

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE ANGRA DOS REIS

CAMILA OHANA GOMES REZENDE

O CARÁTER DRAMATÚRGICO DA PRÁTICA DOCENTE

ANGRA DOS REIS

2014

CAMILA OHANA GOMES REZENDE

O CARÁTER DRAMATÚRGICO DA PRÁTICA DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Pedagogia do  
Instituto de Educação de Angra dos Reis  
da Universidade Federal Fluminense  
como requisito parcial para obtenção do  
título de Licenciatura em Pedagogia

Orientador: Prof. Dr. Anderson Xavier Tibau Gonçalves

ANGRA DOS REIS

2014

CAMILA OHANA GOMES REZENDE

O CARÁTER DRAMATÚRGICO DA PRÁTICA DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Pedagogia do  
Instituto de Educação de Angra dos Reis  
da Universidade Federal Fluminense  
como requisito parcial para obtenção do  
título de Licenciatura em Pedagogia

Aprovada em 15 de dezembro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Anderson Xavier Tibau Gonçalves (orientador)  
UFF – Universidade Federal Fluminense

---

Profa. Dra. Andréa Cristina Pavão Bayma  
UFF – Universidade Federal Fluminense

---

Profa. Dra. Dagmar Mello e Silva  
UFF – Universidade Federal Fluminense

## ***AGRADECIMENTOS***

Em primeiro lugar a todos que contribuíram para a realização deste trabalho em especial ao meu orientador pela paciência e empenho para a finalização deste trabalho e pela coautoria, pois entendemos que esse é e foi um trabalho conjunto.

A minha mãe que foi uma das pessoas que colaboraram para conclusão de minha trajetória na universidade, pelo apoio de forma tímida, porém de grande importância e por seu amor.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração, que estiveram ao meu lado nesse percurso.

A minha família e amigos por aturarem meus dilemas para a concretização desse trabalho.

As professoras Dagmar Mello, Luciana Requião e a todos os discentes que participaram pela experiência na cia das artes Severinas.

As pareceristas pelo atento cuidado, contribuições e leitura minuciosa.

Enfim, a todos os professores que foram entrevistados que fazem parte e foram a inspiração da escolha desse tema e da minha formação como um todo.

“Tenho que saber agora  
qual a verdadeira via entre  
essas que escancaradas frente  
a mim se multiplicam.  
Mas não vejo almas aqui, nem  
almas mortas nem vivas ouço  
somente à distância o que  
parece cantoria.”  
(João Cabral de Melo Neto)

## RESUMO

Este ensaio acadêmico objetiva relacionar “caráter dramático” (GOFFMAN, 2009, p. 9) e prática docente no cotidiano de professores e alunos do curso de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis – IEAR, unidade de ensino de interior da Universidade Federal Fluminense. O estudo levantou dados sobre o modo como na primeira aula e na aula trote o personagem professor é representado perante uma plateia de alunos.

Para nós o objeto de estudo se concentrou na sociabilidade de professores e alunos através da “representação teatral” (ibid.). Em nossa opinião o estudo é relevante porque tenta desnaturalizar e “entender honestamente o exótico” (DaMATTA, 2010, p. 11) no processo de formação do pedagogo ou do professor em qualquer nível de atuação entre a escola ou a universidade. Ao relacionarmos drama e prática docente estamos interpretando aspectos da própria sociabilidade/interação entre professor e aluno.

Em nossa hipótese inicial provavelmente existiria um caráter dramático na prática docente. E chegamos à conclusão no estudo que realmente a prática docente no contexto observado se desenvolvia sim através de ações de caráter dramático, principalmente por identificarmos na atuação e nos dizeres dos professores elementos tais como crença no papel representado, fachada, realização dramática, idealização e manutenção do controle expressivo, representação falsa, mistificação e realidade e artifícios, categorias utilizadas por Erving Goffman para falar de representação.

Este texto também é um relato autobiográfico da minha experiência de formação como professora e pedagoga tentando “transformar o familiar em exótico” (DaMATTA, 1978, p. 4).

Palavras-chave: caráter dramático – prática docente – interação professor-aluno

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO – E AGORA JOSÉ?</b> .....	<b>08</b>
<b>2</b>	<b>PRIMEIRO DIA DE AULA: IMPRESSÃO DE REALIDADE</b> .....	<b>13</b>
<b>3</b>	<b>AULA TROTE: RITUAL E FAMA</b> .....	<b>23</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS – IMPRESSÃO SUSTENTADA</b> .....	<b>32</b>
<b>5</b>	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>34</b>

## 1 INTRODUÇÃO – E AGORA JOSÉ?

O fim do processo de formação em uma graduação muitas vezes requer a escrita de trabalho de conclusão de curso que segue regras e normas dependendo da instituição de ensino superior, do curso ou da forma de orientação.

No curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense – IEAR não é diferente e no sétimo período o aluno tem em seu currículo a disciplina Monografia I. Para o aluno muitas vezes é o marco do fim da graduação cujo ritual passa pelo temor da famosa monografia que tanto se ouviu falar nos semestres anteriores e que, finalmente, se anuncia de forma concreta e disciplinar. O aluno sempre soube que esse momento iria chegar e passa seu curso escolhendo áreas e temas de interesse, inspiradores para a escrita da monografia. Já os professores, durante o percurso também alertam para a importância de escolha do tema e que este seja do interesse do aluno para que o trabalho se realize com prazer. Comigo não foi diferente.

Ingressei no IEAR no primeiro período de 2010; o pólo crescia e aquele semestre registrava a entrada de novos professores. O ar de novidade invadia o Instituto que começava a ser ocupado por novos rostos, por novos “atores”. No segundo semestre de 2010 descobri que uma das professoras recém-chegadas tinha interesse e apreço por arte e que na sua história familiar a mãe atriz havia encenado Morte e Vida Severina. A partir desse momento o interesse que eu tinha por teatro, por ter feito alguns cursos anteriores à faculdade, foi despertado e um grupo de alunos embarcou comigo e mais duas professoras na aventura de montar improvisadamente Morte e Vida Severina de João Cabral de Melo Neto. Nascia a Companhia de Artes Severinas.

Com o nascimento da Companhia passei a imaginar que o tema da minha monografia deveria envolver a arte, mas o campo da educação é tão vasto que os interesses, às vezes, se confundiam e a cada semestre, novas descobertas e afinidades surgiam. Desse modo, passei a ser voluntária no grupo de pesquisa em Trabalho, Cultura e Educação, mais especificamente em uma pesquisa no campo da educação musical. A professora coordenadora do projeto também, fazia parte da direção da Companhia por ser formada em música. Quando passei a ser bolsista de iniciação científica em educação musical no projeto “Implementação da Lei 11.769: construção de uma proposta de formação inicial e continuada para professores da Rede Pública da Costa Verde Sul Fluminense na área da educação musical” achei que esta



poderia ser uma boa área de estudo para a minha monografia. Porém ainda não era o que eu queria.

No sétimo período, finalmente, eu ainda não havia decidido o tema para minha monografia. “E agora José?”. Iniciava o angustiante processo de escrita de um projeto monográfico para a disciplina Monografia I. Tentei fazer algo inspirada na arte e educação, mas sem objeto definido ficava difícil concluir a tarefa. Acredito que essa etapa deveria ser mais fácil se a “escolha” fosse assistida por disciplinas que ajudassem o aluno a escrever.

