

A MULHER NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA DO SÉCULO XIX SOB A PERSPECTIVA DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA

Gleiciane Divina Costa Freitas¹

Liliam de Oliveira²

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar o decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, destacando alguns aspectos no que se refere à contratação de professoras para trabalhar no ensino primário e secundário da Corte (atual cidade de Rio de Janeiro – RJ). Por meio desse decreto, o imperador do Brasil, D. Pedro II, aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, o qual define alguns requisitos necessários para os professores lecionarem. Essa análise se pauta sob a perspectiva da historiografia linguística, por meio dos estudos de Bastos; Palma (2004, 2006), Nogueira (2005), Koerner (1996), Nascimento (2011), além de Fausto (2010), Aranha (2006), Villela (2011) e Faria Filho (2011), no que se refere à contextualização histórica. Dessa forma, trabalhamos com a hipótese de que as mudanças que se operam na língua decorrem das mudanças do homem. Assim sendo, ela se manifesta como uma prática social. O presente estudo também questiona como se deu a abertura do mercado de trabalho especializado para a mulher e como essa questão foi tratada na legislação, uma vez que, a análise das políticas educacionais adotadas nesse período da história do Brasil, nos possibilita compreender o papel da mulher na instrução pública brasileira dessa época.

Palavras-chave: Historiografia Linguística. Educação. Mulher professora. Brasil Império.

Introdução

Aranha (2006, p. 19) afirma que o ser humano está inserido no tempo, pois somos seres históricos. Isto significa que olhar, analisar e refletir sobre o passado não constitui uma atividade de mero saudosismo, curiosidade ou erudição uma vez que nele estão as raízes do presente, o qual adquire sentido na relação entre o que já se passou e o futuro que se deseja (ARANHA, 2006, p. 19). A autora ainda declara que “é indispensável que o educador consciente e crítico seja capaz de compreender sua atuação nos aspectos de continuidade e de ruptura em relação aos seus antecessores, a fim de agir de maneira intencional e não meramente intuitiva e ao acaso” (ARANHA, 2006, p. 20).

Sendo assim, o presente trabalho propõe analisar como a mulher é concebida na legislação educacional da segunda metade do século XIX, utilizando como corpus de análise o decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, em que o imperador do

¹Professora de Língua Portuguesa e integrante do quadro administrativo do Instituto Federal de Iporá.

²Doutoranda em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora efetiva em Língua Portuguesa e Linguística na Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Iporá. liliam.oliveira@ueg.br

Brasil, D. Pedro II aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, proposto por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, o Ministro e Secretário do Estado e dos Negócios do Império. Vale ressaltar que tal documento foi escolhido pois serviria como modelo para a legislação das demais províncias do Império (VILLELA, 2011, p. 125).

Durante o período do Brasil Império houve algumas transformações no que se refere à legislação educacional da sociedade da época. O Ato Adicional de 1934 proporcionou a descentralização das questões referentes ao ensino nas escolas primárias e secundárias do império e a partir daí uma enorme quantidade de textos legais sobre o assunto foram publicados tanto nas províncias quanto na Corte. Também foi nessa época que começaram a surgir iniciativas para tornar gratuita e obrigatória a escolarização da população livre. Surgiu o interesse sobre debates relacionados à necessidade, ou não, de escolarizar as “camadas inferiores” da sociedade, como os índios, negros livres e mulheres, que viviam à margem da sociedade (FARIA FILHO, 2011, p.135). Aos poucos as mulheres começaram a participar do mercado de trabalho, como professoras nas escolas de meninas, criadas durante esse período.

Este estudo propõe verificar como se deu a abertura do mercado de trabalho especializado para a mulher e como essa questão foi tratada na legislação, uma vez que a análise das políticas educacionais adotadas nesse período da história do Brasil nos possibilita compreender o papel da mulher na instrução pública brasileira dessa época. Para tanto, tomamos por hipótese de trabalho o fato de que as mudanças que se operam na língua partem das mudanças do homem. Assim sendo, ela se manifesta como uma prática social (NASCIMENTO, 2011, p. 04).

Dessa forma, ao elaborar este trabalho procuramos responder às seguintes questões: como a mulher é tratada na legislação educacional do Brasil Império? Quais eram as habilidades exigidas para uma mulher lecionar? As exigências da carreira do magistério eram iguais para homens e mulheres? Os objetivos da Educação para ambos eram os mesmos? Assim, nos propomos discutir tais questões por meio da análise do decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, conhecido como Reforma Coutto Ferraz.

A metodologia utilizada para a execução deste trabalho constitui-se, portanto, de pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e inferência lógica. Para tanto, a análise será desenvolvida sob a perspectiva da historiografia linguística, por

meio dos estudos de Bastos; Palma (2004, 2006), Nogueira (2005), Nascimento (2011), Koerner (1989), além de Fausto (2010), Aranha (2006), Villela (2011) e Faria Filho (2011), no que se refere à contextualização histórica.

Um olhar sobre a Historiografia Linguística

Concordamos com Aranha (2006) quando a autora declara que somos seres históricos, “já que nossas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrentamos os problemas não só da vida pessoal, como também da experiência coletiva. É assim que produzimos a nós mesmos e a cultura a que pertencemos” (ARANHA, 2006, p. 19). Segundo a autora supracitada, a História:

Resulta da necessidade de reconstituirmos o passado, relatando os acontecimentos que decorreram da ação transformadora dos indivíduos no tempo, por meio da seleção (e da construção) dos fatos considerados relevantes que serão interpretados a partir de métodos diversos [...]. A preservação da memória, porém, não foi idêntica ao longo do tempo, tendo variado também conforme a cultura (ARANHA, 2006, p. 20).

Dessa forma, é inerente ao ser humano a necessidade de reconstituir o passado, porém, nem sempre a história, enquanto preservação da memória, foi contada da mesma maneira. De acordo com Nogueira (2005, p. 15-16) a história tem passado, nos últimos anos, por várias transformações no que se refere à sua abrangência e relação com outras disciplinas. A partir dessas transformações, documentos como testamentos, inventários, carta manuscritas ou impressas, salários etc. começam a ser abordados como corpus de análise, possibilitando a interpretação dos fatos “na medida em que seriam analisados em estreita relação com seus contextos históricos, a fim de obter resultados mais consistentes” (NOGUEIRA, 2005, p. 15-16).

