

# Estudante *zapping* e atuação docente: um estudo de caso

Miriam S. Leite

## Resumo

A questão da dispersão discente na sala de aula vem mobilizando a reflexão do campo educacional, sendo frequentemente identificada como característica das novas gerações, condicionadas que estariam pela velocidade do nosso tempo. O estudo de caso que informa este artigo permite problematizar essa interpretação, apontando que a dispersão estudantil também pode se relacionar com questões do trabalho docente, o que inclui as condições oferecidas pela escola. Neste artigo, desenvolvo tais discussões, com base na análise dos padrões de interação identificados nas aulas observadas. Para tanto, colocam-se como interlocuções teóricas fundamentais o trabalho de Antonio Flávio Moreira, Elizabeth Ellsworth, Elizabeth Macedo e Vera Candau, na problematização da noção de diálogo no campo educacional, e de François Dubet, para pensar as questões da autoridade na escola atual, que se mostraram relacionadas com a problemática focada.

**Palavras-chave:** dispersão; diálogo; negociação; autoridade.

## The *zapping* student and teachers' work: a case study

### Abstract

The question of student dispersion in the classroom has been provoking reflection in the educational field, being frequently identified as a characteristic of the new generations, conditioned as they are by the speed of our times. The case study referred in this article allows questioning that interpretation, indicating that student dispersion may also be related to

teachers' work which includes the conditions the school offers. In this article, those questions are developed, after analyzing the interaction patterns identified in the classes observed. As basic theoretical interlocutions, Antonio Flávio Moreira, Elizabeth Ellsworth, Elizabeth Macedo and Vera Candau when problematizing the notion of dialogue in the educational field, and François Dubet, to consider questions of authority in the contemporary school, shown to be related to the problems focused.

**Keywords:** dispersion; dialogue; negotiation; authority.

Ri no *YouTube*, conversa no *MySpace*, no *Orkut*, no *Facebook*, no *MSN*, posta uma fotografia, escaneia outra, baixa música, baixa vídeo, joga um *game online*, lê uma matéria em um *blog*, *twita* rápida e repetidamente, quem sabe checa o horóscopo, talvez assine uma petição, corre para o show, combina uma praia – tudo ao mesmo tempo: abre janela, fecha janela, quanto tempo passa em cada uma delas? Como o professor pode esperar concentração desse jovem?

No estudo de caso desenvolvido em uma escola da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro<sup>1</sup>, a juventude que foi observada parecia mesmo tender à dispersão, problema diversas vezes indicado por professores da instituição como um dos mais graves na sala de aula contemporânea e sério fator de desgaste no trabalho docente na atualidade. Entretanto, logo a explicação geracional pareceu insuficiente: afinal, por que uma mesma turma se dispersava tão facilmente em uma aula, mas se concentrava nas atividades propostas em outra disciplina? Por que havia professores que visivelmente se exauriam e se amarguravam na tentativa de desenvolver a aula que planejaram enquanto outros encontravam um ambiente de relativa colaboração e interesse por parte dos mesmos estudantes?

---

<sup>1</sup> Estudo desenvolvido no contexto da minha tese de doutorado: *Entre a bola e o mp3 – diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar*, orientada pela professora doutora Vera Maria Candau, do Departamento de Educação da PUC-Rio, 2008.

Neste artigo<sup>2</sup>, exploro algumas respostas possíveis para tais questionamentos – que, por certo, não dizem respeito apenas ao caso estudado –, com base na discussão dos padrões de interação identificados nas aulas observadas e no cotidiano da escola em geral. Após situar em linhas gerais o estudo de caso e o recorte deste trabalho, questiono, a partir de formulações de Candau, Ellsworth, Macedo e Moreira, a noção de diálogo intercultural, que havia inicialmente orientado as reflexões aqui apresentadas, concluindo-se pela noção de *negociação* como mais precisa para a problematização pretendida. Na análise das observações e entrevistas, discutem-se opções de professores na prática curricular registrada. Destaco, ainda, na própria organização da escola, diversos fatores que também pareceram contribuir para a dispersão dos estudantes durante as aulas observadas.

