

“INFANCIA Y EDUCACIÓN INFANTIL”: CONCEPCIONES INICIALES ACERCA DEL TRABAJO DOCENTE

Magda Sarat

UFGD

Grupo de Investigación “*Educação e Processo Civilizador*”

CAFP/CAPES/SPU

mcsarat@gmail.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 memoria, la formación docente y de género. Es posible señalar, a modo de conclusión, que la investigación sobre la educación de la infancia se ha constituido como un panorama importante en la historia y en la sociología de

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

la educación y ha dado visibilidad a investigaciones sobre la educación de niños en Latinoamérica, bajo distintos enfoques.

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

“INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL”: CONCEPÇÕES INICIAIS ACERCA DO TRABALHO DOCENTE

Magda Sarat

UFGD

Grupo de Pesquisa “*Educação e Processo Civilizador*”

CAFP/CAPES/SPU

mcsarat@gmail.com.

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 século 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 de memória, formação docente e gênero. É possível apontar, à guisa de conclusão, que a investigação sobre a educação da

infância tem constituído um cenário relevante na história e na sociologia da educação e tem dado visibilidade às pesquisas sobre a educação da criança na América Latina, sob os mais diferentes enfoques.

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

Introdução

A educação das crianças e suas origens históricas: Brasil e Argentina

A educação das crianças em finais do século 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. O objetivo 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 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 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 auto regulação individual e do comportamento social responsável pela constituição do indivíduo no grupo social. Tais processos sociais percebidos como sociogênese do grupo que ocorrem coletivamente e provocam mudanças individuais internalizadas a partir da psicogênese individual, formando modos de ser e comportar-se que marcam o indivíduo socialmente no momento histórico que ele faz parte.

No momento histórico em questão, finais do século XIX, a proposta civilizadora de regulação social, controle da violência e formação individual passava pelo ideário do pensamento da época fundado em 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

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

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 a presença desse discurso modernizador e civilizador foram recorrentes. 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 se organizava e vivia em constantes disputas. 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 & Zacarías, 2011, 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 *proceso civilizador* no ideário argentino passa pela transformação social a partir do investimento na educação e se constitui de políticas de escolarização. Segundo Carli: “*a partir de 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* (2011, p 39).

Tanto no Brasil como na Argentina, o discurso liberal e pragmático em construção, a fragilidade da república iniciante e o fenômeno das imigrações europeias vão compor o cenário nos dois países. Tal cenário demandava um projeto educativo, 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 autoregulação que os que apresentavam os sujeitos políticos preexistentes” (Faria Filho e Pineau 2009; p.91). Sob este ideário, acreditava-se que os Estados seriam alçados ao 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 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 constituiu 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 século XIX. As instituições latinas inauguram práticas de cuidado influenciadas e sob os mesmo moldes da recém-criada educação na Europa, impulsionadas pela ‘Revolução Industrial’ que absorveu os trabalhos das mulheres pobres. Entre as experiências mais conhecidas podemos citar na França as “salas de asilo” e na Alemanha o “Kindergarten” criado por Friedrich Froebel por volta de 1840.

Nessa direção Moysés Kuhlmann. Jr. menciona que a educação da criança foi elemento utilizado socialmente para disseminar a concepção de desenvolvimento e tal iniciativa vai figurar em exposições internacionais, organizadas pelos países como uma “celebração ao progresso”. Segundo o autor as exposições seriam os “templos da mercadoria” que no final do século XIX e início do século XX apresentavam suas “lições de coisas para a constituição da modernidade” (2007, p 191). 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 em 1922.

Na história da educação argentina: “*la configuración de discursos modernos acerca de la infancia en la Argentina 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. p35). Tanto no Brasil como na Argentina as primeiras iniciativas datam do final do século XIX e sua implantação tem a finalidade de colocar os países latinos entre as nações modernas da época.

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

Nesse texto queremos enfatizar, nas origens das formas de atendimento à infância, a prevalência do trabalho feminino na educação de crianças fundamentadas por práticas de “maternagem¹” e valorização da maternidade como característica que credenciava as mulheres para este trabalho – tal ideário está em curso nas concepções higienistas do período.

