

## **DISPERSÃO NA SALA DE AULA – “ESSE BARULHO É DE DENTRO OU VEM DE FORA?”**

**LEITE, Miriam Soares – PUC-Rio**

**GT-04: Didática**

**Agência Financiadora: FAPERJ**

No estudo de caso desenvolvido ao longo de todo o ano letivo de 2006 em uma escola da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro, para minha pesquisa de doutorado, a pergunta que intitula este trabalho repetiu-se com instigante frequência. O barulho que tantas vezes impediu a escuta de falas de professores e de alunos era produzido dentro da sala de aula ou vinha do pátio e dos corredores? Posteriormente, a análise dos registros dessas observações evidenciou a dimensão metafórica dessa indagação e permitiu reformulá-la do seguinte modo: afinal, a dispersão que dificultava – e, muitas vezes, inviabilizava – os processos de ensino-aprendizagem presenciados se explicava pela velocidade dita característica das novas gerações de estudantes, pelos estilos docentes que com elas interagiam ou pelas condições oferecidas pela escola para o trabalho pedagógico?

Neste artigo, exploro algumas respostas possíveis para tal questionamento, com base na discussão dos padrões de dialogia identificados nas aulas observadas. Antes, porém, algumas informações sobre a pesquisa desenvolvida podem melhor situar esta reflexão.

### *A pesquisa na Escola dos Murais<sup>1</sup>*

Além de observações dos diversos espaços de convivência da escola e das aulas de quatro turmas de 8º e 9º anos (102 horas-aula), a pesquisa que deu origem a este artigo também contou com pesquisa documental, entrevistas semi-estruturadas e gravadas com alunos<sup>2</sup>, funcionários, gestores e professores<sup>3</sup>. A instituição investigada atendia a cerca de 870 alunos, do 1º ao 9º anos e, apesar da relativa precariedade das suas instalações físicas, profissionais e estudantes desse espaço costumavam a ela se referir como uma boa escola. Situada em área turística da cidade, incluía no seu corpo discente uma maioria de filhos de porteiros, motoristas e outras ocupações profissionais

---

<sup>1</sup> Assim como a denominação da escola, todos os demais nomes citados são fictícios. No caso dos alunos das turmas de 8º ano, foram definidos pelos próprios.

<sup>2</sup> Entrevistas coletivas: 9 grupos, totalizando 41 estudantes.

<sup>3</sup> Dezesete entrevistas individuais: diretora (duas entrevistas), diretora adjunta, coordenadora, agente educadora (inspetora), professores das aulas observadas – Artes, Ciências, Francês, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática.

de remuneração e prestígio social semelhantes, além de contar também com uma minoria de moradores de favelas próximas e um percentual também minoritário de filhos de profissionais com formação universitária, como professores e advogados.

O foco da pesquisa direcionou-se prioritariamente para questões de indisciplina e de violência nas turmas de adolescentes, questões essas pensadas como problemas do campo da Didática. Nesse campo, foram referências importantes as ainda atuais proposições da professora Vera Candau com respeito à necessária multidimensionalidade dessa abordagem – em outras palavras, buscou-se considerar igualmente e de forma articulada as dimensões técnica, afetiva e sociopolítica das questões discutidas (Candau, 2002b). Também interessaram as formulações teóricas mais recentes dessa mesma autora, em que propõe a incorporação de contribuições da perspectiva intercultural, no sentido da ampliação e da atualização da perspectiva crítica na Didática (Candau, 2002a; Candau & Leite, 2006), o que permitiu pensar as especificidades do estar adolescente em termos de diferença cultural. Na reflexão sobre a dispersão na sala de aula, a análise das interações dialógicas observadas encontrou produtiva fundamentação nas teorizações de Paulo Freire acerca do diálogo na educação escolar. O sociólogo francês François Dubet também representou interlocução teórica fundamental, em especial no que concerne ao debate da questão da autoridade nos contextos escolares da contemporaneidade.

#### *A dispersão como problema do campo da Didática*

Atrás, sentada entre os alunos, esse lugar favorecia o estranhamento do familiar que me era a sala de aula, pelo próprio ineditismo dessa localização. Desse modo, já na primeira aula observada, em uma turma de oitavo ano, a dispersão generalizada apareceu como uma forte marca daquele espaço-tempo. A continuidade das observações trouxe a constatação de que não se tratava de evento isolado, além de que tampouco era homogêneo, ou seja, não se repetia de igual maneira em todas as aulas observadas.

Inicialmente, suspeitei de horários e/ou condições circunstanciais: aulas pós-recreio, dias de muito calor, certos conteúdos, último tempo de sexta-feira, jogo do Brasil na Copa etc. Não consegui, entretanto, identificar padrões nessas contingências, mas a gravidade do problema me instigou a prosseguir no seu questionamento.