## O estudo de caso

A instituição investigada – aqui referida como EM<sup>3</sup> – 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 privilegiada da cidade, incluía no seu corpo discente uma maioria de filhos de porteiros, motoristas, balconistas e outras ocupações profissionais de remuneração e prestígio social semelhantes, além de contar com uma minoria de estudantes oriundos de famílias em situação socioeconômica desfavorável e moradoras de favelas próximas, e um percentual também minoritário de filhos de profissionais com formação universitária, como professores e advogados. Foi definida como espaço-tempo de estudo por atender a necessidades da pesquisa,

---

<sup>2</sup> Este artigo é uma versão revista e ampliada do trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd, em 2008: *Dispersão na sala de aula – “Esse barulho é de dentro ou vem de fora?”*.

<sup>3</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, o que inclui a grafia dos nomes escolhidos.

como ter um Núcleo de Adolescentes Multiplicadores (NAM<sup>4</sup>) em funcionamento, e não estar situada nas chamadas áreas de risco, pois essa característica poderia marcar de forma indesejável o contexto a ser estudado, secundarizando o foco priorizado pela pesquisa.

Foram observados os diversos espaços de convivência da escola e das aulas de quatro turmas de 8º e 9º anos, ao longo de um ano letivo, além de se realizarem pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com alunos<sup>5</sup>, funcionários, gestores e professores<sup>6</sup>.

### **A dispersão como problema escolar**

Já na primeira aula observada, em uma turma de oitavo ano, a dispersão generalizada apareceu como uma forte marca daquele espaço-tempo e grave fator de desgaste docente. A continuidade das observações trouxe a constatação de que não se tratava de evento isolado, além de que tampouco era estável, ou seja, não se repetia de igual maneira em todas as aulas observadas, nem parecia implicar o mesmo nível de problema para todos os professores.

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; de fato, ainda nas observações exploratórias já ficou claro que, para além dos transtornos causados ao trabalho docente, o ambiente de dispersão trazia sérias consequências para os processos de ensino-aprendizagem em curso.

---

<sup>4</sup> Dado o foco do estudo, que priorizava a inserção do estudante adolescente na escola.

<sup>5</sup> Entrevistas coletivas: nove grupos, totalizando quarenta e um estudantes.

<sup>6</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.

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, turma de 8º ano)

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 somente com elas ficava nos horários vagos ou de recreio; nas aulas observadas, 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 frequente momento de participação. Quantas vezes Louis terá tentado se integrar e desistido da aula diante da dificuldade e mesmo da impossibilidade de se comunicar com o professor? Quantos eventos similares aconteciam no dia a dia daquelas salas de aula? Vários foram registrados durante as 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<sup>7</sup>, 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 questão de relevo para a educação escolar na contemporaneidade, não apenas pelos problemas que implica para o cotidiano do professor, como também por comprometer a atividade discente.

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 da atualidade e suas decorrências para o trabalho docente. 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 escola*, que coordenara no período de 2001 a 2003. Nessa pesquisa, com base em investigação 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). No artigo, trabalhando com a noção de geração *zapping*, segundo proposta por Sarlo (2004), a autora assinala a dispersão “como traço distintivo dos comportamentos diante das práticas escolares” por parte dos jovens investigados (ibid., p. 153), e identifica essa característica como marca cultural das novas gerações estudantis, relacionada, por sua vez, com a abundância simbólica a que são expostas cotidianamente. 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). 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, também “frequentada por camadas médias e setores das elites cariocas” (ibid., p. 4). Nesse espaço, observou aulas de todas as disciplinas de

---

<sup>7</sup> Observe-se que não há, neste trabalho, defesa ou concordância com esse formato de aula ou de escola. Apresenta-se aqui uma possibilidade de problematização de tais práticas, sem com isso se negar a pertinência e mesmo a necessidade de questionamentos mais amplos.

uma turma de nono ano, além de fazer entrevistas e aplicar questionários para alunos e professores. Embora 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 EM soma a essa discussão, quando aponta que a dispersão também pode ser problema para o professor da 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 que 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<sup>8</sup>.

