

## **Meninas pra lá, meninos pra cá: a experiência de escolarização na Província de Goiás**

**Diva do Couto Gontijo Muniz  
Thiago Fernando Sant'Anna**

**Resumo:** No presente artigo, enfocamos a experiência de escolarização de meninas e meninos na Província de Goiás. Tendo como suporte básico uma fotografia da classe mista de Mestra Inhola, procuramos mostrar como a escola operou na produção/reprodução da partilha cultural de gênero, que divide corpos os e os opõe entre si e responde pelas relações assimétricas entre os sexos. Além dessa fonte, recorreremos a um aporte documental, formado por leis, regulamentos, relatórios e mensagens presidenciais que nos permitiram acessar condições de produção do atendimento escolar na província, vincado pelo propósito civilizador e pela lógica binária de gênero. Analisamos algumas estratégias e técnicas discursivas mobilizadas na/pela legislação escolar de modo a modelar, a produzir corpos dóceis e úteis, isto é, educados e civilizados segundo a perspectiva da partilha desigual de gênero: meninas pra lá, meninos pra cá.

*Diva do Couto Gontijo Muniz.* Graduada em História pela UFMG, mestre em História pela UnB e doutora em História pela USP. É professora adjunta do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da UnB, onde atua nas áreas de História Social, Historiografia, História das Mulheres e História do Brasil Império.

*Thiago Fernando Sant'Anna.* Graduado em História pela UCG, mestre e doutor em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Brasília na área de concentração Estudos Feministas e de Gênero, sob orientação da professora Diva do Couto Gontijo Muniz. É professor assistente da Universidade Federal de Goiás, campus Cidade de Goiás. E-mail: tfsantanna@yahoo.com.br

Recebido em 30/06/2010. Aprovado em 30/09/2010.

**Palavras-chave:** história; gênero; poder; escolarização; Província de Goiás.

**Abstract:** In the article, we focus girls and boys schooling experience in Província de Goiás. Reading of a photograph of schoolmates with the teacher - Mestra Inhola -, we tried to see how school worked as producer/reproducer of gender cultural share, which separates bodies and oppose them each other as asymmetrical social relation. Beyond photograph, as sources, we also dealt with laws, rules, reports and presidential messages to analyse conditions of school assistance as part of civilization project and gender binary logic. For that, discursive school technicalities were seen as social strategies to create and sculpt sweet and useful bodies, as educated and civilized upon sex gender distinctions: girls there, boys here.

**Key Words:** History; gender; power; schooling; Província de Goiás.

“Não sei como desenhar o menino.

Sei que é impossível desenhá-lo a carvão, pois até o bico de pena mancha o papel além da finíssima linha de extrema atualidade em que ele vive. Um dia o domesticaremos em humano, e poderemos desenhá-lo. Pois assim fizeram conosco e com Deus. O próprio menino ajudará em sua domesticação: ele é esforçado e coopera. Cooperar sem saber que essa ajuda que lhe pedimos é para seu autossacrifício”.

(LISPECTOR, Felicidade clandestina – 1971).



Fonte: BRETAS, Genesco Ferreira. História da Instrução Pública em Goiás. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991, Coleção Documentos Goianos n. 21, p. 550.

Como desenhar meninas e meninos? Como desenhar crianças de tempos idos, outros, construídas em meninos e meninas, domesticadas, na experiência da escolarização, em alunos e alunas, como esses da fotografia da classe mista da Mestra Inhola? Como desenhar esses meninos e meninas que, com seus corpos disciplinados, seus rostos sérios, intimidados e apreensivos, nos confrontam no desenho feito pelo fotógrafo, em um instante fugaz de um momento de suas vidas? Como desenhar esses alunos e alunas que, vestidos para serem retratados, assujeitados à lógica do fotógrafo e da escola, se esforçam e cooperam para se apresentarem como tais? Como desenhá-los, sem omitir, nesse traço de cooperação, a violência praticada, o sacrifício e auto-sacrifício impostos a cada um deles? Como desenhá-los, sem desconhecer que a tinta usada para retratá-los “mancha o papel para além da finíssima linha de extrema atualidade” em que cada um deles viveu?

A fotografia nos desafia, nos incita e nos convida a uma leitura que, longe de ser neutra, encontra-se informada pelo lugar social e pelo tempo social e cultural que nos ancora; conectada, portanto, a uma “cadeia fluante de significados, dos quais o leitor pode escolher uns e ignorar outros”.<sup>1</sup> Não podemos ignorar tais aspectos e dimensões, ao fazer a leitura da gramática produzida pela imagem fotográfica, historiadores que somos, particularmente mobilizados e instigados pelas relações entre saber e poder, pela política de produção dos sujeitos e das identidades sociais e sexuais, pelos processos de disciplinarização e normalização das condutas sociais que têm a escola como *locus* privilegiado.

Nos questionamentos feitos, alguns dos desafios, limites e possibilidades colocados à história e aos do ofício em seu trabalho de desenhar qualquer sujeito histórico, de construir uma narrativa sobre a experiência passada, não sendo a escolarização de meninos e meninas, em qualquer tempo e lugar, exceção. Afinal, o/a historiador/a, tal como o/a fotógrafo/a, ao fazer sua leitura do passado, ao elaborar sua narrativa, ao construir seu desenho, “organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que

<sup>1</sup> LEITE, Miriam L. Moreira. Texto Visual e Texto Verbal. In: FELDMAN-BIANCO, Bela & LEITE, Miriam L. Moreira (orgs). *Desafios da Imagem*. Fotografia, iconografia e vídeo nas Ciências Sociais. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 42.

<sup>2</sup> FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 07.

<sup>3</sup> BAKHTIN, Mikhail. *The dialogical imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981. p.263.

<sup>4</sup> Id., Ibid. p.263.

<sup>5</sup> BRITO, Eleonora Zicari Costa de. Comentário 2. Fotografia, testemunho, documento. In: *Revista Textos de História*. Dossiê História e polissemia da imagem. Brasília: UnB, vol.16, n.01, 2008, p.37.

<sup>6</sup> Id., Ibid. p.38.

