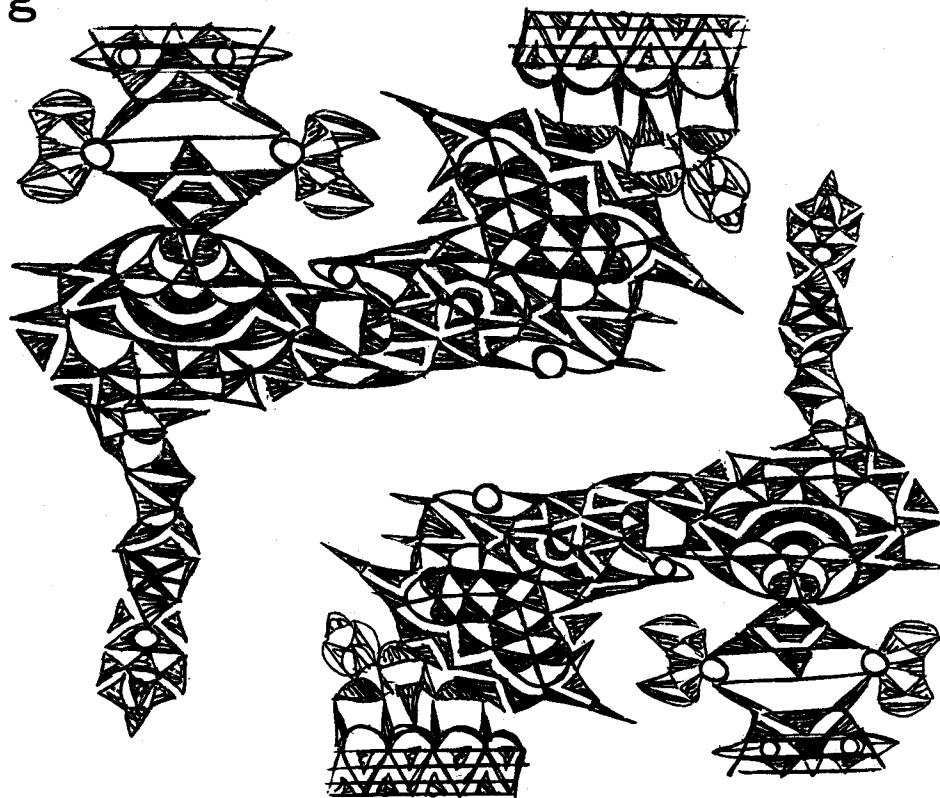


MULHERES NA ESCOLA*

Fúlvia Rosemberg

e

Tina Amado



Do total de mais de seiscentos artigos publicados em toda a coleção dos *CP* até o presente, há dois artigos de autoria feminina para cada artigo de autoria masculina, excluindo os que foram produzidos coletivamente por integrantes de ambos os sexos. (De fato, não só na produção sobre educação, mas no sistema de ensino e na socialização das crianças em geral, a presença feminina é majoritária e notória.) No entanto, pouquíssimos artigos integraram a perspectiva de análise das relações de gênero ao discutirem a educação. Este texto reflete sobre as relações entre a produção publicada nos *CP* sobre mulher e educação e a presença feminina nas questões educacionais.

É verdade. Educação e relações de gênero são áreas temáticas que apresentam pouca afinidade no Brasil, distanciamento observado entre especialistas tanto em Educação quanto em relações de gênero. Raros são os centros universitários ou de pesquisa que vêm tendo uma produção sistemática, poucos programas em pós-graduação acolheram o tema como linha de pesquisa. Daí a escassez de artigos, pois,

como se sabe, teses e dissertações constituem a principal matéria prima da produção de artigos na área (Cunha, *CP77*, 1991).

Percorrendo o pequeno conjunto de artigos que trata diretamente do tema (2% do total), salta aos olhos a endogenia: grande parte dos artigos é de autoria de pesquisadoras/es da casa. Isto se explica, pelo menos parcialmente, pelo fato de o DPE — Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação dispor, desde 1974, de um núcleo de pesquisas sobre relações de gênero, que vem periodicamente analisando como homens e mulheres se relacionam ao sistema educacional.

Confrontando, porém, o que publicamos com a produção na área — confronto possível graças à realização recente de estado da arte e bibliografia sobre mulher e educação formal (Rosemberg et al., 1990) — percebemos algumas lacunas indesejáveis. Teses ou dissertações consideradas como marcos ou não se transformaram ainda em artigos ou procuraram outras revistas, sejam elas locais ou destinadas a públicos mais específicos.

* Preparado especialmente para o número comemorativo, este texto tem como referência básica os artigos publicados ao longo dos 20 anos dos *Cadernos de Pesquisa*.

Porém, escapando à peja de "protecionismo pa-roquial", observamos, com certo alívio, que esta fuga dos *Cadernos de Pesquisa* ocorreu tanto com pesquisadoras da casa quanto de fora. Além disto, consultando nossos arquivos e vasculhando nossa memória, constatamos que as lacunas observadas na revista não provêm de artigos submetidos à publicação que tivessem sido rejeitados, mas de textos que, apesar de prometidos, nunca se desprenderam das teses ou nunca chegaram a nossas mãos.

Dentre as lacunas observadas destacamos duas: pesquisas que tratam da educação e relações de gênero numa perspectiva histórica e aquelas que focalizam o cotidiano escolar.

Mas nem tudo são lamentações e desejos frustrados. A coleção contém material suficiente para compor o esboço de um quadro sobre educação e relações de gênero construído em torno dos principais protagonistas do contexto escolar: estudantes e professoras/es.

ALUNAS E ALUNOS

No início dos anos 70, no campo específico de educação da mulher, quase tudo estava por fazer. Raríssimas eram as pesquisas anteriores que tinham, pelo menos, controlado a variável sexo em diagnósticos gerais ou sobre questões específicas: Heleieth Saffiotti (1969) havia analisado a participação das mulheres no sistema educacional nos anos 60, com especial destaque para as universitárias; Eva Blay (1969) havia se interessado pelo ginásio industrial em São Paulo. Nelson Rosamilha (1965), Aparecida Joly Gouveia e Robert Havighurst (1969), José Pastore (1971), Carmen Barroso e Lólio L. de Oliveira (1971) haviam realizado pesquisas em que comparavam estudantes homens e mulheres freqüentando o ensino primário, médio, superior e candidatos aos exames de madureza. Em 1973, Bolivar Lamounier publicou estudo pioneiro sobre a alfabetização de brancos e negros, homens e mulheres, vivendo em Salvador.

Os primeiros textos que se propõem a fornecer uma visão panorâmica da situação educacional feminina e masculina estão reunidos no número especial dos *Cadernos de Pesquisa* (CP15, 1975), sobre a Situação da Mulher. Os textos foram produzidos a propósito de dois eventos estimulados pelo Ano Internacional da Mulher. No início de julho, aconteceu no Rio de Janeiro o Seminário Pesquisa sobre o Papel e o Comportamento da Mulher Brasileira, patrocinado pelo Centro de Informações das Nações Unidas no Brasil e pela Associação Brasileira de Imprensa. Este ato público tem sido considerado como ponto de partida para as ações que se seguiram, gerando a criação de grupos de mulheres ou do novo feminismo brasileiro. Nesse seminário foram apresentados dois trabalhos sobre educação, de autoria de pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas: o de Guiomar Namó de Mello (CP15, 1975) sobre os "Estereótipos sexuais na escola" e o de Fúlvia Rosemberg (CP15, 1975b) "A

mulher na literatura infanto-juvenil: revisão e perspectivas".

Os demais artigos contidos nesse número especial resultaram de comunicações apresentadas na XXVIII Reunião da SBPC — Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, realizada em Belo Horizonte, também em julho de 1975. Nesse período de restrição às liberdades individuais e de associação, a SBPC constituía importante fórum político, talvez um dos poucos espaços públicos de resistência acadêmica. Aí se discutiam temas políticos e sociais candentes e havia abertura para a introdução de novas questões no debate acadêmico. Nessa SBPC, a Fundação Carlos Chagas organizou o Simpósio Contribuições das Ciências Humanas para a Compreensão da Situação da Mulher, onde Glauro V. de Miranda (CP15, 1975) apresentou resultados parciais do que seria sua tese de doutoramento sobre educação da mulher brasileira e sua participação nas atividades econômicas, que analisa dados provenientes do Censo de 1970. Para as comunicações livres foram preparados mais três trabalhos: o de Carmen Barroso e Guiomar Namó de Mello (CP15, 1975) sobre "O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro"; o de Maria Malta Campos e Yara Lúcia Esposito (CP15, 1975) sobre "Relação entre sexo da criança e aspirações educacionais e ocupacionais das mães"; e o de Fúlvia Rosemberg (CP15, 1975a) sobre "A escola e as diferenças sexuais".

Estes textos destacam, já, as principais tendências descritivas quanto aos perfis educacionais de homens e mulheres e esboçam um quadro explicativo. Os trabalhos posteriores praticamente aprofundam, estendem e sofisticam as descrições e análises aí presentes.

