

A participação das professoras primárias na construção da cultura escolar no oeste paulista: a implantação dos grupos escolares na região de Presidente Prudente/SP (1925-1960)

Introdução

Esta pesquisa de doutorado pretende apresentar e analisar as contribuições do gênero feminino, especialmente das professoras primárias, na construção da educação escolarizada no período de implantação e edificação dos primeiros grupos escolares da região de Presidente Prudente-SP. Isto se fará através da investigação do conjunto de conhecimentos produzidos pelas mulheres, no período de estudo (1925-1957), nas cidades de Presidente Bernardes e Presidente Venceslau, os quais se incorporaram ao acervo cultural do período republicano, e/ou auxiliaram, posteriormente, no processo de feminização do magistério.

Este trabalho se insere, portanto, nos estudos sobre História Local e Regional. O levantamento executado nas principais bases de dados nacionais¹ denota por um lado uma lacuna neste tipo de pesquisa e, por outro, a necessidade de se conhecer essa realidade em uma região que possui características de formação diferentes em relação às demais do Estado, acarretando determinados tipos de arranjos sociais e situações que não foram analisadas em outros trabalhos sobre a História da Educação estadual ou nacional².

Muito embora possamos encontrar traços de similaridade entre os diversos grupos escolares, o que afinal era a pretensão do governo do Estado de São Paulo com essas instituições modelares, a diversidade regional indicava a impossibilidade deste intento:

Nas vinte e uma delegacias regionais de ensino estabelecidas pelo Código de Educação de 1933 essas peculiaridades regionais salientavam realidades diversas, múltiplos contextos administrativos e pedagógicos desafiavam qualquer possibilidade de padronização e uniformização da rede pública de ensino. (SOUZA, 2006, p. 107)

Tendo em vista que essa diversidade regional apontada por Rosa Fátima de Souza impossibilita a homogeneização das realidades, essa pesquisa buscará discutir a implantação dos primeiros grupos escolares da região de Presidente Prudente. Deste modo, se cada região do Estado de São Paulo possui características específicas, e se já temos constatada a participação feminina no processo de implantação do Primeiro Grupo Escolar de Presidente Prudente (no contexto de feminização do magistério), analisar-se-á a

¹ Nos levantamentos realizados nos referenciais teóricos (livros, revistas científicas, anais de eventos), no Banco de Teses da Capes, na Biblioteca da FCT/Unesp e demais Bancos de dados (USP e UNICAMP), não se encontrou nenhuma pesquisa que aborde a temática dos impactos do trabalho docente feminino nos primórdios da educação escolarizada no oeste do Estado de São Paulo.

² “Em primeiro lugar, o estudo regional oferece novas óticas de análise ao estudo de cunho nacional, podendo apresentar todas as questões fundamentais da História (como movimentos sociais, a ação do Estado, as atividades econômicas, a identidade cultural etc.) a partir de um ângulo de visão que faz aflorar o específico, o próprio, o particular. A historiografia nacional ressalta as semelhanças, a regional lida com as diferenças, a multiplicidade”. (AMADO, 1990, p. 12-13).

participação feminina na implantação das primeiras escolas primárias graduadas do oeste paulista³.

A motivação para a realização deste estudo surgiu da pesquisa de Mestrado *A implantação da escola primária graduada em Presidente Prudente-SP: as contribuições das professoras primárias (1925-1938)*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. O referido estudo abordou a participação feminina no processo de implantação do 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente e, ao visibilizar as contribuições das professoras primárias, exibiu também a precariedade das instalações do prédio que abrigava a primeira escola primária graduada da cidade. Ao analisar a documentação, foi possível constatar que essa situação de precariedade nas instalações escolares não era exclusividade de Presidente Prudente, mas que toda a região da Alta Sorocabana também vivia em situação parecida.