Tais mudanças em relação à forma de se “fazer história” tem como marco principal o surgimento, na França, da revista *Annales*, idealizada e editada, respectivamente, por Marc Bloch e Lucien Febvre. Essa revista introduziu uma abordagem nova e interdisciplinar da história, tornando-se o “núcleo e ponto de encontro de uma nova concepção de história”, que levava os historiadores filiados ao grupo da *Annales* a contestarem a história tida como historicista (NOGUEIRA, 2005, p.14).

Surge, assim, a historiografia francesa com uma nova forma de conceber a história e com um novo método que amplia a visão do historiador e, em vez de impor um novo dogma ou uma nova filosofia da história, “convida os historiadores a mudarem seus modos de trabalhar, bem como seus métodos, em virtude da necessidade de passar de uma história-narração a uma história problema, com a formulação de hipóteses de trabalho” (CARDOSO, 1997, p. 7 *apud* NOGUEIRA, 2005, p. 14).

Dessa forma há uma diversificação dos campos de investigação da história, bem como o respeito pela especificidade de cada período. Nessa perspectiva:

A historiografia institui-se como método interdisciplinar, pelo fato de considerar a colaboração de outras disciplinas, quais sejam: a sociologia a psicologia, a economia, a geografia e também a linguística, revelando-se assim, a intenção de registrar os feitos humanos em sua totalidade. (BASTOS; PALMA, 2004, p.17)

A revista *Annales* foi responsável, portanto, por uma renovação da historiografia francesa em vários aspectos, como o interesse pela atualidade e o presente, a colaboração de diversas ciências sociais, bem como o estreitamento das relações entre Geografia e História. Nogueira enfatiza que nesse período “a voz mais forte é a de derrubar a constante preocupação dos fatos políticos, individuais e cronológicos e dar oportunidade aos estudos socioeconômicos e de costumes, especialmente” (NOGUEIRA, 2005, p.18). Nesse contexto, “os campos de investigação da história diversificam-se abrangendo aspectos agrários, urbanos, das paisagens, empresarial, da família e demografia histórica, do cotidiano e da vida privada, das mulheres, da sexualidade, etnia, religiões e religiosidades, dentre outros” (NOGUEIRA, 2005, p.15).

Lucien Febvre e Marc Bloch constituem os principais representantes dessa nova forma de conceber a História que traçou novos rumos quanto à historiografia, contestando os paradigmas até então vigentes. Bastos; Palma (2004) ressaltam que a “Escola de *Annales*” foi:

A responsável pelo estabelecimento desse novo paradigma. Vem do século XVIII essa busca por uma nova abordagem da ciência histórica, em não se concentrar nos acontecimentos políticos, mas também, nos sociais, nos psicológicos, e até mesmo nos linguísticos. Essa mudança de paradigma caracterizou-se como a “revolução francesa da historiografia”, uma vez que impôs uma nova visão de registro histórico. (BASTOS; PALMA, 2004, p.16)

A história, que até então tinha como objetivo apenas relatar os grandes feitos de “heróis” e os acontecimentos políticos, passa a se preocupar com o cotidiano da vida individual e o historiador começa a escrever uma história mais próxima do povo. É assim que surge na história a voz da mulher, do jovem, do negro, dos indígenas, por exemplo, que viviam as margens da sociedade.

Observa-se, portanto, que há, também, uma relação entre história e linguística. Para Nogueira, essa relação tornou-se um desafio, pois:

O historiador deve pensar a realidade não mais como uma referência objetiva exterior ao discurso, em virtude de ela ser constituída pela e dentro da linguagem. A História hoje não fala mais da história, pois temos a perda do referente como uma das consequências de trabalhos históricos comprometidos com questões linguísticas. (NOGUEIRA, 2005, p.23)

Surge a partir daí uma historiografia denominada Historiografia Linguística que busca por meio do estudo da linguagem desvendar aspectos da história até então negligenciados pela História tradicional. Segundo Nogueira (2005, p.24), a HL surge como uma disciplina que pode complementar o modelo tradicional de História da Linguística. Cabe ressaltar aqui que a HL não deve ser confundida com História da Linguística, História das Ideias Linguísticas ou Historiografia da Linguística. Sobre esse assunto, Nascimento (2011) declara que:

Embora todas essas áreas de conhecimento objetivem a língua e suas relações com fatores históricos e socioculturais, não se apresentam estanques nem tampouco hierarquicamente ordenadas. Distinguem-se somente por um modo específico de tratamento do objeto língua e, de certa forma, seus pesquisadores tendem a refrear um distanciamento entre as áreas, na busca de explicitar uma interdisciplinaridade entre elas. (NASCIMENTO, 2011, p. 01)

A HL enquanto ciência surgiu a mais de duas décadas fora do Brasil. No entanto, neste país os estudos nessa área são mais recentes, sendo o ano de 1994 o marco inicial da HL no Brasil, quando houve sua institucionalização a partir de uma reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras – ANPOLL – e seu credenciamento como disciplina no Programa de pós-graduação em Linguística da Universidade de São Paulo. Baseando-se em Swiggers, Nogueira (2005, p.24) declara que “o objetivo da disciplina é o de descrever e explicar como foi produzido e

desenvolvido o conhecimento linguístico em um determinado contexto social e cultural, através do tempo” (NOGUEIRA, 2005, p. 24).

Fávero ressalta que não é uma tarefa fácil conceituar HL (FÁVERO in BASTOS; PALMA, 2006, p.7). As autoras apresentam a seguinte concepção de HL:

É o modo de escrever a história do saber linguístico, tendo como objetivo descrever/explicar como se desenvolveu tal saber em um determinado contexto. Vista assim, tal concepção leva-nos não só à análise de um produto acabado dentro de um recorte no tempo, mas também à consideração de seus mecanismos geradores, conduzindo-nos a uma visão pancrônica da realidade. Afinal, qualquer obra em análise será sempre explicada mais profundamente quando nela percebermos as etapas de conhecimento que a engendraram. (BASTOS; PALMA, 2006, p.11)

De acordo com essa concepção de HL, o historiógrafo tem como objetivo além de descrever um saber linguístico em um momento histórico, problematizar esse saber levando em conta o contexto em que ocorreu, ou seja, o clima de opinião que perpassa tal saber linguístico. Bastos; Palma (2006) elencam cinco pontos fundamentais que dizem respeito aos procedimentos metodológicos utilizados pelo historiógrafo linguístico. O primeiro ponto trata dos princípios básicos que devem nortear a pesquisa, conferindo credibilidade à mesma, são eles: *contextualização, imanência e adequação*.

