



**unopar**

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO EM METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE  
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS**

**THIAGO SILVA PRADO**

**GESTÃO DA SALA DE AULA EM TURMAS DO 6º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

---

**LONDRINA/PR  
2017**

THIAGO SILVA PRADO

**GESTÃO DA SALA DE AULA EM TURMAS DO 6º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao programa Mestrado Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e ação docente em situações de ensino.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Luiz da Silva

LONDRINA/PR  
2017

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P896g Prado, Thiago Silva  
Gestão da sala de aula em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública / Thiago Silva Prado. -- Londrina, 2017.  
100 f. il.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Luiz da Silva

Dissertação (Mestrado) – Universidade Norte do Paraná – (UNOPAR), Programa de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias

1. Ensino Fundamental. 2. Gestão - sala de aula. 3. Pedagogia Histórico-crítica. I. Silva, Fábio Luiz da, Orient. II. Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). III. Título.

CDD 21 ed.: 370.71

Carmen Torresan CRB9-629

THIAGO SILVA PRADO

**MESTRADO EM METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE  
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS**

Dissertação apresentada à Unopar, no Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, área de concentração em Formação de Professores e Ação Docente em Situações de Ensino, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre conferida pela Banca Examinadora formada pelos professores:

---

Prof. Dr. Fábio Luiz da Silva  
Universidade Norte do Paraná – Unopar

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves  
Universidade Norte do Paraná - Unopar

---

Prof. Dr. Elton Vinicius Sadao Tada  
Faculdade Metropolitana de Maringá - UNIFAMMA

Londrina, 02 de fevereiro de 2017

Dedico este trabalho a todos os escolares, professores, alunos, agentes que atuam diretamente com aqueles que necessitam dos saberes historicamente sistematizados. A todos que já foram meus alunos e aos meus mestres que possibilitaram o desenvolvimento dos meus saberes e contribuíram para minha formação humana e profissional.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus familiares principalmente os mais próximos, Mãe, Pai e irmã, pela paciência e atenção quando necessários. Pelos conselhos, pela motivação e por toda a ajuda financeira e emocional ao longo desse período. Aos demais parentes agradeço pelo respeito e pelo carinho.

Aos meus amigos, principalmente aqueles que estiveram todo esse tempo ao meu lado, dando-me forças e sendo a extensão do meu coração que, por vezes, se sentiu incapaz. Agradeço pelas conversas, pelos passeios, enfim por ter vocês do meu lado.

Aos professores do programa de Mestrado em Metodologias para o ensino de linguagens e suas tecnologias, em especial o meu orientador Dr. Fábio Luiz da Silva, que me acolheu e me ensinou o que foi preciso ao longo destes dois anos, pela sua forma de agir como professor e pelas orientações.

Agradeço por fim aos meus alunos dos cursos técnicos e graduação da Faculdade Metropolitana de Maringá e todos os que trabalham e trabalharam comigo nestes dois anos, foi também por vocês que escolhi correr atrás deste sonho, obrigado por toda a paciência e incentivo.

Agradeço aos professores que permitiram que a pesquisa fosse realizada em suas classes, à direção da escola e aos alunos, objetivo final de toda educação.

Por fim, agradeço ao CNPq/CAPES pelos recursos indispensáveis à realização desse trabalho.

Nada te perturbe, nada te espante, tudo passa.  
Deus não muda. A paciência tudo alcança.  
Quem a Deus tem nada lhe falta. Só Deus basta!  
Santa Teresa de Jesus

PRADO, Thiago Silva. **Gestão da sala de aula em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública.** 100f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, Londrina, 2017.

