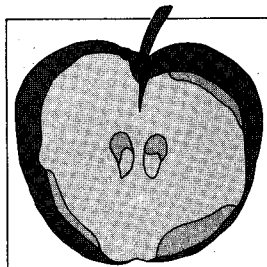


ESTUDOS SOBRE MULHER E EDUCAÇÃO: ALGUMAS QUESTÕES SOBRE O MAGISTÉRIO

*Cristina Bruschini
Tina Amado*



RESUMO

A atividade docente, especialmente o magistério primário, é uma ocupação predominantemente feminina. No entanto parece haver muito pouca articulação entre a pesquisa na área de educação e os estudos sobre mulher no Brasil. Um breve apanhado histórico mostra como o magistério, enquanto carreira feminina, incorpora elementos da ideologia sobre a domesticidade e a submissão da mulher. Entretanto, a presente revisão da bibliografia recente sobre o magistério, de trabalhos elaborados nas instituições mais relevantes do Estado de São Paulo, mostra que o conhecimento produzido pelos estudos sobre mulher raramente é incorporado à pesquisa educacional. Ao mesmo tempo, os estudos sobre mulher voltaram-se muito pouco para a área da Educação. A integração dos resultados dos dois campos teria conseqüências extremamente positivas; porém um requisito básico para tal é que não só as professoras, mas as pessoas envolvidas na pesquisa e na elaboração de políticas públicas assumam, como prioritária, a eliminação da discriminação de gênero.

SUMMARY

Though teaching is a predominantly feminine occupation - especially elementary school teaching - there seems to be little articulation between research done in the areas of education and women's studies in Brazil. A brief historical appraisal shows how teaching, while becoming a female career, incorporates a deep-seated ideology of women's domesticity and submission. Yet the present review of recent works regarding teacher training and performance, done by the main institutions in the state of São Paulo, shows that knowledge produced through women's studies is seldom incorporated in educational research. At the same time, women's studies have scarcely been directed to the area of Education. An integration of findings from both fields might have extremely positive results; but in order to bridge this gap it is imperative that teachers, scholars and policy makers give higher priority to the overcoming of gender discrimination.

O objetivo deste artigo é o de procurar avaliar a articulação dos estudos sobre mulher com aqueles realizados na área educacional. Muitos caminhos seriam possíveis para se refletir sobre esta questão mas, tendo em vista a experiência anterior de pesquisa de uma de nós, centrada no tema do trabalho feminino, pareceu-nos um desafio instigante analisar a intersecção entre essas duas vertentes do conhecimento focalizando-a a partir da análise de um único tema: a condição feminina do magistério primário, com conseqüências sobre a prática docente, e a desconsideração deste fato pelos estudos educacionais.

No Brasil, como em inúmeros outros países, o magistério é uma atividade profissional predominantemente feminina. Dados do Recenseamento Demográfico de 1980, que são as informações desagregadas mais recentes de que dispomos, revelam que 86,6% do professorado brasileiro é do sexo feminino. As mulheres representam a quase totalidade (99%) do ensino pré-primário e a maioria absoluta (96,2%) do ensino de 1º grau (1ª a 4ª séries), embora sua presença decline gradativamente nos níveis subseqüentes. Este fato, no entanto, nem sempre é levado em conta nos estudos educacionais, que ignoram a condição feminina da maioria do professorado, o que se reflete numa avaliação incompleta da atuação dessa profissional.

Nos limites deste artigo pretendemos mostrar como o magistério primário se consolidou como carreira feminina, levantando a hipótese de que este fato tem implicações sobre a prática docente. Recorrendo a um levantamento de teses acadêmicas sobre a formação do magistério, em algumas bibliotecas representativas da área educacional, constatamos que os conhecimentos obtidos através dos estudos sobre mulher não têm sido incorporados na maior parte dos estudos em educação, com graves prejuízos para essas duas correntes.

Na certeza de que uma integração entre essas duas áreas do conhecimento beneficiaria a ambas, sugerimos, ao final do artigo, alguns passos nessa direção.

O MAGISTÉRIO COMO PROFISSÃO FEMININA

Um rápido exame ao longo da História Brasileira revela que foi somente no século passado quando, após a Independência, o ensino, pelo menos ao nível dos projetos e das leis, se tornou gratuito e extensivo a todos, inclusive às mulheres – que até então só tinham acesso à educação religiosa, nos recolhimentos e conventos – que surgiram as primeiras vagas para o sexo feminino no magistério primário. Como não se tolerava a co-educação e os tutores deviam ser do mesmo sexo de seus alunos, um espaço para a profissionalização feminina foi aberto, ao mesmo tempo em que se expandia a própria instrução da mulher.

Essa abertura, porém, era justificada em nome das funções maternas da mulher defendendo-se, simultaneamente, diferenças de gênero nos currículos: os das meninas davam mais ênfase à agulha e ao bordado do que à instrução propriamente dita. Assim, se de um lado a primeira lei do ensino (1827) representou um marco para a mulher, na medida em que ratificou seu direito à instrução, significou também um instrumento que acentuou a discriminação

sexual, pois só admitia o ingresso de meninas na escola primária, não aceitava a co-educação nas escolas e reforçava as diferenças nos conteúdos curriculares, com visíveis conseqüências sobre os níveis salariais: as professoras eram isentas de ensinar a geometria, mas como o ensino desta matéria era o critério para estabelecer níveis de salário, as mestras ganhavam menos do que seus colegas do sexo oposto, embora a legislação determinasse que os salários deveriam ser iguais para professores de ambos os sexos (Saffioti, 1969).

Por outro lado, embora pela letra da lei e das intenções, o ensino primário tivesse sido considerado gratuito e universal, na verdade o acesso a ele era muito limitado, assim como reduzido o número de escolas e questionável sua qualidade. Assim, a maioria das mulheres – com exceção das de elite e talvez das dos poucos estratos ascendentes urbanos – não teve, de fato, muito acesso à escolaridade nesse período.

Em meados do século XIX foram fundadas as primeiras instituições destinadas a preparar os professores para a prática docente. As chamadas escolas normais, embora a princípio atendessem a uma clientela de ambos os sexos, o que era inovador para a época, logo passaram a apresentar freqüência predominantemente feminina. Ao se formar, as novas mestras ou iam dar aulas nas poucas vagas existentes no primário para meninas ou, mais freqüentemente, eram contratadas como perceptoras ou professoras particulares, nas casas ou fazendas das famílias abastadas.