Na *contextualização* o pesquisador deve buscar desvendar o clima de opinião da sociedade da época, isto é, a situação socioeconômica, política e cultural em que os documentos foram produzidos. Para Bastos e Palma (2006) esse princípio diz respeito:

As mais variadas correntes – filosóficas, políticas, econômicas, científicas e artísticas – ao se interinfluenciarem marcam indelevelmente todo um determinado período histórico, e dentro dele, portanto, o pensamento linguístico e a sociedade em geral. Isso nos impele a recorrer ao “clima de opinião” cultural da época em que determinado pensamento se desenvolveu, clima formado pelo endosso e pelo abandono de valores, a partir da revisão de paradigmas. (BASTOS; PALMA, 2006, p.12)

Nogueira complementa que cumpre ao historiógrafo “detectar, analisar e explicar as diversas mudanças ocorridas no período a ser investigado, evitando as ilusões advindas de aclamações de novidade, originalidade e criatividade, geralmente feitas pela geração imediatamente ulterior” (NOGUEIRA, 2005, p. 30).

O segundo princípio, a *imanência*, trata da análise do texto, buscando entendê-lo de forma completa, histórica, criticamente e, se possível, filologicamente permanecendo fiel ao que foi dito (BASTOS; PALMA, 2006, p.12). Koerner ressalta que é:

Desnecessário dizer que o historiógrafo deve afastar-se tanto quanto possível de sua formação linguística individual e dos comprometimentos da Linguística que lhe são contemporâneos, o quadro geral da teoria sob investigação, assim como a terminologia usada no texto, devem ser definidos internamente, e não em referência à doutrina linguística moderna (KOERNER, 1996, p.60 apud NOGUEIRA, 2005, p.30)

O terceiro princípio, da *adequação*, está relacionado com a obediência aos dois primeiros e sobre esse assunto, Bastos; Palma (2006) declara que:

Diz respeito ao momento de o historiógrafo, de forma implícita, aventurar-se a introduzir aproximações modernas do vocabulário técnico e a construir um quadro conceitual de trabalho que permita a apreciação dos textos analisados, seus conceitos e teorias, com a constatação das afinidades de significado que subjazem a ambas as definições (BASTOS; PALMA, 2006, p.12)

O segundo ponto estabelecido por Bastos; Palma (2006) é denominado de passos investigativos e é constituído por quatro momentos: *seleção* que é o momento em que o historiógrafo seleciona o material a ser estudado; *ordenação* trata de organizar em ordem cronológica os documentos a serem analisados (quando se tem mais de um); *reconstrução* em que busca-se reconstruir o conhecimento linguístico dos recortes temporais considerados; e, por fim, busca-se estabelecer uma *interpretação* crítica dos processos de produção da obra ou documento em estudo, contextualizada com o clima de opinião da época (BASTOS; PALMA, 2006, pp.12-13).

O terceiro ponto abordado por Bastos refere-se à questão das fontes, que podem ser *primárias* (documento original) ou *secundárias* (aquelas que nos permitem verificar o que já foi estudado e produzido sobre o documento a ser analisado). Cabe ressaltar que, para este trabalho, utilizamos como fonte primária o decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 e como fontes secundárias os estudos de autores como Aranha (2006), Villela (2011) e Faria Filho (2011).

O quarto ponto considerado pelo autor supracitado diz respeito às dimensões cognitiva e social, vistas como “interna” e “externa”. A dimensão cognitiva, se refere

às linhas teóricas e/ou metodológicas nos recortes espaço-temporais determinados. Já a dimensão social está relacionada aos aspectos sociais relacionadas ao *corpus* de análise.

O quinto e último ponto trata dos *critérios de análise* em que são detectadas as *categorias* que dão cientificidade ao trabalho. Essas categorias ou agrupamentos “não são estabelecidas a priori, mas emergem do material sob análise” (Bastos; Palma, 2006, p.14).

Outro ponto a ser considerado é se o objeto de investigação é metalinguístico (gramáticas, manuais didáticos, antologias, etc.) ou não-metalinguístico (lei, cartas, documentos oficiais, etc.). No caso deste trabalho, o objeto a ser investigado não é metalinguístico, pois trata-se de uma lei.

Como nos aponta Koerner, a HL ainda não possui uma metodologia plenamente instituída e cabe, portanto, ao historiógrafo delinear sua própria forma de trabalho. Segue a declaração do referido autor:

[...] de fato, em última análise, os historiadores da ciência linguística terão de desenvolver seu próprio quadro de trabalho, tanto o metodológico, quanto o filosófico. Para isto, um conhecimento metuculoso de teoria e da prática em outros campos revelam-se verdadeiramente muito úteis, mesmo se o resultado for negativo, isto é, se o historiador a linguística descobrir que este ou aquele campo de investigação histórica tem de fato pouco a oferecer em matéria de método historiográfico [...]. (KOERNER, 1996, pp.56-57)

O historiógrafo que se dispor a pesquisar sobre determinado assunto linguístico precisa, portanto, encontrar uma metodologia adequada ao *corpus* de análise, estabelecendo “uma lista de princípios práticos e teóricos, amplos o suficiente para encontrar aceitação entre os demais historiógrafos” (BASTOS, 2002, p.39 *apud* NOGUEIRA, 2005, p.31).

Como afirma Nascimento (2011), na:

Atividade de interpretação, as marcas textuais e discursivas, associadas a dados histórico-culturais, conferem, sem dúvida, fidedignidade ao documento como fonte de construção e legitimação do saber histórico e, por conta disso, é que ele se faz ponto de partida para a pesquisa em HL, disciplina da Linguística (NASCIMENTO, 2011, p. 08).

Dessa forma, é de grande importância compreender o contexto histórico,

político e cultural no qual o *corpus* de análise do presente trabalho foi publicado, a saber, o decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.

