



RESENHA

“O que faz o estudante, estudante?”: etnografando autoridade, carisma e socialização estudantil através das relações docente/discente

“What makes a student, a student?”: Ethnographically exploring authority, charisma, and student socialization through teacher/student relationships

Marcelo da Silva Araujo

Doutor em Antropologia/UFF. Mestre em Artes Visuais/UFRJ. Bacharel e licenciado em Ciências Sociais/UFF. Licenciado em História/UERJ. Docente do Instituto Federal da Paraíba.

E-mail: Marcelo.araujo@ifpb.edu.br

Dados da obra

MAIA, Bóris. *Vida de escola: uma etnografia sobre autoridade e carisma na educação*. Niterói: EdUFF, 2019.

“Vida de escola é assim. Entendeu?!?”
Vida de escola, p. 210

Recorri, utilizando-me de certa licença literária, a uma mais que conhecida obra: “*O que faz o Brasil, Brasil?*”, do professor Roberto DaMatta (2001), para inspirar a criação do título desta resenha. Os estudantes, professores e gestores de uma unidade escolar de ensino médio da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) são o foco do livro *Vida de escola: uma etnografia sobre autoridade e carisma na educação*. Escrito pelo antropólogo, professor e pesquisador Bóris Maia, a obra tem origem numa dissertação de mestrado defendida em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense. O autor, em seu processo de pesquisa, mergulha por dez meses no cotidiano de duas turmas da instituição para de lá extrair uma importante descoberta quanto ao papel social destas entidades: a de que a socialização política dos alunos é realizada pela escola.

Desta forma, a obra expõe a preocupação com a maneira através da qual os professores da unidade escolar investigada adquirem legitimidade, exercem a autoridade durante as aulas e produzem eficácia simbólica na prática pedagógica. Deste modo, o questionamento “o que faz o estudante, Estudante?” é a pergunta que examina, através de densa pesquisa etnográfica, o lugar que ocupa o carisma na construção da autoridade dos professores.

A obra está dividida em quatro capítulos, aos quais se somam um Prefácio e uma Apresentação¹, além, é claro, da Introdução e das Considerações finais. No capítulo 1, Bóris se ocupa de radiografar o espaço escolar em que adentrou. Nesta parte, ele desenha os contornos da relação dos estudantes entre si e com a supervisão e a gestão escolar, mostrando o quão intrincadas e tensas estas são. Aqui, residem simbologias funcionais (como as da p. 76, “a escola era como se fosse uma ‘cadeia alimentar, os mais fortes atacam os mais fracos’”), representacionais (da p. 54, com itálico no original, “o *vestir* é um elemento importante na atribuição de juízos de alunos e professores sobre si mesmos e de uns sobre os outros, estabelecendo uma diferenciação de tipos de professores e de alunos e uma demarcação simbólica”) e pedagógicas (da p. 87, “... lazer e ensino não são vistos como atividades intercambiáveis. Assim, o pátio é valorizado como espaço de sociabilidade, mas é desvalorizado como local de aprendizado”) que operam profundo impacto na organização, de lado a lado, da ambiência escolar.

No capítulo dois, anima o autor o desenvolvimento de um par de ideias e de uma metodologia. Quanto às ideias, por um lado, a noção de rito, inspirada nos clássicos “Os ritos de passagem” (1978) e “O processo ritual” (1974), dos antropólogos Arnold Van Gennep e Victor Turner, respectivamente; por outro, a de classificação (escolar), pondo em relevo os textos “Sistemas de ensino e sistemas de pensamento” e “As categorias do juízo professoral”, respectivamente capítulos das obras *A economia das trocas simbólicas* (2003) e *Escritos de Educação* (2012), do sociólogo Pierre Bourdieu.

Sobre a metodologia, Bóris mostra-se relutante aos questionários e às entrevistas formais. No lugar destas, julga ser preciso observar *in loco* as reações dos

¹Respectivamente, das antropólogas, professoras e pesquisadoras Yvonne Maggie e Ana Paula Mendes de Miranda.

os alunos, seus interlocutores, às aulas, bem como construir com estes relações de confiança.² O autor demonstra ter percebido a importância etnográfica e interacional de travar contato em lugares de uma sociabilidade extraescolar (o shopping center, uma praça e lanchonetes próximas à unidade escolar, um museu e um teatro no centro da cidade, por exemplo) e de tomar parte em uma manifestação estudantil (pela melhoria das condições estruturais da unidade escolar). Nisso, o pesquisador nos ensina que a plasticidade e a doação (com relação ao tempo e à adaptação aos gostos de seus interlocutores) funcionam, no campo, como termômetros do/para o sucesso da investigação.