No oitavo período tem a disciplina Monografia II e nela escolhemos um professor para ser orientador. Ele deve estar envolvido em alguma pesquisa ou então, sua disciplina tem que envolver de alguma forma o tema do aluno e seus interesses, para auxílio nas leituras, no trabalho de campo e escrita do texto. O orientador foi escolhido, mas a dúvida sobre o que abordar no campo da arte e educação persistia.

Na primeira reunião de orientação perguntas simples, tais como “qual o seu tema?” ou “o que você pretende abordar na sua monografia?” me desconcertavam e depois tiravam meu sono.

Devido a uma interação mais estreita entre professores e alunos proporcionada pelo tamanho do espaço físico do Instituto, o orientador sabia mais ou menos os meus interesses. Ele mesmo já havia me dado aula e como bom observador sabia um pouco por onde seguiam meus interesses.

Do universo das artes escolhi o teatro, meu maior interesse até então. Mas como juntar teatro e educação? Depois de alguns encontros e longas conversas o orientador sugeriu a leitura de “A representação do eu na vida cotidiana” do cientista social canadense Erving Goffman. Fiquei curiosa sobre o porquê daquela indicação e o que poderia conter naquele texto que pudesse me ajudar. Desde o prefácio fui reconhecendo algo que relacionava a arte cênica à educação, à prática docente.

Ler sobre a representação teatral me fez pensar na interação com meus professores, nas aulas. O que eu lia me parecia familiar, pois sempre vi meus professores diante da turma se apresentando em suas primeiras aulas, todos buscando firmar contratos de interação pela representação dos seus personagens. Meu trabalho de conclusão de curso, a partir disso, começou a ser desenvolvido pela temática da prática docente como representação e seu caráter dramático compreendendo-o como

“(…) maneira pela qual o indivíduo se apresenta, em situações comuns de

trabalho, a si mesmo e a suas atividades às outras pessoas, os meios pelos quais dirige e regula a impressão que formam a seu respeito e as coisas que pode ou não fazer, enquanto realiza seu desempenho diante delas.” (GOFFMAN, loc. cit.)

Como o universo do estudo seria o corpo docente do curso de pedagogia do qual sou aluna havia necessidade de olhá-lo de um modo diferente. A intenção era buscar as relações entre drama e docência pelo ponto de vista dos meus professores e optando por uma metodologia próxima das pesquisas qualitativas realizar um trabalho de campo baseado na observação participante, onde o pesquisador assume o papel de observador de uma situação social com o intuito de realizar uma investigação científica. Segundo Minayo (2008, p. 70) na observação participante o pesquisador “fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa”.

Com relação ao IEAR como campo de estudo, tivemos inspiração no pensamento que alega ser “possível estudar a vida social, principalmente aquela que é organizada dentro dos limites físicos de um prédio.” (Goffman, op. cit., p. 9).

Nossa perspectiva de cotidiano é aquela da “daily life” (VELHO, 2001, p. 205), ligada à sociologia da vida cotidiana, do dia-a-dia, dos acontecimentos e das situações corriqueiras.

Além da observação participante também foi utilizado um misto de técnicas de pesquisa qualitativa, incluindo etnografia, entrevistas, observação de aulas, conversas informais e questionário via e-mail com professores. A coleta de dados contou também com registro e descrição no diário de bordo das rotinas culturais de professores e dos alunos dentro e fora da sala de aula.

Pela observação participante permitir abordar o objeto muito de perto, decidimos enviar e-mails aos professores para que respondessem a dois eixos da pesquisa: a importância da primeira aula e a ideia de fama. Por fim, contamos também com a possibilidade de utilizar informações contidas nos depoimentos e memórias informais e espontâneos dos professores, alunos e funcionários no dia-a-dia do Instituto.

O grupo de informantes era composto inicialmente pelos 19 professores que fizeram parte do meu período de formação no IEAR, entre 2010 e 2014. Mas, desse total de professores, quatro não deram retorno aos e-mails enviados com as perguntas 1 – Qual o

significado da primeira aula para você? 2 – Qual a sua fama como professor entre os alunos? (Você acha que tem alguma fama entre os alunos?). Os outros 15 professores retornaram os e-mails com as questões respondidas. O pequeno inquérito enviado por e-mail obteve boa receptividade entre os professores e o retorno ocorreu de forma rápida; em sua maioria no mesmo dia do envio. O e-mail também despertou a curiosidade dos professores ainda mais quando o assunto era a fama. Porém, não era nosso interesse classificar os professores a partir das suas possíveis famas, mas perceber os efeitos delas para os professores em suas representações. Os professores informantes serão identificados neste texto através de números de 1 a 15.

Como se caracteriza o grupo de professores informantes do nosso estudo? Em primeiro lugar trata-se de um grupo de 15 professores com idade média de 46 anos, variando entre os 35 e 56 anos de idade, moradores dos municípios de Rio Claro, Angra dos Reis, Rio de Janeiro e Niterói. Mas não só há uma boa variação nas faixas etárias e municípios de moradia, como também há na formação e experiência desses professores. Como exemplo, citamos o fato de que 79% desses professores tiveram sua primeira experiência como docentes atuando em turmas de graduação, sem nunca terem ministrado aulas na escola básica. Mas, cinco deles tinham a escola fundamental e média como experiência inicial no magistério e, pelo menos, uma professora se iniciou no magistério trabalhando num curso particular de sua família. Com relação ao gênero, oito são mulheres e sete homens. Do ponto de vista da formação em graduação dos professores pesquisados apresentamos o quadro 01 – formação em graduação.

**QUADRO 1 – FORMAÇÃO EM GRADUAÇÃO**

<b>Graduação</b>	<b>Nº de Professores</b>
Pedagogia	05
Ciências Econômicas	02
Ciências Sociais	02
Filosofia	01
Ciências Biológicas	01
Letras	01
Educação Artística	01
Matemática	01

Psicologia	01
------------	----

O mestrado e o doutorado desse grupo de professores que não veio da graduação em pedagogia foram na área da Educação em quase todos os casos, com exceção de um, conforme demonstra o quadro 02 – formação em mestrado e doutorado.

#### **QUADRO 2 – FORMAÇÃO EM MESTRADO E DOUTORADO**

<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>	<b>Nº de Professores</b>
Educação	Educação	10
Sociologia	Educação	01
Música	Educação	01
Ciência Política	Educação	01
Educação	Ciências Sociais	01
Ciência Política	Ciência da Religião	01

Para compreender o quadro de professores e o curso de pedagogia do IEAR devemos pensar um pouco a maneira e os motivos que fizeram com que dez pessoas com formação diferente da pedagogia seguissem o caminho da Educação. Em que momento “optaram” pela formação em Educação? Porém, o tempo não nos permitiu avançar nessa direção. Ficamos com a constatação, muito geral, de que no IEAR todos os professores pertencem ao campo da Educação, de uma forma ou de outra, por formação e experiência ou apenas por formação. E foi a grande parte desses professores que realizou em 2010 uma reforma curricular. Daí, também, recomeçou a entrar novos alunos no curso, com a reabertura do vestibular que havia sido interrompido em 2006. Em 2014, mais uma reforma curricular vem acontecendo na pedagogia, agora pelo Núcleo Docente Estruturante – NDE, grupo formado por professores, funcionários e alunos do curso.