O barulho do pátio está bem alto, mas Alice [professora] foi ao quadro resolver o tal problema e grande parte da turma parece tentar acompanhar. Vários alunos participam ou tentam participar da correção. Tomiko [aluna sentada na primeira fileira de carteiras da sala] responde, a professora ouve e diz que ela está certa; não ouvi e acho difícil que

a metade de trás da turma tenha ouvido sua resposta. Louis, sentado na minha frente, também responde, mas Alice não ouve, aí ele a chama três vezes – ‘Professora! Professora! Professora!’ – ela não parece ouvir [mais tarde acrescentei um asterisco neste ponto do registro e comentei: ‘é sempre solícita com os alunos, acredito que de fato não tenha ouvido’]. Louis desiste e se aliena até o fim da aula, brincando sem alarde ora com seu celular, ora com Xuxu, sentada ao seu lado. (caderno de campo 3, 9/8/06)

Vale contar um pouco sobre Louis. Diversas vezes, presenciei esse aluno ser discriminado por colegas devido à sua suposta homossexualidade; apesar dos adereços e corte de cabelo chamativos, mantinha uma postura na Escola e em sala de aula de bastante discrição; parecia ter apenas algumas amigas e com elas sempre sentava (na parte de trás da sala) e ficava nos horários vagos ou de recreio; nas aulas que observei, quase sempre esse aluno parecia não participar da maior parte das atividades propostas pelos professores. O problema referido no relato acima tinha sido apresentado como desafio pela professora, e acredito poder supor que, dada sua insistência, teria sido importante para Louis ser ouvido naquele pouco freqüente momento de participação. Quantas vezes Louis terá tentado se integrar e desistido da aula diante da dificuldade e eventual impossibilidade de se comunicar com o professor? Quantos eventos similares aconteciam no dia-a-dia daquelas salas de aula? Registrei vários durante minhas observações, o que me convenceu da seriedade do problema da dispersão na sala de aula: não é possível, afinal, que todos os alunos sentem-se nas primeiras fileiras, de modo a ouvirem e serem ouvidos nas aulas. Percebi que a dispersão – originada dentro e/ou fora da sala de aula – pode ser altamente excludente, e passei a pensá-la como grave questão para a teoria e prática didáticas.

Entretanto, não cheguei à sala de aula com o olhar ingênuo em relação a esse problema. A leitura de um artigo de Lélis (2005b) já me alertara para a tendência à dispersão entre os alunos das novas gerações. Antes mesmo da publicação desse texto, Lélis (2005a) havia abordado a questão da dispersão entre alunos de grupos sociais privilegiados no artigo em que discute os resultados da investigação intitulada *O ofício do aluno e o sentido da experiência escolar*, que coordenara no período de 2001 a 2003, quando, com base em pesquisa empírica realizada em uma escola privada da cidade do Rio de Janeiro, buscou conhecer “como o jovem de camadas médias vive a experiência escolar” (ibid., p. 138). Nesse artigo, a autora assinala a dispersão “como traço distintivo dos comportamentos diante das práticas escolares” por parte dos jovens investigados (ibid., p. 153), e relaciona essa marca cultural das novas gerações com a abundância simbólica a que são expostos na atualidade, trabalhando com a noção de

geração *zapping*, segundo proposto por Sarlo (2004). Não aborda ainda essa problemática no espaço da sala de aula, o que vai fazer no artigo *Lidar com a dispersão: um desafio para o professor* (2005b), no qual se dedica especificamente a essa questão. Toma então como base para suas reflexões a pesquisa *Entre famílias e escola, a força da avaliação professoral*, que coordenou no período de 2003 a 2005, desenvolvida em outra escola privada da mesma cidade, “frequentada por camadas médias e setores das elites cariocas” (ibid., p. 4). Nesse espaço, observou as aulas de todas as disciplinas de uma turma de nono ano, além de fazer entrevistas e aplicar questionários para alunos e professores. Embora a questão da dispersão não estivesse prevista nos objetivos iniciais da pesquisa, “a imersão na sala de aula, durante o ano de 2004, fez emergir um aspecto central para o entendimento hoje dos desafios que vive o professor na gestão da classe: a presença constante da dispersão” (id.).

A pesquisa na Escola dos Murais (EM) soma a essa discussão, quando aponta que a dispersão também pode ser problema na escola pública, não restrito, portanto, aos setores médios e de elite investigados por Lélis.

Apesar das óbvias distâncias socioculturais que separam os estudantes das pesquisas dessa autora dos frequentadores da EM, podem-se identificar alguns pontos em comum entre esses adolescentes, particularmente no que se refere à cultura *zapping* com que convivem e geralmente valorizam. Ainda que com restrições diversas, o acesso ao mundo digital já se difunde entre outros grupos sociais, o que se colocava evidente nas salas de aula observadas.

