

HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA A INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS NO BRASIL E NA ARGENTINA

HISTORY OF TEACHER TRAINING FOR CHILDHOOD: EXPERIENCES IN BRAZIL AND ARGENTINA

HISTORIA DE LA FORMACIÓN DE MAESTRAS PARA LA INFANCIA: EXPERIENCIAS EN BRASIL Y ARGENTINA

Magda Sarat ¹

Resumo:

A figura da professora frequenta as memórias de todos os indivíduos que passaram pela escola em algum momento da vida. Em geral é uma representação feminina que tem um lugar central na educação das crianças pequenas em todos os países do Ocidente, onde majoritariamente o trabalho docente ficou nas mãos das mulheres a partir do séc. XIX. Este trabalho, em andamento, integra um projeto de cooperação desenvolvido entre instituições do Brasil e da Argentina. Procuraremos discutir nele aspectos da história da infância brasileira (objeto de estudos e pesquisa anteriores) e da infância argentina (aproximações recentes da bibliografia), no tocante ao lugar da professora ou do feminino e suas implicações na organização da educação da criança pequena. Historicamente o modo como se constituiu a presença feminina na educação da criança pequena é responsável por imprimir uma forma de organização escolar que remete a práticas de 'maternagem' ou concepções 'biologicistas' da educação da mulher, e tais concepções refletem-se nas políticas de atendimento à infância tanto no Brasil como na Argentina, chegando até a atualidade. A reflexão perpassa, assim, pela organização social e histórica das instituições de atendimento e da educação da criança, utilizando as contribuições de teóricos dos dois países sobre o tema,, além das contribuições de Norbert Elias para compreender a formação do indivíduo civilizado desde a infância. Apresentaremos levantamentos bibliográficos iniciais, na tentativa de compreender a temática em relação aos países citados, com recurso aos estudos da formação docente e de gênero.

Palavras chave: Infância-Educação Infantil- Trabalho Docente- América Latina

Abstract:

The figure of the teacher is present in the memories of everyone who has been to school sometime in their life. It is usually a female representation, that plays a central role in the education of young children in all the countries of the West, where the teaching job was, after the nineteenth century, mostly in the hands of women. This paperwork, currently in progress, is part of a cooperation project developed between institutions in Brazil and Argentina. Aspects of the history of brazilian childhood (the object of previous studies and researches) and argentinian childhood (newer bibliography approach) will be discussed; especially in what concerns the place of the teacher or the woman and their implications in the organization of the education of young children. Historically, the way how the female presence was built in the education of young children is responsible for imprinting a form of school organization which refers to practices of 'mothering' or of 'biologist' conceptions of the education of women, and those concepts are reflected in policies of childhood education in Brazil and Argentina, reaching to the present. This study permeates, thus, both the historical and the social organization of children educational and care institutions, using the theoretical contributions of the two countries on the issue, and also the contributions of Norbert Elias, to understand the formation of the 'civilized' individuals since their childhood. Literature surveys will be presented in an attempt to understand how the theme is approached in both countries, resorting to studies about the formation of education professionals and the role of the genders.

Keywords: Childhood, Childhood Education, Teaching Job, Latin America

¹ Programa de Pós-graduação em Educação da da UFGD. Coordena o Grupo de pesquisa "Educação e Processo Civilizador". Coordena o Projeto Centros Associados para Fortalecimento da Pós-graduação Brasil Argentina/CAFP-BA-CAPES-SPU. mcsarat@gmail.com e magdasaratufgd@hotmail.com

Resumen:

La figura de la profesora frecuenta las memorias de todos los individuos que en algún momento de sus vidas han estado en una escuela. Generalmente es una representación femenina la que ocupa un lugar central en la educación de niños pequeños en todos los países del Occidente, donde mayoritariamente el trabajo docente está a cargo de mujeres desde el siglo XIX. Este estudio, en marcha, integra un proyecto de cooperación desarrollado entre instituciones del Brasil y de la Argentina. Nos proponemos discutir aspectos de la historia de la infancia brasileña (objeto de estudios e investigaciones anteriores) y de la infancia argentina (desde acercamientos bibliográficos recientes), en cuanto al lugar ocupado por la profesora o por el femenino y sus implicaciones en la organización de la educación de niños pequeños. Históricamente el modo como se constituyó la presencia femenina en la educación de niños pequeños fue determinante para la forma de organización escolar que remite a prácticas de 'maternaje' o a concepciones 'biologistas' de la educación de la mujer. Tales concepciones se reflejan en las políticas de atención a la infancia tanto en el Brasil como en la Argentina hasta la actualidad. El presente artículo reflexiona sobre la organización social e histórica de las instituciones de atención y de educación de niños, basándose en contribuciones de teóricos de los dos países sobre el tema, además de las contribuciones de Norbert Elias, para comprender la formación del individuo 'civilizado' desde la infancia. Presentaremos soportes bibliográficos iniciales, en el intento de comprender la temática en los países antes citados, recurriendo a los estudios sobre la formación docente y de género.

Palabras clave: Infancia-Educación Infantil- Trabajo Docente- Latinoamérica

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido pesquisada em diferentes enfoques e muitos autores têm se debruçado sobre a temática, o que permite uma riqueza de opções teóricas e metodológicas para entender a questão. Este artigo é parte de uma pesquisa maior entre uma instituição brasileira e uma argentina, (através de um projeto binacional de cooperação CAPES/SPU) que tem se ocupado em investigar a constituição da infância e da juventude e seus desdobramentos no processo de socialização e escolarização nos dois países. Neste recorte, nos ocuparemos em fazer uma reflexão acerca da educação das crianças e o lugar da professora – utilizada no feminino, considerando o grande número de mulheres que atuam na educação das crianças pequenas- no tocante a formação inicial e os modos como se constituiu o processo de absorção do trabalho feminino nos dois países.

A perspectiva é fazer uma reflexão acerca da formação inicial de profissionais que atuam junto às salas de criança e o modo como a história deste atendimento aparece na constituição deste profissional específico, que é a professora de criança, pois sua formação é profundamente marcada pela identidade de gênero. A figura da professora está presente na experiência de todos os indivíduos que passaram pela infância desde o início do séc. XX, e pode-se dizer que ela foi responsável pela formação de inúmeras gerações de criança. Este artigo traz a discussão sobre quem são essas mulheres professoras e como o seu espaço profissional se constituiu na história do atendimento à criança indicando aspectos desta

história do atendimento da formação de professoras no Brasil e na Argentina.

EDUCAR A INFÂNCIA: ORIGENS HISTÓRICAS DO ATENDIMENTO NO BRASIL E NA ARGENTINA

A educação das crianças em finais do séc. XIX e início do XX fez parte de um projeto educacional que tinha por objetivo – considerando o enfoque da história da educação-, “civilizar, instruir, formar e educar” as populações. A proposta era inseri-las no contexto das ideias que circulavam no período e apontavam concepções de progresso e civilidade, como modelos de desenvolvimento para os países da América Latina; no caso deste trabalho, enfocamos as contribuições de Brasil e da Argentina.