Diante das características e dos riscos de uma observação participante ficamos com a tarefa de interpretar a interação entre professor e aluno. Desse modo, este texto é composto pela Introdução – E agora José?, Capítulo 1 – Primeiro dia de aula: impressão de realidade, Capítulo 2 – Aula trote: ritual e fama, e Considerações Finais – Impressão sustentada.

Esperamos, sem muita pretensão, contribuir para debates mais amplos sobre a formação

de professores e de pedagogos.

## 2 PRIMEIRO DIA DE AULA: IMPRESSÃO DE REALIDADE

“Primeira aula – Quando ele entra na sala todos já estão a sua espera, ele se senta e espera o momento certo para pronunciar suas primeiras palavras, e então, com um “boa tarde” quebra a tensão existente no ar. Ele parece bravo, sua feição não é das mais alegres, todos o olham com expectativa. Ele se porta como não estivesse se importando com os olhares e cochichos, seus movimentos são calmos e sucintos, sua postura é a de alguém importante. Ele começa então a falar e está seguro do que fala, sua certeza assusta, sua segurança intimida. Fala então de homens importantes, expõem seus pensamentos, os olhares se entrecruzam nesse momento, os rostos parecem compor um mar de interrogações, todos interrogando as palavras ditas por ele. O dia era de sol, que batia e refletia na parede clara, os ventiladores pareciam não existir e a aura do lugar ficava cada vez mais quente, pelo calor ou pelos cérebros que se esforçavam para entender as palavras dele, ou até pelo medo. Uma pausa, e os olhares se tornaram mais brandos, ele saiu da sala e os deixou livres, as vozes invadiam o lugar, pessoas andando, saiam, entravam daquela sala, biscoitos, sorvete, água, refrigerante era o que se via nas mãos dos que transitavam, sorrisos, abraços e olhos de descoberta. Ele volta e todos que não estão na sala entram atrás dele, e logo ele começa a falar, não se sabe bem do que, mas ele falava e falava, os olhos e as expressões voltam a demonstrar as interrogações e elas pairavam como nuvem sobre todos. As horas foram passando um dos que estavam a se interrogar resolve se aventurar e romper o medo expondo então a sua interrogação a ele, e ele se debruça a falar tentando solucioná-la. E chega o fim, ele se despede, se retira e todos vão em direção a porta. Restaram cadeiras e silêncio”. (Diário de bordo)

Caracterizamos a primeira aula de cada disciplina a cada semestre como um importante elemento no cenário da representação docente. Usamos o termo cenário utilizando a concepção de Erving Goffman (2009, p. 31) “como referente às partes cênicas de equipamento expressivo”. Junto ao cenário destacamos outro termo importante para entendermos a representação da prática docente, a “fachada pessoal” (ibid.) que se refere aos outros itens do equipamento expressivo que identificamos mais diretamente nos professores

tais como vestuário, sexo, idade e características raciais, altura e aparência, atitude, padrões de linguagem, expressões faciais, gestos corporais, e etc.

Alunos e professores podem ter visões diferentes sobre a importância da primeira aula, mas ela é um momento especial para observar aspectos importantes da sociabilidade dramática percebida na prática docente. Ao analisarmos as repostas dos professores informantes percebemos que em grande parte a primeira aula é representada seguindo um roteiro de contrato e protocolo. Os professores que apostam na crucialidade da primeira aula utilizam esta para estabelecer contratos e seguir o protocolo didático de apresentação formal da disciplina, do professor e dos alunos. Podemos afirmar pelo estudo feito que todo primeiro dia de aula está relacionado à intenção do professor de dar a seus alunos uma “impressão de realidade”. Segundo a professora 2:

“A primeira aula é um momento crucial para estabelecer a dinâmica e os propósitos do curso. É, sobretudo, um momento de reconhecimento alunos-professor e professor-alunos. Conhecer as expectativas de ambos e também estabelecer os mínimos acordos necessários para o bom andamento do curso. Geralmente, eu sou um pouco mais dura nesse momento do que no decorrer do curso, pois aquela é a hora de apresentar o território teórico, metodológico e também os limites, que depois podem ser avaliados caso a caso, quando necessário.”

Nesse caso, quando a professora 2 afirma que é na primeira aula “um pouco mais dura nesse momento do que no decorrer do curso” está falando de realização dramática. Esse endurecimento da professora mostra que se a atividade do professor “tem de tornar-se significativa para os outros, ele precisa mobilizá-la de modo tal que expresse, durante a interação, o que ele precisa transmitir” (Goffman, 2009, p.36).

A professora 4 confere à primeira aula um aspecto de idealização da execução do trabalho para o semestre que vai começar.

“Creio que a primeira aula é muito importante. Nela ficam apontadas as questões que permitirão que o desenvolvimento do período/semestre letivo cumpra a expectativa ou finalidade que o professor imprime ao seu trabalho. Assim sendo, a primeira aula é muito mais que uma mera aula. Trata-se da aula em que não

apenas o processo de trabalho, mas também a idealização de execução deste trabalho se torna revelada aos alunos, ou seja, gera no aluno uma imagem a qual ele carregará consigo.”

De acordo com a professora 4 podemos relacionar também o primeiro dia de aula com o aspecto da idealização, ou seja, quando a representação ressalta valores oficialmente reconhecidos e importantes para o professor nesse caso. Nesse sentido, sobre a primeira aula a professora 4 diz que “Trata-se da aula em que não apenas o processo de trabalho, mas também a idealização de execução deste trabalho se torna revelada aos alunos, ou seja, gera no aluno uma imagem a qual ele carregará consigo”. Essa imagem tem a ver com senso de responsabilidade, compromisso com a leitura, incorporação das regras do jogo acadêmico, os valores oficiais da vida acadêmica, da cultura acadêmica. Para nós a cultura “é um conceito-chave para a interpretação da vida social.” (DaMatta, 1986, p. 123).

A professora 7 faz uma relação entre a primeira aula e as possibilidades de planejamento, assim como em uma avaliação diagnóstica. Segundo ela:

“(...) a primeira aula é sempre muito importante porque a primeira impressão do curso para os alunos deve ser estimulante, e para o professor é o momento de fazer uma espécie de diagnóstico da turma, pra reavaliar seu planejamento. Essa aula pode estimular o professor, dependendo da reação da turma à sua proposta de curso, ou então deixá-lo preocupado...”

O professor 8 insiste na visão protocolar e contratual da primeira aula e para ele:

“É o momento de apresentar o Plano de Curso, onde você se coloca frente à disciplina, seu enfoque político-ideológico, suas propostas, e demonstra para os alunos seus conhecimentos sobre o tema e seu prazer (ou não) em trabalhar com ele. (...) É o momento também de fazer os combinados, os acordos de trabalho e evitar ruídos ou problemas futuros... em relação à postura em sala, às avaliações, ao controle da presença, etc.”

Seguindo a linha do protocolo didático o professor 9 revela ser:



“(…) fundamental a primeira aula, pois é nela que apresentamos a disciplina e o conteúdo programático do curso. É neste primeiro encontro que a turma passa a conhecer o professor e que negociamos os encaminhamentos para a realização do curso.”