<sup>7</sup> LISPECTOR, Clarice. Menino a bico de pena. In: MONTERO, Teresa (org.). *Clarice na cabeceira*. Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. p.19.

não é, identifica elementos, define verdades, descreve relações”.<sup>2</sup> Nesse sentido, o desenho/narrativa do/a historiador/a será, como o do/a fotógrafo/a, apenas uma possibilidade, dentre várias, de construção, interpretação e significação. É o que realizamos nesse esforço de historicização da experiência de escolarização de meninos e meninas da sociedade vilaboense do século XIX, ao sermos interpelados pela fotografia da classe mista da Mestra Inhola, professora da Cidade de Goiás, capital da Província no final daquele período.

Longe de ser um registro impessoal e mimético de uma experiência do passado, a fotografia da classe mista da professora Pacífica Josephina de Castro, conhecida como Mestra Inhola, é um texto que “apresenta uma multiplicidade de relações dialógicas com outros textos”.<sup>3</sup> É um texto que apresenta uma “tessitura polifônica na qual confluem, se entrecruzam, se metamorfoseam, se corroboram ou contestam outros textos, outras vozes, outras consciências”.<sup>4</sup> É um discurso “sobre a realidade e que, portanto, confere sentidos àquilo que retrata, descreve, registra”.<sup>5</sup> Como imagem/texto engendrado e enredado na cultura, ele não mantém uma relação direta e transparente com a realidade que apreende e representa, mas a torna inteligível mediante processo de significação, “sempre marcado pela luta por impor um sentido pelo silenciamento de outros possíveis”, como assinala Brito.<sup>6</sup> Daí a dificuldade em desenhar, histórica e historiograficamente, aqueles meninos e meninas desenhados pelo fotógrafo, pois até o “bico da pena mancha o papel além da finíssima linha de extrema atualidade”<sup>7</sup> em que aqueles/as viveram.

A impossibilidade de fazer corresponder a realidade significada com o discurso/texto que a descreve, pois será sempre um modo de ver entre tantos outros possíveis, exige-nos buscar apreender suas condições de produção, sua historicidade. A fotografia da classe mista de Mestra Inhola considerada, portanto, como um texto atravessado por outros textos de onde emergem significados socialmente conferidos à escolarização de meninos e meninas na sociedade goiana do oitocentos. A imagem fotográfica

pensada, portanto, em sua polissemia e, como tal, inscrita na rede das intrincadas relações que entram em cena na configuração de sentidos que informam um texto e constituem um contexto.

Investigar as condições de produção daquele texto/fotografia como via de acesso à experiência da escolarização de meninos e meninas demanda uma leitura aberta e receptiva à polissemia da imagem. Ler, cientes, portanto, de que “sempre existirá um déficit entre o objeto representado e a representação que fala dele e por ele, em seu lugar”.<sup>8</sup> Ler, fazendo uma leitura que respeite a interioridade do texto, sua dinâmica interior, sua localização na topografia de interesses, valores, noções, crenças e significações que informam o ordenamento de uma dada sociedade em um dado momento. Ler, reconhecendo que o passado tem suas próprias vozes, que merecem ser ouvidas e precisam ser respeitadas, sobretudo quando “opõem ou introduzem ressalvas às interpretações que gostaríamos de atribuir-lhes, ou que se encontram naturalizadas como verdades pelos discursos de poder, particularmente o historiográfico e outros saberes e poderes a ele articulados”.<sup>9</sup> Ler, reconhecendo que um texto/fotografia é uma rede de resistências e um diálogo; é uma relação que aciona uma constelação de representações que interpelam os sujeitos envolvidos em sua produção e recepção. Ler, elegendo, na massa de possibilidades semânticas, aquelas que se movem ao encaixe de algumas questões que definimos como centrais: o que a fotografia pretende representar? como o faz? como a experiência de escolarização foi registrada, apreendida, dada a ler? como os sujeitos/objetos nela envolvidos foram desenhados?

De imediato, deparamo-nos com o que nos parece óbvio naquela fotografia de um grupo de meninas e meninos, integrado por quatro mulheres adultas, até porque previamente identificada como a da “classe de Mestra Inhola”: trata-se de uma turma mista, provavelmente de uma escola primária particular, pois todas as crianças se encontram bem vestidas, com exceção de uma que, descalça e com as mãos nos joelhos, encara o fotógrafo. Sua atitude é por nós recepcionada com um misto de

<sup>8</sup> BRITO, Eleonora Zicari Costa de. op. cit., p.39.

<sup>9</sup> MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Uma leitura de Dez. In: *Revista Textos de História*. Dossiê História e polissemia da imagem. Brasília: UnB, vol.16, n.01, 2008, p.120.

<sup>10</sup> MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais no século XIX (1834-1892)*. Brasília: EDUNB/Finatec, 2003, p. 213-14.

estranhamento e de reconhecimento. Como ninguém desconhece que crianças rebeldes sempre existiram nas escolas, apesar e por conta da ação disciplinar exercida sobre elas, não há como estranhar a postura adotada: ela não parece estar intimidada, embora se apresente mal vestida e descalça em meio a um grupo de crianças bem vestidas e calçadas. Como desenhada pela lente do fotógrafo, ela se coloca, ou foi colocada, na primeira fila e encara desafiadoramente aquele, sem deixar transparecer medo, temor, constrangimento ou sentimento de inferioridade em relação ao grupo. Ao mesmo tempo, considerando-se as distinções de classe, raça, gênero, etnia, região, escolaridade, ocupação familiar, dentre outras, que a escola do século XIX produziu e reforçou em suas práticas cotidianas, hierarquizadas e hierarquizadoras, não há como não estranhar tal atitude.