Como o ensino secundário, com seu perfil marcadamente propedêutico, destinava-se apenas àquelas que pretendiam prosseguir os estudos até o nível superior, e este era vedado às mulheres, as escolas normais, nascidas como ramo de ensino que se sobrepunha ao primário e com uma característica marcadamente profissionalizante, converteram-se numa das poucas oportunidades de continuação dos estudos para as mulheres. Por essa razão, acabaram servindo tanto às mulheres que iam efetivamente lecionar, quanto àquelas que pretendiam apenas prosseguir os estudos e adquirir boa cultura geral antes do casamento.

Natureza e vocação

Sob a influência de correntes de pensamento que consideravam a mulher, e somente ela, dotada biologicamente pela natureza com a capacidade de socializar as crianças, como parte de suas funções maternas, e considerando que o ensino de crianças, na escola elementar, era visto como extensão dessas atividades, o magistério primário, desde o século passado, começou a ser considerado profissão feminina por excelência. Os baixos salários oferecidos reforçavam essa associação, a ponto de se encarar como desonroso e até humilhante, para o homem, o exercício dessa profissão (Saffioti, 1969 e Barreto, 1981).

Influenciada pela Igreja católica, que dominava o ensino privado no país, a abertura de espaços para as mulheres no magistério visava antes a manutenção de princípios morais conservadores, contra a co-educação e a favor do contato das meninas com mestras do mesmo

sexo, do que propriamente a real profissionalização da mulher.

De uma forma velada, o controle da sexualidade feminina justificaria, daí por diante, que mulheres trabalhassem com crianças, num ambiente não exposto aos perigos do mundo e protegido do contato com estranhos — especialmente os do sexo oposto.

Com o advento da República, apesar da laicização do ensino e da instalação de algumas escolas protestantes, de visão menos conservadora, persistiu a atuação da Igreja católica, bem como sua forte influência na educação brasileira.

No começo deste século, correntes de pensamento voltadas para discussões sobre diferenças "naturais" em termos de temperamento, caráter e modalidade de raciocínio influenciaram todas as medidas tomadas na área educacional, consagrando as diferenças sexuais, reforçando os estereótipos e a ordem estabelecida. Os cursos de nível médio e profissional, com currículos voltados para atender às chamadas "especificidades femininas", passaram a preparar as mulheres para profissões consideradas adequadas ao seu sexo, como aquelas relacionadas com a educação e a saúde. As diferenças ditas "naturais", aliadas ao conceito de vocação, foram incorporadas no discurso sobre a importância do trabalho da mulher, que se associou à fala dominante sobre o não-trabalho desse sexo.

Até a década de 30, o magistério era a única profissão feminina respeitável e a única forma institucionalizada de emprego para a mulher de classe média. Mais tarde foram abertas as primeiras oportunidades de trabalho em escritório, a princípio nas repartições públicas e em seguida em firmas particulares (Gouveia, 1970).

Nessa ocasião, as escolas normais livres somaram-se às oficiais. Com absoluto domínio de mulheres em seu corpo docente, não davam acesso aos cursos superiores, constituindo praticamente um ponto final na instrução feminina. Em 1930, a escola normal passou a ser profissionalizante, exigindo-se para cursá-la, ginásio completo. O benefício às mulheres foi imediato, ampliando-se seu nível possível de escolaridade. Contudo, seu acesso ao secundário propedêutico, bem como aos cursos de nível superior, era ainda muito limitado e concentrado em poucos ramos de ensino. Somente às vésperas da década de 40 é que se permitiu às normalistas o ingresso em alguns cursos de Filosofia, direito que se estenderia, em 1953, aos demais cursos.

Uma vez consolidada a tendência de a mulher se dedicar ao magistério primário, o ingresso maciço das mulheres no ensino superior, a partir de então, contribuiria para consolidar também o magistério secundário como ocupação feminina, pois a grande maioria das que ingressam nas universidades dirigem-se para cursos que preparam para a docência naquele nível. Ao mesmo tempo, esses cursos tiveram expansão relativamente maior, por serem os de custo mais baixo de instalação. De certo modo, portanto, a ampliação da oferta do magistério secundário para as mulheres pode ser vista também como consequência da expansão distorcida do ensino de 3º grau. A "feminização" do magistério secundário, contudo, provavelmente decorre de outras causas intimamente relacionadas: a crescente perda de prestígio da profissão do-

cente e a restrição de alternativas para a mulher no mercado de trabalho.

No período compreendido entre 1950-70 acentua-se a segregação das mulheres em pequeno número de ocupações socialmente definidas como adequadas ao sexo feminino. De 5,6% da força de trabalho feminina, concentrada na categoria "professores e funções auxiliares" as professoras passam a representar 10,4% das trabalhadoras, no espaço de 20 anos (Bruschini, 1979).

A situação atual

A partir da década de 70 alterações significativas no perfil da força de trabalho feminina afetam a situação do magistério. De um lado a mulher amplia sua presença nos níveis mais elevados de ensino, como produto de seu ingresso nas Universidades, embora persista a preponderância feminina maciça no nível elementar (Tabela 1). De outra parte, acentua-se a presença feminina em outras ocupações da força de trabalho, diminuindo relativamente a importância do magistério, que passa a ser suplantado, como ocupação de nível médio, pelas atividades burocráticas (Tabela 2).

Apesar dessas recomendações, no entanto, o magistério continua sendo um dos principais guetos femininos, sobretudo em regiões menos desenvolvidas, nas quais a presença de outras oportunidades mais atraentes são reduzidas. A comparação entre os dados do Estado de São Paulo e o restante do país é reveladora (Tabela 3), indicando que o crescimento do setor burocrático/administrativo, assim como a oferta de empregos mais bem remunerados provocam alterações nas escolhas ocupacionais femininas.

Desigualdades dentro do gueto

O importante a ressaltar é que, apesar de continuar sendo um reduto feminino, o magistério não está isento das discriminações que incidem sobre as trabalhadoras nas demais ocupações: a primeira delas é a concentração mais maciça de mulheres nos degraus inferiores da pirâmide ocupacional, como a Tabela 1 revela e os dados de Rosemberg (1982) para a docência de nível superior acentuam: em 1974 as mulheres representavam 32% dos auxiliares de ensino, 25% dos assistentes, 19% dos adjuntos e 16% dos professores titulares das universidades brasileiras.

A discriminação mais aguda que incide sobre as professoras, contudo, são as desigualdades salariais: em 1980, 84,9% das professoras brasileiras ganhavam menos do que 5 salários mínimos ao mês, enquanto 47,8% dos professores se situavam na mesma faixa de rendimento mensal.