Apoiando-se em estatísticas educacionais, os artigos vão apontando, então: que as taxas de alfabetização feminina se equivalem ou são superiores às masculinas (Mello, CP15, 1975; Rosemberg, CP15, 1975a); que as mulheres constituem a maioria entre o alunado de 2º grau (Mello, CP15, 1975; tema retomado por Rosemberg, CP68, 1989); que o número de universitárias aumentou intensamente na década de 70 (Lewin, CP32, 1980). Ou seja, no plano descritivo, mostram que a expansão do sistema de ensino brasileiro abriu oportunidades de acesso às mulheres, observando mesmo que, em certos graus escolares, eram mais numerosas que os homens.

Além disso, evidenciam um melhor aproveitamento escolar das mulheres (Barroso e Mello, CP15, 1975; Rosemberg, CP15, 1975a; Barroso, CP21, 1977). Esse conjunto de artigos atribui o melhor rendimento feminino a elementos da cultura escolar (exigência de passividade, obediência ou ainda protecionismo) aos quais as meninas e moças, por força do processo de socialização sexualmente diferenciado, tenderiam a demonstrar uma melhor adaptação.

De maneira geral, os artigos concluem que a discriminação no campo educacional não ocorre quanto ao acesso, permanência e rendimento escolar femininos, mas na guetização sexual das carreiras escola-

res. Os artigos mostram, então, que estudantes de sexo masculino seguem preferencialmente cursos de conteúdo técnico e científico; as estudantes do sexo feminino seguem trajetórias escolares vinculadas às letras e humanidades, com nítidas vistas à preparação ao magistério.

As questões que passaram a intrigar as pesquisas de então, e as que se sucederam, foram: tentar compreender a expansão do estudantado feminino (principalmente quando as comparações regionais se tornam mais freqüentes) nos diferentes graus de ensino; e a guetização das trajetórias masculinas e femininas através da combinação de determinações macroestruturais e culturais¹. Timidamente vão sendo destacados indícios de que, possivelmente, o significado de freqüentar a escola seja diferente para homens e mulheres. Também, estes primeiros estudos contêm já as ausências que marcarão trabalhos posteriores, e que constituem as grandes lacunas nos estudos panorâmicos sobre educação da mulher: uma certa guetização da área, demonstrando dificuldade em rever o conhecimento educacional à luz das relações de gênero; uma excessiva articulação entre educação e trabalho formal, deixando de lado impactos possíveis em outras esferas da vida; análises que privilegiam relações de classe, desconsiderando relações raciais² e de idade; e ênfase na reprodução em detrimento da busca de indícios de comportamentos de oposição ou de mecanismos de resistência.

A superioridade numérica das mulheres no ensino médio e seu melhor aproveitamento escolar instigaram a elaboração de interpretações que, gradativamente, foram desvinculando trabalho e escola, tendo como pano de fundo, senão componentes de uma sociedade patriarcal, pelo menos padrões desiguais de papéis sexuais.

Um grupo de artigos tendeu a privilegiar componentes do mercado de trabalho. Assim, Helena Lewin (CP32, 1980), ao apontar que a passagem do 1º para o 2º Grau constitui o momento crucial de seleção para o homem, atribui sua saída da escola à necessidade de trabalhar. A mulher, não encontrando alternativas de trabalho e não estando ainda em idade de casar, permaneceria na escola: "Os mecanismos de seleção sócio-econômica, responsáveis pela pirâmide de matrículas no nosso ensino, não somente operaram de modo diferente para os dois sexos, mas, no caso da mulher, são reforçados por obstáculos representados pelos valores associados ao papel subordinado que lhe reserva a cultura" (Lewin, CP32, 1980).

Alguns artigos, que tratam da escolaridade de crianças pobres, em zona rural ou em periferia das grandes cidades, assinalam que o trabalho doméstico, executado principalmente pelas meninas, teria mais condição de retê-las na escola que outras formas de trabalho desempenhadas preferencialmente por meninos. O destaque a este ponto é de interesse, na medida em que, de um modo geral, a bibliografia estrangeira (por exemplo, Stromquist, 1990) tem responsabilizado o trabalho doméstico precoce pela pe-

quena escolaridade de mulheres vivendo em países subdesenvolvidos.

Assim, Barretto (CP46, 1983), ao pesquisar escolas rurais do sertão do Piauí, mostra como o regime de produção agrícola na região, sem entressafra, requerendo o trabalho de crianças, impõe uma intermitência à sua freqüência à aula. "Os meninos são mais prejudicados que as meninas, nesse caso, porque as tarefas de que se ocupam são menos conciliáveis com os horários escolares". Observação equivalente é feita por Carvalho (CP42, 1982, p.37), quando constata a evasão precoce de meninos provenientes de famílias da "classe trabalhadora" em três bairros de Salvador. Notando que a proporção de abandono da escola por motivo de trabalho foi, entre homens, quase o dobro da percebida entre mulheres, a autora conclui: "Ainda que participem desde muito cedo das tarefas domésticas, enquanto os homens são poupados delas e têm mais liberdade para brincar na rua no início da infância, as mulheres, quando o fazem, assumem bem mais tarde o trabalho remunerado fora de casa, podendo, em alguns casos, permanecer por mais tempo na escola. Já os meninos ingressam precocemente no mercado de trabalho, às vezes mais cedo e notadamente entre os 12 e 14 anos, podendo continuar os estudos apenas se os conciliarem com o exercício de uma ocupação remunerada".

Uma nova perspectiva na análise da interação entre trabalho e educação considera as configurações particulares das trajetórias masculinas e femininas, e tem permitido que se apreendam mecanismos escolares responsáveis pela expulsão de alunos do sexo masculino do sistema de ensino. Isto é, ao invés de se imputarem determinações exclusivamente exteriores ao sistema de ensino (como a participação no mercado de trabalho), volta-se, também, para dentro da escola para compreender os mecanismos de expulsão dos alunos, principalmente homens, o que permite propor medidas na programação de cursos noturnos e supletivos que considerem as particularidades das/os alunas/os. Sobre estas questões, a bibliografia brasileira apenas tem aflorado algumas das contradições enfrentadas por estudantes jovens e adultos. Por exemplo: a questão da segurança física que atinge principalmente as mulheres (iluminação, transporte, serviços de segurança); a contradição de ser provedor/a, arcar com responsabilidades familiares e viver uma relação de subordinação no espaço escolar (Rosemberg, CP68, 1989).

Sem dúvida nenhuma é Felícia Madeira (CP58, 1986), dentre as/os pesquisadoras/es atuais, quem

1 Sob este termo englobamos uma variedade de expressões usadas: estereótipos sexuais, papéis sexuais, ideologia (também entendida de diferentes formas).

2 A preocupação com a mulher negra e sua educação é bastante recente entre nós. As pesquisas se desenvolveram principalmente na segunda metade da década de 80, graças à mobilização de militantes negros/as. Não registramos nos CP nenhum artigo que articulasse as variáveis sexo e raça no campo educacional.

mais visivelmente vem revertendo o raciocínio do senso comum ("o jovem sai da escola para trabalhar") e mostrando como, entre certos setores da juventude, o trabalho pode contribuir para a permanência na escola, possibilitando o custeio dos estudos³. Por outro lado, em projeto de ascensão social, o jovem trabalhador procuraria a escola para credenciar-se e obter melhor posição no mercado de trabalho. Além do uso de dados macroscópicos sobre as regiões metropolitanas, Felícia Madeira elaborou uma série complementar de raciocínios apoiada em depoimentos obtidos junto a jovens moradores da Grande São Paulo. A escola seria vivida como um respiradouro, um lugar de trocas sociais, um espaço de comércio entre pares.

ESCOLARIDADE E CARREIRA

Os artigos publicados nos *CP* assinalam que a expansão crescente da educação formal feminina não tem sido suficiente para fazer convergir as carreiras escolares e profissionais seguidas por homens e mulheres. As pesquisas têm apontado que, de uma forma constante através dos anos, e de uma forma sistemática na história individual estudantil, as mulheres tendem a seguir, em todos os níveis considerados (2º Grau, vestibular, superior), cursos impregnados de conteúdo humanístico e voltados para as Letras, que desembocam imediata ou posteriormente em profissões tradicionalmente desempenhadas por mulheres: magistério, artes, enfermagem. Os rapazes seguem preferencialmente cursos técnicos. Três tendências vêm marcando essa distribuição diferenciada pelos ramos de ensino: a especialização tende a ocorrer tão precocemente quanto o sistema escolar permita; ela se mantém relativamente constante pelos graus escolares; são frágeis os indícios de que esta estratificação sexual tenda a diminuir. O que se observa de novo é a feminização de certas carreiras, com perda paralela de prestígio.

Esta questão foi minuciosamente discutida nos *Cadernos de Pesquisa* principalmente entre 1975 e 1983.