Diante da diferença estabelecida por aquela criança/aluno da classe da Mestra Inhola, algumas possibilidades podem ser pensadas no esforço reflexivo de conhecimento e reconhecimento. Uma delas, a de que se trata de aluno pobre, assistido gratuitamente na classe da mestra, situação que não era incomum nas escolas particulares da província, se bem que raras. Nessas, seus proprietários, que eram os próprios mestres ou mestras dos/as alunos/as, permitiam a algum protegido, ou protegida, o ensino gratuito em troca de pequenos serviços ou de favores, de modo a atender a algum pedido, tal como praticado naquela sociedade provinciana atravessada por extensa rede de relações pessoais. Outra possibilidade é a de que se tratava de aluno pobre cuja mensalidade era subvencionada pelo Estado, modalidade de atendimento escolar que, embora pouco usual, não se encontrava descartada das políticas públicas de instrução primária das províncias do Império, tal como evidenciado por Diva Muniz, em estudo realizado sobre a instrução pública na Província de Minas Gerais.<sup>10</sup>

Além dessas, também o fato de que, àquela época, andar descalço era costume bem comum nos serões de Goiás, não apenas entre as crianças (e adultos) pobres, mas também entre aquelas cujas famí-

lias possuíam bens, principalmente propriedades rurais. Não por acaso, a expressão de sentir-se à vontade do aluno, de não mostrar-se constrangido pelo fato de se apresentar descalço na escola e na foto, de expor essa sua diferença em meio àquele conjunto homogêneo, quanto ao vestuário. Enfim, não há como desenhar precisamente o menino e seu gesto, pois toda leitura de sua imagem estará vincada pelo déficit entre o objeto representado e sua representação, será sempre uma possibilidade.

Nessa rede de resistência e de diálogo que é a linguagem fotográfica, procuramos ir além do óbvio e acessar sua interioridade, sua dinâmica interna, suas relações com outros textos. Assim, se tomarmos as roupas, os calçados, os cortes de cabelo, os chapéus, os laços, as fitas e enfeites como signos identificadores do sistema sexo/gênero e de classe social, não há dúvida de que a classe da Mestra Inhola era formada por 24 meninas, 17 meninos. Para a época, era uma turma considerada grande, o que justificaria a presença de três professoras/assistentes sob a regência da “mestra”. Significativamente, ela se encontra no centro da fotografia, rodeada por seus alunos e alunas e apoiada por suas auxiliares, que se mantêm deslocadas à esquerda e atrás da regente, a figura central.

Além desses, também alguns outros sinais, não tão explícitos, da condição social privilegiada das crianças cujas famílias deveriam integrar os estratos superiores e médios da sociedade vilaboense, se não não poderiam arcar com os gastos que o atendimento escolar particular representava em seus orçamentos. Acrescente-se, ainda, as despesas com aquisições de material escolar, alimentos, remédios, roupas e calçados, produtos cujo consumo restringia-se praticamente àqueles estratos da sociedade goiana do século XIX. Com efeito, excetuando-se aquela criança descalça, as demais estão calçadas e bem vestidas, com roupas próprias para festas, com seus laços, fitas, cetins, rendas, bordados, enfeites, chapéus, coletes e até mesmo gravatas! Alunas e alunos estão muito bem vestidos para serem fotografados, para retratar a condição social da família e, sobretudo, para representar a classe da Mestra Inhola:

<sup>11</sup> RAGO, Margareth. *Descobrendo historicamente o gênero. Cadernos Pagu. Dossiê Masculinidades*. Campinas: UNICAMP/NEG, 1998, p.97-98.

disciplinada, educada, civilizada e sexualmente diferenciada.

Não por acaso, estão, ordeira e disciplinadamente, agrupados e distribuídos por ordem de tamanho e de idade aparente: os/as mais novos/as e menores à frente, os/as maiores atrás, meninos de um lado, meninas de outro, Mestra Inhola no centro, duas professoras/assistentes ao lado dos meninos e uma outra, no meio, acima da mestra. Trata-se de política de localização que reafirma construções naturalizadas na memória social e cristalizadas no imaginário acerca do masculino e do feminino. São representações e significações orientadoras da partilha cultural que separa os corpos e os opõe entre si, que fragmenta o ser humano, dividindo-o “entre um lado supostamente masculino, ativo e racional e outro feminino, passivo e emocional”.<sup>11</sup> Significativamente, na foto, mantém-se a distribuição das meninas separada dos meninos, tal como praticada em sala de aula, com as duas assistentes ao lado dos meninos. Estes eram educados segundo a lógica que os pressupunha “naturalmente” mais ativos, rebeldes, ruidosos e indisciplinados, o que requeria maior controle e vigilância por parte das mestras/mestres e seus assistentes.

Tal política remete-nos à da experiência de escolarização de Carlos Drumond de Andrade, em tempo posterior ao dos alunos e alunas da classe de Mestra Inhola, mas igualmente pautada na oposição entre os sexos, na separação entre meninas e meninos. Trata-se da partilha de gênero, operada também e principalmente pela cultura escolar, que foi lembrada e registrada pelo autor mineiro de forma poética e nem por isso menos questionadora:

“Meninas, meninas  
do lado de lá.  
Meninos, meninos  
do lado de cá”.  
Por que sempre dois lados,  
Corredor no meio  
Professora em frente,  
e o sonho de um tremor de terra

que só acontece em Messina,  
jamais, jamais em Minas,  
para entre escombros,  
me ver junto de Conceição até o fim do curso? <sup>12</sup>

Observa-se, nessa disposição, os efeitos da ação disciplinar exercida na/pela escola em sua função domesticadora, ao produzir renúncias e obediências, ao fabricar “corpos submissos e exercitados”, “corpos úteis” ao aparelho disciplinar, como bem define Foucault.<sup>13</sup> “Corpos dóceis”, à força de uma ação disciplinar ininterrupta que esquadrinha corpos e mentes, impondo o exercício permanente da prática da obediência e da sujeição das forças do corpo à relação de docilidade/utilidade imposta no cotidiano escolar. “Corpos exercitados” na experiência da escolarização por força do poder disciplinar que organiza a distribuição dos docentes e discentes no espaço de sala de aula para melhor educá-los. Afinal, nesse exercício de domesticação, de normalização da conduta, o que importa, como nos ensina Foucault,

é estabelecer a presença e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir a qualidade ou os méritos.<sup>14</sup>

Produzir a normalização da conduta escolar, pautada no padrão moderno e europeu de conduta civilizada e sexualmente diferenciada, requeria a operacionalidade do poder disciplinar, com seus mecanismos de vigilância, controle e sanção sobre o comportamento de cada aluno e aluna no cotidiano escolar. Na ação pedagógica desenvolvida em sala de aula, diversas técnicas e estratégias discursivas foram mobilizadas de modo a produzir o assujeitamento pretendido. Nesse sentido, a escola funcionava como uma tecnologia social de gênero, como complexo dispositivo produtor/reprodutor do gênero, ou seja, operaria produzindo “os efeitos de masculino/feminino em corpos, comportamentos e relações sociais”, como defende Teresa de Lauretis.<sup>15</sup>

<sup>12</sup> ANDRADE, Carlos Drumond. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1992, p. 134.