Nas turmas de oitavo ano, por exemplo, a internet se fazia presente de modo bastante concreto no quadro de dispersão constatado: com frequência, nas aulas em que esse problema se mostrava mais agudo, voavam bolinhas de papel, que iam e vinham pela sala. Depois de algum tempo de convívio com essas turmas, pude ter acesso a essas bolinhas que, na verdade, eram bilhetes: a meu pedido, diferentes estudantes concordaram em mostrá-los para mim; pude também observar que havia algumas dessas bolinhas pelo chão da sala no final do dia e passei a tentar recolhê-las, o que só foi possível algumas vezes, pois quase sempre alunos o faziam antes de mim. Descobri, desse modo, que as bolinhas funcionavam como um *MSN de papel*, com “emoticons” e codificação típicos desse meio de comunicação:

Oi! Quer tc comigo?  
Ola mami... Td bem?  
Td :)  
Tbm, novidades?

Nenhuma!  
 Xiieeee, nem eu  
 Vc fala c a p\*?  
 M...?  
 é  
 Sim, pq? Vc não suporta ela, né?  
 é ela tá insuportável!  
 O q ela fez?<sup>4</sup>

Também os celulares traziam os novos tempos para a dispersão na sala de aula. Era muito comum, nas fileiras mais posteriores das salas, alunos ocuparem-se por longos períodos com seus celulares. Cheguei a perguntar para alguns – poucos, pois temi que esse tipo de questionamento os intimidasse – o que estavam fazendo, e obtive diferentes respostas: envio de torpedos para colegas da Escola e de fora da Escola, mas também para os seus pais; jogos; “nada, só mexendo pra passar o tempo”<sup>5</sup>.

Generalizando, a agitação e aparente dificuldade de concentração de grande parte dos alunos eram quase permanentes: independentemente do objeto em lançamento pela sala ser o tradicional giz ou a inovadora bolinha-MSN, o quadro de dispersão era geral, como assinalou Lélis a respeito dos espaços que pesquisou. Mas o primeiro mês de observação das aulas do oitavo ano também sinalizou que alguns encaminhamentos e posturas docentes na interação com o aluno em sala de aula pareciam responder melhor do que outros a essa situação. Por outro lado, a análise desses registros também apontava para um ambiente altamente dispersivo proporcionado pela escola para esses estudantes, o que sugeria que o problema da dispersão não decorria exclusivamente da agitação daquela geração de adolescentes no encontro com os diferentes estilos dos professores da EM.

#### *Da análise dos registros de observação*

Uma importante contribuição da perspectiva intercultural para a didática é a defesa do diálogo, mais especificamente, do diálogo intercultural nas práticas educativas em geral. Por definição, a característica fundamental dessa modalidade de diálogo é a abertura para a troca na diferença cultural, que só se efetiva na medida em que não se

---

<sup>4</sup> Nesse ponto, a conversa/bilhete se interrompe e ficamos sem saber o que a desafeta de quem se fala fez. Reprodução literal (com exceção de um palavrão, substituído pelo asterisco) de bilhete recolhido do chão em 14/6/06, caderno de campo 2.

<sup>5</sup> Resposta de aluna de 8º ano (caderno de campo 3, 16/8/06).

hierarquize<sup>6</sup>, não se essencialize, nem se folclorize tal diferença. As proposições de Paulo Freire – uma importante referência para essa perspectiva (Candau & Leite, 2006; Candau, 2002a) – a respeito do diálogo enquanto opção metodológica de ensino-aprendizagem trazem elementos que complementam esse contorno básico e se mostraram produtivos para a análise sintetizada a seguir.

No livro em que discute com o educador estadunidense Ira Shor, Paulo Freire (Freire & Shor, 1986) argumenta que o diálogo em sala de aula é, antes de tudo, um direito do aluno e justifica:

PAULO. [...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres humanos criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de *saber que sabemos*, que é algo mais do que só saber. (ibid., p. 123)

Freire lembra ainda que o diálogo não se dá em um vácuo sociopolítico: sua intenção democrática não significa independência dos fatores condicionantes do contexto em que se realiza, que poderão limitar a concretização dos objetivos a que se propõe. Nesse sentido, no caso do diálogo em sala de aula, destaca-se a tensão autoridade-liberdade, dado que a primeira se faz necessária para garantir a segunda – impedindo, por exemplo, que se utilize da própria abertura dialógica para sabotar esse processo – mas também representa um fator limitante para os impulsos individuais de participação. Ressalva, contudo, que autoridade não implica autoritarismo, este incompatível com a postura dialógica na educação.