Analisando a participação das mulheres na administração pública, Barroso (1987) constata serem enormes as diferenciais de rendimento entre homens e mulheres em todos os grupos ocupacionais, ainda que no setor público devessem prevalecer critérios não discriminatórios de seleção, remuneração e carreira (Gouveia, 1972). No caso dos professores, os dados permitem constatar

essa afirmação apenas de forma indireta: enquanto a renda média dos professores de toda a rede, em 1980, era de 5,3 salários mínimos, a das professoras não ultrapassava 1,9 salários. Como 75% dos professores são empregados pelo Estado e, desses, 84,5% são do sexo feminino, ainda segundo a mesma autora, baseada em dados do Censo de 1980, não é difícil concluir que as desigualdades de gênero perpassam tanto o setor público quanto o privado.

Por que o gueto?

Se a discriminação persiste e é tão evidente, por que o magistério não apenas permanece uma carreira basicamente feminina, mas ainda mostra tendências a uma crescente feminização nos níveis superiores de ensino?

Primeiramente, porque ensinar ainda é considerado uma extensão do cuidado com crianças, função feminina dentro da família. Embora o encargo da mulher com a socialização infantil seja fruto da divisão sexual do trabalho, diferenças biológicas são invocadas para justificar esse fato como "natural". Daí a considerá-lo uma "vocaçã" é apenas um pequeno passo.

Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras; que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupa o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação; não é uma escolha em que se avaliam as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira (Bruschini, 1981).

O segundo argumento que justifica a escolha do magistério pelas mulheres retrata-o como uma ocupação que permitiria conciliar a vida profissional com as tarefas domésticas e familiares pois, além das férias escolares, não exigiria extensas jornadas de trabalho. Num estudo pioneiro a respeito, Pereira (1969) constatou a preferência feminina pelo magistério primário em virtude de sua possibilidade de acomodação e integração entre os papéis domésticos e os profissionais. De acordo com Gouveia (1979), essa conciliação também ocorreria no nível simbólico entre o ideal tradicional de dedicação feminina à casa e à família, prevalecente nos anos 60, e as idéias modernas referentes à participação das mulheres no mundo do trabalho remunerado.

De fato, a possibilidade de impor o próprio ritmo e uma certa flexibilidade de horários permitem à mulher conciliar os papéis de dona-de-casa e educadora. Rosemberg (1982) lembra que as escolhas femininas são sempre movidas por um forte senso de realidade ou "saberda da conciliação", que leva as mulheres a escolher carreiras mais flexíveis, sabendo de antemão que não encontrarão apoio ou ajuda para as tarefas domésticas. O magistério seria então especialmente atraente para aquelas com responsabilidades familiares. Miranda (1975)

apontou uma correlação nítida entre a escolha do magistério e o estado civil: em 1970, 16,7% de todas as trabalhadoras brasileiras casadas eram professoras primárias, comparadas a 10,2% das solteiras. Dentre as mestras entrevistadas por Mello (1982), 60% eram casadas e 91% tinham mais de 25 anos, sugerindo que as mais jovens e solteiras estavam optando por carreiras mais compensadoras, mesmo que estas fossem mais exigentes quanto à carga horária.

Indicada por alguns estudos, outra razão para a escolha do magistério, ou mesmo para a permanência nele apesar de condições insatisfatórias, seriam as vantagens do serviço público: além da estabilidade e dos conhecidos benefícios, como outros servidores, professores(as) praticamente não sofreriam controle da qualidade de sua produção (Martins, 1983). Além disso, o setor público seria atraente devido aos já mencionados critérios universais de seleção e promoção e, uma vez efetivados, servidores enfrentariam muito menos competição do que no setor privado.

Finalmente, a ideologia que alega que os salários femininos podem ser inferiores aos masculinos, devido a seu caráter secundário ou complementar, ajudou a cimentar a crença de que o magistério é a ocupação ideal para mulheres; e também serviu para conferir legitimidade ao empobrecimento crescente do professorado, devido à constante deterioração salarial que vem atingindo a categoria.

Contra idéias, fatos

Todos os argumentos que contribuíram para fazer do magistério um gueto feminino caem por terra, contudo, à simples observação dos dados de algumas pesquisas: 44% das professoras da amostra de Mello trabalhavam 48 horas semanais, além de pelo menos cinco horas-extras de trabalho dedicadas ao preparo de aulas, correção de provas e outras tarefas. Das 50 professoras entrevistadas por Bruschini (1978) em 1974, 60% lecionavam mais do que 35 horas semanais, acrescidas de cinco a quinze horas extras de trabalho em casa, por semana. Três quartos das entrevistadas por Mello declararam que seu salário era o único ou o principal suporte econômico de suas famílias. Rosemberg e suas colaboradoras, assim como Madeira (1982), analisando a jornada de uma professora, constataram que seu cotidiano era sobrecarregado de trabalho profissional, em dois ou três turnos escolares e de trabalho doméstico concentrado nos fins de semana. Apesar de muito baixos, seus salários correspondiam, no entanto, a 50% do orçamento familiar.

Com tão poucas vantagens, em suma, como se explica que o magistério ainda seja visto como sacerdócio ou vocação? Provavelmente porque a ideologia da vocação, do amor e da dedicação tem justamente por função encobrir as condições concretas em que se dão as relações de trabalho. Esvaziando a carreira de seu conteúdo profissional, leva à quase inexistência de reivindicações de melhores salários e mais poder por parte da categoria. A rigidez da segregação ocupacional por sexo contribui de maneira fundamental para garantir que esse "encobrimento" se processe eficazmente. Na medida em que seu

leque de opções é estreito, a mulher tem que justificar e valorizar sua escolha, e fazê-lo através do discurso da vocação pode ser uma boa solução. Adotar atitudes de amor e de carinho, por sua vez, pode ser um recurso eficaz para tentar compensar deficiências tanto dos alunos quanto da escola, quando não da própria formação pedagógica; mesmo que, apesar do discurso missionário e afetivo, na prática os comportamentos punitivos ou repressivos sejam mais adotados para com os alunos e alunas (Zibas, 1982), escolhendo o caminho que Barreto (1981) chamou de "a pedagogia do possível".

Em suma, se a condição feminina do magistério, como acreditamos, justifica o discurso do amor e do carinho e não de outro qualquer, e se este é utilizado para encobrir as condições concretas nas quais a prática docente acontece; se a ideologia da vocação leva a baixos níveis de organização da categoria, por que a preocupação com o gênero não é incorporada nos estudos sobre o magistério ou a educação de modo geral? E os estudos sobre mulher, o que dizem a respeito?

ESTUDOS SOBRE MULHER

Após o lançamento da Década Internacional da Mulher (1975) e o crescimento de movimentos populares em que as mulheres tiveram grande participação, os estudos sobre mulher no Brasil não mais precisaram gastar energia para estabelecer sua legitimidade, dirigindo seus esforços para uma mais sólida elaboração teórica (Costa *et alii*, 1985).

