

Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart*

Sarah Jane Alves Durães

Universidade Estadual de Montes Claros

Resumo

No final do século XVIII e, sobretudo, ao longo do século XIX, com as teorias de Pestalozzi, Froebel e Herbart, foram modificadas radicalmente as concepções de professor(a), ensino e método. Essas mudanças propiciaram o que hoje em dia se entende por escola moderna. Dos reflexos das teorias propostas por esses três pedagogos, este estudo tem por objetivo apresentar, especificamente, algumas mudanças e sugestões relativas à formação de professores e professoras para a escola primária a partir dos centros de formação e/ou escolas normais. Entre as qualidades requeridas para eles e elas encontravam-se as características de cuidado, afetividade e carinho para com os meninos e meninas. Com a influência das ciências da educação (sobretudo da Pedagogia e da Psicologia), as escolas normais disseminaram novas concepções sobre a infância e passaram a propagar modelos pelos quais a prática do professor(a) deveria ser regida: racionalidade científica mesclada com atributos femininos. Em consequência, o espaço da sala de aula passou a ser, cada vez mais, evocado como ideal para as mulheres. Em suma, a discussão aqui realizada se centra na análise iniciada por Pestalozzi sobre o conceito de mulher como mãe-educadora e o fato de que Froebel foi o primeiro a incorporá-la como profissional da educação.

Correspondência:

Sarah Jane Alves Durães
Universidade Estadual de Montes Claros
Programa de Pós-graduação em
Desenvolvimento Social
Av. Ruy Braga, S/N
39.400-000 - Montes Claros (MG)
E-mail: sj-duraes@uol.com.br

Palavras-chave

Pestalozzi – Froebel – Herbart – Escolas normais – Século XIX.

* Artigo resultado da bolsa de pesquisa concedida pela Fundación Carolina, realizada no Departamento de Pedagogia Sistemática y Social da Universidad Autònoma de Barcelona sob coordenação do prof. Dr. Pere Solà i Gussinyer. Também faz parte de uma pesquisa maior, financiada pela Fapemig e pelo CNPq.

Learning to be a teacher in the 19th century: influences from Pestalozzi, Froebel, and Herbart*

Sarah Jane Alves Durães

State University of Montes Claros

Abstract

At the end of the 18th century and, particularly, during the 19th century, with the theories by Pestalozzi, Froebel, and Herbart, the conceptions of teacher, teaching, and method were radically changed. These changes resulted in what is today understood by modern school. Out of the consequences of the theories proposed by these three pedagogues the present article intends to present, specifically, some changes and suggestions related to the formation of teachers for primary education at formation centers and/or normal schools. Among the qualities required of teachers were traits of care, affectivity and tenderness towards young boys and girls. Under the influence of the sciences of education (especially Pedagogy and Psychology), normal schools disseminated new conceptions about childhood, and began to reproduce models which the teacher practice was supposed to follow: scientific rationality blended with feminine attributes. As a consequence, the space of the classroom became more and more seen as ideal for women. In summary, the discussion conducted here is centered on the analysis initiated by Pestalozzi on the concept of woman as the mother-educator, and on the fact that Froebel was the first to incorporate her as a professional of education.

Contact:

Sarah Jane Alves Durães

Programa de Pós-graduação em

Desenvolvimento Social

Universidade Estadual de Montes Claros

Av. Ruy Braga, S/N

39.400-000 - Montes Claros (MG)

E-mail: sj-duraes@uol.com.br

Keywords

Pestalozzi – Froebel – Herbart – Normal schools – 19th century.

** This article results from a research funded by a scholarship offered by Fundación Carolina, and conducted at the Departamento de Pedagogía Sistemática y Social of the Universidad Autónoma de Barcelona under the coordination of Professor Pere Solà i Gussinyer. It is also part of a larger study sponsored by Fapemig and CNPq.*

Em 1967, Nervi¹ escreveu que Pestalozzi era um pedagogo muito falado, porém, pouco lido. Outros, como Froebel ou Herbart, têm sido igualmente pouco lidos e também, como Pestalozzi, pouco presentes nos cursos de formação docente. Um dos motivos de tal *esquecimento* nesses cursos se deve, talvez, à mudança da disciplina de História da Pedagogia para História da Educação. E, então, passadas quatro décadas, o cenário continua praticamente igual, embora, no caso do Brasil, algumas pesquisas, realizadas principalmente através dos programas de pós-graduação em educação, venham focalizando esses autores. Entretanto, ainda são poucos aqueles(as) que buscam entender as repercussões de suas teorias no *processo de escolarização*².

No final do século XVIII e, sobretudo, ao longo do século XIX, com Pestalozzi, Froebel e Herbart, foram modificadas radicalmente as concepções de professor(a), ensino e método. Essas mudanças propiciaram o que hoje em dia se entende por *escola moderna*. Entretanto, faz-se necessário considerar que foi Pestalozzi quem mais diretamente influenciou as teorias de Froebel e Herbart (SOËTARD, 1994). Diante da repercussão das suas novas práticas de ensino, pessoas de diferentes países chegavam a visitar as escolas ou até mesmo a nelas trabalhar. Sua teoria também foi difundida em congressos e exposições de Paris, em 1867 e 1889, e da Filadélfia, em 1876, por exemplo. Assim, pode-se dizer que, seja por meio da convivência pessoal, seja mediante seus escritos, seja, ainda, mediante congressos pedagógicos, suas teorias influenciaram significativamente a organização da escola (primária) em diferentes países (RUIZ BERRIO et al., 1997).

No caso do Brasil, existem evidências da propagação da teoria de Pestalozzi, como também da de Froebel ou de Herbart, nas publicações *Revista Pedagógica*³, *Primeiras Lições de Coisas*, de Rui Barbosa⁴, e *Princípios de Pedagogia*, de Sampaio Doria⁵, por exemplo. Também na América do Sul, num congresso realizado em Buenos Aires em 1882, é possível identificar as influências das teorias pestalozzianas, quando o brasileiro Abílio Borges condenou o uso de castigos nas escolas brasileiras (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p. 199-200).

Dos reflexos das teorias propostas por esses três pedagogos, este estudo tem por objetivo apresentar, especificamente, algumas mudanças e sugestões relativas à formação do professor(a) de uma escola primária. E, mais concretamente, à luz dos argumentos apresentados por Mata e Òdena (1989, p. XLII), a discussão aqui realizada se centra na análise iniciada por Pestalozzi sobre o conceito de mulher como mãe-educadora e o fato de que Froebel foi o primeiro a incorporá-la como profissional da educação.

Ainda que esses aspectos constituam os objetivos centrais deste artigo, cabe assinalar que também serão tratadas aqui algumas propostas apresentadas por Herbart acerca das tarefas que, segundo ele, deveriam ser executadas pelos professores. Ademais, será comentada a importância que seu manual de pedagogia exerceu como propagador dos modelos apresentados nas teorias de Pestalozzi e Froebel.