No artigo de 1980 (*CP32*), Helena Lewin descreve a "tipologia das preferências educacionais", que construíra alguns anos antes (Lewin, 1977), para a qual estabeleceu uma escala de feminização a partir das porcentagens de escolhas femininas (por carreiras femininas, carreiras mistas, carreiras masculinas). Analisando a distribuição das matrículas entre 1973 e 1977 no Rio de Janeiro, conclui que o acesso mais intenso de mulheres ao ensino superior se deu nas carreiras femininas, acentuando a "estrutura de carreira estratificada por sexo". Ao analisar a feminização de carreiras anteriormente masculinas e que se transformaram em mistas, a autora assinala que seu efeito é muito mais "ilusório que real, porque grande parte dos egressos vão ocupar funções de magistério ou administrativas dentro destas profissões" (Lewin, *CP32*, 1980, p.54). Dentre as carreiras mistas encon-

tram-se, em 1977: arquitetura, matemática, química, medicina, odontologia e estatística. Quanto às carreiras masculinas, Helena Lewin considera que, apesar de reduzida, a presença feminina é aí potencialmente revolucionária, esperando que o tempo se encarregará de garantir e ampliar esse pequeno "interstício" aberto em reduto masculino. Avaliando os resultados do vestibular, a pesquisa mostra que é exatamente para estas carreiras que as candidatas apresentam melhor desempenho no respectivo concurso.

Analisando a escolha efetuada por vestibulandas e as matrículas no ensino superior, Barroso e Mello (*CP15*, 1975) chegam a resultados semelhantes. A evolução das matrículas femininas entre 1956 e 1971 indica a mesma tendência de concentração nas carreiras femininas, tendo mesmo se acentuado apesar da diversificação do ensino superior no período. "O aumento da concentração das mulheres em determinadas carreiras — especialmente as que conduzem ao magistério secundário — resulta de duas tendências paralelas. De um lado, há a 'feminização' dessas carreiras. De outro, sua expansão relativamente maior" (p.54).

Celso Ferretti (*CP16*, 1976) também se deteve na análise das escolhas de candidatas/os ao CEEC — concurso de acesso a universidades públicas paulistas — de 1971 e 1974. Notou a manutenção da escolha das moças pelas carreiras femininas e dos rapazes pelas masculinas, e a alteração da composição sexual na escolha de algumas carreiras: educação física, farmácia, bioquímica, odontologia e medicina.

Por vezes, o tom que cerca a constatação desta guetização é lamurioso, deplorando o fato de as carreiras escolares femininas conduzirem a profissões pouco valorizadas no mercado de trabalho, o que reduz a em salários menos vantajosos para as mulheres. É como se fosse desvelada uma armadilha, pois a discriminação que a mulher vivencia no sistema educacional muda de rumo: ela não se efetua mais através do impedimento de acesso ao sistema educacional, mas transfere-se para seu interior. A partir desta constatação, foram sendo elaboradas propostas explicativas. Condições materiais, como horário de funcionamento e localização dos cursos, podem se constituir em fatores que orientam escolhas, se combinadas com determinações culturais: cursos noturnos e distantes dos locais de moradia podem restringir as opções femininas (Barroso e Mello, *CP15*, 1975).

Levantou-se, também, como hipótese que, apesar de serem melhores alunas que os rapazes durante os anos de escolaridade básica e secundária, as moças seriam menos competentes em exames pessoais e relativos a disciplinas técnicas (Barroso e Mello, *CP15*, 1975).

Alguns textos tentam entender a escolha feminina por certas carreiras escolares através de sua percep-

3 Fletcher e Ribeiro (1988) assinalam as dificuldades metodológicas, a partir dos dados das PNADs, para se apreender a parte que cabe ao sistema escolar e ao mercado de trabalho no processo de expulsão da criança da escola.

ção quanto à discriminação que poderão sofrer no mercado de trabalho. "Neste sentido, não seria a natureza do curso o principal fator a desencorajar as candidatas, mas as restrições quanto às oportunidades de trabalho. Isto parece especialmente plausível neste momento em que estamos escrevendo [1975], quando os jornais estão dando o devido destaque ao fato constrangedor de que até a Petrobrás não aceita geólogas e químicas em seu quadro de técnicos" (Barroso e Mello, CP15, 1975, p.60-1).

Perguntando-se por que psicologia seria uma profissão feminina, Rosemberg (CP47, 1983) retoma esta perspectiva de análise, procurando integrá-la ao processo de socialização orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados, ao mercado de trabalho segregacionista, e aos benefícios imediatos que tal segregação traz à população feminina que necessita conciliar sua dupla perspectiva de vida: realização afetiva e profissional.

A autora considera que a escolha de carreiras femininas, analisadas as histórias de vida e as imposições do mercado de trabalho, refletem, por parte das mulheres, uma sabedoria de conciliação ou senso de realidade. "Sendo dadas e mantidas as condições atuais, nada mais estratégico que, tendo a possibilidade de freqüentar a escola, a opção feminina seja por cursos flexíveis. Cursos que, por sua generalidade, não tecnicidade, não especialidade, permitam um leque alternativo de opções profissionais, mesmo que elas impliquem em subemprego: aulas particulares, intérprete, secretária, jornalista, recepcionista etc. Cursos que permitam 'aumentar a cultura geral', resposta dada preferencialmente por mulheres quando são questionadas sobre as razões que as levaram a escolher as carreiras freqüentadas. (...) Aumentar a cultura geral pode significar tanto armazenar conhecimentos gerais suscetíveis de se converterem em instrumento de trabalho profissional, quanto em serem utilizados no cotidiano doméstico, enquanto mãe, enquanto esposa, enquanto pessoa não profissional" (Rosemberg, CP47, 1983, p.36).

A autora considera tais escolhas, diante das determinações estruturais e ideológicas, como uma estratégia de sobrevivência, resultante de uma negociação dessas mulheres frente às contradições que enfrentam na vida cotidiana. Nesse sentido, suas observações se aproximam das ponderações que Jane Gaskell (1984) efetuou a partir da análise das escolhas de carreiras feitas por estudantes do *high school* em Vancouver (Canadá). Neste texto, a autora enfatiza que ocorre uma escolha ativa por parte de estudantes, que encaixam suas orientações ao contexto instrucional em que elas aparecem. "O cálculo do que vale a pena e do que é útil está tão encaixado nos mercados de trabalho, diferenciados por gênero, nas ofertas de cursos diferenciados por gênero e na divisão por gênero do trabalho doméstico, que as escolhas de rapazes e moças são diferentes" (Gaskell, 1984, p.96).

O processo de construção da vocação feminina por determinada carreira — categoria descritiva ou in-

terpretativa freqüentemente presente nas pesquisas sobre opção pelo magistério — foi tratado de forma muito original por Miriam Grossi em artigo sobre a ocupação de religiosa (CP73, 1990). A partir de estudo empírico em convento no Sul do país, a autora sugere que as vocações não surgem espontaneamente, mas são "fruto de necessidades materiais e simbólicas, tanto individuais quanto coletivas" (p.52), em especial da família e da igreja.

ESTEREÓTIPOS SEXUAIS NA ESCOLA

Apesar de não ter sido publicado nenhum artigo específico sobre práticas cotidianas na escola e relações de gênero, há consenso de que a escola reproduz estereótipos sexuais tradicionais, dicotomizados e bipolarizados. Este consenso se dá em dois níveis, quando se aceita que a escola seja *reprodutora* de práticas *sexistas*. O uso corrente do verbo reproduzir parece remeter, nos textos, a um significado de reforçamento de processos que ocorrem fora da escola em alunos/as passivo/as. Ao que parece, o sentido subjacente é de que a escola não produz relações hierárquicas de gênero, mas reproduz as hierarquias pré-existentes na família, no mercado de trabalho e na sociedade mais ampla. É como se a escola e o sistema de ensino fossem colocados entre parênteses, descolados do todo social. Ela não gera contradições próprias; apenas reproduz, reforça, o que é produzido fora. Livros didáticos, interações entre adultos e crianças não são tidos como gerados por e geradores de experiências escolares concretas, mas como um epifenômeno de outras determinações sociais.

Além disso, nesta instituição reprodutora e não geradora convivem receptores passivos da ideologia dominante. Estudantes equivalem a "câmaras escuras", ou à flecha que une o estímulo à resposta. A imagem subjacente é a de alunos amorfos.

A exceção notável, na revista, vem de fora. É trazida pela tradução do artigo de Jean Anyon (CP73, 1990), que desvenda a "dialética da acomodação e resistência (...) nas reações das mulheres e meninas às situações contraditórias que se apresentam" (p.16), evidenciando um ser humano ativo que negocia com as contradições das ideologias de classe e gênero.

O outro ponto de consenso é de que a escola seja *sexista*. Não há qualquer insinuação, ou sombra de dúvida, que a escola possa se constituir em espaço social onde as mulheres vivam, de forma menos acentuada, as subordinações de gênero. Se meninas e jovens se saem melhor na escola é porque sua cultura privilegia comportamentos passivos, que se coadunam com o repertório feminino tradicional. Se as meninas, adolescentes e adultas evidenciam prazer ao freqüentar a escola, se procuram novos cursos (como pós-graduação), se para a escola voltam depois de casadas, é porque não dispõem de outros canais de sociabilidade, ou porque necessitam se superqualificar para concorrer no mercado de trabalho.