No Brasil as primeiras instituições para crianças de classes populares organizam-se com perspectivas de cunho caritativo e assistencial, e para crianças abastadas de cunho pedagógico e educacional, separando as ações de atendimento. De um lado os modelos de ‘creches’, ‘asilos’ e ‘abrigos’ e de outro os ‘jardins de infância’, ‘escolas maternais’ e ‘pré-escolas’. Nestas instituições o atendimento era feito por mulheres em geral, sem formação alguma, demandando a necessidade de profissionalização e criação das escolas normais.

Nesse contexto, para reformar a sociedade e imprimir um modelo civilizador, a educação das crianças e das mulheres seria primordial e o trabalho feminino priorizado. Conforme menciona Sarmiento:

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 & Zacarías, 2011, p. 108)

A responsabilidade feminina sobre a educação da criança vai se expressar na organização das instituições no Brasil, a partir desse ideário do trabalho feminino associado a um componente biológico que torna a mulher mais apta com crianças. A bibliografia aponta que tal tendência ocorre em países ocidentais e também na América Latina 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)

¹ 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).

E também na América Latina a bibliografia aponta 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 (Morgade, apud Yannoulas 2011)

A figura da mulher veiculada a uma imagem maternal e mais preparada afetivamente para o trabalho com crianças é questionável por vários aspectos. Quanto à relação afetiva, sabemos que historicamente a relação entre mães e filhos é construída e que ‘o amor materno é um mito’(Badinter 1981), parafraseando Simone de Beauvoir ‘não nascemos mães, aprendemos a ser’, além disso, a sociedade moderna criou a figura da mãe e da maternidade como ideário do pensamento burguês. Outro aspecto questionável nesta premissa é o fato de que com o fenômeno da industrialização as oportunidades de trabalho e melhores salários, tornaram-se atrativas e absorveram os homens que migraram para esta atividade e, relegaram ocupações de menor salário para as mulheres. Neste aspecto podemos ainda apontar a relação público e privado que se constrói na modernidade relegando à escola com a presença feminina, pois o lugar privado poderia se constituir numa extensão do lar.

Com a criação das escolas normais, majoritariamente frequentada por mulheres, prevalece a concepção idealizada do feminino que se expressa nos cursos de formação, pois a responsabilidade educativa e pedagógica extrapolou o lar e chegou à instituição.

No Brasil, o século XIX teve uma importante representatividade na educação escolar feminina, 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 (...) apesar de alguns esforços por parte de políticos brasileiros em melhorar a qualidade do ensino das mulheres, predominava ainda a mentalidade de uma instrução feminina voltada para a atuação no espaço doméstico, cujo objetivo era a preparação de “boas mães” e “esposas perfeitas”. Essa concepção educacional conservadora não era compartilhada apenas por homens cultos, mas também por mulheres que detinham certo grau de escolaridade (Furtado & Sarat 2012, p. 622-625).

Portanto, podemos dizer que a educação das mulheres se volta para o magistério e a docência. Tal preocupação social e política se constitui nas origens da criação das escolas normais no final do século XIX, tanto na experiência brasileira como argentina. Mais sobre a temática no Brasil temos pesquisadores como: Louro (1997), Ribeiro, (2003, 2006); Tanuri (2000), Cattani (2003) Lopes (1991) entre outros. E na Argentina podemos citar entre outros: Pineau (2005 e 2011); Yanoullas, (1992 e 2011); Morgade, (1997e 2009); Fernandez (1994)

Portanto, a formação profissional priorizou a capacidade feminina de ser mãe, ao evocar qualidades maternais e proximidade ao aspecto afetivo especialmente para a professora

dos anos iniciais e 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).

Na atualidade a professora é a ‘tia’ nomenclatura que se remete ao espaço doméstico e privado. 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”. Na cultura brasileira essa é a imagem da ‘tia solteirona’, de não teve filhos por isso trata os sobrinhos com indulgência e mimos logo, não podem ser ‘profissionais sérias’ mas uma ‘segunda mãe’.

Tal discussão também foi levantada pelo educador brasileiro Paulo Freire em seu célebre livro “*Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*” e leva a 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).

Tal aspecto pode ser percebido também na Argentina quanto ao uso de uma nomenclatura no tratamento da professora na escola primária inicial com crianças pequenas. 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 estado civil. Ela será sempre a *señorita* que ficará na memória de todas as crianças argentinas como aponta a pesquisadora Alícia 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 das 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.