Já no terceiro capítulo, o elemento destacado é o conceito, e sua aplicação, de *explicação*. Esta tem um “poder mágico” na ligação entre o “carisma professoral” e sua performance ritual na construção da autoridade. Bóris pensa o carisma para além dos domínios tradicionais da religião e da macropolítica (WEBER, 2012), mais especificamente no interior de um contexto institucional pedagógico. Aqui, vê-se que o carisma do professor é um elemento central para se compreender o comportamento dos alunos em cada aula específica. Este carisma professoral está essencialmente atrelado ao seu poder de explicar a matéria (“explicar a matéria” aqui compreendida como a etapa da aula em que a performance do professor é posta sob avaliação de maneira mais criteriosa, em função de ser considerada como item primordial na atribuição do carisma), uma vez que é elevado ao patamar de criador do conhecimento, mais do que seu intermediário.

Poder-se-ia correlacionar essa centralidade da explicação a um momento quase sagrado no rito da aula. Mais que isso, a performance docente quase válida, de forma adaptada, a noção romana antiga de *magister dixit*³, posto que os alunos desejam

²Vale ressaltar que Bóris Maia não acompanhou, por uma questão estratégica, nenhuma das aulas de Sociologia da 3ª série do Ensino Médio. Nas aulas da professora da disciplina encontravam-se muitos estagiários, com os quais o autor evitava ser confundido: o estagiário é tradicionalmente alguém associado à figura do professor – um futuro professor -, e Bóris temia ser visto como tal e, deste modo, causar possível desconforto em seus interlocutores, reduzindo as chances de interação para saber como estes avaliam seus professores (pela mesma razão, Bóris evitava ficar na sala dos professores). Esta tática teve, pois, a pretensão de manter certa pureza, evitando, conseqüentemente, o perigo de uma poluição simbólica (DOUGLAS, 1991). Nesse sentido, visava a garantir o tratamento das aulas como “ritos de instrução”, posto que compunham o processo ritual mais abrangente, que é a escolarização.

³ Em tradução livre, o mestre disse. Expressão latina surgida na Antiguidade, mas usual entre professores da Itália renascentista. Sua finalidade era impor silêncio aos alunos que questionavam as teorias vigentes, dando sustentação ao argumento de uma autoridade havida por inquestionável.

receber, do professor, a explicação correta, o jeito certo de interpretar o que leem. Com base nessa explicação pessoalizada, e desprezando o livro didático distribuído pela SEEDUC, a absorção auditiva e *ato continuo* a escrita mecanizada, reforçam o lugar do professor como oficiante do rito.

Maia insiste, acurada e certamente, na noção de ritos escolares (aula, intervalo, conselho de classe etc.) e sequência ritual. Esta, para o autor, se apresenta em quatro etapas ordenadas: 1) matéria no quadro; 2) cópia no caderno⁴; 3) explicação; 4) exercícios. As aulas funcionariam, então, como fontes de atribuição simbólica de onde se irradiam formas de categorização social da relação entre alunos e professores, em que estes substituem, com seus nomes próprios, o nome da disciplina por eles lecionada, indicação de que a pessoa do professor englobava a disciplina de que era responsável.

No quarto e último capítulo, Bóris Maia aprofunda a análise das formas escolares de classificação. Refletindo sobre manutenção e perda da autoridade, ele exemplifica, para o primeiro caso, a compreensão de que os docentes submetem critérios meritocráticos de avaliação a juízos morais de comportamento. Desta feita, a categoria *interesse*, amplamente empregada pelos professores, acaba sendo reificada nos discursos dos próprios alunos, quando estes caracterizavam o que um docente deveria fazer para ser considerado um “bom professor”. No outro polo, o da perda de autoridade, o cenário recorrente, no que se refere ao comportamento dos alunos, era o espaço da sala se dividir em territórios, os quais são sempre ocupados pelos mesmos grupos. Destes dois aspectos, conservação e perda de autoridade professoral, depreende-se que a cobrança e o rigor são, em geral, características tidas como positivas na avaliação que os alunos fazem dos professores.

