

# O que torna o professor um “bom professor”? Carisma e autoridade na escola pública<sup>1</sup>

*What makes the teacher a “good teacher”? Charisma and authority in public schools*

**Bóris Maia**

*Doutorando e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense (PPGA/UFF). Pesquisador associado do Núcleo Fluminense de Estudos e Pesquisas (NUFEP) e do Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (INCT-InEAC). Bolsista CAPES.*

## Resumo:

O objetivo deste artigo é apresentar resultados de uma pesquisa sobre as relações de autoridade vigentes nas escolas públicas. De que maneira os professores adquirem legitimidade e exercem a autoridade durante as aulas? É essa a pergunta que orienta este trabalho. Argumento que a relação entre professores e alunos dá-se através de uma autoridade de tipo carismática exercida pelos primeiros. Nesse sentido, adotando uma abordagem processual no estudo do carisma, busco mostrar como as performances desempenhadas pelos professores durante as aulas conferem legitimidade a sua prática profissional, servindo como fonte primordial de atribuição de autoridade na escola. Apresentarei algumas técnicas de ensino que produzem a eficácia simbólica da relação pedagógica, atuando na construção da autoridade carismática do professor. O estudo deriva do trabalho de campo que realizei em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro em 2013, onde acompanhei diariamente as aulas de duas turmas do ensino médio.

**Palavras-chave:** Escola Pública, Autoridade, Carisma, Educação.

<sup>1</sup> Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN.

## Abstract:

The aim of this paper is to present research results on the existing authority relationships in public schools. How do teachers acquire legitimacy and exercise authority in the classroom? That is the question which guides this research. I argue that the relationship between teachers and students is supported by a type of charismatic authority exercised by the former. Thus, I adopt a processual approach in the analysis of charisma, in the attempt to show how the teachers' performances in the classroom legitimate them, serving as the primordial source of authority assignment at school. Certain effective teaching techniques which enable the construction of teachers' charismatic authority will also be presented. The paper results from the fieldwork I conducted in a public school in the state of Rio de Janeiro in 2013, where I attended daily lessons in two high school classes.

**Keywords:** Public School, Authority, Charisma, Education.

## INTRODUÇÃO

Era princípio de março, por volta de 7h10min, quando o sinal sonoro foi disparado por uma das inspetoras, fazendo-se ouvir por toda a escola. Dirigi-me para uma das salas, onde a aula sobre trigonometria estava prestes a ter seu início. De pé, em frente ao quadro, o professor Wilson falava para a turma que tudo o que viam era uma “ilusão”. Depois de suscitar algumas reações dos alunos, disse que não existiam três dimensões e que tudo o que enxergávamos era apenas em duas dimensões. Segundo ele, a ideia de três dimensões não passava de uma projeção que fazíamos com a mente. Fez um desenho no quadro buscando demonstrar sua tese. Em seguida, começou a pegar objetos espalhados pela sala, pedindo que alunos sentados em partes diferentes dela descrevessem a forma geométrica que viam de seus lugares. Chegava à conclusão de que cada um via um objeto diferente e que, portanto, nenhum daqueles objetos existia efetivamente, a não ser como projeções da mente. Os alunos balançavam a cabeça entusiasmados com a explicação do professor. Atra-

vés de sua performance, notava-se que Wilson era, por excelência, um professor carismático.

Neste artigo irei examinar o lugar que ocupa o carisma na construção da autoridade dos professores de escola pública. De que maneira os professores adquirem legitimidade e exercem a autoridade durante as aulas? É essa a pergunta que orienta este trabalho. Privilegiando as relações estabelecidas entre professores e alunos nas salas de aula, a análise incidirá sobre os elementos que atuam no processo de legitimação do carisma professoral. Nesse sentido, as performances desempenhadas durante as aulas pelos professores serão focalizadas, assim como a reação que suscitam nos alunos, no objetivo de compreender quais as técnicas e os recursos utilizados que produzem a eficácia simbólica (LÉVI-STRAUSS, 2008) na prática pedagógica.

Minha intenção é pensar a escola a partir do estudo das relações de poder que nela se produzem. A autoridade é justamente uma forma particular de poder que se caracteriza pela existência de uma crença na legitimidade, fazendo que o poder de mando encontre uma obediência consentida (WEBER, 2012). Assim, aqueles a quem a autoridade é atribuída têm suas instruções obedecidas de forma voluntária por terceiros, que a reconhecem como válidas em grau relevante.

Muitos autores já destacaram a importância da autoridade professoral no processo de socialização escolar. A formação de uma ética republicana e da identidade nacional através da escola francesa, preocupação central de Durkheim em alguns de seus escritos (DURKHEIM, 1978; 2008), realizar-se-ia por meio da autoridade moral contida na figura do professor, que garantiria o êxito da atividade docente. Para Bourdieu e Passeron (2011), a autoridade professoral torna possível a imposição dos arbitrários culturais e, por decorrência, a consagração de determinados saberes valorizados pela escola.

Mesmo surgindo como tema relevante nas teorias sociológicas sobre educação escolar, vide Durkheim e Bourdieu, a autoridade professoral tem sido pouco estudada a partir de uma perspectiva etnográfica. As formas de construção e de exercício da autoridade do professor são amplamente desconhecidas, muito em função de perspectivas teóricas que tomam a autoridade como algo

já dado, independente da interação professor-aluno, ocasião em que a autoridade é de fato exercida e contestada (PACE; HEMMING, 2007).

O esforço em descrever as situações de resistência escolar – o que os trabalhos de Willis (1991) e McLaren (1992) fizeram com grande destaque – cumpriu um papel importante na discussão acerca das relações de poder vivenciadas ao longo do processo educativo que se desenrola no âmbito da escola, mostrando como o questionamento à autoridade dos professores pode se dar de múltiplas formas, sendo um elemento constante do cotidiano escolar. Entretanto, costuma-se atribuir a resistência a fatores macro extra-escolares – como a *cultura operária*, no caso de Willis –, fazendo que a legitimidade da prática pedagógica esteja situada fora das interações vivenciadas no dia a dia escolar.

Dentre as atividades desempenhadas pelos professores, é necessário compreender, a partir de uma perspectiva etnográfica, que tipos de práticas pedagógicas conferem legitimidade a sua atuação e quais delas colaboram para um descrédito da atividade docente. Tal compreensão possibilitará entender o tipo de autoridade que os professores exercem em sua relação com os alunos, sobretudo durante as aulas, e, portanto, a natureza da socialização política que as escolas proporcionam (RESENDE, 2008).

No caso das escolas brasileiras, os poucos trabalhos etnográficos existentes no país ainda não permitem conclusões mais ambiciosas no que concerne às relações de poder que estruturam a dinâmica escolar, embora esforços preliminares já tenham sido iniciados<sup>2</sup>.

