

Patrimonialismo e Educação: autoridade doméstica e práticas docentes

Raquel Pereira Chainho Gandini*

Resumo: A partir da hipótese de que a autoridade do professor, no Brasil, possa ser compreendida sob a perspectiva da teoria da dominação de Max Weber (1980), o texto apresenta três tópicos. O primeiro consiste em anotações teóricas sobre os tipos ideais de dominação exercidos mediante autoridade: carismático, tradicional e legal. O segundo recupera dois livros de Luiz Pereira (1963 e 1967), sobre escola primária e o seu magistério, em cujo referencial teórico predominam categorias sociológicas construídas por Weber. O terceiro sintetiza dados empíricos das pesquisas de Assunção (1996) e Lüdke (1994) sobre, respectivamente, *magistério e o cotidiano escolar e avaliação em escola de primeiro grau*. Verifica-se que, além da condição de autoridade legal e burocrática, as práticas do magistério continuam a apresentar características da autoridade tradicional patriarcal, ou *doméstica*; é assinalada a atualidade de Pereira (1963; 1967) e a pertinência do referencial teórico weberiano.

Palavras-chave: Autoridade do professor, cotidiano escolar, avaliação do rendimento escolar, Max Weber, Luiz Pereira.

Abstract: From the hypothesis that teacher authority in Brazil could be understood through Max Weber's (1980) domination theory, this text presents three topics. The first one consists of theoretical comments about the ideal patterns of domination exerted by means of authority: charismatic, traditional and legal. The second one looks back on two books by Luiz Pereira (1963; 1967), about teaching in primary school. The theoretical referential in it is mostly about Max Weber's sociological categories. The last one summarizes empirical data from Assunção's (1996) and Lüdke's (1994) researches about *teaching and daily life at school* and *assessment in primary school*, respectively. It has been found out that, besides bearing the condition of having legal authority, the teaching practices still show traditional, patriarchal and authoritarian or *domestic* characteristics. Luiz Pereira's modernity and Weber's theoretical referential pertinence are pointed out.

Key words: Teacher authority, daily life at school, school performance assessment, Max Weber, Luiz Pereira.

A leitura dos textos sobre o “cotidiano das escolas”, de Assunção (1996), e “avaliação em escolas de primeiro grau” (LÜDKE, 1994) sugeriu-nos a hipótese

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (PPGE – Unimep). rpgandini@unimep.br

de que uma possível explicação para os depoimentos que tais estudos apresentavam possa ser encontrada a partir da teoria da dominação de Weber. Sobre esta elaboramos as anotações teóricas que constituem a primeira parte deste artigo.

A segunda parte apresenta a síntese de nossa leitura de dois livros de Luiz Pereira (1963; 1967), que já utilizara as categorias sociológicas weberianas. Entendemos que seria oportuna e merecida esta apresentação, com o propósito de recuperar e homenagear o autor.

Os textos mais recentes, acima mencionados, apresentam depoimentos e observações que confirmam a atualidade dos estudos sociológicos de Luiz Pereira e também a pertinência da utilização das referidas categorias. Esses dados são apresentados na terceira parte deste artigo.

1. Anotações Teóricas

Inicialmente nosso propósito consiste em delimitar os conceitos de dominação patrimonial e de autoridade doméstica, de dominação legal e de autoridade legal-burocrática.

Weber distingue dois grandes e opostos tipos de dominação: a primeira se refere a um poder condicionado por uma constelação de interesses (mercado) e a segunda é exercida mediante a autoridade, isto é, *poder de mando e dever de obediência*. (WEBER, 1979, p. 696). O conceito de autoridade, no presente trabalho, baseia-se em Weber, que o utiliza no sentido de *dominação*, ou seja:

(...) la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos (o para toda clase de mandatos). No es, por tanto, toda especie de probabilidad de ejercer 'poder' o 'influjo' sobre otros hombres. En el caso concreto esta dominación ('autoridad'), en el sentido indicado, puede descansar en los mas diversos motivos de sumisión: desde la habituación inconsciente hasta lo que son consideraciones puramente racionales con arreglo a fines. Un determinado mínimo de *voluntad* de obediencia, o sea, de *interés* (externo o interno) en obedecer, es esencial em toda relación auténtica de autoridad (WEBER, 1979, p. 170).

Para Weber, toda estrutura de dominação se funda em diversos motivos de submissão e em autojustificação (motivos alegados para se considerar justificável uma situação privilegiada), nos quais se apóia sua "legitimidade". Isto significa que, em uma determinada situação, um "mandato", ou uma ordem, encontra obediência por parte dos dominados, de tal forma que em "*un grado socialmente relevante estos actos tienen lugar como si los dominados hubieran adoptado por si mismos y como máxima de su obrar el contenido del mandato (obediencia)*" (WEBER,

1979, p.699). Assim, entendemos que uma relação de dominação pode ser considerada legítima quando aqueles que, ao obedecer, acreditam nos motivos alegados para justificá-la e, aparentemente, os acatam. . Nesse caso, é grande a probabilidade de obediência. Quando deixam de acatar, a relação de dominação perde a “legitimidade”.

Weber distingue, considerando os princípios de legitimitade, três tipos ideais¹, de estruturas de dominação *exercidas mediante autoridade*, nos quais se apoiam e se tornam válidas as relações entre dominantes e dominados: *carismática, tradicional e racional-legal*.

Correspondendo a cada um dos três tipos de dominação, Weber identifica quadros e meios administrativos, bem como as respectivas formas de práticas referentes à justiça.

Interessam-nos aqui os tipos de dominação tradicional e racional-legal. No caso da primeira, obedece-se à pessoa (autoridade pessoal), “em virtude de sua dignidade própria, santificada pela tradição: por ‘fidelidade’”. Aquele que manda é o “senhor” e os que obedecem são os “súditos” (WEBER, 1991, p.131).

Weber observa que, no caso da dominação tradicional, *em princípio*, é praticamente impossível a criação de novos direitos. Estes são considerados privilégios livremente dispensados ou retirados pelo governante. A vontade do senhor baliza-se somente pelas normas tradicionais, fora das quais prevalece o seu arbítrio livre, “onde age conforme seu prazer, sua simpatia ou antipatia e de acordo com pontos de vista puramente pessoais, sobretudo suscetíveis de se deixarem influenciar por preferências também pessoais” (WEBER, 1991, p.131).

A dominação tradicional apresenta duas formas distintas: patriarcal e “estamental”, conforme a modalidade do quadro administrativo. No caso da dominação tradicional *patriarcal*, o quadro administrativo é constituído por “dependentes pessoais do senhor (familiares ou funcionários domésticos) ou de parentes, ou de amigos pessoais (favoritos)”. O trabalho administrativo é considerado como serviço pessoal do senhor, baseado na obediência e respeito. (WEBER, 1991, p.132).

1. Por tipo-ideal, “entende-se ‘quadro de pensamento’ que reúne determinadas relações e acontecimentos da vida histórica para formar um cosmos não contraditório de relações passadas. Pelo seu conteúdo, tal construção oferece o caráter de uma utopia e é obtida mediante a acentuação mental dos elementos determinados da realidade”. (WEBER, 1974, p. 75). “(...) Trata-se de um quadro de pensamento, e não da realidade histórica, e muito menos da realidade ‘autêntica’, e não serve de esquema no qual se pudesse incluir a realidade à maneira de *exemplar*. Tem antes o significado de um conceito limite puramente ideal em relação ao qual se *mede* a realidade a fim de esclarecer o conteúdo empírico de alguns de seus elementos importantes, e com o qual esta é *comparada*. Tais conceitos são configurações nas quais construímos relações, pela utilização da categoria da possibilidade objetiva, que a nossa *imaginação*, formada e orientada segundo a realidade, *julga* adequadas” (WEBER apud COHN, 1991, p.109).

A dominação tradicional patriarcal tem, neste trabalho, muita importância, e a ela voltaremos.

O quadro administrativo, no caso da dominação tradicional *estamental*, é constituído por pessoas que não são servidores pessoais do senhor “e sim pessoas independentes”, “investidos em seus cargos (...) por privilégios ou concessão do senhor” e a ele ligadas por um vínculo de fidelidade (vassalos, príncipes, tributários) (WEBER, 1991, p.132-134).