De acordo com a professora 11 aspectos formais também fazem parte da sua concepção de primeira aula:

“Apresento também nessa primeira aula alguns princípios por mim julgados essenciais para o andamento do curso, e que envolvem o ensino-aprendizagem e a relação entre professor e aluno, entre os quais: - o respeito a uma ementa; - o respeito ao professor; - o respeito ao aluno; - o entendimento de que o conhecimento é construído na relação entre aluno e professor e, que, concomitantemente, há uma relação com conhecimento que é estabelecida na singularidade de cada um, ou seja, a experiência do conhecer é intransferível, de modo que isso tem que ser vivido por cada um, no desejo de aprender.”

A professora 14 também dá muito valor ao tom crucial da primeira aula:

“Tenho sempre bastante atenção e cuidado ao preparar meu primeiro encontro com uma turma, pois sei que este pode ser determinante para o processo que irá acontecer ao longo do semestre. Sendo assim, nesse primeiro momento procuro dar o ‘tom’ da disciplina. Meu principal objetivo é estabelecer um canal de diálogo e de co-responsabilidade de todos para realização de um bom trabalho. Partindo de um Plano de Curso previamente elaborado por mim (para demonstrar que a disciplina tem um propósito, um objetivo), discuto com o coletivo sua pertinência ou não e as alternativas que vão sendo apresentadas.”

Segundo o professor 15:

“É a aula mais importante. Por isso, merece preparo especial. Do seu sucesso, depende – praticamente – o restante do semestre. Além da apresentação do Programa da Disciplina (Ementa e Referências Bibliográficas) (...) E, por fim,

discutimos sobre pontualidade, presença e critérios de avaliação.”

Pelo nosso estudo algumas respostas variam um pouco esse sentido de primeira aula e apresentam algumas variações. O professor 3, por exemplo, faz uma diferenciação entre a primeira aula com alunos que ele já conhece e aqueles que ele ainda não conhece. Em suas palavras:

“Primeira aula: quando se trata de alunas/os que ainda não conheço, a primeira aula é importante para se estabelecer as bases de um ‘contrato’ didático, da relação professor-aluna/o, do diálogo necessário. Além disso, é na primeira aula que apresento e discuto a proposta do curso, seus conteúdos, sua bibliografia, as atividades previstas e as formas de avaliação.”

Já a professora 7 diz que “Muitas vezes essa ‘primeira aula’ só vai acontecer no segundo encontro com a turma” devido às faltas dos alunos.

A questão das interações interpessoais aparece nas respostas que falam em construção ou desenvolvimento de empatias. Nesse sentido, as respostas surpreendem às vezes. É o caso da professora 4, por exemplo:

“Nesta aula o professor motiva a empatia ou antipatia do aluno. No caso da empatia, meio caminho para a consecução dos objetivos já são alcançados, ou seja, atingir o objetivo fica sendo apenas uma questão de bom desempenho didático ao longo do período. A conquista do aluno pelo professor é muito importante para seu bom desempenho na disciplina. É importante porque o tesão é fundamental na aprendizagem. Ninguém se empenha muito em fazer algo que não é prazeroso. O aluno sozinho não faz este tesão acontecer, ele precisa de motivação, de fatores externos e a primeira aula é um estímulo que tem muito peso. Quando, ao contrário, o que rola é a antipatia, fica muito ruim o processo, pelas razões inversas á empatia. Especialmente, o aluno ficará muito desmotivado e cada aula será muito mais um martírio do que um evento prazeroso. Para amenizar esta situação de desconforto, o aluno terá que inventar sua própria fórmula. Contudo, descobrir isto na primeira aula é importante também porque ele começa logo sua saga pela descoberta da fórmula ou dos mecanismos que

substituirão o prazer/tesão.”

Ainda falando das empatias e antipatias o professor 8 destaca que:

“A primeira aula tem um significado de importância simbólica muito especial: é o primeiro contato do professor com a turma. É um momento de construir empatia (ou não) e estimular o interesse pela Disciplina que vai ser estudada.”

O professor 13 também fala de empatias e de como ele representa a primeira aula. Para ele:

“A primeira aula é sempre um momento que utilizo para desenvolver empatias. É, pra mim, a situação ideal para inventar, viajar num personagem. Sim, porque pra mim o professor é um papel que eu represento, muitas vezes distinto daquilo que sou na minha vida íntima. A primeira aula é um mito porque muitos a superestimam e fazem dela um marco, um divisor de águas...”

O professor 13 questiona um pouco o sentido que alguns colegas dão para a primeira aula e assume que esta para ele é a hora em que dá seu “showzinho”. Nesse sentido ele diz:

“Para muitos colegas ainda há aquela crença de que tudo pode ser definido em termos de ética, regra e moral no primeiro dia de aula. É ali que eles formatam o aluno que gostariam de ter para que ninguém (nem professor nem aluno) tenha problemas no futuro. A cada ano que passa minhas fronteiras estão menos rígidas. Tendo sempre, e cada vez mais, a acreditar que é aos poucos que se estabelece a relação professor/aluno; a aula é algo em movimento que tem início, meio e fim. Há aulas maravilhosas e outras horríveis. Às vezes uma aula vale por uma palavra ou uma expressão dita pelo professor ou mesmo pelo aluno. É muito bom quando isso ocorre. Mas isso só pode ocorrer se há liberdade. Geralmente na primeira aula nunca falo de avaliação e procuro deixar um clima de suspense no ar... Gosto de confundir a cabeça do aluno, embaralhá-lo e fazer com que ele mesmo desestruture as verdades e o mundo todo quadrado que ele traz. Além disso, a primeira aula é um excelente momento para seduzir o aluno... Gosto de seduzir o

aluno para a minha disciplina. Acho que a primeira aula é a chance que tenho de dar o meu showzinho...”

Para a professora 10:

“A primeira aula é como um primeiro encontro. Um encontro amoroso. A gente não se conhece e sabe que tem que causar boa impressão. Eu dou aula há 30 anos e é curioso: a cada primeira aula sempre rola um friozinho na barriga. É preciso ganhar a turma de algum modo. É preciso, antes de mais nada, ganhar o interesse da turma para a disciplina que você vai dar”.

Também é essa professora que faz uma análise psicanalítica da interação em aula. Segundo ela:

“Eu acredito nisso, na transferência, como se diz na psicanálise. Acredito que, uma aula, para acontecer, precisa de transferência e contra transferência. Precisa que haja este acordo amoroso. É preciso despertar a confiança dos alunos. É preciso construir uma confiança mútua. Eu acredito que a aprendizagem é totalmente dependente deste laço que é, ao mesmo tempo afetivo e intelectual. Na verdade, acredito que o investimento cognitivo é também um investimento libidinal. Assim, é preciso conquistar a turma, primeiro para si e, conseqüentemente, para o conteúdo que você está ensinando.”

Mas a professora 10 também fala sobre a questão da impressão ruim que os alunos têm de um professor antes de conhecê-lo.

“Eu procuro, logo na primeira aula, deixar claro que sou apaixonada por aquilo que ensino, que adoro dar aula e adoro estudar. Nem sempre a gente consegue ganhar a turma no primeiro dia de aula, embora este seja o objetivo. Tem turmas que vêm com uma impressão ruim de você de antemão, pelas coisas que dizem de você como professor. Neste caso, dá mais trabalho... é preciso reverter esta impressão.”