1. Cf. a introdução realizada por Nervi (1967) em uma publicação argentina dos escritos de Pestalozzi.

2. Segundo Hamilton (1989), o processo de escolarização consistiu na instituição de um centro de formação de professores para o ensino às crianças, adotando o questionamento ou emulação, e na constituição de uma escola primária ou elementar, onde as crianças aprendiam os conhecimentos básicos para se adaptar na sociedade.

3. Foi criada pelo Museu Pedagogium no Rio de Janeiro (Brasil), circulou entre 1890-1896 e seus objetivos eram: divulgar teorias pedagógicas e organizar nacionalmente o sistema de instrução pública (GONDRA, 1997).

4. Este manual foi uma *tradução* do original, *Primary Object Lessons*, de Norman Allinson Calkins. Sua publicação brasileira, que foi realizada em 1886, tinha por objetivo orientar aos mestres quanto ao trabalho docente, sobretudo em relação à utilização do método intuitivo (SOUZA, 1998, p. 161).

5. Em *Princípio de Pedagogia*, Dória afirma que o aluno e o professor são colaboradores, mas ao aluno cabe o papel mais ativo, sendo agente principal em sua própria educação. Quanto ao professor, o seu dever é propiciar aos estudantes condições para observar e intuir para que ele mesmo possa construir seu saber.

Para tanto, este artigo se encontra dividido em algumas partes. A primeira apresenta, de maneira geral, alguns princípios propostos por Pestalozzi, Froebel e Herbart para a formação de professores do ensino primário em centros ou em escolas normais. Em seguida, são comentadas algumas atribuições docentes necessárias a esses profissionais, segundo os pedagogos em questão. A terceira parte trata de algumas dessas atribuições sob a perspectiva de gênero⁶, uma vez que Pestalozzi e Froebel mencionam a necessidade de participação das mulheres na educação das crianças, seja como mães, seja como professoras. Para finalizar, seguem as considerações finais acerca da investigação realizada.

Necessidade da formação do professor nas escolas normais

O surgimento das *escolas normais*⁷ ou institutos de formação docente na Europa, no final do século XVIII e ao longo do século XIX, e sua conseqüente influência no Brasil⁸ sucedeu *pari passu* com a propagação das teorias pedagógicas de Herbart, Froebel e, especialmente, de Pestalozzi. Segundo Gómez García (1997, p. 83) “não se pode esquecer que as primeiras Escolas Normais propriamente ditas, seminários para preparar mestres leigos, são em grande medida resultado da influência pestalozziana”.

Em diferentes países, através das escolas normais, o poder público buscava instituir uma *cultura profissional* mediante o ensino dos princípios da Pedagogia. Em conseqüência, foram

utilizados diferentes mecanismos de propagação desses princípios para obtenção do modelo docente pretendido para ensinar às crianças nas escolas primárias. Entre as estratégias governamentais usadas, destaca-se o uso de impressos e, em concreto, dos manuais e livros de texto destinados aos professores em formação. Assim, alguns textos e manuais de Pedagogia serviam para disseminar diferentes qualidades peculiares ao professor primário. De maneira geral, elas podem ser vistas como novas características físicas, intelectuais, morais e legais, necessárias para uma nova concepção de sociedade e coerente com a emergente concepção de infância⁹.

No entanto, foram Pestalozzi, Froebel e Herbart que defenderam que os professores das escolas primárias tivessem formação específica em centros de formação ou escolas normais. Tal formação deveria se destinar ao ensino das normas pedagógicas necessárias para atender às exigências sociais e específicas da educação infantil ou elementar. Cabe assinalar, portanto, que os três pedagogos tiveram algumas divergências, por exemplo: quanto ao tipo de procedimento de ensino¹⁰ ou quanto ao tipo de indivíduo objeto de sua educação¹¹.

Para Pestalozzi, a formação pedagógica era necessária e deveria ocorrer em espaços específicos nos quais o professor pudesse aprender os métodos para ensinar melhor às crianças. Nesse caso, entre seus fundamentos propostos para a formação docente, destaca-se a importância atribuída ao ensino de um método pedagógico. Em específico, foi o *método intuitivo*, proposto por Pestalozzi, que passou a

6. Aqui usada como uma categoria que se refere à construção social e histórica de representações e práticas de masculinidades e feminilidades, podendo estas não estar associadas, respectivamente, aos homens e às mulheres.

7. O pedagogo Messmer usou o termo *escola normal* pela primeira vez em 1770 (BENITO, 1982, p. 56). Da Alemanha para a França, em 1794, o ministro José Lakanal cria uma escola normal em Paris, designando-a assim porque, segundo ele, “eram as escolas que davam a ‘norma’ docente” (GUZMÁN, 1986, p. 17).

8. A implantação de escolas normais brasileiras ocorreu ao longo do século XIX e, sobretudo, a partir de suas três últimas décadas. Elas foram responsáveis pela propagação de teorias pedagógicas e, sobretudo, pela modificação de práticas docentes em escolas primárias (VILLELA, 1992; ARAUJO; FREITAS; LOPES, 2008).

9. Ariès (1981) argumentou que até meados do século XIX existia uma tendência de tratar as crianças como pertencentes ao *mundo do adulto*. Geralmente as crianças conviviam com pessoas de diferentes idades, e foi somente na época moderna que surgiu, então, a necessidade de educá-las em espaços sociais próprios.

10. Segundo Quintana Cabanas (2004, p. 19), “uma diferença curiosa entre ambos pedagogos é que, enquanto Pestalozzi estabelece o quadrado como base da intuição, Herbart propõe o triângulo para esta mesma função, ainda quando isto resultara mais difícil para os alunos”.

11. Enquanto o ensino de Pestalozzi esteve enfocado em direção à educação popular, Herbart se interessou mais pela formação dos indivíduos bem dotados. Essas diferenças levaram Pestalozzi a dizer que: “o triângulo de Herbart era o quadrado da gente privilegiada” (QUINTANA CABANAS, 2004, p. 19).

ser pretendido e defendido por diferentes pedagogos como essencial ao ensino das crianças ao longo do século XIX. Segundo Julien de Paris¹² (1862), a *intuição* era

[...] a visão mental ou a faculdade de ver ou discernir mentalmente o que não pode perceber por meio dos sentidos, e aplicada particularmente aos assuntos e graduação do ensino. A intuição é o princípio, base e meio da instrução. (p. 46-47)

Ainda que as escolas de formação pensadas por Pestalozzi fossem basicamente destinadas ao professor do sexo masculino, a presença das mulheres, na condição de mãe ou de primeira educadora dos próprios filhos, seria oportuna porque ali elas aprenderiam o necessário para o exercício de sua maternidade. Sobre isso, ele assim se manifestou:

De todas as instituições escolares, as mais benéficas são aquelas em que se cultiva a educação até o ponto de que se ensina a arte de educar: os alunos devem aprender, nestas escolas, a atuar como mestres, e tem de educá-los de modo que se convertam em educadores. Porém, é o caráter feminino, sobretudo, que deve ser educado prontamente nesta direção a fim de capacitá-lo para poder desempenhar um papel singular na educação precoce dos filhos. (PESTALOZZI, 2006a, p. 110)

Segundo Julien de Paris (1862), tendo em vista as observações realizadas na escola de Yverdón¹³, o sistema de educação pestalozziano, além de ser um lugar de educação para as mães,

se caracterizava como um instituto de educação de meninos, meninas e de formação de bons professores, como se vê neste relato:

Como INSTITUTO NORMAL, destinado a formar por uma parte bons professores para a instrução da juventude, e excelentes mestres para as escolas primárias, e pela outra, hábeis mestras e boas mães de família, capazes de criar bem seus filhos; sem perder de vista ao mesmo tempo os meios de aperfeiçoar os métodos práticos de ensino seguidos até agora e ainda pela ciência da educação. (JULIEN DE PARIS, 1862, p. 15, destaque do autor)

Ademais, concluiu que tal sistema seria útil aos professores, em decorrência de ser

[uma] escola normal, onde estudam os métodos de ensino que ali praticam, e trabalham para se aperfeiçoarem na ciência difícil que tem por objeto a formação dos homens. Neste conceito, os indivíduos que se propõem seguir esta carreira, e que não podem ir cursar e observar aqueles ensinamentos, encontrarão na exposição do sistema seguido naquele instituto, assunto de meditações muito úteis. (JULIEN DE PARIS, 1862, p. 19)

Também para Froebel (1989), o professor deveria adquirir uma aprendizagem específica em instituições destinadas à formação de professores/educadores. As características dessa aprendizagem aparecem no projeto de uma instituição para tal formação, elaborado pelo autor. Segundo suas palavras, essa instituição deveria garantir alguns princípios de formação

[...] através da palavra surgida da inteligência e da compreensão, senão essencialmente através da vida, dos feitos e das ações, através da expressão da vida, a revelação e a afirmação de um sentido moral e religioso, de uma vida observadora e respeitosa da moralidade [...]. (FROEBEL, 1989, p. 190)

12. Marc-Antoine Jullien nasceu em Paris e foi educado, inicialmente, por sua mãe, no campo, segundo os princípios de Rousseau e, posteriormente, por seu pai, na cidade de Paris. Preocupava-se com questões de educação e várias vezes esteve com Pestalozzi, até mesmo em sua escola de Yverdón (GAUTHERIN, 1993).

13. É a escola mais conhecida de Pestalozzi. Foi fundada em 1804 e funcionou durante 20 anos. Chegou a ter até 250 alunos e foi visitada por Froebel, Herbart e Jullien de Paris, entre outros.

Acrescenta, ainda, Froebel que a formação do professor deveria atender a três perspectivas: a teórica ou intelectual; a instrução prática; e a aplicação à vida real. A primeira perspectiva tinha por objetivo ensinar a essência, a natureza e as características da criança. E estas últimas se referiam à parte espiritual e à parte física da criança. A instrução prática seria, ao mesmo tempo, a assimilação e manipulação dos meios de formação e educação levando a cabo o desenvolvimento da intuição, do símbolo, da ação e da palavra, entre outros. Acerca da terceira perspectiva, a aplicação à vida real, Froebel (1989, p. 191-2) defendeu que todos os conhecimentos escolares deveriam ser utilizados pela criança em sua vida cotidiana. Isso mostra que sua teoria se volta para as experiências e a utilização do conhecimento para o desenvolvimento do indivíduo.

Froebel, considerado o precursor do jardim de infância, defendeu que os diretores e/ou educadores que atuassem nessas escolas deveriam possuir uma formação específica. Segundo ele,

[...] esta formação, no sentido e no espírito em que foi pensada, especialmente para o nível das babás e das mestras domésticas, não se pode conseguir nem se pode assimilar mediante a palavra, porém, sim, mediante a instrução ativa e especializada, através de uma vida em comum e duradoura. (FROEBEL, 1989, p. 191)

Quanto ao tempo necessário para essa formação, Froebel (1989) argumentava que seria difícil defini-lo previamente, sobretudo porque os atributos indispensáveis ao educador infantil são diferentes “segundo as condições especiais de cada caso” (p. 194). Portanto, não deixou de mencionar que poderia ter “como duração média, com uma formação prévia e com algumas atitudes adequadas, (...) como mínimo um ano” (p.194) e, “para a gente não iniciada, como mínimo de dois anos” (p. 106).

Entre as disciplinas necessárias para a formação docente, uma delas seria a Pedagogia. Embora Pestalozzi e Froebel tenham se preocupado com tal conhecimento, foi Herbart que a sistematizou e garantiu-lhe o estatuto científico. Para Herbart (1987), “a pedagogia como ciência depende da filosofia e da psicologia práticas. A primeira mostra o fim da educação; a segunda, o caminho, os meios e os obstáculos” (p. 3). Mesmo argumentando sobre a importância da prática ou da experiência para o educador, Herbart reconhecia que somente o conhecimento empírico seria insuficiente à Pedagogia. Ela deveria ser guiada pelos conhecimentos científicos da Psicologia e através da observação dos resultados.

De fato, foi com o surgimento da Pedagogia como ciência que ocorreu maior propagação de teorias educativas. Isso se deve também à sua introdução nos cursos de formação docente, notadamente por Henri Marion, da Universidade de Sorbonne. Esse professor, apoiado nos princípios psicológicos, apresentou-a como uma ciência teórica e prática destinada à educação de meninos e meninas. Portanto, a concessão do estatuto científico para a Pedagogia deve-se, em grande medida, aos princípios pedagógicos e psicológicos propostos por Herbart. Ademais, desde o final do século XIX, Herbart tem estado presente nos cursos de formação docente, principalmente nos manuais de Pedagogia (WARDE, 1999, p. 294).

Consequentemente, suas teorias foram sendo absorvidas pelos governos, pelos manuais (oficiais ou não) e pelas práticas educativas em diferentes países. Foi assim que o professor da escola primária passou a possuir, por meio da formação nos centros ou nas escolas normais, um *corpus* de conhecimentos científicos cuja aplicação prática estaria (ou deveria estar!) de acordo com as regras previstas nas leis e nos manuais pedagógicos – entre outros –, o que não lhes permitia atuar de *maneira improvisada*. Em síntese: o professor deveria professar o discurso científico. Assim, em substituição ao

*professor das primeiras letras*¹⁴, o novo modelo que passou a ser propagado foi o de um professor de *boa* qualidade moral, que possuía o conhecimento das teorias pedagógicas e tempo para dedicar-se exclusivamente ao magistério.