As razões encontradas para esse fato eram diversas, mas, geralmente, o fracasso para com os serviços escolares era atribuído ao Governo Estadual. No entanto, o grande problema que prejudicava a região era a distância em relação à capital, tal como explica o Relatório de Inspeção Sanitária de 1935: “A Zona de Presidente Prudente lucta, pois, com a falta de professores, em virtude de ser apontada como pestiva, entretanto, o seu grande inconveniente é estar distante da Capital do Estado”. (D.E. de Presidente Prudente, 1935, AESP).

Nesta questão, foi possível constatar na pesquisa realizada que algumas professoras primárias de Presidente Prudente entraram na luta pela melhoria das condições de trabalho, o que, naquele caso específico, referia-se à construção de um prédio definitivo para o 1º Grupo Escolar da cidade. E a luta frutificou, tendo em vista que a primeira edificação que contou com verbas estaduais na cidade de Presidente Prudente foi justamente o prédio do grupo escolar (ABREU, 1972).

Deste modo, percebendo que a situação de precariedade dos serviços escolares predominou em várias cidades na região de Presidente Prudente e, outrossim, que o contexto das primeiras décadas do século XX era o da saída do gênero feminino da esfera privada, decidiu-se ampliar o horizonte apresentado na pesquisa de Mestrado e investigar se o processo ocorrido em Presidente Prudente, foi similar nas outras cidades do oeste paulista que receberam a Estrada de Ferro Sorocabana, posteriormente.

³ Catani (2000) ressalta a importância de se apreender a singularidade de cada contexto: “Decerto, o estudo de várias realidades conhecidas nos Estados brasileiros deve evidenciar muitas convergências, mas estas precisam ser analisadas de modo a poder alicerçar também a afirmação das singularidades que a História da constituição do campo educacional assumiu entre nós.” (CATANI, 2000, p. 591).

Portanto, tendo como base a pesquisa realizada, parte-se da hipótese de as professoras primárias das cidades que compõem o nosso recorte, estando inseridas no movimento mais amplo de feminização do magistério do início do século XX, tiveram influência direta no processo de implantação da escola primária graduada. Considera-se a sua atuação dentro e fora dos limites dos muros escolares: internamente, através da prática docente, construindo cotidianamente a cultura escolar⁴, e externamente, na reivindicação de melhorias nas condições das instalações do grupo escolar.

Tendo em vista o período de 1925-1960, no qual o magistério passava pelo processo de feminização e que, portanto, a maior parte do corpo docente dos grupos escolares era composta por mulheres, buscamos compreender como estas atuaram na educação no oeste paulista e, outrossim, esclarecer alguns questionamentos tais como: quais os motivos que fazem com que as mulheres (que compunham quase que a integralidade do corpo docente das escolas entre 1925 e 1960) não estejam presentes na escrita da História da Educação do oeste paulista? Teria o gênero feminino, em uma região predominantemente rural e patriarcal, a mesma atuação que as mulheres dos grandes centros? Como as professoras primárias da região de Presidente Prudente participaram do processo da implantação da escola primária graduada nas cidades que compõem o recorte?

Será enfocada a participação das mulheres perante a implantação e edificação dos primeiros grupos escolares das cidades de Presidente Bernardes e Presidente Venceslau, buscando estabelecer um quadro comparativo com a implantação do 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente. A inauguração das estações da Estrada de Ferro Sorocabana foi o critério utilizado para a escolha das cidades que compõe o recorte, isto é, seguindo-se a sequência temporal da chegada da linha do trem após Presidente Prudente⁵. Destarte, o recorte temporal abrange os anos de 1925 (implantação do 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente, primeira cidade dentre as abordadas a receber um grupo) e 1960 (inauguração do 1º Grupo Escolar de Presidente Venceslau, última dentre as cidades em questão a ter o prédio erigido).