Outra importante dimensão desse entendimento do diálogo diz respeito à posição epistemológica que implica. Para Freire, nessa perspectiva, o fato de o educador ter um contato prévio com os objetos de estudo não significa que tenha esgotado todas as suas facetas para conhecimento. A postura dialógica traz a abertura, em certa medida, a novas interpretações e desenvolvimentos do conhecimento desses objetos, possível pela

---

<sup>6</sup> No caso da diferença adolescente, cabe importante ponderação: não se negam aqui as especificidades do estar adulto e do estar adolescente. A própria legislação que criamos torna compulsório certo nível de desigualdade, pois nela nos obrigamos ao reconhecimento do específico da infância e da adolescência e à incumbência da sua proteção, assumindo a responsabilidade pelos seus atos, seu bem-estar e suas oportunidades de futuro. Na escola, além dessa flagrante assimetria, o cunho pedagógico-institucional das relações que ali se estabelecem entre adultos e adolescentes define necessárias posições de autoridade, que, ainda que democratizadas pela dialogia e reciprocidade, não permitiriam a afirmação de igualitarismo entre profissionais do ensino e estudantes. Tal abertura, todavia, favorece que as especificidades do lugar do aluno e do lugar do professor sirvam mais aos processos de ensino-aprendizagem do que ao exercício arbitrário do poder adulto.

troca de experiências e informações entre alunos e professor. Há limites, no entanto, para esse “ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto” (ibid., p. 124). Freire ressalta que essa posição não implica esperar que o educador renuncie à sua formação e aos seus conhecimentos, nem tampouco que os transforme de modo radical a cada período letivo. Argumenta que adquirimos algum nível de certeza sobre alguns objetos e que podemos operar com essa certeza em sala de aula – o contrário seria hipocrisia.

Com base nessa concepção de diálogo, elaborei o roteiro que se segue para a análise dos registros das aulas observadas:

#### - PALAVRA DO ALUNO

##### 1) Direito ao diálogo:

- a) busca integração na rede de comunicação principal<sup>7</sup>?
- b) conquista integração nessa rede?
- c) colabora para a efetivação desse direito para todos?

##### 2) Tensão autoridade-liberdade:

- a) reconhece a autoridade do professor?
- b) demonstra autonomia na prática da liberdade (considerando-se aqui o direito do coletivo e o seu direito individual ao diálogo e à aprendizagem)?

##### 3) Dimensão epistemológica: sua experiência e saberes dialogam com o conhecimento trabalhado em sala de aula?

#### - PALAVRA DO PROFESSOR

##### 4) Direito ao diálogo:

- a) compartilha esse direito com todos os alunos? Assegura integração da palavra de todos os alunos à rede de comunicação principal?
- b) dialoga com a diferença adolescente?

##### 5) Tensão autoridade-liberdade: como exerce sua autoridade na sala de aula?

---

<sup>7</sup> Régine Sirotta (1994, p. 37) propõe a existência de duas redes de comunicação em sala de aula: “uma rede de comunicação principal, que se refere apenas a uma parte da turma, na qual os alunos são efetivamente *sujeitos* de uma comunicação, pois participam, são interessados, valorizados e têm coisas a dizer, visto que a situação de aprendizagem faz sentido para eles; uma rede de comunicação paralela que se refere à outra parte da classe. Esses alunos estão em uma posição externa à rede principal de comunicação, na medida em que não estão interessados, nem são valorizados, nem são parte integrante, desenvolvendo portanto condutas de ilegalidade escolar ou de apatia”. A incorporação desses conceitos não significa, contudo, o não reconhecimento e valorização de outras formas de organização do trabalho escolar, menos centradas na figura do professor. Foram utilizados, porque, no espaço pesquisado, a maior parte das aulas de fato se desenvolvia dentro de tais padrões.

## 6) Dimensão epistemológica: como trabalha o conhecimento na sala de aula?

Uma primeira constatação foi que a palavra do aluno era, em larga medida, modulada pela palavra do professor: as turmas mudavam significativamente de postura conforme o professor em sala de aula. Desse modo, as respostas ao primeiro nível de análise – palavra do aluno – revelaram-se fortemente dependentes das respostas ao segundo nível – a palavra do professor. Essa dependência também ficou clara quando alunos foram entrevistados para a pesquisa:

P – Tá. Mas e a turma? O que vocês acham do comportamento das turmas nas aulas?

Giovanna – Ah, depende. Tem aula que fica legal e tem aula que enlouquece. [risos]

P – Mas depende de quê, Giovanna?

Giovanna – Depende do professor, ué...

(entrevista com alunos do 8º ano)

P – E a turma, gente? Quando eu perguntei das aulas, só apareceu professor. E os alunos?

Talita – Ah, às vezes eles implicam muito com o professor, às vezes nem dá pra entender nada da aula.

Soraia – É, depende da aula.

P – Por quê? Tem professor que os alunos não ‘implicam’, como a Talita falou?

Talita – É, tem professor que sabe segurar a turma.

Soraia – É, mas tem professor que até faz bagunça com a turma! [risos]

(entrevista com alunos do 9º ano)

“Depende do professor, ué...” – a interjeição do final desse enunciado diz muito da naturalidade com que os alunos pareciam encarar o protagonismo dos professores no seu processo de ensino-aprendizagem, sugerindo mesmo o desconhecimento da possibilidade de haver alternativas a esse modelo de ensino tão absolutamente centrado na figura docente. Como exemplificam os recortes acima destacados, nas entrevistas, esse padrão também ficava evidente: quando perguntados sobre a turma ou sobre os alunos, em relação a questões de regulação do coletivo, as respostas dos entrevistados com frequência traziam o foco novamente para os professores, neles depositando toda a responsabilidade pela produtividade dos encontros escolares.