A estrutura de dominação *legal* baseia-se na crença de que se obedece à *lei* – elaborada através de procedimentos considerados corretos – e *não à pessoa*, em virtude de seu direito próprio. Aquele que ordena (“superior”) também obedece à lei ou norma formalmente abstrata. O quadro administrativo – burocracia – é composto por funcionários (*profissionais* e não *amadores*), livres e assalariados, que também têm o seu procedimento regulamentado por leis:

O tipo de funcionário é aquele com formação *profissional*, cujas condições de serviço se baseiam num contrato, com pagamento fixo, graduado segundo a hierarquia do cargo e não segundo o volume de trabalho, e direito de ascensão conforme regras fixas. Sua administração é trabalho *profissional* em virtude do *dever objetivo do cargo*. Seu ideal é: proceder *sine ira et studio*, ou seja, sem a menor influência de motivos pessoais e sem influências sentimentais de espécie alguma, livre de arbítrio e capricho e, particularmente, “sem consideração da pessoa”, de modo estritamente formal, segundo regras racionais ou, quando elas falham, segundo pontos de vista de conveniência “objetiva”. O dever de obediência está graduado numa hierarquia de cargos, com subordinação dos inferiores aos superiores, e dispõe de um direito de queixa regulamentado. A base do funcionamento técnico é a *disciplina do serviço* (WEBER, 1991, p.129).

A dominação legal se apóia na estrutura moderna do Estado e do Município, na relação de domínio em empresas capitalistas privadas, ou “numa associação com fins utilitários ou numa união de qualquer outra natureza que disponha de um quadro administrativo numeroso e hierarquicamente articulado” (WEBER, 1991, p.129).

A administração burocrática pode apresentar muitos problemas, que se expressam pelo uso do termo burocracia em tom pejorativo e também pelas inúmeras críticas disponíveis na literatura, inclusive e principalmente em Weber. Entretanto, quando empregada como tipo de administração de uma determinada forma de organização política baseada na separação das esferas pública e privada (República), no predomínio das leis, e não na vontade arbitrária de um ou mais homens

(Estado de Direito), regulamenta as relações sociais, protege os cidadãos contra a arbitrariedade.

Para analisar o tipo de autoridade do professor, cabe antes lembrar que, para Weber,

Torna-se impossível empiricamente encontrar esse quadro [*tipo-ideal*] em sua pureza conceitual, pois trata-se (*sic*) de uma *utopia*. A atividade *historiográfica* defronta-se com a tarefa de determinar, em cada caso particular, a proximidade ou afastamento entre a realidade e o quadro ideal (...) (WEBER, 1991, p.106).

Assim, levando-se em conta as características, acima delineadas, dos diferentes tipos de dominação, pode-se afirmar que, no caso de professores de escolas reconhecidas pelo Estado, trata-se de autoridade legal-racional, pois sua condição supõe a posse do diploma reconhecido pelo Estado; formalmente sua autoridade é referente ao cargo (e não às suas qualidades pessoais), sua esfera de competência e de autoridade é delimitada e supõe qualificação prevista legalmente. Ainda mais, o professor (?) situa-se em uma estrutura de mando e subordinação (hierarquia), executa a documentação escrita e, principalmente, deve desempenhar o cargo segundo regimentos e leis mais ou menos estabelecidos. Supostamente, trabalharia tratando a todos igualmente, isto é, “sem amor e sem ódio”. O resultado de seu próprio trabalho tem uma destinação pré-definida oficialmente: avaliação da aprendizagem, atribuição da nota, ou o conceito, e a “promoção” ou “retenção” dos alunos.

Entretanto, pelo menos no caso brasileiro, dentro e fora da sala de aula, a autoridade do professor *também* apresenta peculiaridades do tipo de *autoridade doméstica*, ou patriarcal, que Weber considera a origem da autoridade tradicional e a caracteriza em *várias* passagens de *Economia e Sociedade*. Reunimos e sintetizamos aqui suas observações.

Aqueles que estão submetidos à *autoridade doméstica* estão privados, em princípio, de direitos subjetivos e a ela devem obediência por força da tradição; a autoridade doméstica não pauta suas atitudes por procedimentos delimitados juridicamente: os dominados (filhos e outros dependentes econômicos) obedecem à pessoa que manda, e não às normas estabelecidas. A legitimação da autoridade doméstica baseia-se na piedade: *dever, em princípio universal, de afeto e devoção*. (WEBER, 1979, p.776).

O exercício efetivo da autoridade doméstica baseia-se na dependência econômica e na força física. Ao se tornarem independentes, os dominados podem continuar aceitando-a por respeito à sua “dignidade própria”, ou como resultado da inculcação pela educação.

Quanto à dependência econômica, qualquer possessão dos dominados tem origem em uma *concessão* da autoridade doméstica. Nesses casos, sublinha Weber, o senhor pode despojá-los (aos filhos ou dependentes) de qualquer possessão ou privilégios. A insubmissão ou a indisciplina, geralmente, são entendidas como *ingratidão*.

Com relação à justiça, no que se refere à autoridade doméstica, impõem-se, “considerações pessoais, isto é, na atitude assumida frente a solicitantes concretos, ao contrário da objetividade burocrática” e do ideal baseado na validade abstrata do direito objetivo que tende a governar “sem relação a pessoas” (igualdade perante a lei). Isto significa que o julgamento será relativo *àquele* que está sendo julgado (WEBER, 1991, p.133). Cabe assinalar uma diferença importante: a autoridade tradicional patrimonial não pode usar a força física (violência), ao contrário da autoridade doméstica. Sabemos que o Estado se tornou modernamente a única *fonte de poder legítimo* e o detentor do *monopólio da violência legítima* (WEBER, 1979, p.499), sendo legalmente vedado aos pais ou outros adultos o exercício de violência doméstica.

No que se refere aos regimes políticos, pode ocorrer a adoção do modelo doméstico de autoridade: “o princípio da autoridade doméstica superou seus limites ao ser transferido para certas classes de poder político, o principado patrimonial, por exemplo, e através deste, à aplicação do direito” (WEBER, 1979, p.502). Neste tipo de dominação, chamada patrimonial, a administração pública é um assunto pessoal do senhor e as relações que se estabelecem entre o senhor e os súditos baseiam-se também na piedade: no dever, em princípio universal, de afeto e devoção (WEBER, 1979, p.776)².

Quando ocorre essa transferência, continua Weber, a atividade judicial pode assumir o caráter de “administração”: desenvolve-se sem sujeição a formas e regras pré-estabelecidas, nem mesmo com relação a considerações de conveniência e equidade. Culmina “em simples decisões ou mandatos do senhor dirigidos aos súditos”. Como exemplo histórico, que se aproxima deste caso, Weber apresenta o *procedimento inquisitorial*, assim como toda aplicação da *atuação de ofício* (WEBER, 1979, p.502). Resumindo, temos:

2. Bobbio caracteriza esse tipo de regime político como “governo dos homens”, alternativo ao “governo das leis”. Em seu excelente texto sobre o assunto, destaca-se a seguinte proposição: “Não é sem razão que a crítica definitiva da concepção paternalista de poder provenha de um pensador como Kant, ao qual devemos uma das mais completas e coerentes teorias do estado de direito: para Kant, ‘um governo fundado sobre a benevolência para com o povo, tal como o governo de um pai para com os filhos, isto é, um governo paternalista (...), é o pior despotismo que se possa imaginar’” (BOBBIO, 1980, p. 163). O texto de Kant citado por Bobbio é: *Sobre o dito popular “Isto pode ser justo em teoria, mas não vale para a prática”* (1793), citado de tradução italiana.

- 1) A “piedade” como fundamento da legitimação da autoridade doméstica ou patriarcal.
- 2) Justiça: a autoridade doméstica não se pauta por procedimentos jurídicos, mas se exerce com relação a pessoas, isto é, traduz-se em simples mandatos do senhor, dirigidos àqueles que a ele devem obediência; o emprego de violência física é entendido como prerrogativa daquele que manda.
- 3) Propriedade: os bens ou privilégios dos “súditos” devem ser entendidos como provisórios e podem ser retirados ou revogados, segundo o arbítrio do senhor, em caso de “ingratidão”.
- 4) A atividade judicial pode assumir a forma de “administração” — que, historicamente, tem como exemplo aproximado o procedimento inquisitorial —, quando o princípio da autoridade doméstica é transferido para o exercício do poder político — patrimonialismo.
- 5) Cargos, funções e coisas públicas são entendidos como “propriedade privada”(a casa) do governante e dos seus servidores,. no caso do tipo de autoridade patriarcal (doméstica) passar a caracterizar regimes políticos (patrimonialismo).