Sobre a temática o mesmo adjetivo aparece no México do século XIX e conforme menciona Jimenez “*em la época se utilizaba el término de professor o profesora para aquellos titulados em alguma escola normal; señor o señorita, para los no titulados*”. (2009 s/p), ou seja, os docentes sem formação eram chamados desta maneira. A relação com a valorização do trabalho docente, no caso mexicano, se expressa na nomenclatura de pessoas com ou sem formação profissional. Em pesquisa sobre a história da docência no México Etelvina Flores (1992) aponta os aspectos históricos que contribuem para a construção de uma história do trabalho feminino relacionando aspectos de maternidade como impedimentos para uma maior valorização e reconhecimento da profissão são parte também da história da educação daquele país. 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. Aún 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)

Tal discussão esteve presente no Brasil na busca de normatizar qual seria o lugar indicado da professora se esta poderia ser uma jovem solteira ou uma mulher casada, uma pessoa mais velha e experiente ou uma jovem concluinte da escola normal. Pesquisa em relatórios paulistas sobre a educação no final do século XIX mostra este aspecto nas propostas para os Congressos de Educação questões como: “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).

Tais ordenamentos tinham claro objetivo manter a reflexão no patamar da ‘submissão’ nas relações de poder na qual as mulheres, as crianças fazem parte. Normatizar e legislar sobre um comportamento adequado e específico fazia parte de um *processo civilizador* para a educação da sociedade. 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 do período se esforçou em construir uma identidade profissional adequada a mulheres e crianças.

Nessa constituição de uma identidade estava a presença da mulher que não concorria com o homem nos novos postos criados pela recente industrialização, pois a docência era um trabalho que se aproximava do espaço doméstico, mantendo-a próxima as suas obrigações como “mãe, esposa e dona de casa”. Por outro lado, essa saída da mulher do espaço privado cria também a oportunidade de ampliação do seu poder nos espaços sociais e nas lutas que posteriormente elas empreenderam na primeira metade do século XX como exemplo: o movimento feminista, a luta por sufrágio feminino e tantas outras.

Considerações Finais

A história da educação brasileira e argentina como campo de conhecimento têm inúmeras demandas de investigação que vem sendo discutida 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 debruçado sobre a participação feminina e a formação docente para atuar com crianças.

Portanto, nossas semelhanças ocorrem a partir de um *processo civilizador* presente no ideário do século XIX que propugnava por uma educação laica, popular e liberal em oposição à educação católica que se instalou na colônia e representava o colonizador. Destacamos o ideário do positivismo científico e liberal presente dois países e representado por grupos estabelecidos que se ‘espelhavam’ na elite europeia e norte americana.

Nossas semelhanças vão de encontro com a percepção da educação da criança como parte de um projeto civilizador, pretendendo colocar os países na pauta das nações civilizadas.

Uma ‘nação civilizada’ deveria ter educação formal e escolarização para as crianças e as mulheres. Portanto, a educação na perspectiva de inserção no progresso científico faz parte das concepções defendidas por grupos das elites latino-americanas.

Finalmente, a presença nos dois países do trabalho feminino normatizado e organizado em diferentes segmentos da sociedade, principalmente na educação, por advogar a ideia de que a mulher por ser mãe seria melhor profissional para trabalhar na educação das crianças. Essa perspectiva se organiza nas escolas normais que vão concorrer para a formação de professoras para todas as nações civilizadas do período. Tais aspectos nos aproximam da Argentina, quando consideramos estes elementos na organização da história da educação. E como não temos todas as respostas, estas perspectivas nos levam a continuar pesquisando e procurando nas parcerias a história da educação latino americana e o lugar que ocupamos no cenário das diferentes abordagens. Considerando que o nosso *processo civilizador* está em curso, segundo as próprias palavras de Elias: “la civilización aún no ha terminado” (2009), é importante destacar que a investigação sobre nossa educação também, tanto no Brasil quanto na Argentina por uma unidade latino americana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antelo, Estanislao, Redondo; Patricia; Zanelli, Marcelo (comp.) (2010) *Lo que queda de la infancia: Recuerdos del Jardín*. Buenos Aires, Homosapiens, 2010.

Badinter, Elisabeth (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Carli, Sandra. (2011). *La memoria de la infancia: estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

Carvalho, P Marília (1995). *Entre a Casa e a Escola: Educadoras de 1º Grau na Periferia de São Paulo*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.76. n.184, p 407-444, Brasília set/dez.

Catani, Denise. (2003), *Estudos de História da Profissão Docente*. In. Lopes, Eliane Marta; Faria Filho, Luciano & Veiga, Cynthia (Orgs) *500 anos de educação no Brasil*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. (Coleção História, 6).