Como em muitos outros países, os estudos sobre mulher se concentraram na área das Ciências Sociais, observando-se só recentemente uma diversificação das áreas temáticas. Os primeiros estudos relativos à educação focalizaram a assimetria das oportunidades educacionais, e mais tarde se referiram às diferentes formas de socialização na família e na escola.

Mas, ao contrário do que ocorreu em muitos países, enquanto a pesquisa se multiplicou rapidamente, o ensino ficou muito limitado. Barroso e Amado (1987) lembram que os cursos de estudos sobre mulher, além de pouco numerosos, se concentram nas Ciências Sociais e Humanidades; e mais, "a maioria são optativos, atraindo apenas as/os convertidas/os". Os esforços para atrair tanto professores quanto alunos de outras áreas são tímidos.

Parte desses cursos são patrocinados por núcleos interdisciplinares ligados às Universidades, dos quais os dois primeiros foram criados em 1981. Embora ainda incipientes, esses núcleos – são agora 12 em todo o país – podem vir a ser um veículo importante para a disseminação dos estudos sobre mulher por outras áreas acadêmicas.

Mas uma das experiências interdisciplinares mais importantes no momento não se passa exatamente na Universidade. Com o apoio da Fundação Ford, uma equipe da Fundação Carlos Chagas desenvolve um programa de bolsas para pesquisa sobre mulher. Desde 1978, nas quatro vezes em que foi aberto¹, o Concurso recebeu mais de 500 projetos, dos quais foram selecionados 79 para serem financiados. A equipe do Concurso é composta por membros do Departamento de Pesquisa Edu-

cacional, especialmente interessado em estimular projetos na área de Educação. Estes, porém, representaram apenas 5% de todos os projetos apresentados e, apesar dos esforços, só dois projetos em educação foram selecionados. Um deles refere-se precisamente às professoras e será comentado adiante (Novaes, 1984). O segundo se refere às creches, o que, dentre os assuntos educacionais, constitui um campo para o qual os estudos sobre mulher estão trazendo importante contribuição.

De um modo geral, pois, podemos dizer que esses estudos voltaram-se muito pouco para a área educacional, e o inverso parece também ser verdadeiro.

PESQUISA EDUCACIONAL

A impressão geral de que não há uma preocupação com a questão do gênero entre os agentes educacionais vem de uma série de experiências, dentre as quais nosso contato freqüente com a produção acadêmica nessa área.

Uma primeira impressão desconfortável advém do uso freqüente, nessa produção, do masculino genérico para se referir a indivíduos em situações nas quais o/a autor(a) está claramente se referindo às mulheres.

Embora a recorrente inconsistência de gênero não seja comum na nossa língua falada, ela aparece de maneira flagrante em muitos desses trabalhos. Por exemplo, uma autora pode inferir que o curso Normal "ajuda esses alunos (...) a desempenhar melhor seus papéis de esposa e mãe" (Gonçalves, 1981). Inúmeros outros exemplos trazem hesitações e ambigüidades. Algumas autoras chegam a usar o masculino para se referir à própria prática "enquanto professor", como por exemplo Oliveira (1981) e algumas das entrevistadas por Penin (1980). Esse fenômeno também já foi por nós observado em contato pessoal com professoras.

Como isso não ocorre em inúmeras outras profissões – nem entre secretárias ou enfermeiras, outros guetos ocupacionais femininos – sentimo-nos tentadas a fazer inferências. É possível que a ênfase no masculino corresponda à necessidade de reconhecer uma atividade que de outra maneira não seria vista como uma profissão. Em oposição ao mundo feminino doméstico, o âmbito do "trabalho" é estreitamente associado ao homem. A insatisfação encoberta por detrás do discurso da vocação seria assim compensada pelo recurso ao masculino, conferindo o caráter profissional à atividade docente.

Mas as ambigüidades quanto ao gênero não se limitam ao nível da linguagem.

A experiência recente de uma de nós incluiu a revisão de trabalhos abordando os vieses ideológicos em livros didáticos (Negrão e Amado, 1987). As omissões de várias autoras que trataram do sexismo nesses materiais levam a crer que não pressentiram sua real extensão. Em muitos momentos a própria análise parece impregnada dos vieses ideológicos que se propunha desvendar nos textos didáticos.

1 Nos anos 1978, 1980, 1982 e 1986.

Mas o viés mais comum na pesquisa educacional parece consistir na ausência total da percepção de que o sexo – da professora, no caso – possa ter algo a ver com o que está sendo analisado. Trabalhos teóricos da última década estão perpassados por uma justificável e bem-vinda preocupação de classe, enfatizando a inépcia das crianças dos estratos inferiores e a inabilidade da escola para atendê-las em suas necessidades. Mas referem-se apenas a um professor ou aluno ideal, no masculino genérico, como se o prisma de classe fosse suficiente para entender a realidade. A mesma postura de neutralidade de gênero se encontra na literatura técnica sobre didática, procedimentos em sala de aula, e nos estudos de psicologia da educação. Nos trabalhos empíricos, o sexo de estudantes e mestres é apenas um dado em uma das tabelas, raramente considerado uma variável que possa ter implicações na situação analisada.

A pesquisa sobre o magistério

Achamos que nos estudos sobre o magistério, a escolha da carreira, ou sobre as escolas normais e os cursos que preparam para o magistério, ficaria mais evidente a preponderância feminina e seria portanto mais provável que se tivessem derivado inferências relativas ao gênero.

Não fizemos um levantamento exaustivo, devido aos limites e intenções deste artigo. Examinamos, em quatro bibliotecas do Estado de São Paulo escolhidas por sua relevância para a área², as dissertações e teses constantes do acervo, produzidas a partir de 1975. Como mencionado acima, os estudos sobre mulher floresceram entre nós em meados dos anos 70, e trabalhos anteriores, em outras áreas, não poderiam ter incorporado suas contribuições.

Consultando os índices de assuntos nos arquivos de teses, chamou nossa atenção a não-existência de rubricas como *Mulher, Gênero, Condição ou Situação Feminina, Sexismo*, nem mesmo *Professoras* no feminino. As palavras-chaves que utilizamos foram *Professor* – de 1º grau, formação etc. – e *Magistério*, assim como os nomes dos cursos que preparam as professoras das quatro primeiras séries do 1º grau. Nas duas universidades estaduais, entretanto, consultou-se o arquivo de teses inteiro, com manuseio de ficha por ficha, num esforço para localizar trabalhos não apontados no índice de assuntos.