Contexto histórico do Brasil no século XIX

No Brasil, o início do século XIX é marcado pela chegada de D. João VI e sua corte, em 1808, o que desencadeia uma série de transformações que a Colônia jamais presenciara. A abertura dos portos e a revogação do alvará que proibia a instalação de manufaturas representaram de certa forma, a ruptura do pacto colonial (ARANHA, 2006: p. 219). A vinda do rei também afetou a cultura da época, com a instalação da Imprensa Régia (1808), do Jardim Botânico (1810), da Biblioteca Nacional (1810) e a criação do Museu Real (1818) e de algumas academias. Em 1816 artistas franceses renomados foram convidados a virem para o Brasil e aqui influenciaram a criação da Escola Nacional de Belas Artes.

No que se refere à educação nesse período, Nogueira declara que a “educação dos brasileiros não era preocupação do rei, a não ser no que diz respeito à preparação de especialistas a serviço da corte” (Nogueira, 2005, p.36). A população em sua maioria era composta por trabalhadores (livres e escravos) que não sabiam sequer ler e escrever. Quanto às mulheres, Ribeiro (2011, p. 79) relata que “Tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever”.

Devido a problemas em Portugal, D. João VI retorna à metrópole e deixa no Brasil o príncipe que, em 1822, proclama a Independência do Brasil e assume o título de Imperador com o nome de D. Pedro I. O Brasil deixa de ser colônia de Portugal e passa a constituir um grande império. Em 1825 Portugal reconhece oficialmente, sob influência da Inglaterra, a nova nação. Fausto (2010) declara que “Exemplo único na história da América Latina, o Brasil ficou sendo uma monarquia entre repúblicas” (FAUSTO, 2010, p. 146)

De acordo com Nogueira (2005), no que tange à educação desse período, D. Pedro I apoiou as ideias de José Bonifácio de Andrada e Silva sobre educação, as quais eram bastantes conservadoras e a educação era restrita a “uma camada dominante e ilustrada” (NOGUEIRA, 2005, p.36). Nesse período uma Escola de Ensino Mútuo – ou método de Lancaster – foi instalada no Rio de Janeiro. O objetivo dessa escola era preparar um soldado de cada província para aplicar o referido

método em sua província de origem.

Somente em 1827 foi criada uma lei geral relativa ao ensino elementar – e foi a única até os anos 40 –, proposta por Januário da Cunha Barbosa, a qual preconizava a criação das chamadas “escolas de primeiras letras” em todo o império. Segundo Aranha (2006, p. 229) foi com essa lei que “pela primeira vez se determinaram aulas regulares para as meninas, embora ainda se justificasse que sua educação tinha por objetivo o melhor exercício das ‘funções maternais’ que elas haveriam um dia de exercer”. Entretanto, como afirma Nogueira (2005, p.37) tal programa não obteve êxito devido a questões políticas e econômicas.

Em 1831 D. Pedro I renuncia ao trono brasileiro e vai para Portugal, deixando aqui seu filho que ainda era menor de idade e, por isso, o Brasil foi governado por regentes desde essa data até 1840, quando D. Pedro II inicia o Segundo Reinado, que se estendeu até 1889 – ano em que foi proclamada a República.

Quanto à economia brasileira, nas primeiras décadas do século XIX, começou a despontar a produção do café para a exportação, pois embora o hábito de consumir café no Brasil já estivesse sendo generalizado, o mercado interno não era capaz de absorver uma produção em larga escala. E essa nova forma de conquistar mercados levou a outra questão: a ocupação das terras para produção de café. De acordo com Fausto, essa ocupação seguiu o mesmo padrão que vinha do passado, e que se repetiria ao longo da história do Brasil. Afinal:

Havia uma total indefinição dos limites das propriedades e muitas terras não eram exploradas. Os títulos de propriedade, quando existentes, podiam ser contestados porque, dentre outras coisas, uns se sobrepunham a outros.

Em um quadro desse tipo, prevaleceu a lei do mais forte. O mais forte era quem reunia condições para manter-se na terra, desalojar posseiros destituídos de recursos, contratar bons advogados, influenciar juízes e legislar assim a posse das terras. (FAUSTO, 2010: p. 187)

Para Fausto (2010, p.197) o ano de 1850 não foi para o Brasil apenas a metade do século. Foi, de acordo com o autor, um ano em que várias medidas foram tomadas no intuito de mudar a fisionomia do país, para conferir ao império o que então se considerava modernidade. Nesse período o tráfico de escravos foi extinto, foi promulgada a Lei de Terras, a Guarda Nacional foi centralizada e foi aprovado o primeiro Código Comercial, que já considerava o fim do tráfico negreiro.

Com o fim da importação de escravos, houve uma liberação de capitais que resultou numa intensa atividade de negócios. Surgiram, assim, bancos, indústrias, empresas de navegação a vapor, dentre outros, que aumentaram as rendas governamentais.

No que se refere à política, liberais e conservadores estabeleceram um acordo, expresso no Ministério de Conciliação (1853-1856), que foi presidido pelo Marquês de Paraná e tal acordo perdurou nos ministérios seguintes, até 1861 (FAUSTO, 2010, p.197).

Observam-se, então, nas diversas áreas do país, mudanças que visavam conferir uma modernização capitalista ao império. Era as primeiras tentativas de se criar um mercado de trabalho a partir da terra e dos recursos disponíveis, próprios do país.

Para obter essa tão almejada modernização, era imprescindível a melhoria do precário sistema de transporte do país. Por isso, foi nessa época que houve, nas palavras do autor supracitado, “o empreendimento rodoviário mais importante de todo o século, a Estrada União e Indústria”, que era uma via pavimentada com pedra britada que ligava Petrópolis a Juiz de Fora (FAUSTO, 2010, p.198). Sobre a construção de ferrovias, o referido autor declara que:

As maiores iniciativas de construção de ferrovias no país decorreram da necessidade de melhorar as condições de transporte das principais mercadorias de exportação para os portos mais importantes do país. Era preciso superar os inconvenientes resultantes de caminhos precários e das cargas em lombo de burro, que encareciam custos e dificultava um fluxo adequado dos produtos. (FAUSTO, 2010 p.199)

Mas além dessas inovações, havia também a necessidade de aumentar a mão de obra uma vez que o tráfico de escravos fora extinto. A solução para esse problema consistiu na atração de mão de obra europeia para vir trabalhar nas fazendas de café. Vale ressaltar que nesse período já começava a expansão da produção cafeeira.