Sobre o “primeiro encontro” a professora 11 revela sua concepção de primeira aula:

“Para mim, a primeira aula configura-se como um primeiro encontro que, para mim, tem como horizonte estabelecer um vínculo inicial entre mim e os alunos baseado na aproximação de duas pessoas que, até então, não se conheciam, mas que ali estão para construir algo juntas. Nesse sentido, gosto de contar minha trajetória pessoal e profissional e peço que cada um dos alunos se apresente e conte algo a seu respeito que se vincule a escolha pelo curso.”

E a professora 11 também filosofa sobre os sentimentos nessa primeira aula: “Para tanto, envolve dor e prazer, sofrimento, angústia, mas também muita alegria. Gosto de enfatizar que o desejo emerge da busca, do esforço e que, nesse processo, se encontra o sentido”.

Dois professores ligam a primeira aula ao sentimento de ansiedade. Para a professora 6 a primeira aula é:

“cercada de muita expectativa, no sentido da preocupação em conseguir transmitir um conteúdo com clareza. Mas foi também bastante significativa devido à troca que foi estabelecida, o professor também aprende muito com os alunos, e a experiência vivenciada em sala de aula é sempre um aprendizado.”

Enquanto isso o professor 12 fala em ansiedade e deixa claro um aspecto diretamente ligado à fachada pessoal, o valor da aparência.

“A primeira aula é sempre acompanhada de muita ansiedade. Passo as férias pensando e buscando inspirações sobre como trabalhar em cada disciplina. E na primeira aula será o teste, se as ideias vão funcionar ou não. Fico ansioso. Não conheço a turma, eles não me conhecem. Mesmo que os conheça individualmente não sei como está o grupo. A relação é enquanto grupo e essa será nova. É também onde preciso dar o tom. Se será mais expositivo, se preciso entrar em sala animando a turma (turma cansada) ou se posso ficar em uma atitude de escuta. Também vou dar o tom, se serei mais ou menos exigente, etc. É o momento de sentir a turma. Costumo também ir em uma boa aparência, uma roupa melhor, que

dê um pouco mais de autoridade enquanto professor. Depois posso relaxar.”

O professor 5 teoriza sobre as primeiras aulas:

“As primeiras aulas são sempre parecidas: carregadas de possibilidades como se fossem aquela primeira aula de tantos anos atrás. O trabalho educativo se refere a ação de humanizar o "Homem", torná-lo histórico, portanto é talvez a ação mais gratificante entre todas as outras formas de trabalho.”

Para uma única informante, a professora 1 a primeira aula é vista a partir de um ponto de vista filosófico-existencial. Para ela a primeira aula “é sempre um recomeço. É como se fosse um novo nascimento”.

Sem saber das impressões de realidade que seus professores desejam transmitir no primeiro dia de aula e que deverão se sustentar até o final do curso, os alunos dos primeiros períodos apresentam quase sempre insegurança e medo. Na minha vivência como aluna do curso, as primeiras aulas são sempre uma nova expectativa e é exatamente onde você vai ser apresentado a aquele professor e a aquela disciplina. Reconheço que o medo é real, pois a maioria dos alunos veio do ensino médio e está receosa em virtude da postura de submissão entre aluno e professor adquirida nos ensinamentos fundamental e médio. Porém, os alunos no primeiro dia são postos a falar, a se apresentar, a dar opinião sobre este ou aquele assunto porque para muitos professores é necessário ouvir nesse primeiro dia para que ele possa conhecer seus alunos, sua plateia, e firmar uma espécie de contrato para a boa convivência e para o andamento da disciplina. Esse contrato pode ser considerado como uma base da representação.

Apesar da variedade das respostas todos os professores utilizam a sala como palco porque querem que o que se sobressaia seja “o que ele é” ou como ele gostaria que fosse visto. Segundo Goffman (2009, p. 25) “Quando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles”.

Em se tratando de interação entre professor e aluno, estamos tratando do que Goffman (op. cit.) chama de “expressividade do indivíduo”, sua capacidade de dar impressão. A relação professor-alunos está baseada nessa questão da impressão, da expressividade, da impressão de realidade que se quer passar por parte do professor. Isso tem a ver com os símbolos verbais e

com as suas ações, os seus gestos, a sua roupa, o seu humor, o seu conhecimento, a sua vaidade, a sua maturidade, a sua empolgação, o seu cansaço, o seu compromisso, etc.

Um fator importante que Erving Goffman (2009) chama atenção é que “ninguém está em melhor posição para observar o número do que a pessoa que o executa” (p. 25). Isso ficou estranho porque alguns professores relataram não haver parado para pensar em suas famas e na representação das suas práticas docentes. Falas como as da professora 14 "Eu não havia pensado sobre isso, mas sua pesquisa aguçou minha curiosidade." e do professor 3 "Gostaria que você me dissesse qual a fama que eu tenho!" servem de exemplo.

Mas, se professores constroem ou não a fama que têm ou se acreditam em suas representações, eles seriam os mais aptos a relatar essas questões? Nosso estudo despertou a curiosidade de muitos dos entrevistados e acreditamos que isso possa servir para que prestem mais atenção nas impressões de realidade que desejam passar para os alunos no cenário da sala de aula. Desdobrando a questão da fama na construção e disseminação positiva ou negativa da reputação de um professor destacamos uma situação distinta do primeiro dia de aula. Seguiremos em nossa reflexão sobre outra situação característica da cultura acadêmica: a aula trote. No capítulo seguinte falamos do seu significado como ritual e da questão da fama.

### 3 AULA TROTE: RITUAL E FAMA

Erving Goffman (2009, p. 25-26) analisando o desempenho do ator caracteriza a crença total no papel representado e a descrença como sinceridade e cinismo, respectivamente. Para esse pensador “Quando o indivíduo não crê em sua própria atuação e não se interessa em última análise pelo que seu público acredita, podemos chamá-lo de cínico, reservando o termo “sincero” para os que acreditam na impressão criada por sua representação”. E é desse ponto de vista do cinismo e da sinceridade que pretendemos olhar a aula trote e a partir dela levantar o aspecto da fama na prática docente.

Antes, devemos dizer que para nós a aula trote é um tipo de ritual do dia-a-dia. Justificamos nossa posição de acordo com Rodolpho (2004, p. 140) que diz:

“Claude Rivière analisa uma variedade de ritos, mais ou menos expressivos, que observamos em nosso mundo profano, aquele do dia-a-dia. Sigamos o autor quando este nos lembra nossos ritos escolares, que vivenciamos desde muito pequenos: os ritos de chegada (cumprimentos da professora e despedida dos pais), ritos de ordem (horários compartimentalizados pela sineta, espaços organizados por filas, de crianças e classes), ritos de atividades (ir ao quadro, ao pátio, falar e escutar em público). Rivière destaca igualmente a aprendizagem da leitura e da escrita, que atribui nova identidade à criança. Ainda com relação à vida escolar em nossa sociedade, lembremos as etapas de fim de colégio e entrada na universidade, os trotes aos calouros, todos exemplos de etapas que se seguem, atribuindo a cada um de nós novas identidades e novos papéis a serem desempenhados junto ao grupo com o qual convivemos.”