## RESUMO

A gestão da sala de aula é um tema relevante para o ensino, pois, sem dúvida, cabe ao professor saber conduzir seus alunos de forma que o ensino se efetive. Abordar essa temática se torna ainda mais importante quando se considera ser a transmissão dos conteúdos estruturados historicamente o objetivo maior da escola. Portanto, cabe ao professor possibilitar aos alunos os conteúdos necessários à reflexão que os prepare para a transformação da sociedade. As hipóteses iniciais eram de que os professores gerenciam suas aulas por meio de práticas distintas e que elas são necessárias ao ensino, pressupondo-se a existência de práticas de gestão da sala de aula que correspondem melhor à perspectiva pedagógica percebida no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O objetivo geral da pesquisa foi de identificar as práticas de gestão da sala de aula em uma escola pública no município de Maringá/PR. Para isso, verificou-se como os alunos do sexto ano de uma escola pública de Maringá/PR avaliam a gestão da sala de aula, assim como analisou-se como os professores avaliam própria gestão da sala de aula. Para a análise de tais práticas foram utilizadas como suporte autores como Rogers (2008), Walters e Frei (2009), Saviani (2003) (2013), Duarte (2010), entre outros que, mesmo possuindo bases teóricas distintas, contribuíram para a pesquisa. O principal achado desse estudo é o fato de os professores investigados adotarem estratégias de gestão de sala de aula eficientes e que o conhecimento vinculado a essas práticas vêm da experiência. Percebeu-se, também, que há percepções diferentes em relação à gestão da sala de aula por parte de alunos e professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino; Gestão da sala de aula; Escola Pública.



PRADO, Thiago Silva. **Classroom management in 6<sup>th</sup> grade classes from middle school in public school.** 100f. Master Thesis (Master in language teaching methodologies and its technologies) – Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, Londrina, 2017.

## **ABSTRACT**

Classroom management is a relevant topic for teaching, because it is undoubtedly up to the teacher to know how to lead his students so that teaching becomes effective. Addressing this issue becomes even more important when the transmission of structured content is historically considered to be the school's highest goal. Therefore, it is up to the teacher to provide students with the necessary content for reflection that prepares them for the transformation of society. The initial hypotheses were that teachers manage their classes through different practices and that they are necessary for teaching, assuming the existence of practices of classroom management that correspond better to the pedagogical perspective perceived in the school's Political Pedagogical Project (PPP). The general objective of the research was to identify classroom management practices in a public school in the municipality of Maringá/PR. For this, it was verified how the students of the sixth year of a public school in Maringá/PR evaluate the management of the classroom, as well as analyzed how teachers evaluate their own classroom management. For the analysis of such practices, authors such as Rogers (2008), Walters and Frei (2009), Saviani (2003) (2013), and Duarte (2010), among others that, although having different theoretical bases, contributed to the research. The main finding of this study is that the teachers investigated adopt efficient classroom management strategies and that the knowledge linked to these practices comes from experience. It was also noticed that there are different perceptions regarding the management of the classroom by students and teachers.

**Keywords:** Teaching; Classroom management; Public school.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Gravura de 1592, provavelmente de uma escola de latim.....	24
<b>Figura 2</b> – Sala de aula Inglesa em gravura de 1836.....	25
<b>Figura 3</b> – Sala de aula da Alemanha de 1575.....	25

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 – Eu aprendo mais quando.....</b>	<b>78</b>
--	-----------

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Características do espaço da sala de aula.....	19
<b>Quadro 2</b> – Conceitos de GSA.....	30
<b>Quadro 3</b> – Resumo das rotinas de sala de aula.....	36
<b>Quadro 4</b> – Respostas dos professores.....	54
<b>Quadro 5</b> – Questionário aplicado aos alunos da turma X.....	67
<b>Quadro 6</b> – Questionário aplicado aos alunos da turma Y.....	71
<b>Quadro 7</b> – Questionário aplicado aos alunos da turma Z.....	75
<b>Quadro 8</b> – Principais observações sobre a GSA.....	79