De acordo com Fausto, os grandes fazendeiros não aderiram a alternativa de transformar a mão de obra escrava em mão de obra livre devido a, dentre outros motivos, o preconceito que impedia que eles considerassem a hipótese de mudança de regime de trabalho da massa escrava; o mesmo acontecia em relação a população pobre do Nordeste, que eram mestiços e considerados seres inferiores. Diante, desse quadro havia na época a ideia de que “a única salvação para o Brasil consistiria em

européia-lo o mais depressa possível” (FAUSTO, 2010, p.205). Daí o incentivo à imigração europeia para constituir mão de obra nas grandes fazendas e o preconceito contra os negros e mestiços, cada vez mais arraigado na sociedade brasileira da época.

Quanto à educação no Brasil nesse período, também houve algumas mudanças no sentido de começar a fazer parte das discussões nas Assembleias legislativas de várias províncias questões relacionadas à necessidade de escolarização da população. Sobre esse assunto, Faria Filho (2011, p.135) declara que “questões como a necessidade e a pertinência ou não da instrução dos negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas e intensa foi a atividade legislativa das Assembleias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar”. Além disso, diversas leis provinciais foram criadas com o intuito de tornar obrigatório, dentro de alguns limites, a frequência da população livre à escola.

Aranha, entretanto, ao analisar os três níveis de ensino dessa época conclui que:

Ao examinarmos os três níveis de ensino nos períodos do Primeiro e Segundo Império, notamos as dificuldades de sistematização dos dois primeiros níveis, por conta dos interesses elitistas da monarquia, que não se importava com a educação da maioria da população, ainda predominantemente rural. O ensino secundário também foi conturbado na medida em que se configurava propedêutico, portanto atrelado aos interesses do ingresso nos cursos superiores. (ARANHA, 2006, p.222)

Sobre a mesma questão, Faria Filho também acrescenta que:

Muitos foram os limites enfrentados por aqueles que defendiam que a educação deveria ser estendida à maioria da população. Aos limites políticos e culturais relacionados a uma sociedade escravista, autoritária e profundamente desigual, já amplamente discutidos pela historiografia, é sempre necessário considerar a baixíssima capacidade de investimento das províncias, que algumas vezes chegavam a empregar mais de $\frac{1}{4}$ de seus recursos na instrução e obtinham pífios resultados. (FARIA FILHO, 2011, p.135)

O autor citado ainda declara que era muito pequena a presença do Estado no que se refere à instrução da população. Essa pouca participação do Estado, também pode ser vista como resultado do Ato Adicional de 1834, que descentralizou as questões relacionadas à instrução primária e secundária, delegando às províncias

o direito de legislar sobre tais questões (ALMEIDA, 2000, p.64). O resultado foi o desenvolvimento de redes de escolas muito diversas, assim como era diversificada a realidade das províncias.

Ao analisar a questão da educação no Brasil na segunda metade do século XIX, Nogueira ressalta que:

A segunda metade do século XIX é apontada como uma época de férteis realizações na educação, porém restritas em sua maioria à Corte, em virtude da lei em vigor. Dentre tais realizações, verificamos a criação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte e o estabelecimento das normas para o exercício da liberdade de ensino, além de um sistema de preparação para o professor primário. (NOGUEIRA, 2005, p.39)

A partir de então, o Estado Imperial Brasileiro e as províncias do Império “foram pródigos em estabelecer leis referentes à instrução pública” (FARIA FILHO, 2011, p.137). Vale ressaltar que as leis publicadas no Estado Imperial – como a lei de 1827 e as demais que a sucederam – acabavam servindo de referência para as províncias. Sobre essa multiplicidade de atos legais referentes à instrução, Faria Filho (2011, p.137) diz que foi uma das principais formas de intervenção do Estado em relação à instrução. Entretanto, como o próprio autor ressalva, essa quantidade de textos legais sobre a instrução e diversas orientações era resultado do pouco tempo em que os presidentes de província permaneciam no cargo e da fragilidade das Assembleias Provinciais:

Que acabou por dar lugar a uma cultura administrativa que muito pouco prezava a continuidade das políticas, sendo as “reformas dos serviços de instrução” quase sempre consideradas e mostradas em relatórios pelos administradores como um grande feito político-administrativo. (FARIA FILHO, 2011, p.138).

A situação da mulher na sociedade desse período não mudara muito desde a época do Brasil Colônia. Como afirma Aranha:

A maioria das mulheres no Império vivia em situação de dependência e inferioridade, com pequena possibilidade de instrução. Em algumas famílias mais abastadas, às vezes elas recebiam noções de leitura, mas se dedicavam, sobretudo, às prendas domésticas, à aprendizagem de boas maneiras e à formação moral e religiosa. O objetivo era sempre prepará-las para o casamento e, quando muito, procurava-se dar um “verniz” para o convívio social, daí o empenho em lhes ensinar piano e línguas estrangeiras, sobretudo o francês. (ARANHA, 2006, p.229).

Nota-se que as mulheres faziam parte das chamadas “camadas inferiores” da sociedade (FARIA FILHO, 2011, p.135) e pouco participavam das questões relativas à instrução da época. Sobre essa situação da mulher, Ribeiro (2011) esclarece que:

Essa questão nos remete à tradição ibérica, transposta de Portugal para a colônia brasileira: as influências da cultura dos árabes naquele país, durante quase 800 anos, consideravam a mulher um ser inferior. O sexo feminino fazia parte do *imbecilitus sexus*, ou sexo imbecil. Uma categoria à qual pertenciam mulheres, crianças e doentes mentais (RIBEIRO, 2011, p. 79).

Todavia, é durante o Brasil Império que começam a surgir as escolas para meninas que, mesmo em número bastante reduzido, representa os primeiros passos da inserção da mulher nas atividades educacionais da época. Posteriormente, surgem leis que “autorizam” as mulheres a entrarem no mercado de trabalho como professoras.

Em 1854, em meio às várias transformações pelas quais o império passava, abordadas anteriormente, foi publicado o decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, em que o imperador do Brasil, D. Pedro II aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, proposto por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, o Ministro e Secretário do Estado e dos Negócios do Império. Tal decreto ficou conhecido como Reforma Couto Ferraz e será analisando no tópico seguinte, no que concerne à maneira como a mulher é tratada na referida lei.