<sup>13</sup> FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987, p. 127.

<sup>14</sup> Id., *Ibid.*, p.131.

<sup>15</sup> LAURETIS, Teresa de. *Tecnologias do Gênero*. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org). *Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura*. 1. ed. Rio de Janeiro, Rocco, 1994, p.208.

<sup>16</sup> BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991, Coleção Documentos Goianos n. 21.

<sup>17</sup> Id., *Ibid.*, p.145.

<sup>18</sup> Id., *Ibid.*, p.549.

Disponibilizar as meninas separadas dos meninos na fotografia, tal como encontravam-se organizadas nas escolas da província goiana – escolas femininas e escolas masculinas – ou nas classes mistas do final do século XIX – meninas pra lá, meninos pra cá –, compreendia uma estratégia de partilha cultural processada nas escolas e também fora delas. A fotografia reproduz e reafirma essa partilha, indicando-nos a política de localização quanto aos lugares e posições de fala dos sujeitos no espaço institucional escolar. Nesse, os alunos encontram-se separados das alunas, assujeitados à lógica da separação e oposição de corpos, enquanto Mestra Inhola permanece no centro, como regente da turma, como maestrina da orquestra, como sujeito com espaço e lugar de fala. Trata-se de posição estratégica, que lhe permitiria controlar e vigiar a turma e ser reconhecida como maior autoridade da e na escola. Nessa política de localização, a figura da Mestra Inhola ocupa a posição central, principal, em torno da qual gravitam e aglutinam-se as demais que, supostamente, dela dependem: suas alunas e alunos, delimitados à esquerda por duas professoras assistentes – Lili e Joaquina, irmãs da mestra – e acima dessa sua mãe.<sup>16</sup>

As irmãs e a mãe da mestra compreendiam as três mulheres adultas que circulavam em torno dela, auxiliando-a no desempenho do exercício docente, pois, afinal, a turma, além de ser mista, era muito grande. Tais condições exigiam mais pessoas e olhares para melhor vigiar, controlar e disciplinar alunas e alunos. Requeria, ainda, não se deve desconhecer, a participação dessas auxiliares de ensino para atuar junto à mestra nas ações pedagógicas cotidianas, desenvolvidas segundo o método mútuo, cujo conhecimento poucos mestres e mestras da província dominavam.<sup>17</sup>

Mestra Inhola, filha de Antônio José de Castro, professor de instrução primária e conhecedor do método mútuo de ensino, embora não tivesse tido “tempo de assimilar toda a arte de seu pai, que faleceu antes que ela se tornasse adulta”,<sup>18</sup> seguiu seus passos, ao criar uma escola particular e mista na capital da Província. Dominando a arte de ensinar,

mais ou menos alinhada com as orientações do método mútuo, a mestra garantia, com seus proventos, sua sobrevivência e ainda auxiliava as irmãs e a mãe. Sua escola destacava-se das demais da Província pelo ensino oferecido, pelo zelo e competência com que se dedicava ao seu ofício, conforme registros da época. Na memória construída por aqueles que frequentaram sua escola, observa-se o consenso quanto às suas qualidades de mestra, à sua vocação para ensinar. Vocação, essa, não tão natural assim, mas tecida em meio à rede discursiva da época que delineava os contornos do magistério como exercício “naturalmente” feminino, como “missão” das mulheres, já que nomeadas como mais apropriadas para educar e dirigir meninos e meninas em idade tenra, pela suavidade de sua disciplina.<sup>19</sup>

A distribuição dos meninos e meninas no espaço da fotografia nos remete à das salas de aula das escolas goianas do final do século XIX, que já comportavam a co-educação dos sexos; ou seja, a experiência de escolarização compartilhada por meninas e meninos em uma mesma classe/escola, mas separados entre si por eternos “dois lados, corredor no meio, professora em frente”, como relembra Carlos Drummond de Andrade; ou apartados em função da partilha binária e desigual de gênero, como denuncia a crítica feminista.

Com efeito, a classe mista, a co-educação dos sexos, foi mudança introduzida no país com o regime republicano, depois de apaixonados e prolongados debates. Em Goiás, assim como em Minas, a institucionalização dessa modalidade de ensino se deu em 1892, embora desde a década de 1870 já ocorressem registros de classes mistas nas escolas mineiras<sup>20</sup> e também goianas, como a de Vila Formoso.<sup>21</sup> Nessa província, conforme ofício do inspetor Joaquim Vicente de Azevedo, de 1880, existiam “55 escolas públicas primárias distribuídas pelas 16 comarcas da Província”, e duas escolas particulares: a do sexo masculino, do arraial do Sacco, de Crispim Ferreira Martins e a classe mista da Mestra Inhola, na Cidade de Goiás.<sup>22</sup>

Em Goiás, como nas demais províncias do Império, as escolas públicas de instrução primária funci-

<sup>19</sup> MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Sobre “violeta” e “violetas” ou a política de produção de identidades. In: COSTA, Cléria Botelho da Costa & MACHADO, Maria Clara Tomaz (orgs.). *História e Literatura: identidades e fronteiras*. Uberlândia: EDUFU, 2006, p.240.

<sup>20</sup> MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero*. Op. cit., p.258-259.

<sup>21</sup> BRASIL. Arquivo Histórico Estadual de Goiás. Caixa Arquivo 0194. Pacote 1. Ofícios. Conteúdo: Instrução Pública.

<sup>22</sup> BRASIL. Arquivo Histórico Estadual de Goiás. Goiânia. Caixa Arquivo 0294. Pacote 1. Ofícios. Conteúdo: Instrução Pública.

onavam na casa dos mestres e mestras ou em prédios alugados por aqueles que recebiam uma pequena subvenção do Estado para cobrir tal gasto. A escolarização era experiência praticada em locais separados para as meninas e para os meninos, nas escolas/classes do sexo feminino e do sexo masculino, dirigidas, respectivamente, por uma mestra e um mestre. Não obstante a separação por sexo/gênero, ocorria, quando a escola funcionava na casa da mestra, a possibilidade de convivência das alunas com os integrantes do sexo masculino da família daquela. Trata-se de situação que respondia, em parte, pela resistência dos pais em encaminhar suas filhas à escola, vista por aqueles como local potencialmente perigoso, como um “bicho papão” que afugentava principalmente as meninas...

