo Nacional), nos quais os argumentos da necessidade do trabalho docente para a sobrevivência se repetem, bem como são reiteradas as representações de professores e professoras como sujeitos oriundos da condição de pobres, órfãos, desamparados, ou ainda, arrimos de famílias empobrecidas. Dos exemplos que cheguei a coletar, selecionei apenas mais um para a análise, pelas questões que este caso possibilita discutir.

Trata-se do ofício redigido por Dona Mathilde Augusta de Mattos Rebouças, em junho de 1879, encaminhado ao então Ministro do Império, membro do gabinete liberal, Carlos Leôncio de Carvalho, no qual a signatária solicitava uma vaga nas escolas públicas de meninas da cidade do Rio de Janeiro, onde pretendia viver e se manter como professora. Dona Mathilde, visando justificar o seu pedido e adequá-lo às exigências legais, procedeu à juntada dos seus documentos, cujo teor permite reconstituir alguns indícios de sua experiência individual naquele contexto social.

Assim, por sua própria narrativa, foi possível saber que D. Mathilde possuía 28 anos de idade, era natural da Província do Rio de Janeiro, morava na cidade de Niterói, na companhia de seu pai. A requerente, então viúva, havia sido casada com o engenheiro Antonio Pereira Rebouças Filho, irmão de outro engenheiro, o abolicionista André Pereira Rebouças, pertencentes a uma família tradicional de políticos e dirigentes imperiais – descendiam do Conselheiro Antonio Pereira Rebouças.¹³

¹³ O sogro de D. Mathilde, Antonio Pereira Rebouças, nasceu na Bahia, em 1798. Filho de uma liberta e de um alfaiate português, foi autodidata no estudo das leis, tornando-se rábula e depois provisionado advogado, especializou-se em Direito Civil. Dedicando-se à vida pública, alcançou importante postos políticos na cúpula do poder imperial, chegando ao cargo de Conselheiro da Coroa, em 1861. A trajetória de vida desta família de homens pardos - como, eram geralmente identificados, desde o final do século XVIII, os homens e as mulheres livres e libertos de ascendência africana, que ocupavam lugares sociais distanciados da condição do escravo e da experiência do cativo - revela a complexidade, as tensões e as contradições sociais e raciais em uma sociedade ancorada na escravidão. Tanto o Conselheiro Antonio Rebouças quanto seus irmãos, e posteriormente, seus filhos, familiarizados com o mundo dos letrados e da política, seguiram a carreira pública, tendo vivenciado as tensões entre o exercício da liberdade e da cidadania política, num momento em que, segundo Hebe de Castro, sob o impacto dos processos de abolição da escravidão, se construíam teorias e discursos racialistas e suas relações com

D. Mathilde, candidata a professora na Corte, no final dos anos 1870, representa uma face feminina em meio à trajetória dos membros da família Rebouças. Evidentemente, a requerente compreendia perfeitamente que a indicação de seu pertencimento a esta linhagem de homens públicos, que ocupavam cargos importantes em diversos setores da administração imperial, poderia lhe favorecer, abrindo, talvez, algumas brechas no interior da Inspeção Geral de Instrução da Corte, no sentido de atingir a sua pretensão de ocupar um cargo no magistério da cidade. É possível que, estando viúva, e tendo “filhos menores” de quem era tutora, D. Mathilde estivesse enfrentando dificuldades financeiras e, portanto, buscava ingressar na docência estatal como uma possibilidade de sustento. Ou, quem sabe, mesmo não necessitando trabalhar para sobreviver, D. Mathilde desejasse exercer o ofício para o qual se habilitara, ofício que, nos anos 1870, se abria, definitivamente, às mulheres?

Da trajetória e das experiências vividas por D. Mathilde, pouco pude apreender nos esparsos documentos anexados ao requerimento em que pleiteava uma cadeira de instrução primária. Através da sua certidão de batismo, datada de 21 de maio de 1851, realizado na paróquia de Barra Mansa, na Província do Rio de Janeiro, foi possível encontrar o registro de sua cor, tal qual foi inscrito pelo pároco: D. Mathilde foi registrada como “parda”, filha legítima de Antonio Veríssimo de Mattos e D. Maria da Costa Mattos. Mas o que este dado, relativo ao registro de cor desta candidata ao magistério público primário da Corte pode significar? O que possui de relevante? Seguindo a linha de raciocínio proposta por Castro (Castro, 2000) a respeito das identidades étnicas e das relações raciais na sociedade escravista, as identificações sobre a cor dos indivíduos podem revelar muito sobre os lugares sociais e o campo de possibilidades de sua atuação naquela sociedade, bem como sobre as tensões por eles vivenciadas.¹⁴