Com referência às relações de poder intra-escolares, esses conceitos sugerem que a autoridade do professor se efetiva parcialmente como autoridade burocrática, por ser institucionalizada, isto é, reconhecida pelo Estado, e ocupa posição em uma hierarquia que lhe garante o poder de emitir julgamentos definitivos: avaliar. Dizer isto significa que sua autoridade não se fundamenta formalmente em dignidade própria, isto é, *respeito* à sua pessoa, pelo que fez e sabe, mas deriva do cargo e do poder que detém.

Também se evidenciam características da autoridade doméstica, quando, dentro da sala de aula, verificam-se procedimentos arbitrários: as relações supõem afeto e devoção (“piedade”), muitas vezes sem respeito aos direitos subjetivos dos alunos; o processo de avaliação (considerado aqui equivalente ao exercício da “justiça”) exerce-se com relação a pessoas, dependendo do arbítrio do professor. Este também decide sobre qualquer tipo de posse (“propriedade”) dos alunos (cadernos, agenda e, ultimamente, telefone celular...). Também a palavra “tia”, muito empregada como sinônimo de professora, refere-se a uma relação de parentesco, laços de consangüinidade. O seu uso na relação professor-aluno, ou entre pessoas que não são parentes, denota o reconhecimento de uma autoridade doméstica.

2. O Pioneirismo de Luiz Pereira

O estudo sobre o tipo de autoridade doméstica nos levou à releitura de dois livros de Luiz Pereira: *A escola numa área metropolitana – Crise e Racionalização de uma Empresa Pública de Serviços* (1967) e *O Professor Primário Metropolitano*

(1963b)³, que relatam os procedimentos e resultados de duas pesquisas sociológicas realizadas no final da década de 1950. Apresentamos a seguir a síntese de nossa leitura dos dois trabalhos, os quais esclarecem muitos de nossos problemas educacionais, decorrentes da permanência, em uma sociedade de classes, de concepções e condutas típicas da ordem patrimonial.

Inicialmente, lembramos que Luiz Pereira foi criticado por definir a escola elementar como *empresa* (PATTO, 1993). Porém, ele utiliza esse e vários outros conceitos, tais como entendidos por Weber:

Apesar das resistências à aplicação do termo empresa à escola, ele denota uma noção sociológica: "Por *empresa* deve-se entender uma ação que visa fins de determinado tipo de modo contínuo. E por *associação de empresa* uma sociedade com um quadro administrativo continuamente ativo na prossecução de determinados fins (WEBER, 1979, cap. I: *Conceptos Sociológicos Fundamentales*, p. 42) (PEREIRA, 1967, p.54)⁴.

Vamos nos ocupar inicialmente do texto *O professor primário metropolitano* (PEREIRA, 1963a), originalmente sua tese de doutoramento. Trata-se de uma pesquisa de campo, realizada no município de São Paulo, sobre o magistério público estadual "desempenhado predominantemente por mulheres", sob quatro perspectivas:

(...) como uma das categorias ocupacionais por meio da qual se processa a participação da mulher na população economicamente ativa; a focalizar a formação escolar e a carreira profissional dos professores primários; a estudar o comportamento dos professores em face da sua situação de trabalho no sistema escolar primário público estadual; e a considerá-los como componentes das camadas sócio-econômicas médias (PEREIRA, 1963b, p.7).

3. O primeiro livro foi publicado originalmente em 1960, como *Boletim no. 253* da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), com o seguinte subtítulo: *Monografia sociológica sobre o funcionamento interno e as relações da escola primária com o meio social*. O segundo foi publicado três vezes: em 1963, como *Boletim 277* da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP; em 1963, pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e, em 1969, pela Livraria Pioneira Editora (SP), com o título: *O magistério primário em uma sociedade de classes. Estudo de uma ocupação em São Paulo*. Neste trabalho utilizamos a edição do CBPE (1963b), que mantém o capítulo I – Considerações metodológicas.
4. A obra de Weber citada por Luiz Pereira é *Economia y Sociedad*, trad. Fondo de Cultura Económica, México, 1964 (PEREIRA, 1967, p. 50). Trata-se da segunda edição, em espanhol, da citada editora.

No 1º capítulo – *Considerações metodológicas* – ressalta a pluridimensionalidade do magistério primário, razão pela qual optou por estudá-la como categoria ocupacional:

(...) nele encontram-se fatos familiares, morais, jurídicos, econômicos, educacionais, ecológicos, fatos de relações entre categorias de sexo, de estratificação socioeconômica sócio-econômica, fatos ideológicos, estruturais, motivacionais, fatos de estabilidade e mudança, fatos de conflitos, de ajustamentos, de acomodações, etc. (PEREIRA, 1963b, p.19).

Nas considerações finais do segundo capítulo – *Magistério primário: profissão feminina* – registra os seguintes pontos:

- 1) O tipo social *professora primária* destaca-se como um dos mais relevantes tipos profissionais femininos (1935: 87,1% e 93%, em 1957) (PEREIRA, 1963b, p. 66).
- 2) O magistério primário é uma ocupação privilegiada “quanto à possibilidade que oferece para a acomodação entre o padrão doméstico de atividades – ideal e tradicionalmente defendido para e pelas professoras adultas – e o padrão profissional no qual as professoras se vinculam” (PEREIRA, 1963b, p.66).
- 3) A relação entre a estrutura familiar e a estrutura profissional global, no caso, a área do magistério primário, “não se mostra disruptiva. Isso porque traços da estrutura familiar e da estrutura profissional tendem ao entrosamento no magistério primário” (PEREIRA, 1963b, p.66). Do ponto de vista ideológico, o magistério geralmente é definido como ocupação feminina e, no nível motivacional, a maioria das professoras apresenta motivações positivas à sua filiação ao sistema ocupacional (PEREIRA, 1963b, p.67).
- 4) A profissionalização feminina constatada no magistério primário “não atinge o estágio ‘qualitativo’ da profissionalização masculina”. Ou seja, como em outras ocupações profissionais, constata-se “a esmagadora maioria de mulheres nas posições docentes e na pequena penetração delas nos cargos de maior poder na hierarquia interna institucionalizada desse sistema” (PEREIRA, 1963b, p.67).

No capítulo IV – *Profissionalização do magistério primário* – Luiz Pereira analisa a crise que passa a caracterizar essa ocupação profissional e indica suas consequências para o funcionamento interno das escolas e, em particular, para a avaliação do rendimento. Para ele, o magistério primário se apresenta como...

(...) campo onde entram em jogo tendências conservadoras e inovadoras, inerentes ao sistema social global: de um lado, atitudes e valorização conservantistas do meio e das escolas normais para com o magistério primário; de outro, tendên-

cias de profissionalização que se refletem em concepções fortemente instrumentais e individualistas, ditadas pela necessidade de ajustamento dos professores primários a novas condições de vida numa sociedade moderna de classes (PEREIRA, 1963b, p.149).

Por “atitudes e valorizações conservantistas”, deve-se entender a concepção da profissão como uma atividade de orientações paternalistas, com características artesanais: atividade de auto-expressão de personalidade de quem a desempenha, mais por gosto pelas realizações interpessoais (lidar com pessoas mais do que com coisas) e pelo interesse coletivo (ser útil para os outros), ou ainda societariamente orientada (PEREIRA, 1963b, p.126-7).

Por “aspectos instrumentais do magistério primário”, deve-se entender: boa remuneração, futuro estável e seguro, prestígio, os quais, segundo Luiz Pereira, “fariam com que essa ocupação se aproximasse do modelo propriamente profissional” (PEREIRA, 1963b, p.126), com uma orientação que poderia ser chamada de individualista. Observa, porém, que as orientações societárias e individualistas não são mutuamente exclusivas.

No caso do magistério primário, à época da realização do trabalho, o autor verificava que a orientação paternalista do modelo artesanal da ocupação entrava em desintegração, reduzindo o apego do professor à profissão. Por outro lado, o processo de profissionalização das atividades docentes teria levado os professores a uma identificação maior “com as vantagens e recompensas ligadas aos cargos que ocupam e pelo retraimento parcial às obrigações inerentes a esses mesmos cargos, burocraticamente definidas (...)” (PEREIRA, 1963b, p.150).

Ressalta que a desintegração do modelo paternalista....

(...) para a ocupação e para a estrutura e o funcionamento das escolas primárias, opera positivamente para a organização burocrática destas, mais consentânea do que a paternalista com sua orientação societária – porquanto a organização burocrática se estica em critérios universalistas de realização e de avaliação do rendimento... (PEREIRA, 1963b, p.150).

Essa afirmação apresenta importância particular, por fazer referência à aplicação de critérios objetivos formalizados antecipadamente, iguais para todos (universais) principalmente no que se refere à avaliação. Subentendem, como seu contrário, procedimentos de avaliação que variam segundo cada caso particular.