Tratando de escolas cariocas de ensino médio, Maggie e Prado (2014) construíram dois tipos ideais de culturas de gestão identificadas no Rio de Janeiro: a cultura de gestão burocrático-racional, em que os gestores seguem as ordenações jurídicas, valorizam o mérito e buscam por resultados positivos nas avaliações externas; e a cultura de gestão carismática, em que há uma concepção prévia de que o ensino não é para todos, os melhores alunos recebem atenção diferenciada e a relação com as instâncias superiores são conflituosas.

---

<sup>2</sup> As etnografias em escolas no Brasil constituem em sua maioria esforços isolados. Como exceção, vale marcar o trabalho de equipe coordenado por Yvonne Maggie há cerca de uma década na UFRJ, que já resultou em diversos trabalhos etnográficos sobre as escolas do Rio de Janeiro (MAGGIE, 2006; SÁ EARP, 2006; LAGE, 2010; GALENO, 2011).

Por outro lado, as autoras afirmam que mesmo na cultura de gestão burocrático-racional “em quase todos os casos estudados, o gestor desse tipo é um líder carismático [...], escolhido por suas características emocionais ou afetivas e que regula a vida dos que vivem o ambiente escolar por meio de sua habilidade pessoal” (MAGGIE; PRADO, 2014, p. 73).

Por sua vez, por meio de observação direta em três cursos universitários no Brasil, Pinto (1999) mostra que, apesar da escrita ser valorizada pela norma explícita como forma de transmissão do conhecimento, é a oralidade que prevalece nas práticas acadêmicas como forma hegemônica, englobando a escrita no trabalho pedagógico. Diante disso, a relação professor-aluno é marcada pela existência de uma autoridade de tipo carismático, em que o saber é reconhecido como advindo daquele que produz e transmite pela oralidade as interpretações legítimas do texto escrito.

Os trabalhos de Pinto (1999) e Maggie e Prado (2014), ambos concernentes ao universo pedagógico, apontam para a ocorrência do carisma como norteador de práticas institucionais. Sob esse ponto de vista, os resultados que irei apresentar neste texto etnográfico atestam a relevância que o carisma parece ter para a compreensão dos ambientes de educação formal no Brasil. No presente estudo, buscarei mostrar como o carisma era definidor da autoridade professoral em uma escola pública, emergindo durante a aula através das performances dos professores.

Embora já se tenha argumentado a respeito da importância do carisma para o funcionamento das instituições centrais da sociedade moderna, onde o poder está concentrado de maneira mais evidente (SHILS, 1965; GEERTZ, 1997), ainda prevalece na literatura sobre o tema estudos restritos ao domínio da religião ou centrados em grandes líderes políticos e/ou heróis nacionais.

Por mais que o termo carisma seja de uso corrente para nos referirmos a pessoas envolvidas em atividades das mais diferentes esferas da vida social – desde o âmbito familiar e de amizade até a esfera profissional, mais impessoal –, o uso analítico do conceito não tem sido aplicado para se entender o fazer cotidiano de grupos e instituições seculares e de menor escala. Assim, podemos lembrar de algum amigo ou professor caris-

mático com quem tivemos contato, mas ao examinar os agentes carismáticos que aparecem nos estudos sobre carisma, tudo o que conseguiremos encontrar são figuras superpoderosas e socialmente distantes, como Bispo Macedo ou Adolf Hitler.

Nesse sentido, considero que os resultados de minha pesquisa acerca das relações de autoridade em uma escola pública, além de contribuir para o ainda diminuto conjunto de trabalhos etnográficos sobre as escolas no Brasil, permitirão também que o carisma possa ser pensado para além dos domínios tradicionais da religião e da macropolítica, mais especificamente, no interior de um contexto institucional pedagógico.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS: O TRABALHO DE CAMPO EM CONTEXTO ESCOLAR**

A maior parte do material empírico em que se baseia este artigo foi construída a partir do trabalho de campo conduzido por mim entre os meses de fevereiro e dezembro do ano de 2013<sup>3</sup>. Nesse período, assisti diariamente às aulas de duas turmas de 3º ano do ensino médio em uma escola pública, o CECS<sup>4</sup>, de uma cidade da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

O CECS é uma das escolas públicas mais tradicionais e concorridas da cidade, sendo a primeira opção de muitas famílias, entre as escolas públicas, para matricularem seus filhos. Somando-se todos os níveis de ensino, atendia cerca de 1.900 alunos, cuja maior parte (55% das matrículas) referia-se ao ensino médio. A escola contava com 137 professores e 21 funcionários, funcionando nos turnos da manhã, da tarde e da noite.

A escolha de fazer trabalho de campo no CECS foi exclusivamente em função da relação que eu havia desenvolvido, em pesquisa anterior, com dois

---

<sup>3</sup> Este trabalho de campo foi realizado com vistas à elaboração de minha dissertação de mestrado (MAIA, 2014).

<sup>4</sup> Como de praxe nos trabalhos antropológicos, assim como o nome da escola, os nomes verdadeiros dos personagens da etnografia foram alterados para preservar a identidade de todos.

alunos, Luana e Bruno<sup>5</sup>. Meus dois principais interlocutores estavam distribuídos em duas turmas da escola, nas quais decidi acompanhar as aulas. Depois de eu explicar que já tinha realizado uma pesquisa na escola, a diretora-geral permitiu que eu assistisse às aulas na instituição, desde que os professores concordassem com minha presença nas salas. Com auxílio da orientadora pedagógica, procurei os professores que ministravam aula nas turmas de Luana e Bruno e obtive a permissão final para acompanhá-las. Além dessas duas turmas, assisti a algumas aulas em outras de professores que eram muito mencionados pelos alunos da escola, seja positivamente, como um “ótimo” ou “bom” professor, seja negativamente, como um professor “péssimo” ou “ruim”. Exceto as aulas de Educação Física, assisti a todas as demais disciplinas escolares<sup>6</sup>.

Por uma questão estratégica, também não acompanhei nenhuma das aulas de Sociologia em uma das turmas, na qual havia muitos estagiários, com quem eu temia ser confundido. Durante o trabalho de campo, busquei me desvincular da figura do estagiário<sup>7</sup>, que na escola era muito comum em todas as disciplinas devido à proximidade com uma universidade. Ora, o estagiário era alguém totalmente associado à figura do professor – um futuro professor –, e, portanto, se eu fosse visto como tal, os alunos iriam se sentir pouco à vontade em conversar comigo sobre como avaliavam seus professores. Pela mesma razão, evitava ficar na sala dos professores.

Meu contato com os alunos também se deu em lugares fora da escola. Ao longo do ano, frequentei com eles um museu e um teatro da cidade, a praça próxima à escola, lanchonetes e, diversas vezes, o maior *shopping* da cidade, para onde muitos iam ao término das aulas. Logo no início do ano letivo, participei de uma manifestação que promoveram para reivindicar melhores condições de ensino na escola. Junto aos alunos, minha participação na manifestação foi um momento importante para que eu pudesse ganhar sua confiança.

