

A EDUCAÇÃO FEMININA NO ESPÍRITO SANTO DO SÉCULO XIX

Ludmila Noeme Santos Portela*

Resumo: Este trabalho visa compreender as condições históricas que possibilitaram a ampliação da oferta da educação para o público feminino no Espírito Santo do século XIX. Praticamente inexistente durante o período colonial, a instrução feminina só se tornou uma realidade na Província do Espírito Santo neste período, alavancada por discursos em defesa da construção de um projeto de civilidade e da natureza maternal da mulher, mais propensa, portanto, às tarefas do ensino. A ampliação da oferta de instrução para o público feminino pautou-se em um modelo que vinculava o currículo ao desenvolvimento de habilidades domésticas, na contramão dos estudos científicos que norteavam os currículos propostos para a formação masculina. Ainda assim, significou um importante passo na conquista dos direitos femininos, favorecendo sua inserção no mercado de trabalho e no mundo do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Feminina; Espírito Santo; Oitocentos.

Abstract: It is not an easy task understand the historical conditions that allowed women to have formal education in Brazil. Practically inexistent during the colonial period, the feminine instruction only became a reality in the Espírito Santo province in XIX century, due to the civilization speeches and the affirmation that women's have natural propensity to maternity and so were more inclined to the tasks of education. The expansion of the female education was lined in a model that tied women's abilities to the domestic area, as opposed to the scientific studies that guided the masculine formation. However, it meant an important step in the conquest of the feminine rights, favoring the women's insertion in the job market and in the world of knowledge.

Keywords: Women Education; Espírito Santo; XIX century.

98

Submetido em: 27/03/2017

Aceito em: 18/05/2017

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas/UFES, com pesquisa em andamento intitulada *Entre a tolerância e o estigma: a condição dos judeus em Castela sob a legislação de Afonso X (séc. XIII)*, financiada pela Capes. Mestre em História (PPGHIS/UFES). Professora servidora efetiva do Estado do Espírito Santo. E-mail: ludmilaportela@yahoo.com.br.

A educação feminina é, no Espírito Santo, um tema pouco explorado, por fazer parte de áreas um tanto quanto negligenciadas pela historiografia tradicional: a História da Educação e a História das Mulheres. Nos últimos anos, a historiografia vem debruçando-se mais sobre tais temas, lançando luz sobre aspectos importantes relacionados à oferta e processo de escolarização do público feminino no Brasil. A História da Educação, por exemplo, tem contado com importantes contribuições da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), que busca congrega estudantes, professores e pesquisadores que desenvolvem atividades da área, estimulando o debate e o surgimento de novas perspectivas e aplicações teórico-metodológicas. Neste trabalho, pretende-se compreender as condições históricas que possibilitaram a ampliação da oferta da educação para o público feminino no Espírito Santo.

Refletir sobre os instrumentos que possibilitaram a inserção das mulheres no universo da educação formal implica descortinar os elementos que marcam a diferenciação dos papéis de gênero nas sociedades, bem como sua atuação política sobre a realidade e o cotidiano. Gênero é um conceito desenvolvido para desnaturalizar aceções comuns que marcam a diferenciação de aspectos físicos, comportamento e possibilidades de ação a partir da dicotomia masculino/feminino. Supõe-se, nesse sentido, a existência não de um ser, mas de um fazer feminino, construído a partir de premissas que envolvem a aceitação – ou não – das imposições sociais sobre a mulher, seus espaços de atuação e o regramento de seu comportamento (HARAWAY, 1995, p. 221). Ainda que as formas de conceber os processos de construção possam ser (e efetivamente são) distintas, lidar com o conceito de gênero significa colocar-se contra a naturalização do feminino e, obviamente, do masculino (LOURO, 2007, p. 207).