Após a seleção das dissertações pelos títulos, consultaram-se o resumo, a introdução, o sumário, para detectar se abordavam a temática da professora primária, o que às vezes incluiu a leitura de seções inteiras das obras. As que se referiam ao professorado de todos os níveis em geral, ou ao de outros níveis que não o elementar, não foram incluídas na amostra, assim como as que se referiam a procedimentos específicos e não ao magistério em si, como por exemplo “o professor e o processo de seleção do livro didático”. Revisamos afinal um total de 21 trabalhos, cuja lista encontra-se em apêndice no presente artigo.

O contexto em que estes estudos foram produzidos é particularmente relevante para sua compreensão. O período coberto por nosso levantamento bibliográfico corres-

ponde, pelo menos em sua fase inicial, ao da implantação e discussão da Lei 5.692 de 1971 que, como se sabe, alterou bastante a estrutura do curso de 2º grau, introduzindo neste o caráter profissionalizante.

Vários dos trabalhos analisados referem-se aos efeitos da lei sobre o antigo curso normal, agora “magistério a nível de 2º grau”. Tais efeitos teriam sido negativos, trazendo para este curso mais e mais alunos e alunas não interessados em se tornar professores/as: teriam feito esta opção para “escapar” de disciplinas presentes nos demais currículos do 2º grau, ou porque era considerada a alternativa “mais fácil” para obter o certificado de conclusão do 2º grau. Tratava-se freqüentemente dos estudantes menos bem preparados, e provenientes em grande parte de estratos mais baixos.

Parece-nos que o foco na lei, entretanto, pouco ajudou para esclarecer o processo de deterioração do *status* da professora primária, que já estava em curso. O que se questionava na lei era a profissionalização obrigatória, além da inadequação de recursos materiais e humanos para provê-la, o que resultou nas pseudo-habilitações e nas inúmeras distorções em relação às ofertas do mercado de trabalho. A escola normal, por sua vez, era precisamente uma das poucas existentes antes da lei que preparavam para uma ocupação, e seu currículo foi relativamente pouco alterado pela lei.

Quanto aos estudos sobre mulher, sua contribuição para esta discussão centralizou-se na associação entre sexo e ocupação, como vimos acima, e na caracterização do magistério como um dos guetos ocupacionais femininos.

Ao estudar o que estamos chamando de deterioração, tanto da profissão de professora primária quanto dos cursos que preparam para ela, os trabalhos que revisamos adotam basicamente uma das duas atitudes que se seguem em relação à contribuição dos estudos sobre mulher.

A primeira atitude é flagrante em dois terços dos trabalhos analisados, escritos por 10 mulheres e quatro homens. Consiste em reconhecer a preponderância feminina em uma ou duas frases, e analisar, daí por diante, o desempenho, expectativas ou desilusões das professoras sem levar em consideração essa preponderância. Após anunciar, por exemplo, que em sua pesquisa o número de professores era naturalmente muito pequeno, uma autora (D 18)³ lamenta que só três homens pudessem ser entrevistados, já que “o tempo livre dos professores do sexo masculino era muito menor”, do que, supostamente, o das professoras. Além disso, como sua amostra constou de 30 mestras e mestres, esses três professores corresponderiam a 10% do total; a autora não se deu conta que os homens estavam assim sobre-representados, já que sua presença nas escolas primárias no Brasil é de pouco mais de 3%.

2 As bibliotecas setoriais de Educação da USP e UNICAMP, a da PUC de São Paulo e a Biblioteca Ana Maria Poppovic da Fundação Carlos Chagas, especializada precisamente em questões relativas à educação e à mulher.

3 Os trabalhos analisados aqui serão referidos por seu número de ordem na lista em apêndice.

Os níveis salariais absurdamente baixos das professoras primárias são frequentemente mencionados e associados ao baixo grau de atividade político-sindical da categoria. Mas uma dissertação (D 19) que trata precisamente da associação dos professores do Estado de São Paulo refere-se a eles o tempo todo no masculino e não menciona, por exemplo, o fato de a categoria, composta em sua grande maioria por professoras, ter tido principalmente líderes masculinos.

Os quatro trabalhos escritos por homens usam em toda sua extensão o genérico masculino. Ao examinar, por exemplo, as razões pelas quais ex-professores tinham abandonado a carreira, não ocorre a seu autor (D 9) que o leitor possa estar interessado em saber o sexo desses ex-mestres. Sua análise fica então empobrecida por não tomar em consideração a diferença, para homens e mulheres, de escolher uma nova carreira a um certo ponto do ciclo de vida, quando o fato de ser ou não casado, o número e a idade dos filhos etc. têm um peso definitivo.

Em suma, ser professor, para esses autores e autoras, é uma profissão neutra do ponto de vista do gênero.

A segunda atitude, sentida nos restantes sete trabalhos, é menos fácil de ser definida. Embora as inconsistências de gênero persistam, há claramente a percepção da especificidade feminina da categoria das professoras primárias. De alguma forma, porém, essa informação não é totalmente incorporada na análise.

Na verdade, em dois desses trabalhos essa incorporação só se dá a um nível muito fraco. Totalmente escritos no masculino, esses estudos se referem a trabalhos sobre mulher para explicar o leque reduzido de opções ocupacionais que empurra as jovens para o magistério. Mas essa "escolha" acaba sendo bem-vinda por permitir mais flexibilidade até para uma tripla jornada de trabalho (D 8), numa aceitação tácita da sobrecarga de trabalho para a mulher; ou então, as professoras são vistas como exploradas, mas devido "à discriminação de sexo criada pela sociedade capitalista" (D 7); apenas as relações econômicas, sem levar em conta as patriarcais, são invocadas para explicar a situação feminina.

Em quatro outros estudos, entretanto, a questão do gênero é abordada mais profundamente. Barreto (D 2) observou com detalhe e riqueza as diferenças nas relações das professoras aos desempenhos e comportamentos adequados e inadequados de alunos e alunas. Examinando as medidas propostas pelas professoras para lidar com o que consideram o "mau" aluno, ela distingue acuradamente a "resposta afetiva" das atitudes de "amor e carinho". A primeira atitude, segundo ela, pode ser considerada estritamente profissional para lidar com crianças definidas como carentes de afeição. "Mas 'amor e carinho' supõe a extrapolação de um papel puramente profissional para a identificação do magistério com a maternidade ou sacerdócio." Embora, como ela admite, a mística da "segunda mãe" dificulte o equacionamento dos problemas da profissão, ressalta que "é provável que... o envolvimento afetivo das professoras seja um dos principais fatores dos bons resultados que conseguem obter", dada a precariedade de suas condições de trabalho.