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

GSA – Gestão da Sala de Aula

TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2.</b>	<b>SALA DE AULA: CONDIÇÕES PARA O ENSINO.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1</b>	<b>GESTÃO DA SALA DE AULA: CONCEITOS E TENDÊNCIAS.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2</b>	<b>PEDAGOGIA HISTÓRICA-CRÍTICA.....</b>	<b>37</b>
<b>3.</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>50</b>
<b>4</b>	<b>DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>54</b>
<b>4.1</b>	<b>A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A GSA.....</b>	<b>63</b>
<b>4.2</b>	<b>ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA.....</b>	<b>78</b>
<b>4.3</b>	<b>BREVE COMPARATIVO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS.....</b>	<b>81</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>89</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>92</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A escola, ambiente que promove a transmissão dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos elaborados historicamente, é um local que recebe diariamente uma grande quantidade de alunos, com experiências diferentes e realidades diversas. Entre os espaços encontrados na escola, um deles ganha destaque nesse estudo: a sala de aula. É nela que os professores e alunos convivem a maior parte do tempo. Nela ocorrem experiências que todos levarão para o resto de suas vidas. Os professores por desenvolverem ainda mais seus saberes docentes e os alunos por terem a oportunidade da emancipação intelectual, cultural e social.

No entanto, é muito importante uma realização plena dos objetivos do ensino, para que a finalidade da sala de aula não se perca durante o caminho. Evidentemente, há perspectivas diferentes a respeito da função da escola. Para Duarte (2010), a teoria pedagógica hegemônica atualmente tem seus alicerces no pressuposto de que a escola tem como objetivo desenvolver habilidades e competências requeridas pela vida cotidiana. Assim, na perspectiva criticada por Duarte (2010), o professor não seria mais aquele que transmite os conhecimentos que a humanidade construiu ao longo da história e passa a ser uma espécie de facilitador para o aprendizado mais ou menos espontâneo dos alunos. Duarte (2010), criticando aquilo que ele chama de “pedagogias do aprender a aprender”, segue na mesma direção de Saviani (2013) que afirma a escola como realizadora de um projeto que visa a humanização dos indivíduos por meio da transmissão-assimilação da cultura.

Nesse sentido, é importante compreender quais as atribuições dos professores e dos alunos quando estão em sala de aula, já que os comportamentos que manifestam são fundamentais para a transmissão do conhecimento. Pressupomos que alguns procedimentos podem ser utilizados com a finalidade de tornar mais eficaz os processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Sejam estratégias didáticas, sejam aquelas que têm por objetivo criar as condições necessárias ao ensino efetivo, como a organização do tempo e espaço físico ou a gestão do comportamento dos alunos em sala de aula.

No presente estudo, esses procedimentos essenciais para a criação de um ambiente propício à boa aula constituem aquilo que se identifica como gestão da

sala de aula (GSA). Quanto a isso, Weinstein e Novodvorsky (2015) afirmam GSA é o conjunto das rotinas a serem cumpridas pelo docente para que o ensino aconteça plenamente sem intervenções desnecessárias. Rogers (2008) também afirma a necessidade de existir a gestão dos comportamentos e dos relacionamento na sala de aula, assim como Walters e Frei (2009).

A partir do pressuposto de que a gestão da sala de aula é condição essencial para o bom ensino, podemos indagar quais seriam as estratégias de GSA que melhor possibilitam a transmissão do conhecimento científico, filosófico e artístico produzido e acumulado pela humanidade e que, se assimilados, contribuem para a humanização dos indivíduos. A nossa hipótese é que existem práticas de gestão da sala de aula que contribuem com maior eficiência para que o professor atinja os objetivos fundamentais da escola.

Sendo assim, o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar as práticas de gestão da sala de aula em uma escola pública no município de Maringá/PR. Para chegar a esse objetivo, buscamos rever a literatura a respeito da gestão da sala de aula e esclarecer a perspectiva pedagógica que assumimos como definidora dos objetivos da escola, e que consta de seu Projeto Político Pedagógico (PPP). A análise das estratégias de GSA foi realizada a partir da verificação de como alunos do sexto ano desta escola avaliavam a gestão da sala de aula e de como os professores avaliavam a própria GSA. Para isso, foram escolhidas três turmas de sexto ano.

A análise das estratégias de GSA deve colaborar para o aprimoramento teórico e prático dessa dimensão da ação docente, ou seja, auxiliar os professores durante o exercício do seu trabalho por meio da apresentação da Gestão da Sala de Aula (GSA) como um conjunto de estratégias facilitadoras do ensino. A opção pela escola do município de Maringá/PR ocorreu em virtude da conveniência para a pesquisa, uma vez que a direção da escola concordou com a sua realização, e também pelo fato do pesquisador residir na mesma cidade da escola pesquisada. Outro fator determinante foi a acolhida dos gestores e professores da escola que, desde o início, manifestaram satisfação em a escola ser espaço de pesquisa acadêmica.