Os instrumentos de regulamentação das práticas consideradas masculinas ou feminina, em uma dada sociedade, configuram-se como instrumentos de poder. No campo da educação, privilegiar a instrução dos rapazes em detrimento do público feminino é reflexo da naturalização da ideia de que a ciência, o conhecimento e a intelectualidade, bem como o exercício público da razão, são funções de prerrogativa masculina, em um ordenamento social de controle sobre o feminino. Conceber, no interior dessa organização de poder, a atuação das mulheres inseridas no espaço educacional como mecanismo de resistência, implica em reconhecer as possibilidades de fuga à ordem estabelecida. Pensar a ampliação da participação feminina na instrução formal não significa, portanto, elucidar as origens do estabelecimento de mecanismos de controle e poder do masculino, mas sim problematizar um dos elementos existentes nas relações de poder exercido sobre o feminino na sociedade (FOUCAULT, 2004, p. 73).

Durante o período colonial da História do Brasil, a educação esteve atrelada à perspectiva religiosa do projeto português de cristianização da América: em primeiro

lugar, por ser a matriz jesuítica¹ a principal responsável pela administração educacional na colônia e, em segundo, pois a base dos temas abordados no processo educacional estava ligada ao domínio da religião. Nesse sentido, o conhecimento assentava-se sob a premissa do preparo do educando para as coisas da fé. A educação indígena, por exemplo, relacionava-se intimamente com a catequização, buscando-se evangelizar para “civilizar” os nativos americanos. Os filhos da elite portuguesa, quando buscavam a instrução formal, faziam-no comumente nas terras d’além mar. Após receberem uma educação primária particular, assumida por professores nomeados pelo governo português, partiam para a Europa – especialmente Coimbra – para que pudessem completar seus estudos de maneira formal (FRANCO, 2011, p. 88).

No contexto do iluminismo e da valorização do conhecimento científico, mais próximo da razão que da fé, as Reformas Pombalinas² impactaram as colônias portuguesas, sendo um de seus feitos imediatos a expulsão dos jesuítas destes territórios e a transformação da educação em um projeto de estado de responsabilidade do governo português, secularizando-se o ensino.

Tiveram início assim, portanto, no século XVIII, os esforços, descontínuos e intermitentes, de “organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias” (SAVIANI, 2005, p. 12). Cabe observar que, ainda nesse período, as instituições escolares eram poucas e atendiam apenas aos interesses de grupos elitistas específicos. Viam-se majoritariamente excluídos do acesso à instrução as mulheres, os escravos, negros livres, pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas (MARCÍLIO, 2005, p. 3).

Entre os séculos XVIII e XIX, a situação da educação provincial não passou por grandes transformações. Entretanto, se por um lado a educação no Brasil oitocentista pode ser definida por suas características elitistas, pensar a instrução feminina neste período suscita um esforço enorme de definição dos papéis sociais relegados e apropriados pelas mulheres no período.

A História das Mulheres surgiu como campo científico definido nos idos da década de 1960, na esteira do crescimento da participação feminina nas universidades, especialmente as francesas, e da difusão de obras que se destacaram como

¹ A ordem religiosa católica dos Jesuítas esteve presente desde as primeiras décadas da colonização portuguesa no Brasil, considerada responsável pela catequização indígena e pela educação em geral.

² Propostas por Marquês de Pombal, as reformas tinham por objetivo racionalizar o Estado português, empreendendo diversas mudanças em sua estrutura administrativa, especialmente no que se refere ao trato com os territórios coloniais. Em relação à educação, o alvará publicado em 28 de junho de 1759 criou as chamadas ‘aulas régias’, ministradas por professores que eram nomeados diretamente pelo governo. Em seguida, após a expulsão dos membros da Ordem Jesuítica dos territórios coloniais portugueses, o modelo de aulas régias tornou-se o único oficialmente praticado nas colônias.

impulsionadores da tomada de consciência feminina³ acerca de seus espaços de luta social, na história e na contemporaneidade. Michelle Perrot, uma das mais renomadas historiadoras de temas ligados às mulheres, define sua linha de investigação como apartada da biografia de personagens femininas ilustres e sim como a busca pelo entendimento das mulheres enquanto um coletivo, preocupada com suas representações sociais e com as relações de poder que permeiam os confrontos entre masculino e feminino desde os primórdios da civilização (PERROT, 2008, p. 12).