Algumas características docentes necessárias à nova escola primária

Como sinalizado anteriormente, foi através da Pedagogia, como disciplina ou como manual, que se deu a propagação efetiva das novas características do professor da escola primária. Em linhas gerais, as características incluíam: “a experiência das pessoas (que inclui uma certa introspecção); a história das doutrinas, dos métodos e das instituições escolares; e os *dados positivos* da fisiologia e da psicologia” (WARDE, 1999, p. 297).

Contudo, uma das grandes mudanças provocadas pelas teorias de Pestalozzi, Froebel e Herbart foi a substituição da denominação de *mestre* por *educador*. Enquanto o mestre foi até então o responsável praticamente pelo ensino e a instrução dos conteúdos escolares, ao educador correspondia, além das tarefas do mestre, as de ensinar aos meninos e meninas os sentimentos de amor, bondade, moral, fraternidade, entre outros. Pestalozzi, por exemplo, em algumas de suas obras, como em *Cartas sobre educação infantil* ou *Como Gertrudis ensina aos seus filhos*, expõe diferentes argumentos em torno da necessidade de formar o educador como substituto de mestre. Em outras palavras, os mestres deveriam se converter em educadores (PESTALOZZI, 2006a, p. 110). Cabe recordar que a educação escolar, tanto para Pestalozzi como para Froebel, era considerada uma continuação da educação doméstica.

Nesse sentido, a educação passou a ser considerada um fator muito mais amplo que a instrução. Ainda segundo Pestalozzi (2006a),

14. O professor de primeiras letras ou mestre-escola era o responsável por ensinar a ler, escrever e efetuar as quatro operações matemáticas. Geralmente indicados por membros da comunidade, do sexo masculino e sem formação docente específica (DURÃES, 2002).

[...] se por educação entendemos não somente o fato de explicar, em alguns momentos determinados, um planejado curso de exercícios, senão uma vigilância contínua e proveitosa, (...) senão que mais deveremos fazer que se cultivem todas as disposições de que a providência nos dotou (p. 81).

Em outras palavras, Pestalozzi preconiza a primazia da educação sobre a instrução. (QUINTANA CABANAS, 2006a, p. XIV).

Acerca da função da educação, Pestalozzi (2006a) argumentava que “mediante a educação o homem deve se converter em um membro proveitoso da sociedade” (p. 131). Ademais, “devemos ter sempre plena consciência de que o fim último da educação não está no aperfeiçoamento dos conhecimentos escolares, senão na eficiência para a vida” (p. 81-2). Ele propôs, em linhas gerais, que a educação elementar fosse destinada às crianças, e deveria ter presente os seguintes aspectos:

1ª que todos os meios que utiliza a educação elementar estejam construídos sobre a fé e o amor; 2ª que este fundamento se mantenha sempre ao longo da prática da educação elementar; 3ª que todos os meios educativos concordem harmonicamente entre si e com o conjunto da personalidade; 4ª que o desenvolvimento de cada capacidade ande de acordo com o desenvolvimento das demais; 5ª que os meios educativos estejam também em concordância com as circunstâncias sociais e profissionais dos diversos indivíduos. (QUINTANA CABANAS, 2003, p. 42)

De acordo com esta proposta de educação, “o mestre e, em nosso caso, a mãe deverá antes de tudo suscitar um autêntico interesse pela aprendizagem e procurará mantê-lo muito vivo” (PESTALOZZI, 2006a, p. 122). Para Pestalozzi (2006b), porém, “a maior arte dos mestres da escola é se fazer amar por seus alunos” (p. 222).

Ao educador cabia, como mencionado anteriormente, levar as crianças a praticar uma *aprendizagem viva* usando o *método intuitivo* ou *lições de coisas*. Esse método, apresentado por Pestalozzi em suas obras, baseava-se em suas próprias experiências e nas premissas cartesianas e empíricas. Partia do pressuposto de que o método deveria ser concreto, geral, orgânico-genético e positivo (PESTALOZZI, 2006b). Ao longo de sua vida, ele não só obteve fama internacional por sua teoria sobre a educação, como também recebeu críticas de opositores, especialmente, ao método proposto por ele. Segundo Quintana Cabanas (2006b),

[...] havia quem dizia do método, sobretudo, que não apresentava nada novo, pois já Comenio havia feito da intuição o princípio do ensino, os pedagogos do grupo de Basedow diziam que Pestalozzi não havia feito mais que expressar de nova maneira coisas que antes já eram sabidas. (p. 9)

Um de seus (contra)argumentos sobre o uso desse método consistiu em afirmar que ele mesmo necessitou de

[...] muito tempo para estabelecer o princípio de que é necessário atuar no entendimento infantil a base de explicações retiradas da realidade e não usando regras abstratas, de modo que devemos ensinar servindo-nos mais de objetos que de palavras. (PESTALOZZI, 2006a, p. 128, grifos do autor)

Assim, para ele, “as crianças¹⁵ ficariam menos abandonadas a si mesmas, menos obrigadas à triste ocupação de escutar passivamente” (p. 123).

15. Diante do fato de que *niño*, em castelhano, pode significar *criança* ou *menino*, em português, neste artigo, foi realizada a versão optando-se por um ou outro, tendo em vista considerar o sentido apontado pelo autor.

Assim sendo, correspondia ao educador escolher as condições que melhor proporcionassem as experiências e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Sobre esse aspecto, ele explicou que

[...] não se pode perder de vista que o saber escolher o objeto que melhor sirva para a explicação de uma verdade é algo que depende da arte do mestre. Não existe coisa alguma tão insignificante que não se possa fazer por sua própria *natureza*, ao menos pelo modo como é *tratada*. (PESTALOZZI, 2006a, p. 119, grifos do autor)

Com a prática do método intuitivo, o educador desenvolveria, nos meninos e meninas, uma educação integral, que lhes permitiria aprimorar as habilidades do *coração*, da *cabeça* e das *mãos* (PESTALOZZI, 2006a e b). Dessa maneira, seria possível obter um desenvolvimento harmonioso porque o coração representava o amor, a bondade e o carinho; a cabeça, o conhecimento e a aprendizagem; enquanto as mãos representavam que as atividades escolares seriam realizadas mediante a experiência e através de material concreto. Ainda que Pestalozzi tenha sofrido grande influência de Rousseau quanto à importância do aspecto sentimental, ele acrescentou a este a inteligência e a experiência. Conseqüentemente, considerou que somente por meio dos três aspectos seria possível obter um desenvolvimento harmonioso do ser humano.