Tal *processo civilizador* aqui entendido a partir das teorias de Norbert Elias que discute como o Ocidente, especialmente no contexto europeu, passou por transformações nos seus processos de sociabilidade e constituição dos grupos sociais. Elias (1994) destaca que as mudanças deram-se a partir da regulação das pulsões, do controle das emoções, do controle da violência, do refinamento das condutas, da autorregulação individual e coletiva no comportamento social, além da presença e monopolização do Estado nos processos de contenção da violência. Tais elementos presentes nos processos sociais percebidos como sociogênese do grupo, ocorrem coletivamente e provocam mudanças individuais que são internalizadas a partir da psicogênese do indivíduo, e são responsáveis pela formação de

modos de ser e comportar-se socialmente, considerando o contexto histórico do qual ele faz parte.

Portanto, no período histórico em questão, ou seja, no final do séc. XIX, a proposta civilizadora de regulação social, controle da violência e formação individual passava pelo ideário do pensamento da época, que estava também fundamentado nas concepções positivistas, liberais e pragmáticas produzidas até então. Neste contexto, a educação foi chamada a contribuir na transformação da sociedade e sua presença era central no debate, pois

a difusão da escolarização como categoria de atividade social foi fundamental para os processos de alteração da sociabilidade em curso, ao longo do século XIX e no início do século XX, bem como para as mudanças dos mecanismos de produção das distinções sociais que significaram alterações expressivas nas relações de gênero, geração, etnia e classe social (VEIGA, 2002, p.99).

Deste modo, tanto no Brasil como na Argentina foi recorrente a presença de um discurso modernizador e civilizador. A educação seria uma garantia de formação de um novo homem para uma nova sociedade, com modos e comportamentos mais controlados e regulados pelo Estado, que estava se constituindo neste período. No fragmento do texto de Sarmiento – um dos expoentes da história da educação na Argentina-, este propugnava que

el poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral e intelectual de los individuos que la componen; y la educación pública no debe tener otro fin que el aumentar las fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que la posean (SARMIENTO apud TEDESCO & ZACARIAS, 2011, p.15).

Embora a preocupação tenha sido inicialmente com a formação das elites locais, o período demandava a instrução das massas populacionais, pois elas seriam fundamentais para a construção do Estado e da Nação. Segundo Faria Filho e Pineau (2009, p. 91) - “para o caso latino americano, o que estava em jogo (...) era a

transição da Colônia para a Independência”, assim na construção dessa identidade nacional dos países em formação, o cidadão que se quer formar também é político, e, toda a população será convocada.

O modelo de *processo civilizador* perpassou os discursos e práticas em todas as colônias que se organizavam politicamente e buscavam alcançar um patamar de República e nação civilizada. No ideário argentino tal transformação social se deu a partir das políticas de escolarização “(...) la obligatoriedad de la escuela pública que estableció la Ley 1420, los niños entre 6 e 14 años debían devenir en alumnos. En el imaginario de la época, una generación escolarizada se convirtió en condición para la existencia de un país moderno (CARLI, 2011, p 39).

No ideário brasileiro este projeto civilizador que tem a educação como ênfase também está presente. As estratégias deste modelo estão fundamentadas em três aspectos: o discurso liberal e pragmático em construção nestes países, a fragilidade da república iniciante e o fenômeno das imigrações europeias, elementos que dentre outros compõe o contexto histórico dos dois países no final do séc. XIX.

Portanto, neste cenário a demanda era um projeto educativo e de formação, pois o cidadão *criollo* a formar pressupunha “a adesão a certas práticas culturais mais modernas associadas à criação de sujeitos com maior nível de individualidade e autorregulação que os que apresentavam os sujeitos políticos preexistentes” (FARIA FILHO e PINEAU, 2009, p. 91). E somente a partir destes elementos acreditava-se que os Estados poderiam almejar o patamar de nação civilizada.

Dentre as práticas civilizatórias pressupõe-se a educação para as camadas populacionais e a escolarização de crianças, mulheres e pobres. Se considerarmos tal concepção de processo civilizatório, tanto o Brasil como a Argentina, os problemas e os processos educativos foram similares. Diana Vidal e Adrian Ascoláni (2009), em suas investigações – projetos de parceria entre instituições públicas argentinas e brasileiras-, apontam que a expectativa dos dois países tem sido compreender como se constituíram historicamente os seus sistemas educativos, levando em consideração “as tensões existentes entre os projetos educativos das elites, os anseios reformistas dos educadores e as demandas de

escolarização dos grupos sociais históricos” (2009, p.7).

Portanto, tomando como referência a história da educação das crianças, apontamos as aproximações entre as origens brasileiras e argentinas na criação de instituições educativas que surgiram no final do séc. XIX, e que estão imbuídas deste ideário e também das tensões e lutas existentes entre os diferentes grupos que compunham a sociedade, tanto brasileira como a argentina do período em questão.

Assim, a história das origens das instituições latino-americanas possui semelhanças à medida que inauguram práticas de atendimento para crianças, influenciadas pelos mesmos moldes da recém-criada educação na Europa. Impulsionadas pela Revolução Industrial que absorveu o trabalho das mulheres fora de casa, especialmente das mulheres pobres, a criação de instituições na Europa decorre deste fenômeno da industrialização que demandou o atendimento às crianças, filhos/as dos trabalhadores/as absorvidos no processo produtivo. Entre as experiências mais conhecidas podemos citar na França as *salas de asilo* criadas por volta de 1764, e na Alemanha o *Kindergarten* criado por Friedrich Froebel por volta de 1840, que vão se disseminar em toda a Europa, vindo depois para o continente americano. Sobre suas origens Rogério Fernandes aponta:

Conhecem-se bastante bem os primeiros passos a favor da criação de “escolas infantis” no Continente europeu e na Inglaterra. Os historiadores referem os esforços precursores de Oberlin, da Marquesa de Pastoret, de Basedow, de Pestalozzi. Mais decisivas, devido aos seus reflexos no plano internacional [...] (FERNANDES, 2000, p. 90).

Nessa direção, Moysés Kuhlmann (2007) menciona que a educação da criança foi elemento utilizado socialmente para disseminar a concepção de desenvolvimento. Tal iniciativa vai figurar em exposições internacionais, organizadas pelos países como uma celebração ao progresso. Segundo este autor as exposições seriam os templos da mercadoria que no final do séc. XIX e início do séc. XX apresentavam suas lições de coisas para a constituição da modernidade. As exposições aconteceram em diversos países e a educação da criança figurou entre as novas

tecnologias no discurso de civilidade do período. A Argentina sediou a exposição de 1862 e o Brasil a de 1922.