O eixo central dessa história à *lá Perrot* é o processo crescente de visibilidade das mulheres em seus combates e suas conquistas nos espaços público e privado. Algo que ainda não terminou, luta em curso, narrativa histórica em construção (PINSKY, 2008, p. 10).

Nesse sentido, a busca pela reverberação das vozes femininas do passado tem por objetivo preencher as lacunas da história, não através da transformação das mulheres em objeto de investigação, mas da análise das relações entre essas mulheres e os homens, entre indivíduos, coletivos e sociedade, na perspectiva relacional, debruçando-se sobre o lugar, condição, papéis, formas de ação, poderes e representação do feminino no tempo histórico (DUBY, 1990, p. 7).

Do ponto de vista teórico, os autores que se dedicam à História das Mulheres têm-se utilizado com vigor das discussões relacionadas às perspectivas construídas no campo dos estudos de gênero. Quando incorporado à pesquisa histórica, este tem sido um importante instrumento para o aprofundamento das discussões e para a definição dos papéis sociais impostos e/ou apropriados pelo feminino nas mais diversas sociedades humanas. Para Judith Butler, em *Corpos que pesam* (1999), a diferenciação sexual humana não representa algo em si, mas foi moldada através de uma prática discursiva, inserida no processo histórico, que passou a funcionar como uma categoria normativa e regulatória. Esta perspectiva salienta que, durante séculos, as mulheres foram associadas e confinadas a seu papel natural de reprodutoras, subjugadas ao controle masculino, biológica e intelectualmente visto como superior. Buscou-se, pois, manter as mulheres restritas ao espaço privado, enquanto aos homens era designada a vida pública, para além dos muros de suas casas (VASCONCELOS, 2011, p. 20-21).

Correa (2009) afirma que os primeiros espaços de luta do segmento feminino consolidados na perspectiva da garantia de direitos sociais constituíram-se entre o fim do século XIX e início do século XX. Entretanto, esses movimentos tiveram como mecanismos propulsores a entrada das mulheres no mercado de trabalho, dominado

³ Podemos citar, a título de exemplificação, as obras de Simone de Beauvoir, intelectual francesa que influenciou significativamente o surgimento e a difusão da teoria feminista no século XX.

essencialmente por indivíduos do sexo masculino, nas sociedades industrializadas do Oitocentos europeu. A incorporação da análise de teorias de gênero aos estudos sobre o feminino, bastante recente no mundo acadêmico, visa aprofundar as análises e reflexões sobre as dicotomias que permeiam as relações sociais e políticas entre feminino e masculino, bem como as múltiplas facetas da construção das representações sexuais, comportamentais e psicologizantes da natureza humana, transformando-as em tema de investigação histórica e problematização dos discursos naturalizantes sobre os indivíduos.

A análise proposta pela historiadora americana Joan Scott (1995, p. 86) contribuiu sobremaneira para a renovação dos debates feministas acerca do lugar de subordinação da mulher. Para a autora, a categoria gênero incorpora importantes elementos: as representações simbólicas que o permeiam; os conceitos normativos que restringem sua utilidade metafórica, dada sua construção no âmbito das relações políticas, sociais e culturais e não apenas nas de parentesco; sua associação à identidade subjetiva. A historiadora afirma que a construção social das características de gênero configura-se também em uma noção relacional entre os indivíduos e os sexos, resignificando a estrutura da vida social e a organização do poder em uma sociedade. Scott afirma, ainda, que foi a História Política o espaço principal de resistência à inclusão de objetos e questões a respeito da mulher e do gênero. Seu argumento centra-se na incompatibilidade existente entre o espaço de atuação da mulher e a vida pública, pois, no imaginário social:

[...] se a mulher convivesse com a esfera público-política, seria corrompida pela familiaridade com a força e a violência, característica masculina da esfera pública, sujeitando-se, assim, a perder as qualidades de pureza e ingenuidade tão características da esfera privado-doméstica (NADER, 1998, p. 61).