Além da propagação das *qualidades técnicas*, os novos modelos docentes coincidiram também com a exigência de certas *qualidades humanas*. Assim, virtudes como *moral social*, *obediência (à hierarquia escolar e ao governo)*, *carinho*, *amor* e *vocação* passaram a compor as qualidades necessárias ao trabalho docente. Tais qualidades suscitaram maior proximidade entre o ato educativo e o ato de catequese, entre a figura do padre e do educador, levando a sociedade do final do século XIX a não distinguir a fronteira entre essas

atividades¹⁶. Tanto um como outro haviam recebido, na sociedade, a *nobre missão* de educar seres humanos, *iluminar as mentes* com a luz da verdade, modelar as vontades com amor e virtude. Por conseguinte, a escola e, concretamente, o professor deixaram de ter a função exclusiva de ensinar a ler e escrever e passaram a ter a responsabilidade de *moralização social do indivíduo*. Moralização mesclada pela lógica do trabalho (capitalista) e da ciência (cartesiana).

Sobretudo a partir de Pestalozzi, identifica-se a tendência à negação das práticas de docentes, nas escolas primárias, que não consideravam as diferenças entre os meninos e as meninas. De acordo com essa ideia, a escola deveria considerar tanto a graduação dos conhecimentos no currículo como a utilização de métodos diferenciados de acordo com a idade, o sexo e o nível de aprendizagem. A graduação de conhecimentos se deu, então, mediante a identificação de diferentes fases inerentes ao desenvolvimento humano – infância, adolescência e idade adulta – e das diferenças individuais.

Como mencionou Hamilton (1989), o reconhecimento das etapas de desenvolvimento humano permitiu o processo de organização escolar por classes, incluindo a utilização do método simultâneo¹⁷, e, conseqüentemente, isso exigiu que os professores e professoras possuíssem formação pedagógica específica para cada etapa do desenvolvimento. Nesse contexto, as escolas normais foram fundamentais para propagar as normas da (nova) conduta pedagógica necessária às diferentes etapas do desenvolvimento humano.

Nessas circunstâncias, a infância passou a ser o termo articulador entre a Psicologia e a Pedagogia. O fato de que as discussões em

torno da infância estavam sustentadas em estudos científicos favoreceu, por sua vez, o aumento da importância da Pedagogia. Devido à influência da Psicologia, a Pedagogia passou a considerar que o desenvolvimento da criança passava por diferentes fases, que exigiam características individuais. Cabe destacar que a Psicologia foi a primeira ciência que atribuiu maior importância à infância como objeto de estudo.

Tendo em vista essa influência, a pedagogia (escolar) – ou as teorias pedagógicas que faziam parte dela – passou a reprovar a aplicação de castigos às crianças. Na visão de Pestalozzi (2006a), diferentes pessoas – pais, mães, mestres, por exemplo – usavam os castigos para impor uma educação às crianças, e “de todos os tiranos, os mais pequenos são os mais cruéis; e de todos os tiranos pequenos os mais terríveis são os tiranos das escolas” (p. 122). Dando sequência à sua análise, questionou: “como é possível, pois, que em geral se preste tão pouca atenção à *crueldade contra as crianças*, ou, mais ainda, que a tenha por razoável?” (p. 122, grifos do autor). Além dessas considerações, ele explica que sua crítica a tais métodos e princípios se devia ao “fato frequente de que, com eles, resultam unicamente castigadas as crianças, quando, em realidade, quem merece a reprovação é o mestre ou o sistema” (p. 123). Ademais, ele reconhecia que, em seu caso, não fazia objeção à severidade e muito menos deixava de reconhecer que, em alguns casos, o uso do castigo corporal era necessário.

Assim, em linhas gerais, o educador deveria manifestar

[...] o verdadeiro interesse posto na tarefa do ensino, as palavras amáveis e um sentimento de amor verdadeiro, e o aspecto mesmo benévolo e a expressão do olhar não deixaram nunca de causar um efeito nas crianças. (PESTALOZZI, 2006a, p. 124)

Em resumo, vale ressaltar que os textos pedagógicos europeus em circulação durante o século XIX foram organizados por uma

16. Todavia, enquanto o padre disseminava fé e moral religiosa (cristã), o educador passou a exercer uma fé (pedagógica) e uma moral laica. Tal argumento apresentado, aqui, vai ao encontro dos argumentos apresentados por Durkheim acerca do papel do professor no final do século XIX (DURKHEIM, 2007).

17. Segundo Faria Filho (2000, p. 142), a introdução do método simultâneo ocorreu no Brasil na última década do século XIX, quando a sociedade passou a exigir escolarização em massa. Mediante a utilização desse método de ensino, foi possível ensinar, ao mesmo tempo, um número maior de meninos e meninas.

variedade de propósitos educativos (ou formativos) para a população que deveria frequentar a escola primária. Geralmente, representavam o mestre/educador como a figura principal para a formação cultural de grupos ou formadores de determinada parte da sociedade (HAMILTON, 1989; VALDEMARIN, 2000). Nesse caso, é possível dizer que a escola (primária) passou a ter o papel de divulgadora diferenciada da cultura entre a população. Nesse contexto, as teorias pedagógicas serviram como um dos instrumentos utilizados pelas escolas para propagar valores sociais diferentes dos que existiam até então.

Avançando a análise dos modelos docentes propostos pelos pedagogos aqui em discussão, em seguida serão destacadas algumas substituições transcorridas, sob a influência especialmente de Pestalozzi e Froebel, de características masculinas por características femininas para o trabalho docente, e a consequente entrada das mulheres no exercício do ensino primário.

Contribuições de Pestalozzi e Froebel ao processo de feminização do magistério

A *feminização do magistério*¹⁸, pode-se considerar, foi um processo que ocorreu em duas direções, não excludentes: uma quantitativa e outra qualitativa. Trata-se de um processo quantitativo por ter levado à substituição numérica e progressiva de homens por mulheres no magistério. Por outro, foi também um processo qualitativo na medida em que houve uma substituição de características masculinas por femininas no trabalho docente das escolas primárias.

Outra explicação para a feminização do magistério refere-se à expansão do capitalismo a partir do século XIX. Esse pode ser considerado como um *forte* motivo, se não o principal,

que favoreceu a *saída* de muitos homens e a *entrada* de mulheres na escola primária. Como se sabe, com a emergência do capitalismo, expandiram-se os postos de trabalho diretamente relacionados com a produção industrial, a administração e a venda de mercadorias. De maneira geral, como se constatou na província de Minas Gerais (Brasil)¹⁹, esses postos de trabalho ofereciam salários melhores dos que eram pagos no magistério primário. Além do mais, culturalmente, eles tendiam a ser considerados por alguns homens como mais apropriados ao sexo masculino. Portanto, na discussão do tema não devem ser considerados somente os fatores econômicos, mas também os fatores culturais.

Diante do exposto, pode-se pressupor que as teorias pedagógicas de Pestalozzi e Froebel contribuíram culturalmente para a consolidação de uma divisão entre *trabalho de homens* e *trabalho de mulheres*. No que diz respeito ao trabalho docente, as teorias suscitaram mudanças do modelo docente – de sexo e de qualidades – cuja consequência direta foi a ocorrência da escolarização, da profissionalização e da entrada da mulher no magistério primário.