Em levantamento realizado entre os alunos, 72,8% dos entrevistados afirmou ter computador em casa, mas a quase totalidade respondeu positivamente (91%) quando a pergunta foi “Você costuma usar computador?”. Nas salas de aula, a adesão à cultura cibernética 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 às bolinhas que, na verdade, eram bilhetes: a meu pedido, estudantes concordaram em mostrá-los e pude ver que as bolinhas funcionavam como um *MSN de papel*, com “emoticons” e codificação típicos desse meio de comunicação. 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,

---

<sup>8</sup> A partir da problematização desses registros, a questão das novas tecnologias de comunicação e informação na sala de aula contemporânea é focada no artigo *Entre a bola e o mp3 – novas tecnologias no cotidiano escolar adolescente* (LEITE, 2009a).

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>9</sup>.

Generalizando, a agitação e aparente dificuldade de concentração de grande parte dos alunos eram muito frequentes: independentemente do objeto em lançamento pela sala ser o tradicional giz ou a inovadora bolinha-MSN, a tendência à 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 trazer menor desgaste para o professor do que outros. Além disso, a análise desses registros também apontava para um ambiente proporcionado pela escola que, de diversas maneiras, favorecia a dispersão discente, o que sugeria que o problema não decorria exclusivamente da suposta agitação daquela geração de adolescentes no encontro com os diferentes modos de reinvenção curricular dos professores da EM<sup>10</sup>.

### **Diálogo intercultural, diálogo analítico, negociação**

A opção por abordar a questão da dispersão por meio da discussão dos padrões de interação na sala de aula se justifica pela força da proposta dialógica no campo educacional. Desde os primeiros escritos da Escola Nova, até as proposições críticas mais radicais, passando também por documentos curriculares diversos do período pós-ditadura militar, o diálogo aparece como solução defendida por tendências político-pedagógicas distintas, o que instiga à sua problematização: frequentemente

---

<sup>9</sup> Resposta de aluna de 8º ano (caderno de campo 3).

<sup>10</sup> Opera-se aqui com a noção de ciclo contínuo da política curricular (Ball, 1994, 1997), entendendo-se, portanto, que o contexto da prática escreve o texto curricular, assim como o fazem o contexto da influência e o contexto de produção. Nessa perspectiva, o currículo nunca tem sua interpretação controlada, e os profissionais da escola, no dia a dia do seu fazer pedagógico, quando o interpretam segundo suas vivências e contingências de atuação, seguem na sua (re)criação empírica.



referido como algo próximo da panaceia universal, que sentidos pode assumir o diálogo nas políticas curriculares contemporâneas?

No contexto da pesquisa que informa este artigo, a noção de diálogo intercultural (CANDAU, 2008, 2002, entre outros) constituiu a referência inicial para tal discussão. Por definição, a característica fundamental dessa proposta de diálogo é a abertura para a troca na diferença cultural, que só se efetiva na medida em que não se hierarquize, não se essencialize, nem se folclorize tal diferença. Entretanto, importantes questionamentos provenientes de abordagens pós-estruturalistas permitem problematizar essa definição básica e, desse modo, explicitar com maior precisão a abordagem pretendida.

Autores como Macedo (2006) e Moreira (2002; Moreira & Macedo, 2002), partindo das argumentações de Elizabeth Ellsworth (1997) acerca do diálogo no campo educacional, chamam a atenção para o excesso de otimismo com que frequentemente se apresenta o diálogo – particularmente o diálogo intercultural – como estratégia de enfrentamento das questões que o reconhecimento dos direitos da diferença coloca para o meio escolar<sup>11</sup>. Nesse sentido, os autores questionam a promessa de inclusão universal, assim como as noções de

---

<sup>11</sup> O documento curricular de referência para a rede municipal de ensino público no Rio de Janeiro, conhecido como *Multieducação*, não é exceção e, embora não utilize a terminologia *intercultural*, reconhece as questões da diferença/diversidade e explicita a valorização da dialogia em diversos aspectos da sua proposta, tais como nas suas opções metodológicas preferenciais, no processo da sua própria construção e na concepção de sociedade e de conhecimento que privilegia: “Foram recebidos das escolas e respondidos 1734 relatórios de avaliação da proposta MULTIEDUCAÇÃO [...] Neste diálogo, críticas e sugestões foram sendo incorporadas à proposta original” (Introdução); “Se pretendemos uma sociedade em que indivíduos e coletividade tenham pleno acesso aos meios de produção de discurso, de bens materiais e culturais, que dialoguem em todos os níveis em igualdade de condições e que, conseqüentemente, participem mais das decisões que encaminham os futuros desta sociedade, então precisamos relacionar radicalmente escola e tecnologia.” (p. 133); “Portanto, como professores também vivenciamos as outras possibilidades da ciência: vivenciamos, através da curiosidade de nossos alunos, a ciência como um diálogo do homem com o mundo e não só como instrumento de dominação.” (p. 169).

sujeito, de linguagem e de cultura que podem informar o entendimento de diálogo intercultural.