No Brasil a concepção higienista é disseminada pela área médica que, influenciada nos estudos europeus do início do séc. XX ditava regras de educação da criança, bem como os novos modos de higiene e comportamento social para uma nação civilizada. Portanto podemos dizer que as primeiras instituições brasileiras se organizam sob duas vertentes. Algumas instituições voltadas ao atendimento de crianças de classes populares e pobres, com perspectivas de cunho caritativo e assistencial como informam os dados históricos.

As creches foram criadas para, em sua maioria, atender crianças de 0 a 6 anos em período integral, vinculando-se aos sistemas de bem estar social e respectivas políticas assistencialistas e compensatórias. As pré-escolas, também, em sua maioria, foram criadas dentro do sistema educacional para crianças de 4 a 6 anos, para processo de escolarização formal. Assim aconteceu no final do século XIX com a criação dos jardins de infância nos moldes froebelianos e, mais tarde, na década de 20, com as escolas maternas (MIEIB, 2002, p. 94).

Outras, no mesmo período também, foram criadas como instituições de cunho pedagógico e educacional, para crianças das classes mais abastadas com a inauguração do primeiro jardim de infância na corte. Conforme menciona Kishimoto (1988, p. 91).

A história dos jardins de infância começa, no Brasil, em 1875, quando Joaquim José Menezes Vieira, um dos mais conceituados educadores da corte, e sua esposa, Carlota, instalam um jardim de infância particular no Colégio Menezes Vieira situado à rua dos Inválidos, 26, em um dos melhores bairros da cidade do Rio de Janeiro. Com ótimas instalações, aquela instituição atende crianças de 5 a 7 anos, tendo como objetivo servir uma clientela de elite que se inicia em atividades relacionadas à ginástica, pintura, desenho.

Tais iniciativas separam as ações de atendimento e criam espaços de diferenciação do trabalho docente. De um lado temos os modelos

de creches e abrigos, e de outro os jardins de infância, escolas maternas e pré-escolas. Um aspecto importante discutido na pesquisa brasileira por Kulhmann (2007) aponta que mesmo com a existência de dois tipos de instituições para grupos sociais diferentes, ambas tinham caráter educativo, o que é possível dizer que a cisão seria marcada no projeto educacional da instituição. Ou seja, um tipo de instituição que educa para a autonomia e outra que educa para a submissão.

Na história da educação da Argentina estão presentes aspectos semelhantes no tocante ao projeto civilizador que necessita atender à enorme diversidade de pessoas que compõem a sociedade no final do séc. XIX e início do séc. XX, marcada por desigualdades sociais e diferenças culturais na formação do Estado argentino. Para a historiadora Sandra Carli, a história da infância argentina pode ser pensada a partir de três períodos históricos que dão visibilidade à educação da criança e como está presente nos discursos e políticas sociais.

As origens estariam no final do séc. XIX e início do XX (1880 a 1916) estendendo-se em determinados aspectos até meados do séc. XX (1930). Um segundo período marcante seria de 1945 a 1955, com características específicas e o terceiro seria a partir de 1955 até a atualidade séc. XXI. Sobre as origens, a autora afirma que:

En la etapa fundacional... (...) se desplegó una concepción moderna de infancia construida por Sarmiento. (...) Ideal de familia burguesa y escuela pública, pero también otros espacios (Cunas públicas, salas de asilo, escuelas de artes y oficios, asociaciones civiles) configuraron la institucionalización moderna del niño, hasta 1930, con bordes más o menos democráticos. El niño entendido como menor sin derechos propios queda subordinado a la autoridad docente y paternal (CARLI, 1994, p. 9)

Neste aspecto as origens da educação da criança argentina têm semelhanças com os processos de efetivação e criação de instituições para o atendimento às crianças brasileiras. Os projetos de ambos os países tinham que enfrentar as desigualdades sociais na educação dos diferentes grupos marcados pela cultura de nativos e imigrantes. O cenário se caracterizava por crianças e adultos à margem do processo produtivo e do ideário civilizador do período,

tanto no Brasil como na Argentina. Sobre a experiência argentina a autora afirma que.

(...) aquellos niños situados a margen del discurso sarmientano, estuvieron a cargo de mujeres durante el período de 1890-1930. Las prácticas y discursos de las mujeres desde fines del siglo XIX hasta 1930, particularmente de militantes anarquistas, socialistas y liberales democráticas, intervinieron significativamente en la construcción de posiciones discursivas infantiles que traducen condiciones de existencia social de la época y las grietas de la institucionalización escolar-familiar: figuras del niño trabajador, vagabundo, desertor escolar, huérfano, se diseñaron en eventos e acontecimientos de diversos tipos (CARLI, 1994, p. 9).

Neste cenário de aproximações acerca do atendimento e institucionalização da educação das crianças, temos uma figura central que é a docente, e o lugar da formação docente e da escola como uma perspectiva de ascensão e civilidade. Nesse contexto as mulheres vão desempenhar um papel fundamental tanto na história da educação brasileira como na da educação argentina, já que a história da criança e das mulheres se articula e se imbricam, caracterizando-se como a história da educação de grupos socialmente mais vulneráveis que, sob diversos aspectos e em diferentes momentos históricos, estiveram à margem do processo produtivo e das políticas de inserção social.

Deste modo, a partir de agora enfatizamos um segundo momento deste trabalho que busca analisar a questão da história da formação docente feminina para atuar junto na educação das crianças. Em finais do séc. XIX e início do séc. XX na América Latina se difunde um discurso civilizador no qual a implantação da escolarização pública e da educação de mulheres e crianças fazia parte do projeto republicano.

Não somente na Argentina onde “la configuración de discursos modernos acerca de la infancia se produce acompañando la implantación de la instrucción pública nacional, la fundación del sistema educativo escolar y la expansión del normalismo como cultura pedagógica” (CARLI, 2011, p.35) mas também no Brasil, podemos dizer as primeiras iniciativas de institucionalização da formação de professores, foi a criação das escolas

normais com a finalidade de colocar os países latinos entre as nações modernas da época

EDUCAR A MULHER: ORIGENS HISTÓRICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE NOS DOIS PAÍSES

A proposta de formação de professores na escola normal tem origens semelhantes e que ocorrem praticamente no mesmo período, final do séc. XIX e início do XX, tanto no Brasil como na Argentina. A criação das primeiras escolas normais na França (séc. XVIII) se insere no mesmo período que surgem as primeiras experiências de instituições de atendimento à criança, nos permitindo pensar que a preocupação com a escolarização da infância está em curso, paralelamente a uma formação compatível com novos modelos de educação dos países ocidentais na Modernidade.