Com efeito, a convivência escolar em espaço indissociado do familiar, respondia pela identificação e significação da escola como lugar perigoso, haja vista o zelo e a preocupação dos inspetores de ensino com a conduta moral dos docentes, de ambos os sexos, mais acentuada do que com os conteúdos ensinados. Todo o cuidado não era sem propósito, pois precisavam tornar a escola um lugar seguro para seus alunos e alunas e, acima de tudo, torná-la reconhecida pelas famílias como tal. Afinal, naquele cotidiano em que se entrelaçavam e se imiscuíam relações escolares e familiares, quantos abusos não teriam sido cometidos? Quantas histórias de dor, de agressão, moral e física, de assédio e de estupro não teriam sido silenciadas, escondidas pelas próprias vítimas, soterradas sob as paredes da sala de aula, alimentando pactos de silêncio, forjando a cultura do medo e da sujeição?

São histórias de violência e de medo escondidas dos outros, da família e das próprias vítimas, silenciadas em suas memórias e na memória da escola. São experiências sugeridas seja na fiscalização dos inspetores acerca da conduta dos docentes, seja na recusa/receio dos pais em encaminhar seus filhos e filhas às escolas públicas, não obstante a exigência legal da obrigatoriedade escolar, estabelecida desde 1835. Essa exigência legal, reiterada na província de Goiás pelos regulamentos de 1848, 1854, 1862

e 1884,<sup>23</sup> não foi cumprida nem pela população e nem pelos inspetores escolares, responsáveis pela fiscalização do cumprimento da mesma. Esse descaso com a obrigatoriedade escolar parece ter sido comum às demais províncias do Império, em razão, sobretudo, da inviabilidade de executar sua punição. Segundo Cynthia Greive Veiga:

Até as décadas de 1870 e 1880, por exemplo, a frequência era obrigatória apenas para os meninos (Minas Gerais, 1835; Mato Grosso, 1837; Rio de Janeiro, 1854, seguindo-se outras províncias). Os pais ou responsáveis que não cumprissem a determinação eram advertidos ou multados – o que raramente ocorria devido à pobreza da população. Só mais tarde a obrigatoriedade se estendeu também às meninas.<sup>24</sup>

O não cumprimento da prescrição legal da obrigatoriedade escolar aponta-nos não apenas para a resistência e/ou receio das famílias em encaminhar seus filhos/as às escolas, mas também para suas precárias condições de vida, pois mal conseguiam alimentar e vestir sua prole, quanto mais assumir os gastos com instrução escolar, ainda que pública. Além disso, e também por conta disso, a necessidade familiar de viver fora dos núcleos urbanos por conta do trabalho na lavoura e na pecuária, o que dificultava o ingresso e principalmente a permanência dos filhos nas cidades e nas escolas, como assinalado em alguns dos relatórios dos presidentes de província.<sup>25</sup> Acrescente-se, ainda, a essa cultura do descaso, a resistência quanto ao encaminhamento dos filhos e filhas às escolas, a relativa pouca importância conferida à escolarização, sobretudo das meninas, naquela sociedade e contexto.

A própria política de instrução primária da província realimentava aquelas posições familiares no que concernia à escolarização das meninas, pois sequer foram objeto de referências nas primeiras prescrições sobre a obrigatoriedade escolar, a primeira delas de 1835. Tanto na província goiana, como nas demais do Império, a exigência legal de encaminhar as meninas para as escolas somente ocorreu a partir

<sup>23</sup> BRASIL. Arquivo Histórico Estadual de Goiás. Sala de Documentos Encadernada. Livro de Leis Goyana. Actos do Governos Provincial para boa exaecução da dita lei e resoluções. Goyaz: Typographia Provincial, Tomos 13, 14, 15 e 17.

<sup>24</sup> VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007, p.16.

<sup>25</sup> BRASIL. Arquivo Histórico Estadual de Goiás. Relatório apresentado pelo Exmo. Sr. Dr. Aristides de Souza Spínola. Presidente da Província à Assembléia Legislativa Provincial de Goyas, no dia 1º de maio de 1880. Goyas. Typ. Provincial, 1880. p.22-28; Memórias Goianas. Relatório dos Governos da Província de Goiás. 1880-1881. Goiânia: Ed. da UCG, v.13, 2001.

<sup>26</sup> SANT'ANNA, Thiago Fernando. *Gênero, história e educação: a experiência de escolarização de meninas e meninos na Província de Goiás (1827-1889)*. Tese de doutoramento. Brasília: Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília, 2010. p.106.

<sup>27</sup> BRASIL. Arquivo Histórico Estadual de Goiás. Caixa Arquivo 0294. Pacote 1. Conteúdo: Instrução Pública.

<sup>28</sup> BRETAS, Genesco Ferreira. op. cit., p.138.

<sup>29</sup> DESCARRIES, Francine. Teorias feministas: liberação e solidariedade no plural. In: *Revista Textos de História*. Dossiê Feminismos: teoria e perspectivas. Brasília: UnB, 2000, v.08, n.12, p.10.

da segunda metade do século XIX. Tal prática aponta-nos para o modo como se engendra a invisibilidade das mulheres e do feminino na cena pública, operada pelo silenciamento, pela exclusão nos textos legais e pela prática discursiva de subsumí-las no masculino genérico. Assim, embora não mais excluídas das escolas de primeiras letras, pelo menos do ponto de vista legal, as meninas foram ignoradas durante muito tempo quanto à exigência da obrigatoriedade escolar.