Análise do decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854

O decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, assinado por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, então Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, tem por objetivo reformar o ensino primário e secundário do Município da Corte e, por conseguinte, servir de “modelo” para as demais províncias do Império.

No início do documento, o rei D. Pedro declara acerca do regulamento proposto por Coutto Ferraz: “Hei por bem, na conformidade do artigo 1º do Decreto nº 630 de 17 de setembro de 1851, aprovar o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, que com este baixo assinado por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz...”. Podemos observar neste trecho que o verbo na primeira pessoa do singular (Hei) exprime a autoridade absoluta do rei no que diz respeito à aprovação, ou não, das leis do Império.

Logo abaixo do parecer do rei segue o referido regulamento cujo título é o seguinte: “Regulamento da instrução primaria e secundaria do Município da Corte, a que se refere o Decreto desta data”. Note-se que o autor do documento utiliza a palavra “instrução” que,

segundo Ferreira (2010, p. 431) significa: “1. Ato ou efeito de instruir (-se). 2. O conjunto de conhecimentos adquiridos. 3. Explicação dada para um determinado fim. 4. Descrição ou esclarecimento que alguém dá a outra pessoa sobre o que esta deve fazer; ordem, comando”. Estes dois últimos significados nos permitem concluir que a instrução nessa época tinha um caráter um tanto autoritário e cabia ao professor manter a ordem na escola.

O Capítulo único do Título 01 do documento trata “Da inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária”, sendo que entendemos por “inspeção” o “Ato ou efeito de inspecionar; vistoria, exame, fiscalização” (FERREIRA, 2010, p. 430). Percebemos aí que dava-se muita importância à fiscalização em relação à instrução, pois esse foi o primeiro assunto a ser tratado no documento. Dessa forma foi estabelecido que tal fiscalização seria realizada pelo “Ministro e Secretario d’Estado dos Negócios do Império”, seguido por um “Inspetor Geral”, um “Conselho Diretor”, por “Delegados de distrito”. Sobre essa questão, Villela (2011, p. 100) declara que “o que constitui esses docentes em corpo profissional é o controle do Estado e não uma concepção corporativa do ofício”.

O primeiro capítulo do Título 02 – que trata da Instrução pública primária - se refere às condições para o magistério público; nomeação, demissão e vantagens dos professores. No Art. 12 desse capítulo são elencados os requisitos necessários para o professor exercer a profissão:

Art. 12. Só podem exercer o magistério público os cidadãos brasileiros que provarem:
1º Maioridade legal.
2º Moralidade.
3º Capacidade profissional.

Moralidade aí se refere à “qualidade do que é moral; doutrina, princípios ou regras morais” (FERREIRA, 2010, p. 516). Sendo assim, além de ter a idade mínima necessária e as habilidades profissionais, era preciso que o professor tivesse também uma boa conduta moral diante da sociedade que, de acordo com o Art. 14, deveria ser comprovada perante o inspetor-geral por meio de “1º Folhas corridas nos lugares onde haja residido nos três anos mais próximos a data do seu requerimento; 2º Atestações dos respectivos párocos”. Nota-se aí também o quanto a igreja ainda influenciava nos assuntos relativos à educação, uma vez que para ser professor o candidato deveria ter um atestado de moralidade emitido pelo pároco do lugar onde residia.

Além disso, no segundo parágrafo ainda é ressaltado que não poderia ser nomeado professor público o indivíduo que tivesse sofrido “pena de galés ou acusação judicial de furto, roubo, estelionato, banca rota, rapto, incesto e adultério, ou de outro

qualquer crime que ofenda a moral pública ou a Religião do Estado. ” Novamente a igreja é colocada em destaque como um dos fatores determinantes no processo de nomeação de professores públicos.

No Art. 16 são especificados os documentos que as professoras candidatas deveriam apresentar além dos já citados:

Art. 16. As professoras devem exhibir, de mais, se forem casadas, a certidão do seu casamento; se viúvas, a do óbito de seus maridos; e se viverem separadas destes, a publica forma da sentença que julgou a separação, para se avaliar o motivo que a originou. As solteiras só poderão exercer o magistério público tendo 25 anos completos de idade, salvo se ensinarem em casa de seus pais e estes forem de reconhecida moralidade.

Podemos observar por meio deste artigo que as condições para contratar professoras eram diferentes das exigidas para a contratação de professores, uma vez que para estes não cobrava-se as exigências especificadas neste artigo. Isto é, para o homem exercer essa profissão não era necessário comprovar se era casado, viúvo, separado ou solteiro, enquanto a mulher deveria comprovar sua situação civil. Além disso, se a mulher fosse separada, a mesma deveria passar por julgamento para avaliar o motivo da separação, isto significa que dependendo do motivo de tal separação a mulher era impedida de exercer a profissão de professora, ao passo que para o homem não havia essa exigência. Assim, o homem separado não precisava comprovar nada para se tornar professor.

Outro fator que percebemos neste artigo, é que para as mulheres solteiras que não moravam com os pais a idade mínima para exercer a profissão era de 25 anos, idade superior a exigida para homens em igual condição, uma vez que para estes nada é especificado no documento, o que nos deixa interpretar que neste caso bastava apenas ser maior de idade, ou seja, ter idade igual ou superior a 21 anos (LIMEIRA; SCHUELER, 2008, p. 42). Para as mulheres solteiras com idade inferior a 25 anos restava uma única alternativa: ensinar em casa de seus pais e isso se eles tivessem uma boa e reconhecida conduta moral. O documento não contempla o caso de mulheres órfãs.

É relevante ressaltar que a palavra “moralidade” é frequentemente mencionada no documento, mas não são especificadas quais as condições necessárias para uma pessoa ser ou não de “reconhecida moralidade”, ficando a critério apenas da igreja julgar esse requisito.

A seguir, no Art. 17 é mencionado que a capacidade profissional será comprovada diante de dois examinadores, mediante exame escrito e oral. No Art. 18 é especificado o conteúdo dos exames:

Art. 18. O exame versará não só sobre as matérias do ensino respectivo, como também sobre o sistema prático e método do mesmo ensino, segundo as instruções que forem expedidas pelo Inspetor Geral, depois de aprovadas pelo Governo, e tendo precedido audiência do Conselho Diretor.