Visto por outro ângulo, diferentes filósofos, políticos e pedagogos defenderam, no século XVIII, a importância da mãe na educação dos seus filhos. Entre eles, se encontravam, por exemplo, Rousseau, Kant e Condorcet, que, mesmo alegando a condição natural, a inferioridade e a dependência da mulher, defenderam a necessidade de sua educação. Para eles, o destino natural da mulher era o matrimônio e a maternidade. As mulheres dessa época, embora a maioria fosse analfabeta, pertenceram à primeira geração de mulheres incorporadas às escolas primárias como mestras. Isso transcorreu em um contexto de expansão econômica, de novas necessidades sociais e de incentivos por parte

18. Merecem destaque, sobre a feminização do magistério, os estudos de Enguita (1991), na Espanha; de Chamon (1996), no Brasil; de Montes (2001), no México; de Apple (1995), nos Estados Unidos; e de Nóvoa (1991), em Portugal.

19. Durães (2002) apresenta, através de tabelas, salários de alguns trabalhadores que exerciam o magistério, função pública e outros diferentes postos de trabalho na província de Minas Gerais, no final do século XIX. Comparativamente, o trabalho docente na escola primária era um dos que recebia os piores salários na época.

de alguns governos. San Román (1998), com base na análise do processo de feminização do magistério espanhol, denominou esse tipo de incorporação, correspondente aos anos de 1783 a 1834, de período das *mestras analfabetas*²⁰. As mulheres que desenvolviam as atividades nas escolas, de modo geral, não tinham nenhum tipo de escolaridade, nem formação especializada para o exercício docente.

O reconhecimento da mulher como portadora da condição maternal, e, por isso, necessária às crianças, possibilitou o surgimento da *mestra maternal* das escolas primárias (SAN ROMAN, 1998). Como evidencia San Román (1998), tais influências se devem aos pressupostos de Kant, ou seja, “a experiência maternal converte a mulher em idônea para dedicar-se à profissão de mestra” (p. 185). A propagação desse modelo ou representação se deu inicialmente na Inglaterra, daí passou para a França e, posteriormente, ao resto da Europa, entre o período de 1838 e 1876.

Foi no final do século XVIII e, sobretudo, ao longo do século XIX que Pestalozzi e Froebel, defenderam a ideia da mulher como educadora e como mestra infantil. O primeiro realizou diferentes publicações nas quais apontava a importância da educação doméstica, da existência do vínculo maternal entre mãe e filho e da educação materna. Não se pode esquecer dos argumentos utilizados por esse autor acerca da importância da educação dada pela mãe a seus filhos. Para ele, todas as mães, de uma maneira ou de outra, eram portadoras de condições intuitivas para ensinar a seus filhos. Apesar de salientar a importância da convivência entre mãe e filho, Pestalozzi reconheceu que, quando a mãe não tem a *devida* educação, sua presença pode ser prejudicial.

Quanto a Froebel, ele acrescentou a essa ideia de Pestalozzi a defesa de que a mulher ou mãe seria a *pessoa perfeita* para o

desenvolvimento das atividades na *escola maternal* ou jardim de infância, e por isso deveria possuir uma formação especializada nas escolas normais ou de formação docente para aprender os melhores métodos para ensinar às crianças – as suas e as de outras mulheres. Froebel, pois, pode ser considerado o pedagogo pioneiro em defender a mulher como profissional da educação (MATA; ODENA, 1989, p. xlii).

Froebel (1989) também considerava o jardim de infância como um dos centros de educação da mulher. Considerava-o assim porque

[...] ali podem aprender de maneira prática a educação dos filhos não somente as mulheres que ali trabalham, senão também as mães, as babás, as irmãs mais velhas; ali podem ver qual é a maneira correta de tratar as crianças. (p. 107)

Para ele,

[...] a vida de mulher e o seu amor às crianças, a vida das crianças e o coração de mulher, e em especial o cuidado da infância e o temperamento feminino são coisas que somente a razão separa. Em essência são sempre o mesmo. (p. 107)

Em decorrência da metodologia froebeliana, intensificou-se ainda mais o incentivo à entrada de mulheres no magistério. Isso, porque a metodologia

[...] requeria um agente familiarizado com a infância, e a mulher, por essa experiência como mãe e na infância dos filhos, tão destacada por Condorcet, havia gerado no lar uma série de qualidades femininas, caráter tranqüilo, paciente, persuasivo e intuitivo, que não somente resultavam completamente coerentes com os princípios metodologicamente propostos, senão que a faziam candidata insubstituível para ocupar a cadeira do ensino [...]. (SAN ROMÁN, 1998, p. 185)

20. Deve-se considerar como hipótese que a circulação dessas ideias, e a sua conseqüente receptividade, vai ocorrer diferentemente por parte de cada país. No caso do Brasil, caberia uma análise mais detalhada dos modelos docentes aqui apresentados, bem como dos períodos de sua ocorrência.

Além dos modelos de mestra analfabeta e mestra maternal, especialmente sob influência de Froebel, é possível identificar uma terceira fase de incorporação das mulheres no magistério primário, denominada por San Román (1998) *mestra racional intuitiva*. Tal modelo coincidiu com a ocorrência de alguns fatos, como: o processo de escolarização/expansão do sistema de ensino, especialmente o público; a necessidade de professores com formação profissional – realizada, especialmente, nas escolas normais; e a necessidade da formação especializada, racional e científica através do método intuitivo. Como exposto anteriormente, sobretudo em Froebel, é possível identificar uma mestra que, ao mesmo tempo, possui condição maternal e conhecimento profissional do método.

Desse modo, mediante a influência de diferentes teorias psicológicas e pedagógicas, ao longo do século XIX, os atributos masculinos considerados ideais para os mestres foram sendo substituídos, gradualmente, por atributos femininos nos postos de trabalho do docente das escolas primárias. Assim, por exemplo, passou-se da utilização de força e castigo para docilidade, amor e maternidade no trato com as crianças. Praticamente até o século XIX, as tarefas do mestre da escola primária tendiam a ser associadas às tarefas e/ou qualidades masculinas, já que necessitavam de maior escolaridade, capacidade de comando e contato com diferentes pessoas no espaço público, condições que tendiam a ser reconhecidas como *próprias* ou *pertencentes* aos homens e não às mulheres.

Nesse contexto, de acordo com a relação entre o posto de trabalho e a qualificação²¹ do trabalhador ou da trabalhadora, a sociedade tendia a reconhecer os atributos de determinado posto de trabalho como masculinos ou femininos e, em consequência, respectivamente, como postos de trabalho que deveriam ser exercidos por homens ou por mulheres. Mas,

mesmo existindo uma hierarquia de gênero²² quanto às tarefas e a quem deve corresponder a sua realização, como se sabe existem, entre homens e mulheres, práticas de *acomodação e resistência* em relação às expectativas dos papéis sociais. Em outras palavras, dependendo das *relações de poder que estão em jogo*, existe uma *negociação* das tarefas entre os sexos. Assim, como propôs Williams (1995), ainda que sejam esperados para um determinado sexo, certos comportamentos podem ser exercidos por um ou por outro indistinta e simultaneamente.