---

<sup>5</sup> Ambos foram bolsistas Jovens Talentos da FAPERJ durante dois anos, participando de projetos de pesquisa desenvolvidos em parceria com escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. Durante esse período, fui o responsável do grupo de pesquisa por acompanhar mais diretamente suas atividades de iniciação científica.

<sup>6</sup> A saber: Língua Portuguesa/Literatura, Leitura e Produção Textual, Matemática, Física, Química, História, Geografia, Biologia, Sociologia, Filosofia, Inglês, Espanhol e Ensino Religioso.

<sup>7</sup> Alunos de diversos cursos de licenciatura, que precisam fazer estágio em escolas públicas.

Naquele momento, também consegui estabelecer relações com alunos que não faziam parte da rede de amizade de Luana e Bruno. Ademais, organizei, com o consentimento da direção da escola, uma excursão a uma feira científica na cidade do Rio de Janeiro, levando alunos das turmas em que eu assistia às aulas.

Pelo Facebook, a mais popular rede social da internet, mantive estreita comunicação com eles, sendo incluído pelos próprios em dois grupos restritos aos alunos da escola e/ou das turmas. Nesses ambientes, fora da escola e *on-line*, distante dos olhares de seus colegas ou dos próprios professores, os alunos manifestavam suas posições acerca do cotidiano escolar de maneira mais aberta e direta. Na época do trabalho de campo eu estava com 24 anos, não muito distante da faixa etária dos alunos das turmas de 3º ano que acompanhei, em sua maioria entre 17 e 18 anos. Muito do que presenciei e vivenciei com meus interlocutores foi facilitado pelo fato de eu ser também, como eles, um jovem.

Por fim, um esclarecimento a respeito da forma de registro dos dados que serão apresentados neste artigo. Durante as aulas, eu sempre deixava alguns papéis espalhados pela mesa, além de um pequeno bloco de notas, em que fazia anotações curtas. Como alguns professores e alunos demonstravam certa curiosidade pelo que eu escrevia, vindo à carteira onde me sentava para inspecionar com o olhar meus papéis, passei a fazer as mesmas anotações no telefone celular, o que passava a impressão de que eu estava fazendo outra coisa. Em uma das aulas, enquanto eu usava o telefone para fazer as notas, um aluno me disse: “só no Facebook hein, parceiro?”. Quando saía da escola, escrevia um diário de campo mais minucioso a partir das notas que eu havia tomado. Quando ouvia alguma fala que julgava muito significativa, eu procurava, assim que possível, algum lugar afastado e repetia, gravando minha própria voz, o que fora dito por meus interlocutores. Com o celular tirei também muitas fotos, algumas a pedido dos próprios alunos, para quem eu as enviava. Diversas seriam publicadas por eles em suas redes sociais.

Foi a partir dessa relação que construí, especialmente com os alunos, que os resultados da pesquisa, discutidos mais detalhadamente a seguir, foram em grande medida alcançados.

## CARISMA, ORALIDADE E ESCRITA: O QUE TORNA O PROFESSOR UM “BOM PROFESSOR”

No que diz respeito à educação, a introdução da escrita em qualquer sociedade sempre produz efeitos nas formas de se transmitir o conhecimento, pois com ela:

se abre toda uma nova maneira de ensino e instrução, com o uso de cartazes, quadros-negros ou manuais como base para o ensino e com a criação de uma nova instituição, a escola, e novos funcionários, os professores, assim como seus complementos, os alunos (normalmente crianças). [...] A aprendizagem de como viver na sociedade é parcialmente retirada da participação direta com parentes e transferida para a sala de aula e para o professor. Obviamente essa mudança diminui a comunicação entre pais e crianças, que é predominantemente por meio da fala em qualquer cultura, e aumenta o elemento da escrita e da leitura, que é a função primordial da escola. É uma mudança que exige situações “escolares” para objetivos instrucionais (GOODY, 2012, p. 142).

Goody adota uma abordagem desenvolvimentista ao distinguir a oralidade e a escrita e seus efeitos cognitivos. Por sua natureza, a escrita é um ato comunicativo que torna o discurso afeito a um exame mais minucioso, detalhado, em comparação com a comunicação verbal.

No entanto, como ressaltou Pinto (1999), os usos da escrita podem ser diferenciados de acordo com os sistemas de ensino nos quais ela esteja inserida. O autor indicou a existência de *relações interpretativas* no que concerne ao uso da escrita no ensino superior brasileiro, em que o texto escrito só ganha legitimidade depois de uma interpretação fornecida pelo professor através da oralidade durante as aulas.

Nas escolas públicas, a relação dos agentes com a escrita parece orientar-se pelo mesmo princípio. Em uma conversa que tive com uma das alunas, Luana, ela me disse: “Eu só entendi o livro porque eu vi a explicação dele [professor]”. De fato, a relação dos alunos com os livros didáticos é impor-

tante para verificarmos como oralidade e escrita foram incorporadas às práticas pedagógicas escolares.

Os alunos recebem gratuitamente no início do ano letivo livros didáticos da maioria das disciplinas escolares, distribuídos pela escola. No dia a dia, entretanto, seu uso é muito reduzido por parte dos alunos. Raramente os livros são levados pelos alunos para a escola, mesmo quando o professor pede que eles o façam. Para os alunos o caderno é que é mais valorizado, em que registram a matéria que o professor escreve no quadro e expõe oralmente.

Os próprios professores também consideram que o caderno é mais fundamental para os alunos nesse processo escolar de transmissão do conhecimento durante as aulas. Tanto assim que é comum as atividades feitas no caderno serem pontuadas, como o visto<sup>8</sup>, enquanto o livro didático tampouco é expressamente exigido pelos professores.

Como a escrita torna-se dependente da oralidade, quando as avaliações escritas (provas, testes etc.) são devolvidas para os alunos, por exemplo, há uma intensa negociação que estes iniciam com os professores, buscando explicá-los oralmente qual o sentido que pretendiam atribuir às respostas que escreveram. Se forem bem-sucedidos, os estudantes podem ter sua pontuação alterada depois dessa negociação. Por isso, às mesmas respostas pode ser dada uma pontuação diferente. *“Está escrito, mas em verdade vos digo”*, eis a fórmula sagrada que Weber (2012) diz ser característica de uma relação carismática.

Faz-se necessário, então, definir o que estamos aqui considerando por carisma. Sem nenhuma dúvida, a dimensão que o conceito ganhou nas ciências sociais está relacionada aos trabalhos pioneiros de Max Weber, sobretudo aqueles concernentes a sua sociologia da religião e das formas de dominação. Este é um dos conceitos mais importantes na obra do sociólogo alemão, sendo corresponsável por desencadear processos sociais de natureza e magnitude diferentes. O carisma aparece com destaque no surgimento da magia e,

---

<sup>8</sup> O visto é uma verificação feita pelos professores durante as aulas no intuito de registrar nos cadernos dos alunos que uma atividade foi realizada. Dar o visto significa que o professor olha o caderno dos alunos individualmente e escreve – geralmente um V, de visto – naqueles cadernos que contêm o conteúdo escrito no quadro, mostrando que o aluno “copiou a matéria”, ou fez os exercícios que foram passados pelo professor como “dever de casa”.

como desenvolvimento desta, da religião, mas também na conhecida tese weberiana do processo de racionalização secular, em que emerge nos momentos pontuais de crise em estruturas institucionais consolidadas.