A atuação das primeiras professoras será narrada, principalmente, pelas vozes das educandas do período abordado. Maurice Halbwachs (2006) enfatiza que os fatos buscados através de relatos orais, não necessitam ser especificamente narrados pelos seus protagonistas diretos, “presentes sob uma forma material e sensível. Aliás, eles não seriam suficientes.” (p. 31). Assim, ao visibilizar as contribuições das professoras primárias – através de seus próprios relatos ou dos fornecidos pelas suas educandas –, o presente

⁴ Adotar-se-á nesta pesquisa a concepção de cultura escolar formulada por Antonio Viñao Frago, para quem “a cultura escolar é toda a vida escolar: feitos e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer”. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69).

⁵ Segundo Abreu (1972), a Estrada de Ferro Sorocabana chegou à Presidente Prudente no ano de 1919, na sequência foi inaugurada uma estação em Presidente Bernardes (1919), depois em Santo Anastácio (1920), Presidente Venceslau (1921) e por fim em Presidente Epitácio (1922), última cidade antes da divisa com o Estado do Mato Grosso do Sul.

trabalho também se apresenta relevante na medida em que procurará expor a ação pedagógica e cultural das docentes no contexto do oeste paulista.

Escrever sobre educação escolarizada no Brasil é também interpretar a importância do gênero feminino nessa mesma sociedade. A profissão docente e suas respectivas concepções culturais estão intimamente relacionadas com as representações simbólicas que a sociedade brasileira possuía sobre a família, a maternidade e a escola (KUHLMANN, 2007; RIBEIRO, 2007). Quando voltamos os olhares para a atualidade, podemos perceber os importantes reflexos desta construção histórica, ao analisarmos o número avultado de mulheres na docência nas séries iniciais do ensino fundamental em relação ao gênero masculino (PAPPI, 2005). E quando fora do âmbito escolar, exercendo outras profissões, é nítida a disparidade salarial em relação ao ordenado masculino na execução das mesmas tarefas (BRASIL/SEPM, 2005).

Nessa temática do estudo dos gêneros, obras como a de Michelle Perrot (1998) oferecem um importante referencial ao problematizarem a resistência às mulheres, à sua entrada nos espaços públicos da sociedade; da mesma maneira que as obras de Joan Scott (1994), que tratam das relações de “gênero” com um enfoque social.

Pesquisar sobre estudos femininos implica em relacioná-los com gênero. De acordo com Scott (1994), “gênero” é a organização social da diferença sexual. Envolve, portanto, o saber que estabelece significados para as diferenças corporais e não apenas as questões corporais⁶. Destarte, o gênero deve ser entendido como uma produção cultural e histórica vinculada a relações sociais e de poder (LOURO, 2007; SCOTT, 1994; WEEKS, 2007). Por se apresentar como uma categoria de análise, o gênero pode ser utilizado para marcar as relações de opressão para com a mulher.

A opção pelo uso da categoria gênero se dá em função de sua amplitude, “*gênero* deixa aberta a possibilidade do vetor dominação-exploração, enquanto os demais termos marcam a presença masculina neste pólo.” (SAFIOTTI, 2004, p. 70). Se se adotasse, por exemplo, o conceito de patriarcado como categoria analítica, descartar-se-ia a possibilidade de um protagonismo feminino, uma vez que a mulher sendo o pólo dominado não conseguiria ter uma ação efetiva para a construção da cultura escolar na região de Presidente Prudente.

Aliado, outrossim, à pretensão de desvelar a história da educação das cidades que compõem o recorte, através da perspectiva da participação feminina, existe o desejo de

⁶ Arilda I. M. Ribeiro (2002) corrobora esta visão ao argumentar que: “Partindo do princípio de que a vida privada faz parte do político e de que a experiência e existência da mulher como grupo social diferenciável do homem se deve a fatores sociais e não naturais ou biológicos, as posições tradicionais da historiografia, tanto as positivistas como as renovadoras, não podem deixar de ser questionadas em busca de uma nova história, na qual a ação das mulheres no devir histórico deixe de permanecer oculta e invisível pela ‘eloquência do silêncio’.” (RIBEIRO, 2002, p. 28).

contribuir para a construção de uma história das mulheres: “E é absolutamente imprescindível que esta trajetória seja descrita para que haja um *empoderamento*, não de mulheres, mas da categoria social por elas constituída.” (SAFIOTTI, 2004, p. 104).