Embora sustente, em várias passagens, a necessidade de “controlar positivamente” as tendências de profissionalização, o autor desaconselha a excessiva rotinização de tarefas, incompatível com

os papéis atribuídos ao mestre-escola, sobretudo pelas modernas 'teorias pedagógicas' em consonância com as funções socializadoras reclamadas das escolas primárias pelo sistema urbano-industrial (PEREIRA, 1963b, p. 151).

No mesmo sentido, alerta para os riscos e para a inadequação de se cair no extremo burocrático – que tende a enfatizar os meios de execução, perdendo consciência das funções a cargo da instituição, num processo de ritualização⁵ (PEREIRA, 1963b, p.152). Nesse caso, a organização escolar se tornaria um fim em si mesma.

Luiz Pereira atribuída um importante papel às Escolas Normais na profissionalização do magistério, bem como indicava a necessidade de alterações no sistema de incentivos e de controle interno do sistema escolar (PEREIRA, 1963b, p.152).

O último capítulo é dedicado à análise do magistério primário enquanto setor das classes médias. Este estaria sendo fortemente afetado pela *permanência* de remanescentes da ordem senhorial e patrimonialista, ao lado “dos ditados pelas necessidades de ajustamento dos seus membros à ordem de classes” (PEREIRA, 1963b, p.193). Arrola, coexistindo como componentes dos dois tipos de ordem societária, as seguintes tendências:

1) Tendência à proletarização, em seus aspectos econômicos e sociais: essa degradação ocupacional estimularia a profissionalização e atuaria negativamente sobre os moldes artesanais e paternalistas. Entretanto, observa:

(...) os professores primários, em sua luta contra essa degradação, apegam-se ao passado – como transparece em noções que preservam, como “missão dos professores” e outras – defendendo em estilo tradicionalista, maior nível de renda e de prestígio, como tipicamente o fazem os membros da classe média assalariada (PEREIRA, 1963b, p. 193).

2) Exacerbação — em razão da crise em que se encontrava o magistério — da orientação instrumental/individualista, em detrimento de uma “compreensão consciente do que deveria ser a ética de responsabilidade” (PEREIRA, 1963b, p.194).

3) Restrição (Limitação) da profissionalização do magistério, que se traduziria também por manifestações reivindicatórias de salário e prestígio, “pelo fato de os desempenhantes

5. Luiz Pereira remete a Merton (1970, p.224) que, por “síndrome de ritualismo”, entende: “Em poucas palavras, é o modo de adaptação para procurar individualmente uma fuga particular dos perigos e frustrações que parecem a eles inerentes na competição pela obtenção dos objetivos principais, pelo abandono de tais objetivos, agarrando-se o quanto mais estreitamente às rotinas seguras e às normas institucionais”.

dessa atividade serem quase totalmente pessoas do sexo feminino...”, cuja situação de classe média assalariada, predominantemente – é garantida principalmente “pelas ocupações a que se vinculam os membros masculinos das suas famílias, especialmente pais ou esposos” (PEREIRA, 1963b, p. 194). Previa modificações “qualitativas” na profissionalização do magistério primário, pois, tendencialmente, se poderia verificar o crescimento da importância...

(...) dos papéis desempenhados pelas professoras no seio de suas famílias, no sentido de estas conservarem sua posição socioeconômica, uma vez que as ocupações “não-manuais” assalariadas da maioria dos chefes dessas famílias, grande parte constituída por funcionários públicos, também sofrerão, se já não estiverem sofrendo, o impacto que o desenvolvimento da sociedade de classes traz para o sistema de ocupações profissionais com novos critérios de valorização de categorias ocupacionais (PEREIRA, 1963b, p.194).

A seguir, destacamos e resumimos algumas das principais contribuições da outra monografia de Luiz Pereira (1967), *A escola numa área metropolitana*. Trata-se de um estudo de caso cujo objetivo era conhecer “o funcionamento de uma escola primária e suas relações com a área social por ela servida” (PEREIRA, 1967, p.12). A escola pública onde a pesquisa foi realizada situa-se em uma região da área metropolitana de S. Paulo e foram utilizados entrevistas e questionários, respondidos predominantemente pelos professores e pais de alunos. A pesquisa foi orientada pelo Professor Florestan Fernandes, que destacou o seu rigor e a sua importância:

(...) Como opera a escola primária num bairro proletário? Como é valorizada a educação escolarizada no horizonte cultural de uma população heterogênea e em processo incipiente de classificação profissional na sociedade industrial? Quais são os obstáculos psico-sociais e sócio-culturais (*sic*) que vêm impedindo, no interior das próprias escolas, o ajustamento das instituições escolares, às necessidades educacionais do meio social ambiente? Perguntas como essa são respondidas com rigor segundo as normas do método científico; de modo a aproveitar à teoria sociológica, ao conhecimento concreto da “realidade educacional brasileira” e às ambições práticas de pôr termo a deficiências e a insuficiências crônicas de nossas instituições educacionais. É certo que as conclusões só são válidas para o caso particular analisado. Mas, como afirmou com propriedade um dos examinadores, a focalização também vale para outros casos, indepen-

dentemente do grau de analogia, pois a descrição apanha o próprio ‘*drama*’ de da (?) escola primária brasileira. (FFERNANDES, apud PEREIRA, 1960, p. II).

Interessam-nos, particularmente, as suas referências ao magistério, mas vale registrar algumas observações acerca da estrutura da escola primária, como, por exemplo, sobre a legislação escolar, que representa “um esforço de burocratização da empresa escolar estatal e isso implica um mínimo de distinção entre o público e o privado” (PEREIRA, 1967, p.57). Eram muitas as resistências, porém, ...

(...) de forças *tradicionais*, dado que a sociedade brasileira em conjunto se acha relativamente pouco urbanizada, secularizada e democratizada. É esse (*sic*) jogo de forças burocráticas, racionais-legais (*sic*) e de forças tradicionais de tipo patrimonialista que pretendemos evidenciar num subsistema do sistema inclusivo, consiste na empresa escolar toda (*sic*) – a escola de Água Redonda (PEREIRA, 1967, p.57-58).

Ao resumir as características da burocracia (universalidade, generalidade e impessoalidade da legislação escolar), reforça, pioneiramente na área da educação, que ela supõe o “princípio da posse não-pessoal pelos membros da organização dos meios de trabalho ou produção – o que constitui uma manifestação do traço burocrático da separação entre as esferas do público e do privado” (PEREIRA, 1967, p.60). Coerente com a abordagem teórica adotada, assinala os aspectos “não-burocráticos” e outros “não – estritamente burocráticos” da legislação.

Quanto ao funcionamento efetivo da escola, mostra que, além da legislação e do ordenamento das relações internas — que esta pressupõe —, fazem-se presentes representações de *status* idealizados dos papéis do diretor, dos professores, além de deficiências de ordem material. Em uma dessas representações os professores acreditam ser os “donos” de suas classes (PEREIRA, 1967, p.67), o que prejudica o controle de seus deveres burocraticamente estabelecidos. O diretor (ou a diretora) supõe que pode tratar serventes como empregadas domésticas: “à guisa de imagem, podemos dizer que se esperam do diretor comportamentos análogos aos de um chefe de família patriarcal” (PEREIRA, 1967, p. 67), que deve, inclusive, defender os “interesses” do estabelecimento e dos professores frente às famílias da área escolar. Mais uma vez manifestam-se os padrões patrimonialistas: a escola é entendida “como algo ‘pertencente’ ao seu pessoal docente-administrativo” (PEREIRA, 1967, p.68).

O autor descreve as atribuições regimentais relativas à docência, ao controle dos alunos e à “escrituração”, tais como estabelecidas à época estudada. Observa a existência de inconsistências no Regimento, considerando-o...

(...) produto de uma acomodação, desenvolvida no plano legal, entre modernos princípios pedagógicos e condições reais disponíveis de funcionamento da escola primária, a começar pelo seu equipamento material ainda mais precário em Água Redonda que o da escola 'antiga' típica (PEREIRA, 1967, p. 77).