D. Mathilde, registrada como “parda” em sua certidão de batismo – o que revelava a sua ascendência africana, com maior ou menor proximidade com a escravidão – não se identificou, em nenhum momento, pela sua condição de cor, não tendo feito qualquer referência sobre este assunto no ofício que encaminhou às autoridades do ensino. Identificava-se, por outro lado, através

a escravidão. Sobre a trajetória de Antonio Rebouças, consultar: GRINBERG, Keila. *Direito Civil, escravidão e cidadania no tempo de Antonio Pereira Rebouças*. Tese de Doutorado em História, Niterói: UFF, 2001. 25.

¹⁴ Durante o período colonial, e até bem avançado o século XIX, o termo “pardo” foi inicialmente utilizado para designar a cor mais clara de escravos, sinalizando a sua ascendência européia, mas, posteriormente, passou a designar as pessoas livres ou libertas, cuja condição social já se encontrava distanciada da experiência da escravidão. Assim, “pardo” expressava as contradições entre a nova realidade vivida pelos afro-descendentes, então livres do estigma da condição de cativo, porém, ainda identificados pela sua memória e pelas tensões e restrições quanto ao exercício dos direitos civis e políticos, e as contradições entre estes direitos. Já os termos “negro” e “preto” foram, via de regra, usados exclusivamente para designar escravos e recém-freos. A tese é de CASTRO, Hebe Maria Mattos. *Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

de sua dupla condição: de *viúva* de Antonio Rebouças e de *professora habilitada* ao magistério primário. O silêncio em relação à cor, o que significaria? Talvez a sua condição de livre e as referências a uma linhagem familiar, que há muito atendia aos requisitos sociais exigidos para o exercício pleno da cidadania imperial (a liberdade e a propriedade), possam explicar as razões deste silêncio, na medida em que a mobilidade e a ascensão social (e uma maior aproximação com a experiência da liberdade) tendia a amenizar as referências à origem étnica e à escravidão.

Se esta hipótese pode ser considerada, é possível que estejamos diante de um indício importante sobre a atuação de professores e professoras descendentes de africanos na cidade, atuação que pode ter sido mais significativa do que nos acostumamos a acreditar. Mais do que isso indica, no que diz respeito à história da educação (incluindo as histórias da escolarização de meninos e meninas de diversas classes sociais e origens étnicas no século XIX), a sua extrema complexidade e seu vasto campo de possibilidades, tanto em nível das lacunas a serem preenchidas com pesquisa documental, quanto na relativização de generalizadas suposições sobre a exclusão irrestrita da população afrodescendente – e, é claro, também das mulheres¹⁵ – de uma “inatingível” cultura letrada.

Os relatos sobre as representações e as trajetórias de algumas mulheres no magistério, nos casos aqui trabalhados, indicam que o “processo de feminização do magistério” foi eivado de ambigüidades, contradições e indeterminações. Assim, se havia neste momento um “discurso hegemônico” segundo o qual às mulheres era suficiente uma educação moral sólida, destinada à maternidade e à vida doméstica, em prejuízo da instrução escolar, o fato é que uma parcela dessas mulheres experimentaram e vivenciaram situações as quais não se adequavam ao modelo misógino para elas preconizado. Através de variadas representações e práticas sociais, e de uma multiplicidade de trajetórias e experiências, apreendeu-se que algumas mulheres, *fazendo-se* professoras, buscaram exercer, por necessidade, econômica ou não, uma profissão, atuando na esfera pública e desempenhando funções sociais não mais restritas à maternidade e à domesticidade, embora a docência continuasse a guardar relações intrínsecas com ambas as funções ditas femininas. Mais do que isso, estas professoras se colocaram, como sujeitos atuantes no complexo processo de construção de representações, representações e discursos que, na maioria das vezes, contraditórios e ambíguos, atribuíam a elas mesmas, como mulheres e docentes, determinadas funções sociais, principalmente àquelas relacionadas à extensão da maternidade e à domesticidade.