Uma das consequências do apartamento histórico da mulher da vida pública deu-se exatamente no que se refere à educação. Excluídas das atividades públicas exercidas pelos homens, a educação feminina esteve, na maior parte das sociedades ocidentais, voltada aos afazeres domésticos, como as tarefas de limpeza, costura, cozinha e as boas maneiras. Quando muito, as moças de famílias mais abastadas do mundo moderno, quiçá também as do início da contemporaneidade, poderiam aprender a ler com o objetivo de recitar Salmos e Sermões, bem como desenvolver dotes musicais.

No Brasil, os primeiros discursos em prol da oferta de instrução para as mulheres surgiram após a chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro (1808), pautados em um contexto de difusão dos ideais de urbanização e civilidade, próprios do iluminismo europeu. Esses discursos, entretanto, não refletiam em esforços reais de ampliação da

instrução da população como um todo, muito menos na criação de mecanismos que garantissem o acesso das mulheres à educação. No interior do país, a situação era ainda mais precária: a educação não se apresentava como uma prioridade dos governos provinciais, como no caso específico do Espírito Santo, como afirmou o diretor-geral da Instrução Pública Tito da Silva, em 1869:

Não pôde, nem deve continuar a diretoria da instrução pública assim como tem estado até o presente; ou gasta-se mais alguma coisa para montar-se, como é urgente, uma pequena secretaria com o pessoal preciso, afim de se tirar algum resultado e prestar ela alguma utilidade ao serviço público; ou então, o que seria absurdo, suprimir-se esta repartição, pois melhor é nada gastar-se, do que despender-se, embora pouco, sem quase vantagem alguma (*apud* FRANCO, 2011, p. 86).

Acerca da instrução feminina no Espírito Santo, Sebastião P. Franco (2011) afirma que houve uma significativa ampliação da oferta de escolarização para mulheres na segunda metade do século XIX. Através da análise de documentos como relatórios apresentados à Assembleia Legislativa e falas de Presidentes e Vice-Presidentes de Província datadas do período entre 1845 e 1888, o autor busca evidenciar a percepção e o tratamento dado pelo poder público à instrução, em especial para o caso das mulheres.

A perspectiva regional espírito-santense não difere da situação colonial nos primeiros séculos da presença portuguesa: a educação relegada à ação jesuítica e a preponderância do analfabetismo (DEL PRIORE, 2000). Deve-se levar em consideração, para este período, os objetivos da empreitada colonizadora, que não necessitava de mão de obra especializada e que carregava em sua bagagem cultural raízes patriarcalistas, que destacavam a necessidade de submissão do feminino bem como a restrição das mulheres ao âmbito privado, sendo o pai o núcleo familiar e o designatário das relações sociais. Além disso, a questão da instrução feminina podia ser considerada, também, um mecanismo de controle social: a ausência de educação formal evitava que as “moças de família” tivessem contato com leituras proibidas ou trocassem correspondências com amantes, resguardando-se sua “boa índole”. Há que se perceber, ainda, que a instrução era vista, por um amplo contingente da sociedade, como uma perda de tempo para as mulheres, uma vez que estas deveriam preocupar-se apenas com os afazeres domésticos e os cuidados com a família, não havendo perspectivas de que uma mulher formalmente instruída pudesse adentrar o mercado de trabalho (FRANCO, p. 113).

Bem como no restante do território brasileiro, o crescimento do discurso em favor da ampliação à instrução feminina no Espírito Santo oitocentista baseou-se em dois aspectos: o fato de ser a educação um instrumento de progresso intelectual e moral, caminho para a construção de uma verdadeira civilização, e a percepção de

que a mulher, devido a sua função materna, seria a potencial educadora das futuras gerações, não podendo, pois, sua própria educação ser negligenciada.