Luiz Pereira descreve a conduta do(a) professor (a) da escola primária. Mostra como ele (a) se preocupava com a aprovação dos alunos, servindo-se de todos os recursos possíveis, principalmente as sanções e até castigos físicos: "Bate na criança, mas 'para o bem delas mesmas'(...)" (PEREIRA, 1967, p.78). O seu controle se estendia ao recreio e às imediações da escola; utilizava-se eventualmente de serventes e alunos para fins particulares e esperava o "reconhecimento" (e não a ingratidão), dos alunos e suas famílias. Além disso, acrescenta, permanece o estereótipo do magistério primário como função inadequada para homens:

Segundo ele [o estereótipo], o desempenho satisfatório dessa profissão demanda traços tidos também como tipicamente femininos: carinho, paciência, compreensão, etc., para com as crianças, ligadas ao que se costuma chamar de instinto maternal. Concorde com esse estereótipo e com a expressão paternalista do magistério primário (uma das expressões da concepção patrimonialista da escola) a "boa" professora é pensada como uma espécie de segunda mãe dos seus alunos, embora enérgica e mantendo grande distância social para com eles. Por isso, a frase "ela não é uma professora, é uma mãe para os alunos" na verdade aplicada a algumas mestras da escola (...), contém significado altamente elogioso (PEREIRA, 1967, p.79).

O autor reitera, mais à frente, a incompatibilidade dessas concepções acerca do cargo docente com o teor racional-legal do Regimento. Com relação aos professores, ocorria uma acomodação que se manifestava no apreço pelas compensações típicas de ocupações burocratizadas: estabilidade no cargo, irredutibilidade dos vencimentos, promoções por mérito e tempo de exercício, aposentadoria. Entre os problemas que essa aceitação parcial das regras oficiais traz, são muito graves aqueles relativos aos alunos:

Com referência ao controle da disciplina dos alunos, também consideram inaplicáveis as técnicas que implicam o recurso às sanções persuasivas e o repúdio das sanções reprovativas mais diretas e violentas, sobretudo dos castigos físicos (PEREIRA, 1967, p.83).

O autor relata outros fatos que comprovam a falta de observância dos deveres estabelecidos e também o interesse pessoal na aprovação dos alunos que, para os professores, significava “pontos para remoção”. Assinala a ausência de controle sobre as atividades dos docentes, seja por parte da direção, de órgãos superiores ou dos habitantes da área escolar.

Luiz Pereira aponta, também, a inobservância dos direitos dos alunos, ainda que fossem estabelecidos apenas de forma indireta, no Regimento. Os deveres do professor de ministrar o ensino de acordo com o programa oficialmente adotado, de não aplicar castigos físicos, bem como muitas outras obrigações das pessoas adultas da escola correspondiam a direitos recíprocos dos alunos. Assim, “o não cumprimento de tais obrigações constantes do Regimento apresenta-se como violação dos direitos assegurados indiretamente às crianças” (PEREIRA, 1967, p. 88). Aprofundando-se na análise do tratamento dispensado aos alunos, autor estabelece uma ligação entre o processo de semiburocratização e a presença de discriminação, estereótipos e preconceitos relativos à situação socioeconômica dos alunos. Seria diferente, se as relações fossem mais burocratizadas:

Sobre estes exerceriam, então, uma dominação burocrática, na medida em que os tratariam como alunos apenas, isto é, como pessoas que ocupam, na estrutura interna da escola, uma posição que ocupa um conjunto de direitos e deveres, fixados de forma impessoal, ainda que indireta, no *Regimento*. As relações dos professores com os alunos não seriam, por exemplo, afetadas pela baixa posição, sócio-econômica (*sic*) das famílias das crianças. (PEREIRA, 1967, p.89).

Ressalta, porém, que “burocracia e escola primária são parcialmente incompatíveis” (PEREIRA, 1967, p.95-96), levando-se em conta a pequena idade dos alunos (imaturos), a sua curta participação na empresa escolar primária e o fato de ser essa uma categoria não remunerada (PEREIRA, 1967, p.96). Mas, para ele, a burocratização evitaria que os alunos fossem xingados e avaliados de acordo com as expectativas preconcebidas dos professores que consideravam, nostalgicamente, a indisciplina como seu maior problema:

Lembram-se dos alunos das escolas onde já trabalharam e concluem pela maior “má-criação”, “falta de educação”, “falta de respeito”, etc., das crianças dessa área escolar. A “indisciplina” é considerada como o grande problema enfrentado pelos professores. Para combatê-la recorrem a sanções reprovativas as mais diversas; notas baixas de “comportamento”, expressões injuriosas e castigos corporais. Não admitem reclamação dos alunos contra os castigos que lhes são infligidos e muito menos que os pais “se queixem do

professor” – o que se toma como atrevimento de “pé-rapado” (PEREIRA, 1967, p.91).

Luiz Pereira assinala as conseqüências da semiburocratização dos professores:

O desajustamento do pessoal docente-administrativo aos papéis que lhe competem assume vários aspectos: decadência das motivações paternalistas, substituídas pelas compensações burocráticas da profissão; falta de identificação com todas as obrigações burocráticas, formuladas no *Regimento*; e retraimento diante das obrigações inerentes à representação ideal tradicionalista das posições que ocupa na escola. Tendo-se em vista a realização dos objetivos da empresa escolar primária, a etapa de semiburocratização do pessoal docente-administrativo redundou, dessa forma, em hipotrofia e menor rendimento das atividades escolares institucionalizadas (...) (PEREIRA, 1967, p.103-104).

A superação desse estágio dependeria de esforços dos órgãos administrativos centrais e também de fatores “ligados (...) a mudanças em curso na sociedade brasileira – acentuadas nos meios metropolitanos – consistentes na urbanização, na secularização da cultura e na democratização do sistema social global onde a escola se insere” (PEREIRA, 1967, p.105).

Quanto às relações entre a escola e os moradores da área, tema do último capítulo, Luiz Pereira revela que, mais uma vez, fazem-se presentes entre os moradores,

(...) valores inerentes a formas de organização social patrimonialista, os quais impedem de considerar a escola primária como uma empresa *pública* de serviços e tomar o seu pessoal docente-administrativo como funcionários burocratas (PEREIRA, 1967, p.137).

Começavam, àquela época, a se formar movimentos de opinião que rejeitavam pelo menos três aspectos do funcionamento da escola: “os castigos aplicados aos alunos, a hipotrofia do ensino e as formações sociais espontâneas ocorridas entre os membros adultos da escola” (PEREIRA, 1967, p.138-139). Simultaneamente, a escolarização passava a ser positivamente valorizada pelas famílias, “como requisito mínimo de sucesso na competição ocupacional” (PEREIRA, 1967, p.139).

Por essas e outras razões, Luiz Pereira entende que o “funcionamento dessa escola desencadeia, nesse contexto, várias conseqüências conducentes a maior desenvolvimento da etapa urbano-industrial” (PEREIRA, 1967, p.139), juntamente com outras agências:

(...) rádio, imprensa, um conjunto de situações sociais que influenciam o comportamento dos moradores na mesma direção em que se exerce a ação daquela escola – por exemplo, relações e trabalho entre operários e empregadores, visitas à “cidade”, etc. Apesar de estar sendo atravessada por processos desorganizatórios e de se manter semi-isolada, a escola primária contribui para acelerar os processos de urbanização, de secularização e de democratização do meio social inclusivo onde funciona – processos estes que se determinam como configuração desse meio como sociedade de classes urbano-industrial (PEREIRA, 1967, p.141).

O livro de Luiz Pereira apresenta, ao final, um apêndice muito interessante – *Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro* – no qual analisa “certos componentes típicos da reflexão pedagógica no Brasil”, entre eles, por parte dos intelectuais chamados “educadores”, a ênfase na busca dos alvos pragmáticos do conhecimento (PEREIRA, 1967, p.155).

Com estas duas sínteses, ressaltamos *apenas algumas* das importantes contribuições das referidas obras de Luiz Pereira. Duas observações, pelo menos, ainda parecem necessárias. A primeira diz respeito à relevância do fato de ter ele tratado de aspectos da realidade brasileira que ainda não foram suficientemente ressaltados: o entendimento da escola pública como uma empresa pública, distinguindo, portanto, o espaço público e privado, e as implicações dessa distinção. A segunda diz respeito ao fato de preconizar, em certa medida, a necessidade de *burocratizar* as condutas e concepções relativas às escolas e ao magistério primário. Empregava a expressão em contraposição às concepções patrimonialistas que davam sustentação a condutas típicas do relacionamento doméstico. Como já expusemos anteriormente, a burocratização, para ele, seria resultante da efetividade dos princípios da universalização, da secularização, da impessoalidade, que substituiriam a particularização, a arbitrariedade e a religião, nas atividades escolares oficiais.

Não era o caso, como não é ainda hoje, de “culpar” os profissionais, nem de ignorar suas condições materiais de trabalho e de remuneração. Mas trata-se de conhecer e compreender o funcionamento das instituições escolares e as ações (conscientes ou não) dos docentes, que expressam maneiras de pensar e agir que fazem parte de nossa herança política, social e cultural e manifestam-se também nas práticas de outros agentes, em outras situações.