Nesse contexto também podemos dizer que nas origens da profissão docente está a presença marcante do trabalho feminino, onde prevaleceram as práticas de maternagem² e a valorização da maternidade, como característica que credenciava as mulheres para este trabalho. Tal ideário está em curso fundamentado em concepções higienistas do período, que começam a regular os comportamentos sociais e se estendem na criação de instituições para crianças tanto no Brasil como na Argentina. Os dados históricos nos apontam que nesses países o trabalho de atendimento às crianças pequenas era feito em geral por mulheres, a grande maioria sem formação e firmada nos conceitos maternal e biológico, ou seja, bastava ser mulher e mãe para ter estar habilitada a trabalhar com criança.

Este equívoco demandou a necessidade de profissionalização dessas mulheres e a criação das escolas normais que tinham caráter específico de formar professores e professoras para a educação mais sistematizada e a escolarização das crianças. Assim, no contexto de formação e reforma de uma sociedade que buscava um novo modelo civilizador e moderno, algumas prioridades estavam em pauta nos discursos da época. Como exemplo, a educação das crianças e das mulheres

que deveria ser priorizada. Sarmiento, na Argentina, em fins do séc. XIX menciona que:

De la educación de las mujeres depende, sin embargo, la suerte de los estados; la civilización se detiene a las puertas del hogar doméstico cuando ellas no están preparadas para recibirla. Hay más todavía, las mujeres, en su carácter de madres, esposas o sirvientes destruyen la educación que los niños reciben en las escuelas. Las costumbres y las preocupaciones se perpetúan por ellas, y jamás podrá alterarse la manera de ser de un pueblo, sin cambiar primero las ideas y hábitos de las mujeres (SARMIENTO apud TEDESCO & ZACARIAS, 2011, p. 108).

No Brasil o mesmo discurso está presente no ideário republicano como pode ser percebido no texto da primeira lei de instrução pública do Brasil de 1827:

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam sua conduta aos sentimentos delas (apud LOURO, 1997, p. 447).

Tal concepção republicana percebia a mulher como tendo a função social de educar os filhos e também como a pessoa responsável pela formação das futuras gerações. É possível perceber que, além disso, a criação de instituições no qual o trabalho feminino estava presente está associada nos discursos da época a uma concepção biológica que tornaria a mulher mais apta para educar as crianças, tendência que está presente não somente nos dois países citados, mas nos países ocidentais e em toda a América Latina.

Pode-se dizer que os “Estados nacionais latino-americanos, recém-constituídos, depositaram nas mãos do corpo docente feminino a tarefa de reproduzir os fundamentos da nova identidade nacional” (MORGAGE apud YANNOULAS, 2011, p. 274). Portanto na construção deste processo de consolidação dos Estados Nacionais, representado pela passagem da Colônia para a República, a educação teve prioridade no sentido de formar quadros para a

² O termo "maternagem" tem sido utilizado na área de estudos de gênero para expressar os processos sociais de cuidado e educação de crianças, em oposição à maternidade, que se refere à dimensão biológica da gestação e do parto (CARVALHO, 1995, s/p).

realização de um trabalho que substitui a mão de obra masculina pela feminina na educação.

À medida que os homens foram sendo convocados para trabalhar na industrialização recém-inaugurada na América Latina e já consolidada na Europa, os postos de trabalho docente foram sendo relegados às mulheres. Um indicativo do percentual de mudança do quadro docente pode ser apontado como,

un fenómeno ampliamente documentado en los países occidentales es la llamada feminización docente, entendida como la incorporación mayoritaria de mujeres a la enseñanza elemental, en comparación con los hombres. A finales del siglo XIX, gran cantidad de jóvenes ingresaron al mercado laboral como profesoras de primaria en varios países industrializados (75% del total de docentes en Estados Unidos, 68% en Italia, 66% en Inglaterra e 65% en Canadá (ALBISETTI apud JIMENEZ, 2009, p. 2).

Neste contexto, a figura da mulher foi primordial e foi utilizada para justificar a mudança no quadro produtivo que absorveu os homens nos processos de industrialização. A figura feminina foi vinculada a um discurso biológico da maternidade e a mulher foi percebida como pessoa melhor preparada afetivamente para o trabalho de educação das crianças. Se levarmos em consideração essa premissa podemos apontar que esta concepção esteve presente tanto no Brasil como na Argentina e levou a criação das primeiras escolas normais para preparação destas profissionais que atuariam junto às crianças.

Neste caso, queremos discutir dois aspectos fundamentais que estão presentes na discussão ao considerarmos as características atribuídas ao processo de docência feminina. Tais aspectos são disseminados no interior dos grupos sociais e formam de modo explícito as concepções sobre o lugar da professora na sociedade, um deles ligados a perspectivas biologicistas e outro à desvalorização do trabalho por meio de salários menores.

O primeiro seria questionar tal modelo na educação das crianças se considerarmos que quanto aos aspectos afetivos da maternidade, sabemos que historicamente a relação entre mães e filhos/as foi construída e, que o amor materno é um mito (BADINTER, 1981). Parafraseando Simone de Beauvoir "não nascemos mães,

aprendemos a ser" ao longo de um processo histórico, que impingiu às mulheres, a partir do fator biológico, e da capacidade destas de gerar e parir filhos- a concepção de que o amor por suas crias viria de algum componente sanguíneo e biológico, ou ainda, de algum sentimento de proteção ou preservação da espécie.

Tal teoria biologicista é discutível à medida que considerava somente o relacionamento entre mamíferos - mulheres não se relacionam de modo mais afetivo somente pelo fato de ver suas crias nascerem do seu ventre-, pois a relação entre mamíferos humanos é construída socialmente e culturalmente, haja vista a imensa bibliografia da história da criança que relata o infanticídio como um fenômeno corriqueiro e presente em todos os períodos históricos. Portanto, o mito de que mulheres são afetivamente mais aptas a educar crianças historicamente não procede e é necessária a formação profissional.

Além disso, outro aspecto importante desta discussão é a construção na modernidade de uma concepção de maternidade e da figura da mãe que marca o ideário do pensamento burguês. Pensamento este que organiza especialmente a partir do séc. XVII e se consolida no séc. XVIII, com os modelos e normatizações de família, casamento, escola, educação da criança e dita normas para os grupos sociais.

O segundo ponto questionável na implantação de um modelo de trabalho feminino pode ser discutido a partir do fenômeno da industrialização e das oportunidades de trabalho e melhores salários, que se tornaram atrativas e absorveram os homens fazendo-os migrar para esta atividade relegando ocupações de menor salário para as mulheres. Também neste aspecto podemos apontar a relação espaço público e privado que se constrói na modernidade em torno da ideia de que a escola seria uma extensão do lar e, portanto, mais adequada à presença feminina.