A crítica de Ellsworth (1997) à pretensão de inclusão universal no diálogo escolar é retomada por Macedo e Moreira, nas publicações referidas, quando argumentam “o quanto sua obrigatoriedade conduz a um processo de exclusão”, dado que o aluno ou o profissional do ensino que não participar do diálogo “será o sujeito de todos os vícios, aquele que desdenha a democracia” (Macedo, 2006, p. 343-344). De fato, a obrigatoriedade do diálogo levaria logicamente à exclusão daqueles que não se dispuserem a participar desse tipo de interação nas dinâmicas escolares. Quanto aos sujeitos em diálogo, Ellsworth ressalta que a expectativa de mútuo entendimento ignora o que chama de “terceiro participante na relação professor-aluno” (1997, p. 63), o inconsciente, que compromete as pretensões racionalistas do diálogo comunicativo. Do mesmo modo, o reconhecimento do caráter instável e relacional do significado das palavras exporia um ruído potencial que parece não ser levado em consideração nas concepções de diálogo em questão.

Nós, professores, não podemos observar diretamente a confusa dinâmica do desejo, fantasia e transgressão que, inevitavelmente, desvia os conhecimentos e as identidades sociais que nossos currículos oferecem aos nossos alunos – ou a nós mesmos. O espaço em que estes operam não é transparente<sup>12</sup>. (ibid., p. 51)

Concordando com as críticas desses autores, propõe-se privilegiar, na presente análise, o que Ellsworth nomeia como “diálogo analítico”, ou ainda o que Macedo (2006) propõe como “negociação”, remetendo-se a formulações de Laclau & Mouffe (2006). Em comum, essas propostas recusam a ideia da possibilidade de tradução plena na comunicação entre sujeitos e/ou culturas e consideram o inconsciente nesses processos, não com pretensões de controlá-lo, mas, sim, para reconhecer os limites das possibilidades de troca entre os sujeitos que

---

<sup>12</sup> As citações de Ellsworth são traduções pessoais do texto em inglês no livro referido.

interagem. Não se negam, dessa forma, as proposições da dialogia intercultural, porém sublinham-se outros aspectos em sentido de complementaridade e maior precisão conceitual. Portanto, além de se propor a abertura para a troca na diferença cultural não essencializada, hierarquizada ou folclorizada, entende-se que a negociação é um direito do aluno, como proposto pela perspectiva intercultural quando se apoia em Paulo Freire, e assume-se a inevitabilidade da descontinuidade nas interações, isto é, a incontornável parcialidade de toda leitura, e a instabilidade do entendimento, cuja busca, no entanto, se coloca indispensável para o viver em coletivo. Desse modo, o certo e o errado não se definem previamente, mas são negociados, o que traz implicações também de ordem epistemológica para a discussão do diálogo/negociação nos ambientes escolares. Além disso, a inclusão universal deixa de ser objetivo estável para a escola, que passa a reconhecer o conflito como constitutivo do social e a própria significação da inclusão como provisória, por sua vez também resultante de negociações contingentes.

### **Na sala de aula**

Com base na concepção de negociação apresentada no item anterior e em primeiras leituras dos registros da observação realizada, construiu-se o seguinte roteiro de análise:

- PALAVRA DO ALUNO

1) Direito à palavra:

- a) busca integração na rede de comunicação principal<sup>13</sup>?
- b) conquista integração nessa rede?
- c) colabora para a efetivação desse direito para os demais?

2) Tensão autoridade-liberdade:

- a) como lida com a questão da autoridade na sala de aula?
- b) demonstra autonomia na atuação em coletivo (considerando-se aqui o direito do coletivo e o seu direito individual à palavra e à aprendizagem)?