Quanto aos procedimentos metodológicos optou-se por um estudo de caso, realizado em uma escola pública na periferia do município de Maringá-PR. A escola atende alunos do bairro onde está inserida e também alunos da região. Os



instrumentos selecionados para a coleta de dados foram questionários com questões fechadas aplicados aos alunos e professores, bem como a observação não participante de aulas nas três turmas, com a participação de três professores diferentes, conforme orientação com a direção da escola. A observação teve duração de quatro semanas. O projeto dessa dissertação foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Unopar. Tendo sido recolhidos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de todos os participantes.

Os principais autores utilizados no presente estudo para tratar a questão da gestão da sala de aula foram Rogers (2008), Walters e Frei (2009), Weinstein e Novodvorsky (2015). O referencial teórico pedagógico serviu-se Saviani (2003; 2013, Duarte (2010) e Gasparin (2011). Além desses, outros autores foram utilizados conforme necessidade de amparo teórico às análises, como Tardif (2012) e Sforzi (2015).

Na primeira seção, buscamos apresentar uma reflexão a respeito da sala de aula, a fim de compreender esse espaço tão característico da escola. Além disso, procuramos conceituar a gestão da sala de aula e destacar sua importância para a efetivação dos objetivos da escola. Ainda nessa seção, esclarecemos a perspectiva teórica pedagógica que fundamenta aquilo que consideramos como finalidade essencial da escola, a transmissão do conteúdo cultural historicamente acumulado pela humanidade que, de outra forma, não seria assimilado pelos indivíduos.

Na seção seguinte, apresentamos o local onde a pesquisa foi realizada e descrevemos os sujeitos que participaram desse estudo. Logo depois, expomos a metodologia utilizada para a realização desse trabalho de investigação e identificamos os instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Na terceira seção, revelamos e analisamos as informações recolhidas a partir dos referenciais teóricos já apresentados.

## 2. SALA DE AULA: CONDIÇÕES PARA O ENSINO

A sala de aula é, sem dúvida, um local que deveria gerar o interesse a muitos pesquisadores. De fato, existem inúmeros estudos sobre diversos aspectos do ensino e da aprendizagem. Moraes (1988, p. 07) levantou um questionamento: “que lugar é esse, a sala de aula?”. Para o autor, a experiência da sala de aula possui três aspectos importantes,

a) momento privilegiado em que se processam o ensino e a aprendizagem; b) confronto de ideias entre professor e alunos, entre alunos e alunos; c) busca de aprimoramento de técnicas para maior racionalização da transmissão de conteúdos e etc. (MORAIS, 1988, p. 11).

Devemos acrescentar a essa caracterização o aspecto histórico da sala de aula. Isso equivale a dizer que salas de aula não foram sempre tal qual conhecemos hoje. No decorrer da história, surgiram várias tendências pedagógicas e políticas que influenciaram a forma como os professores deveriam se comportar, bem como as estruturas físicas das escolas. Como o ensino era realizado e como se imaginava que a aprendizagem ocorria determinou diversos tipos de sala de aula. O confronto de ideias também variou de intensidade, conforme alteravam-se os papéis atribuídos a professores e alunos. As técnicas de transmissão de conteúdo também variaram dependendo da linha teórica que era hegemônica. Essas variações dependeram e dependem de uma série de fatores, dentre eles o que a sociedade imagina ser o objetivo da escola.

Para a perspectiva pedagógica escolhida como norteadora dessa pesquisa, em razão de a escola apresentar esses elementos em seu PPP, o que deve ser priorizado é ensino dos conhecimentos elaborados historicamente. Principalmente às camadas populares, pois, para que o dominado se liberte de sua posição, é essencial que ele venha a dominar aquilo que os dominantes dominam, e o processo escolar relaciona-se com essa libertação, por meio dos conhecimentos históricos ensinados (SAVIANI, 2003). Conforme veremos mais adiante.

