

EDUCAÇÃO DE MULHERES NAS PÁGINAS DE MANUAIS DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (1930–1970)

Education of women on the pages of History of Education handbooks (1930–1970)

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro¹
Sauloéber Tarsio de Souza²

RESUMO

O texto apresenta discussão sobre a historiografia educacional brasileira, tendo como enfoque o modelo de educação feminina presente nas páginas de manuais amplamente utilizados no ensino de história da educação no século XX. A adoção dos manuais como objeto de análise refere-se ao entendimento de que esses livros compõem o conjunto de tecnologias educativas, sendo mediadores da relação entre docentes e discentes, formatados também por interesses da indústria cultural. No entanto, é o seu caráter de *gramática do professor* (SILVA, 2007) que nos interessa, pois os manuais apresentam seleção sistemática de conteúdos que demarcam, pedagógica e didaticamente, o processo de ensino e aprendizagem. O recorte proposto neste estudo abrange seis manuais utilizados, sobretudo, em cursos de formação docente e especialmente difundidos entre normalistas e alunas dos institutos de educação e dos cursos de Pedagogia. Buscamos observar as representações construídas em torno da educação feminina, revelando um pouco do ideal de mulher projetado por esses livros escolares no imaginário daquelas futuras docentes. Como são manuais escritos por homens que reproduziam estereótipos femininos muitas vezes conservadores, então se trata de uma questão atravessada pela categoria gênero.

Palavras-Chave: Manuais de História da Educação; Educação Feminina; Século XX

ABSTRACT

This text deals with the historiography of Brazilian education in focusing on the woman education model printed on school handbooks' pages of circulation among teachers and students of history of education in the twentieth century. Taking them as a subject of historical analysis demands to consider them as part of a set of educational technologies aimed at mediating the relationship between students and teachers, besides serving culture industry, which governs handbooks' making. It is, however, their characteristics of "teaching grammar" (*gramática do professor*) (SILVA, 2007) that raise more interest here, for these books' content is systematically selected, so that they outline the process of teaching and learning pedagogically and didactically. The period covered by this study encompasses six handbooks that were common among students of teaching education courses at institutes of education and at Pedagogy graduations. In focusing on the representations created over women's formal education, the study reveals these books carry a certain ideal of women which may be instilled into those future female teachers' imaginary. As their authors were men who reproduced stereotypes of woman — for the most part, conservative ones —, it allows saying that gender category pervades these questions.

Keywords: Handbooks of history of education; Women education; 20th century.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: betania@pontal.ufu.br.

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: sauloeber@pontal.ufu.br.

Os impressos têm sido usados na investigação histórica da educação, pois veiculam discursos repletos de intencionalidade que revelam autores e públicos. Os manuais escolares se enquadram nessa categoria como livros que portam discursos atravessados pela temática educacional e pelas experiências pedagógicas; por isso, podem ser tomados como registros importantes da memória da cultura escolar de certo período e determinado espaço. Produto destinado à escola, os manuais contêm estratégias editoriais textuais prescritas por editores e autores para dado público; daí que podem ser entendidos como *objetos em circulação* (CHARTIER, 1990) que configuraram bens de consumo no Brasil a partir da segunda metade do século XIX.

Este texto permeia essas questões ao focar o modelo de educação feminina presente nas páginas de manuais usados no ensino de história da educação no século XX. Buscamos observar como a educação feminina foi apresentada, inicialmente, às normalistas, alunas dos institutos de educação, depois às dos cursos de Pedagogia, projetando modelos de mulher particulares, isto é, androcêntricos, pois tais manuais eram escritos por homens.

No século XIX, em geral a instrução formal era exercida por homens vinculados a credos religiosos como os padres jesuítas; grupos sociais abastados contratavam preceptores para instruir sua prole — mas em geral só os meninos. Com a promulgação da lei de 15 de outubro de 1827, o ensino gratuito e oficial passou a ser ofertado, também, às meninas, até então educadas em casa, pela mãe ou ama, com quem aprendiam a leitura e rudimentos da escrita. Como a educação mista não era tolerada — meninos deviam ter professores; meninas, professoras —, tal oferta deu azo à entrada das mulheres no mercado de trabalho educacional; de início, justificou-se a presença delas na profissão docente porque a educação das crianças estava ligada ao cuidar — este, por sua vez, vinculado à maternidade; daí ser papel próprio da mulher (BRUSCHINI; AMADO, 1988). Também abriu espaço à profissionalização das professoras; ou seja, à expansão da instrução da mulher.

Gênero e educação

Esse movimento que lançou a profissão docente como espaço feminino — ou seja, esse processo de feminização do magistério — foi acompanhado pelo surgimento do mercado dos manuais de história da educação, que passaram a ter como público as futuras professoras. A expansão da instrução pública para a mulher começou após 1822. Aos poucos surgiram cursos de Magistério, depois de Pedagogia, para constituir carreiras predominantemente femininas. Assim, as imagens dos papéis femininos na educação que os manuais reproduziram promoveram a cristalização do espaço da docência como “gueto” feminino no imaginário. Se for correto dizer que a primeira lei educacional (de 10 de outubro de 1827) foi um marco para a condição da mulher ante a escola — pois reforçou o direito à educação —, também o seria afirmar que acentuou a discriminação sexual — pois meninas só eram admitidas no nível primário e as escolas não admitiam a coeducação, o que reiterava as diferenças curriculares (RIBEIRO, 1997). Não bastasse isso, a lei teve consequências negativas na dimensão salarial, isto é, na feição profissional

de tal relação; como o ensino de Geometria era critério para estabelecer níveis salariais e as mulheres eram vistas como não aptas a lecioná-la, logo tinham ganhos inferiores aos dos colegas homens, mesmo que a lei prescrevesse salários iguais para professoras e professores (SAFFIOTI, 1969 *apud* BRUSCHINI; AMADO, 1992).

Avanços e retrocessos marcaram esse processo, de maneira que as reflexões aqui propostas buscam vislumbrar, nas representações da educação feminina presentes nos livros escolares, como o reforço de papéis sociais tradicionalmente estabelecidos contribuiu para difundir um ideal de mulher submissa; e isso pode ter estimulado a formação de professoras comprometidas com uma sociedade sexista, hierarquizada pelo gênero. Portanto, embora a lei do ensino de 1827 tenha representado a conquista do direito à instrução para a mulher, também foi instrumento de reforço da sociedade sexista, pois só admitia o ingresso de meninas na escola primária e prescrevia conteúdos curriculares diferenciados de acordo com o gênero, dentre outros pontos (SAFFIOTI, 1969 *apud* BRUSCHINI; AMADO, 1992).

A primeira legislação apresentava a educação inicial como responsabilidade da mulher, daí a necessidade de prepará-las de forma institucionalizada. Como se lê na lei, “As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus, são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas” (BRASIL, 1827). Mesmo com esse papel delegado legalmente,

[...] denegou-se a educação formal às mulheres em nome de sua natureza corruptível: o modelo de educação feminina virtuosa até o século XIX era o de Sant’Anna Mestra, avó de Cristo, que ensinava a Virgem, sua filha, com seu livro de preces. Posteriormente, sustentou-se a necessidade de se educar as mulheres (comedidamente, porém) porque elas seriam “educadoras de homens”, necessários à nação. (ROSEMBERG, 2012, p. 338).

“Nos fins do século XIX, a Escola Normal cumpre funções de dar formação profissional, aumentar a instrução e formar boas mães e donas-de-casa, funções essas que sem maiores alterações persistem até a atualidade.” (NOVAES, 1984, p. 21). Mas a inserção da mulher no magistério se sujeitou, explícita e veladamente, à influência de teóricos para os quais ela seria biologicamente apta a promover a socialização das crianças — outra função vinculada à maternidade. Logo, tais teorias consideravam o ensino na escola primária como extensão dessas atividades.

Assim, o magistério como profissão feminina por excelência era mal-remunerado, de maneira que seu exercício passou a ser encarado como desonroso para o homem (BRUSCHINI; AMADO, 1988). Contudo, estudos sobre a feminização do magistério em Portugal e no Brasil apontam uma expansão gradativa da escolarização em fins do século XIX. Voltada à extensão do ensino primário às classes populares, ao mesmo tempo promoveu a desvalorização do docente envolvido diretamente com essa tarefa; daí que as relações vão além da condição de ser. Também afirmam que as mulheres tiveram de lidar com a resistência dos homens ao entrar nesse espaço então masculinizado.

Para Villela (2011, p.119), a criação das escolas normais no século XIX inseriu rapidamente a mulher no mundo do trabalho remunerado. “Num espaço de cinco décadas, uma profissão quase que exclusivamente masculina tornar-se-ia prioritariamente feminina.” Tal inserção foi acompanhada do crescimento da demanda por escolas normais, onde se percebem ações de enquadramento às normas morais. Buscava-se conformar a atuação das mulheres às escolas normais, espaços que para elas, primeiramente, eram acadêmicos, depois profissionais.

A imagem de “ser puro”³ foi apropriada pela ação feminina e usada como argumento para sua profissionalização.

O novo estatuto social feminino no magistério fez também emergir mecanismos de controle e discriminação contras as mulheres e enraizar as ideologias de domesticidade e maternagem (reforçadas pelo discurso positivista e higienista). Entretanto, como contrapartida feminina, essa ideologia foi utilizada como um elemento de resistência, pois, acatando tal discurso, as mulheres desimpediam o caminho para sua rápida inserção profissional. (VILLELA, 2011, p. 120).

Nos anos 1930, o magistério se apresentava como carreira respeitável à mulher da classe média, embora as condições de trabalho e a remuneração não correspondessem ao prestígio. A feminização do magistério ganhou atenção acadêmica:

Dentre as várias dimensões do processo de profissionalização docente cujo exame vem sendo levado a efeito nos estudos de história da educação, ressaltam-se aqueles que se ocupam da análise do que se chama a feminização do magistério, os que se voltam para a constituição da “imagem feminina” da profissão, além daqueles que analisam as relações de gênero articuladas ao exercício da docência. (CATANI, 2011, p. 588).