¹⁵ Confronte-se, por exemplo, a posição de Jane de Almeida: “(...) Para as mulheres do povo, a ausência de instrução e o trabalho pela sobrevivência sempre foram uma dura realidade. O mesmo pode ser dito a respeito de raça, e **para as mulheres negras, o estigma da escravidão perdurou por muito tempo, só lhes restando os trabalhos de nível inferior e a total ausência de instrução**”. *Mulher e educação: a paixão... op. cit., p. 35.*

Na interseção de suas próprias trajetórias docentes e dos debates sobre a educação, masculina e feminina, bem como nas tensões e nas ambigüidades inerentes às relações sociais naquela sociedade, as mulheres professoras não se colocaram passivas. Ao contrário, agiram de acordo com suas possibilidades e experiências, compartilhando e defendendo idéias que, ora se afinavam, ora se digladiavam com determinadas visões hegemônicas sobre as relações sociais de gênero e etnia - e também sobre as classes - da sociedade. Cada vez mais convocadas, e dispostas, a desempenhar um papel central na socialização escolar das crianças, inicialmente das meninas, as professoras primárias 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. Desse modo, contribuíram tanto para a reconfiguração quanto para o tensionamento das relações sociais de gênero na sua sociedade, na medida em que vivenciaram múltiplas trajetórias e experimentaram práticas diversas de escolarização e de educação, seja como alunas, seja como docentes das escolas públicas primárias da cidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane S. *Mulher e educação: paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP, 1998.

ALMEIDA, Jane. "Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil (séculos XIX e XX)". In: VALDEMARIN, V., SOUZA, R. & ALMEIDA, J. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP, 1998.

APPLE, Michael. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BERNARDES, M. Crescenti. *Mulheres de ontem? Rio de Janeiro, séc. XIX*. São Paulo: T. Queiroz Editor, 1989.

CASTRO, Hebe Maria Mattos. *Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

DIAS, M. Odila. "Novas Subjetividades na Pesquisa Histórica Feminista: uma Hermenêutica das Diferenças". *Revista Estudos Feministas*. Vol 2. Nº 2, Rio de Janeiro: CIEC, UFRJ, 1994.

DIAS, Maria Odila. *Quotidiano e Poder em São Paulo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ENGUITA, Mariano. "A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização". *Teoria e Educação*, 4, 1991.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Dos pardieiros aos palácios*. Cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo:UPF, 2000.

GRINBERG, Keila. *Direito Civil, escravidão e cidadania no tempo de Antonio Pereira Rebouças*. Tese de Doutorado em História, Niterói: UFF, 2001.

HYPOLITO, Alvaro M. *Processo de trabalho docente: uma análise a partir das relações de classe e de gênero*. Belo Horizonte: Dissertação de Mestrado em Educação, 1994.

LOPES, Eliane M. “A educação da mulher: a feminização do magistério”. *Teoria e Educação*, 4, 1991

LOURO, Guacira. “Mulheres na sala de aula”. In: PRIORE, Mary del. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

LOURO, Guacira. “Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero”. *Teoria e Educação*, 6, 1992.

MAGALDI, Ana M. Bandeira. “Mulheres no mundo da casa: imagens femininas nos romances de Machado de Assis e Aluisio de Azevedo”. In: COSTA & BRUSHINI (Org.). *Entre a virtude e o pecado*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/ São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

PEDRO, Joana. *Mulheres honestas e mulheres faladas. Uma questão de classe*. UFCS: Florianópolis, 1998.

PRIORE, Mary de. *Ao sul do corpo. Mulheres e maternidade no Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

SCHUELER, Alessandra. *Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: representações, práticas e experiências de profissionalização docente em escolas públicas primárias (1870-1890)*. Tese de Doutorado em Educação, Niterói: UFF, 2002.

SOIHET, Rachel. *Condição feminina e formas de violência. 1890-1920*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

TELLES, Norma em “Escritoras, escritas, escrituras” In: PRIORE, Mary Del. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. Rio de Janeiro: Contexto, 2000.

VALDEMARIN, V.; SOUZA, R. & ALMEIDA, J. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP, 1998.

VIDAL, Diana & SOUZA, Maria C. (Orgs.). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

Alessandra Frota Martinez de Schueler é Professora Adjunta de História da Educação na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2002). Publicações: “Infância” e “Instrução”, em co-autoria com Martha Abreu, em VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Dicionário do Brasil Imperial*. Objetiva, 2002. “Os jesuítas e a educação das crianças – sécs. XVI ao XVIII”. In RIZZINI, Irma (org.). *Crianças Desvalidas, Indígenas e Negras no Brasil. Cenas da Colônia, do Império e da República*. RJ: Editora da USU/CESPI-USU, 2000. Em co-autoria com Martha Abreu, “Olhares sobre a Criança no Brasil, perspectivas históricas” in RIZZINI, Irene (Org.). *Olhares sobre a criança no Brasil, séculos XIX e XX*. Centro de Estudos Sociais e Pesquisas sobre a Infância, Universidade Santa Ursula, Ed. Amais, 1997.

E-mail: alessandrafrota@hotmail.com