Não por acaso, o quadro geral da instrução pública na província goiana foi sempre precário, com poucas escolas – em 1888 existiam apenas 93 escolas primárias de instrução pública, 56 masculinas e 37 femininas, distribuídas pelas 16 comarcas<sup>26</sup> –, com atendimento escolar de qualidade inferior. A esse desempenho insatisfatório do atendimento escolar, as autoridades creditavam o desinteresse das famílias, a falta de habilitação dos mestres e mestras, a crônica defasagem entre matrícula e frequência dos discentes, as limitadas condições físicas e materiais das escolas, como reiteradamente registrado nos relatórios dos inspetores de ensino.<sup>27</sup>

Se os meninos eram mal e precariamente atendidos nas escolas públicas da província, as meninas, até 1831, nem mesmo tinham tido acesso a estas, pois a criação das duas primeiras escolas femininas ocorreu a partir daquela data: uma, em Natividade, outra na capital.<sup>28</sup>As meninas foram preteridas em relação aos meninos no atendimento escolar proporcionado pelo Estado que, em suas políticas, priorizou o sexo masculino na exigência de obrigatoriedade escolar, no quantitativo de escolas masculinas criadas, nos níveis de escolaridade e no tipo de formação escolar oferecidos. E isso não ocorreu por acaso, pois a política implementada encontrava-se, informada pela lógica comum da partilha desigual de gênero, pela perspectiva sexista orientadora da estruturação do social e do conhecimento<sup>29</sup> da sociedade brasileira e goiana da época.

Com efeito, além de critérios diferentes e desiguais para a criação de escolas masculinas e femininas, a política sexualmente diferenciada de atendimento escolar revela-se também no nível de escola-

ridade e de formação escolar oferecidos. No caso da escolarização das meninas, esta tinha seus limites circunscritos aos cursos normais que, à época, não ultrapassavam o nível primário superior.<sup>30</sup> O acesso das meninas/jovens aos ensinos secundário e superior, embora não estivesse legalmente proibido, tornava-se, na prática, inviável, em razão do limitado currículo das escolas femininas de instrução primária, restrito ao ensino de ler, escrever, contar e trabalhos d'agulha. Já para os meninos, embora ocorressem dificuldades e interdições, algumas semelhantes e outras de natureza diversa daquelas existentes na escolarização das meninas, o acesso ao atendimento escolar proporcionado pelo Estado foi, porém, facilitado pelo maior número de escolas primárias criadas: em 1888 eram 56 masculinas para 37 femininas. Acrescente-se o fato de que existiam escolas secundárias, se bem que poucas, para os meninos. Ao lado disso, a formação escolar que lhes era oferecida, instrução primária de 1º e de 2º graus, proporcionava-lhes, mais do que às meninas, uma possibilidade de acesso ao ensino secundário e, depois desse, sonho de muitos, realidade de pouquíssimos, o ingresso no ensino superior.

Na partilha operada, a desigualdade instaurada, já que, para os meninos, o percurso escolar é possibilidade, enquanto para as meninas é destino, associado ao ventre, à maternidade, aos cuidados com a casa e a família. Trata-se de rumo previamente traçado, pois a escolarização se atém a um ponto de chegada incontornável, associado a uma suposta “essência” feminina e dedicada aos cuidados com os filhos, a casa e os outros. O percurso escolar das meninas, tal como observado por Diva Muniz no tocante à instrução pública na província mineira, é bem limitado e claramente delimitado: do lar para a escola e da escola para o lar...<sup>31</sup>

Ao observar as meninas e meninos da fotografia da classe mista da Mestra Inhola alguns dos traços desses direcionamentos já se delineiam. As meninas, com seus laços, fitas, vestidos bordados e engomados, nos acenam para as mulheres educadas, prendadas e civilizadas que a escola se incumbia de formar e de transformar. Meninas produzidas em alu-

<sup>30</sup> HAIDAR, M. de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972, p. 231.

<sup>31</sup> MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero*. Op.cit., p.23.

<sup>32</sup> BRASIL. Arquivo Histórico Estadual de Goiás. Lei de Instrução Pública de 1827. Sala de Documentação Encadernada. Coleção de Leis do Império do Brasil, desde a Independência. 1826 a 1829. Ouro Preto. Typographia de Silva, v.II, 1830.

<sup>33</sup> Id., Ibid.

<sup>34</sup> FLORESTA, Nísia. *Opúsculo Humanitário*. São Paulo: Cortez, Brasília: INEP, 1985, p.XI.

nas e futuras mulheres, preparadas para assumir o trono de “rainhas do lar” que lhes estaria predestinado pela sua condição de gênero e consoante a formação escolar recebida. E os meninos? Vestidos como adultos, com seus terninhos, coletes, gravatas e chapéus, igualmente participam da encenação, com seus corpos masculinamente produzidos e educados para serem úteis, para se tornarem futuros chefes de família, provedores da prole, cidadãos atuantes no espaço da política e no mundo do trabalho. Meninas pra lá, meninos pra cá...

Trata-se de direcionamento escolar definido originalmente pelo Decreto-lei de 15 de outubro de 1827 que estabeleceu os princípios e diretrizes para o atendimento escolar no Império. Excluídas, pelo dispositivo legal, da obrigatoriedade escolar, as meninas foram porém consideradas como sujeitos com direito à instrução pública, se bem que diferenciada da que seria oferecida aos meninos. No artigo 11 do referido decreto-lei explicita-se que “haverão Escolas de Meninas nas Cidades, e Villas mais populosas, em que os Presidentes, em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento”.<sup>32</sup> Nessa prescrição, as evidências da hierarquização e discriminação praticadas em relação às meninas, pois apenas nas cidades e vilas mais populosas seria possível criar escolas primárias de 1º grau femininas, exigência que não existia para a criação das escolas masculinas. Estas poderiam ser estabelecidas tanto nas povoações com até 500 habitantes livres, como nas vilas e cidades, na modalidade de escolas primárias de 1º e 2º graus.<sup>33</sup>

Às alunas reafirmava-se o estatuto inferior em relação aos alunos, uma vez que o atendimento escolar encontrava-se pautado em currículos diferenciados segundo a lógica do sistema sexo/gênero que prescrevia para aquelas a educação para “formar o caráter” e para aqueles a instrução para “desenvolver o intelecto”.<sup>34</sup> Nessa concepção generizada de formação escolar, pautada no pressuposto da inferioridade física e moral do sexo feminino, os efeitos da partilha cultural praticada no século XIX, haja vista a ênfase dada não à formação intelectual, mas do caráter. Afinal, as meninas, pela sua condição de

gênero, eram consideradas como frágeis, emotivas, facilmente influenciáveis, desprovidas, enfim, daquele atributo.