Estudos sobre as relações de gênero permitem dizer que até meados do século XX se projetava a imagem da mulher como a “boa mãe” e/ou “boa esposa”, enquanto a sexualidade feminina permanecia pouco discutida, mesmo ante as lutas feministas antitrabalho extradoméstico e com a educação e participação da mulher na vida pública; isto é, mesmo ante conquistas concretas. Durante a ditadura civil-militar (1964–85), as mulheres entraram em organizações de resistência e questionamento da ordem. Foi um ato de transgressão num espaço não definido como próprio delas (SARTI, 2004). A categoria gênero — diz Scott (1995, p. 14) — imbrica-se nas relações de poder, atribuindo-lhe novo significado que agrega um conteúdo social e relacional das diferenciações baseadas no sexo. Duas dimensões se destacam com base em seu conceito: gênero como “[...] constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças perceptíveis entre os sexos [...]” e como “[...] forma básica de representar as relações de poder em que as representações

³ A tradição cristã ocidental criou modelos femininos rígidos e dualistas. De um lado, a imagem de Maria; de outro, a de Eva: símbolos da luz e escuridão, purificação e poluição, inocência e corrupção. Segundo hierarquias estabelecidas na sociedade sexista, para classificar e julgar o comportamento das mulheres, ora se apela a uma imagem, ora a outra. Elas conquistam o mercado de trabalho via escola, sobretudo se associando à imagem da missionária Maria, mãe por excelência (SCOTT, 1995, p. 86).

dominantes são apresentadas como naturais e inquestionáveis”. Portanto, a categoria é definível como elemento constitutivo das interações sociais hierarquizadas derivadas das distinções percebidas entre os sexos: “Gênero é um campo primordial dentro do qual ou por meio do qual o poder é articulado” (SCOTT, 1988, p. 45).

Em fins dos anos 70, tempos de abertura política, a noção de identidade de gênero se impôs como referência para aprofundar a reflexão sobre o lugar social da mulher. Nesse momento, questões feministas ganham espaço. Na década seguinte, havia uma

[...] força política e social consolidada. Explicitou-se um discurso feminista em que estavam em jogo as relações de gênero. As idéias feministas difundiram-se no cenário social do país, produto não só da atuação de suas porta-vozes diretas, mas também do clima receptivo das demandas de uma sociedade que se modernizava como a brasileira. Os grupos feministas alastraram-se pelo país. Houve significativa penetração do movimento feminista em associações profissionais, partidos, sindicatos, legitimando a mulher como sujeito social particular. (SARTI, 2004, p. 8).

O processo de formação da identidade feminina — o “como ser” — ajudou a reconfigurar a identidade social. São exatamente o seu projeto de vida e o “como ser com o outro”, para com o outro, que a faz a mulher modificar sua representação social em seu tempo vivido. O movimento feminista ganhou identidade em temas como “violência contra a mulher”, “direitos sexuais e reprodutivos”, “negras” e “lésbicas”; e todos em ações respaldadas tanto por palavras como “conscientização” e “organização” quanto por assessoria jurídica (ROSEMBERG, 2012). O desenvolvimento da identidade social sexista implicou construir visões de mundo polarizadas entre o homem e a mulher. No dizer de Saffioti (1992, p. 199), “[...] a organização social de gênero constrói duas visões de mundo [...]”: uma, “[...] a perspectiva da mulher, portanto, seus interesses [...]”; outra, “[...] o ponto de vista do homem e, por conseguinte, dos interesses deste”. Como as experiências “[...] adquirem um colorido de gênero [...] a vida não é vivida da mesma forma por homens e mulheres”.

Segundo Castro e Lavinas (1992, p. 234), o movimento de constituição das mulheres como “sujeitos sociais” mediante aprendizado coletivo redundou no desenvolvimento da identidade social.

Identidade essa forjada na luta pela transformação das relações de classe (trabalhadora) e de gênero (mulher), ambas constitutivas indelevelmente, de sua condição de mulher trabalhadora. [...], a constituição de uma identidade social, qualquer que seja ela, implica necessariamente a construção simultânea de uma identidade de gênero. Isto é, uma forma de representar-se, em ruptura com as práticas materiais e simbólicas impostas pelos dominantes, através de novas práticas sociais.

Ainda no século XIX, superar resistências e dificuldades na inserção das mulheres no mercado de trabalho implicou contornar as determinações paternas que as limitavam; e a elaboração de estratégias favoráveis ao desenvolvimento delas como pessoa e profissional da educação implicou lutas marcadas por simbolismos e aspirações ao poder ser que ampliaram o universo feminino. Esse processo levou ao desenvolvimento da identidade

social das mulheres: consciente ou inconscientemente, perceberam seu mundo social, seus condicionamentos.

Para Castro e Lavinias (1992, p. 234), no desenvolvimento da identidade social da mulher se funda sua autonomia para aceder espaços sociais que redefinem sua atuação e posição na divisão social e sexual do trabalho. Amplia-se o poder feminino no mundo social.

Assim, “identidade de gênero” não significa identidade feminina, mas um registro social novo dado pela inscrição de categorias sociais com gênero na luta pela transformação do social. [...] o uso deste conceito político poderia ser uma chave metodológica à compreensão daquilo que essas mulheres denominam, autodenominando-se “outras”. Isto é, não mais “vítimas” ou “dominadas” apenas, mas sujeitos que conseguem nomear-se positivamente, conseguem enunciar uma visão própria de si mesmas, do outro e da relação que os constitui, redefinindo, portanto, o conteúdo da alteridade. Alteridade marcada por antagonismos, sim, mas antagonismos que perdem sua inércia própria pela ação dos sujeitos — as mulheres — em seu processo de autoconstrução.

A perspectiva das relações de gênero dedutível dessas observações permeia a leitura crítica que se faz aqui de obras destinadas a um público quase todo feminino — discentes de cursos de formação de professores do então ensino primário. Porém, obras escritas por homens. Obras que deixam entrever fomento a certo imaginário sobre a educação de mulheres no século XX.

Manuais escolares de História da Educação

Sobretudo no século XIX, a organização dos sistemas educacionais europeus, em especial, fez dos livros escolares um bem de consumo de difusão tal, que ele se tornou parte da cultura material escolar de contextos específicos. No Brasil do século XX, foram os manuais de história da educação que tiveram difusão ampla, em cursos de formação docente; e seu leitorado eram expressivamente alunas normalistas, alunas dos institutos de educação, alunas do curso de Pedagogia; pelo menos quanto aos manuais enfocados neste texto, que se volta a uma crítica à história androcêntrica patente em tais livros. Embora escape ao escopo deste estudo a análise da articulação entre discursos e práticas que permearam tal história, cabe reiterar Roger Chartier (2002): seriam equivocadas análises restritas às impressões do leitor, isto é, que desconsideram fatores externos. Nesta reflexão, uma análise tal seria lacunar. Como postula Chartier (2001), pesquisadores afeitos às questões da cultura têm de articular e relacionar discursos e práticas. Nessa lógica, os manuais estudados se vinculam ao contexto que vai das primeiras décadas do século XX aos anos 70, época de mudanças estruturais como a organização de sistemas educacionais, a massificação da escolarização e os debates sobre ideais pedagógicos na academia.

[...] professores primários e universitários [...] despontavam como teorizadores de modelos de educação, métodos de ensino e autores de manuais de ensino destinados a um corpo de agentes em processo de profissionalização — professores, diretores, inspetores e técnicos em educação. (MONARCHA, 2008, p. 2).

A materialidade do impresso: paginação dos manuais com temática educação feminina

AUTOR	TÍTULO/ANO	PÁGINAS COM TEMA EDUCAÇÃO FEMININA
Afrânio Peixoto	<i>Noções de história da educação, 1933, 282 p.</i>	12, 22, 35, 46, 51, 52, 59, 62, 68, 85–87, 108, 110, 153, 159, 160, 179, 181
Paul Monroe	<i>História da educação, 1939, 387p</i>	2, 6, 14, 34, 41, 78, 80, 82, 138, 178, 190, 222, 353
Aquiles Archero Júnior	<i>Lições de história da educação, 1948, 154 p.</i>	24, 25, 34
Ruy de A. Bello	<i>Pequena história da educação, 1957, 222 p.</i>	15, 26, 29, 30, 44, 51, 84, 104, 119
Aníbal Ponce	<i>Educação e luta de classes, 1963, 192p</i>	12, 22, 35, 46, 51, 52, 59, 62, 68, 85–87, 108, 110, 153, 159, 160, 179, 181, 182, 193, 202, 203, 220, 234, 249, 292
José A. Tobias	<i>História da educação brasileira, 1972, 484 p.</i>	32, 33, 37, 39, 45, 46, 61–3, 70, 74–6, 79, 93–4, 144, 155, 160, 200, 245, 253, 266, 303

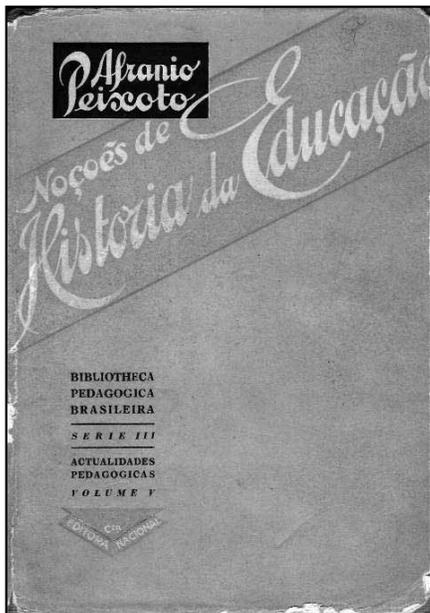
Esse quadro mostra que o assunto educação feminina permeia os manuais, exceto o de Aquiles Archero Júnior, que destaca a educação da mulher grega, também encontrada nos outros textos. A discussão da educação segundo as divisões de gênero apareceu com regularidade, mas a representação da figura feminina e sua educação aparecem atreladas ao mundo doméstico, privado. Sua educação tinha função moralista, de preparação para a maternidade e os cuidados do lar. Assim, refletimos sobre o conteúdo relativo à condição da mulher nesses livros didáticos e tentemos responder a essa questão que nos parece central: teriam os autores dos manuais projetado valores contemporâneos seus a história da educação da mulher em seus diferentes momentos?