Ao tratar os professores como autoridades carismáticas, tenho em mente as limitações que Weber considerava quando construía seus tipos ideais. Como um tipo ideal, a autoridade carismática não existe no mundo real desvinculada de outras formas de autoridade. Na verdade, tais formas aparecem sempre mais ou menos combinadas na realidade, criando híbridos que podem ser totalmente desfeitos apenas em nível analítico. No entanto, pode-se dizer que mesmo que outros elementos atuem fornecendo a legitimidade de uma dominação junto do carisma, é possível pensar em uma relação de dominância de um elemento sobre os demais. Estes últimos, ainda que presentes, ocupam um papel subordinado.

Como já foi apontado por diferentes autores, Weber faz uma distinção entre duas formas de carisma (GREENFELD, 1985; LINDHOLM, 1993). O que chama de *carisma genuíno*, ou *puro*, constitui a forma mais rudimentar do fenômeno, sendo eminentemente transformador e destrutivo das ordens estabelecidas. Sua manifestação característica é o êxtase, e seus agentes típicos são o xamã, o guerreiro e o profeta. Tendo atingido os efeitos esperados mediante as diretivas do líder carismático, os súditos e o próprio líder buscarão torná-los mais cotidianos e permanentes. É na busca pela estabilização do bem-estar que surge, então, o *carisma rotinizado*. Ao contrário de sua forma mais básica, o carisma rotinizado está relacionado com a manutenção do *status quo*, encontrando-se consolidado em instituições, podendo, assim, ser adquirido ou herdado. O sacerdote é o agente típico desta forma de carisma. A diferença entre eles não é, portanto, substancial, mas apenas circunstancial.

Vejamos como a definição do conceito aparece pela primeira vez em sua sociologia da religião:

Nem toda pedra, por exemplo, serve como fetiche. Nem toda pessoa tem a capacidade de ficar em *êxtase* e produzir, por conseguinte, aqueles efeitos de natureza meteorológica, terapêutica, divinatória ou telepática que, segundo a experiência, só se conseguem *desse modo*.

Não exclusivamente, mas sobretudo, é a essas *forças extracotidianas* que se atribuem tais nomes específicos – mana, orenda ou, como fazem os iranianos, maga (daí a palavra mágico) – para as quais empregamos aqui de uma vez por todas o nome “carisma” (WEBER, 2012, p. 280, grifos meus).

Trata-se, nesse caso, do carisma genuíno. Aqui, indivíduos diferenciados detêm a capacidade de produzir, em virtude do que os diferencia dos demais, efeitos desejáveis mediante um estado específico. A atribuição de carisma está relacionada, portanto, à percepção de que uma pessoa detém a capacidade de transformar potência em eficácia. Para que seja reconhecido por terceiros, pressupõe-se que o detentor do carisma exerça sua habilidade durante um ato público, mediante algum tipo de performance (TURNER, 1987)<sup>9</sup>. Assim, é possível dizer que é através de uma performance, no caso do carisma genuíno, que alguém poderá ser reconhecido como possuidor de qualidades especiais, extramundanas ou extracotidianas; em outras palavras, um carismático.

Em uma relação de autoridade baseada no carisma, o consentimento dado às ordens emitidas está ligado à pessoa do líder que as emite, e não ao cargo que ele possui ou à tradição que representa. Durante o dia a dia escolar, os alunos costumavam se referir às aulas das disciplinas pelos nomes dos professores que as lecionavam. Diariamente podia-se ouvir algum aluno dizendo que iria para “a aula de Samira”, que não teria “aula de Flávio”, ou que a “aula de Wilson” já tinha começado. Em lugar da aula de “Física”, os alunos referiam-se à aula de “Samira”, o mesmo ocorrendo em relação às demais disciplinas escolares. O nome da pessoa substituíu o nome da disciplina escolar, indicação de que a pessoa do professor englobava a disciplina escolar lecionada.

A mesma substituição ocorria também quando falava com os alunos sobre as disciplinas de que mais e menos gostavam. Uma das alunas, enquanto conversávamos sobre as diferentes matérias, disse: “eu sempre odiei História, por causa do professor”. Isso indica que, como no caso da autoridade carismática, a legitimidade do professor tinha um caráter personalizante.

<sup>9</sup> O conceito de performance de Turner (1987), que utilizo ao longo deste trabalho, focaliza propriedades da experiência similares àquelas contidas no conceito de carisma desenvolvido por Max Weber, como os eventos e momentos que remetem ao extraordinário.

Sugeri até aqui, a partir das práticas observadas durante a aula em relação, principalmente, aos usos da oralidade e escrita, que os professores exerciam uma autoridade de caráter carismático. O que segue a partir de agora é um desenvolvimento dessa ideia, em que buscarei apresentá-la focalizando o discurso dos alunos acerca dos professores – o que contribuirá para o entendimento dos elementos que atuam na construção do carisma professoral – e também as performances dos professores durante as aulas.

Logo no início do ano letivo, assistia a uma aula de Geografia. Nesse dia, em especial, eu passara a madrugada inteira acordado, e contava os minutos para a aula terminar, a fim de poder ir dormir em casa. Durante a aula, pus meus braços em cima da mesa e apoiei minha cabeça sobre eles, esforçando-me para não fechar os olhos. Assim que saí da sala, depois de terminada a aula, uma das alunas, Dayane, veio falar comigo junto de uma colega de turma. Virou-se pra mim e disparou: “Tu cagou pra aula hoje, hein!”. Falei, sem conter o riso, que estava com sono. Ela disse: “Dá pra prestar atenção numa aula dessa?! Diz aí!”. “É isso que eu quero saber de vocês. Dá pra prestar atenção?”, respondi perguntando. As duas fizeram sinal de negativo, com uma careta de desaprovação. Dayane respondeu: “Ah, não dá, não... aula chata... ela só escreve no quadro, não fala nada com nada”.

Como a maioria da turma, Dayane não aprovava a performance da professora. Qualifica negativamente a aula, “aula chata”, dizendo que a professora só escrevia no quadro e não falava “nada com nada”, o que indica que os alunos esperam uma plausibilidade do discurso professoral. Neste sentido, não falar nada com nada equivale a dizer que a explicação, momento da aula dedicado à oralidade – ou à fala, nas palavras da aluna – não ocorreu de maneira satisfatória, o que fazia a aula ser classificada como “chata”.