As críticas a qualquer estudo sempre são possíveis, admissíveis e desejáveis e estes dois trabalhos de Luiz Pereira não são exceção. Porém, é difícil negar o rigor, o pioneirismo e o grande valor de seus trabalhos, ultimamente tão esquecidos e/ou mal compreendidos.

3. Autoridade doméstica em estudos sobre cotidiano escolar e avaliação dos alunos

A terceira e última parte deste trabalho tem por objetivo apresentar alguns dados empíricos, apresentados nos trabalhos de Assunção (1996) e Lüdke (1994), que mostram a permanência das características das escolas e das práticas dos educadores, tais como descritos e analisados por Luiz Pereira.

Maria Madalena S. de Assunção publicou em 1996 o livro *Magistério Primário e Cotidiano Escolar*, sua dissertação de mestrado, que tinha como principal objetivo...

(...) compreender o cotidiano da professora e quem é a mulher-professora que se encontra no magistério de 1ª. a 4ª. séries, tendo como referência as relações de gênero e como elas se manifestam e se reconstruem em sua prática, através das representações referentes à sua profissão e a si mesma, enquanto mulher (ASSUNÇÃO, 1996, p. 3).

Realizou uma pesquisa empírica “etnográfica” (ASSUNÇÃO, 1996, p.8), por meio de entrevistas individuais, observação de campo, “conversas ocasionais com (?)a orientadora educacional, com a supervisora, a diretora, a vice, as funcionárias da secretaria, as auxiliares de serviço, as vendedoras ambulantes e, esporadicamente, algum aluno ‘meio perdido’ nos corredores” (ASSUNÇÃO, 1996, p.8). Utilizou também a “entrevista semi-estruturada”, “com o objetivo de auxiliar no processo de apreensão das representações sociais das professoras a respeito de si mesmas, enquanto mulheres professoras” (ASSUNÇÃO, 1996, p.9).

O primeiro capítulo – *Ser professora – a ilusão da escolha* – mostra que a opção pelo magistério continua definida como uma “imposição”, determinada por vários fatores. A sexualização das profissões – que identifica magistério primário como atividade profissional adequada para as mulheres – é um dos mais importantes: “O gostar e a facilidade de lidar com as crianças continuam sendo uma marca estereotipada ainda com força para encaminhar as mulheres ao magistério primário” (ASSUNÇÃO, 1996, p.12). Outro fator relacionado ao anterior é a vocação: “A palavra ‘vocação’, nos depoimentos das professoras, vem associada ao simbólico, expressando a subjetividade, as representações dessas mulheres sobre o ser professora e as identidades femininas, construídas e alimentadas por meio das referências sócio-psicológicas” (ASSUNÇÃO, 1996, p.15).

Outro fator relativo à “imposição da escolha” é a influência das mães. Neste caso, a profissionalização por meio do magistério é vista como uma libertação e ao mesmo tempo uma forma de preservação da situação de mulher e dona de casa. Isto contribui para o entendimento do magistério como uma profissão de meio período, que permite a sua acomodação com as funções de mãe e de dona de casa, funções domésticas, portanto.

O segundo capítulo – *Cara de professora – alma de professora* – aponta que o desempenho das professoras é orientado pelas “representações existentes na sociedade, em relação ao ser professora, ao ser mulher, que foram incorporadas e são, na escola, ‘reapresentadas’” (ASSUNÇÃO, 1996, p.29). A autora analisa a seguir as seguintes “cenas” do cotidiano:

A chegada e a saída das personagens: verifica que muitas professoras chegam tarde e procuram sair o mais rapidamente possível. Acentua que: “Há o constante entrelaçamento entre o doméstico e o profissional, e a insinuação de que a ‘escola’ precisa compreender isso, obrigatoriamente” (ASSUNÇÃO, 1996, p.31).

O recreio: a “merenda” acaba por determinar a forte presença da professora que impõe ordem, divide os alunos por sexo e obriga os alunos a rezar. A autora interpreta esses dados como reveladores da forte presença do ritual no cotidiano da escola (ASSUNÇÃO, 1996, p.34-38).

Reuniões pedagógicas: embora tenham uma pauta, são predominantemente dedicadas a conversas paralelas e à “discussão das questões do cotidiano da escola, de forma imediata, mesmo que precária” (ASSUNÇÃO, 1996, p.40).

Os cartazes e suas mensagens: “alguns cartazes apresentam os conteúdos religiosos; outros, conteúdos infantis ou infantilizantes, dependendo do lugar onde se encontram; outros, ainda, falam de uma relação harmoniosa, que na verdade não existe na escola” (ASSUNÇÃO, 1996, p.42).

Os eventos: festa de família, homenagem aos formandos, missa de formatura. Em todos eles percebem-se as relações que as professoras fazem: mãe é sinônimo de família, o “amor” dos alunos pela professora, o caráter religioso dos eventos e a importância atribuída ao *pai*, mesmo que somente um deles esteja presente.

Conversa de professora: Na cantina é que ocorrem as conversas sobre a escola, relacionamentos, homem na docência, alunos e alunas, práticas cotidianas e magistério. A escola, segundo os depoimentos, é vista como um espaço privado, como se fosse a própria casa das professoras: “no imaginário social, o ‘espaço privado’ é associado à afetividade, à emoção, ao doméstico, enfim, ao que é ‘tido’ como feminino”. Avalia positivamente o entrelaçamento entre o espaço público e privado e considera que seria necessário repensar as bases da educação de homens e mulheres, para que ambos possam “estar por inteiro em suas atividades, para que estas possam transformar-se em fonte de prazer” (ASSUNÇÃO, 1996, p.50).

A autora observa a existência de “panelinhas” e de conflitos velados. A explicação para esses fatos seria a predominância de mulheres: a presença de homem seria positiva, pois, segundo as professoras, ele “é objetivo, não está preso a coisas pequenas, é sério, compenetrado, taxativo, respeitoso e não é fofoqueiro” (ASSUNÇÃO, 1996, p.54). Muito interessante é a opinião das professoras sobre “o homem na docência”: elas entendem o magistério primário como uma atividade

feminina e maternal, de todo desaconselhável para homens. O salário, o preconceito (homossexualismo) seriam motivos importantes para o afastamento dos homens do magistério primário. Entendem que ele “não tem talento ou paciência, e é muito frio e objetivo para tal tarefa, enquanto a mulher, por estar ligada à maternidade, tem mais jeito para lidar com crianças, tem habilidade, paciência, é maternal” (ASSUNÇÃO, 1996, p.55). O depoimento de uma das professoras entrevistadas é desolador:

Porque a mulher não se envolve só com o menino enquanto conteúdo. (...) Então a mulher fuxica a vida do menino (...). A mulher vai fundo. Porque ela quando entra dentro (*sic*) de uma sala de aula, além de ser professora ela é mãe, ou ela é tia. Então ela quer saber por que o menino tá mal, o que aconteceu com ele (...). O homem é mais superficial. A mulher realmente tem dois cérebros, um na cabeça e um no útero, quando a cabeça tá pensando de um jeito, o útero pensa de outro e você pega e cede. Cede, porque eu acho que o útero pesa muito, sabe? (Manuela⁶ – 40 anos) (ASSUNÇÃO, 1996, p.56).

Sobre os alunos e alunas: os depoimentos das professoras demonstram que elas transferem para suas percepções as representações que possuem sobre homens e mulheres: os meninos seriam mais diretos em suas queixas e reações em geral; as meninas seriam mais “sossegadas”, mais “calmas” e mais “meigas” (ASSUNÇÃO, 1996, p. 61 e 61). Ambos seriam “filhos” ou “pintinhos” e a professora se vê como a “mãe” ou a “galinha”, dona dos alunos:

Eu os trato como se fossem meus filhos. A galinha com os pintinhos. Não suporto que ninguém chame a atenção deles, sabe? Eu acho horrível. Eu sou assim, igual galinha mesmo, com pintinho mesmo. Eu vou em cima. Então meus alunos são meus alunos. Eu não suporto dividir, entendeu? (Joseane, 30 anos) (ASSUNÇÃO, 1996, p. 60).