Outra forma de pensar a sala de aula e sua história, conforme Dussel e Caruso (2003), é voltar muitas vezes à própria experiência, ou seja, é comum vir em nossa mente muitas das experiências que são vividas neste ambiente. O indivíduo, agora professor, quando volta para a sala de aula nesta função facilmente se

recordará de alguns daqueles que lhe deram aula, de seus colegas de turma, das atividades que foram executadas, e isso pode de alguma forma influenciar o seu comportamento docente. Para Tardif (2014, p. 20):

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos [...]. Ora tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno.

Além dos professores, o ambiente escolar é frequentado por muitos sujeitos que contribuem com o ensino, como o diretor e os funcionários administrativos. Entre eles nota-se um que tem por objetivo ajudar a dar forma às escolas e seus processos, favorecendo a ação docente: o pedagogo. Esses profissionais formulam e defendem “programas, ideias, diretrizes que foram adaptados em maior ou menor grau, com melhores ou piores resultados” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 24). São importantes para a escola, pois, fazem o relacionamento entre professores, alunos e familiares, facilitando o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

De acordo com Dussel e Caruso (2003), quando se questiona qualquer um que seja, pesquisadores, políticos, leigos nas ruas, sobre o que é a escola para eles e o que mais chamou sua atenção durante sua “estadia” na escola, a resposta que mais se destaca, ou seja, o que mais é lembrado pela maioria das pessoas, são as experiências vividas na **sala de aula**. É como se esse espaço já fizesse parte da nossa natureza, pois sua “estrutura, seus costumes e seus hábitos, torna-se *natural* e marca nosso caráter” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 29).

Pode-se afirmar que a sala de aula, ao longo dos anos, passou por modificações que, de alguma maneira, contribuíram positiva e negativamente com o ensino que nela acontece. Para Dussel e Caruso (2003, p. 29) “Um viajante do século 15 não entenderia o que acontece em nossas escolas, como provavelmente não o entenderia um viajante do século 25”. Isso pressupõe que a escola, enquanto um imóvel, habitado por professores e alunos, é um local temporal, que se desenvolve para o povo de seu tempo, conforme as necessidades desse mesmo público.

Para compreender melhor esse ambiente de ensino discutido até aqui, a apresentamos o quadro 1, onde estão organizadas as características de uma sala de aula segundo Weinstein e Novodvorsky (2005).

**Quadro 1 - Características do espaço da sala de aula**

<b>CARACTERÍSTICAS DO ESPAÇO DA SALA DE AULA</b>	
Multidimensionalidade	A sala de aula é um cenário de uma ampla gama de eventos, onde os estudantes leem, escrevem, discutem. E de algum modo, todas as atividades realizadas por eles, alunos e professores, devem ser acomodadas nesse espaço para garantir a harmonia e eficácia do ensino e aprendizagem.
Simultaneidade	Torna a sala de aula similar a um circo com três picadeiros, no qual várias apresentações ocorrem simultaneamente. Essa simultaneidade que torna tão valioso aos professores agir como se tivessem “olhos na parte de trás da cabeça”
Imediatismo	Faz com que seja impossível pensar em cada ação com antecedência. Cada incidente da sala de aula exige uma resposta rápida, uma decisão imediata sobre como proceder.
Imprevisibilidade	Incidentes na sala de aula muitas vezes não podem ser previstos, apesar do mais cauteloso planejamento. Ela garante que a profissão do professor seja raramente entediante, mas pode ser também cansativa.
Falta de privacidade	São locais notadamente públicos. No interior de suas quatro paredes, o comportamento de cada pessoa pode ser observado por muitas outras. Mesmo que os alunos evitem o olhar do professor, sempre haverá um colega observando.
História	As turmas como famílias, se lembram de eventos passados – tanto positivos, quanto negativos. A memória de turma significa que o que acontece hoje afeta o que acontece amanhã.