Entretanto, a condição feminina das professoras é uma dentre as quatro variáveis com que trabalha, e não

inter-relacionada às outras três (inserção social, "reflexos da tendência pedagógica oficial e da prática docente em sua representação profissional"); a preocupação central do trabalho é o papel da professora na reprodução dos padrões culturais dominantes.

O sexo da professora como uma categoria justa-posta, que acaba não tendo grande peso para as principais conclusões, parece ser a característica partilhada por este e pelos seguintes estudos por nós revisados.

Em contribuição de peso à educação, Mello (D 14) ajudou a desmontar os mitos do trabalho em tempo parcial e do salário complementar das professoras, e especialmente o discurso da vocação. Segundo ela, o amor e o carinho das mestras corresponderiam à face oculta de uma certa incompetência técnica, devido à formação inadequada para lidar com as novas levas de alunos egressos dos estratos inferiores: o/a professor/a é apontado como fator importante do fracasso escolar. O caminho para o compromisso político, subvertendo tanto a desigualdade social como a própria condição desigual do professorado, seria a competência técnica. Esta tese provocou acirrada controvérsia entre os educadores, que ainda não se esgotou; a principal crítica a esse trabalho é a de que ele estaria culpabilizando a própria vítima.

A desqualificação da profissão é examinada por Novaes (D 16) sob o prisma das mudanças no processo de trabalho, com a crescente especialização das atividades pedagógicas. Reduzida à posição de mera executante, o *status* original de educadora teria sido reduzido ao de "tia", como as mestras vieram a ser chamadas, trazendo a idéia de uma mulher afetuosa, próxima à família, proporcionando às crianças principalmente amor: "para ser tia, a professora não precisa de qualificação". Tal como Mello, Novaes conclui com um desafio lançado às mestras: sua ação reivindicatória e política, associada à prática docente eficiente, pode transformar a escola - e a elas mesmas.

Não é surpresa, portanto, que "as professoras (tenham) um autoconceito negativo enquanto profissionais", como concluiu Trezza (D 20). Aprofundando a análise pela psicologia, essa autora constatou que "nossas atuais professoras (no feminino!) não percebem que a problemática de sua profissão está ligada ao fato de ser um trabalho executado em sua quase totalidade por mulheres". Segundo a autora, embora os valores que prezam se refiram à socialização feminina, isto "não parece ter sido cognitivamente elaborado". Na construção de sua própria imagem, as professoras "manifestam maneiras de se perceber coincidentes com as expectativas externas", incorporando valores tradicionalmente atribuídos à profissão, conclui Trezza, apontando assim caminhos concretos para abordar a questão da professora.

Mas a constatação da importância das relações de gênero nem sempre aponta para as mesmas direções: Martins (D 12) retrata a professora mais ou menos nos mesmos termos das quatro autoras precedentes, mas deriva inferências pessimistas. As professoras não lutam por melhores condições de trabalho, segundo ela, porque "a submissão e a dependência, traços da personalidade feminina, obstaculizam essa percepção" da possibilidade de participação "em decisões que afetem seu trabalho e sua vida funcional". No que poderia ser considerada uma terceira atitude, os aportes dos estudos sobre mulher são

invertidos segundo um raciocínio do tipo "professora é mulher; mulher é submissa; então, professoras não lutam". Aceitam-se assim as representações estereotipadas da personalidade feminina que esses estudos precisamente combatem.

Mas a mesma autora revela grande perspicácia ao descrever, por exemplo, a rotina das mestras ou suas razões para permanecer no magistério. E, ao discutir a jornada de trabalho das professoras, faz uso de categorias que foram trazidas pelos estudos sobre mulher: as mais velhas, numa fase posterior de seu ciclo de vida, com filhos mais velhos, tendem mais a dobrar suas horas de aula do que as mais jovens, sem opção de guarda para filhos menores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de não ter sido feita uma pesquisa exaustiva, parece claro, a esta altura, que os estudos sobre mulher e os estudos em educação pouco têm se beneficiado dos conhecimentos acumulados em uma e outra área. O distanciamento existe e pode ser facilmente constatado. De um lado os estudos sobre mulher, que cada vez mais têm ampliado seu leque de interesses têm se detido relativamente pouco sobre o tema da Educação, mesmo nos espaços mais receptivos a ele. E mesmo assim, entre os temas focalizados, um dos preferidos tem sido o de creches, que é considerado do ponto de vista dos educadores, muito mais um tema que se situa na confluência entre trabalho da mulher e educação pré-escolar do que uma questão educacional maior. Além disso, os estudos sobre mulher só recentemente começaram a gerar instrumentos teóricos e metodológicos para lidar simultaneamente com classe e gênero: como as questões de classe, para o nosso sistema escolar, são tão centrais, a ausência desses instrumentos pode ter levado à mera justaposição, e a resultados fragmentados, como vimos acima.

Do outro lado desse fosso, aqueles que analisam as questões educacionais do país, de modo geral, parecem ser relutantes, avessos ou simplesmente desconhecem a contribuição dos estudos sobre mulher para o avanço do conhecimento em sua própria área de estudos. Assim, a análise de temas como a formação do magistério, escolha vocacional, interação professora-aluno, para citar apenas alguns, continua sendo reproduzida sem que a questão das relações de gênero – cuja importância no campo da Educação é tão evidente – seja percebida e muito menos incorporada.

E, no entanto, a integração dos resultados entre essas duas vertentes do conhecimento poderia ter efeitos extremamente benéficos. No caso do Magistério, levar em conta aspectos como a histórica socialização da mulher para ser professora, o estreito leque ocupacional com o qual ela se defronta ao fazer suas escolhas, os motivos que as justificam, assim como análises mais profundas da confusão entre os papéis de mãe e de mestra poderia levar a uma avaliação mais completa e integrada da relação da professora com os alunos, da sua conduta em sala de aula e da sua atuação profissional de modo geral. Se a condição feminina explica o discurso da vocação e do amor e se este encobre, como um véu, as condições

concretas em que se efetua a prática pedagógica, levar em conta as relações de gênero talvez contribua para levantar sua ponta.

O que torna tão urgentes tanto a denúncia do des-caso dos(as) educadores(as) para com a questão da subordinação de gênero, quanto a tomada de medidas para aproximar os estudos nas duas áreas é a percepção de que as professoras são o maior instrumento, através de sua prática em sala de aula, para a perpetuação dos mesmos mecanismos que reproduzem as desigualdades de gênero e reforçam o padrão submisso nas meninas e autoritário nos meninos.