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

---

<sup>13</sup> Régine Sirota (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. É importante ainda destacar que não há, neste enfoque, nenhum tipo de elogio ao silêncio ou nostalgia de uma escola em que o aluno não tinha direito a voz: o oposto de uma aula dispersa, centralizada ou não na condução do professor, não é uma escola silenciosa, mas, sim, uma escola em que a participação do aluno é potencializada como momento favorável às aprendizagens priorizadas pelos diferentes contextos escolares.

- PALAVRA DO PROFESSOR

4) Direito à palavra:

a) compartilha esse direito com os alunos? Assegura integração da palavra dos alunos à rede de comunicação principal?

b) negocia com a diferença adolescente<sup>14</sup>?

5) Tensão autoridade-liberdade: como lida com a questão da autoridade na sala de aula?

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 da 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<sup>15</sup>:

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]

---

<sup>14</sup> Ressalve-se, neste ponto, que a referência às múltiplas e instáveis identificações dessa faixa etária é aqui apresentada no singular apenas como recurso de simplificação formal da linguagem. No lugar de se remeter a características fixas e supostamente específicas desse momento da trajetória da vida humana, pretende-se, desse modo, nomear de modo genérico as várias significações atribuídas a tal momento etário no contexto da pesquisa.

<sup>15</sup> Com outro foco, estes registros são também problematizados no artigo *Leituras de Foucault na regulação do coletivo escolar* (LEITE, 2011), onde se discutem limites e potencialidades das apropriações das teorizações foucaultianas na discussão das questões de controle e disciplina na escola contemporânea.

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 no 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 ficava evidente: quando indagados 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 realização dos encontros escolares.

E, de fato, de acordo com os registros das 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 à palavra, e a sua postura no que diz respeito às questões da autoridade docente em sala de aula.

Quanto ao direito à palavra, 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 preferencial 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 à palavra 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 daquela interação, havia uma maior tendência à dispersão da turma do que nas aulas em que os professores privilegiavam o que denomino de *respostas ampliadas*. Nesse 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 docente do que a do colega – ao mesmo tempo em que viabilizava que os demais soubessem do que se tratava, pois muitas vezes não se podia mesmo 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 quando ouvida por toda a turma, o que nem sempre acontecia. Quando em *respostas ampliadas*, o caráter privado da interação 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 à negociação com a diferença adolescente, o movimento mais claro nesse sentido foi registrado nas aulas da professora Violeta<sup>16</sup>. Trata-se de dados consistentes, posto que a professora atuava nas quatro turmas observadas.

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). 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, misoginia e violência.

A dimensão de *negociação* desse encaminhamento didático chegou a ser explicitada algumas vezes durante as aulas observadas:

---

<sup>16</sup> Com recorte na questão da autoridade docente, o trabalho da professora Violeta também é discutido no artigo *Crise da autoridade e ordem do direito no espaço escolar: diálogo com François Dubet a partir de um estudo de caso* (Leite, 2009b).



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)

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 desdobramento contrário.

Quanto aos alunos, a postura em relação ao direito coletivo e a seu próprio direito à palavra 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 valer-se da abertura à negociação para boicotar o trabalho pedagógico.

Considero que a recorrente postura de omissão docente diante de situações de dispersão, 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. (ibid., p. 155)<sup>17</sup>

A análise dos registros de observação das aulas na EM confirma essas proposições. As aulas da professora Violeta exemplificavam o esforço que tinha de ser depreendido 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 à afirmação de uma rede principal de comunicação. Buscava cuidar da atenção de toda a turma, chamando constantemente os distraídos e sonolentos à participação no diálogo desenvolvido em aula. Mas 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

---

<sup>17</sup> As citações de Dubet são traduções pessoais do texto em francês nos livros referidos.

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...

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 exigir trabalho, porque cumpria com o seu, podia cobrar, porque “ela sabe falar” – a professora *negociava*.

A postura dessa professora – apresentada 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. [pausa] Eu estou me aborrecendo! (professora Alice, turma de 9º ano)

As práticas 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 efetivos 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 se remetiam à 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, pareciam convidar os alunos, com relativo sucesso, à integração na rede de comunicação principal. Um

registro das 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 também 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 trabalho do professor dessas séries: contemplar ao mesmo tempo autoridade e abertura para a negociação e ainda motivar o aluno *zapping* para o rotineiro trabalho escolar. Mas a tudo isso pode se somar a necessidade de contornar a precariedade

objetiva e subjetiva da escola, que, segundo esta pesquisa, também pode dispersar.