Nesse contexto, mediado por estes discursos, Brasil e Argentina criam as escolas normais, majoritariamente frequentadas por mulheres. As primeiras instituições datam do final do séc. XIX. No Brasil a primeira escola normal a iniciar suas atividades ainda na década de 30 do séc. XIX foi a de Niterói, capital da província fluminense. Segundo Heloisa Villela (2000) essa instituição foi importante na formação dos professores do Império e exerceu grande influência nas decisões da esfera educacional. Segundo a bibliografia a Escola Normal na

Argentina surge também no séc. XIX por volta e 1870.

En 1870 Sarmiento fundó la Escuela Normal de Paraná, sobre la base del Colegio de Paraná. (...) Desde 1870 hasta 1896 se fundarían en el país 38 escuelas normales, acordes al modelo paranaense. Amante de la liberación femenina, admirador de las mujeres educadoras, trabajadoras y liberales, Sarmiento trajo al país a veintitrés maestras norteamericanas (PUIGGRÓS, 2002, p 77).

Na formação inicial das escolas nos dois países prevalece a concepção do trabalho feminino, e ainda que as escolas fossem criadas para a formação docente em geral, o maior contingente que ocupou seus espaços foi das mulheres. Estas não somente atenderam ao apelo do discurso civilizatório vigente, mas como uma oportunidade de profissionalização permitida às mulheres. No Brasil também temos registros de um grande número de mulheres estrangeiras que vêm ao país para trabalhar em instituições de formação docente e na educação das crianças. Mulheres ligadas a ordens religiosas e confessionais, católicas ou protestantes que tinham como objetivo, além da oportunidade de trabalho e ascensão financeira, também o proselitismo religioso. Nesse sentido, a América Latina se apresentava como lugar propício a civilização dos bárbaros; tal intento poderia ser alcançado com a proposta educativa que traziam em sua bagagem.

Importante destacar que no projeto docente de formação feminina, ainda que esteja presente a idealização expressa nos cursos de formação que indicavam a responsabilidade educativa e pedagógica das mulheres, essa formação extrapolou o lar e chegou à instituição, ou seja, as mulheres tiveram a instituição também como um espaço de trabalho, pois “uma vez que permitiu à mulher o acesso à escola como aluna e, pouco a pouco, possibilitou também a sua entrada na sala de aula como docente (...)” (FURTADO & SARAT, 2012, p. 622-625).

Portanto, podemos dizer que a educação das mulheres se volta para o magistério e a docência como movimento de feminização do magistério, tem como ênfase uma preocupação social e política que se constitui e se aproxima das origens da criação das escolas normais no final do séc. XIX, tanto na experiência brasileira como

argentina. Mais sobre a temática no Brasil temos pesquisadores como: Tanuri (2000), Cattani (2003) Lopes (1991) e outros. E na Argentina podemos citar entre outros: Pineau (2005 e 2011); Yanoullas, (1992 e 2011); Morgade, (1997e 2009); Fernandez (1994).

A PROFESSORA DA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS NO BRASIL E NA ARGENTINA

As origens da formação profissional priorizaram a capacidade feminina de ser mãe, ao evocar as qualidades maternas e a proximidade das mulheres ao aspecto afetivo especialmente para a professora dos anos iniciais e da Educação Infantil.

No Brasil conforme nos informa Kishimoto, “a Educação Infantil esteve sob responsabilidade da ‘mãe educadora’, conforme previa Comenius, em sua Didática Magna (1957) ‘jardineira’, na acepção de Froebel (1913), ‘tias, pagens (sic), auxiliares’, nas últimas décadas” (2000, p. 1). Tal nomenclatura traz no seu bojo características afetivas e sentimentais que aproximou o trabalho da professora à informalidade e à instintividade presentes na experiência da maternidade. Ainda que a experiência materna seja planejada, não existe um conhecimento formal ou institucional que credencie uma mulher para tal tarefa, para tornar-se mãe uma mulher necessita estar biologicamente em condições.

No entanto, para ser professora a pessoa necessita de formação e conhecimentos específicos à medida que vai trabalhar com indivíduos institucionalizados com os quais certamente não tem relações de parentesco ou consanguinidade e que demanda uma gama de conhecimentos acumulados para realização do processo de formação individual e coletiva. Portanto ao falarmos do espaço institucional no qual as relações são entre professores/as e alunos/as e não somente adultos e crianças não basta ser ‘tia’, ‘mãe’, ‘segunda mãe’. O aspecto afetivo está presente em outra dimensão da vida e no caso desta reflexão reivindicamos o compromisso social, profissional e institucional da formação docente que deve levar em consideração estes aspectos, pois gostar de crianças e ser tia delas na instituição educativa não é suficiente, é um equívoco, embora utilizado largamente no Brasil.

As crianças pequenas especialmente da Educação Infantil na atualidade ainda utilizam essa nomenclatura em diversos Estados do país. A professora chamada de ‘tia’ nos remete também às relações do espaço doméstico e privado, retirando o elemento profissional da figura da professora. Em um dos seus textos o escritor brasileiro de literatura infantil Ziraldo, escreve na voz do seu personagem mais famoso, o *Menino Maluquinho* que, “tia é uma espécie de mãe, que não precisa obedecer”. Ainda na cultura brasileira essa imagem se refere também a uma mulher que não se casou, a ‘tia solteirona’, que não teve filhos, não por vontade própria, mas por ter sido preterida socialmente. Então, ela pode ser retratada como a tia que trata os sobrinhos com ilimitada indulgência e mimos ou ainda a solteirona mal amada por não ter se casado.

Ou seja, qualquer uma das imagens não coincide com a figura de uma profissional que necessita formação e conhecimentos específicos para desempenhar seu trabalho com crianças. Tal discussão foi levantada nos anos 1970, pelo educador brasileiro Paulo Freire em seu célebre livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*: ele conduz à reflexão dos aspectos políticos que estão envolvidos na constituição da identidade docente, pois:

(...) aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à tia. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional (...) é quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve (FREIRE, 1994 p. 11 e 12).

Este aspecto pode ser percebido também na Argentina, quanto ao uso de uma nomenclatura específica no tratamento da professora na escola primária inicial, a professora de crianças. Nas escolas argentinas ainda hoje, a professora é identificada como *señorita*, não como um pronome de tratamento para uma pessoa jovem e solteira, mas para uma mulher que adotou a docência com crianças pequenas. Independente da idade e do estado civil, ela será sempre a *señorita* que ficará na memória de todas as crianças argentinas que passaram especialmente pelo jardim de infância e escola primária como aponta Alicia Fernandez.

La señorita Patricia es casada pero la llaman "Señorita". El señor director es soltero, sin embargo no lo llaman señorito. Claro, los varones son siempre señores. Las mujeres en cambio, para ser señoras, tenemos que ser señoras de algún señor. Bueno, pero yo estaba hablando de la señorita Patricia, que también la llaman "segunda madre". Es madre, entonces, pero madre virgen, porque ser madre soltera no está bien considerado en la escuela (FERNANDEZ, 1994, s/p).