No manual *Noções de história da educação* (FIG. 1), Afrânio Peixoto⁴ historia a educação de forma linear e tradicional; com isso, as questões de gênero atravessam os períodos históricos. Em geral, a educação da mulher aparece vinculada aos cuidados da casa (família, mundo do privado) mesmo em comunidades ágrafas:

As crianças ficam com as mulheres, na domesticidade, até a idade em que passam a imitar os homens, os do sexo masculino, nessa antecipação da infância, do “vir-a-ser”, que os brincos infantis prenunciam. Arcos e flechas, armadilhas, caça e pesca, ocorrência às necessidades imediatas [...] As meninas imitam as mulheres, ajudando a preparar a humilde domesticidade, os vinhos, a farinha de guerra, as roças, os tecidos, a cerâmica rudimentar. Aprendem “fazendo”, precursão da pedagogia, do *learning by doing*.

⁴ Afrânio Peixoto nasceu em Lençóis (BA), em 1876, e morreu no Rio de Janeiro, em 1947. Médico formado, foi professor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e reitor da Universidade do Distrito Federal.

Figura 1 – *Noções de história da educação* teve a primeira edição publicada em 1933, pela Companhia Editora Nacional. Foi organizado em 20 capítulos: o 17º e 19º tratam da história da educação brasileira; e o tratamento aborda modelos de educação feminina e o ideal de mulher em 27 páginas.



Nas primeiras civilizações, a mulher continuava como coadjuvante num mundo dominado pelo macho; assim, sua condição se assemelhava a dos escravos: sem direito à educação. Como escreveu Peixoto (1933, p. 22; 35), “[...] a mulher letrada não obedece, nem quer trabalhar”. Daí seu enfoque educacional na preparação para o cuidar do lar: “[...] primeira escola, com o ensino da leitura, da escrita, dos elementos do cálculo. O pai, além disso ensina um ofício manual ao filho; a mãe ensina às filhas a costura, fiação, tecidos, cozinha, a prática da virtude”. Implícitas nesse discurso, as tarefas domésticas surgem como algo menor, portadoras de *humilde domesticidade* que inferiorizaria as mulheres.

Ao abordar a história da educação grega, Peixoto (1933, p. 46; 51) recorreu aos filósofos para discutir o ideal educativo. Alguns trechos de seu manual revelam a ideia de homem como sinônimo de humanidade. Segundo ele, Platão definiu o ser humano nestes termos: “[...] o homem é bem um animal, um ‘bípede implume’”; enquanto seu discípulo Aristóteles usava cidadão (o masculino) para se referir a toda a espécie humana: “A finalidade da educação era formar cidadãos úteis ao Estado: a instrução científica era meio subsidiário disso: daí educação militar na Lacônia, educação mais liberal na Ática; daí também a ineducação ‘pública’ das mulheres, sem função de cidadania”. Por meio de Demóstenes, ele categorizou as mulheres: “Temos as nossas esposas, que dão filhos à pátria; as concubinas, para o prazer quotidiano; as hetairas, boas amigas, que nos deleitam o espírito’. Só essas, belas e prendadas, eram educadas em seminários, de Tirinto, Nauplia, Corinto, sabiam maneiras, música, letras, filosofia, [...]”. Enfim, recorre a Xenofonte — ao seu texto *Econômica* — para dizer que caberia à mulher:

Receber e distribuir as provisões; velar que sejam de boa qualidade; fazer coser e tecer as vestes com a lã dos bestiais; dirigir o trabalho das escravas, ativar-las; pôr ordem

em casa; guardar e conservar as jóias, os tapetes, os ornamentos; contar, guardar, verificar os objetos que servem nos dias de festa e de gala, ter os olhos na porta única de comunicação entre os homens e o gineceu, para evitar relações intempestivas entre escravos dos dois sexos. É tudo. (PEIXOTO, 1933, p. 52).⁵

Como se lê, quanto à educação feminina, Peixoto (1933, p. 52) parece não só construir um estereótipo marcado pela submissão da mulher, mas também reconhecer que reproduzia uma história androcêntrica, dada a autocrítica em prol das mulheres:

Pode o mundo, podemos nós Brasileiros, de hoje, aí pelo interior ainda, atirar pedras aos Gregos, por fazerem tão pouco, da mulher? Nietzsche, este se ufana; “uma cultura de homens!”. Misógino, mais poeta que filósofo, ainda pensava que “o homem foi feito para a guerra” e “a mulher apenas para descanso do guerreiro”.

A data de publicação do manual Peixoto faz pensar que a mulher brasileira teve direito constitucional a voto só em 1934, ainda assim, para votar, devia ser alfabetizada e ter função pública. Nessa lógica, a democracia da primeira República se assemelhava à experiência grega antiga nas possibilidades de participação política feminina e na condição da mulher: responsável pela primeira educação: “Foi pela deficiência da educação da mulher — mulheres que importam em metade da humanidade e, ineducadas, não podem educar os filhos, o resto dessa humanidade que, além disto, atrapalham o resto da vida — que a Grécia degenerou, depereceu (PICARD)” (PEIXOTO, 1933, p. 52).

Na Roma Antiga — postulou Peixoto (1933, p. 62; 68; 85) —, a primeira educação era apresentada como função da mulher. “Na pedagogia de Plutarco domina o ensino moral, na família: a mãe deve ser preparada para primeira mestra. [...] No princípio, a educação foi doméstica: a mãe romana, menos reclusa que a grega, melhor preparava para a vida. O elogio de uma matrona romana era este: *lanan fecit, domum servavit*, teceu a lã e serviu a casa: neste digno serviço doméstico estava a boa criação dos filhos.” Contudo, o manual apresenta romanos antigos defensores de educação equânime para homens e mulheres. “São Clemente era pela educação da mulher, não inferior a do homem, deduzindo esta igualdade do casamento cristão, que os iguala, aos cônjuges, enquanto o casamento pagão tem o homem superior à mulher.”⁶ Ainda assim, como Peixoto escrevia para normalistas em grande parte, a imagem de educação e maternidade pode tê-las levado a ver como natural o vínculo entre primeiras letras e primeira educação (maternidade).

⁵ “A ‘Econômica’ é a educação da mulher, comprimida no lar, sem curiosidades naturais, com as virtudes domésticas recebidas da mãe e que o marido continua a educar, para o lar: dispenseira, esposa, mãe... e basta. Enfim, já foi alguma cousa pensar nas mulheres...” (PEIXOTO, 1933, p. 59).

⁶ Peixoto (1933, p. 87) inseriu outros pontos de vista pró-ampliação da educação feminina: “Orígenes admitia as mulheres não só para aprenderem as primeiras letras, como para praticarem o ensino superior. [...] São Jerônimo inicia o gênero das cartas ou livros de educação *ad usum* de educandos: a Leto, sobre educação de sua filha Paula; a Gaudencius sobre a de sua filha Pacátula. A primeira será uma educação para Deus, vida religiosa, ascética, que chega até ao desprezo do mundo: *por mim, proibio inteiramente o banho a uma donzela*. [...] *Que Paula nunca ouça um instrumento de música. Aprenda o alfabeto por letras de madeira ou marfim, aprenda os Salmos, Provérbios, Eclesiastes, Job, os Evangelhos*. Também a poesia grega e latina: *É preciso tornar agradável o ensino. A criança deve estar ocupada sem cessar. As meninas fiem a lã, teçam com agulhas, para descanso dos estudos*”.

Ao se referir à mulher e aos ideais sociais da Idade Média, Peixoto (1933, p. 108; 110) apresenta o culto à justiça e ao amor (de Deus e das Mulheres) como dois valores a ser promovidos, sobretudo, pelos membros da cavalaria entre os séculos XI e XIII. “Cada cavaleiro ao ser armado escolhia a ‘dama dos seus pensamentos’ à qual castamente servia, trazendo-lhes as cores e devisas, oferecendo-lhe proezas e façanhas.” Do fim dessa era, relatos informam sobre experiências de coeducação: “Estas *escolas municipais* e *escolas particulares*, com o mesmo endereço, tiveram, até século XIV, grande incremento no norte e centro da Europa. Encontram-se em algumas cidades escolas particulares para meninas e raparigas; em outros as donzelas eram reunidas aos meninos”.

Ao chegar ao século XVI, Peixoto (1933, p. 160) continua sua retórica linear sobre a condição das mulheres. Apresenta a educação delas como concessão dos homens a uma necessidade mundana do novo mundo. E recorre a Lutero, para quem devia haver escola única para ricos e pobres dos dois sexos: “O mundo tem necessidade de homens e mulheres instruídos, para que os homens governem bem o país e as mulheres saibam bem criar os filhos, tratar os filhos, tratar os criados, dirigir a casa”. O manual de Peixoto (1933, p. 179) deixa entrever que a imagem da mulher responsável pela primeira educação atravessa os séculos: “Sobre a educação das mulheres, Fénelon é, no século XVII, avançado e liberal; por melhor que seja o convento, — a família, a casa materna, é melhor; as mulheres devem instruir-se para instruírem: sobretudo educadas na limpeza, decência, ordem, graça, moral, religião”. Ao mesmo tempo, apresenta pensadores do século das luzes que satirizavam a condição da mulher e seus papéis sociais tradicionais; em Molière (1622–73), “[...] a pedante Mlle. de Scudéry, dizia, nos seus romances, que nada era menos digno de uma mulher do que ser: esposa de seu marido, mãe de seus filhos, dona de sua casa”. Enfim, Peixoto (1933, p. 181) se refere às primeiras escolas francesas para as filhas dos nobres de Saint Cyr: havia um colégio para quase 250 meninas; que ali entravam com idade de 6 a 10 anos para, aos 20, ser “[...] restituídas à família; educadas, prendadas, com enxoval e mil libras, o franco da época. [...] O desejo da preceptora era fazer moças piedosas, sem serem freiras, como na educação dos conventos; religiosas, porém para a sociedade”.

Do século XVIII, o manual de Peixoto (1933, p. 193) apresenta o pensamento de Rousseau e a educação de seu *Emílio*; o ideal feminino aparece atrelado às necessidades de se casar do jovem arquétipo desse pensador, daí a idealização de seu par:

Sofia aí está, escassamente educada, ou por educar, porque é “o marido quem deve educar a mulher [...] Toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradar-lhes, serem úteis, fazerem-se amar e se honrarem deles, criar os filhos, cuidar dos grandes, aconselhar, consolar, fazer a vida agradável e doce, eis os deveres das mulheres em todos os tempos. Esta Sofia que sabe todas as prendas de agulha, nada sabe de cozinha: ela deixaria o fogo queimar todo o jantar, antes que arriscar-se a sujar os seus punhos de renda.” Esta Sofia é uma criança grande, um ser imperfeito: faladeira, imperiosa, glutona...