### **A escola também dispersa**

A categoria “dispersão” foi a que atingiu o maior quantitativo de registros do estudo, 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 e incertezas. 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 o 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 dos 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 no currículo 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 em minutos anteriores à aula?

Também grave era a questão da interação com o estudante 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 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 justificativa 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)

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

Em síntese, a descontinuidade na regulação do coletivo também parecia contribuir para uma ambiência dispersiva na Escola. Medidas eram anunciadas, porém nem sempre se efetivavam; alunos eram

expulsos de aulas e, muitas vezes, ninguém com eles sequer 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. Enfim, os exemplos são numerosos e não deixam dúvida: a EM certamente tinha seu papel no grave quadro de dispersão constatado na maior parte das suas salas de aula.

### Considerações finais

É possível que as novas gerações de estudantes, ou que parcelas significativas dessas gerações tenham menor capacidade de concentração do que as anteriores devido à sua vivência no mundo digital, e é mesmo possível que se trate de uma geração *zapping*: são hipóteses que parecem fazer sentido, mas que ainda não contam com pesquisas que permitam afirmações mais seguras e que possam fundamentar opções docentes no contexto da prática curricular. Contudo, seja pela influência da cultura cibernética, seja por vivermos uma situação de crise de autoridade, o professor contemporâneo se depara com essas (e outras) novas características discentes, que não parecem exclusivas do ambiente pesquisado. No caso da EM, a abertura para a *negociação* parecia favorecer uma menor dispersão discente na sala de aula, enquanto sua ausência e a própria (des)organização da escola pareciam reforçar a tendência à dispersão por parte dos alunos. Sem pretensões prescritivas, esta conclusão convida à reflexão sobre os padrões de negociação estabelecidos nos ambientes escolares em que a dispersão se coloque como problema, bem como sobre sua organização mais geral, antes de se alarmar com as diferenças culturais trazidas para a escola pelos estudantes da atualidade.



## Referências

BALL, S. Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*, v. 23, n. 3, Londres, 1997.

\_\_\_\_\_. *Education reform*. A critical and post-structural approach. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1994.

CANDAU, V. M<sup>a</sup>. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B. & CANDAU, V. M<sup>a</sup>. (orgs). *Multiculturalismo*. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. (org.). *Sociedade, Educação e Cultura(s)*. Questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

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.

ELLSWORTH, E. *Teaching positions: difference, pedagogy and the power of address*. New York: Teachers College Press, 1997.

LACLAU, E. & MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista*. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2006.

LEITE, M. S. Leituras de Foucault na regulação do coletivo escolar. *Revista Práxis Educativa*, no prelo. Aprovado em março/2011 para publicação em junho/2011. Disponível em: [www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa](http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa).

\_\_\_\_\_. Entre a bola e o mp3 – novas tecnologias no cotidiano escolar adolescente. In: CANDAU, V. M<sup>a</sup>. (org.). *Didática*. Questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009a.

\_\_\_\_\_. Crise da autoridade e ordem do direito no espaço escolar; diálogo com François Dubet a partir de um estudo de caso. In: LÉLIS, I.

& NASCIMENTO, M<sup>a</sup> das G. (orgs). *O trabalho docente no século XXI. Quais perspectivas?* Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009b.

\_\_\_\_\_. *Entre a bola e o mp3: diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2008.

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 Online*. Rio de Janeiro, PUC-Rio, n. 1, 2005b. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/sobrepuc/depto/educacao/index.html>. Acesso em 16/6/10.

MACEDO, E. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

MOREIRA, A. F. B. & MACEDO, E. Currículo, identidade e diferença. In: \_\_\_\_\_. (orgs). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, 2002.

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.

**Miriam S. Leite** é Doutora em Educação pela PUC-Rio, atualmente é professora adjunta do Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, onde atua na linha de pesquisa *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura*;

E-mail: miriamsleite@yahoo.com.br.

Recebido em novembro de 2010

Aceito em abril de 2011