E, de fato, de acordo com os registros dessas observações, a busca e o sucesso da integração da palavra do aluno à rede principal de comunicação alteravam-se mais em função do professor, do que em função da série, turma ou disciplina em questão. Dois fatores pareciam afetar essa busca: a postura do professor, em relação ao direito ao diálogo, e os modos de exercício da sua autoridade em sala de aula.

Quanto ao direito ao diálogo, percebeu-se uma tendência a um menor movimento de tentativa e realização de integração discente nas aulas em que a condução do compartilhamento desse direito, por parte do professor, era limitada, o que podia se expressar de diferentes maneiras.

Devido à centralidade da figura do professor nesse modelo de organização do trabalho escolar, o direcionamento do seu olhar para as primeiras fileiras da sala se relacionava com a exclusão do restante da turma da rede principal de comunicação. Nessas aulas foi registrado um maior número de ocorrências de intervenções discentes ignoradas, atitudes de aparente desligamento, bilhetes e conversas.

Ainda relativamente ao direito ao diálogo por parte do aluno, apareceu também uma nítida relação entre o modo de integração proporcionado pelo professor aos enunciados dos alunos e o nível de dispersão da aula. Nos encontros em que predominaram o que se chama aqui de *respostas dirigidas*, isto é, quando a maior parte das intervenções discentes era respondida pelo professor diretamente ao aluno, sem a preocupação de colocar o restante do coletivo a par do teor daquele diálogo, havia uma maior tendência à dispersão da turma do que nas aulas em que os professores privilegiavam o que denomino como *respostas ampliadas*. Neste tipo de interação, a pergunta ou comentário do aluno costumava ser repetido em voz mais alta pelo professor, o que chamava a atenção da turma – mais acostumada a valorizar a voz do professor do que a do colega – ao mesmo tempo em que viabilizava que os demais soubessem do que se tratava, pois com frequência não se podia ouvir o que o aluno dizia, caso não se estivesse sentado perto dele. Na verdade, essas duas situações tendiam a coincidir: nas aulas em que predominavam as *respostas dirigidas*, também o olhar dos professores não costumava se direcionar para além da segunda ou terceira fileira da sala de aula. Desse modo, em geral, perguntas feitas por alunos sentados na frente da sala não eram ouvidas pelo restante da turma, o que destituía de sentido a resposta do professor, mesmo que fosse ouvida por toda a turma, o que nem sempre acontecia. Quando em *respostas ampliadas*, o caráter privado do diálogo era eliminado pelo professor, o que parecia reforçar a rede de comunicação principal e favorecer a ampliação da adesão da turma a essa rede.

Em relação ao diálogo com a diferença adolescente, o movimento mais claro nesse sentido foi registrado nas aulas da professora Violeta. Trata-se de dados consistentes, posto que a professora atuava nas quatro turmas observadas, o que indica que essa postura e os desdobramentos assinalados não foram incidentais.

Como não havia disponibilidade de fotocópias na Escola, nessa aula, assim como em outras disciplinas que não restringiam seu trabalho ao livro didático, parte do tempo era destinada à cópia de matéria e/ou exercícios do quadro. Nesses momentos, a professora Violeta costumava trazer para a sala um equipamento de som portátil e nomeava aleatoriamente um aluno que atuava como *dj* naquele dia. As escolhas desse *dj*, no rádio ou em cd trazido pelo próprio ou por colegas, deveriam ser respeitadas por toda a turma, inclusive pela professora: tivemos oportunidade de conversar sobre essa prática, e ela comentou que não gostava de *funk* e que lamentava que eles gostassem tanto (caderno de campo 3, 17/7/06). Apesar de nem sempre aprovar a escolha, não impunha restrições de sua parte à música escolhida, com exceção das regras já acordadas, que excluía o *proibidão*, *funk* que enaltece o mundo das drogas, crime e violência. Nesse caso, não abria mão do seu lugar de autoridade dentro da sala de aula e podia ser bastante firme ao intervir em situações desse tipo.

O caráter intercultural desse encaminhamento didático chegou a ser explicitado algumas vezes durante as aulas observadas:

A turma copia, a conversa paralela é mínima. Percebe que um menino está ouvindo *disc-man* e manda desligar o aparelho. Ele argumenta que só está ouvindo música, que nem todo mundo, ela responde: ‘Nós estamos aprendendo tolerância aqui, não pode ouvir *disc-man* não!’; fala mais, diz que também não gosta daquela música, mas que a tolerância também é para música, é para tudo, que quando ele escolher a música, os outros vão ter que ouvir. (caderno de campo 3, turma de 8º ano, 04/8/06)

Além desse importante conteúdo em termos de educação em valores, era visível a maior adesão à rede principal de comunicação que ocorria nas suas aulas. O momento da cópia do quadro, que em outras disciplinas costumava ter o efeito de dispersar a turma, na sua aula, tinha o efeito contrário.