Sabe-se que a mulher tem mais facilidade, mais jeito de transmitir aos meninos os conhecimentos que lhes devem ser comunicados. Maneiras menos rudes e secas, mais afáveis, atraentes que os mestres, aos que incontestavelmente vence em paciência, doçura, bondade. Nela predominam os instintos maternos (NOVAES, 1984, p. 97-98).

A Constituição de 1824 foi pioneira no sentido de garantir o direito ao acesso gratuito à instrução primária para todos os cidadãos, inclusive para as mulheres. Entretanto, no caso do Espírito Santo, bem como no restante do país, a ampliação da oferta educacional demorou bastante a ser efetivada. A primeira escola para meninas no Espírito Santo foi criada apenas em 1835, mas ficou impossibilitada de funcionar até 1845 por falta de professor que a atendesse. Quando a primeira professora, Maria Carolina Ibrense, assumiu a vaga em Vitória, sua turma contava com 26 alunas na única escola para meninas da região, em contraposição a um montante de 407 alunos matriculados em diversas escolas espalhadas pela província (LIMA, 1846 *apud* FRANCO, 2011, p. 98). Em 1852, verifica-se um incremento considerável no número de alunos matriculados, sendo 40 meninas na capital e 775 meninos no território da província (NASCENTE D'AZAMBUJA, 1852, p. 30 *apud* FRANCO, 2011, p. 99).

104

O trabalho da professora Maria C. Ibrense, formada em Curso Normal em Minas Gerais, foi elogiado por dois Presidentes de Província, enquanto esta permaneceu no cargo. Entretanto, uma contenda envolvendo o presidente de província Evaristo Ladislau e Silva, em 1853, culminou no pedido de demissão da professora do cargo por ela ocupado. O relatório apresentado à Assembleia Legislativa por Silva alude à incompetência e caprichos de Maria C. Ibrense.

É possível perceber aqui uma questão fundamental que regia a mentalidade social da época: a insubordinação feminina diante de uma autoridade masculina que deveria ser, em que pese a boa conduta moral, incontestável. O mesmo relatório salienta, ainda, que a professora nomeada para o lugar de Ibrense, Maria da Conceição Barata, possuía formação inferior, era menos experiente e aceitou receber soldos mais modestos pelo trabalho. Apreende-se, daí, que tal contenda não estava relacionada necessariamente à qualidade do serviço ofertado, mas a uma questão particular envolvendo Ibrense e Silva. Na interpretação do historiador Sebastião Franco (2011, p. 100), se por um lado o episódio demonstra a posição firme do presidente de província que, como homem, não aceitava a insubordinação de uma mulher, por outro faz perceber que "nem todas as mulheres se sujeitavam a receber e cumprir ordens com as quais não concordavam".

No ano de 1860, D. Pedro II, em visita ao Espírito Santo, teceu comentários críticos em relação à situação educacional na província, afirmando ser esta de baixa qualidade e colocando em cheque a capacidade dos professores que atuavam na instrução primária. O Imperador fez questão de destacar, ainda, a ineficiência e falta de habilidade dos educandos, citando em especial o caso de alunas da escola para meninas da capital que, segundo ele, liam mal e não sabiam operações matemáticas básicas (ROCHA, 1980, p. 70).

Apesar da qualidade duvidosa, a oferta de instrução continuou a se ampliar significativamente. Em 1864, o número de escolas para meninas no Espírito Santo havia aumentado para cinco – em Vitória, São Mateus, Itapemirim, Santa Cruz e Serra – contando com um total de 72 alunas matriculadas. Os meninos totalizavam 690 matriculados na província. Em 1868, somavam-se doze escolas para as meninas no Espírito Santo. Essa ampliação, porém, enfrentava sérios obstáculos, como a escassez de verba adequada, a infraestrutura precária das unidades escolares (em sua maioria casas alugadas para os professores que se tornavam também o local de estudos) e poucos resultados efetivos de aprendizagem (FRANCO, 2011, p. 101).