Este fato reforça a necessidade de uma atuação conscientizadora junto às professoras. Ao se dar conta de que o magistério não é uma vocação ou um "chamado", ao qual se atende por ser mulher; ao perceber que o magistério é uma profissão que exige sólida formação pedagógica, esforço, dedicação e competência e espírito de classe, mas à qual, em contrapartida são devidas boas condições de trabalho e remuneração compatível, somente então a professora poderá agir como profissional, buscando o aprimoramento de sua formação, reivindicando melhores condições de trabalho, enfrentando a relação com os alunos com afeto, mas sem o disfarce do amor e pleiteando salários mais justos, através de sua participação em seu órgão de classe.

Tomar consciência de sua condição subalterna de gênero pode contribuir para que a professora se dê conta do seu papel como agente reprodutor, mas também transformador, no cotidiano da escola. Apesar da crescente burocratização do processo de ensino, apontada pelos(as) educadores(as), nos limites da sala de aula a professora ainda detém relativa autonomia e o poder de formar os futuros cidadãos. Da mesma forma que a mãe, na vida cotidiana da família, a professora, no cotidiano da escola, pode vir a ser um agente eficaz no processo de transformação social, encontrando pequenos espaços de mudança que podem começar pelo questionamento das desigualdades sexuais.

Uma experiência recente da rede pública nacional mostra que o despertar da escola e da professora para as desigualdades de gênero pode ter efeitos surpreendentes. Em campanha nacional lançada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), distribuiu-se às escolas um tablôide⁴ convidando as professoras a discutir as questões de gênero no Dia da Mulher (8 de março de 1986). A campanha mereceu atenção especial por parte da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que incentivou diretamente a realização de um sem número de atividades nas escolas estaduais, que variaram desde pesquisas de opinião na comunidade e levantamento das atividades das mães dos alunos, até discussões em sala de aula.

Os relatórios sobre essas atividades, enviados por mais de três mil escolas, foram analisados e compilados em livro, distribuído de volta às escolas (São Paulo, 1987). A heterogeneidade e mesmo a contradição dos depoi-

4 Publicado com o apoio do INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos/Ministério da Educação).

mentos coligidos refletem os vários graus de percepção da discriminação. Mas a impressão mais forte que se retém do livro é o entusiasmo de tantas depoentes, sugerindo a continuidade da campanha como estratégia para a superação da discriminação.

Para que esta experiência fosse conduzida, foi preciso que a atenção das duas áreas convergisse para o mesmo ponto: de um lado as elaboradoras de políticas voltadas para a condição da mulher, percebendo o potencial multiplicador que havia na Educação, propuseram uma atuação em seus domínios. De outra parte, educadoras mais atentas e abertas para novas questões, bem como mulheres em posições-chave no sistema educacional acolheram e reforçaram a campanha, viabilizando sua execução.

Fazer uma ponte entre os estudos sobre mulher e os estudos em educação requer que ambos caminhem em direção um ao outro. Há muitas maneiras de fazer isto: instalar estudos sobre mulher nos currículos das escolas normais e nas Faculdades de Educação, elaborar livros didáticos não-sexistas, organizar grupos de reflexão entre professoras são apenas algumas delas, que de imediato nos ocorrem. Boas idéias não faltam, o que é preciso é que a eliminação da discriminação de gênero seja assumida como questão prioritária por mestres e mestras, acadêmicos e acadêmicas, e elaboradores(as) de políticas públicas.

TABELA 1

Porcentagem de mulheres na População Economicamente Ativa (PEA) ocupadas no magistério, por graus de ensino; Brasil, 1970-1980

GRAUS DE ENSINO	BRASIL	
	1970	1980
• Magistério	85,4	86,6
• Ensino Pré-escolar	-	99,0
• Ensino 1º Grau (1ª a 4ª série)	98,8	96,2
• Ensino de 1º Grau (5ª a 8ª série)*	59,5	85,7
• Ensino de 2º Grau*		70,4
• Ensino Superior	30,0	42,2

Fonte: Bruschini (1985), dados levantados nos recenseamentos demográficos de 1970 e 1980.

* Em 1970, período que antecedeu à Lei 5.692, os graus de ensino eram primário, secundário e superior.

TABELA 2

Distribuição da População Feminina Economicamente Ativa (PEA) por algumas ocupações de nível médio ou superior Brasil, 1970-1980

OCUPAÇÕES	1970		1980	
	N	%	N	%
Professoras e funções auxiliares	638.637	10,4	938.837	7,9
Secretárias	489.395	7,9	1.428.967	12,1
Balconistas e vendedoras	233.116	3,8	753.868	6,4
PEA feminina total	6.165.447	100,0	11.842.726	100,0

Fonte: Bruschini (1985).

TABELA 3

Distribuição da População Feminina Economicamente Ativa (PEA) por algumas ocupações Brasil e Estado de São Paulo, 1980

	BRASIL		SÃO PAULO	
	N	%	N	%
Professoras e funções auxiliares	938.837	7,9	186.031	5,9
Secretárias	1.428.967	12,1	521.803	16,5
Balconistas e vendedoras	753.868	6,4	416.824	13,2
PEA feminina total	11.842.726	100,0	3.166.427	100,0

Fonte: Bruschini (1985).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (60): 3-14, fev. 1987.
- _____. *Teaching and women's work: a comparative historical and ideological analysis*. s. d. (mimeo.).
- BARRETO, E. S. de S. Educação: introdução. In: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Mulher Brasileira: bibliografia anotada*. São Paulo, Brasiliense, 1981, v. 2.
- _____. Professora e aluno na escola básica: encontros e desencontros. *Revista da ANDE*. Belo Horizonte, 1 (2): 42-5, 1981.
- _____. *A professora primária frente a alunos e alunas de distinta condição social*. São Paulo, Dissert. (Mestr.) FFLCH-USP, 1980.
- BARROSO, C. O sistema escolar e a cidadania. *Folha de São Paulo*. 04/10/1987, p. 3.
- _____. *Women managers in public administration in Brazil*. São Paulo, 1987. (mimeo.)
- _____ & AMADO, T. *Teaching women's studies in Brazil*. São Paulo, 1987. (mimeo.)
- _____ & MELLO, G. N. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (15): 47-77, dez. 1975.
- BRUSCHINI, M. C. A. *Mulher e trabalho*. São Paulo, Nobel/CECF, 1985.
- _____. Mulher e trabalho: engenheiras, enfermeiras e professoras. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (27): 3-18, 1978.
- _____. Sexualização das ocupações: o caso brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (28), 1979.
- _____. Vocação ou profissão. *Revista da ANDE*. Belo Horizonte, 1 (2): 70-4, 1981.
- COSTA, A. et alii. Pesquisa sobre mulher no Brasil: do limbo ao gueto? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (54): 5-15, ago. 1985.
- GONÇALVES, R. *A habilitação magistério a nível de 2º grau em Manaus: uma opção profissional?* São Carlos, Dissert. (Mestr.) CECH-UFSCar, 1981.
- GOUVEIA, A. J. *Professoras de amanhã: um estudo da escolha ocupacional*. São Paulo, Pioneira, 1970.
- _____. *O emprego público e o diploma de curso superior*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1972.
- LEWIN, H. Educação e força de trabalho feminina no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (32): 45-59, fev. 1980.
- MADEIRA, F. A esposa professora e sua terceira ou quarta jornada de trabalho. *Revista da ANDE*. São Paulo, 1 (4): 22-9, 1982.
- MARTINS, M. A. R. *Desenvolvimento de recursos humanos e magistério de 1º grau*. São Paulo, Dissert. (Mestr.) PUC-SP, 1983.