Não encontramos nos artigos qualquer indício que se aproxime da visão contracorrente e instigante de Mariano F. Enguita (1989, p.230) de que a escola seria, na atualidade, o espaço social menos sexista: "A evolução da escola não pôde (...) deixar de produzir efeitos sobre outras esferas da sociedade e sobre outras relações de produção: a família patriarcal. Todas as acusações, sem dúvida justas, que se podem fazer contra a educação formal no sentido de que contribui para reproduzir o sexismo e a dominação patriarcal — através do conteúdo do ensino, dos estereótipos presentes na interação informal, da orientação escolar e profissional indicada por preconceitos de gênero etc. — não devem ocultar o fato de que, ao menos desde que se generalizou a educação, as salas de aula são provavelmente o cenário cotidiano em que menos se discriminam as pessoas por seu sexo ou gênero. Se existe alguma dúvida sobre isto, basta compará-las com as empresas ou com a própria família. As experiências vivenciadas pelas alunas mulheres, de igualdade formal frente aos alunos homens, de obterem com frequência melhores resultados escolares que eles e outras similares, fazem ver a ilegitimidade das discriminações no local de trabalho e na família e as convertem necessariamente em mais insuportáveis. Talvez isto contribua para explicar porque, no período recente, a posição das mulheres frente aos homens evoluiu mais favoravelmente que a dos trabalhadores assalariados frente a seus empregadores".

Durante os anos 70, foram publicados resultados de algumas pesquisas que tentaram captar se estudantes assumiriam posturas sexualmente estereotipadas. Assim, principalmente através de instrumentos fechados (questionários, escalas e inventários), elaborados a partir de uma grande variedade de enfoques teóricos, foi se construindo um quadro descritivo quanto à impregnação de "atitudes" (os conceitos usados são bastante diversos: percepções sociais, imagens, modelos, concepções etc.) sexualmente estereotipadas entre estudantes dos diferentes graus escolares: pré-escolares (Graciano, Silva e Guarido, CP21, 1977); vestibulandas/os (Goldberg, CP15, 1975); universitárias/os e pós-graduadas/os (Barroso et al., CP25, 1978).

Seria possível imaginar, numa primeira leitura que, para estas pesquisas, ser estudante é acidental: a escola constitui, habitualmente, um espaço onde se localizam facilmente pessoas para serem sujeitos de pesquisa. Porém, grande parte delas acabam incorporando o contexto escolar, seja na tentativa de explicar a gênese dos estereótipos sexuais (Graciano, Silva e Guarido, CP21, 1977), seja para formular recomendações no sentido de uma ação educativa escolar visando maior igualdade de tratamento entre os sexos (Goldberg, CP15, 1975; Barroso, CP21, 1977).

É interessante notar, também, que os trabalhos realizados nesse período no Brasil parecem incorporar sub-repticiamente um paradigma de ser humano mais próximo ao estereótipo masculino, sendo o foco de preocupação a dependência das meninas e quase

nunca a falta de dependência dos meninos, componente atualmente valorizado por certa literatura psicológica. O paradigma da androginia, incorporado por estudiosas/os do processo de construção da identidade de gênero, entra no Brasil somente na segunda metade da década de 80. Assim, paradoxalmente, apesar de ser possível perceber, nas primeiras pesquisas brasileiras, um comprometimento com as transformações nas relações de gênero, elas podem ser enquadradas nas críticas formuladas por Hurtig (1982), a partir do balanço efetuado sobre estudos norte-americanos e europeus, onde, além da fragilidade conceitual, a autora assinala a forte impregnação de um paradigma masculino e a busca da diferença.

Carmen Barroso (CP21, 1977), após uma revisão seletiva da literatura psicológica brasileira e estrangeira quanto às diferenças sexuais nos padrões de comportamento (que inclui uma análise dos estereótipos), formula as seguintes recomendações: "A constatação dessas diferenças deve servir de alerta ao educador para que procure mudar as práticas educativas que possam estar contribuindo para a manutenção dessas diferenças, tão prejudiciais do ponto de vista do aperfeiçoamento da igualdade de oportunidades de desenvolvimento a todos. Para o psicólogo, a verificação das diferenças deve estimular a investigação mais precisa de suas origens, o que certamente levará à melhor compreensão do comportamento humano em geral. (...) Nesse sentido, a análise sociológica e a análise psicológica são complementares e não paralelas" (p. 58).

Nem sempre no Brasil esta complementaridade de análises tem ocorrido. As novas correntes psicológicas sobre formação de identidade de gênero são pouco conhecidas entre nós; pesquisadoras/es em Educação, possivelmente como reação à "psicologização" que caracterizou a área nos anos 50 e 60, parecem ignorar o debate que vem ocorrendo em outros cantos do mundo (Hurtig, 1982).

Algumas poucas pesquisas se ocuparam de investigação direta quanto à estereotipia sexual em comportamentos, aspirações e expectativas de professores/as, pais e mães com relação a estudantes.

Quanto à expectativa de professoras, destaca-se o artigo de Elba S. Barretto (CP37, 1981), que se propôs, entre outros, o objetivo de "examinar como se manifestam as expectativas da professora no trato com os alunos de 1º Grau", exame este operacionalizado através da descrição do aluno ideal e do mau aluno. Os resultados obtidos indicam que os meninos são apontados, mais freqüentemente que as meninas, tanto como bons quanto como maus alunos. Afora este indicador, a autora não encontrou traços diferenciadores. Sua conclusão: "Com base nesses resultados pode-se afirmar, em resumo, que a presença masculina é mais marcada na sala de aula, permanecendo a menina como praticamente 'invisível' na percepção da professora. A predominância da presença masculina e a pouca representatividade da figura feminina junto a um dos principais agentes socializadores na escola pode sugerir que a socialização dos meninos se processa de modo diverso. Ela tenderia

a levar as crianças a aceitarem uma diferenciação de papéis sexuais, que se aproxima da concepção dominante na sociedade sobre o valor relativo dos sexos, conferindo à mulher um papel de menor importância" (p.34). Esta invisibilidade da menina poderia ganhar relevo se fossem disponíveis, na época, as observações efetuadas por Nara G. Bernardes em sua tese de doutoramento (1989): as meninas parecem possuir um repertório de bagunças e mecanismos de autocontrole diferentes dos masculinos que, possivelmente, instigariam menor atenção das professoras (sua "invisibilidade").

MERCADO DE TRABALHO E ESCOLARIDADE

A análise do impacto da escolaridade na posição ocupada por mulheres no mercado de trabalho também freqüentou as páginas dos *Cadernos de Pesquisa* desde 1975 e está sendo abordada em artigo neste mesmo número dos *CP*, onde Bruschini e Costa avaliam a contribuição da revista na consolidação da área de estudos sobre gênero.

De modo geral, os estudos têm mostrado: uma alta relação entre o nível de escolaridade alcançado pelas mulheres e sua participação no mercado de trabalho; que o aumento de escolaridade das mulheres não tem sido suficiente para alterar significativamente a estrutura de empregos; que o nível salarial das mulheres não corresponde a sua formação educacional.

Algumas das pesquisas avançam no levantamento de hipóteses, recorrendo tanto a fatores determinados pela estrutura de emprego, quanto ao significado e perfil da trajetória de vida (escolar, produtiva e reprodutiva) de homens e mulheres. Assim, Glaura Miranda (*CP15*, 1975) constatou que o impacto do estado civil da mulher sobre a participação na PEA — População Economicamente Ativa varia de acordo com seu nível de instrução.

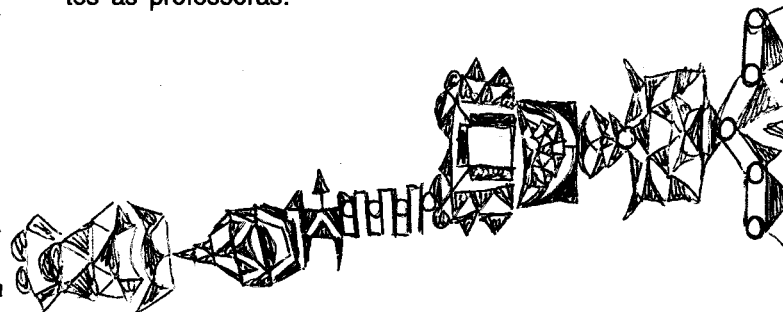
Sua forma de analisar a relação entre instrução e participação na PEA escapa ao enfoque correlacional, não atribuindo à instrução o estatuto de variável independente, mas o de indicador de um modo de vida.