Em 1874, verifica-se a existência de um panorama mais satisfatório acerca da instrução regular no Espírito Santo: a província já contava com 125 instituições administradas pelo poder público, sendo 26 destinadas a atender meninas (com um total de 264 alunas) e 99 frequentadas por meninos (totalizando 1234 alunos). Além disso, a província contava ainda com 13 escolas primárias particulares. No ano de 1875, o número total de matrículas havia alcançado a marca de 2136 alunos, dos quais 488 eram mulheres (RODRIGUES, 1885, p. 28 *apud* FRANCO, 2011, p. 102). Entre as motivações que possibilitaram esse crescimento, Sebastião P. Franco destaca a cobrança da própria população pela diminuição do índice de analfabetismo; a necessidade de ampliação da oferta de instrução que acompanhasse o aumento populacional, em especial devido à imigração europeia; o aumento expressivo na arrecadação tributária após a expansão da produção de café; o fortalecimento do discurso que vinculava a educação aos ideais de civilidade; o aumento no número de escolas de formação de magistério, que disponibilizavam um maior número de professores para atuarem junto às instituições públicas e privadas (FRANCO, 2011, p. 102).

A criação de escolas de formação de magistério no Brasil iniciou-se em meados da década de 1830. Entretanto, na província do Espírito Santo, somente em 1860 foi criada, por iniciativa do Presidente de Província Monjardim, uma espécie de 'Aula Normal', que propiciava a formação de um professorado local. Além disso, apenas em 1869 começou a funcionar o *Instituto Feminino Secundário*, voltado para a formação superior de mulheres. Percebe-se, contudo, que as disciplinas empregadas

na formação de homens e mulheres eram bastante diferenciadas, sendo o currículo para as mulheres claramente inferior no que se refere às ciências racionais, além de permeado de atividades voltadas para tarefas do âmbito do lar.

Tabela 1 - Disciplinas com base nos currículos feminino e masculino

Currículo Feminino	Currículo Masculino
Língua Nacional	Língua e Literatura Nacional
Francês	Francês, Inglês e Latim
Geografia e História do Brasil	Geografia e História Universal
Sistemas Métricos	Aritmética, Álgebra, Geometria, Trigonometria
Pedagogia	Retórica
Música	Poética
Trabalhos de Agulhas	Filosofia

Fonte: Tabela construída com base nos dados fornecidos por Sebastião Franco, Regina Simões e Cleonara Schwartz (2008, p. 187).

Esta diferença curricular era reflexo e produto da mentalidade daquela sociedade que sustentava a necessidade de controle do gênero feminino e sua inclinação aos afazeres da vida privada, em especial no que se refere ao serviço doméstico. Aliado ao discurso que afirmava a responsabilidade das mulheres em relação aos trabalhos do lar, surgia também a ideia de que a maternidade propiciava às mulheres melhores condições de trabalharem como educadoras, dado seu instinto para lidar com crianças e para ensinar-lhes o que era necessário (fazendo-se aí também a distinção sobre o que deveria ser ensinado aos meninos e às meninas, tanto em casa quanto na escola).

Em 1871, o *Instituto Feminino Secundário* teve seu nome alterado para *Colégio Nossa Senhora da Penha*, de administração particular (porém, com subvenção do Estado) e passou a funcionar em um prédio alugado. Contava, então, com 20 alunas matriculadas. O aumento no número de alunas foi ínfimo nos primeiros anos de funcionamento, estando matriculadas apenas 30 alunas em 1884 (FRANCO, 2011, p. 107).

Uma das questões que impedia o acesso de mulheres à instrução normal estava na desconfiança com que os pais viam a educação feminina, uma vez que as oportunidades de trabalho eram poucas e os salários eram baixos (NADER, 2011, p. 124). Para as moças do interior, a situação era ainda mais difícil, já que deveriam se deslocar para a capital caso quisessem continuar os estudos. Além disso, muitas mulheres sustentavam o discurso conservador de que o trabalho feminino era um empecilho para o casamento, pois era considerado um desprestígio para o homem, que tinha o dever de sustentar a casa (NADER, 2011, p. 125). Diante de tantas dificuldades, a *Escola Normal*, pública e com edifício próprio, só foi criada em 1892.