Desde o maior marco histórico de igualdade, como foi a Revolução Francesa, as mulheres foram excluídas do direito à cidadania. Como nos indica Perrot (1998), Sieyès, que foi o organizador do sufrágio em 1789, na França, faz uma espécie de distinção entre cidadãos ativos e passivos: “As mulheres, pelo menos no estado atual, as crianças, os estrangeiros, [...] não devem influir ativamente na coisa pública.” (p. 117).

No Brasil, em meados do século XIX, o governo imperial se mostrava preocupado com a imagem do país que era considerado atrasado e até mesmo antes, em 1827, formulou leis para a construção de escolas. (MANOEL, 1996). Porém, estas leis estavam sendo aplicadas em um país cuja realidade da população era predominantemente rural e escravagista e que vivia sob o cabresto dos coronéis, fazendo com que estas normas servissem unicamente para criar uma boa aparência, uma suposta moldura de civilidade. (COSTA, 1977).

Com o crescimento da produção cafeeira e o início da industrialização, os homens começaram a partir para outras atividades, deixando a docência de lado, fazendo assim com que as mulheres, acompanhando uma tendência mundial, fossem tomando a dianteira nas atividades do magistério. Era a grande oportunidade, conquistada pelo gênero feminino, de sair da situação de submissão que restringia as mulheres ao âmbito doméstico e eclesiástico, para adentrarem no espaço social e profissional. (RIBEIRO, 2006).

Assim ocorre o que muitos autores, como Jane S. de Almeida (1998, p. 64), denominam de feminização do magistério, para designar uma ampliação do número de professoras na rede de ensino. Elomar Tambara (1998, p. 49), mostra que esse processo também é entendido como uma ligação da docência ao trabalho doméstico, à dependência e à fragilidade tidas como “próprias do sexo feminino”. Segundo Maria C. S. de S. Campos (2002), a feminização também é relacionada a uma visão negativa do magistério em função dos baixos salários, à deficiente qualificação e pelo motivo de haver um elevado número de mulheres provenientes dos estratos pobres da sociedade.

Tendo a atividade docente se feminizado, começou-se a associar características tidas como *tipicamente femininas* à prática do magistério, o que era muito conveniente para o governo. Com esse caráter passivo atribuído às mulheres e agora exigido ao magistério, futuramente haveria uma impossibilidade de reivindicações em relação às melhorias trabalhistas, bem como reajustes salariais.

Com a bruta redução no quadro de professores, as escolas para meninos começaram a admitir, mediante ajustes, as normalistas. Mas ainda acreditava-se na necessidade de se preservar a feminilidade que poderia “ferir-se” com a profissionalização

e, além do mais, qualquer trabalho fora de casa era tido como secundário em vista da função primordial que era a maternidade, podendo ser, qualquer ocupação profissional, abandonada quando chegada a gravidez e/ou o matrimônio⁷. Este caráter de provisoriedade que ficava atribuído à docência feminina contribuía e justificava os baixos salários. (LOURO, 1997).

No Estado de São Paulo, o projeto republicano paulista objetivava, através da educação escolar, obter a “formação intelectual e moral do povo, associada ao projeto de controle e ordem social, a civilização vista da perspectiva da suavização das maneiras, da polidez, da civilidade e da dulcificação dos costumes.” (SOUZA, 1998, p.27). Para isso, foi realizada a transmissão de uma cultura sistematizada, que ocorreu por iniciativa do Estado com a construção de prédios escolares.

A criação dos grupos escolares surge portanto no interior do projeto político republicano de reforma social e de difusão da educação popular – uma entre as várias medidas de reforma da instrução pública no estado de São Paulo implementadas a partir de 1890. A implantação dessa nova modalidade escolar teve implicações profundas na educação pública do Estado e na história da educação do país. (SOUZA, 1998, p.30).