Ainda assim, Peixoto (1933, p. 202) apresenta Condorcet como um precursor da identidade educacional ao desejar às mulheres as mesmas vantagens da educação dos

homens; embora tenha avaliado esse teórico com ceticismo com base nas recomendações legais de sua época: “As meninas podiam frequentar escola primária até 8 anos. Após esta idade a Assembleia Nacional convida os pais e mães a não confiarem senão a si mesmos a educação de suas filhas, lembrando-lhes que é seu precípuo dever”.

Por fim, Peixoto (1933, p. 249) abordou a educação da mulher em referência a Horace Mann, cujas experiências estariam subjacentes à coeducação em colégios secundários e universidades. Mann adotou em suas escolas a coeducação dos sexos sob o princípio de que:

Só os “puritanos” e certos religiosos se alarmam com as crianças juntas, que a vida não separa jamais, e que a escola ensinará a melhor se conhecerem, e a se respeitarem... Quando o falso pudor, a hipocrisia, os separam, e lhes dão, com isso, a malícia, preparam os conflitos do sexo, na adolescência e na mocidade. A separação escolar dos sexos só seria razoável se, depois da escola, meninos e meninas fosse para respectivos conventos.

Dito isso, o manual de Peixoto reproduz uma história androcêntrica que projeta a mulher ora como objeto, ora como companheira submissa; além de reiterar, na função maternal, a função “natural” de educar da primeira infância.

Em *História da educação*, de forma linear, Paul Monroe⁷ (1983, p. 2) parte da educação das comunidades ágrafas para chegar à era moderna com a intenção de conhecer a história de sua profissão, ou seja, a condição do educador ao longo do tempo. Apresenta a educação dos primeiros grupos humanos, isto é, pela imitação: “Ambos, então, menino e menina, participam das atividades dos adultos e aprendem por imitação, porque se passa a exigir deles o *trabalho*”. A educação era espontânea e difusa pelo seio social, mas também dividida por gênero: “Há, geralmente, cerimônias de iniciação para meninas, orientadas por mulheres; e para rapazes, orientadas por homens”.

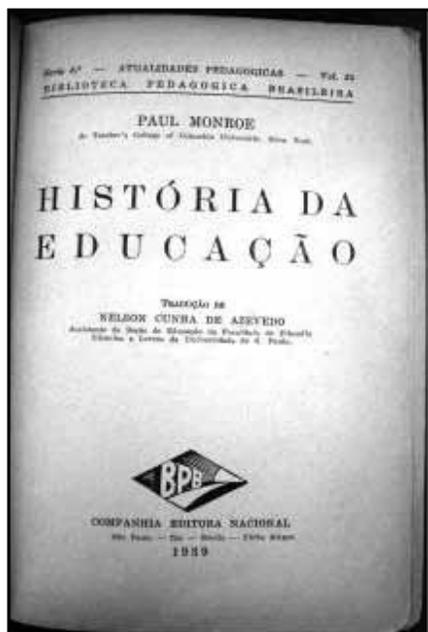
A imagem reproduzida da figura feminina reforça a mulher como ser submisso e passivo, ao mesmo tempo apresenta as atividades domésticas quase sempre como algo menor, desvalorizado:

As esposas (dos filhos) devem servir a seus sogros como se fossem seus próprios pais. Ao primeiro canto do galo devem lavar as mãos e enxaguar a boca; pentear-se, pôr em cima do cabelo o lenço de seda, firmá-lo com o alfinete e atar o cabelo com a fita, pôr a jaqueta e, em cima, a faixa. Do lado esquerdo, prenderão o pequenino espanador ou escova para remover o pó — e o lenço, a faca e a pedra de afiar, o estilete pequeno e o espelho de metal para fazer lume; e, do direito, o estojo para agulhas, fio e seda frouxa, tudo metido numa bolsa, o grande estilete e a broca para obter fogo da madeira. Também ajustarão seu colar e se calçarão, etc. (MONROE, 1983, p. 14).

Será que esse ritual feminino fora mesmo tão desvalorizado quanto apresentado pelo autor em seu manual?

⁷ Nascido em North Madison, estado de Indiana, Estados Unidos, em 1869, foi professor na Teacher's College, da Universidade de Columbia. Morreu em 1947. Estima-se que a tiragem de seu manual tenha atingido 90 mil exemplares entre 1939 e 1987 em 19 edições brasileiras.

Figura 2 – *História da educação*, traduzido do original *A brief course in the history of education* (s. d.), teve sua 1ª edição no Brasil em 1939. Com 459 pág. e 14 capítulos, foi inserido na série Atualidades Pedagógicas, da Biblioteca Pedagógica Brasileira. Edições posteriores saíram com 387 pág., como a 15ª ed., de 1983, aqui analisada e onde constam 14 ilustrações, e não as 31 da 1ª. A temática educação feminina permeia 13 trechos.



Dos gregos antigos, Monroe (1983, p. 29; 34) salienta a condição submissa da mulher: “Davam às mulheres posição pouco superior à que lhes era atribuída nas sociedades orientais”; igualmente, reitera a dicotomia Esparta–Atenas quanto aos modelos de educação. Ressalta a educação feminina distinta da primeira em relação a todos os outros períodos históricos da humanidade:

[...] o homem espartano era a bravura, o vigor, a tenacidade e o domínio de si mesmo, o que muitas vezes faltava aos outros gregos; a mulher espartana era a dignidade, a capacidade para as vicissitudes da vida; e tinha habilidade para aproveitar oportunidades que, a não ser no período primitivo, eram negadas às mulheres de outras partes da Grécia.

Embora tenha destacado tal diferencial, Monroe (1983, p. 39; 41) também reproduziu o discurso de que atividades femininas eram de importância menor: “Diferentemente de qualquer outro povo antigo, os espartanos davam às mulheres praticamente a mesma espécie de educação que aos homens, mas sem nenhum outro *fim mais elevado* que o de preparar mãe de guerreiros”. Ao comparar a educação espartana com a ateniense, relevou a educação na família da primeira que teria um caráter mais importante na condução da infância: “A criança, em Atenas, era usualmente entregue aos cuidados de amas e escravos, enquanto as mães espartanas eram famosas em toda a Grécia pelo cuidadoso treino físico e moral que davam às suas crianças”.

Também Monroe (1983, p. 78; 82) apresenta a mulher da sociedade romana antiga como parte do universo masculino, de forma que pelo seu ideal de educação, considerando-se seus direitos e deveres definidos por lei o segundo dizia sobre “o direito do marido

sobre a esposa (*manus*)”, tal qual o direito sobre os filhos, os escravos, os homens livres contratados e as propriedades. Como a educação era claramente sexista, ao falar do primeiro período da história romana (753–250 a. C.), Monroe afirma que “A criança do infante estava confiada à mãe, e a educação do menino, na segunda infância, ao pai”.

Monroe (1983, p. 138) diz que, na Idade Média, a ideia da necessidade de educar a mulher surgia em regiões diversas da Europa: “Nos primeiros séculos da cavalaria era mesmo efeminado saber escrever; mas nos últimos séculos era comum o saber ler e escrever entre os homens e mulheres das classes superiores”. No limiar do mundo moderno — afirma o autor —, reproduziu-se o ideário educacional de que, à mulher, seria concedida oportunidade de se educar, mas para ser mãe e esposa ainda melhor. Ao se referir à Reforma Protestante, recorre à carta de Lutero aos prefeitos e conselheiros das cidades alemãs:

Ainda que não houvesse alma, ou céu, nem inferno, seria necessário haver escolas para a segurança dos negócios deste mundo, como a história dos gregos e romanos claramente nos ensina. O mundo tem necessidade de homens e mulheres educados, para que os homens possam governar o país acertadamente e para que as mulheres possam criar convenientemente seus filhos, dirigir os seus criados e os negócios domésticos. (MONROE, 1983, p. 178).

Monroe (1983, p. 190) apresentou dados sobre a educação feminina como direito em ducados alemães e se referiu à ação de um desses reis: “Em 1642 ele adotou, para as escolas do ducado, um regulamento que, substancialmente, é o mesmo dos Estados alemães da época presente. Exigia-se a frequência, desde a idade de 5 anos, de todo menino e menina da província”.⁸

Em *Lições de história da educação*, Archero Júnior⁹ (1948, p. 24), a exemplo de outros autores, reproduziu a imagem da mulher voltada à vida doméstica e à maternidade; ideário — cabe frisar — recorrente nos manuais. Assim, estariam esses livros representando valores da Grécia Antiga ou da época contemporânea a eles?

Sobre a educação em Esparta, “A mulher era exercitada nos esportes e na dança. A disciplina fomentava nelas os sentimentos de honra e impavidez, chegando ao ponto de não lamentar a perda de seus filhos nos campos de batalha, desde que tivessem caído de frente ao inimigo”. Ao comentar os papéis de pais e mães na educação das crianças gregas do mundo antigo, Archero Júnior (1948, p. 25) diz que,

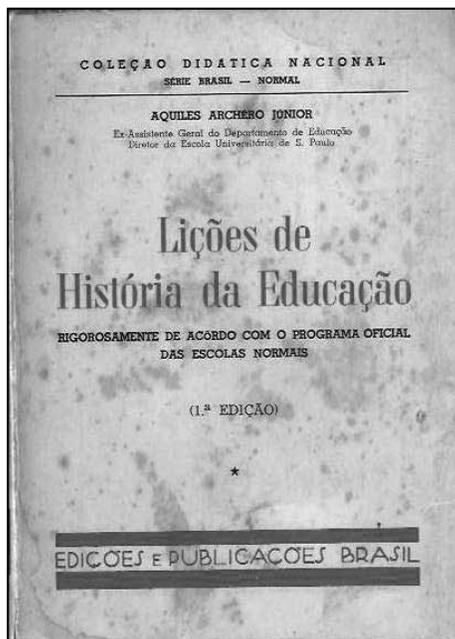
Como em Esparta, as crianças, até os 7 anos, permaneciam em casa. A sua educação começava no lar. As esposas dos atenienses viviam muito retiradas; a sua existência transcorria no *ginecéo*, onde se entregavam aos trabalhos acompanhadas dos escravos. A educação, *mui deficiente*, dada dentro da família, não estava submetida a regras. O pai, nada caseiro, dividia o tempo entre seus amigos e à assistência aos comícios e aos espetáculos. A mãe, embora *amasse muito* os seus filhos, exercia pouca influência sobre eles por ser ignorante e, no geral, as crianças eram entregues a criadas.¹⁰

⁸ Monroe (1983, p. 222) cita outros exemplos de educação feminina na era moderna. “Antes da publicação da *Didactica*, Comênio tinha escrito *A Escola Maternal*, onde há uma antecipação do *Kindergarten*. O propósito do livro era demonstrar às mães como deviam velar pela primeira educação dos seus filhos.”