Elias, Norbert. (2009). *El proceso de La civilización; investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed..

_____. (1994a) *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. v. 1.

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

Faria Filho, Luciano & Pineau, Pablo. (2009). *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, (p.87-114).

Fernandez, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura. psicopedagógica do ser mulher, da corporal idade e da aprendizagem*. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

Flores, Etelvina Sandoval. (1992) Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente. Nueva Antropología, vol XII , n 42, México.

_____ (1993). Maestras y Modernización Educativa. Revista El cotidiano en línea. Mujeres. Año 9.n.53, México, marzo/abril.

Disponível em www.elcotidianoenlinea.com.mx

Freire, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1994.

Furtado, Alessandra. & Sarat, Magda. (2012). *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 02).

Graciano, Angélica. & Laborde, Sonia (2012). *Políticas de Infancia: contribuciones docentes a los debates actuales sobre niños y jóvenes*. Buenos Aires: Ed. Miño Dávila.

Jiménez, 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. Número 42, volumen XIV. julio-septiembre de 2009.

Kaplan, Carina. (2012b). *El valor social de los jóvenes: categorías de lo marginal en la vida escolar*. In: Graciano, Angélica. & Laborde, Sonia Políticas de Infancia: contribuciones docentes a los debates actuales sobre niños y jóvenes. Buenos Aires: Ed. Miño Dávila.

Kishimoto, Tizuko. (org). (2000). *Formação dos profissionais de creches no Estado de São Paulo 1997-1998*. Fundação Orsa. São Paulo.

Kuhlmann, Jr. Moysés. (2007). *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.

Lopes, Eliane Marta T. (1991) *A Educação da mulher: a feminização do magistério*. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.4, p.22-40.

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

Louro, Guacira. (1997). *Gênero, Sexualidade e Educação*. São Paulo: Vozes.

Novaes, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia?* São Paulo: Cortez 1984.

Morgade, Graciela (1997) (comp) *Mulheres em la educación. G~enero y docência en la Argentina (1870-1930)* Bs, As, Ed. Miño y Davila.

_____ (2009) *Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina*. Disponible en <http://electivogenero.files.wordpress.com>

Pineau, Pablo. *Amores de mapoteca. Lujuria y normalismo en la historia de la educación argentina*. Cuaderno de Pedagogía Rosario N° 13 *Educación y Pecados Capitales*. Año VIII N° 13- Octubre de 2005. Disponible en <http://www.revistalatia.com.ar/pdf/08pineau.pdf> Acceso en 22/02/2014.

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

Ribeiro, Arilda.(2006). *A educação feminina durante o século XIX: o colégio Florence de Campinas*, 2. Ed.: 2. Ed.Campinas/SP; Unicamp.

_____. (2003). *Mulheres Educadas na Colônia*. In. Lopes, Eliane & Faria Filho, Luciano; Veiga, Cynthia. (Orgs.) *500 anos de educação no Brasil*.3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. (Coleção História, 6).

Sarat, Magda.(2011). *Educação, Memória e Gênero: Contribuições de Norbert Elias*. Revista Intermeio/UFMS. Revista InterMeio, volume 17, numero 33 - Dossiê Temático “Educação Em Foco: sob a análise da teoria crítica da sociedade - II”, de janeiro a junho.

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

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

Tanuri, Leonor. (2000). *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. Disponível em: www.redalyc.org. Acesso em: 06/05/2013.

Tedesco, Juan. Carlos. & Zacarias, Ivana. (2011). *Presentación*. Domingo Faustino Sarmiento: la vigencia de su pensamiento educativo. In Sarmiento, Domingos. Faustino. *Educación Popular*. 1.ed. La Plata: UNIPE Editora Universitária.

Veiga, Cynthia. (2002). *A escolarização como projeto de civilização*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v 21, p. 90-103.

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

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

vol.12, n.42, p.9-26,jul. 1992.

Yannoulas, C. Silvia FEMINIZAÇÃO OU FEMINILIZAÇÃO? *Temporalis*, Brasilia (DF), ano 11, n.22, p.271-292, jul./dez. 2011.

_____.(1992). Acerca de como las Mujeres Llegaron a ser Maestros (América Latina, 1870-1930) *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.73. n.175, p 497-521, Brasília set/dez.