A propósito, eis o que diz este trecho:

O lugar do trabalho é o lugar central para a criação e reprodução das diferenças e desigualdades de gênero. Tanto os homens como as mulheres são condicionados para atuar de acordo com certas maneiras estabelecidas pela hierarquia da organização, com a descrição do emprego e com as práticas informais presentes no local de trabalho, as quais se baseiam profundamente em concepções de masculinidade e de feminilidade, porém esta construção social do gênero favorece aos homens recompensando-os pelas qualidades masculinas que trazem consigo para o lugar de trabalho. (WILLIAMS, 1995, p. 15)

Com efeito, o posto de trabalho requer qualidades que geralmente são consideradas como pertencentes ao universo masculino e/ou feminino. Por outro lado, o(a) trabalhador(a), ao longo de sua vida, incorpora aprendizagens, através da escola e de outras tantas experiências, que correspondem a qualidades que tendem a ser consideradas como mais *apropriadas* a determinado sexo. Em outras palavras, tarefas que exigem virilidade, força e racionalidade no posto de trabalho tendem a se associar a um posto que deveria ser ocupado por um trabalhador do sexo masculino, en-

21. É possível identificar, na literatura, inúmeras concepções sobre o que vem a ser *qualificação*. Aqui ela é usada como um conjunto de atributos pertencentes ao posto de trabalho, ao trabalhador(a) e como uma construção social (cf. CASTRO, 1993).

22. Refere-se à existência de uma hierarquia de práticas e representações de masculinidades e feminilidades na sociedade. Assim, elas são mais ou menos valorizadas segundo os padrões sociais e econômicos vigentes em determinado espaço e tempo.

quanto, em direção contrária, aqueles postos de trabalho que *requerem* delicadeza, amor e subjetividade, por exemplo, tendem a ser considerados mais apropriados às mulheres. Por conseguinte, pode-se deduzir que as relações de trabalho (institucionais ou não, públicas ou do âmbito privado) devem ser analisadas não somente como (re)produtoras das relações de gênero, mas também como relações de classe, geração e/ou etnia, entre outros.

Em relação ao espaço da escola primária, ele (re)produz as relações de gênero por meio de qualidades exigidas pelo posto de trabalho e/ou pelas qualidades dos trabalhadores, pertencentes majoritariamente ao universo feminino. E quanto à análise do ensino na escola primária, cabe ressaltar que essa atividade nem sempre foi considerada como relacionada às *qualidades femininas* e nem sempre foi considerada como um *trabalho de mulher*. Ao contrário, foi, concretamente, ao longo do século XIX, que se deu a substituição de um modelo ideal de mestre por outro. Daí, então, foram surgindo opiniões segundo as quais as mulheres seriam mais apropriadas para ocupar determinados postos de trabalho dentro do magistério (ENGUITA, 1991; APLE, 1995; SAN ROMAN, 1998).

Não se pode ignorar, nesse sentido, a contribuição de Pestalozzi e Froebel. A substituição, por exemplo, da figura do severo mestre por um terno e carinhoso, do castigo por um comportamento de benevolência e amor, se deve a esses pedagogos. Tais substituições foram comentadas por estes teóricos da educação e por outras pessoas que passaram por suas escolas.

Sobre as mudanças de atitudes dos professores, as observações recolhidas por Jullien de Paris durante sua estadia na escola pestalozziana de Yverdón também levaram-no a dizer:

[...] compartilhei durante algum tempo as ocupações destes homens benéficos e desinteressados, que pareciam nascidos para

dirigir a infância, em vista do carinho com que a dirigiam, e que mereciam a confiança dos pais, *pelo sentimento maternal que inspiravam*. (JULLIEN, 1862, p. 81, grifo meu)

Ainda que todos os docentes dessa escola fossem do sexo masculino, a pedagogia adotada exigia que eles se manifestassem “às crianças sob formas amáveis e atrativas, visto que dispõem as relações do mestre com seus alunos de um modo terno e afetuoso, como as da mãe para com seus filhos” (JULLIEN, 1862, p. 80). Ademais era função do mestre “reproduzir aos olhos da criança a imagem da mãe, não se limitando a imitá-la, senão nutrindo-se em suas afeições” (p. 85). Em outras palavras, os professores-homens da escola de Yverdón haviam assumido algumas atitudes que até aquele momento eram consideradas como pertencentes às mães-mulheres.

Sobre a presença das mulheres na educação das crianças, seja como mães, seja como mestras, de acordo com Julien (1862)

[...] é absolutamente necessário que seus mestres sejam homens, ao menos na maior parte de seu ensino: e assim mesmo, que a cultura das crianças de ambos sexos, sem a influência das mulheres, não somente como mestras, senão como mães, como irmãs, como companheiras associadas às diferentes circunstâncias da vida, carece essencialmente daquelas formas doces e agradáveis que devem animar a imaginação [...]. As mães não podem ser mestras de seus filhos, especialmente dos varões mais que até a idade de seis anos; fatais para o complemento da educação aquela série de ideias, aquela perseguição de argumentos e aquela força de caráter indispensável para tirar o menino do seu estado de debilidade e elevá-lo à dignidade de homem. (p. 109)

Como Pestalozzi, Julián também reconheceu que a educação das mães era necessária às crianças. Entretanto, reconheceu também

que a longa permanência do menino com a mãe ou com a mestra poderia ser prejudicial à formação da sua masculinidade. Em contraposição, quanto às meninas, é possível deduzir que a convivência com as mães e mestras lhes seria *oportuna* para aprender as tarefas domésticas ou os conteúdos relacionados ao bordado e à costura, por exemplo.

Para Jullien (1862), os princípios de Pestalozzi objetivavam a educação das meninas tendo em vista quatro finalidades:

[...] como mulheres em geral; como mestras; como esposas, destinadas a dirigir uma casa e cultivar a felicidade dos que a elegeram para companheiras de sua vida; como mães de família, chamadas pela natureza e pela sociedade para dirigir a primeira educação de seus filhos. (p. 254)

Para finalizar...

Entre os textos pedagógicos de Pestalozzi, Froebel e Herbart foi possível identificar algumas substituições dos modelos docentes para a escola primária ao longo do século XIX. Esses modelos foram disseminados por instituições de formação – na realidade, nas escolas normais. Ademais, seus escritos continuam sendo fontes privilegiadas para identificar a difusão de modelos docentes, além de permitir a reconstituição das mudanças que se deram no campo da Pedagogia em busca de um estatuto científico.