*

Como professor de Ensino Médio há mais de duas décadas, eu identifico que *Vida de escola* nos leva a encontrar uma estrutura no “caos” que é a escola. E esta estrutura se localiza na sala de aula. Além de ter captado as essenciais categorias

⁴ A prática da cópia no caderno produz percepções até mesmo entre os professores. Como exemplo, pode-se citar um que, como apresentado na página 111, ao reclamar que os estudantes não levavam o livro didático para a aula, afirma que estes “adoram copiar: eles ficam copiando, copiando, copiando...”. Apesar de a escrita ser valorizada como forma de transmissão de conhecimento, nota Bóris, na página 42, que é a “oralidade que prevalece nas práticas acadêmicas como forma hegemônica, englobando a escrita no trabalho pedagógico”.

analítico-antropológicas de uma sala de aula frequentada por estudantes de ensino médio, um dos grandes méritos de Bóris Maia foi o de depreender que, para os alunos, a competência profissional dos professores é associada à sua aparência pessoal - algo que nos soaria como banal na leitura da relação docente/discente, ou mais especificamente adulto/adolescente. Há, assim, uma conjugação entre “boa aparência”, competência e legitimidade.

Apesar da inestimável contribuição do livro para a Antropologia, como venho afirmando até aqui, e em especial para a interseção entre educação, instituições e política, há que se mencionar que o autor parece essencializar, numa passagem da p. 150, em que debatia o riso dos alunos em relação à performance professoral (rir *dele* ou rir *com ele*). Em situações como esta, percebe-se que mesmo o docente que está no controle da situação, nem sempre está numa posição dominante, posto que a nuance etnográfica pode indicar haver alunos que riem *do* professor mesmo quando este professor está “no controle” da situação de interação: afinal, trata-se de uma performance que, para os alunos, provém inegavelmente de uma geração “ultrapassada”, que não se encaixa nos padrões propriamente humorísticos da geração mais jovem. O mesmo se poderia dizer dos “testes de autoridade” (p. 176), em que, na argumentação, Bóris parece confundir uma disputa de forças entre alunas e professora com uma demonstração de uma espécie de ritual de rebelião (GLUCKMAN, 2011[1952]). Neste caso, o confronto tinha mais a ver com uma forma de negociação, algo como manifestação do “poder de domar do fraco” (RAMOS, 2006).

Se na *vida de escola* os alunos são socializados em categorias que expressam que “o saber é para poucos”, se eles aprendem que somente alguns “têm capacidade”, merecendo “tratamento diferenciado”, na escola também se ensina que é importante valorizar as relações de amizade. Logo, a perspectiva relacional (incluindo-se, aí, a relação particular com uma autoridade que garante proteção) também se apresenta nas instituições. Perspectiva relacional que se assenta na conexão entre o pesquisador em campo e a aluna Rebecca, sua interlocutora, que “fazia de [sua] entrada na sala da 3B um evento. Todos os dias, assim que [o] via, gritava: ‘Bóóóris’.” (p. 37).

Bibliografia

BOURDIEU, Pierre. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. *In: A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BOURDIEU, Pierre. As categorias do juízo professoral. *In: Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2012.

DAMATTA, Roberto. *O que faz o brasil, Brasil?* 12^a ed., Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

DOUGLAS, Mary. *Pureza e perigo*. Lisboa: Edições 70, 1991.

GLUCKMAN, Max. Rituais de rebelião no sudeste da África [1952]. *Tradução*, vol. 1, Brasília: DAN/UnB, p. 1-34., 2011.

RAMOS, Jair de Souza. *O poder de domar do fraco - Construção de autoridade e poder tutelar na política de povoamento do solo nacional*, Niterói: EdUFF, 2006.

TURNER, Victor. *O processo ritual*, Petrópolis: Vozes, 1974.

VAN GENNEP, Arnold. *Os ritos de passagem*, Petrópolis: Vozes, 1978.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade*. Vol. 1, Brasília, EdUnB, 2012.

Recebido em: 12 de junho de 2022.
Aceito em: Aprovado em 04 de abril de 2023