Neste sentido, Presidente Prudente, fundada em 1917, surgiu em meio a esse projeto republicano. Aproveitando-se da pujança do café, nasceu esta cidade⁸ ao lado da ferrovia, assim como diversas outras do interior paulista como Presidente Bernardes que teve a sua estação inaugurada em 1919 e Presidente Venceslau em 1921.

O município de Presidente Venceslau foi criado pela Lei Estadual nº 2133, de 02 de setembro de 1926. Teve o seu primeiro grupo escolar criado em 1932, só vindo a se instalar em seu prédio definitivamente em 14 de abril de 1957. (ERBELLA, 2006).

A cidade de Presidente Bernardes foi fundada em 02 de novembro de 1923, vindo a se tornar município pelo Decreto-Lei nº 6914, de 23 de janeiro de 1935. Em relação à escolarização local, o Relatório de Inspeção Sanitária de 1935 destaca que a cidade possuía um dos mais precários prédios de grupos escolares da região, erigido com tábuas velhas, anti-pedagógico e anti-higiênico. (D.E. de Presidente Prudente, 1935, AESP).

No cenário do final da Primeira República brasileira – no qual se enquadram as cidades acima relacionadas – as mulheres conseguiam vencer as resistências masculinas

⁷ O magistério era tido também como um escape à obrigação do matrimônio. A docência se comparava ao casamento, podendo-se assim, justificar o fato de a mulher ser solteira e também reforçar a ideia de “desprofissionalismo”, pois não havia motivos para se exigir um salário maior para uma atividade “maternal”, que não é cobrada no cotidiano doméstico. A escola se envolvia, dessa forma, em uma dualidade, pois se por um lado dava oportunidade da emancipação feminina quanto aos antigos dogmas que as prendiam ao lar; por outro lado deixava as ligações da escola com a casa bem estreitas, promovendo na verdade uma “escolarização do doméstico”. (MARIANO, 2011).

⁸ “A cidade de Presidente Prudente nasceu da reunião de dois núcleos urbanos criados para ampararem as vendas de terras feitas pelo Coronel Francisco de Paula Goulart e Coronel José Soares Marcondes, que foram os responsáveis por sua fundação e sistemática colonização, respectivamente. Era preciso um centro de ligação entre o sertão e o mundo povoado que ficava à retaguarda, um local de estabelecimento de gêneros e instrumental para o trabalho, onde se encontrasse escola, farmácia, médico e hospital. Esses elementos seriam atrativos para a fixação de compradores de terras”. (ABREU, 1972, p.42-47).

que historicamente as restringiram ao âmbito doméstico, alcançando uma relativa emancipação através do trabalho docente. Entretanto, apesar da independência que alcançavam, elas ainda eram deixadas de fora das decisões políticas que, no âmbito escolar, se referem à direção (DEMARTINI & ANTUNES, 1993; FREITAS, 2000; VIANNA, 2002).

Na República, a maioria das mulheres foi deixada de lado nas discussões políticas. Naquele período, a biologia era usada como justificativa por grande parte dos homens, como alguns positivistas, para que as mulheres se mantivessem longe da esfera pública. O Dr. Silva Rego, baseado no positivismo, explicava o porquê de as mulheres não poderem se igualar aos homens:

o sistema nervoso (da mulher) muito mais delicado, é envolvido por um tecido celular mais humido e frouxo...é assim que vemos, a doçura, a indulgência e a submissão, serem as virtudes essenciais ao bello e primoroso filho de Deus: sempre e sempre a intenção do Creador revelando na organização, nos instintos, pensamentos, e sentimentos da mulher (*Diário de Campinas*, 30/11/1875 apud RIBEIRO, 2006, p.58).