⁹ Nascido em 1907, foi assistente-geral do Departamento de Educação e diretor da Escola Universitária de São Paulo, chefe do ensino secundário e normal.

¹⁰ Archero Júnior (1948, p. 34) veicula a representação da mulher como objeto: “O pai gozava do direito: sobre

Figura 3 – *Lições de história da educação* foi produzido por Aquiles Archero Júnior. A primeira edição saiu em 1948, pela Edições e Publicações Brasil Editora, da cidade de São Paulo, com 154 páginas. De suas oito lições, a 8ª trata da educação no Brasil; as demais tratam da história da educação em geral. A educação feminina foi citada no início do trabalho, em 3 páginas, ao tratar da educação da mulher grega.



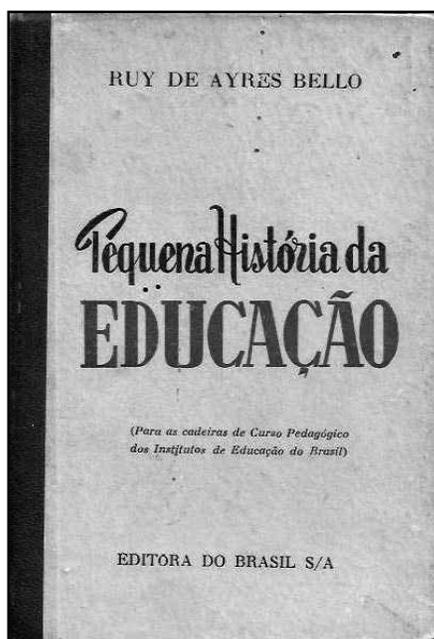
Esse trecho mostra a oposição entre público e privado, projetada para diferenciar os espaços que ocupavam homens e mulheres — mulheres “muito retiradas” e o pai “nada caseiro”, características prevalentes na primeira metade do século XX no Brasil. A passagem revela julgamentos de valor muito subjetivos, tais como educação da mulher “mui deficiente” ou que em seu papel maternal “amasse muito os seus filhos”. Tais subjetivações diziam mais às leitoras do seu manual ou falavam mesmo de uma época remota? Para Andrade (2003), a mulher ateniense foi projetada na história como exemplaridade doméstica: cumprir seu papel de mãe e esposa segundo as “lições” do marido. Tal historiografia foi “naturalizada” enquanto modelo a ser seguido pelas mulheres da passagem do século XIX ao XX; e desde 1960 buscou-se modificar essa associação entre submissão e mulheres gregas: Segundo Andrade (2003, p. 117), “[...] as mulheres na sociedade ateniense do período clássico [...], não tinham uma atuação menor nem eram ‘passivas’ no que tocava a sua presença na *polis*”; é “[...] consenso que o papel da mulher naquela sociedade era bem mais amplo e ativo do que o modelo do silêncio e da adscrição ao espaço doméstico deixava entrever”.

Como se pode depreender, os manuais aqui analisados, ao reproduzir tal discurso elaborado ainda no século XIX, buscavam reforçar, no imaginário das normalistas e alunas dos institutos de educação e cursos de Pedagogia, a representação da mulher submissa, dedicada aos estudos, mas a fim de se preparar para a primeira educação das crianças: a de seus filhos e dos alunos.

os filhos, sobre a esposa, sobre os escravos, sobre o homem livre que a lei lhe dava baseado nos laços do contrato ou da condenação judiciária e sobre a propriedade”.

Em *Pequena história da educação*, Ruy de Ayres Bello (1957, p. 15; 26) enfatizou a distinção da educação conforme a divisão de gênero, de forma que a oposição entre atividades domésticas e aquelas desenvolvidas coletivamente ou espaço público atravessou os períodos da história humana, até de comunidades ágrafas: meninos brincavam de “remar”, “atirar com arco e flecha etc.”; meninas brincavam, sobretudo, de “preparar os utensílios de barro e os alimentos”, além de “moer o trigo, amassar e cozer o pão, ordenhar o gado, fiar, tecer, tingir, costurar, etc.”

Figura 4 – *Pequena história da educação*, de Ruy de Ayres Bello,¹¹ teve sua primeira edição em 1957, a cargo da Editora do Brasil, na cidade de São Paulo. Com 222 páginas, tem 18 capítulos, dos quais o último trata da história da educação brasileira, seguindo a divisão político-administrativa: Colônia, Império e República. Em nove páginas ele aborda a temática educação feminina.



Da educação de civilizações antigas, Bello (1957, p. 29; 30) cita a primeira educação na China como extensão da maternidade; ou seja, a educação doméstica da criança chinesa, pelo *Livro dos ritos*, devia ser conduzida pela ama ou uma mulher com estes atributos: “[...] ser modesta em seu exterior e em suas maneiras, virtuosa em sua conduta, sóbria de palavras, incapaz da mentira, doce por caráter, afável com os seus iguais, respeitosa para com os superiores”. Essa educação doméstica acontecia até os 7 anos de idade, quando meninos e meninas eram educados em comum, depois “[...] o menino era totalmente afastado de suas irmãs, não lhe sendo mais permitida qualquer convivência com elas”.

No manual de Bello (1957, p. 44), o tratamento dado à educação grega antiga aproxima os modelos educativos de Atenas e Esparta. Nesta — diz o autor —, a educação das meninas, semelhantemente à educação dos meninos, era dada no lar, embora coubesse ao Estado; afinal,

¹¹ Professor catedrático na Universidade do Recife, da Universidade Católica de Pernambuco e do Instituto de Educação de Pernambuco, nasceu em Pernambuco, em 1904.

O fim dessa educação era preparar a mulher para poder procriar filhos sadios e fortes e dar-lhes uma educação conforme o espírito espartano. [...] Submetiam-se as meninas ao mesmo regime de vida dos meninos e aos mesmos exercícios físicos, embora no próprio lar, até a idade da adolescência, quando, geralmente, se casavam e iam cuidar de educar os filhos, [...] Utilizavam-se com frequência o canto e dança, como meio de educação feminina [...].

Segundo diz Bello (1957, p. 51), também em Atenas a educação familiar ocorria até os 7 anos de idade; e ficava mais a cargo das *aias* (ou nutrizes) do que das mães. O objetivo era desenvolver o físico da criança, assim como iniciá-la na vida social (daí o foco em boas maneiras, virtudes morais e linguagem infantil) mediante disciplina severa: “Costumavam as nutrizes entreter as crianças com histórias fabulosas, como as de Esopo, o que embora fosse feito principalmente como meio de formação moral, valia, também, como uma iniciação literária e artística [...]”.

A apresentação da inserção das mulheres no sistema escolar como obra do cristianismo distingue o manual de Bello (1957, p. 104) dos demais aqui considerados:

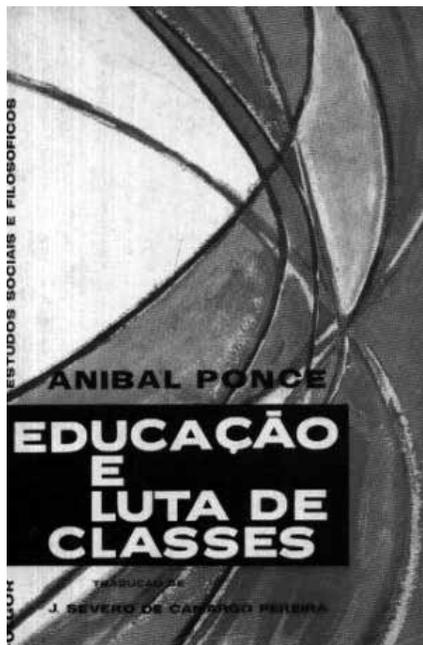
No paganismo, a educação era privilégio de determinadas classes, e dos seus benefícios se excluía as mulheres. O Cristianismo, pregando a igualdade de todos os homens, abolindo os privilégios de classes e castas, e reabilitando a dignidade da mulher, que o paganismo havia reduzido à condição de quase escrava do homem, trouxe, como consequência, a democratização da educação, que viria a deixar de ser privilégio de alguns, para se tornar um direito de todos.

Por fim, Bello (1957, p. 119) fala das escolas femininas mantidas pelas freiras em seus mosteiros, onde se limitavam à instrução das disciplinas do *trivium*. E seu houve experiências em mosteiros para mulheres que fomentaram uma vida intelectual intensa, foi exceção à regra. “Nos externatos femininos o ensino ainda era mais rudimentar não indo além as leituras e escrita latina e rudimentos de ciências. Além disso, aprendiam as moças os trabalhos manuais, como fiar, bordar, tecer, confeccionar vestidos etc.” Em que Bello se diferenciou dos demais autores de manuais? Ao assumir apologeticamente o cristianismo como mecanismo de democratização da educação, seu manual continuou a reforçar a imagem da mulher na condição de figura social submissa.

Também de forma restrita, em *Educação e luta de classes*, Aníbal Ponce (1986, p. 17) aborda a educação da mulher; e, como Monroe, inicia a discussão ressaltando a condição de igualdade da mulher nas “comunidades primitivas” que viveriam um “comunismo tribal”:

Coletividade pequena, assentada sobre a prioridade comum da terra e unida por laços de sangue, os seus membros era indivíduos livres, com direitos iguais, que ajustaram as suas vidas às resoluções de um conselho formado democraticamente por todos os adultos, homens e mulheres, da tribo. O que era produzido em comum era repartido com todos, e imediatamente consumido.