Este mesmo enfoque pode ser detectado no estudo de Aparecida Joly Gouveia (*CP32*, 1980), que analisa os diferenciais de salários entre homens e mulheres que possuem o mesmo nível de instrução. A autora evidencia a complexidade das articulações entre trabalho e escola quando focalizadas sob a ótica das relações de gênero, complexidade também notável ao se considerar o sistema de ensino como um *locus* privilegiado de trabalho feminino em sociedade com mercado de trabalho sexualmente guetizado.

Apesar de fazer parte do jargão contemporâneo denominar-se o/a professor/a de "trabalhador da educação", são poucos os estudos brasileiros que conseguem integrar a reflexão sobre procedimentos e resultados educacionais à perspectiva do mercado de trabalho sexualmente segmentado. Ou se ignora a divisão sexual do trabalho, ou se constata a participa-

ção progressiva das mulheres nos ensinos de 1^ª e 2^ª graus. Poucos estudos examinam "a prática docente como um processo articulado às mudanças, ao longo do tempo, na divisão sexual do trabalho e nas relações patriarcais de classe" (Apple, *CP64*, 1988).

Foi procurando incorporar esta perspectiva de análise da prática docente que, neste texto, passeamos o olhar pelos artigos publicados nos *CP* referentes às professoras.



PROFESSORA OU PROFESSOR

Não há propriamente um conjunto específico de artigos que se possam arrolar como versando sobre o corpo docente. Há um *corpus* nítido sobre a "formação de professores", que se refere implicitamente em geral à formação das professoras de 1^ª a 4^ª série (e que é objeto de avaliação no artigo de Davis e Silva, neste número dos *CP*) onde, quase invariavelmente, o corpo docente aparece no masculino, isto é, genericamente neutro. A estes se poderiam acrescentar artigos referentes aos chamados especialistas — supervisores, orientadores etc. — que partilham com o magistério tanto a preponderância feminina quanto o tratamento neutro.

Um outro conjunto de artigos, por sua abordagem do cotidiano escolar, da escola vista de perto, focaliza às vezes, de passagem, o desempenho ou a figura "desse profissional". Esse segundo *corpus*, de contornos pouco nítidos, foi selecionado, para ser analisado no presente texto, a partir dos títulos dos artigos ou, em muitos casos, do manuseio direto da coleção, especialmente a partir dos anos 80, quando os estudos em Educação, deixando de privilegiar apenas os enfoques macroscópicos ou reprodutivistas, se voltam para a realidade escolar intramuros.

A ausência de uma sistematização rigorosa na seleção dos artigos justifica-se porque a intenção aqui é menos a de um balanço da presença da preocupação com as relações de gênero nos textos sobre mestras/es (de resto, praticamente inexistente) do que a de tentar detectar, neles, pistas para uma possível aproximação dos dois campos de estudo: educação e relações de gênero.

A defasagem entre esses dois campos foi precisamente o foco do artigo de Bruschini e Amado (*CP64*, 1988), que examinaram teses e dissertações sobre magistério, professoras e os cursos que preparam para o magistério, supondo que nesta temática "ficaria mais evidente a preponderância feminina e se-

ria, portanto, mais provável que [tais estudos] tivessem derivado inferências relativas ao gênero". Os resultados não foram animadores: dois terços dos textos examinados ignoram o sexo das/os profissionais por eles estudados; no terço restante, "o sexo da professora como uma categoria justaposta, que acaba não tendo peso em suas conclusões, parece ser a característica" comum. As autoras argumentam: "o que torna tão urgentes tanto a denúncia do descaso 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 (...) [contribuem], através de sua prática em sala de aula, para a perpetuação dos mesmos mecanismos que reproduzem as desigualdades de gênero..." (Bruschini e Amado, CP64, 1988, p.11).

Revendo, hoje, não dissertações mas a coleção dos CP, o quadro geral não é muito diferente. Reencontramos a mesma inconsistência no uso do gênero gramatical nas referências às docentes das séries iniciais do 1º grau — ou às alunas que se preparam para tal docência —, o que reflete a invisibilidade de seu sexo e, por extensão, a das possíveis inferências sobre a pertinência de gênero em sua atuação.

O "passeio" por esses textos sugeriu sua abordagem em dois níveis: um, referido a sua produção, a partir das ambigüidades na referência às professoras; em outro nível, recolhemos informações da própria realidade tal como descrita ou analisada, trechos de depoimentos etc., na busca de pistas para exemplificar possíveis aproximações entre a docência — incluindo aqui às vezes a atuação de especialistas, direção etc. — e certas especificidades da socialização feminina.

Ela ou ele?

Em um grande número de textos, o professor é simples e sistematicamente mencionado no masculino genérico. Mas, sobretudo nos estudos de caso e do cotidiano escolar, a ambigüidade, a hesitação em escolher o feminino ou o masculino para referir-se às professoras atravessa toda a coleção. O máximo que se pode inferir é que, ao se referir à categoria docente em geral, o masculino é preferencialmente usado, enquanto as observações diretas da sala de aula favoreceriam a menção à professora. Mas essa não é uma regra. Foi possível apontar dúzias de exemplos do uso alternado de um e outro gênero no mesmo texto, referindo-se ao mesmo contexto e, muitas vezes, dentro de um mesmo parágrafo.

Às vezes, o efeito é apenas curioso: em "uma experiência com seis adultos (...), os participantes eram mulheres"; ou, discutindo "o material didático a ser oferecido à professora [rural], (...) as técnicas da secretaria (...) alegam que o professor da zona rural ..."; ou ainda: "como estas recomendações serão operacionalizadas pela professora na sala de aula é ainda uma questão em aberto (...). O reconhecimento, por parte do professor, do fato de que o aluno desenvol-

ve..."; uma lista de determinantes da reprovação inclui "a política de atribuição de professoras às primeiras séries, as relações que se estabelecem entre cada um dos professores...". Os deslizos acontecem em textos francamente solidários com as profissionais: "A creche conta com três funcionárias (...). Esses funcionários, sobrecarregados com múltiplas funções...".

Parafraseando um artigo (que no entanto ressaltava o caráter humano dos agentes educacionais), pode-se concordar com a autora que, num belo texto, pergunta e responde: "ao percorrer os múltiplos espaços da instituição escolar (...), o que encontro? Encontro homens falando de homens...".

Às vezes, a ambigüidade pode mesmo confundir quem lê, fazendo supor que se trata de grupos diferentes de profissionais dos dois sexos: "a separação entre professor do PROFIC e professor das classes regulares... embora a mesma pessoa possa encarnar os dois tipos de professora...". Falando de um conjunto de "113 professores em exercício, sendo 9 homens", a autora fornece dados diferenciados: "Das professoras, 31 são estatutárias..." e a informação de que o salário-família é pago "aos professores com filhos" leva à dúvida de que as professoras também o recebiam.

Um viés sutil pôde ser observado, embora não contabilizado: um texto que utiliza regularmente o masculino genérico adota subitamente o feminino ao indicar um comportamento ou atitude de conotação negativa, ou explicitamente referido à afetividade; um texto que até então só mencionara "os professores" nota que "estas professoras se valem de recursos de persuasão e de envolvimento emocional junto a seus alunos...".

Porém, justiça seja feita: tanto a tão reiterada "inadequação" ou "despreparo" do corpo docente, especialmente das séries iniciais do 1º grau, como o discurso que dele retira toda a "culpa" (pelo decantado fracasso escolar) encontram-se bem distribuídos entre os dois gêneros gramaticais, e a autoria dos respectivos textos também se distribui proporcionalmente pelos dois sexos.

O resultado mais óbvio dessa inconsistência no uso do gênero gramatical é a invisibilidade dos determinantes sociais de gênero que permeiam toda a docência e que, queremos sugerir, podem ser buscados através dos diversos níveis de relações entre a docência — tal como exercida por mulheres — e a domesticidade que preside à socialização feminina.

Trabalho domiciliar

Procurando traços do que estamos chamando de domesticidade, a primeira pista surge a partir das professoras que dão aulas em suas próprias casas: o trabalho domiciliar é uma categoria analítica habitualmente negligenciada pelas análises educacionais. "O trabalho domiciliar é uma atividade econômica realizada no espaço da moradia, que inclui atividades di-

versificadas manuais e não-manuais como confecção de alimentos, costura, artesanato, datilografia, tradução (...), além da prestação de serviços (...) no domicílio de quem os recebe" (Bruschini, 1991, p.19).

Silva (1979) considera o trabalho domiciliar na perspectiva de quem o executa: majoritariamente exercido por mulheres, constituiria uma forma buscada para dirimir o conflito, pelo menos a nível de consciência, entre casa e trabalho.

A diminuição da tensão resulta da possibilidade de a trabalhadora manipular o tempo de uma e de outra atividade: "se o trabalho assalariado regular supõe um tempo contínuo de trabalho organizado em função da produção, o trabalho a domicílio dá margem a que a trabalhadora jogue com a continuidade/descontinuidade de seu tempo de trabalho alocado na atividade remunerada, em função do ritmo de seu próprio cotidiano" (Silva, 1979, p.196).