Quanto aos alunos, a postura em relação ao direito coletivo e a seu próprio direito ao diálogo em sala de aula pareceu depender, em larga medida, do modo como o professor em sala exercia sua autoridade. Havia um número maior do que chamei nesta análise de *intervenções fora de contexto* nas aulas em que o professor se omitia diante de tentativas discentes de “sabotar o processo” de diálogo (Freire, 2003, p. 128).

A freqüente postura de omissão docente diante de situações de dispersão e de indisciplina em geral possivelmente se relaciona com o flagrante quadro de crise da autoridade que vivemos na atualidade. Conforme argumentado por Dubet (2002), na escola contemporânea, a autoridade docente tem de ser reconstruída, reafirmada e

justificada a cada dia, dado que os papéis de aluno e de professor não estão mais naturalizados e sua definição está sempre propensa a questionamentos.

O desafio da construção de uma ordem escolar não constitui novidade radical, mas ele foi consideravelmente reforçado pelo declínio do programa institucional, que vem acompanhado, para os professores, de uma crise da autoridade. Sua autoridade não acontece mais por si só, ela não mais repousa sobre uma tradição indiscutível e ‘natural’, aquela em que se concede à ciência e ao conhecimento uma ordem sagrada. (Dubet, 2002, p. 155)<sup>8</sup>

A análise dos registros de observação das aulas na EM confirmam essas observações. As aulas da professora Violeta exemplificavam o esforço que tinha de ser compreendido para garantir o exercício da autoridade docente em sala de aula. Da chamada – que não era feita em ordem alfabética, para que os alunos se mantivessem ligados à rede de comunicação principal – ao ritual exigido aos atrasados para entrar em sala de aula – um cumprimento e pedido de licença em formato combinado e bem humorado – praticamente todos os detalhes da sua aula pareciam voltados a afirmar sua presença e centralidade em sala. Buscava cuidar da atenção de toda a turma, chamando constantemente os distraídos e sonolentos à participação no diálogo desenvolvido em aula. Mas é importante sublinhar também que a sua autoridade não se fundava apenas na constância e na abrangência do seu próprio exercício.

Carol – A Marluce é uma professora boa, se dá bem, brinca com a turma, mas quando ela, sei lá, ela tem que dar esporro, ela humilha muito... Ela fala, pô, ela humilha demais... A Violeta não, ela conversa e tudo... A Marluce, ela dá aula na boa, ela brinca com a turma, mas na hora de humil... de brigar com o aluno, ela humilha pra caraca!

P – Só um minutinho, Moranguinho...

Moranguinho – Eu não acho não, eu acho que todo mundo só respeita ela, porque tem medo que ela esculache geral na frente, sabe por quê? Ela vai, esculacha todo mundo, e aí a gente não pode falar nada! Uma vez, tava eu e a Xuxu de casaco, a gente tava na frente do ventilador, então, a gente tava com frio, aí ela virou e falou assim: ‘pra estar de casaco, só pode estar doente ou demente!’ [exagera a voz da professora] Olhando pra mim e pra Xuxu... Pô, cara, eu não faço isso com ela, ‘pra dar aula de [...] só tem que ser demente mesmo!’ [risos] Eu não falo isso! Por que ela faz isso comigo?

Carol – Eu acho isso também, eu acho que ela humilha muito as pessoas... Se for botar na balança e ver, as duas têm moral, mas ela é respeito mesmo, a outra, não, é medo. (entrevista com alunos do 8º ano)

P – Deixa eu perguntar... Dessas aulas que vocês mencionaram, quais vocês acham que funciona melhor, que dá mais pra prestar atenção e aprender?

Saulo – Vou falar por mim, assim, eu consigo... Nas aulas que eu consigo aprender, assim, as aulas da Violeta, eu consigo aprender, porque a forma que ela leva a aula dá pra você entender... Numa forma...

Lourenço – Ela brinca...

---

<sup>8</sup> Todas as citações de Dubet são traduções pessoais do texto em francês nos livros referidos.

Saulo – De um jeito dinâmico, deixa todo mundo interessado e isso deixa legal a aula. Mas também não deixa o moleque ficar maluco, tocar muita zona, ela sabe falar, aí neguinho fica na boa, fica todo mundo ligado.

Lourenço – E ela não falta nunca, tá sempre lá, ela acha que a aula é importante pra gente. Com a Aline, não consigo aprender porque... Sei lá... Ela é muito arrogante... Sei lá... Ela trata a gente muito mal... E falta pra caramba! Só quem pode falar é ela! Por que que ela pode e eu não posso? Tem que ficar a aula toda parado, não pode falar nada! Fala sério!

P – Quando o professor trata mal, é, você está dizendo que aí não dá pra aprender... Por quê?

Lourenço – Ah, sei lá. Ela explica bem, mas eu não tenho interesse não.