Também em relação às falas das professoras sobre alunos e alunas, dois outros pontos são importantes e estreitamente relacionados. Primeiro, conservadoramente, consideram os alunos diferentes e piores a cada ano: “mais malcriados”, “sem educação”, “estúpidos” e, além disso, “os pais estão com muita liberdade dentro da escola” (Mariana – 48 anos) (ASSUNÇÃO, 1996, p.57). Em outro depoimento, aparece a contrapartida: a falta de respeito. Sentem-se desnorteadas e atingidas em sua autoridade doméstica:

6. Os nomes das professoras são fictícios.

Na minha época o carinho era maior. O respeito. Professora tinha muito respeito, muito valor. Hoje em dia, os meninos não lembram do aniversário da gente, não dão os parabéns. Dia das professoras, não lembram (...). Eu não sei se eles não têm esse vínculo afetivo, ou se realmente não sentem. (...). No início, quando eu comecei a trabalhar, confundia a gente, o parentesco, chamava a gente de tia... falava (*sic*): "tia, benção". Ou até vó, vó! A gente faz o papel também, a gente não é. Eu acho que acabou isso (Rayane – 35 anos) (ASSUNÇÃO, 1996, p.57).

As observações das professoras também variam de acordo com a classe social dos alunos, no que se refere à maior expectativa de obter obediência e não obter aprendizado, por parte dos alunos chamados "carentes". Queixam-se principalmente da indisciplina e do aluno que "(...) representa trabalho. (...) é o grande problema da escola" (ASSUNÇÃO, 1996, p.62).

Os depoimentos sobre "a prática cotidiana" apresentam os seguintes pontos principais: a queixa mais freqüente refere-se à indisciplina (ASSUNÇÃO, 1996, p.64); os conhecimentos teóricos "pouco contribuem para a prática docente" (ASSUNÇÃO, 1996, p.64), que seria auxiliada pela "sabedoria" das professoras experientes, pela "rotina", ou costume (ASSUNÇÃO, 1996, p.64). As entrevistadas sentem-se profissionalmente desvalorizadas, mas o que "fascina, encoraja, e a faz esquecer as mazelas da profissão, vem daqueles que ela ambigualmente 'ama' e 'odeia'... os alunos" (ASSUNÇÃO, 1996, p.68).

A respeito das razões para optar pelo magistério, a autora transcreve uma fala que é muito comum: "Eu gosto de criança!". Ela é compreensível, se a relacionarmos com as palavras que as professoras utilizam para definir o magistério: "responsabilidade, desgaste, missão, dedicação, amor, vocação, obrigação" (ASSUNÇÃO, 1996, p.66).

A autora assim entende o "cotidiano escolar": "(...) com sua organização, funcionamento, rotinas, rituais, ambigüidades e contradições, é o cotidiano de uma 'escola de mulheres', que se encontra entrelaçado com as produções culturais, sociais e históricas sobre o gênero". Para melhor compreendê-lo, torna-se imprescindível conhecer as mulheres que o produzem (ASSUNÇÃO, 1996, p.69).

Um aspecto interessante (e talvez pouco explorado) do livro de Assunção, diz respeito à relação que as mulheres tendem a manter com o dinheiro. Refere-se ao trabalho de Clara Coria (*El Sexo Oculto Del Dinero: Formas de la Dependencia Femenina*, Barcelona, Argot, 1987), que aponta o caráter sexuado e as repressões que envolvem o uso do dinheiro por parte das mulheres. Assunção observa que a mulher está acostumada a administrar o dinheiro pequeno e invisível: "do consumo diário, cotidiano, do leite, do sacolão, etc..." (ASSUNÇÃO, 1996, p.80-81).

Nas escolas essa prática se reproduz por meio da venda de rifas, sucos, bolos e pela compra e doação de material didático, pela diretora e professoras. Assunção observava com propriedade:

Assim, a administração feita por mulheres, nas escolas públicas, traz a marca do seu aprendizado enquanto mulher. Ela utiliza na escola as já conhecidas manobras domésticas do ir e vir solucionando os mais diversos “probleminhas” dos filhos, empregada (...). A escola é apenas uma “casa grande”, a extensão da casa da diretora e professoras, como foi explicitado nos depoimentos. (...) (ASSUNÇÃO, 1996, p.81)

(...) Ela passa realmente a ser síndica de um poder público que se encontra falido e inoperante (ASSUNÇÃO, 1996, p.82).

Interessam-nos aqui, também, os dados empíricos apresentados em pesquisas sobre a *avaliação* na escola de primeiro grau. Assim, apresentamos alguns dos depoimentos publicados no livro *Avaliação na escola de 1º grau: Uma análise sociológica*, de Lüdke e Mediano, (1994), que relata os resultados de uma excelente pesquisa sobre “O processo de avaliação dentro da escola”, realizada por professores e alunos da pós-graduação da PUC/RJ, em 1988 e 1989, cujos objetivos gerais foram os seguintes:

- 1) Acompanhar e analisar o processo de avaliação tal como se desenvolve dentro da escola básica da 1ª a 4ª série.
- 2) Levantar subsídios para a proposição de soluções alternativas para a prática da avaliação (LÜDKE, 1994, p.14).

O livro apresenta inicialmente a “trajetória da pesquisa”; o segundo capítulo traz os dados levantados sobre “a realidade da avaliação nas escolas pesquisadas” e o terceiro, uma discussão teórica sobre o estudo da “avaliação na perspectiva sociológica”.

A abordagem adotada foi o “paradigma naturalista” e a “pesquisa qualitativa”. O trabalho de campo foi desenvolvido no Rio de Janeiro, em três escolas, indicadas por órgãos administrativos, como sendo “boas” (2) e “comum” (1) e que “atendessem a crianças das camadas populares”. Os procedimentos adotados, descritos com detalhes, foram: observação e entrevistas (individuais e coletivas) com 11 professoras, 3 supervisoras, 3 diretoras e uma orientadora educacional, de um total de 43 professoras, 3 diretoras, 3 supervisoras, 3 orientadoras educacionais e uma bibliotecária (ASSUNÇÃO, 1996, p.15-21).

Destacamos, do segundo capítulo, o sexto item: “Concepções e procedimentos relativos à avaliação e conceituação dos alunos”. Essa parte se estende por 30 páginas e trata dos seguintes aspectos: Concepções de avaliação (ASSUNÇÃO, 1996, p.65-78), Conceituação dos alunos (ASSUNÇÃO, 1996, p.78-90) e Formas e procedimentos de avaliação (ASSUNÇÃO, 1996, p.90-94).

Institucionalmente⁷, as professoras deveriam realizar a avaliação *qualitativa*, ou como dizem, avaliar o “todo” do aluno, bem como “os aspectos cognitivos”. Ocorre, segundo as autoras, “uma combinação pouco clara de elementos extraídos de resultados de provas e testes com dados colhidos pela observação constante dos alunos, tudo isso em confronto com a observação geral, o *feeling* que cada professora tem de cada aluno” (ASSUNÇÃO, 1996, p.85). A predominância de um ou de outro critério depende da idade dos alunos, e não da idade ou experiência do professor. (ASSUNÇÃO, 1996, p.82).

Em síntese, de acordo com a pesquisa, não há clareza, por parte das professoras entrevistadas, sobre a sua própria concepção de avaliação e, principalmente, sobre o que significa “avaliar o aluno como um todo”. Como elas poderiam combinar esse tipo de avaliação com as pressões sociais que recebem para avaliar objetivamente, ou, como elas se expressam, “avaliar o cognitivo, o conteúdo”? Em meio a dúvidas, tensões, ambigüidades, as entrevistadas, segundo seus depoimentos, resolvem o dilema realizando *testes* ou *provas* e usando o que chamam de *feeling*. Essa combinação resulta na utilização do *feeling* no começo do ano, *antes de qualquer prova*; no emprego de provas (“testes”) durante o ano *para pressionar* os alunos; e, no fim do ano, *apesar* dos “testes”, aplicam o *feeling* novamente. Nessa “avaliação”, interferem também a idade dos alunos, o preconceito e discriminação social.

Assim, os depoimentos sobre os procedimentos no dia-a-dia são marcados pela ausência de definição das “regras do jogo” e pela avaliação efetiva daquilo que era, no passado, explicitamente chamado “comportamento”. Eles expressam, a nosso ver, a presença do modelo artesanal da ocupação, de avaliações (julgamentos) feitas “com relação a pessoas”, que rejeitam critérios universais, que são marcadas por orientações paternalistas, isto é, domésticas e afetivas. A nosso ver, confirmam e mostram que ainda não estão superadas as pesquisas realizadas por Luiz Pereira (1963 e 1967). Lembrando que os nomes das professoras e das escolas são fictícios, vejamos alguns dos depoimentos:

Avaliar é ver as crianças de todos os lados: como entra como sai, no caminho. A criança é um todo, não é um teste. É preciso ver como ela se dá com os colegas, como faz na cozinha, na secretaria e também no teste. Aliás, antes do teste eu em

7. Institucionalmente porque determinado legalmente. A Lei 5.692/1971, então em vigor, introduziu esta importante e muito discutível modificação: estabelecia, em seu artigo 14, § 1º, que, na avaliação do rendimento do ensino de 1º e 2º graus, deveriam preponderar os aspectos *qualitativos* sobre os *quantitativos* e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta fosse exigida. A legislação anterior (LDB nº 4.024/61, art. 39) só se referia às provas e aos exames, e somente ao tratar da educação de grau médio.

geral já sei o conceito. O teste comprova o que eu já sei (professora. Célia, Escola Cotovia) (ASSUNÇÃO, 1996, p. 91).