Estudado no Brasil principalmente através da atividade da costureira, por conta própria ou trabalhando para a indústria de confecção, algumas pesquisas (Teixeira et al., 1983; Spindel, 1983) evidenciam o benefício dele decorrente para a indústria: "a indústria de confecção também se beneficia amplamente de trabalhadores externos [isto é, a domicílio], no momento em que não obedece à legislação trabalhista livrando-se dos encargos sociais, não ampliando suas instalações (...) e descarregando, sobre a trabalhadora, qualquer ônus decorrente de condições circunstanciais (...). O espaço de suas casas pode passar a ser incorporado externamente à fábrica, e como tal inspecionado quanto à limpeza, iluminação etc., através de um sistema de gerenciamento paralelo ao realizado internamente à unidade fabril" (Teixeira et al., 1983, p.121).

Alguns artigos dos CP descrevem formas de trabalho educacional, executado pelas mulheres, que se identificam ao trabalho domiciliar. Para além do campo da educação de 1º grau, três artigos discutem o trabalho nas creches domiciliares, um programa de baixo investimento proposto no início dos anos 80 como alternativa para ampliar a extensão do atendimento à criança pequena (Bonamigo, CP51, 1984; Franco, CP51, 1984; Rosemberg, CP56, 1986).

No que se refere à educação de 1º grau, formas de trabalho feminino domiciliar são descritas principalmente nos artigos sobre educação rural, através da prática disseminada, pelo menos ainda nos anos 80, da escola pública na casa da professora (Barretto, CP46, 1983; Maia, CP46, 1983). Em periferia urbana, Carvalho (CP42, 1982) menciona, em Salvador, escolas particulares improvisadas por professoras em suas próprias casas, freqüentadas, mediante pagamento, por crianças pobres do bairro.

Os artigos sobre escola na casa da professora evidenciam, além das precárias condições materiais⁴, a falta de preparo profissional (todas observaram professoras leigas), a baixa qualidade do ensino oferecido e a interferência constante do trabalho doméstico na atividade escolar. Ora, a literatura sobre trabalho a domicílio tem evidenciado que este tipo de interfe-

rência constitui, no plano da trabalhadora, exatamente o cerne de sua atividade: "o trabalho a domicílio é subordinado e complementar ao trabalho doméstico" (Silva, 1979, p.205).

A professora domiciliar, porém, apresenta uma particularidade frente às demais trabalhadoras a domicílio, que pode fornecer pistas para a compreensão de sua prática de ensino: a forma de pagamento. Apesar do salário baixo e intermitente, a professora domiciliar é assalariada; não é trabalhadora por conta nem recebe, como as costureiras a domicílio, por peça produzida. A aferição de sua produtividade se apóia em indicadores externos muito tênues: não provém do rendimento que aufera; as classes multisseriadas para quem leciona lhe dão uma audiência cativa, impedindo-a de perceber concretamente a passagem de ano de seus alunos (Davis e Dietzsch, CP46, 1983, p.14) — e, de resto, ela convive com os mesmos alunos por anos a fio; o nível de conhecimento escolarizado do contexto em que vive não lhe oferece parâmetros pois, geralmente, é ela quem dispõe da melhor qualificação escolar.

Embora essas experiências não sejam específicas à professora domiciliar, seu caso parece quebrar a lógica habitualmente encontrada em situações de trabalho a domicílio. Neste contexto tão ambíguo, ficamos imaginando que representações de trabalho escolar constroem as professoras domiciliares e, em decorrência, seus alunos.

Docência, *ménage* e maternagem

A simultaneidade de tarefas desempenhadas pela professora rural a domicílio com classe multisseriada apresenta talvez o exemplo máximo de uma habilidade que, na verdade, é desenvolvida regularmente na socialização feminina. É uma característica do trabalho doméstico (considerando aqui o trabalho doméstico, ou *ménage*, e a maternagem como os dois eixos segundo os quais mulheres são socializadas) a atenção dispersa por várias tarefas, o acúmulo simultâneo de funções, o improvisado e a troca temporária de funções com vizinhas ou familiares⁵.

Alguns artigos do início da década de 70 (Bernardes e Mello, CP6, 1972; Gatti, Bernardes e Mello, CP9, 1974, entre outros) que se preocuparam em investigar a percepção das próprias funções e atribuições, por parte de especialistas como assistentes e orientadores pedagógicos, orientadores educacionais

4 Relatório recente publicado por Tavares e Ferreira (1988), analisando escolas rurais na casa da professora em três estados do Nordeste, aponta que as condições materiais são nitidamente inferiores às das demais escolas rurais.

5 Tomamos essas características apenas como exemplo da estratégia que estamos sugerindo para identificar pistas de investigação; na verdade, nossa leitura da coleção permitiu arrolar uma extensa lista de características da atividade doméstica na socialização feminina igualmente passíveis de análise sob esse prisma — cujo exame, no entanto, é incompatível com as dimensões deste artigo.

etc., revelam que seu desempenho seria afetado por certa indefinição das respectivas atribuições, assim como por distorções nas expectativas que os professores têm em relação a esses especialistas.

De lá para cá, os artigos que se voltaram para o funcionamento da escola pública prosseguiram evidenciando algo semelhante, mas não em nível de percepção: relataram assistentes pedagógicas, ou mesmo professoras, assumindo na prática funções de direção, na ausência de profissional designado para o cargo: "Tanto o corpo docente quanto o administrativo exercem atividades que vão desde as que lhe competem até providências que tentam suprir a falta de recursos, o que os leva a empenhar grande parte de seus esforços na luta pela sobrevivência da instituição" (Gatti et al., CP38, 1981, p.8). Numa escola primária da periferia de São Paulo, "a assistente de direção e a coordenadora pedagógica (...) tentavam fazer a escola funcionar"; quando o único secretário da escola adoeceu, "foi necessário a assistente de direção, a coordenadora pedagógica e alguns professores, voluntariamente, auxiliarem [no trabalho de secretaria]". A situação ainda piorou: a assistente de direção sofreu um acidente que a afastou de licença por dois meses e a coordenadora assumiu a direção nesse período (Penin, CP46, 1983, p.52, 56).

Inúmeros artigos descrevem situações semelhantes, incluindo desde a atuação "voluntária" de mães em creches públicas até a atuação de "merendeiras (...) e serventes, responsáveis por toda uma disciplinarização do comportamento dos alunos ..." (Carvalho, CP70, 1989, p.68). É relatada, também, a ingerência de "mães, cuja ajuda fora solicitada pela diretora", que faziam o trabalho de inspetor de alunos — e que chegavam a "exercer o papel de diretor da escola como, por exemplo, convocar pais para discutir problemas disciplinares dos alunos" (Passos, Carvalho e Silva, CP66, 1988, p.90).

Ou seja, parece que não só "na prática cotidiana muitas diretoras agem como se a escola fosse (...) uma extensão de sua própria casa" (Medina, CP65, 1988, p.44), mas que muitas mães fazem o caminho inverso.

Isso nos remete ao outro importante componente da domesticidade, a socialização feminina para o papel materno.

"Amor e carinho" é uma fórmula irresistível: passa todo o discurso sobre o magistério, desde o do Presidente da Província de São Paulo para quem, em 1862, "os dois destinos mais naturais da mulher [eram] o casamento ou o professorado" (*apud* Campos, CP72, 1990, p.7) até o das próprias professoras em depoimentos transcritos nos CP, sendo objeto de atenção e discussão em inúmeros artigos.

Enquanto, em 1977, Gatti e Bernardes (CP20), ao enumerar as soluções adequadas fornecidas pelas alunas do magistério ao problema proposto pelos pesquisadores, mencionam em primeiro lugar "dar suporte afetivo" a um aluno com problema, Barretto, já em 1975 (CP14) desconfia que o recurso ao "amor", na retórica das mestras, pode estar ocultando suas difi-

culdades ou relutância em lidar com as crianças da periferia, gerando "uma representação idealizada do decantado desvelo pelo aluno".

Na discussão da questão da diretividade x espontaneísmo na escola pública, Mello (CP36, 1981, p.91) também alerta que, "em se tratando da escola básica, permanece subjacente a idéia de que a relação professor-aluno deve ser carinhosa, amorosa (...). Chega-se, até mesmo, a atribuir todos os problemas das crianças das classes desfavorecidas a uma abstrata carência de afeto e de amor". Estudos posteriores sugerem que a utilização desses ingredientes pelos/as professores/as poderia até constituir uma compensação para sua incompetência técnica, derivada de sua má-formação, para lidar com crianças provenientes dos estratos inferiores.