Para nossa sorte um professor que já participou desse ritual no IEAR nos deu seu depoimento espontâneo e que nós reproduzimos na íntegra a seguir:

“A coisa se repetia a cada segunda semana de início de semestre. Um clima de euforia meio infantil tomava conta dos alunos veteranos que subiam e desciam as escadas do Instituto. Finalmente era o dia em que os calouros receberiam seu trote e dessa vez seria com um professor de verdade e não um aluno veterano se



passando por professor. A segunda semana era estratégica porque os veteranos, por serem veteranos, sempre ignoravam em sua maioria a primeira semana, cuja frequência era maciça de calouros curiosos e “meio assombrados” com a possibilidade de serem pegos no trote e porque, por esse mesmo assombro, muitos calouros evitavam a primeira semana. O trote escolhido era a aula de um professor carrasco e arrogante que tem fama de “reprovar geral”, que tira o couro dos alunos e no primeiro dia de aula já disponibiliza uma bibliografia gigantesca, passa um texto enorme para a próxima aula – com apresentação de fichamento, resenha e resumo –, passa uma avaliação, define e expõe o rígido código de conduta em sua disciplina e, muito importante, já expulsa um aluno de sua aula, para horror dos demais. Em suma um professor detestável. Trata-se de uma verdadeira encenação e para isso era comum alunos veteranos infiltrados na turma a ser trotada simulando os “repetentes da disciplina”, cujo papel era preparar os alunos para a chegada do tal professor alertando-os sobre sua fama dando o testemunho próprio em virtude de sua reprovação, provocar um clima tenso em sala pelo enfrentamento simulado com o tal professor horroroso e conferir de perto o pânico estampado na cara dos calouros ante tanta rudeza por parte do professor. Isso na maioria das vezes indignava os calouros. Apesar de vez por outra se sentirem encorajados a se manifestarem contrariamente ao clima estabelecido pelo professor, geralmente percebia-se um clima de muito medo, apreensão e insegurança acerca do seu futuro na universidade. A intenção era fazer o calouro adquirir marcas de sofrimento como ocorre em muitos ritos de passagem. O trote gerava no calouro aquela sensação de que não obteriam êxito em seus planos ou sonhos de se formarem no ensino superior; frustração. E era assim que transcorria a aula trote.” (Depoimento espontâneo de professor)

Na minha memória de aluna que já foi caloura e veterana a escolha do aluno que representaria o professor na aula trote e que encarnaria o carrasco, sempre foi assim: deveria ser escolhido aquele aluno que conseguisse representar um professor cuja relação com os alunos fosse tradicionalmente ruim. No caso do professor convidado a participar da aula trote, ele foi escolhido porque sua fama entre os alunos era a de ser “um dos mais gente boa”. Das outras vezes era um veterano que representava o papel do professor sempre utilizando o espaço de uma aula de um professor que colaborasse cedendo alguns minutos da sua aula.

Podemos analisar a aula trote como um dado sobre a existência dos tipos de professores que são construídos ao longo de nossa vida escolar: o professor “bonzinho”, “maneiro”, “ideal” e o professor “chato”, “carrasco” que ninguém quer ter um. A aula trote nos proporciona a clareza de que tipo de professor se quer representar para uma turma de alunos ingressantes. Não iria causar nenhum efeito na turma se fosse representado um professor considerado “ideal”, “compreensivo”, “educado”, etc. O impacto é sempre causado na figura do professor “sem noção”, “carrasco”, “incompreensível”, “mal educado”, etc.

Durante nosso longo percurso na escola e na faculdade nos deparamos com diversos tipos de professores e estes em suas vidas escolares também se depararam com tipos de professores e assim constroem o ser professor que representam, através dessa observação e identificação durante todo o período escolar vivenciado. Aprendemos como é um bom professor, e como é um professor ruim em todo nosso período escolar, e quando nos formamos professores, somos interrogados por esses tipos e espelhamos a construção do tipo de professor que queremos e escolhemos representar.

Essa construção é pautada, por vezes, em como cada um enxerga o que é ser um bom professor. É difícil pautarmos aqui um tipo ideal de professor, porém sabemos baseados nos estudos de Erving Goffman que estamos representando papéis bem definidos a todo tempo, o que nos leva a crer que o professor representa constantemente um papel quando se depara com uma situação que requer essa representação.

A aula trote é totalmente uma simulação da representação. É um ato de cinismo concordando com o pensamento de Goffman. E era isso mesmo que acontecia porque somente os alunos veteranos sabiam se tratar de uma aula trote e por isso mesmo eles sabiam que tudo não passava de mentira, de encenação e, portanto, não acreditavam em uma só palavra dita ou gesto executado. E também, não se interessavam se realmente os calouros acreditariam na verdade da encenação. O objetivo era apenas amedrontar os calouros e fazê-los sofrer um pouco. Após a apavorante experiência dessa primeira aula e revelação da encenação, ou seja, após a tomada de consciência da turma nova de que tudo não passava de um trote, os alunos calouros respiravam aliviados, mas um pouco assustados (às vezes muito assustados), por terem passado pelo ritual. Sendo um ato de cinismo, o grande objetivo era investir na fama de um professor mau para aterrorizar os calouros e dar a impressão de que eles, para poderem participar daquele novo mundo, deveriam ultrapassar grandes desafios. Por isso se percebe uma contradição entre a aula trote a representação da primeira aula para muitos professores, conforme foi visto no capítulo anterior. Enquanto para a maioria dos

professores do IEAR a primeira aula é o momento crucial de dar o tom para o semestre e firmar contratos e acordos o roteiro de uma aula trote é uma encenação do comportamento apresentado por alguns professores no primeiro dia de aula e da manutenção desse clima durante o semestre. Na verdade a aula trote é um símbolo da prática docente e da tradição da dificuldade que é fazer parte do mundo acadêmico.

A aula trote é também uma representação sobre a vida na universidade por parte do alunado porque o aluno cultua e cultiva a representação da universidade como local de formação profissional e que isso ocorre graças à superação das muitas barreiras, as quais as dificuldades de leitura, escrita e de relacionamento com alguns professores, os métodos, as disciplinas, os conteúdos, etc. Podemos dizer que a fama de alguns professores influencia diretamente na relação dos alunos com determinadas disciplinas.

Existe muita coisa por trás do termo fama, sua origem latina, “fāmā, āē, (...) boato, voz pública, (...) Saber de ouvir dizer. (...) Ser objecto das conversações, andar na boca de todos...” (SARAIVA, 2006, p. 472) e a teoria sociológica que fala em “capital simbólico” (BOURDIEU, 1998, p. 134-135). Nós utilizamos fama na visão do senso comum que fala em reputação. É interessante saber o que os professores dizem sobre suas possíveis famas. Já foi dito antes que a questão sobre a fama deixou os professores muito curiosos.

A pergunta sobre a fama deixava os professores curiosos, pois esses, mesmo sabendo que algum tipo de fama sobre eles exista, diziam não saber bem qual a sua própria. Alguns professores opinaram sobre suas possíveis famas, mas alguns preferiram jogar a responsabilidade de resposta para os alunos, mas outros diziam não se preocupar com ela. Ainda vimos um grupo de professores que realmente se interessava pelas possíveis famas que tinham entre os alunos e associavam essas famas com a opinião sobre suas aulas. Outros professores ainda falaram do fato de existirem muitas famas.