Referências

APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAUJO, José Carlos; FREITAS, Anamaria; LOPES, Antônio (Orgs.). **As escolas normais no Brasil** – do Império à República. Campinas: Alínea, 2008.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BENITO, Augustin Escolano. Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. **Revista de Educación**, Madrid, MEC., n. 269, p. 55-76, 1982.

Conforme exposto, as qualidades do professor ideal que passaram a ser propagadas na sociedade do século XIX correspondiam às características de cuidado, afetividade e carinho para com os meninos e meninas. Em consequência, o espaço da sala de aula passou a ser, cada vez mais, evocado como ideal para as mulheres. Com a influência das ciências da educação (sobretudo da Pedagogia e a Psicologia), as escolas normais disseminaram novas concepções sobre a infância e passaram a propagar os modelos segundo os quais a prática do professor(a) deveria ser regida: racionalidade científica mesclada com atributos femininos.

Finalmente, quanto ao processo de feminização do magistério que ocorreu ao longo do século XIX, foi possível identificar a propagação de modelos femininos e o consequente ingresso das mulheres no magistério, a partir de três modelos de professoras: as analfabetas, as maternais e as racionais-intuitivas. Também foi possível identificar a influência de Pestalozzi e, concretamente, o *apoio* de Froebel à presença e profissionalização das mulheres, de um lado pela expansão dos jardins de infância e, por outro, pela expansão das escolas normais.

Em resumo, neste estudo, foram identificados alguns modelos e sentidos propostos – de mulher, mãe e professora. Todavia, faz-se necessário reconhecer que as teorias aqui apresentadas, além de oferecerem novas perspectivas educativas, refletem também tensões entre diversos modelos existentes – de sociedade/escola, professor/professora e mulher/homem.

CASTRO, Nadya. Qualificação: qualidades, classificações e ações. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 45, p. 211-224, 1993.

CHAMON, Magda Lúcia. **Relações de gênero e a trajetória de feminização do magistério em Minas Gerais (1830-1930)**. Belo Horizonte, 1996. Tese de doutorado em Educação – Faculdade de Educação, UFMG.

DURÃES, Sarah Jane. **Escolarização das diferenças: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1905)**. São Paulo, 2002. Tese de doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Edições 70, 2007.

ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, n. 4, Porto Alegre, p. 41-61, 1991.

FARIA FILHO, Luciano M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135-150.

FROEBEL, Frederich. **L'Eduació de l'home i el jardí d'infants**. Barcelona: Eumo, 1989.

GAUTHERIN, Jacqueline. Marc-Antoine Julián de Paris. **Perspectivas** – revista trimestral de educação comparada. Paris, Unesco: Oficina Internacional de Educação, v. XXIII, n. 3-4, 1993, p. 805-821. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/julliens.pdf>>. Acesso em: 10/11/2009.

GÓMEZ GARCÍA, Maria Nieves. Reflexiones acerca de una interpretación acrítica del modelo de educador pestalozziano y de su relación con los maestros de enseñanza primaria. In: RUIZ BERRIO, Julio et al. (Eds.). **La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas**. Madrid: Endimión, 1997, p. 79-89.

GONDRA, José Gonçalves. O veículo de circulação da pedagogia oficial da República: a Revista pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 78, n. 188,189,190, p. 374-395, jan./dez. 1997.

GUZMÁN, Manuel de. **Vida y muerte de las escuelas normales** – historia de la formación del magisterio básico. Barcelona: PPU, 1986.

HAMILTON, David. **Towards of theory of schooling**. Philadelphia: The Falmer Press, 1989.

HERBART, Johann Friedrich. **Esbós per a um curs de pedagogia**. Barcelona: Eumo, 1987.

JULLIEN, Marc-Antoine. **Exposición del Sistema de Educación de Pestalozzi**. Madrid: Librería de D. Leon Pablo Villaverde, 1862. Disponível em: <<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/15>>. Acesso em: 05/10/2009.

KUHLMANN JUNIOR, Moyses. **As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)**. Bragança Paulista: São Francisco, 2001.

MATA, Marta; ÒDNA, Pepa. Prólogo. In: FROEBEL, Frederich. **L'Eduació de l'home i el jardí d'infants**. Barcelona: Eumo, 1989. p. XXI-LII.

MONTES, Elvia. Las maestras socialistas en el Estado de México. **Primer Congreso Internacional sobre los Procesos de feminización del magisterio** CD, El Colegio de San Luis, A. C., febrero 2001.

NERVI, J. Ricardo. Introducción. Prólogo. In: PESTALOZZI, Johann H. **Como Gertrudis enseña a sus hijos**. Buenos Aires: Centro Editor de America Latina, 1967, p. 5-37.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, v. 4, p. 109-139, 1991.

PESTALOZZI, Johann H. **Cartas sobre educación infantil**. 3. ed. Introducción y traducción de José María Quintana Cabanas. Madrid: Tecnos, 2006a.

_____. **Sobre la idea de educación elemental**. Introducción y traducción de José María Quintana Cabanas. Barcelona: PPU, 2006b.

QUINTANA CABANAS, José Maria. Introdução. In: PESTALOZZI, Johann H. **El canto del cisne**. Introdução y traducción de José María Quintana Cabanas. Barcelona: Alertes, 2003.

_____. Introdução. In: PESTALOZZI, Johann H. **El libro de las madres y otros escritos**. Introdução y traducción de José María Quintana Cabanas. Barcelona: PPU, 2004.

_____. Introdução. In: PESTALOZZI, Johann H. Introdução y traducción de José María Quintana Cabanas. **Cartas de la educación infantil**. Madrid: Tecnos, 2006a.

_____. Introdução. In: PESTALOZZI, Johann H. Introdução y traducción de José María Quintana Cabanas. **Sobre la idea de educación elemental**. Barcelona: PPU, 2006b.

RUIZ BERRIO, Julio et al. (Eds.). **La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas**. Madrid: Endimión, 1997.

SAN ROMÁN, Sonsoles. **Las primeras maestras** – los orígenes del proceso de feminización en España. Barcelona: Ariel, 1998.

SOËTARD, Michel. Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827). **Perspectivas** – revista trimestral de educação comparada. Paris, Unesco: Oficina Internacional de Educação, v. XXIV, n. 1-2, 1994, p. 299-313. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/pestalozzis.PDF>>. Acesso em: 10/11/2009.

SOUZA, Rosa de Fátima. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 1998.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. **Caderno Cedes**, ano XX, n. 52, p. 74-87, nov. 2000.

VILLELA, Heloisa. A primeira Escola Normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 17-42.

WARDE, Mirian. Por uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos (Org.). **História social da infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 289-310.

WILLIAMS, Christine. **Still a man's world**: men who do "woman's work". London: University of California Press, 1995.

Recebido em: 18.06.2010

Aprovado em: 08.11.2010

Sarah Jane Alves Durães é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora da Universidade Estadual de Montes Claros.