Afirmações como esta compunham o imaginário do gênero masculino daquela época e foram ajudando a construir a imagem da professora⁹. Deste modo, é relevante questionar: como essas mulheres eram educadas e educavam nos moldes da República, se os discursos vigentes as colocavam em situação de inferioridade? Quais foram os arranjos executados pelas professoras e educandos/as dos grupos para lidar com a precariedade das instalações escolares? Em que medida a distância da capital prejudicava a região de Presidente Prudente? A instalação da Estrada de Ferro Sorocabana na região alterou situação dos grupos escolares?

O histórico exposto acima justifica que este projeto procura resgatar e analisar a participação das primeiras docentes na construção das bases para a educação escolarizada durante a implantação e edificação da escola primária graduada pública na região de Presidente Prudente-SP. Assim, procurar-se-á exibir como a construção histórica de valores e das relações estabelecidas na escola e na sociedade contribuiu para a formação da cultura escolar.

Referências

ABREU, Dióres Santos. **Formação histórica de uma cidade pioneira paulista**: Presidente Prudente. Presidente Prudente, SP: FFCL, 1972.

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

⁹ Neste sentido, um cronista local escreveu: “Presidente Prudente as recebeu nesse período, vindas principalmente das cidades de Botucatu, Tietê e Tatuí. Vinham alegres e festivas, como professoras primárias, [...] desfrutar dos ares de civilização e, com uma segunda intenção, que, na verdade, era a primeira, vinham caçar maridos”. (RESENDE, 1992, p.177).

AMADO, Janaína. História e região: reconstruindo e construindo espaços. In: SILVA, Marcos A. da (Org.). **República em Migalhas: História Regional e Local**. São Paulo: Marco Zero/CNPq, 1990.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – Relatório de Implementação**- Brasília, 2005/2006.

CAMPOS, M. C. S. de S. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.) **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista, SP: Edusf, 2002, p.13-37.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e A República**. SAO PAULO: BRASILIENSE, 1989.

CATANI, Denice B. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mandes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 585-598.

COSTA, E. V. da. **Da Monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

DEMARTINI, Z. de B. Fabri; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.86, p.5-14, ago.1993.

ERBELLA, Inocência. **Rabiscos históricos de Presidente Venceslau**. Presidente Venceslau:

FREITAS, M. T. de A. (org.) **Memória de Professoras: História e Histórias**. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz de Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

KUHLMANN JR., Moisés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mandes de Faria e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 469-496.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. pp. 443-481.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MANOEL, Ivan A. **Igreja e educação feminina (1889-1919): uma face do conservadorismo**. São Paulo: Edunesp, 1996.

MARIANO, Jorge Luís Mazzeo. **A implantação da escola primária graduada em Presidente Prudente-SP: as contribuições das professoras primárias (1925-1938)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, São Carlos-SP, 2011.

PAPPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

PAVAN, Diva Otero. **Duas histórias relacionadas: as professoras primárias paulistas e o sistema nacional de ensino (1930-1980)**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas-SP, 2003.

PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. Trad. de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Edunesp, 1998.

Relatório de Inspeção Sanitária da Delegacia Regional do Ensino de Presidente Prudente, 1935, 7039.

RESENDE, Benjamin. **Raízes Prudentinas**. São Paulo: SENAC, 1992.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **Vestígios da educação feminina no século XVII em Portugal**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

_____. **A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas 1863-1889**. 2ª ed. Campinas, SP: CMU/Unicamp, 2006.

_____. Mulheres educadas na Colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mandes de Faria e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 79-94.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

SAFIOTTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCOTT, J.W. Prefácio à Gender and Politics of History. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 3, p.11-27, 1994.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Edunesp, 1998.

_____. **Alicerces da Pátria: escola primária e cultura escolar no Estado de São Paulo (1890-1976)**. Tese de Livre Docência – Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara, Araraquara-SP, 2006.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal e feminização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE /FaE/UFPel, n.3, p.35-58, abr. 1998.

VIANNA, C. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: Edusf, 2002, p.39-67.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas e cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, pp. 63-82, Set/Out/Nov/Dez 1995.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 35-82.