Como estava interessado em entender as formas pelas quais os estudantes classificavam seus professores, procurava conversar com meus interlocutores sobre as diferentes aulas, buscando compreender sob que critérios eram distinguidos os professores tidos como “bons” ou “ótimos” dos tidos como “ruins” ou “péssimos”. Bruno, outro aluno de quem me mantive próximo durante o trabalho de campo, referindo-se à mesma professora de Geografia

que sua amiga Dayane havia se queixado, falou: “Ela não explica de uma forma boa. Parece que ela só pegou o texto no Google e passou para a gente. Ela não explica direito”.

A importância da explicação talvez apareça de maneira mais explícita no diálogo que tive com outra aluna, Marcelle. Sobre o que seria um bom professor, disse:

*Marcelle:* Ah, eu acho legal que ele saiba explicar bem.

*Pesquisador:* Mas o que é explicar bem?

*Marcelle:* Que escreve no quadro, que dá exercícios. Que explica várias vezes até você entender. Tem que ter paciência, gostar de ensinar. Tipo, meu professor de matemática, ele é muito legal, Márcio. Ele dá exemplo de como usar a matemática na vida, no dia a dia. Aí o pessoal se interessa, fica mais fácil de aprender. Fica mais interessante de saber mais da matéria. Esse é um dos professores melhor para dar aula. Tem professor que chega lá, explica, e a gente continua com a mesma dúvida. Ele não explicou mesmo.

A aluna define o bom professor, conforme se viu, como aquele que sabe explicar bem, situando a *explicação* como fator primeiro na atribuição da autoridade professoral. Mas, como ressalta a aluna, não basta apenas explicar. O bom professor é aquele que explica *bem*, pois se a explicação por acaso não tira a dúvida dos alunos, por exemplo, então o professor até explicou, mas na prática, como disse Marcelle, *não* explicou *mesmo*.

O explicar bem, portanto, identifica uma etapa determinada da aula – a explicação – na qual a performance do professor é posta sob avaliação de forma mais acentuada, mas não resolve o problema de saber o que de fato é explicar bem, quais são as técnicas pedagógicas tidas como eficazes e que fazem emergir o carisma. Para tanto, teremos de focar as performances dos professores durante as aulas, em especial durante o momento da explicação.

Alguns estudos mais recentes sobre o fenômeno do carisma têm adotado uma abordagem mais processual, enfatizando justamente o papel da performance, através da qual o carisma é criado (CSORDAS, 1997), cons-

tantemente provado (PINTO, 2002) e até negociado (KIRSCH, 2002). A seguir, ao descrever as performances dos professores durante as aulas, busco utilizar semelhante abordagem, procurando entender os elementos que constituíam o carisma professoral em uma escola pública.

## SOBRE TRUQUES, DICAS E MACETES

Durante uma aula de língua portuguesa, a professora Valéria estava prestes a iniciar sua explicação. A matéria do dia, que já tinha sido iniciada na última aula da professora, era sobre o uso da crase. Após escrever uma frase no quadro, Valéria fez uma rápida explicação sobre quando a crase deveria ser utilizada, dando dois ou três exemplos. Em seguida, perguntou à turma se a frase “vou a Portugal” tinha ou não crase. Luana foi a única aluna a responder, dizendo que não se usava crase na frase em questão. A professora perguntou o porquê, e Luana respondeu que como se diz “venho de Portugal” não teria crase. Valéria sorriu e disse: “isso aí, menina esperta”.

Luana havia aprendido bem o *truque* que a professora ensinara na aula anterior. Vendo que apenas Luana demonstrava lembrar-se do *truque* ensinado em sua última aula, a professora resolveu repeti-lo. Pedindo a atenção da turma, disse: “Meus amores, lembrando o truque que eu ensinei. Se *venho da*, crase no A. Se *venho de*, crase pra quê?”. Segundo a professora, em caso de dúvida sobre o uso da crase, era só aplicar a técnica que ela se dissiparia.

Esse tipo de recurso é muito utilizado durante as aulas de disciplinas escolares em que os alunos têm de decorar fórmulas ou regras. Uma das alunas, ao ser questionada sobre as disciplinas escolares que mais e menos gostava, respondeu:

Tudo que tem área de Português eu não gosto. Eu não gosto da matéria. Porque é muita regra, muita regra. Eu não consigo decorar. Eu vou ser sincera, até pelo menos esse ano, eu não sabia achar um substantivo no texto. Estou sendo sincera, não sabia. Eu tento, mas não entra na minha cabeça (Marcelle, 2º ano).

As regras e fórmulas que precisam ser decoradas, isto é, memorizadas, aplicam-se principalmente às disciplinas de Matemática, Física e Química, mas também de Língua Portuguesa. Numa aula de Física, a professora escreveu no quadro a fórmula do empuxo: “ $E = d \cdot V \cdot g$ ”. Na fórmula, o  $d$  corresponde à densidade, o  $V$  ao volume e o  $g$  à gravidade. Logo depois, a professora anunciou que tinha um “macete” para a turma gravar a fórmula. Escreveu, então, no quadro a frase “Empuxo é devagar”, em que a palavra *devagar*, contendo as consoantes  $d$ ,  $v$  e  $g$ , faria o aluno lembrar a fórmula.

Em outra aula, a professora lembrou aos alunos a fórmula da 2ª Lei de Newton, escrevendo-a no quadro: “ $F = m \cdot a$ ” (força é igual a massa vezes a aceleração). Um aluno reclamou com a professora que tinha “muita fórmula pra gravar”. Respondendo a ele, a professora disse que aquela era a mais fácil de lembrar, e escreveu o novo *macete* no quadro: “Física me assusta”. As iniciais de cada palavra equivaliam às iniciais das grandezas (força, massa e aceleração) contidas na fórmula. Os alunos, achando graça da frase, disseram que era verdade – “a física me assusta, e muito”, disse um deles – e que essa eles não tinham mesmo como esquecer.

Já Tavares, professor de Química, era adepto das *dicas* durante suas aulas. Depois de escrever um exercício no quadro envolvendo equações químicas, perguntou à turma qual era a primeira coisa que deveria ser feita. Depois de alguns segundos de silêncio, um aluno respondeu, sem muita convicção: “balancear?”. O professor fez sinal de positivo. “Isso! E como se faz o balanceamento de uma equação química, minha gente?”, questionou o professor. Uma aluna tentava explicar, mas acabou desistindo diante das brincadeiras – “tá errado!”, “vai dizer besteira” – que os demais alunos faziam enquanto ela falava. O professor pediu silêncio à turma e disse que bastava que se lembrassem da *dica* dele, “a dica do macho”. Em seguida, escreveu “MACHO” no quadro, explicando em que ela consistia. Cada letra equivale a um elemento (M: metais, A: ametais, C: carbono, H: hidrogênio, O: oxigênio), e a ordem das letras na palavra correspondia à ordem dos elementos dos quais se deveria fazer o balanceamento das equações químicas.