Nota-se aí que havia a preocupação não só com o conteúdo curricular, mas também com a questão do método de ensino como um fator crucial para o ensino de qualidade. No entanto, não era os professores quem deveriam escolher o melhor método, e sim o Inspetor Geral, sob aprovação do governo. Vê-se, portanto, uma tentativa por parte do Estado em unificar o sistema de ensino do Império.

Retomando a questão da mulher professora nesse período, observamos novamente no artigo seguinte do documento um tratamento diferenciado dado à candidata à professora no serviço público: “Art. 19. Nos exames para professoras, ouvirão os examinadores acerca dos diversos trabalhos de agulha o juízo de uma professora publica, ou de uma senhora para este fim nomeada pelo Governo. ”

A professora, dessa forma, deveria apresentar além dos requisitos já expostos para ambos os sexos, habilidade com “trabalhos de agulha”, uma atividade notadamente reservada para o sexo feminino da época. Observamos que o governo inclusive designaria uma professora pública ou senhora para avaliar as candidatas nesse requisito e emitir seu “juízo” aos examinadores.

O capítulo 02 da lei aqui analisada, trata dos professores adjuntos:

Art. 34. Haverá uma classe de professores adjuntos, cujo número será marcado por um Decreto, ouvidos o Inspetor Geral e o Conselho Diretor.

Art. 35. A classe dos professores adjuntos será formada dos alunos das escolas públicas, maiores de 12 anos de idade, dados por prompts com distinção nos exames anuais, que tiverem tido bom procedimento, e mostrado propensão para o magistério.

Após serem especificadas várias questões pertinentes ao assunto, como nomeação dos professores adjuntos, salários, dentre outros, o capítulo é encerrado no Art. 46 que trata da criação de uma classe para professoras adjuntas: “Art. 46. Também haverá numa classe de professoras adjuntas, segundo o sistema dos artigos

anteriores, e com as mesmas obrigações e vantagens, que serão mais circunstanciadamente desenvolvidas nas instruções a que se refere o Art. 43". Podemos observar aí que neste caso não há divergências entre as exigências e vantagens para candidatos e candidatas.

No capítulo 03 é estabelecida a forma de organização das escolas. No primeiro artigo deste capítulo são elencadas as disciplinas a serem ministradas aos alunos no ensino primário, sendo que a primeira parte do artigo corresponderia aos conteúdos do primeiro grau, enquanto que a segunda parte compreenderia os conteúdos do segundo grau:

Art. 47. O ensino primário nas escolas públicas compreende:
A instrução moral e religiosa,
A leitura e escrita,
As noções essenciais da gramática,
Os princípios elementares da aritmética,
O sistema de pesos e medidas do município.
Pôde compreender também:
O desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas,
A leitura explicada dos Evangelhos e notícia da história sagrada,
Os elementos de história e geografia, principalmente do Brasil,
Os princípios das ciências físicas e da história natural aplicáveis aos usos da vida,
A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, ginástica, e um estudo mais desenvolvido do sistema de pesos e medidas, não só do município da Corte, como das províncias do Império, e das Nações com que o Brasil tem mais relações comerciais.

Em seguida, no Art. 50, fica estabelecido que além dos conteúdos citados acima, nas escolas para meninas a professora deveria ensinar trabalhos de agulhas, como nota-se a seguir:

Art. 50. Nas escolas para o sexo feminino, além dos objetos da primeira parte do Art. 47, se ensinarão bordados e trabalhos de agulha mais necessários.
Poder-se-ão também ensinar as matérias da segunda parte do citado Artigo, que o Governo designar, sobre proposta do Inspetor Geral com audiência do Conselho Diretor, conforme as diversas localidades em que forem situadas e sua importância.

Fica evidente neste artigo que, como aponta Aranha (2006, p. 229) a finalidade da educação para mulheres nessa época era prepará-las para os serviços domésticos, para exercerem sua função de mãe e esposa. Esse objetivo da educação

feminina fica mais evidente quando observamos que os trabalhos de agulha a serem ensinados eram somente “os mais necessários”, isto é, aqueles indispensáveis ao exercício doméstico das mulheres. Essa especificação extingue qualquer possibilidade de pensar nesse conteúdo como algo ligado à arte pela arte.

Outro ponto interessante no artigo supracitado é o fato de que os conteúdos do segundo grau do ensino primário (segunda parte do artigo 47) não seriam obrigatórios nas escolas de meninas, visto que é utilizado o verbo “poder” (“Poder-se-ão também ensinar[...]”) que, como define Ferreira (2010) significa, dentre outros, “1. Ter a faculdade, ou o direito, de. 2. Ter força, ou energia, ou calma, ou paciência, para. 3. Ter possibilidade de, ou autorização para. 4. Estar arriscado ou exposto a; ter probabilidade de.” (FERREIRA, 2010, p. 516). Assim, o Governo poderia autorizar o ensino desses conteúdos nas escolas de meninas, mas não consistia em uma exigência curricular obrigatória como no caso das escolas para meninos. Logo, a professora não precisava necessariamente dominar tais conteúdos, enquanto que os professores deveriam dominá-los e ensiná-los.

Além do mais, as professoras só poderiam ensinar tais conteúdos nas escolas de meninas se os mesmos fossem designados pelo Governo, sobre proposta do Inspetor Geral e com audiência do Conselho Diretor. Para tanto ainda era necessário analisar onde as escolas eram situadas e sua importância. No documento, não são especificados quais critérios eram utilizados para definir se a escola era de importância ou não.

No capítulo único do Título IV, que trata do ensino particular primário e secundário, são especificados alguns critérios para que o pretendente seja autorizado a abrir uma escola, dentre eles:

Art. 99. Ninguém poderá abrir escola ou outro qualquer estabelecimento de instrução primaria e secundaria sem previa autorização do Inspetor Geral.

Art. 100. O pretendente justificará idade maior de vinte e um anos, moralidade e capacidade profissional, pelo modo marcado nos Art. 13, 14 e 16 a 19 e declarará a profissão que tiver exercido ou qual o seu meio de vida nos últimos 5 anos.