A maternagem presidindo à relação entre professora e aluno/a é evocada em artigos referentes às mais diferentes faixas etárias do alunado: desde o de cursos noturnos, onde se reportam "as tradicionais conversas com os alunos... em tom de aconselhamento" e atitudes de "condescendência", por professores que se mostram "menos exigentes, porque se sensibilizam com a situação dos alunos" (Tenca, CP43, 1982, p.40-1) até o da creche. Para admitir mulheres a um programa de creches domiciliares, a FEBEM de Porto Alegre entrevista candidatas para verificar se "realmente gostam de crianças" (Bonamigo, CP51, 1984). Mas igualmente em creches públicas atribui-se "a uma pajem a [impossível] função de dar afeto, como uma mãe a seu filho, (...) a vinte filhos com a mesma idade de uma só vez", o que gera uma confusão que contém "uma angústia muito grande" e dificulta a percepção, pela pajem, de seu papel profissional (Haddad, CP60, 1987, p.75-7).

E, ainda, no convento, a hierarquia explicitamente se "fundamenta no modelo familiar", "nos modelos de relação mãe/filha e de relação entre irmãs", onde o modelo mãe/filha sugere não só afeto mas, sobretudo, obediência, conforme o padrão de socialização familiar da maioria das alunas, originárias do meio rural (Grossi, CP73, 1990, p.57).

Desde 1975, Maria Malta Campos (CP14) já havia apontado a vigência, entre populações de mais baixa renda e de passado rural recente, de uma concepção de infância distinta da que vigora nos centros urbanos, modelada pelos estratos médios: naquela, o padrão dominante é o de maior autoritarismo por parte do pai e da mãe, e de estrita obediência pelas crianças. Levar em conta a possível socialização de professoras provenientes daquelas camadas, sobretudo no meio rural mas também entre as mais jovens (recentemente recrutadas em camadas inferiores, cf. Gatti, Rovai e Paro, CP20, 1977; Mello, Maia e Brito, CP45, 1983), poderia talvez ajudar a compreensão de atitudes autoritárias por parte de professoras, também freqüentemente relatadas (Gatti et al., CP38, 1981; Oliveira e Mangolli, CP38, 1981; Carvalho, CP42, 1982; Kramer, CP42, 1982; Andrade, CP73, 1990, entre outros artigos).

Entre o amor e o autoritarismo, o discurso sobre as professoras parece assumir a mesma ambigüidade que constitui a experiência do magistério. De um lado, o padrão de socialização dominante recomenda um tratamento afetuoso às crianças; quando inquiridas sobre as características do "bom professor", as professoras entrevistadas por Moraes et al. (CP59, 1986, p.20) apontam unanimemente "ser bom, amar os alunos"; e o próprio Estado, através dos *Subsídios para implantação do guia curricular...*, não manifesta expectativas de que sejam boas profissionais, mas anuncia que, no início do ano letivo, "seus alunos chegam à escola ansiosos ...por receber seu sorriso, atenção, carinho e AMOR" (sic). É Ada Rodrigues (CP52, 1985) quem critica esses subsídios (no caso, da Secretaria da Educação de São Paulo), onde "o saber se dilui numa relação mãe-filho". Por outro lado, tanto o recurso ao amor e carinho quanto ao autoritarismo podem levar à suspeita de incompetência...

Na verdade, as agências educacionais e a reflexão acadêmica parecem assimilar implicitamente a maternagem à docência, tanto no discurso didático quanto nos mecanismos de recrutamento de professoras e pajes, onde a qualificação das profissionais parece limitar-se a, ou pelo menos incluir, componentes tidos como inerentes a sua socialização.

CASA-ESCOLA, PRIVADO-PÚBLICO

Embora assumindo implicitamente aproximações entre o universo feminino doméstico e a docência, o discurso sobre o magistério, tal como refletido nas páginas dos CP, revela quase total ausência de inferências quanto ao sexo da professora ter algo a ver com as observações feitas ou com os problemas detectados. Nesse sentido, foi surpreendente registrar um autor, do sexo masculino, fazê-lo.

Eduardo Vasconcelos, estudando a relação entre o transporte disponível e a escolarização no meio rural paulista, estima que "as professoras estavam gastando, em média, de 16% a 23% de suas rendas [com transporte casa-escola], havendo vários casos de comprometimentos muito superiores", assim como vá-

rios casos de "cálculos subestimados". Buscando explicação para um "comprometimento tão elevado", o autor só a encontra "no fato de a maioria das professoras ser casada, e ter portanto rendas externas ao sistema educacional" (CP55, 1985, p.26). Mesmo discordando de que o casamento proporcione "renda externa", fica o mérito de buscar a explicação no sexo e no estágio do ciclo de vida das mestras.

É especialmente metafórico que o artigo onde se encontra tal inferência tenha se concentrado no *trajeto e na distância* entre a casa da professora e a escola: essa distância, queremos crer, num outro plano é menos perceptível.

Tendo em mente elementos da domesticidade em que mulheres dos estratos médios inferiores — de onde provêm hoje grande parte das professoras primárias — são em geral socializadas, podemos supor que a estreita assimilação casa escola, para elas, dilui a separação entre o "privado" e o "público", o que pode estar repercutindo de inúmeras maneiras entre todos os agentes do cotidiano escolar.

A estratégia de levar em conta as determinações da domesticidade na socialização feminina, ao voltar o olhar para as professoras, poderia levar a permitir identificar e compreender recorrentes comportamentos em sala de aula. Poderia, também, permitir apontar representações vigentes entre agentes dos escalões superiores do sistema de ensino — assim como entre pesquisadoras/es — em relação às mestras e sua atuação, ou evidenciar defasagens entre as respectivas expectativas; ou, ainda, sugerir possíveis inadequações dos diversos programas e cursos de "formação de professores", ligadas ao fato de desconhecerem, ou não levarem em conta, a especificidade da socialização anterior de suas alunas.

Num momento como o atual, de debate candente sobre a chamada privatização de serviços públicos, e onde a reflexão sobre o sistema educacional busca definir atribuições e poderes das diversas esferas político-administrativas, as pistas que sugerem a vigência, na escola, de determinações de gênero atuando no sentido de indefinir as esferas do público e do privado permitem apontar que essas seriam categorias analíticas decisivas a serem exploradas por um novo olhar sobre a escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(Estão agrupadas em três listas: a primeira, dos artigos dos CP específicos sobre o tema; a segunda, com os demais artigos consultados para a seção "Professora ou professor"; a terceira, com as demais fontes citadas.)

ANYON, Jean. Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. CP 73, p.13-25, maio 1990.

APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. CP 64, p.14-23, fev.1988.

_____. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. CP 60, p.3-14, fev.1987.

BARROSO, Carmen L. M. Diferenças sexuais. CP 21, p.47-60, jun.1977.

BARROSO, Carmen L. M., MELLO, Guiomar N. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. CP 15, p.47-77, dez.1975.

BARROSO, Carmen L. M. et al. Percepção de controle e inovação de papéis sexuais. CP25, p.53-94, jun.1978.

BRUSCHINI, Cristina, AMADO, Tina. Estudos sobre Mulher e Educação: algumas questões sobre o magistério. CP 64, p.4-13, fev.1988.

BLAY, Eva A., CONCEIÇÃO, Rosana R. A mulher como tema nas disciplinas da USP. CP 76, p.50-6, fev.1991.