Depois de terminar sua explicação, Tavares disse aos alunos que precisavam “treinar em casa”, pois se não treinassem não iriam conseguir “fixar” a matéria. Disse que “é como no futebol, se colocar o Ronaldo, o Pelé e o Rivelino no mesmo time não vai adiantar, pois eles estão sem treinar e não aguentam correr nem dez minutos”. Prosseguiu dizendo: “antigamente eu fazia sexo três vezes por dia. Hoje faço, no máximo, uma vez por semana. Dez minutos e eu já estou cansado”. Uma das alunas rindo, exclamou: “Dez minutos professor?!”. “Minha filha, o importante é que seja uma bem dada”, respondeu Tavares, que fazia os alunos rirem com sua performance. Um deles falou: “Tem que treinar, né, professor...”. “Tem que treinar, senão...”, disse Tavares rindo.

Um ponto muito importante em relação a tais técnicas – *truques, dicas e macetes* – é que elas não estão nos livros didáticos e são, portanto, adquiridas por meio da oralidade, no momento da explicação. Por isso, são técnicas *personalizadas* de transmissão do conhecimento, estando diretamente relacionadas aos professores que as ensinam. Cada professor tem seus próprios *truques, seus macetes, suas dicas*.

É neste sentido que podemos entender a fala de uma aluna quando explicava sobre as disciplinas escolares de sua preferência: “Eu gosto de Matemática, Física, Química e Geometria. Mas eu não tive nenhum professor de Matemática desse colégio que eu me interessasse pela matemática deles”. Pela fala da aluna, é como se cada professor tivesse a *sua* matemática, o que de fato é válido em relação aos *truques, macetes e dicas*.

Como aparece na fala do professor de Química, a explicação é frequentemente permeada por analogias que enfatizam propriedades significativas de uma *cosmologia* (TAMBIAH, 1985), como o futebol e a potência sexual do “macho”. No discurso de Tavares, estas últimas são relacionadas, por meio de uma analogia, à memorização das fórmulas químicas. No futebol, a falta de treinamento prejudica o time; no sexo, a falta de prática provoca um desempenho sexual insatisfatório; na escola, é preciso treinar para conseguir fixar a matéria, objetivo precípua da técnica de ensino em questão, a *dica*.

Como Tambiah (1968) analisou em relação aos atos mágicos, o discurso utilizado permite uma transferência de qualidades entre propriedades dis-

timas. No caso do discurso professoral analisado, trata-se de uma transferência envolvendo atividades sociais distintas, como o esporte, o sexo e a educação, em que o que é transferido de um tipo de atividade a outra são os meios pelos quais se garante a efetividade em cada uma delas. A explicação, tal como realizada por Tavares, visava associar um efeito pedagógico esperado – o aprendizado de um conteúdo – a uma prática social específica – a memorização das fórmulas. Nisso residia a eficácia simbólica de sua performance ritual, o *poder mágico* de sua explicação (TAMBIAH, 1968).

## INVOCANDO HERÓIS E MITOS

Além de evocarem determinadas figuras ou valores, como a *mãe* ou a *masculinidade*, os professores costumam invocar personagens heroicos ou míticos para dar sustentação simbólica aos conteúdos que lecionam, atraindo a atenção de seu público durante a performance que desempenham, especialmente no momento da explicação.

As disciplinas de ciências humanas, ao tratarem de questões sociais, políticas e econômicas tanto passadas como presentes, são mais propícias a que ocorra esse tipo de invocação. A partir da onda de manifestações e mobilizações populares desencadeadas em junho de 2013, Flávio, o professor de Filosofia das turmas em que assisti às aulas, aproveitou para fazer uma discussão sobre democracia usando a ideia de *polis*, uma cidade-Estado. Falou que os filósofos (e a filosofia) eram os verdadeiros responsáveis pelo que estava ocorrendo nas ruas, pois faziam as pessoas pensarem. Contou a fábula da ovelha e do lobo, em que o lobo come a ovelha por ela estar lhe fazendo mal e ser inferior a ele. Na Antiguidade, dizia o professor, quando tal fábula era contada, o lobo era considerado o “bom da história”, pois vigorava a ideia do governo dos mais fortes, dos bons. Falou que esse era o significado da palavra aristocracia, pois *aristoi*, em grego, teria o sentido de melhor ou forte.

Flávio explicou que essa forma de conceber a justiça estava presente nas falas de Trasímaco a Sócrates, no diálogo platônico *A República*, em

que Trasímaco tinha uma visão aristocrática de justiça. Segundo Flávio, “nós, cristãos” invertemos essa lógica. Cristo sofreu sem responder, pacificamente. Foi crucificado, oferecendo a face para ser batida. O mesmo fez Sócrates ao aceitar a condenação que lhe impuseram e tomar o veneno que o levaria a morte. O professor citou uma passagem bíblica que dizia que “Jesus foi entregue aos lobos como...”. Antes que Flávio completasse a frase, uma das alunas antecipou-se dizendo: “uma ovelha”.

A referência a Cristo, aliás, era das mais frequentes. Durante uma aula de História, a professora Regina tratava da chamada *Era Vargas*. De pé, no centro da sala, em frente à mesa dos professores, iniciou sua explicação apontando com o dedo para os tópicos presentes na linha do tempo que havia escrito no quadro. Seu tom de voz manteve-se baixo durante toda a explicação, e pouco se ouvia a voz dos alunos enquanto fazia uso da palavra. Falava muito segura, sem onomatopeias nem interrupções; seu discurso fluía livre, contínuo. Enumerou algumas das medidas populistas de Vargas, como o aumento de 100% do salário mínimo, o atentado contra Carlos Lacerda e o suicídio do ex-presidente. Regina leu na íntegra a carta que Vargas deixou antes de se suicidar. A turma prestava atenção, em silêncio, mesmo com o baixo tom de voz que a professora utilizava. “Eu vos dei a minha vida. Agora vos ofereço a minha morte. Nada receio. Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na História”, assim terminava a carta lida solenemente pela professora. Concluída a leitura, Regina fez uma comparação entre Jesus Cristo, que morreu para nos salvar, e Getúlio Vargas, cuja carta de despedida sugeria a mesma ideia.

Invocar personagens sagrados, entretanto, não garante necessariamente o sucesso da performance desempenhada pelos professores, como ocorreu nas situações anteriores. Durante outra de suas aulas, Flávio, que usara Cristo em sua explicação narrada anteriormente, falava agora sobre um ser mítico, da mitologia grega, que criou o fogo. Começou a imitar o ser em questão girando o corpo, pretendendo mostrar como o personagem havia criado o fogo. Os alunos começaram a rir, dizendo que aqui-

lo era “macumba”. A turma ficou totalmente dispersa depois da situação, sem que o professor conseguisse retomar a explicação obtendo a atenção dos alunos<sup>10</sup>.

Portanto, ao ter sua performance associada a práticas religiosas tidas como demoníacas e perigosas, no sentido da *impureza ritual* definida por Douglas (2010), o professor de Filosofia falhou ao tentar imprimir ao conteúdo apresentado alguma espécie de valor simbólico edificante que justificaria a atenção e a reverência dos alunos.