Figura 5 – *Educação e luta de classes*, de Aníbal Norberto Ponce Speratti,¹² apresenta a fórmula de outros autores: organização linear do texto em capítulos (oito), que tratam deste “educação nas Comunidades Primitivas” até “A Nova Educação” do início do século XX. A primeira edição brasileira saiu em 1963 (192p.); desde então quase não houve modificações no texto, conforme Pereira (1981 *apud* PONCE, 1986) prefaciador da 1ª edição. O livro integrou a coleção de Estudos Sociais e Filosóficos da Editora Fulgor e foi retirado das livrarias por conta da ditadura civil-militar, dada a perspectiva marxista do autor. O tema educação feminina (ou da mulher) surgiu em 12 pág.



Ao apresentar a história como fenômeno cíclico, Ponce (1986, p. 18) se esforçou para mostrar que a humanidade originalmente decorria de um sistema comunitário e a este devia voltar. Daí a busca por situar as mulheres, na origem, em posição equiparável à dos homens:

A execução de determinadas tarefas, que apenas um membro da comunidade não podia realizar, deu lugar a um precoce começo de divisão de trabalho de acordo com as *diferenças existentes entre os sexos*, mas sem o *menor submetimento por parte das mulheres*. Como debaixo do mesmo teto viviam muitos membros da comunidade — e, às vezes, a tribo inteira —, a direção da economia doméstica, entregue às mulheres, não era, como acontece entre nós, um assunto de natureza privada, e sim uma *verdadeira função pública, socialmente tão necessária quanto a de fornecer alimentos, a cargo dos homens*.¹³

¹² Nascido em Buenos Aires, em 1898, estudou na Faculdade de Medicina, mas não concluiu seus estudos. Militante socialista, foi perseguido em seu país, exilando-se no México, onde faleceu em 1938, num acidente automobilístico. Fundador do Colégio Livre de Estudos Superiores, ministrou, em 1934, um curso de história da educação, convertido em manual em 1937 (PEREIRA, 1981 *apud* PONCE, 1986).

¹³ Ponce (1986, p. 18) reforça seu pensamento com o exemplo de grupos étnicos estudados por antropólogos: “Entre os bosquímanos atuais, por exemplo, as mulheres, além de cuidarem do acampamento, recolhem as larvas, de formigas e os gafanhotos que fazem parte da sua alimentação, e são tão conscientes da igualdade dos seus direitos em comparação com os homens que, segundo conta Paul Descamps, não dão formigas aos seus esposos sempre que estes fracassam nas suas caçadas”.

Como seu manual partiu do conceito marxista de luta de classes, Ponce (1986, p. 29) articulou a discussão para que seu leitor, em especial as mulheres, fosse conduzido à ideia de que o surgimento da propriedade privada teria implicado prejuízo na sociedade igualitária original:

Acompanhando as transformações experimentadas pela propriedade, a situação social da mulher também sofreu modificações de vulto. Na comunidade primitiva, em que imperava o matrimônio grupal, ou um casamento facilmente dissolúvel, a paternidade era difícil de ser estabelecida, e a filiação, por esse motivo, se transmitia pela linha materna. O matriarcado sempre aparece junto a essas formas de comunidade fundadas na propriedade comum do solo.

A propriedade privada levaria à sociedade de classes e à submissão da mulher ao homem:

Com ela, a mulher foi relegada a um segundo plano, passando a ocupar-se tão-somente com funções domésticas, que deixaram de ser sociais. A mulher, antigamente, quando, juntamente com o homem, desempenhava funções úteis à comunidade gozava dos mesmos direitos que este; mas perdeu essa igualdade e passou à servidão no momento em que ficou afastada do trabalho social produtivo, para cuidar apenas do seu esposo e dos seus filhos. A sua educação, ao mesmo tempo, passou a ser uma educação pouco superior à de uma criança. (PONCE, 1957, p. 29).¹⁴

Como se lê, embora buscase criticar a submissão da mulher, o alvo de Ponce (1957, p. 41; 44) era o surgimento da propriedade privada. Desde então, a condição de ator social passivo passa a ser constante na história das mulheres, desconsiderando-se as peculiaridades de cada tempo e povo. A partir daí, a mulher teria saído de cena, como podemos perceber pelas suas análises das civilizações gregas:

Como as mulheres também faziam parte desse exército e dirigiam um lar que não era francamente monógamo — até o extremo de ser frequente o fato de vários irmãos terem em comum uma só esposa —, *elas se mantinham num nível não inferior ao do homem*. [...] Da mesma forma que entre os espartanos, em Atenas havia um total desprezo pelo trabalho. É verdade que, em outros tempos, Ulisses foi capaz de construir a sua casa, de fazer o seu leito e de provar repetidas vezes a sua perícia na construção de barcos e arados. Também é verdade que a sua mulher bordava com suas próprias mãos e que as suas filhas, apesar de princesas, iam até o rio ou à fonte lavar a roupa da casa.

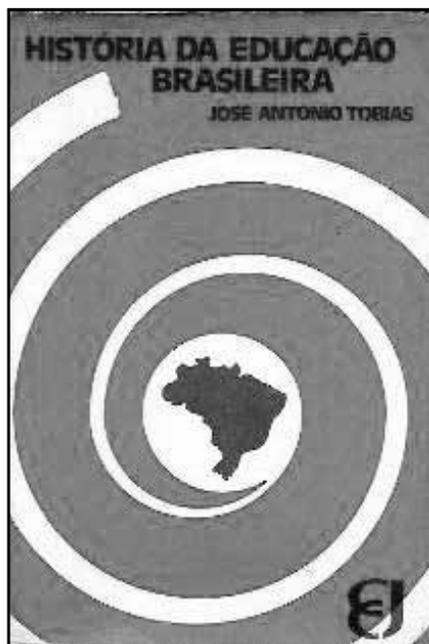
Ponce (1986, p. 123; 136) comenta a postura missionária das professoras de meninas no século XVI: “Em relação às professoras, que deviam cuidar da educação das meninas, Demia prescreve que levem consigo ‘uma esponja molhada em água benta’

¹⁴ A relação entre propriedade privada e educação feminina submissa se mostra ainda nesta passagem: “Antes de abandonarmos o tema da educação do ‘homem primitivo’, no momento da sua transição para o ‘homem antigo’, chamemos a atenção do leitor para um fato que reputamos muito importante: no momento em que surgem a propriedade privada e a sociedade de classes, aparecem também, como consequências necessárias, uma religião com deuses, a educação secreta, a autoridade paterna, a submissão da mulher e dos filhos, e a separação entre os trabalhadores e os sábios” (PONCE, 1986, p. 31).

sempre que saiam de viagem”; além de se referir à condição da mulher inserida pelo capital no mercado de trabalho: “Se, para conquistar algum novo mercado, for necessário liquidar populações inteiras, que assim seja feito; se, para não interromper o trabalho das máquinas, for necessário engajar mulheres e crianças, que assim seja também”. Evidencia-se, portanto, que a retórica desse autor circula em torno da teoria marxista; logo, embora seu manual critique a submissão das mulheres aos homens, não observa as experiências que deram autonomia às mulheres em determinados momentos, além de reproduzir o discurso do século XIX sobre a mulher e sua educação.

Embora foque em processos histórico-educativos do Brasil, a *História da educação brasileira* de José Antônio Tobias (1972, p. 32), às vezes, faz paralelos com a educação da mulher da civilização grego-romana.¹⁵

Figura 6 – A *História da educação Brasileira* de José Antônio Tobias¹⁶ teve sua primeira edição publicada pela editora Juriscredi, em 1972, com 493 páginas. A edição lida para este estudo foi a 2ª, de 1977, que tem 484 pág. A temática educação feminina ou condição da mulher aparece em 25 trechos. Segundo Monarcha (2008, p. 14), Tobias inaugurou a tradição de manuais para questões relativas à educação brasileira e se recusou a tratar da história das ideias pedagógicas: acreditava que isso era objeto da filosofia; por isso seu texto se baseou em “[...] caudalosa pesquisa documental e bibliográfica” como metodologia do fazer histórico.



O autor afirma que nos três primeiros séculos de história brasileira, coube à mulher uma educação doméstica, reclusa: em casa ou mosteiros; e assume posturas algo polêmicas como a defesa da “revolução de 1964” e do conceito cristão de família. Não por acaso projetou nas mulheres o supremo e natural valor da maternidade:

¹⁵ “A educação da mãe e do pai brasileiros, apesar do ambiente cristão, apesar do quase ambiente religioso criado pelos padres, mais se aproximava da mãe e do pai gregos que da modelar educação da mãe e do pai romanos.” (TOBIAS, 1972, p. 70).

¹⁶ Nascido em São Paulo, em 1926, concluiu o bacharelado e doutorado na Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, cujo corpo docente integraria depois, até se transferir para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília (SP), onde se aposentou.

Além da universalização, da colonização típica e do lema de luta por Deus e pelo Rei, o fator da aceitação do conceito natural-cristão da família é outra nota marcante na colonização portuguesa e, portanto, na plantação da educação brasileira. [...] Sem falar do alimento material, é só observar como a moderna Psicologia e a atual Pediatria solicitam, cada vez mais dos médicos, dos livros e das mães, amor e carinho, encadeando ao extremo o valor insubstituível do alimento afetivo.

Ao tratar da história da educação, em variados momentos do seu texto Tobias (1972, p. 33; 37; 39) recorreu à imagem de submissão da mulher na colônia brasileira que vivia por seus maridos e pelos seus filhos: “Como os capelães das casas-grandes e os vigários das cidades tinham sido alunos dos jesuítas, e como, por outro lado, o ideal de toda mãe e de toda mulher era ter um filho padre [...]”.¹⁷ Igualmente, inseriu a mulher negra nos desejos e desígnios dos homens: “[...] especialmente através do calor feminino, tanto da babá que educou o filhinho do branco quanto da amante que gerou o crioulo e as variantes do senhor da casa-grande”. No “amor do branco à negra” — entendido como exótico e escandaloso para muitos europeus que aqui chegavam —, ele projeta o elemento que teria desencadeado a ideia de convívio pacífico entre as três raças, em que a mulher negra, também valorizada em seu papel de mãe, teria tido papel importante: “O fato, porém, é que a negra, ‘a mãe negra’ principalmente, ajudou a criar o Brasil e a plasmar seu povo e sua educação”.