- FERRETTI, Celso J. A mulher e a escolha vocacional. *CP* 16, p.20-40, mar.1976.
- GLENN, Evelyn. As ciências humanas e a situação da mulher. *CP* 24, p.15-21, mar.1978.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. Origem social, escolaridade e ocupação. *CP* 32, p.3-30, fev.1980.
- GROSSI, Miriam P. Jeito de freira: estudo antropológico sobre a vocação religiosa feminina. *CP* 73, p.48-58, maio 1990.
- LEWIN, Helena. Educação e força de trabalho feminino no Brasil. *CP* 32, p.45-59, fev.1980.
- MELLO, Guiomar N. Os estereótipos sexuais na escola. *CP* 15, p.141-4, dez.1975.
- MIRANDA, Glaura V. A educação da mulher brasileira e sua participação nas atividades econômicas em 1970. *CP* 15, p.21-36, dez.1975.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A escola e as diferenças sexuais. *CP* 15, p.78-85, dez.1975.
- _____. A mulher na literatura infanto-juvenil: revisão e perspectivas. *CP* 15, p.138-40, dez.1975.
- _____. Psicologia, profissão feminina. *CP* 47, p.32-7, nov.1983.
- Outros artigos dos CP:**
- ACIOLY, Nadja M., SCHLIEMANN, Analúcia D. Escolarização e conhecimento de matemática desenvolvido no contexto do jogo do bicho. *CP* 61, p.42-57, maio 1987.
- ANDRADE, Antônio C. S. O cotidiano de uma escola pública de 1º grau: um estudo etnográfico. *CP* 73, p.26-37, maio 1990.
- BARRETTO, Elba S. S. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau. *CP* 37, p.84-9, maio 1981.
- _____. O ensino rural paulista: desafios e propostas. *CP* 56, p.11-8, fev.1986.
- _____. Novas políticas educacionais para velhas escolas rurais. *CP* 46, p.23-49, ago.1983.
- _____. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. *CP* 14, p.97-109, set.1975.
- BARROSO, Carmen L. M., MELLO, Guiomar N., FARIA, Ana Lúcia G. Influência de características do aluno na avaliação de seu desempenho. *CP* 26, p.61-80, set.1978.
- BERNARDES, Nara M. G., MELLO, Guiomar N. Estudo da percepção da função do orientador pedagógico num grupo de professores numa escola secundária. *CP* 6, p.52-5, dez.1972.
- BONAMIGO, Euza M. R. Lares vicinais em Porto Alegre: avaliação de um programa para crianças de 0 a 6 anos de idade. *CP* 51, p.33-45, nov.1984.
- CAMPOS, Ma. Christina S. Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930. *CP* 72, p.5-16, fev.1990.
- CAMPOS, Maria M. M. Participantes ou marginais: estilos de socialização em famílias de São Paulo e Brasília. *CP* 14, p.75-86, set.1975.
- CARVALHO, Inaiá M. M. A escolarização em famílias da classe trabalhadora. *CP* 42, p.27-40, ago.1982.
- CARVALHO, Marília P. Um invisível cordão de isolamento: escola e participação popular. *CP* 70, p.65-73, ago.1989.
- DAVIS, Claudia, DIETZSCH, Mary J. Avaliação da educação básica no Nordeste brasileiro: estudo do rendimento escolar na zona rural. *CP* 46, p.5-15, ago.1983.
- FERRETTI, Celso, VIANNA, Cláudia P., SOUZA, Denise T. Escola pública em tempo integral: o PROFIC na rede estadual de São Paulo. *CP* 76, p.5-17, fev.1991.
- FRANCO, Ma. Aparecida C. Lidando pobremente com a pobreza: análise de uma tendência no atendimento a crianças "carentes" de 0 a 6 anos de idade. *CP* 51, p.13-32, nov.1984.
- GATTI, Bernardete A., BERNARDES, Nara M.G. Concluintes de cursos de formação de professores a nível de 2º grau: avaliação de habilidades. *CP* 20, p.39-110, mar.1977.
- GATTI, Bernardete A., BERNARDES, Nara M. G., MELLO, Guiomar N. Estudo sobre a função do assistente pedagógico. *CP* 9, p.4-40, mar.1974.
- GATTI, Bernardete A., ROVAI, Evangelina, PARO, Vítor H. Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau (antigos cursos normais). *CP* 20, p.15-37, mar.1977.
- GATTI, Bernardete A. et al. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. *CP* 38, p.3-13, ago.1981.
- GOLDBERG, Ma. Amélia A. Concepções sobre o papel da mulher no trabalho, na política e na família. *CP* 15, p.86-123, dez.1975.
- GRACIANO, Marília, SILVA, Teresa R. N., GUARIDO, Elza L. Percepção social em crianças: estereótipos sexuais na percepção da família. *CP* 21, p.15-39, jun.1977.
- HADDAD, Lenira. A relação creche-família: relato de uma experiência. *CP* 60, p.70-8, fev.1987.
- KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória. *CP* 42, p.54-62, ago.1982.
- MADEIRA, Felícia R. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. *CP* 58, p.15-48, ago.1986.
- MAIA, Eny M. A qualidade do ensino básico na zona rural: problemas de administração descentralizada num contexto autoritário. *CP* 46, p.16-22, ago.1983.
- MEDINA, Anamaria V. A. Organização pública e implementação de novas metodologias: o Projeto Alfa de Minas Gerais. *CP* 65, p.38-51, maio 1988.
- MELLO, Guiomar N. Ensino de 1º grau: direção ou espontaneísmo? *CP* 36, p.87-91, fev.1981.
- MELLO, Guiomar N., MAIA, Eny M., BRITTO, Vera M. V. As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. *CP* 45, p.71-8, maio 1983.
- MORAIS, Giselda S. et al. Professores leigos X professores habilitados. *CP* 59, p.15-26, nov.1986.
- NUNES, Clarice. A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador. *CP* 61, p.72-80, maio 1987.
- OLIVEIRA, Zilma M. R., MANGOLLI, Ma. Cecília. Supervisão de estágio de regência em prática de ensino através de técnicas de *role playing*. *CP* 38, p.14-25, ago.1981.
- PASSOS, Inah, CARVALHO, Marília, SILVA, Zoraide I. F. Uma experiência de gestão colegiada. *CP* 66, p.81-94, ago.1988.
- PATTO, Ma. Helena S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *CP* 65, p.72-7, maio 1988.
- PENIN, Sonia T. S. Uma escola primária na periferia de São Paulo. *CP* 46, p.50-8, ago.1983.
- RODRIGUES, Ada N. Lhã, lhã, lhã, quem não entra é um bobão: ou como se alfabetizam as crianças no Estado de São Paulo. *CP* 52, p.73-7, fev.1985.

- ROSEMBERG, Fúlvia. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. *CP* 56, p.73-81, fev.1986.
- _____. 2º Grau no Brasil: cobertura, clientela e recursos. *CP* 68, p.39-54, fev.1989.
- TENCA, Sueli C. Cursos noturnos: a pobre escolarização dos que trabalham. *CP* 43, p.37-41, nov.1982.
- VALENTE, Ann B. Como o computador é dominado pelo adulto. *CP* 65, p.30-7, maio 1988.
- VASCONCELOS, Eduardo A. de. Transporte, escolarização e política educacional rural. *CP* 55, p.18-30, nov.1985.
- VIEIRA, Livia M. F., MELO, Regina L. C. A creche-comunitária "Casinha da Vovó": prática de manutenção/prática de educação. *CP* 62, p.60-78, ago.1987.
- Outras fontes:**
- BARROSO, Carmen L. M., OLIVEIRA, Lólio L. *O madureza em São Paulo*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1971.
- BERNARDES, Nara M. G. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. Porto Alegre, 1989. Tese (doutor.) FE/UFRGS.
- BLAY, Eva A. *Mulher, escola e profissão: estudo sociológico do ginásio industrial da cidade de São Paulo*. São Paulo, 1969. Dissert. (mestr.) FFLCH/USP.
- BRUSCHINI, Cristina. *Família e trabalho domiciliar em São Paulo*. São Paulo, 1991. mimeo. [Comun. apres. ao II Encontro Nacional de Estudos do Trabalho, ABET]
- CUNHA, Luiz Antônio. Pós-graduação em Educação: no ponto de inflexão? *CP* 77, p.63-7, maio 1991.
- ENQUITA, Mariano F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FLETCHER, Philip R., RIBEIRO, Sérgio Costa. A educação na estatística nacional. In: SAWYER, Diana O. (org.) *PNADs em foco: anos 80*. Curitiba: ABEP, 1988.
- GASKELL, Jane. Gender and course choice: the orientation of male and female students. *Journal of Education*, Boston, v.166, n.1, p.89-102, March 1984.
- GOUVEIA, Aparecida Joly, HAVIGHURST, Robert J. *Ensino médio e desenvolvimento*. São Paulo: EDUSP, 1969.
- HURTIG, Marie-Claude. L'élaboration socialisée de la différence de sexes: identité et représentation de sexe. *Enfance*, Paris, n.4, p.283-302, 1982.
- LAMOUNIER, Bolivar. Educação e cor. *Cadernos CEBRAP*, São Paulo, n.15, p.25-37, 1973.
- LEWIN, Helena. *Diversificação da demanda ao ensino superior: o comportamento feminino diante da carreira universitária*. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, 1977.
- PASTORE, José. *O ensino superior em São Paulo: aspectos qualitativos e quantitativos de sua expansão*. São Paulo: Nacional; Instituto de Pesquisas Econômicas, 1971.
- ROSAMILHA, Nelson. O ensino primário complementar no município de São Paulo: contribuição para o planejamento e organização do prolongamento da escola primária básica. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, n.9, p.191-202, 1965.
- ROSEMBERG, Fúlvia, PIZA, Edith P., MONTENEGRO, Thereza. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. Brasília: INEP; REDUC, 1990.
- SAFFIOTTI, Heleith I. B. *Profissionalização feminina: professoras primárias e operárias*. Araraquara, 1969. mimeo.
- SILVA, Luiz A. Machado. A oposição entre trabalho doméstico e trabalho feminino remunerado. In: LOPES, José Sérgio L. et al. *Mudança social no Nordeste: a reprodução da subordinação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- SPINDEL, Cheywa R. O uso do trabalho da mulher na indústria do vestuário. In: BARROSO, Carmen, COSTA, Albertina (orgs.) *Mulher, mulheres*. São Paulo: Cortez, 1983.
- STROMQUIST, Nelly P. Women and illiteracy: the interplay of gender subordination and poverty. *Comparative Education Review*, Chicago, v.34, n.1, p.95-111, Febr.1990.
- TAVARES, Silene B., FERREIRA, Helena M. S. Avaliação da educação básica no Nordeste brasileiro: a casa da professora. Fortaleza, 1988. mimeo.
- TEIXEIRA, Amélia R. S. et al. O trabalho e a trabalhadora fabril a domicílio. In: BARROSO, Carmen, COSTA, Albertina (orgs.) *Mulher, mulheres*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1983.