Tal lógica preside a organização dos currículos das escolas primárias masculinas e femininas de instrução pública do Império, conforme estabelecido no Decreto Lei de 12 de outubro de 1827, referência para as legislações posteriores sobre o ensino na Província de Goiás e demais unidades do Império. Particularmente seus artigos 6º e 12º determinavam que:

Art. 6º. Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações d'Arithmetica, prática de quebrados, decimaes, e proporções, as noções mais geraes de gramatica prática, a Gramatica de Língua Nacional, e os princípios do Moral Christã, e da Doutrina da Religião Catholica, e Apostolica Romana, proporcionada à compreensão dos meninos, preferindo para as Leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (...).

Art.12º. As Mestras, além do declarado ao art.6., com exclusão das noções de Geometria, e limitando a instrucção de Arithmetica só às suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelo Presidente, em Conselho, aquelas mulheres, que sendo Brasileiras, e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na forma do Art. 7. <sup>35</sup>

Substituir o ensino mais aprofundado da aritmética e as noções mais gerais da geometria pela aprendizagem de “prendas que servem à economia doméstica” nos currículos das escolas públicas femininas explicita a perspectiva sexista no atendimento escolar público daquela época. Na partilha operada, o estabelecimento de um ensino sexualmente diferenciado e desigual – habilidades intelectuais para os meninos e manuais para as meninas – justamente em contexto social extremamente vincado pelo preconceito contra o trabalho manual. Tal diferenciação curricular, fundamentada no princípio da inferioridade estrutural do sexo feminino, produziu/re-

<sup>35</sup> BRASIL. Arquivo Histórico Estadual de Goiás. Decreto Lei de Instrução Pública de 1827. Sala de Documentação Encadernada. Coleção de Leis do Império do Brasil. Ouro Preto: Typographia de Silva, v.1, 1830.

<sup>36</sup> MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Sobre “violela” e “violetas”... Op.cit., p.240.

<sup>37</sup> BRASIL. Arquivo Histórico Estadual de Goiás. Sala de Documentação Encadernada. Caixa Arquivo 01, Lei de 1835. Cidade de Goiás: Typographia Provincial, 1835.

produziu assimetrias nas relações entre os sexos, legitimadora da desigualdade de salários e de oportunidades educacionais. Formulação engenhosa, pois, como avalia Diva Muniz,

ensinar geometria envolvia uma complexa operação mental, um domínio cognitivo inacessível às mulheres pela sua “limitada capacidade intelectual”, decorrente da “composição inadequada dos centros nervosos, índole imaginosa, imprópria para o estudo e as meditações” na construção do autorizado discurso médico da época. <sup>36</sup>

Trata-se, enfim, de orientação que permaneceu referenciando as legislações escolares após 1834, depois que se transferiram para as províncias a competência e a responsabilidade quanto ao atendimento escolar. Com efeito, na Província de Goiás, o Decreto-Lei de Instrução Pública de 23/07/1835, sancionado pelo Presidente José Rodrigues Jardim, expressa sua consonância com as perspectivas e princípios daquela primeira lei de instrução pública. Naquele decreto, mantêm-se currículos sexualmente diferenciados, com a inclusão de “noções geraes dos deveres moraes, religiosos e domésticos” apenas para as escolas femininas de instrução primária. Segundo seus artigos 1º e 3º:

Art.1º - A instrução primária consta de dous grãos: no 1º se ensinará a ler, escrever, a prática das quatro operações, Arithmética, e a Doutrina Christã; e no 2º, a ler, escrever, Arithmética até as proporções, Grammatica de Língua Nacional, e as noções geraes dos deveres moraes e religiosos

Art. 3º - O governo poderá estabelecer também Escolas para meninas nos lugares em que hover do 2ºgráo, e em que, attenta a população, podem ser habitualmente frequentadas por dezesseis alumnas ao menos. N'estas escolas se ensinarão alem das matérias do 2º gráo, Ortographia, Prosódia, e noções geraes dos deveres moraes, religiosos e domésticos(...). <sup>37</sup>

Mesmo a partir de 1860, quando o currículo se tornou comum às escolas masculinas e femininas da

província, com o ensino das mesmas disciplinas em suas escolas primárias de 1º e 2º graus, o traço distintivo da desigualdade de gênero permanece com o acréscimo do ensino de noções de “economia doméstica” e de “trabalhos d’agulha” para as meninas.<sup>38</sup> Trata-se de orientação definida sob a lógica da partilha de gênero que não desaparece da legislação sobre instrução primária na província. No final do século XIX, o regulamento de 02/04/1886 reafirma direcionamentos educacionais distintos segundo o sistema sexo/gênero, ao reservar para as meninas o lugar da domesticidade, não como possibilidade, mas como destino. Embora o currículo estabelecido para o atendimento escolar na província fosse o mesmo para as escolas masculinas e femininas, a manutenção do ensino de “trabalhos de agulha” estabelece a distinção, demarca os limites e o direcionamento da formação escolar das meninas. Diferença, essa, que respondia pela reafirmação das assimetrias e hierarquias nas relações entre os sexos, com a superioridade do masculino sobre o feminino. De acordo com o capítulo 2º daquele regulamento, relativo ao ensino primário, determinava-se que

Art. 9º. – Nas escolas publicas primarias se ensinará:

§1º. – Nas elementares, a ler e a escrever a lingua portugueza, taboada, pratica das 4 operações sobre numeros inteiros, catechismo e pezos e medidas métricas.

§2º. – Nas de 1ª. entrancia, a ler e escrever a língua portugueza, taboada, as 4 operações sobre números inteiros, decimae e fracionarios, catechismo e o systema metrico.

§3º. – Nas de 2ª. entrancia, a grammatica, leitura e escripta da língua portugueza, taboada, as 4 operações sobre números inteiros, decimae, fraccionarios e complexos, regra de trez e juros simples, catechismo e systema métrico.

§4º. – Nas de 3ª. entrancia, grammatica, leitura, escripta e composição da língua portugueza, catechismo e Historia Biblica, arithmetica e metrologia, chorographia e historia do Brazil.

§5º. – Nas escolas do sexo femenino regulará o art. antecedente e mais os trabalhos de agulha.<sup>39</sup>

<sup>38</sup> BRASIL. Relatório apresentado a Assembléa Legislativa de Goyaz pelo Presidente de Província, o Exmo. Sr. Dr. José Vieira Couto Magalhães em 01/06/1863. Goyaz: Typographia Provincial, 1863, p. 05-06.