Podemos confirmar, por meio do artigo 100, que a idade mínima para alguém abrir uma escola particular era de 21 anos. O mesmo artigo ressalva que para tanto é preciso atentar para os artigos 13, 14 e 16 a 19. No entanto, já sabemos que o artigo 16 indica como idade mínima para as mulheres solteiras lecionarem a idade de 25

anos (se não residirem com os pais), o que comprova que também nas escolas particulares haveria essa diferenciação em relação à idade mínima para exercer a profissão docente entre homens e mulheres.

Em seguida os artigos 108 e 109 especificam alguns critérios para os colégios de meninas:

Art. 108. Os colégios de meninas só poderão ser regidos por senhoras que provem estar nas condições exigidas para professoras públicas.

As diretoras de colégios ficarão sujeitas às mesmas obrigações impostas aos diretores de estabelecimentos de instrução secundária.

Art. 109. Nas casas de educação de meninas não se admitirão alunos, nem poderão morar pessoas do sexo masculino maiores de 10 anos, exceto o marido da diretora.

Um ponto interessante no artigo 108 é o pronome de tratamento “senhoras” utilizado para se referir à mulher que seria regente dos colégios de meninas. Tal vocábulo nos dá ideia que para exercer tal função, a mulher deveria ser casada, uma vez que esse pronome é utilizado, geralmente, para se referir às mulheres casadas. Vale mencionar que o correspondente masculino de tal pronome (“senhor”) não é utilizado nenhuma vez no documento. Também podemos interpretar esse uso como uma forma de respeito à mulher.

No artigo 108 afirma-se, também, que tanto diretores quanto diretoras terão as mesmas obrigações. Entretanto, no artigo seguinte há uma recomendação específica para as “casas de educação de meninas”: pessoas do sexo masculino e maiores de 10 anos não poderiam morar em tais estabelecimentos (a não ser o marido da diretora). Vale ressaltar que no documento em estudo não são apresentadas as mesmas exigências no caso das escolas para meninos.

Conclusão

Diante do estudo realizado consideramos que, como aponta Villela (2011, p.125), havia uma ênfase em relação à conduta moral do professor, ao passo que não se exigia muito quanto à sua qualificação profissional. Assim, como diz a referida autora, a escola tinha como objetivo principal moralizar e disciplinar a população em vez de instruí-la (VILLELA, 2011, p. 125).

Quanto à forma como a mulher é tratada em tal documento, podemos

concluir que há algumas divergências quanto aos requisitos necessários para lecionar exigidos para homens e mulheres. Tais diferenças ocorrem tanto no âmbito social (idade mínima para lecionar, estado civil) quanto no âmbito das habilidades propriamente ditas (a mulher deveria ter habilidades em atividades domésticas como bordados e trabalhos de agulha).

Outra conclusão a que podemos chegar é que os objetivos da Educação para ambos os sexos não eram exatamente os mesmos uma vez que no ensino destinado às meninas priorizava-se os conteúdos mais elementares e as prendas domésticas, ao passo que para os meninos exigia-se o ensino de conteúdos mais complexos (descritos na segunda parte do artigo 47) que compreenderia o segundo grau. Para as meninas este nível de ensino não seria obrigatório, como fica claro no artigo 50, o que nos deixa concluir que muitas questões ligadas à escolarização das mulheres, bem como ao exercício do magistério pelas mesmas eram diferentes. Em alguns pontos exigia-se mais, em outros menos. Assim, fica evidente que o objetivo da Educação das meninas nessa época era tão somente prepará-las melhor para a vida doméstica.

No entanto, foi a partir da legislação desse período que a mulher começou a ingressar no mercado de trabalho especializado. A mulher que até então era apenas esposa e mãe, agora poderia exercer uma profissão: a de professora. Embora os objetivos da educação do período não facilitassem as coisas – pois a mulher, como visto, não recebia exatamente a mesma instrução que os homens – havia, pelo menos, uma possibilidade de ela estudar e passar nos exames para professora.

Portanto, considerando que até o início do século as mulheres não tinham o direito sequer de aprenderem a ler e a escrever, tal conquista pode ser considerada um passo importante para a mulher uma vez que abriu caminho para outras conquistas posteriores não só no âmbito profissional, mas também no âmbito social, de uma forma geral.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. R. P. de; (trad.) ANTÔNIO CHIZZOTI. **Instrução Pública no Brasil (1500 – 1889) história e Legislação**. 2ª edição. São Paulo. EDUC, 2000.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BASTOS, N. M. B.; PALMA, D. V. **História entrelaçada: a construção de gramática e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. **História entrelaçada: a construção de gramática e o ensino de língua portuguesa na primeira metade do século XX**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FARIA FILHO, L. M. de. **Instrução elementar no século XIX**. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C.G. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio: O minidicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba. Positivo, 2010.

KOERNER, E.F.K. **Questões que persistem em historiografia linguística**. Revista da ANPOLL. Cristina Altman (Trad.), 1996.

LIMEIRA, A.M.; SCHUELER, A.F.M. **Ensino Particular E Controle Estatal: A Reforma Couto Ferraz (1854) E A Regulação Das Escolas Privadas Na Corte Imperial**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, dez.2008 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art03_32.pdf> Acesso em: 18 de ago. 2015.

NASCIMENTO, J. V. **A Historiografia Linguística e a Consolidação de seu Estatuto Científico**. Revista Acta, Assis, v. 1, 2011. ISSN: 2237 – 1109. Disponível em: <[http://www.assis.unesp.br/Home/SitesInternos/RevistaActa/AHISTORIOGRAFIALINGUISTICA/EACONSOLIDACAODESEUESTATUTOCIENTIFICO\(revisto%20ISSN\).PDF](http://www.assis.unesp.br/Home/SitesInternos/RevistaActa/AHISTORIOGRAFIALINGUISTICA/EACONSOLIDACAODESEUESTATUTOCIENTIFICO(revisto%20ISSN).PDF)>. Acesso em: 14 mai. 2015.

NOGUEIRA, S. M. **Língua Portuguesa no Maranhão do século XIX sob o enfoque historiográfico**. Dissertação. (Mestrado em Língua Portuguesa – PUCSP), 2005.

RIBEIRO, A. I. M. **Mulheres educadas na colônia**. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C.G. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundários do Município da Corte. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>> Acesso em: 15 mai. 2014.

VILLELA, H. O. S. O Mestre-Escola e a Professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C.G. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.