Saulo – Você fica com raiva do professor, acho que é isso. Você fica com raiva do professor e a matéria fica mais chata do que já é... Aí não dá pra colaborar não, é tocar terror mesmo! [risos]

(entrevista com alunos do 9º ano)

Nas palavras de Dubet & Martucelli (1996, p. 148): “Os estudantes contestam menos a autoridade do que exigem consideração e reciprocidade de atitudes”. A professora Violeta podia cobrar porque “ela sabe falar”; podia exigir trabalho, porque cumpria com o seu.

A postura dessa professora – tomada aqui como exemplo, porém não a única a desenvolver as práticas assinaladas pelos alunos citados – contrastava com a de outros professores, que não tomavam para si a pesada carga desse controle tão amplo da sala de aula.

Gostaria de sublimar, de fazer de conta que não está acontecendo nada. Professor não tem que ficar correndo atrás de aluno pra assistir aula. Mas eu não consigo, não tenho sangue de barata. [p] Eu estou me aborrecendo! (professora Alice, turma de 9º ano, 14/9/06)

As práticas discursivas e não discursivas desses professores sinalizavam que de fato não consideravam que a eles caberia esse tipo de autoridade, a ser diária e laboriosamente reconquistada e argumentada. Alternavam aparente indiferença com duras repreensões às turmas, sendo geralmente pouco produtivos nas suas intervenções, pois nessas aulas o nível de dispersão costumava ser significativo.

A análise do conhecimento trabalhado em sala de aula também se mostrou produtiva para pensar a questão da dispersão. As aulas que dialogavam com a experiência cotidiana de alunos e professores tendiam a menores índices de dispersão. Nessas aulas, os professores não apenas recorriam a exemplos do dia-a-dia nas suas exposições, como também perguntavam mais, e, desse modo, permanentemente convidavam os alunos à integração na rede de comunicação principal. Um registro dessas aulas, que interpretei como sinal dessa adesão, foi a maior incidência de *comentários espontâneos* pertinentes ao conteúdo tratado – nas aulas com altos índices

de dispersão, praticamente não constam ocorrências desse tipo de intervenção por parte dos alunos.

Nas entrevistas com os alunos, a importância dessa dinâmica de aula foi várias vezes ressaltada.

P – Ué, mas alguém aprende alguma coisa que goste aqui na escola?

Soraia – É, de geografia [Violeta], a gente acha legal... porque... ela... ela realmente... pô, ela parece que não é uma professora, ela tenta explicar uma coisa... mas ela sempre põe tipo... coisas do dia-a-dia, exemplos pra ajudar a gente.

[...]

Soraia – É... tipo assim, exemplo... ela... a professora de [...]... ela tenta enfiar na nossa cabeça coisas que aconteceram... então, não interessa a gente, sabe... a gente não tá interessado na coisa que aconteceu! Mas a professora de geografia ela quer explicar pra gente a coisa que aconteceu, mas ela dá exemplos, ela, tipo, ‘outro dia, ontem, aconteceu uma coisa no domingo...’ Ela pega isso como exemplo do que aconteceu há cem anos atrás. Isso é legal, porque a gente vai entendendo, mas você querer enfiar na nossa cabeça uma coisa que aconteceu há mil anos atrás... a gente não vai prestar atenção! Porque a gente realmente não liga!

(entrevista com alunos do 9º ano)

Um duro cotidiano para o professor dessas séries: contemplar ao mesmo tempo autoridade e abertura para o diálogo e ainda motivar o aluno *zapping* para o rotineiro trabalho escolar. Mas a tudo isso pode se somar, no caso dos educadores brasileiros, a necessidade de contornar a precariedade objetiva e subjetiva da rede pública de ensino: segundo esta pesquisa, a escola também pode dispersar.

### *Quando a escola dispersa*

A categoria “dispersão” foi a que atingiu o maior quantitativo de registros da pesquisa, menos pelo quadro da sala de aula encontrado do que pelo grande número de incidentes e práticas cotidianas da Escola que identifiquei como dispersivos. Trata-se de uma série de pequenos eventos diários, talvez não tão graves se considerados isoladamente, mas que, somados, resultam em um ambiente lotado por imprevistos, incertezas e discontinuidades. Seguem-se alguns exemplos extraídos desse vasto material.

A questão das faltas de professores foi um problema grave na EM no ano da pesquisa. Um dos professores de matemática faltou um número impressionante de aulas ao longo do ano. Segundo o depoimento em entrevista de uma das gestoras, não era o primeiro ano em que esse professor tinha esse comportamento, mas não havia nada que pudesse ser feito a respeito, pois se tratava de professor concursado que, ou tinha suas faltas abonadas por um “boletim de informação médica”, ou assumia o parco desconto