- MELLO, G. N. Abrindo um debate: relação professor-aluno no ensino de 1º grau – questão de atenção e carinho ou também de competência profissional? *Revista da ANDE*. Belo Horizonte, 1 (1), 1981.
- _____. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez/AA, 1982.
- MIRANDA, G. V. de. A educação da mulher brasileira e sua participação nas atividades econômicas em 1970. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (15): 21-36, dez. 1975.
- NEGRÃO, E. & AMADO, T. *Levantamento bibliográfico sobre a imagem da mulher no livro didático*. São Paulo, 1987. (mimeo.)
- NOVAES, M. E. Professor não é parente postiço. *Revista da ANDE*. São Paulo, 1 (4): 60-2, 1982.
- _____. *Professora primária: mestra ou tia*. São Paulo, Cortez/AA, 1984.
- OLIVEIRA, M. L. B. de. *A mensagem social do texto infantil*. São Carlos, Dissert. (Mestr.) UFSCar, 1981.
- PENIN, S. *A satisfação/insatisfação no trabalho... pelo professor de 1ª a 4ª séries da rede municipal de ensino de São Paulo*. São Paulo, Dissert. (Mestr.) PUC-SP, 1980.
- PEREIRA, L. *O magistério primário numa sociedade de classes*. São Paulo, Pioneira, 1969.
- ROSENBERG, F. *A educação da mulher*. São Paulo, Nobel/CECF, 1985.
- _____. *et alii. A educação da mulher no Brasil*. São Paulo, Global, 1982.
- ROSENBERG, L. *et alii. 24 horas na vida de uma mulher*. *Revista da ANDE*. São Paulo, 1 (4): 18-21, 1982.
- SAFFIOTI, H. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo, Quatro Artes, 1969.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Mulher e educação: debate*. São Paulo, ATPCE-SE-SP, 1987.
- ZIBAS, D. M. L. Relação professor-aluno no ensino de 1º grau. *Revista da ANDE*. São Paulo, 1 (4): 57-9, 1982.
- D3 BERNARDES, N. M. G. *Avaliação de habilidades de alunas concluintes do curso de 2º grau - formação de professores no Estado de São Paulo*. São Paulo, Dissert. (Mestr.) PUC-SP, 1976.
- D4 CARVALHO, M. J. *O professor estadual: um valor ameaçado*. São Paulo, Dissert. (Mestr.) PUC-SP, 1981.
- D5 DOMINGUES, J. L. *O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade*. São Paulo, Tese (Dout.) PUC-SP, 1985.
- D6 FARIAS, M. S. de. *Formação de professores nas quatro primeiras séries do 1º grau no Estado do Acre*. São Paulo, Dissert. (Mestr.) PUC-SP, 1983.
- D7 FIGUEIREDO, M. A. *O normalista: expectativa da formação e da profissão*. São Carlos, Dissert. (Mestr.) UFSCar, 1980.
- D8 GONÇALVES, R. P. *A habilitação magistério a nível de 2º grau em Manaus: uma opção profissional?* São Carlos, Dissert. (Mestr.) UFSCar, 1981.
- D9 HOFF, S. *O ex-professor e o trabalho docente*. São Carlos, Dissert. (Mestr.) UFSCar, 1980.
- D10 LIBÂNEO, J. C. *A prática pedagógica de professores da Escola Pública*. São Paulo, Dissert. (Mestr.) PUC-SP, 1984.
- D11 LIMA, O. *Estudo do comportamento do professor na sala de aula em Salvador: relações com idade, tempo de serviço e vínculo empregatício das professoras*. Salvador, Dissert. (Mestr.) UFBA, 1975.
- D12 MARTINS, M. A. R. *Desenvolvimento de recursos humanos e magistério de 1º grau*. São Paulo, Dissert. (Mestr.) PUC-SP, 1983.
- D13 MARTINS, M. A. V. *O professor como agente político*. São Paulo, Dissert. (Mestr.) PUC-SP, 1981.
- D14 MELLO, G. N. *Prática docente na escola de 1º grau*. São Paulo, Tese (Dout.) PUC-SP, 1981.
- D15 MIRANDA, M. G. de. *Do cotidiano da escola: observações preliminares para uma proposta de intervenção no ensino público*. São Carlos, Dissert. (Mestr.) UFSCar, 1983.
- D16 NOVAES, M. E. *Professora primária: mestra ou tia?* Belo Horizonte, Dissert. (Mestr.) UFMG, 1981.
- D17 ONÁINDIA Y LEQUERICA, M. A. *A formação e a prática de professores de 1ª a 4ª séries do 1º grau, iniciantes no exercício docente*. São Paulo, Dissert. (Mestr.) PUC-SP, 1983.
- D18 PENIN, S. *A satisfação/insatisfação no trabalho pelo professor de 1ª a 4ª séries da rede municipal de ensino de São Paulo*. São Paulo, Dissert. (Mestr.) PUC-SP, 1983.
- D19 RIBEIRO, M. L. *A formação política do professor no exercício profissional, anos 70*. São Paulo, Tese (Dout.) PUC-SP, 1983.
- D20 TREZZA, E. S. *A professora de 1ª a 4ª séries do 1º grau: um estudo empírico sobre auto-percepção de professoras no município de São Paulo*. São Paulo, Dissert. (Mestr.) USP, 1985.
- D21 ZAGO, N. *O professor unidocente na área rural: um estudo de caso*. Rio de Janeiro, Dissert. (Mestr.) FGV-RJ, 1980.

APÊNDICE

Lista das Dissertações Revisadas

- D1 ARAPIRACA, M. *Magistério de nível I: curso e profissão, opções questionáveis*. Salvador, Dissert. (Mestr.) UFBA, 1975.
- D2 BARRETO, E. S. *A professora primária frente a alunos e alunas de distinta condição social*. São Paulo, Dissert. (Mestr.) USP, 1980.