Com tantas auto definições temos a fala da professora 1 que diz não ter “a mínima ideia”. Mas, no momento seguinte ela afirma saber “que para alguns eu fiz diferença na formação, mas para outros talvez não.” E finaliza recomendando que a pergunta seja feita aos alunos. O professor 2 respondeu sobre sua fama mas resolveu jogar a responsabilidade para os alunos fazendo uma brincadeira no final, o que não deixa de ser uma tentativa de jogar a responsabilidade para a o aluno:

“Fama como professor: bem, não sei se tenho "fama" alguma. De modo geral tenho ótimas relações com as/os alunas/os. Tenho compromisso com as/os

estudantes, não falto, gosto do que faço, preparo as aulas, aplico a ementa do curso, os processos avaliativos são claros, as/os alunos têm espaço para críticas, sugestões, manifestar posições, dou "vista de prova", enfim, há diálogo. Gostaria que vc me dissesse qual a fama que eu tenho!”

Em outro exemplo o professor 9 diz: “Particularmente, eu não sei lhe dizer qual é a minha fama. Acho que esta pergunta você poderia fazer para os alunos. Eles sim terão condições de lhe responder melhor. Sei que no final do curso, alguns alunos dizem que sou organizado.”. Essa autodefinição é meio uma forma do professor não se comprometer com uma possível fama entre os alunos e também é uma forma do professor dizer como ele mesmo se vê.

Um grupo de professores nega ter fama, ou pelo menos diz não se interessar por ela se por acaso tiverem. É o caso da professora 4:

“Não creio que eu tenha uma fama não. Penso que, como todos os professores, há alunos que gostam e simpatizam com minha maneira de trabalhar e tem os que não simpatizam muito. Tenho com alguma frequência recebido alguns elogios, já as críticas chegam com menos frequência; fofocas não têm chegado aos meus ouvidos. Como sou muito rígida quanto à avaliação, creio que neste aspecto devo ser vista como carrasca. Nos demais, acho que fico na média mesma. A verdade é que, via de regra, tento dar a minha aula de modo o mais motivador possível, pois compartilho da compreensão que uma aula mal dada é um dano irreversível, pois o tempo foi desperdiçado de uma vez por todas. Ainda que esta que se possa fazer da avaliação um mecanismo de melhorar as futuras, a que passou não será repetida.”

No caso da professora 4 é interessante perceber que num primeiro momento nega-se a fama, mas depois no meio da resposta vem algum tipo de fama. O professor 5 é prático em sua resposta: “Não sei responder a esta questão, pois não me preocupo com isso, mas com o meu trabalho de formação, dos estudantes e concomitantemente a minha própria”.

Para a professora 2 existem muitas famas, conforme vemos a seguir:

“Acho que os professores sempre têm ‘famas’ entre os alunos, às vezes mais que isso (como alguns apelidos ‘carinhosos’). Mas, também penso que isso varia muito em função dos grupos e do momento. Tem a ver com a empatia, tanto entre os alunos com o professor e sua proposta/postura como quanto da identificação de ambos com a disciplina. Por exemplo, tem épocas em que nem eu me aguento, imagino que isso transpareça na relação com os alunos e produza algumas ‘imagens’, que entendo que seria o que você está chamando de fama. Entendo que não é possível generalizar, é necessário considerar o contexto. Talvez, de um modo geral, existam posturas que mantemos e que podem estar ligadas a uma imagem mais duradoura. Muitas turmas dizem que sou exigente, talvez tenha essa ‘fama’.” (Professora 2)

A professora 7 faz uma aprofundada análise sobre a fama e considera muitas possibilidades e acha difícil responder:

“Acho que qualquer professor sempre é taxado de alguma coisa: o bonzinho, o chatinho, o carrasco, o difícil, etc. Eu tenho muita dificuldade de fazer uma leitura da ‘cara’ dos alunos e entender o que realmente eles pensam da aula e do professor. Muitas vezes me engano tanto para o bem quanto para o mal. Não sei bem te dizer qual seria a minha fama, mas algumas vezes acho que minhas propostas são mal compreendidas passando, talvez, a ideia de ser mais fácil. Acho tb que tenho uma enorme tolerância para os processos de desenvolvimento dos alunos, então isso pode ajudar a reforçar essa ideia da minha aula ser fácil. O fato é que é impossível agradar gregos e troianos. As leituras mais positivas dos alunos em relação à minha aula foram as que identificaram a minha aula como prazerosa, estimulante. Isso certamente não é a opinião de todos, mas se eu tivesse que escolher a minha fama eu gostaria, e é o que procuro fazer, que fosse essa.

Tivemos algumas tentativas de resposta bem tímidas quando os professores tentaram falar de suas famas. Segundo a professora 6 “Sobre minha fama, às vezes em determinadas turmas somos taxados de algo que muitas vezes está ligado ao conteúdo desenvolvido, mas atualmente não sei se tenho, prefiro não arriscar”. Nessa mesma linha temos a opinião da professora 11. Em suas palavras:

“Não tenho clara noção de minha imagem entre os alunos. Tenho impressão de que veem em mim alguém que encontra alegria e intensidade no que faz, que parece não ser exigente, mas, com o tempo, se mostra bem criteriosa, sem perder a generosidade. Acredito que passe essa imagem. No entanto, posso dizer que não sou exatamente assim. Próxima disso...”

Ainda sobre respostas tímidas, mas também com análise, da mesma forma que aconteceu nas respostas acima temos a professora 14 que diz:

“Essa é uma pergunta difícil de ser respondida. A minha chegada ao IEAR é bastante recente, por isso talvez ainda não tenha adquirido algum tipo de "fama" entre os alunos. Eu não havia pensado sobre isso, mas sua pesquisa aguçou minha curiosidade. A relação professor-aluno é extremamente complexa e fatores como empatia, impressões e tudo que é "dito" pela linguagem não verbal têm impactos inquestionáveis sobre os processos de aprendizagem. Por essa razão tenho grande interesse em saber sobre minha fama entre os discentes de nossa instituição. Ariscando um palpite, diria que me consideram uma pessoa acessível, alguém com quem é possível dialogar, negociar.”

Há um grupo de professores que fala abertamente sobre suas famas. Uns são mais práticos e outros fazem mais análises. Dos exemplos práticos temos o professor 8. Para ele:

“Creio que acham que eu sou ‘chato’ e que falo pra cacete, com alguns palavrões no meio... Mas creio também que acham que levo a sério o que faço e que gosto muito do que faço. Creio que sabem do meu compromisso profissional com a Universidade e com a aprendizagem dos alunos. Creio que tenho fama de ‘dar aula’, no sentido tradicional do termo...”

Também de forma prática o professor 15 se coloca da seguinte forma: “Difícil avaliar. Mas acredito que a impressão média é de um profissional comprometido e dedicado com a carreira que resolveu abraçar”.

O último bloco de respostas se refere aos professores que se expuseram um pouco mais

na questão da fama em geral e de suas próprias famas. O primeiro destaque é para a professora 10 que aproveitou a pergunta para dar uma aula sobre fama já que antes de tudo ela é uma professora, como ela mesma disse:

“Você sabe o que é a fama? Desculpa... eu deveria me limitar a responder mas, antes de tudo, sou professora. Fama era uma deusa grega responsável por propagar notícias, também conhecida como “voz pública”, uma espécie de mensageira e pode ser representada com uma corneta. A Fama pode ser mensageira de boas notícias ou de calúnias.