A percepção desta figura está presente no imaginário e na memória de todas as crianças argentinas. No livro *Lo que queda de la infancia: recuerdos del Jardín* (ANTELO; REDONDO & ZANELLI, 2010) temos um registro de histórias e memórias de trinta e oito pessoas, de diferentes segmentos sociais que descrevem as experiências da educação inicial e na grande maioria dessas memórias a figura da *señorita* está presente. Assim o que fica de lembrança da primeira experiência na escola é a figura da professora e do modo como ela atuava juntos com as crianças nas práticas cotidianas, porém sempre nomeada de *señorita*, independente de sua idade e estado civil. Apontamos fragmentos do livro citado acima.

La senõrita Clelia, mayor_debia tener más de treinta años la vieja- además tuve señoritas: Betty, Celia, Diva. (Tomás Abraham).

La señorita era hermosa, se llamaba Mirta, tengo fotos con ella... La señorita Mirta sabía muy bien como complacernos (Maiamar Abrodos).

Una señorita me espera, me da un beso, lee mi nombre bordado en el guardapolvo y me lleva de la mano al grupo... Otra Señorita que no tiene guardapolvo y sí una cara triste... ‘Niños, saluden a la senõrita directora!’ y comienza a cantar la música de buenos días su señorita (ANTELO; REDONDO & ZANELLI, 2010, p 23-26-27-33-34).

Estes exemplos mostram como a figura da professora também está associada a um ideário feminino, porém em certa medida assexuada. Ainda que a mulher mudasse seu estado civil, se casasse, tivesse filhos, ou qualquer outro tipo de vida sexual, isso deveria ser silenciado na instituição à medida que a professora tinha um

modelo de comportamento regulado por regras e padrões que não permitia visibilidade da sua sexualidade.

Sobre a questão em outro texto ³ discutimos com Norbert Elias (1994) o conceito de *conspiração do silêncio* relativo às questões da sexualidade que estão presentes no início do séc. XX, especialmente na educação das crianças, um período de formação de novos padrões de moralidade e códigos de conduta. Tais padrões fazem parte do projeto civilizatório que se ia constituindo socialmente havendo, portanto, a necessidade de regulação e contenção dos modos de ser e de autocontrolar os impulsos e as pulsões relativas também à sexualidade imposta.

O magistério ou a formação das mulheres que serão as professoras torna-se um espaço de controle da sexualidade feminina, pois nas instituições as mulheres podem esconder e silenciar sua condição à medida que são rotuladas de tias, *señoritas* e obedecem a um padrão social em que está em jogo o controle do seu comportamento social.

As regras e padrões de conduta esperadas e impostas às mulheres professoras são resultado de um processo que ocorre não somente no Brasil, mas nos países onde a docência para crianças ficou majoritariamente a cargo delas, indicando mais uma vez a necessidade de regular as condutas. Tais processos são sociais e podem estar presente em todos os grupos humanos, segundo Elias “a coação social à *autocoção* e a apreensão de uma auto-regulação individual, no sentido de modelos sociais e variáveis de civilização, são *universais sociais*. Encontramos em todas as sociedades humanas uma conversão das coações exteriores em autocoções (2006, p. 22).

Sobre a temática em pesquisa: ainda temos na América Latina a utilização do mesmo adjetivo – aparece no México do séc. XIX e conforme menciona Jimenez “*en la época se utilizaba el término de profesor o profesora para aquellos titulados en alguna escuela normal; señor o señorita, para los no titulados*” (2009, s/p), ou seja, os docentes sem formação eram chamados por esta nomenclatura mais informal.

Neste aspecto, a questão tem a ver com a formação profissional, o que pode ser justificável

por se tratar de pessoas sem titulação, e a relação com a valorização do trabalho docente se expressa na nomenclatura de pessoas com ou sem formação profissional. No entanto, em uma pesquisa sobre a história da docência no México a pesquisadora Etelvina Flores aponta que os aspectos históricos que contribuem para a construção de uma história do trabalho feminino, também estão relacionados com a maternidade. O lugar da maternidade foi historicamente impedimento para uma maior valorização e reconhecimento da profissão docente na história da educação mexicana. Para a autora,

Esto no siempre fue así, a principios de los años 20, a pesar de que las maestras eran muy numerosas, había una discriminación hacia ellas que “se manifestaba en por lo menos tres niveles: el salario, el acceso a las categorías administrativas y académicas superiores y la reglamentación laboral”. Un ejemplo de esto último es el de la reglamentación que para la admisión de maestras casadas discutía la Secretaría de Educación Pública en 1922, donde se proponía que sólo siendo profesoras normalistas tituladas o teniendo “notorias aptitudes como educadoras”, podrían aceptarse mujeres casadas en el magisterio. Aun así, debían separarse de su trabajo en el sexto mes de embarazo y reanudar seis meses después del parto, con el pago de sólo un mes de su salario. Se especificaba también en este reglamento que “las profesoras no casadas cesarán en su empleo tan pronto como se tenga conocimiento que se encuentran en estado interesante”. Las discusiones sobre la compatibilidad del magisterio y la maternidad fueron muy extensas pues “...las actitudes que se esperaban de las maestras para el ejercicio de su profesión eran el virtuosismo, la honestidad, alta moralidad, dedicación y... el celibato” (FLORES, 1993, s/p).

Tal discussão esteve presente também no Brasil. O país discutiu o lugar da professora nas normatizações que regulavam o trabalho docente: a professora seria uma mulher jovem, solteira ou uma mulher casada; uma pessoa mais velha e experiente ou uma jovem concluinte da escola normal; tais indagações estão presentes em relatórios paulistas sobre a educação no final do séc. XIX. Estes relatórios mostram como a

³Texto “Educação, Memória e Gênero: contribuições de Norbert Elias”. Publicado na InterMeio Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. UFMS, Campo Grande, MS, v 17. Nº 33 pp118-139. Jan/Jun 2011.

temática ganha espaço nas propostas para os Congressos de Educação que ocorrem no início do séc. XX, e algumas das questões recorrentes são: “Porque deve ser preferida a mulher para o ensino da infância? A quem melhor cabe a regência de uma escola - à mulher solteira ou a mães de família?” (SOUZA, 1998, p 63).