## O AMOR: PROXIMIDADE E INTIMIDADE

A associação entre o líder carismático e seus seguidores é de caráter emocional (WEBER, 2012; LINDHOLM, 1993). Diferentemente de outros tipos de relação, estabelece-se entre líder e seguidor um envolvimento emocional muito intenso que garante a subordinação. O relacionamento carismático orienta-se por uma devoção pessoal ao líder, em que, por mais paradoxal que possa parecer, os adeptos se sentem revigorados e mais fortes ao se submeterem integralmente às diretivas do carismático.

Assim, ao analisar três manifestações do carisma da era moderna – os movimentos criados em torno de Adolf Hitler, Jim Jones e Charles Manson – e uma de sociedades menos desenvolvidas – o xamanismo e o transe grupal dos !Kung –, Lindholm (1993) ressalta que o *amor* é um dos elementos constituintes da veneração ao líder carismático. Tratando o carisma como um *relacionamento*, o autor argumenta que na relação carismática as ações são baseadas na emoção, produzindo uma “mútua ligação íntima entre o líder e o seguidor” (LINDHOLM, 1993, p. 19).

Durante o trabalho de campo na escola pude constatar diversas manifestações desse intenso comprometimento emocional na relação entre professores e alunos. Ao se referir a um professor de Química que

<sup>10</sup> Vale dizer que os alunos da escola eram, em maioria, evangélicos, segmento religioso que tem crescido consideravelmente no Brasil nas últimas décadas. No ambiente escolar, os conflitos relacionados ao pertencimento religioso já têm sido identificados (MAIA, 2014a).

costumava faltar constantemente às aulas, um aluno declarou em tom de lamento:

Olha, eu gostei muito, no começo, da aula do José Cláudio. No começo, ele tava dando aula. Ele explica bem sim. Mas sendo que ele começou a dar aula e depois começou a faltar aula, faltar aula, e aí eu comecei a me desinteressar da Química. Porque ele não é um professor presente, entendeu. Foi tipo assim, você tem um *relacionamento de amor*, aí você vem, se *apaixona* e a pessoa some, entendeu (Vinícius, 3º ano).

A fala do aluno traz uma sequência de informações sobre a relação professor-aluno. Inicialmente, o aluno ressalta que gostava muito da aula do professor. Chamo atenção, como já mencionei anteriormente, que o aluno refere-se não à aula de química, mas à “aula do José Cláudio”, mostrando uma precedência da pessoa (José Cláudio) sobre a disciplina escolar (Química). Justificando o fato de gostar da aula, o aluno diz que o professor “explica bem”, demonstrando a importância da explicação na atribuição de juízos sobre os professores. As faltas *do professor*, sua ausência, provocam no aluno um desinteresse *da Química*, mais uma vez revelando quase uma indissociação entre a pessoa do professor e os conteúdos que leciona. A ausência do professor é sentida como um vazio emocional, típico dos relacionamentos amorosos, que o aluno toma modelo para explicar sua decepção com o professor.

Em seu estudo sobre comunidades urbanas, Bradley (1999) analisou o amor – tratado pelo autor como *positive affect* – enquanto um componente que caracteriza o que classificou como comunidades carismáticas. A partir da identificação de comunidades carismáticas, o autor fez uma subdivisão entre aquelas em que o líder carismático reside (*resident charismatic*) e aquelas em que ele não reside (*absentee charismatic*), embora existisse nas duas a figura do líder. Bradley mostra que a variável amor se mantém estável nos dois subtipos de comunidades carismáticas, mas que o entusiasmo (*excitement*) é consideravelmente mais alto naquelas onde o líder reside. Isso mostra como a *presença* do líder é importante, do ponto de vista emocional, no relacionamento carismático.

A volta de um “bom professor” à escola sempre provoca reações entusiasmadas dos alunos. Depois de ficar um ano de licença, Ronaldo, um professor de Geografia extremamente querido pelos alunos, foi à escola para tentar retornar às suas atividades. Acabou não conseguindo a vaga no CECS e teve de ser alocado em outra escola da cidade. Mas sua breve aparição já foi suficiente para transformá-lo no assunto da escola entre os alunos:

*Luana:* Quando ele voltou foi o maior bafafá na escola. O quê? Tinha que ver. “Ele voltou. Fulana, você não sabe, Ronaldo tá aí!”

*Bruno:* Tem uma garota que é apaixonada pelo Ronaldo.

*Luana:* Apaixonada mesmo. Ela sabe tudo da vida dele.

*Bruno:* Tudo. Telefone, endereço, tudo.

A aluna citada por Bruno e Luana é, evidentemente, um caso extremo de até onde a relação entre professor e aluno pode chegar no que concerne ao envolvimento emocional. Mas, sem dúvida, a *proximidade* com o professor foi um elemento que apareceu durante as falas sobre aqueles que eram considerados bons professores. Em conversa com Luana, a aluna explicava a diferença:

Tem professor lá que a gente não sabe nem o sobrenome, e tem professor que a gente sabe o nome do pai, do filho... “ai professora, que batom lindo, onde é que a senhora comprou?”. Se for um professor duro, você não vai ter coragem de chegar e falar que está com aquela dificuldade. Se for um professor que você tem mais intimidade, você chega e fala numa boa, e ele vai te ajudar. Você vai se sentir bem em falar com ele (Luana, 3º ano).

De fato, durante a explicação, os professores costumam ilustrar seus pontos com anedotas e incidentes de sua vida pessoal. Essa forma de abordar o conteúdo das aulas é amplamente utilizada pelos professores e igualmente valorizada pelos alunos. Uma boa explicação, diziam os alunos, deveria ser realizada desta maneira. A proximidade e a ênfase na afetividade podem parecer estranhas a alguém não familiarizado com o universo das escolas públicas, mas é uma característica que aparece com bastante recorrência na fala dos alunos sobre sua relação com os professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da autoridade professoral pode fornecer as chaves para se compreender de que modo a socialização política dos alunos é realizada pela escola, talvez a instituição em que se depositam as maiores crenças no que diz respeito à formação dos futuros cidadãos. Se a cidadania não se restringe a certos direitos disponíveis, mas é um papel social, como propõe DaMatta (1997), que, como qualquer outro, deve ser aprendido para que possa ser exercitado, então podemos nos perguntar que tipo de ensinamento sobre a vida pública a escola proporciona.

Busquei compreender, portanto, a natureza da autoridade que era exercida pelo professor na relação com os alunos em uma escola pública, principalmente durante as aulas. O carisma apareceu como um elemento que fornecia as bases da legitimidade do professor, o que me fez explorar a ideia do professor como uma autoridade carismática. Isso pôde ser constatado, inicialmente, através da relação com a oralidade e a escrita por meio da qual a aula é realizada.