Em nossos dias, a fama costuma propagar mais calúnias do que boas novas.

No meu caso, sei que tenho fama de exigente, o que não chega a ser uma calúnia. Mas certamente não sou uma professora impiedosa e muito menos injusta. Ao contrário, me acho muito compreensiva, tolerante e flexível (com os alunos que trabalham, digo, que se dispõem a estudar) e, disso, não sei se tenho fama. Sou bastante intolerante com os alunos que tentam se enganar e me enganar. Existe muito isso. Eu adoro dar aulas (para quem se interessa de verdade) e acredito ser uma boa professora. Acho que devo ter fama de ser responsável e comprometida. Assim espero, ao menos...”

Depois temos o professor 12:

“Tenho algumas famas, elas mudam ao longo do tempo e depende da turma. Tenho fama entre os meus alunos de ser professor "maluco beleza" que dá aulas ao ar livre e com atividades prazerosas, lúdicas. Tenho fama de ser tranquilo, zen, calmo. E também de ser tranquilo de passar e que posso abonar faltas. E, como trabalho como sexólogo, tenho uma fama, entre outros alunos (que não estão em sala de aula comigo) de ser professor do sexo, do orgasmo, e eles não levam à sério o meu trabalho terapêutico”.

A seguir a forma como o professor 13 fala da fama que tem:

“Acho que tenho a fama de ser gente boa. Geralmente construo boas cumplicidades com os alunos e isso vigora por todo o curso. Tem uma coisa que

me chama muito a atenção: geralmente os alunos riem para mim quando me cumprimentam ou quando encontram comigo pelos corredores, escadas, pátio, ou mesmo fora do Instituto. Tenho muitos alunos adicionados nos meus perfis do Facebook, Instagram e Twitter. Mas acho também que carrego uma fama de doidinho, de maluco, de debochado e irônico. Aliás, de todas as minhas famas, a de irônico é a que mais me agrada. Porque vejo na ironia um universo de inteligência. Taí, acho que minha fama é de um professor irônico e gente boa...”

Quando já estávamos com o trabalho de coleta de dados encerrado, em uma conversa informal na sala dos coordenadores duas professoras que responderam à pesquisa sugeriram juntar a questão da fama com a questão do carisma. Em conversa com o orientador decidimos não falar na questão do carisma abordada por Max Weber porque não tínhamos muito tempo para um estudo aprofundado já que o mesmo utiliza o carisma em sua discussão sobre o líder auto-indicado.

“O carisma, significando literalmente “dom da graça”, é usado por Weber para caracterizar o líder auto-indicado, seguido pelos que estão em desgraça e seguem-no por acreditarem ser ele extraordinariamente dotado. Os fundadores das religiões mundiais e os profetas, bem como os heróis militares e políticos, são os arquétipos do líder carismático”. (GERTH & MILLS, 2002, p. 37)

Acreditamos ter exposto neste capítulo uma amostra do ponto de vista dos professores sobre a fama em geral e sobre suas próprias famas a partir de uma reflexão sobre a aula trote como um ritual. A seguir apresentaremos nossas considerações finais.



## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS – IMPRESSÃO SUSTENTADA

Chegamos ao final deste ensaio acadêmico com a sensação de dever cumprido e de termos chegado bem próximo do que havíamos planejado para o estudo. Apesar do início ter sido muito difícil por causa da demora em encontrar um tema de interesse, achamos que o resultado ficou muito perto do esperado.

Nosso estudo se encaixava dentro da pedagogia enquanto área de pesquisa. Nosso tema geral tratava da prática docente e o nosso tema específico era o caráter dramático da prática docente. Na delimitação do problema perguntamos se existia um caráter dramático na prática docente e a hipótese claramente afirmava que era provável que existisse. Então nosso objeto de estudo se concentrou na sociabilidade de professores e alunos. Nosso objetivo geral era relacionar o possível caráter dramático com a prática docente. Para alcançarmos o objetivo geral decidimos descrever situações específicas da prática docente dentro da cultura acadêmica: a primeira aula e a aula trote. Também achamos necessário caracterizar a prática docente a partir das falas dos professores do curso de licenciatura em pedagogia do IEAR. Para nós foi possível estudar a vida social dentro dos limites físicos de um prédio a partir das situações de interação entre professor e alunos.

Nesse sentido reafirmamos que existe sim um caráter dramático na prática docente porque encontramos no contexto estudado muitos dos aspectos elaborados por Erving Goffman, para caracterizar a representação tais como crença no papel representado, fachada, realização dramática, idealização e manutenção do controle expressivo, representação falsa, mistificação e realidade e artifícios.

Não houve tempo de analisar todos os aspectos, mas é certo que nas falas dos professores é possível identificar cada um deles. Esse é um limite deste trabalho.

Para nós o estudo foi relevante porque falou da realidade de professores e alunos no IEAR e mostra um pouco do lado exótico do processo de formação do pedagogo.

Pessoalmente achei importante porque me aprofundei em leituras difíceis e tive que lidar com a insegurança de fazer uma pesquisa e produzir um trabalho de conclusão de curso. Enfim, espero ter alcançado os objetivos por ter tentado fazer o melhor.

Eu estava lá na primeira aula de todos eles, vendo-os encenar seus papéis, estrear como aqueles professores que escolheram representar, eu ajudei a propagar a fama de cada um deles, sendo ela boa ou ruim, eu me fiz espelho por diversas vezes, eu errei e eles também, em

suas escolhas, eu procurei explicação ao ouvir os gritos daquela professora da educação básica e encontrei essa explicação ao dar meu primeiro grito.

Eu fui atrás dos objetivos que eles me ajudaram a traçar, eu estudei, li, reli, escrevi e escrevi e hoje são eles que me veem professora, que vão ler o meu trabalho, que vão julgar minha conduta na hora de me apresentar, que vão ver que minha encenação de aluna, que eles formaram professora, acaba no ponto final desse trabalho.

## 5 REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

DaMATTA, Roberto. Você tem cultura? In: Explorações – ensaios de sociologia interpretativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DaMATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. In: Boletim do Museu Nacional. Antropologia, Nº 27, Rio de Janeiro: Nova Série, 1978.

GERTH, Hans H.; MILLS, C. Wright (orgs.). Max Weber – Ensaio de Sociologia. Rio de Janeiro: LTC, 2002.

GOFFMAN, Erving. A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis, Editora Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Editora Vozes, 2008.

RODOLPHO, Adriane Luisa. Rituais, ritos de passagem e de iniciação: uma revisão da bibliografia antropológica. In: Estudos Teológicos/Faculdades EST, v. 44, nº 2, São Leopoldo: Editora Sinodal, 2004.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. Metodologia científica: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro, Editora Lamparina, 2007.

SARAIVA, Francisco Rodrigues dos Santos. Novíssimo Dicionário Latino-Português. Belo Horizonte-Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 2006.

VELHO, Gilberto. Entrevista com Gilberto Velho: entrevista. [3 de julho, 2001]. Rio de Janeiro: Estudos Históricos. Entrevista concedida a Celso Castro, Lucia Lippi Oliveira e Marieta de Moraes Ferreira.