Na história da educação brasileira a convivência com esse dilema também foi motivo de intensa discussão, pois colocava em choque conceitos acerca do trabalho no espaço público em oposição ao casamento, e a maternidade do espaço privado. O trabalho fora do lar poderia representar uma ameaça e um risco a sociedade que se construía a partir da representação da mulher como mãe e esposo diligente. Portanto essa perspectiva de que a mulher deveria trabalhar um tempo menor, e também atender às atividades domésticas da maternidade e do casamento como prioridade, foi uma concepção difundida, regulada e controlada de diversos modos na organização social do final do séc. XIX e início do séc. XX no período em que se construiu para a mulher:

Uma concepção do trabalho fora de casa como ocupação transitória, a qual deveria ser abandonada assim que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe. O trabalho fora seria aceitável para moças solteiras até o momento do casamento, ou para mulheres que ficassem sós – solteiras ou viúvas (...) dizia-se, ainda, que o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de ‘um só turno’, o que permitia que elas atendessem suas ‘obrigações domésticas’ no outro período. Tal característica se constituiria em mais um argumento para justificar o salário reduzido – supostamente, um ‘salário complementar’ (LOURO, 1997, p 453).

Muitos aspectos podem ser discutidos, porém vamos nos ater acerca da construção de uma concepção do trabalho das mulheres na docência apontando que tais ordenamentos tinham claro objetivo de manter um patamar da submissão destas nas relações de poder instituídas na qual as mulheres e as crianças fazem parte. Normatizar e legislar sobre um comportamento adequado e específico para determinado grupo fazia parte de um *processo civilizador* para a educação da sociedade. Portanto se considerarmos o histórico da profissão docente e do atendimento

à infância apresentado nas experiências da América Latina perceberemos que o poder regulador do Estado e da sociedade da época se esforçou em construir uma identidade profissional adequada a mulheres e crianças.

Tal identidade as subjugava a um modelo imposto por padrões de regulação e controle de elementos como: moralidade, sexualidade, corpo feminino, comportamento social adequado à instituição, enfim, um processo lento e gradativo de contenção e regulação das emoções, levando à construção de um padrão de controle e auto controle esperado como modelo de civilidade. A civilização dos modos seria alcançada pela educação.

Portanto, nesse modelo de civilização e na constituição de uma identidade profissional docente queremos fazer dois destaques que poderão ser melhor aprofundados em outra oportunidade.

Um primeiro aspecto é que esse modelo de ‘mãe e esposa’ com trabalho temporário, não oferecia concorrência nem risco aos homens nos novos postos criados pela recente industrialização, pois a docência sendo um trabalho que se aproximava do espaço doméstico, manteve as mulheres próximas às supostas obrigações domésticas e longe das fábricas impedindo seu avanço em outros campos do processo produtivo no período.

No entanto, este aspecto deu visibilidade a uma questão importante, pois a presença da mulher representou um avanço à medida que, mesmo com padrões rígidos de regulação social, o magistério foi lugar de escape para inúmeras mulheres que desejaram romper com o modelo imposto pela ‘maternidade e o casamento’, ou seja, a vida doméstica, haja vista a imensa bibliografia sobre mulheres que nesse processo de feminização já anunciavam o germen dos movimentos feministas que começaram na segunda metade do séc. XX. Assim podemos dizer que a saída da mulher do espaço privado criou oportunidades de ampliação do seu poder nos espaços sociais públicos a partir da educação e permitiu o seu envolvimento nas lutas que posteriormente vão empreender, representada por exemplos como a luta por sufrágio feminino, participação política, formação e profissional, direitos de mulheres e crianças e tantas outras, que ainda estão em curso na América Latina como um todo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA TERMINAR

A história da educação brasileira e argentina como campo de conhecimento têm inúmeras demandas de investigação que vêm sendo discutidas por grupos de estudo dos dois países sob os mais diferentes enfoques. Entretanto, um elemento comum é a necessidade de projetos e parcerias entre as instituições fomentando o debate para a compreensão da educação latino-americana e suas especificidades.

Neste contexto nos inserimos, e nossa contribuição refere-se à temática da história da criança e do atendimento na Educação Infantil, que nesse recorte inicial tem se preocupado com a participação feminina e a formação docente para atuar com crianças nos processos de constituição da educação infantil.

Portanto, apresentamos o lugar da professora de criança e a discussão histórica do cenário nos países pesquisados. Nesse sentido nossas semelhanças ocorrem a partir de um *processo civilizador* presente no ideário do séc. XIX que propugnava por uma educação laica, popular e liberal em oposição à educação católica e colonial. Destacamos que esse discurso do positivismo científico e liberal, presente nos dois países, esteve articulado por grupos estabelecidos e admiradores da elite europeia e norte-americana, que desejava implantar um projeto de civilização para os Estados em construção.

Nossas semelhanças vão de encontro com uma percepção da educação da criança como parte desta proposta que pretendia colocar os países sul-americanos no patamar de nações civilizadas. Uma nação civilizada deveria ter educação formal e escolarização para as crianças e as mulheres, portanto, alimentava a perspectiva de inserção no progresso científico.

Entre as ações representativas deste progresso está a presença do trabalho feminino direcionado a docência, a partir de normatizações que colocam a mulher como centro de um processo de feminização do magistério, principalmente, por advogar a ideia de que a feminilidade e a maternidade seriam indicadores da capacidade das mulheres desempenharem este trabalho na educação das crianças. A partir de tal perspectiva se organizam as escolas normais nos dois países em meados do séc. XIX, no Brasil (1830), Argentina (1870) e estas escolas vão ser

responsáveis pela formação das professoras a partir deste período.

Tais aspectos apontam que a nossa história da educação tem os mesmos dilemas e questionamentos que envolvem a formação profissional tanto no Brasil como na Argentina. Uma das questões apresentadas no texto refere-se à nomenclatura utilizada para se referir à mulher docente que trabalhava com crianças pequenas. A professora de criança chamada de *tia*, no Brasil e, *señorita* na Argentina, são termos que indicam uma percepção moralista e conservadora do lugar da mulher na sociedade. Percepção que envolve no espaço público, aspectos de caráter privado ao relacionar elementos da afetividade restrita nas relações parentais e mesmo questões de gênero e sexualidade no caso da *señorita*.

A difusão deste discurso de valorização do espaço doméstico como lugar privilegiado para mulheres, e a maternidade e a feminilidade como elementos prioritários em sua educação, indica a falta de valorização do trabalho das mulheres colocando a educação doméstica como central. O contexto apontava o magistério como parte de uma escolha profissional temporária ou transitória até momento do casamento ou no caso de viuvez ou solidão.

Outra semelhança que nos aproxima é a presença de um discurso elitizado nos dois países, à medida que difunde um ideário e normatiza a vida de toda a população, baseada em concepções, regras e conceitos das elites emergentes nos Estados Nacionais em formação, sem considerar os contextos de desigualdades sociais e culturais do período histórico.