que sua ausência implicava. Mas não foi o único faltoso da Escola. Houve licenças devidamente justificadas e aposentadorias, cuja substituição demorava a acontecer. Além disso, no mês de outubro, chegou-se ao despropositado número de dezessete profissionais licenciados pelo TRE por trabalharem nas eleições. O resultado era que quase diariamente havia turmas ociosas em algum momento do seu dia letivo, o que não apenas podia trazer barulho (dispersivo) para as outras turmas em aula, como tendia a comprometer o ritmo das aulas que aconteceriam para esses alunos depois desses tempos vagos. Quando a Escola tentou soluções para esses alunos sem professor, não foi bem sucedida, como quando presenciei professores dando aula para duas turmas simultaneamente, o que, no quadro existente de extrema dependência da atuação docente em sala de aula, implicou alta dispersão, além de comprometer parte significativa do tempo da aula nessa (des)organização; ou ainda quando testemunhei os esforços bem intencionados, porém sem condições de realização, de uma das gestoras, que tentava substituir um professor de História licenciado. Arranjos que evidenciavam falta de consistência nos propósitos e organização da instituição: escola sem aula? Um único professor para duas turmas numerosas? Professor sem a devida formação, a aprender o conteúdo que lecionava no próprio livro didático?

Também grave era a questão do diálogo nesse quadro de significativo número de faltas de professores. Em todo o ano da pesquisa, apenas uma vez presenciei informação oficial às turmas envolvidas, a respeito das aulas que não aconteceriam, o que provavelmente se explica, em grande parte, pela falta de pessoal de apoio. Na observação das aulas, tive oportunidade de vivenciar juntamente com os alunos a espera pelo professor e a conclusão, pelo avançado da hora, de que não haveria aula. Não havia uma rotina de informação e justificação das ausências de professores, que simplesmente aconteciam.

Vale registrar a conversa que tive com Marília [uma das gestoras] quando perguntei se a professora de Matemática viria no dia seguinte, isto é, se tinha tirado alguma licença ou se era só hoje que estava faltando. Ela disse que ia me responder do mesmo modo que respondia aos alunos, que quando eles lhe perguntam se a professora de Matemática vem, ela devolve a pergunta: ‘O Lula vai ganhar a eleição?’ – aí os alunos não sabem responder, ela diz que é a mesma coisa, ela também não sabe da professora de Matemática. (caderno de campo 3, 24/10/06)

As aulas eram interrompidas com relativa facilidade e frequência: para distribuição de materiais informativos (que geralmente não vinham em número suficiente para todos os alunos), para divulgação de projetos da SME, para falar com o professor, para fazer uma pesquisa...

A descontinuidade na regulação do coletivo também parecia contribuir para uma ambiência dispersiva na Escola. Medidas eram anunciadas, porém não se efetivavam; alunos eram expulsos de aulas e, muitas vezes, ninguém com eles conversava a respeito do ocorrido; os atrasos dos professores raramente eram justificados, apesar de se cobrar pontualidade dos alunos; a escada que dava acesso ao segundo andar do prédio principal ficava trancada no recreio, sob cuidados de uma “amiga da escola”, mas a que dava acesso ao segundo andar do prédio anexo ficava aberta, por falta de pessoal que dela cuidasse... As coisas às vezes aconteciam, às vezes não.

Os exemplos são numerosos e não deixam dúvida. As novas gerações podiam estar trazendo para aquela escola a velocidade que marca o seu tempo; professores podiam responder melhor ou pior a esses novos alunos – mas a EM certamente tinha seu papel no grave quadro de dispersão constatado nas suas salas de aula.

Estudos de caso sabidamente não permitem generalizações. No entanto, este é um “caso particular do possível”<sup>9</sup>, em que os sujeitos envolvidos tiveram de responder a situações que não lhes são exclusivas. Este artigo é um convite a novas investigações que poderão apontar em que medida as análises aqui expostas fazem sentido em outros contextos.

### **Referências bibliográficas**

- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- CANDAU, V. M<sup>a</sup>. (org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s)**. Questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002a.
- \_\_\_\_\_. A didática e a formação de professores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: \_\_\_\_\_. (org.). **A Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2002b.
- CANDAU, V. M<sup>a</sup> & LEITE, M. S. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, V. M<sup>a</sup>. (org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.
- DUBET, F. **Le déclin de l’institution**. Paris: Éditions du Seuil, 2002.
- DUBET, F. & MARTUCELLI, D. **À l’école**. Sociologie de l’expérience scolaire. Paris: Éditions du Seuil, 1996.

---

<sup>9</sup> Feliz expressão de Bachelard, citada por Bourdieu (1989, p. 32).

FREIRE, P. & SHOR, I. O que é 'método dialógico' de ensino? O que é uma 'pedagogia situada' e o *empowerment*? In: \_\_\_\_\_. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LÉLIS, I. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, v. 35, n. 125, mai/ago 2005a.

\_\_\_\_\_. Lidar com a dispersão: um desafio para o professor. **Educação On-line**. Rio de Janeiro, PUC-Rio, n. 1, 2005b. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/sobrepuc/depto/educacao/index.html>. Acesso em 20/2/06.

SARLO, B. **Cenas da vida pós-moderna**. Intelectuais, arte e videocultura na Argentina. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

SIROTA, R. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.