<sup>39</sup> BRASIL. Arquivo Público Estadual de Goiás. Acto de 02/04/1886. Regulamento de Instrução Pública. Goyaz: Typographia de Perseverança de Tocantins & Aranha. Goyaz, 1886.

<sup>40</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2<sup>a</sup>ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p.1143.

Finalmente, nesse esforço de leitura da fotografia da classe de Mestre Inhola, sua identificação como “mista” sugere-nos não uma “mistura de elementos de natureza diversa”,<sup>40</sup> mas uma separação, uma cisão, uma divisão dual de um conjunto comum de crianças, que embora integrantes da idêntica humanidade, foram fragmentadas, partidas, divididas em seres opostos, modeladas em meninas/alunas e meninos/alunos. Uma linha desprovida de teñidade divide o conjunto da foto, separa os meninos das meninas, colocando-os distanciados uns dos outros, à direita e à esquerda da mestra. Esta, a escola que dirige e a ação pedagógica que desenvolve no cotidiano escolar são os protagonistas e artífices de tal partilha e da transformação operada nas crianças desenhadas pela lente do fotógrafo. Crianças transformadas em meninas/alunas e meninos/alunos polidas/os, educadas/os e civilizadas/os, aprisionadas à lógica da partilha de gênero, orientadora da formação escolar proporcionada pela escola da Mestre Inhola e pelas demais instituições escolares da Província goiana do século XIX. Crianças domesticadas na experiência de escolarização, produzidas em feminino e masculino, em sujeitos assujeitados à partilha de gênero, cujo processo e percurso procuramos desenhar, historicizar.

### Fontes

BRASIL. ARQUIVO HISTÓRICO ESTADUAL DE GOIÁS. Caixa Arquivo 0194. Pacote 1. Ofícios. Conteúdo: Instrução Pública.

BRASIL. ARQUIVO HISTÓRICO ESTADUAL DE GOIÁS. Goiânia. Caixa-Arquivo 0294. Pacote 1. Ofícios. Conteúdo: Instrução Pública.

BRASIL. ARQUIVO HISTÓRICO ESTADUAL DE GOIÁS. Sala de Documentação Encadernada. Livro de Leis Goyana. Actos do Governos Provincial para boa execução da dita lei e resoluções. Goyaz: Typographia Provincial, Tomos 13, 14, 15 e 17.

BRASIL. Arquivo Histórico Estadual de Goiás. Relatório apresentado pelo Exmo. Sr. Dr. Aristides de Souza Spínola. Presidente da Província à Assembléia Legislativa Provincial

de Goyas, no dia 1º de maio de 1880. Goyaz: Typ. Provincial, 1880. *Memórias Goianas*. Relatório dos Governos da Província de Goiás. 1880-1881. Goiânia: Ed. da UCG, v.13, 2001.

BRASIL. Lei de Instrução Pública de 1827. Arquivo Histórico Estadual. Sala de Documentação Encadernada. Colleção de Leis do Império do Brasil, desde a Independência. 1826 a 1829. Ouro Preto. Typographia de Silva, v.II, 1830.

BRASIL. Decreto Lei de Instrução Pública de 1827. Arquivo Estadual de Goiás. Sala de Documentação Encadernada. Colleção de Leis do Império do Brasil. Ouro Preto: Typographia de Silva, v.1, 1830.

BRASIL. Arquivo Histórico Estadual de Goiás. Sala de Documentação Encadernada. Caixa Arquivo 01, Lei de 1835. Cidade de Goiás: Typographia Provincial, 1835.

BRASIL. Relatório apresentado a Assembléia Legislativa de Goyaz pelo Presidente de Província, o Exmo. Sr. Dr. José Vieira Couto Magalhães em 01/06/1863. Goyaz: Typographia Provincial, 1863.

BRASIL. Arquivo Público Estadual de Goiás. Acto de 02/04/1886. Regulamento de Instrução Pública. Goyaz: Typographia Perseverança de Tocantins & Aranha. Goyaz, 1886.

## **Bibliografia**

BAKTHIN, Mikhail. *The dialogical imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981.

BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991, Coleção Documentos Goianos n. 21.

BRITO, Eleonora Zicari Costa de. Comentário 2. Fotografia, testemunho, documento. In: *Revista Textos de História*. Dossiê História e polissemia da imagem. Brasília: UnB, vol.16, n.01, 2008.

DESCARRIES, Francine. Teorias feministas: liberação e

solidariedade no plural. In: *Revista Textos de História*. Dossiê Feminismos: teoria e perspectivas. Brasília: UnB, 2000, v.08, n.12.

FERREIRA, Aurélio Buarque de. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2ªed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FLORESTA, Nísia. *Opúsculo Humanitário*. São Paulo: Cortez, Brasília: INEP, 1985.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

Haidar, M. de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

LEITE, Miriam L. Moreira. Texto Visual e Texto Verbal. In: FELDMAN-BIANCO, Bela & LEITE, Míriam L Moreira (orgs). *Desafios da Imagem*. Fotografia, iconografia e vídeo nas Ciências Sociais. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LAURETIS, Teresa de. Tecnologias do Gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org). *Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura*. 1. ed. Rio de Janeiro, Rocco, 1994.

LISPECTOR, Clarice. Menino a bico de pena. In: MONTERO, Teresa (org.). *Clarice na cabeceira*. Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais no século XIX (1834-1892)*. Brasília: EDUNB/Finatec, 2003.

\_\_\_\_\_. Sobre “violeta” e “violetas” ou a política de produção de identidades. In: COSTA, Cléria Botelho da Costa & MACHADO, Maria Clara Tomaz (org.). *História e Literatura: identidades e fronteiras*. Uberlândia: EDUFU, 2006.

\_\_\_\_\_. Uma leitura de Dez. In: *Revista Textos de História*. Dossiê História e polissemia da imagem. Brasília: UnB, vol.16, n.01, 2008.

RAGO, Margareth. Descobrimo historicamente o gênero. *Cadernos Pagu*. Dossiê Masculinidades. Campinas: UNICAMP/NEG, 1998.

SANT'ANNA, Thiago Fernando. *Gênero, história e educação: a experiência de escolarização de meninas e meninos na Província de Goiás (1827-1889)*. Tese de doutoramento. Brasília: Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília, 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