Quanto à educação das mulheres na colônia, restringiu-se a afirmar que o ensino lhes era interdito, mesmo com as tentativas de jesuítas de conseguir autorização para ensinar as meninas filhas dos gentios. Dessa forma, somente

[...] os “curumins” e os filhos de brancos recebiam educação escolarizada. Com seu bom senso e espírito despreconcebido das tradições europeias, os índios da Bahia, assim parece, foram procurar Nóbrega e pedir-lhe que, também para suas filhas, fundassem escolas. A ideia, surpreendentemente original, se não estapafúrdia para a mentalidade europeia, foi muito bem recebida por Nóbrega, que conseguiu, em favor dela, interessar Tomé de Souza e autoridades da Bahia. A Metrópole, contudo e, com ela, toda a Europa, apesar das inovações renascentistas, jamais pensara em educação para a mulher. (TOBIAS, 1972, p. 39).¹⁸

Tobias (1972, p. 45) buscou demonstrar iniciativas pró-escolarização da mulher, mas o fez sempre de modo a ressaltar tal empenho como concessão dos homens:

Infelizmente este projeto nunca se materializou e continuou a índia e, como consequência, a mulher brasileira a nascer e a viver ignorante, analfabeta, à base única e exclusiva de educação empírica. Sem saber ler, sem nem sequer saber assinar

¹⁷ Traçando paralelos entre épocas distintas, Tobias (1972, p. 63) reiterava a submissão da mulher: “Outras vocações, pelo contrário, como a de médico, hoje em dia, e a de Padre, no Brasil colonial, são cobiçadíssimas: as mães sonham com elas para seus filhos, as filhas nelas põem o ideal de seu namorado, enquanto os homens as vêem como a glória a que podem aspirar os mais homens dentre os homens. E, assim, aos poucos nasceu a conceituação social de padre no Brasil-Colônia”.

¹⁸ “[...] não era para índias, consideradas inferiores, que iria a Rainha D. Catarina, aos pedidos insistentes de Nóbrega, conceder licença de freqüentarem escola. A Rainha nem sequer respondeu à inovadora solicitação do Provincial do Brasil. [...] Somente em 1815, para a cidade de Lisboa, é que será permitida a criação de escolas femininas.” (TOBIAS, 1972, p. 39)

o próprio nome, condenada ao círculo de casa e sem poder participar do mundo infinito da leitura e da cultura, vivia ela sozinha, saindo só para ir à igreja.¹⁹

Um “[...] ensino voltado para os filhos de índios e de brancos, excluindo os negros e as meninas índias [...]” e que continua “[...] a educação jesuítica, tanto em extensão territorial quanto em avanço numérico e curricular”. Foi assim que Tobias (1972, p. 64; 62) resumiu a educação na colônia, onde “[...] a mulher não tinha vez”; isto é, a mulher branca ia permanecer na ignorância e socialmente desvalorizada:

A criança, apenas nascida, já era confiada às escravas negras e assim crescia nas mãos das escravas que, segundo alguns, já lhe comunicavam o gosto, inclusive sexual, pela cor negra. Daí a expressão, justa e agradecida, do brasileiro para com “A Mãe Negra”. Essa distorção da educação materna era fruto do ambiente que, além de exigir a mulher branca analfabeta e de prendê-la em casa mais do que no gineceu, desvalorizava-a perante a sociedade que a não conhecia e nem a reconhecia, pois, mais de uma vez era ela vista como a mulher que não conseguira entrar no convento. A escrava e a mameluca tinham mais liberdade, inclusive sexual, com o senhor branco do que a própria mulher branca. (TOBIAS, 1972, p. 70).

Nessa lógica, Tobias (1972, p. 74) não trouxe nova representação da mulher em seu manual: a educação feminina continuava a ser representada com um único papel: formar a mulher do lar, a mãe devota.

Assim foi proibida a educação escolarizada da mulher brasileira; também aqui, por efeito de mais uma proibição da Metrópole, o Brasil fechou o caminho da escola para a mulher, relegada cada vez mais para o plano de gente associal: trancada em sua própria casa ou no convento, a mulher brasileira acabou vivendo com menos liberdade e mais prisioneira do que a própria mulher-de-cor da senzala.²⁰

Tobias (1972, p. 75; 76) reconhece que a mulher não teve educação escolar; antes, foi educada pela e para a vida: “Diferentemente dos alemães, dos ingleses, dos franceses e da Europa em geral, o português à semelhança da Grécia clássica, mantinha a mulher tanto criança como adulta enclausurada dentro de casa, [...]”. No caso do Brasil,

¹⁹ Tobias (1972, p. 46) busca em documentos a afirmação de suas reflexões e cita uma viajante britânica: “Não há uma só brasileira, que tenha um pouco refletido sobre o assunto, que não se saiba condenada a uma vida de repressões e constrangimentos. Além do círculo estreito de sua existência doméstica, nada existe para elas”.

²⁰ “Exemplo pedagógico disso é o chamado ‘Abecedário Moral’, de Gonçalo Fernandes Trancoso, retirado de seu *Contos e Histórias de Proveito e Exemplo*, publicado em Lisboa, em 1585, e de grande projeção tanto em Portugal quanto no Brasil: ‘Senhora. Agora me deram um recado da parte de Vossa Mercê, em que me pedia lhe mandasse um ABC feito de minha mão, que queria aprender a ler porque se acha triste quando vê senhoras de sua qualidade, que na igreja rezam por livros e ela não. Folgo que deseje saber ler para rezar por livros, que é bom; porém, já que não aprendeu na meninice em casa do senhor seu pai com suas irmãs, deve agora contentar-se com as contas (do rosário), pois não sabe ler, pois já é casada e passa de vinte anos de idade. Porém se este conselho não lhe parece bom ou se a não satisfaz, por obedecer a seu rogo lhe mando aqui com esta um ABC que Vossa Mercê aprenda de cor; o qual é que: A – quero dizer que seja *amiga* da sua casa; B – *benquista*; C – *caridosa* para com os pobres; D – *devota* da virgem; E – *entendida* no seu ofício; F – *firme* na fé; G – *guardadeira* de sua fazenda; H – *humilde* a seu marido; I – *inimiga* do mexerico; L – *leal*; M – *mansa*; N – *nobre*; O – *onesta*; P – *prudente*; Q – *quieta*; R – *regrada*; S – *Sezuda*; T – *trabalhadeira*; V – *virtuosa*; X – *xã* (simples); Z – *zelosa* da honra. Quando tiver tudo isto anexo a si, que lhe fique próprio, creia que sabe mais letras que todos os filósofos.” (TOBIAS, 1972, p. 74).

Daí o analfabetismo ingênito da mulher brasileira, sua associabilidade, falta de traquejo nas relações sociais, boa parte de si tristeza e nostalgia, nos tempos coloniais. Mais; como a educação dos filhos ficava a cargo das mucamas, as mães-negras, reduzia-se a mulher branca parcialmente ao papel de dona da casa e de “senhora” do “senhor” da casa-grande ou do engenho. Por isso, “a mulher é a grande ausente da História do Brasil” e da educação brasileira dos primeiros séculos, tornando-se esta ausência uma das grandes causas do atraso e do colapso da educação brasileira.

Ao mesmo tempo, Tobias (1972, p. 76) buscou trazer à luz a ação das “mães-pretas” como precursoras da educação infantil praticada nas casas-grandes das fazendas brasileiras:

Por certo, a mucama, a futura babá, foi educadora da infância do Brasil dos primeiros séculos: *foram as primeiras professoras dos jardins de infância do Brasil, constituídos estes pelas casas-grandes e quintais do Brasil dos primeiros séculos*. Tão importantes foram elas quanto os jesuítas, ainda que em outro aspecto — mais sentimental e cultural do que intelectual e científico — mais importantes foram as mãe-pretas, porque educaram tanto as crianças brancas quanto as negras, o que não aconteceu com o jesuíta, limitado exclusivamente à educação das crianças brancas.²¹

Tobias (1972) creditou às escolas normais originadas no século XIX a inserção da mulher no mundo do trabalho, transformando-a em elemento social ativo:

Na História da Instrução Feminina no Brasil, papel único e de relevante importância desempenharam as Escolas Normais que, silenciosa mais profundamente, arrancaram as mulheres de seu enclausuramento, elevando-as, instruindo-as e delas fazendo as primeiras professoras do Brasil; além disso, oferecendo-lhes oportunidade de serem úteis ao próximo, de se realizarem, de trabalharem fora, capacitaram-nas a melhor educar seus próprios filhos e deram-lhes pela primeira vez instrução de grau médio, fato jamais acontecido no Brasil, ainda mais de maneira oficial e sistemática. Deste modo, constituíram as Escolas Normais a ponte natural de entrada da mulher no ensino superior e, mais tarde, em todas as esferas de atividade.

Ciente da importância das Escolas Normais, Tobias (1972, p. 155) ressaltou que mesmo deficientemente essas instituições, criadas aqui no século XIX, desencadearam o início da democratização do ensino para a mulher, permitindo a inserção escolar de mulheres de extratos sociais diversos em oposição às filhas de famílias abastadas que recebiam instrução em casa, de seus pais e mestres. Também assumiu sua orientação católica em seu texto, salientando ações da Igreja voltadas à instrução:

²¹ No período colonial, o Brasil presenciou poucas iniciativas voltadas à educação escolar das meninas, e Tobias (1972, p. 94) constrói uma narrativa que delega aos portugueses esse atraso, isentando os jesuítas: “Se Portugal e o Ministro de D. José não conseguiram trazer à prática mais esta ideia de Ribeiro Sanches, foi ela excelentemente concretizada, em 1802, na cidade do Recife, onde D. Azeredo Coutinho fundou, para as meninas da nascente nobreza e fidalguia brasileiras, o “Recolhimento de Nossa Senhora da Glória”, o primeiro colégio para meninas de casa-grande e sobrado, no Brasil. Todavia, de acordo, aliás, com as teorias educacionais de Ribeiro Sanches, a Metrópole era estruturalmente contrária ao progresso educacional do Brasil”.

Fato concreto e de benéfica repercussão constituiu-se a medida que, em 1826, implantou em cada convento do Brasil uma escola para meninos e, em cada casa de religiosas, uma escola para meninas: “A medida equivalia a uma verdadeira revolução nos costumes da época: reconhecia oficialmente a necessidade da educação feminina, que a Colônia e D. João VI tinham teimado em ignorar. E tanto a disposição vinha a tempo e hora, que no anterior, das 13 escolas públicas primárias existentes na Capital, nenhuma era feminina”. (TOBIAS, 1972, p. 155).