Eu avalio usando o meu *feeling* – O professor sem saber usa o *feeling* (...). (professora Cátia, Escola Cotovia) (ASSUNÇÃO, 1996, p.91).

Eu dou um exercício, nem digo que é para avaliar (professora Cátia, Escola Cotovia) (ASSUNÇÃO, 1996, p. 91).

Eu avalio no teste mais a organização, a limpeza, o tempo que leva. Isso ele vai precisar a vida inteira (professora Andréa, Escola Andorinha) (ASSUNÇÃO, 1996, p. 91).

É, o teste é relativo. Dizemos no COC: esse aluno tirou D, mas tem condição e vai. (professora Andréa, Escola Andorinha) (ASSUNÇÃO, 1996, p.92).

É como você diz, Célia, a prova é só para constar. (Prof^{ta}. Andréa, Escola Andorinha) (ASSUNÇÃO, 1996, p.92).

O teste, apesar de não avaliar como um todo, é o que é cobrado lá fora. É muito difícil avaliar o aluno como um todo. É subjetivo, não tem comprovação concreta (professora Célia, Escola Cotovia) (ASSUNÇÃO, 1996, p.92).

Em geral, no terceiro COC (Conselho de Classe), a sorte do aluno está selada, mas às vezes até mesmo desde o início do ano. O COC vem, entretanto, se transformando. De início ele era um simples relatório do ocorrido no bimestre, hoje ele é um momento de discussão sobre cada aluno, com a presença dos representantes dos pais e dos alunos, pelo menos em parte da reunião. E foi bem difícil a aceitação de ambos pelas professoras (diretora, Escola Cotovia) (ASSUNÇÃO, 1996, p. 87 e 88).

As três escolas pesquisadas atendiam a uma clientela composta por “filhos de trabalhadores manuais, de porteiros, de empregadas domésticas ou até de desempregados” (ASSUNÇÃO, 1996, p.94). A influência da classe social no julgamento e atuação das professoras é significativamente ilustrada pelo depoimento de uma das supervisoras:

O pai diz: “eu quero que o meu filho seja doutor”. Mas o professor não leva em conta isso, pois, sendo o aluno de classe social baixa, não vai investir para que ele seja doutor; não incentiva, pois o aluno já está estereotipado. O máximo que o aluno vai conseguir é ser caixeiro (...). A classe social (do aluno) condiciona o modo de agir do professor, influencia muito. O mesmo professor age diferentemente aqui e numa escola particular. O professor sabe que esta classe (daqui) não detém poder, não vai prejudicá-lo em nada, nem

pressioná-lo (...). (supervisora, Escola Andorinha) (ASSUNÇÃO, 1996, p.94)*

Finalizando esta parte do nosso trabalho, voltamos à nossa intenção inicial e esperamos ter mostrado que ainda se fazem presentes características patriarcais, (domésticas) nas relações internas e externas das escolas. Segundo as pesquisas apresentadas, persistem a concepção da escola como propriedade privada do corpo docente e do pessoal administrativo; os alunos, principalmente os mais imaturos, como subordinados em uma relação de parentesco, na qual se destacam os aspectos negativos nela implícitos: a avaliação fortemente marcada pela arbitrariedade e o tratamento entendido como afetivo, “maternal”, que não respeita os direitos dos alunos e nem se faz respeitar. Tudo isso se agrava com os estereótipos e preconceitos ligados à posição social dos membros da “comunidade escolar”.

Considerações finais

Como se pode verificar, nas séries iniciais de primeiro grau, as escolas e as relações internas e externas de seus integrantes continuam marcadas e perpassadas por relações políticas e sociais patrimonialistas, que também caracterizam, em larga medida, as relações vigentes em nossa sociedade. Traços e concepções de ordem tradicional patrimonial se mostram ainda bastante acentuados em nossos relacionamentos e, em particular, naqueles considerados “domésticos”, como é o caso dos relacionamentos familiares e educacionais. Nas séries iniciais do ensino, na composição do magistério, a presença de mulheres ainda é altíssima: 92,6%, segundo dados do INEP⁹, praticamente a mesma de 1957. Entendemos que os textos de Luiz Pereira não somente continuam atuais, como também confirmam o poder explicativo das categorias sociológicas weberianas. Certamente esta afirmação não exclui a pertinência da utilização de outros referenciais teóricos, nem tampouco a necessidade de consultar outros estudos e continuar as pesquisas teóricas e empíricas.

Uma nota final, talvez um tanto pragmática, parece-nos necessária. Seria interessante que, pelo menos, houvesse clareza de que as professoras não são parentas (tias, mães, avós) dos alunos. Também não são “amigas”, porque relações de amizade são de ordem privada, levam tempo para se consolidar e não surgem, necessariamente, a partir de procedimentos burocráticos, tais como a atribuição de

8. A respeito desse problema – a reprodução diferencial conforme a classe social de origem – que não é exclusivamente brasileiro, pode-se verificar o trabalho de pesquisa realizado por Kathleen Wilcox, resumido por Martin Carnoy e Henry M. Levin (1987).

9. Informativo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 13/07/2004.

uma (ou várias) classe, diferente a cada ano, a um determinado professor. Relações afetivas ocorrem, mas a convivência entre alunos e professores é eminentemente de *ordem profissional*, com *direitos e deveres de ambos*, *balizados fundamentalmente pelo respeito recíproco e pelas regras, normas e leis estabelecidos*.

Embora a autoridade do professor entre nós apresente-se como burocrática e doméstica, a sua legitimidade se fundamenta, a nosso ver, em sua *dignidade própria*, ou seja, no *respeito que fez por merecer* e que os seus alunos *reconhecem*. E esse apreço está ancorado em suas qualidades *profissionais*. Afinal, o magistério é uma *profissão*: não é amizade nem sacerdócio.

Referências Bibliográficas

- ASSUNÇÃO, M. M. de. *Magistério Primário e Cotidiano Escolar*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- BOBBIO, N. *O futuro da democracia. Uma defesa das regras do jogo*. Trad. Marco A Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 1980.
- CARNOY, M. LEVIN, H. M. *Escola e Trabalho no Estado Capitalista*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1987.
- COHN, G. (org.). *WEBER*. 5. ed. Tradução: Amélia Cohn e Gabriel Cohn. São Paulo: Editora Ática, 1991. Coleção Grandes Cientistas Sociais.
- LUDKE, M., MEDIANO, Z. (coord.). *Avaliação na Escola de 1º Grau: Uma Análise Sociológica*. 2. ed., Campinas: Papyrus, 1994.
- MERTON, R. K. *Sociologia. Teoria e estrutura*. Trad. Sérgio Maillat. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.
- PATTO, M. H. S. *A produção do Fracasso escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia*. São Paulo: T. A. Quiróz, reimpressão, 1993.
- PEREIRA, Luiz. A escola numa área metropolitana. Monografia sociológica sobre o funcionamento interno e as relações da escola primária com o meio social local. *Boletim n. 253/Sociologia n. 8*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. 1960.
- PEREIRA, Luiz. *A Escola numa área metropolitana – Crise e Racionalização de uma Empresa Pública de Serviços*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, Editora da Universidade de São Paulo, 1967.
- PEREIRA, Luiz. O Professor Primário Metropolitano. *Boletim n. 277* da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, São Paulo, 1963a.
- PEREIRA, Luiz. *O Professor Primário Metropolitano*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, MEC, 1963b.
- PEREIRA, Luiz. *O magistério primário numa sociedade de classes. Estudo de uma ocupação em São Paulo*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1969.

WEBER, M. *Economía y Sociedad*. Esbozo de sociología comprensiva. Tradução de José Medina Echavarría et al. México: Fondo de Cultura Económica, 1979.

WEBER, M. *Sobre a Teoria de Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 1974.

Recebido em 02 de agosto de 2004 e aprovado em 26 de novembro de 2004.