Percebemos, portanto, que as transformações na área da instrução feminina no Espírito Santo do século XIX aconteceram de maneira lenta e gradual. Apesar de poder-se considerar a educação das mulheres alienante quando comparada à recebida pelos homens, não se pode deixar de considerar a importância da ampliação da oferta educacional para as meninas, no ensino primário, bem como para as moças que buscavam inserir-se no mundo do magistério (essa segunda oferta menor se comparada à primeira).

Estas transformações possibilitaram que mulheres adentrassem o mercado profissional e o espaço público, contribuindo para que novas perspectivas sobre a importância da instrução feminina e sobre o papel da mulher na sociedade surgissem. Desta forma, as estudantes e professoras do oitocentos “colaboraram significativamente para as primeiras tímidas manifestações de ruptura com a ordem estabelecida” (VASCONCELOS, 2011, p. 19), pois tornaram-se pioneiras na construção da independência feminina, ainda que não fosse essa a aspiração das jovens brasileiras neste século. A ampliação da escolarização para meninas e meninos contribuiu também para a diminuição do número de analfabetos do país, uma ainda modesta, porém importante conquista social.

Referências

- BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 151-172.
- CORREA, A. M. **Assimetrias de gênero: ensino e liderança educativa**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.
- DEL PRIORE, Mary. **Mulheres no Brasil colonial**. São Paulo: Contexto, 2000.
- DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das Mulheres: a Idade Média**. Porto: Afrontamento, 1990.
- FRANCO, Sebastião Pimentel. *A Instrução Feminina na Visão dos Presidentes de Província do Espírito Santo (1845-1888)*. In: FRANCO, Sebastião Pimentel; SÁ, Nicanor Palhares (Org.). **Gênero, Etnia e Movimentos Sociais na História da Educação**. Vitória: EDUFES, 2011, p. 85-121.
- FRANCO, Sebastião Pimentel; SIMÕES, Regina Helena Silva; SCHWARTZ, Cleonara Maria. *A gênese, a implantação e a consolidação da escola normal no Espírito Santo*. In: ARAUJO, José Carlos Souza (Org.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império a República**. Campinas: Alínea, 2008, p. 177-190.

- FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- HARAWAY, Donna. **Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza**. Madrid: Catedra, 1995.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, n. 46, p. 201-218, 2007.
- MARCÍLIO, M. L. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.
- NADER, Maria Beatriz. Educação e perspectiva de gênero no novo mercado de trabalho vitorense. In: FRANCO, Sebastião Pimentel; SÁ, Nicanor Palhares (Org.). **Gênero, Etnia e Movimentos Sociais na História da Educação**. Vitória: EDUFES, 2011, p. 123-146.
- _____. A mulher e as transformações sociais do século XX: a virada histórica do destino feminino. **Revista de História da UFES**, n. 7, 1998.
- NETO, Wenceslau Gonçalves; SIMÕES, Regina Helena Silva. Prefácio. In: FRANCO, Sebastião Pimentel; SÁ, Nicanor Palhares (Org.). **Gênero, Etnia e Movimentos Sociais na História da Educação**. Vitória: EDUFES, 2011, p. 7-8.
- NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária: mestra ou tia**. São Paulo, Cortez, 1984.
- PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2008.
- PINSKY, Carla Bassanezi. Apresentação. In: PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 9-11.
- ROCHA, Levy. **Viagem de D. Pedro II ao Espírito Santo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Revista Continente, 1980.
- SAVIANI, D. História da Escola Pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **A Escola Pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 1-29.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Mulheres Preceptoras no Brasil Oitocentista: gênero, sistema social e educação feminina. In: FRANCO, Sebastião Pimentel; SÁ, Nicanor Palhares (Org.). **Gênero, Etnia e Movimentos Sociais na História da Educação**. Vitória: EDUFES, 2011, p. 19-41.