No entanto, mesmo nesse cenário apresentado é perceptível o avanço da posição social das mulheres na história da educação e nos movimentos do séc. XX. O crescimento da formação educacional e as conquistas das mulheres ao longo de um processo de civilidade, ainda em construção, tem sua gênese neste período com o seu trabalho na educação. É possível apontar muitas mulheres que se destacaram e exerceram liderança, e que serão apresentadas ao longo da pesquisa em andamento.

Finalmente, tais aspectos nos aproximam, quando consideramos estes elementos na organização da história da educação e, continuamos buscando respostas a outras indagações que nos permitem continuar investigando e procurando nas parcerias latino-americanas o lugar que ocupamos em um cenário

de diferentes abordagens. Consideramos que nosso *processo civilizador* está em curso, segundo as palavras de Elias: “la civilización aún no ha terminado” (2009), e a pesquisa sobre a nossa educação tanto no Brasil quanto na Argentina por uma unidade latino-americana, está em curso.

Referências

- ANTELO, Estanislao; REDONDO, Patricia; ZANELLI, Marcelo (org.) **Lo que queda de la infancia:** recuerdos del Jardín. Buenos Aires: Homosapiens, 2010.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado:** o mito do amor materno. 9ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- CARLI, Sandra. **La memoria de la infancia:** estudios sobre historia, cultura y sociedad. Buenos Aires: Paidós, 2011.
- _____. **Historia de la infancia:** una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina. Revista do Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires: UBA/Miño Dávila, ano III, nº 4. pp. 03-11, julio de 1994.
- CARVALHO, P Marília. **Entre a casa e a escola:** educadoras de 1º Grau na periferia de São Paulo. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, vol.76. nº 184, p. 407-444, set/dez. 1995. Disponível em www.elcotidianoenlinea.com.mx Acesso em 23/03/2014
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. v. 1. 1994
- _____. NEIBURG, F & WAIZBORT, L. (org) **Escritos e Ensaio:** Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- FARIA FILHO, Luciano & PINEAU, Pablo. A educação e a questão da construção de identidades modernas no século XX: os casos da Argentina e do Brasil. In: VIDAL, Diana. & ASCOLANI, Adrian. (orgs.) Apresentação. **Reformas educativas no Brasil e na Argentina:** ensaios de história comparada da educação (1820-2000). São Paulo: Cortez, 2009.
- FERNADEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora:** uma leitura. psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FERNANDES, Rogério. **Orientações Pedagógicas das “Casas de Asilo da Infância Desvalida”(1834-1840).** Revista Cadernos de Pesquisa, nº 109, p. 89-114, março/2000.
- FLORES, Etelvina Sandoval. Maestras y Modernización Educativa. Revista **El cotidiano en línea.** Mujeres. México, Ano 9. nº 53, marzo/abril, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1994.
- FURTADO, Alessandra. & SARAT, Magda. Relações de gênero e história da educação brasileira: a educação da mulher, do lar à escola de formação docente. In: CARVALHO, Carlos. Henrique. (Org). **Desafios da produção e da divulgação do conhecimento.** Uberlândia: EDUFU. vol. 2, 2012.
- JIMENÉZ, Rosa Maria Gonzalez. De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, distrito federal (Finales del siglo XIX y principios del XX): un estudio de género. **Revista Mexicana de Investigación Educativa.** México, Número 42, vol. XIV. julio-septiembre de 2009.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **A pré-escola em São Paulo.** São Paulo, Loyola, 1988.
- _____. (org). **Formação dos profissionais de creches no Estado de São Paulo 1997-1998.** São Paulo: Fundação Orsa, 2000.
- KUHLMANN, Jr. Moisés. Infância e Educação (1820-1950): comparação e classificação. In LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano Mendes De & FERNANDES, Rogério. **Para compreensão histórica da infância.** Belo Horizonte: Autêntica. 2007.
- LOPES, Eliane Marta T. **A Educação da mulher:** a feminização do magistério. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.4, p. 22-40. 1991.
- LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1997.
- MIEIB-Movimento Interfóruns de educação infantil no Brasil. **Construindo o Presente.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002.
- MORGADE, *Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género:* un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina. 2009. Disponible en <http://electivogenero.files.wordpress.com>
- _____. Graciela (comp) **Mulheres em la educación:** género y docencia en la Argentina (1870-1930) Buenos Aires: Miño y Davila, 1997.
- PINEAU, Pablo. Amores de mapoteca: lujuria y normalismo en la historia de la educación argentina. **Cuaderno de Pedagogía Rosario.** Rosario AR, nº 13, Educación y Pecados Capitales. Año VIII nº 13- Octubre de 2005. Disponível em

<http://www.revistalatia.com.ar/pdf/08pineau.pdf>
Acesso em 22/02/2014.

_____. *Hijas de Sarmiento*: debates sobre género y docencia en los orígenes del sistema educativo argentino. Ministerio de Educación de la Nación. Biografías maestras. Coordinado por Silvia Laffranconi. - 1ª ed. Buenos Aires, 2011. Disponível em <http://portal.educ.ar/debates/protagonistas> Acesso em 22/02/2014.

PUIGGROS, Adriana. **Qué pasó en la educación**: breve historia desde la conquista hasta el presente. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SARAT, Magda. Educação, Memória e Gênero: contribuições de Norbert Elias. **Revista Intermeio/UFMS**. Campo Grande MS, vol. 17, nº 33 - Dossiê Temático “Educação Em Foco: sob a análise da teoria crítica da sociedade - II”, de janeiro a junho, 2011.

SARMIENTO, Domingos Faustino. (1849). *Educación Popular*: con presentación de Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarias. 1.ed. La Plata: UNIPE Universitária, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos da Civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação UNESP, 1998.

TANURI, Leonor. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, maio/agosto, nº 14. p. 61-88. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo. 2000. Disponível em: www.redalyc.org. Acesso em: 06/05/2013.

TEDESCO, Juan. Carlos. & ZACARIAS, Ivana. Presentación. Domingo Faustino Sarmiento: la vigencia de su pensamiento educativo. In: Sarmiento, Domingos. Faustino. **Educación Popular**. 1ª ed. La Plata: UNIPE, Universitária, 2011.

VEIGA, Cynthia. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, vol. 21, p. 90-103. 2002.

VIDAL, Diana. & ASCOLANI, Adrian. (orgs.). Apresentação. **Reformas Educativas no Brasil e na Argentina**: ensaios de história comparada da educação (1820-2000). São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, Heloisa O mestre escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta; FARIA Filho, Luciano & VEIGA, Cynthia (Orgs) **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção História, 6)

YANNOULAS Acerca de como las mujeres llegaron a ser maestros (América Latina, 1870-1930). **Revista**

Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol.73. nº.175, p. 497-521, Brasília set/dez, 1992.

_____. Feminização ou feminilização? **Temporalis**. RABEPSS. Brasília (DF), ano 11, nº 22, p.271-292, jul./dez, 2011.