A *explicação* é a etapa da aula em que a performance do professor é posta sob avaliação de maneira mais criteriosa pelos alunos, em função de ser considerada como item primordial na atribuição do carisma professoral, resultado da valorização da oralidade na relação pedagógica. Por meio, portanto, das performances dos professores e das falas dos alunos sobre o que seja um “bom professor”, foi possível compreender o que constitui o carisma professoral.

O bom professor é alguém que explica bem a matéria. O *explicar bem*, por sua vez, refere-se a determinadas técnicas de ensino que produzem a eficácia simbólica da relação pedagógica. As técnicas de ensino utilizadas durante a performance que são valorizadas pelos alunos são aquelas que facilitam a memorização dos conteúdos. Em geral, são técnicas *personalizadas* de transmissão do saber, como os *truques, dicas e macetes*, que são associadas ao professor que as utiliza, já que não estão nos livros didáticos. Truques, dicas e macetes são mais comuns nas disciplinas escolares em que é preciso saber regras ou fórmulas, como Física, Química e Língua Portuguesa.

Já nas disciplinas de humanas, é mais comum que o professor evoque ou invoque personagens sagrados, figuras heroicas e valores culturais durante a explicação, relacionando-os por meio de analogias ao conteúdo que está sendo ensinado. É como se a operação imprimisse na “matéria” o valor cultural que um dos termos da analogia possui. Além disso, o professor vale-se constantemente de incidentes e anedotas de sua vida pessoal para ilustrar seus pontos. Isto faz *despertar o interesse* dos alunos na matéria.

Como é típico do relacionamento carismático, a relação professor-aluno é permeada por uma série de vínculos emocionais, que, quando estabelecidos de maneira consistente, conferem legitimidade ao professor. Os “bons” professores conseguem suscitar através de sua performance essa sensação de *intimidade e proximidade*. Esses vínculos emocionais são valorizados pelos alunos e apareceram como componentes relevantes na eficácia simbólica da relação pedagógica.

Para concluir, vale a pena chamar atenção para duas questões quando estamos tratando de autoridade carismática. Como o carisma professoral é adquirido pela articulação de diferentes elementos, torna-se comum que alguns professores possuam tanto qualidades valoradas positivamente quanto outras tidas como negativas. Nesses casos, que não são pouco comuns, os professores serão caracterizados de forma ambivalente pelos alunos.

Ademais, em alguns casos, mesmo que o professor seja considerado um “bom professor”, cumprindo as exigências carismáticas já discutidas, ele pode, ao exercer sua autoridade, produzir reações divergentes entre os alunos. Por mais que exista uma razoável conformidade no que diz respeito às qualidades que se valoriza em um professor, deve-se sempre considerar, como ressaltou Chagas (2011), que o carisma afeta as pessoas de maneira diferente.

A instabilidade das relações entre professor e aluno, típicas da dominação carismática, permite entender por que os mesmos alunos e a mesma turma podem apresentar comportamentos tão distintos em relação às regras e à autoridade do professor na escola pública.

## REFERÊNCIAS

1. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
2. BRADLEY, Raymond Trevor. **Charisma and social structure**: a study of love and power, wholeness and transformation. New York: toExcel, 1999.
3. CHAGAS, Gisele. **Sufismo, carisma e moralidade**: uma etnografia do ramo feminino da tariqa Naqshbandiyya-Kuftariyya em Damasco, Síria. Tese (Doutorado em Antropologia), PPGA, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.
4. CSORDAS, Thomas J. **Language, charisma and creativity**: the ritual life of a religious movement. Berkeley; Los Angeles; London: University of California Press, 1997.
5. DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
6. DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
7. DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
8. DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
9. GALENO, Sabrina. **Uma escola de luta**: análise dos significados da educação em um estudo de drama social. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2011.
10. GEERTZ, Clifford. Centros, reis e carisma: reflexões sobre o simbolismo do poder. **O saber local**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
11. GOODY, Jack. **O mito, o ritual e o oral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
12. GREENFELD, Liah. Reflections on two charismas. **The British Journal of Sociology**, v. 36, n. 1, p. 117-132, 1985.
13. KIRSCH, Thomas G. Performance and the negotiation of charismatic authority in an african indigenous church in Zambia. **Paideuma**, v. 48, p. 57-76, 2002.
14. LAGE, Gisele Carino. **“Uma luz no fim do túnel”**: um estudo de caso em uma escola diferente. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
15. LÉVI-STRAUSS, Claude. A eficácia simbólica. **Antropologia estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
16. LINDHOLM, Charles. **Carisma**: êxtase e perda de identidade na veneração ao líder. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

17. MAGGIE, Yvonne. **A escola no seu ambiente**: políticas públicas e seus impactos. Relatório de pesquisa, 2006.
18. MAGGIE, Yvonne; PRADO, Ana. O que muda e o que permanece o mesmo nas escolas cariocas. In: GUEDES, Simone; CIPINIUK, Tatiana (Org.). **Abordagens etnográficas sobre educação**: adentrando os muros das escolas. Niterói, RJ: Editora Alternativa, 2014.
19. MAIA, Bóris. **Vida de escola**: autoridade, carisma e performance em uma escola pública. Dissertação (Mestrado em Antropologia) PPGA, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.
20. MAIA, Bóris. Matéria de caderno: jocosidade e evitação nas aulas de ensino religioso em uma escola pública. In: GUEDES, Simone; CIPINIUK, Tatiana (Org.). **Abordagens etnográficas sobre educação**: adentrando os muros das escolas. Niterói, RJ: Editora Alternativa, 2014a.
21. MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
22. PACE, Judith L.; HEMMING, Annette. Understanding authority in classrooms: a review of theory, ideology, and research. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 1, p. 4-27, 2007.
23. PINTO, Paulo Gabriel Hilu da Rocha. **Práticas acadêmicas e o ensino universitário**: uma etnografia das formas de consagração e transmissão do saber na universidade. Niterói, RJ: EdUFF, 1999.
24. PINTO, Paulo Gabriel Hilu da Rocha. **Mystical Bodies**. Ritual, Experience and the Embodiment of Sufism in Syria. Tese (Doutorado em Antropologia), Boston University, 2002.
25. RESENDE, José Manuel. **A sociedade contra a escola?** A socialização política escolar num contexto de incerteza. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
26. SÁ EARP, Maria de Lourdes. **A cultura da repetência em escolas cariocas**. Tese (Doutorado em Antropologia), PPGSA, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
27. SHILS, Edward. Charisma, order, and status. **American Sociological Review**, v. 30, n. 2., p. 199-213, 1965.
28. TAMBIAH, Stanley J. The magical power of words. **Man**, New series, v. 3, n. 2, p. 175-208, 1968.
29. TAMBIAH, Stanley J. **Culture, thought, and social action**: an anthropological perspective. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

30. TURNER, Victor. **The Anthropology of Performance**. New York: PAJ Publications, 1987.
31. WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.
32. WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.