A tradição que associava a inserção da mulher ao mercado de trabalho pela educação das crianças é ressaltada com estas palavras: “Leôncio de Carvalho continua a exigir a obrigatoriedade do ensino primário. Jardins da infância ‘serão criados em cada distrito do Município da Corte e confiados à direção de professoras” (TOBIAS, 1972, p. 160).

Ao adentrar o século XX e o processo de industrialização nacional, Tobias (1972, p. 245) parece se espantar com a inserção das “mães” no espaço fabril:

Multiplicaram-se, pois, os artigos fabricados, diminuindo-se o preço das coisas e criando, ao mesmo tempo, o desejo de compra, nas mulheres da classe média e, logo mais, também nas mães da classe pobre. Mais; o desejo de melhorar a vida levou os homens em massa para as fábricas e, numa revolução nunca vista na História, começou a atrair também as mulheres, inclusive as mães, para trabalharem nas fábricas.²²

Contrário ao socialismo real, esse autor acusou o sistema educacional de “marxizar” os educandos quando ele enfoca a metade do século XX em seus escritos:

E as consequências da distorção entre educação e ensino brasileiros, já meio século depois, estarão surpreendendo a nação; por isso, mães não entendem por que filhas, piedosas e educadas em colégios de freiras, marxizaram-se e, nem tampouco, autoridades, inclusive religiosas, entendem por que moços, quando não padres, sérios e bem intencionados, tornaram-se aliados e colaboradores de terroristas, ou então, eles mesmos terroristas, que desejam a morte da Igreja e da Pátria. Motivo: *escolas brasileiras* — tanto oficiais como seminários, tanto particulares leigas como de freiras — “*indistintamente*” *socializaram o educando*. (TOBIAS, 1972, p. 253).

Caso se possa dizer que Tobias (1972) inaugurou uma tradição na escrita de manuais escolares, não se pode afirmar uma distinção marcante entre ele e os outros autores aqui comentados, sobretudo quanto à educação de mulheres.

Considerações

Em essência, este texto reflete sobre manuais de história da educação: sobre sua contribuição para reforçar o “[...] papel da mulher como reprodutora e guardiã da ordem, uma ordem que não se deve questionar com o trabalho feminino” (DHOQUOIS, 2003, p. 45); ou seja, para moldar a imagem da professora primária à de uma representante da

²² Tobias (1972, p. 302) reproduz ideias machistas relativas à mulher: “De agora em diante, o sonho supremo de toda mãe brasileira é ter a filha casada com médico; de agora em diante, o máximo, na vida da moça brasileira, é namorar, é casar-se com médico”.

moral, da tradição e dos bons costumes numa sociedade regida pela “norma” do masculino. Mecanismos e subterfúgios que garantiram sua emancipação progressiva fugiram ao escopo da reflexão, mas reconhecemos que o conteúdo prescrito em currículos e manuais foi burlado com frequência. Os manuais aqui estudados se configuram como literatura de gênero, dada a constatação de que seu leitorado era composto, em geral, de mulheres e, sobretudo, porque seus autores acompanhavam o “padrão científico” masculino como norma, vide o uso do vocábulo homem como sinônimo de humanidade (SAYÃO, 2003).²³

Nesse processo feminização do magistério no século XIX — quando a legislação partia de uma concepção sexista de sociedade em que à mulher caberiam certos papéis, mesmo que o currículo escolar separasse meninas de meninos e os manuais escolares projetassem um ideal de mulher submissa —, a mulher aos poucos usou essa mesma condição para driblar socialmente sujeitos e situações opressoras, para se aprimorar como “mãe” e “esposa”. A mulher se profissionalizou. E mesmo que muitas vezes assumisse o discurso da missão ou do apostolado, conquistou o espaço da docência:

No século XX, o trabalho extradomiciliar constitui parte inalienável das atividades que a sociedade pós-industrial espera ver o homem realizar. Este mesmo trabalho, quando realizado por mulheres, representa o desempenho de um papel social conquistado ou imposto, porém, não vinculado socialmente ao comportamento esperado do sexo feminino. O trabalho feminino não pode ser pensado como uma decisão individual, mas como o reflexo do mercado de trabalho disponível [...] e em cargos onde se espera encontrar mulheres. Ao investigar a posição da mulher perante o trabalho está se recompondo toda a socialização que ela viveu. A escolha de uma carreira e de um trabalho é a síntese de toda uma preparação prévia onde a orientação dos valores sociais se fez sentir encaminhando a mulher para determinadas carreiras. Subjacentes a escolhas determinadas pela vocação está um longo processo que leva a jovem a gostar de carreiras adequadas ao sexo feminino, que não encontram elevadas barreiras quando exercidas e que não dificultam muito o casamento. Estas vantagens compensam algumas desvantagens, como a remuneração e o exercício de carreiras cujo prestígio social não é muito elevado. Sem deixar de ser missão, sem deixar de ser apostolado, as mulheres começam então a trabalhar como professoras. (LOPES, 1991, p. 27).

Essa passagem sugere que a feminização do magistério não pode ser compreendida como processo tutelado e controlado verticalmente; que houve a construção de táticas para cooptar o espaço profissional que se abria e que as mulheres reinventaram a educação primária, mesmo prevalecendo a imagem maternal e missionária da professora.

A análise dos manuais de história da educação como literatura voltada à formação docente no século XX mostra que sua produção foi marcada por amadorismo e ausência de cientificidade, vide o estilo laudatório, acrítico e excessivamente descritivo (ARAUJO; RIBEIRO; SOUZA, 2003). A educação feminina representada em suas páginas não rompeu com o ideário construído pela historiografia na passagem do século XIX para o XX (ANDRADE, 2003). Católicos, marxistas ou a heterodoxia continuam a moldar a

²³ Também as visões do corpo e da sexualidade feminina foram construídas numa sociedade sexista desde os primórdios das civilizações: “Galeno que, no século II de nossa era, esforçara-se por elaborar a mais poderosa doutrina de identidade dos órgãos de reprodução, empenhou-se com afinco em demonstrar que a mulher não passava, no fundo, de um homem a quem a falta de calor vital — e, portanto, de perfeição — conservara os órgãos escondidos” (PRIORE, 1990, s. p.).

imagem da mulher na condição de ser social submisso, mesmo com o processo de conquista do espaço escolar e ampliação do universo feminino por meio da profissionalização da mulher e de sua organização no espaço público.

Referências

- ANDRADE, Marta M. A “cidade das mulheres”: a questão feminina e a *Pólis* revisitada. In: FUNARI, Pedro P.; FEITOSA, Lourdes C.; SILVA, Glaydson J. da. Amor, desejo e poder na Antiguidade — relações de gênero e representações do feminino. Campinas: ed. UNICAMP, 2003.
- ARAÚJO, José C. S.; RIBEIRO, Betânia de O. L.; SOUZA, Sauloéber T. Haveria uma historiografia educacional brasileira expressa pelos manuais didáticos publicados entre 1914 e 1972? In: CARVALHO, Marta M. C. de; GATTI JÚNIOR, D. (Org.). O ensino de história da educação. Vitória: ed. UFES, 2011.
- ARCHERO JÚNIOR, Aquiles. Lições de história da educação. São Paulo: Edições e Publicações Brasil, 1948.
- BELLO, Ruy de Ayres. Pequena história da educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1957.
- BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 15 set. 2014.
- BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 64, p. 4–13, fev. 1988.
- CASTRO, Mary Garcia; LAVINAS, Lena. Do feminino ao gênero: a construção de um objeto. In: COSTA, Albertina O.; BRUSCHINI, Cristina (Org.). Uma questão de gênero. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992, p. 216–51.
- CATANI, Denice B. Estudos de História da Profissão Docente. In.: LOPES, E. M. T. et al. (org.) 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Trad. Maria M. de Galhardo. Lisboa: Difel (1985), Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. A nova história cultural. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 211–38.
- CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no ocidente. Tradução de Margareth Perucci. In: ABREU, Márcia (Org.). Leitura, história e história da leitura. Campinas: Mercado de Letras-ALB-FAPESP, 2002, p. 19–31.
- DHOQUOIS, Régine. O direito do trabalho e o corpo da mulher (França: séculos XIX e XX): proteção da produtora ou da reprodutora?. In: MATOS, Maria Izilda S. de; SOIHET, Rachel. O corpo feminino em debate. São Paulo: ed. UNESP, 2003, p. 43–56.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Teoria & Educação. Dossiê: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

- MONARCHA, Carlos. Práticas de escrita da história da educação: o tema da escola nova nos manuais de ensino produzidos por brasileiros (1914–69). Anais V – CBHE, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju-SE, 2008.
- MONROE, Paul. História da educação. Tradução: Idel Becker. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983.
- NOVAES, Maria Eliana. Professora primária: mestre ou tia. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984. 143p.
- PEIXOTO, Afrânio. Noções de história da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.
- PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. (Coleção Educação Contemporânea) 7. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. Mulheres no curso de Pedagogia: vida, sentido e perspectiva. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, 1997, 437p.
- ROSEMBERG, F. Educação: mulheres educadas e a educação de Mulheres. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Org.). Nova história das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2012.
- SAFFIOTI, Heleieth. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade. São Paulo: Quatro Artes, 1969.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. Uma questão de gênero. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992, p. 183–215.
- SARTI, C. A. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. Estudos Feministas, Rio de Janeiro, v.12, n.2, p. 35-50, maio/ago. 2004.
- SAYÃO, D. T. Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. Revista Perspectiva. Florianópolis, v.21, n.01, p. 121-149, jan./jun.2003.
- SCOTT, Joane W. Gender and the Politics of History. New York: Columbia University Press, 1988.
- SCOTT, Joane W. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SILVA, Vivian Batista da. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). Revista Brasileira de Educação, v.12, n.35, maio/ago. 2007.
- TOBIAS, José A. História da Educação Brasileira. São Paulo: Editora Juriscredi, 1972.
- VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora__ In.: LOPES, E. M. T. et al. (org.) 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

*Recebido em abril de 2014
Aprovado em junho de 2014*