**Fonte:** Organizado pelo autor de acordo com Weinstein e Novodvorsky (2015, p. 03 – 04).

Analisando o quadro é possível verificar que muitos são os aspectos que influenciam as rotinas práticas do cotidiano dos alunos e professores. Tais características podem, inclusive, alterar os sentimentos dos envolvidos durante a aula e a forma como pensam e se comportam. Por esses motivos, cabe ao professor saber organizar o espaço físico, local das práxis de seu ofício, de modo a criar um local confortável e funcional demonstrando interesse pelo aluno e pelo ensino (WEINSTEIN; NOVODVORSKY, 2015).

Além dessas características que, sem dúvida, formatam a sala de aula, há algumas **funções** que são atribuídas a esse espaço, na perspectiva de Weinstein e Novodvorsky (2015):

Segurança e abrigo: as salas de aulas são prédios, feitos de diversos materiais, conforme sua localização geográfica, bem como pelos costumes culturais. A segurança que o aluno e o professor devem sentir nesse local deve ser eficaz, pois, é pré-condição para as demais funções da sala como a efetivação do ensino. Porém, sabe-se que muitas são as salas que não contribuem para a efetivação da prática educacional esperada, “a segurança física é um tema de preocupação especial se você tem alunos que usam cadeiras de rodas, aparelhos nas pernas ou muletas ou que têm marcha instável” (WEINSTEIN; NOVODVORSKY, 2015, p. 26). Muitas vezes, para contribuir com essa segurança, o docente presente pode fazer um arranjo diferente das fileiras ou dispor de técnicas que auxiliem o deslocamento de alunos, como entradas e saídas, passeios pela sala e outros.

Contato social: essa função está relacionada a duas possibilidades, a de interação entre os alunos e de interação com o professor. Nesse sentido, cabe ao docente, de acordo com suas experiências e expectativas, assim como de acordo com as normas internas das escolas onde atua, saber como dispor as carteiras dos alunos, pois essa disposição pode trazer benefícios ou malefícios, dependendo da forma em que for executada. Vários são os formatos existentes, como por exemplo, uma carteira atrás da outra, em círculo com as carteiras pela sala, fileiras de frente umas para as outras, dentre várias outras possibilidades. Sendo que essa última “[...] disposição é mais apreciada se você planeja enfatizar a colaboração e aprendizado” (WEINSTEIN; NOVODVORSKY, 2015, p. 27). Um exemplo de planejamento de contato social no qual a interação estaria prejudicada seria o caso da organização dos alunos em sala, onde as carteiras estariam ligadas umas nas outras (em unidades de 4 ou 3 carteiras juntas); ou uma sala de aula onde fosse proibida a interação entre os alunos, ou seja, não fosse permitido nenhuma forma de diálogo.

Identificação simbólica: “[...] esse termo se refere à informação fornecida por um ambiente sobre as pessoas que passam algum tempo nele” (WEINSTEIN; NOVODVORSKY, 2015, p. 32). É visível essa função da sala de aula quando observamos, por exemplo, as diferenças entre as salas iniciais - como as de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental - com salas finais do segundo e terceiro ano do Ensino Médio. A representação simbólica, as identificações, as personalizações

feitas são diferentes. Em salas iniciais, os alunos expõem seus feitos pelas paredes e murais, varais feitos com barbantes, vitrais e outras, enquanto para alunos de turmas mais avançadas, as representações são outras, como um Datashow, uma TV interativa e outras.

Instrumentalidade de tarefas: “[...] essa função lida com as várias maneiras de o ambiente nos ajudar a levar adiante as tarefas que precisamos realizar” (WEINSTEIN; NOVODVORSKY, 2015, p. 34). Exige bastante da atuação docente, sendo que será de sua responsabilidade ter um bom planejamento para que o ensino e a aprendizagem ocorram. Aqui cabe verificar como os alunos irão trabalhar no decorrer da aula, individual ou em grupo, se as lições de casa serão recolhidas/vistadas no início ou término das aulas, em que momento será feita a chamada, dentre outras atividades. É importante que, para cada tarefa que será executada na sala de aula, sejam selecionados diretrizes e métodos para sua realização, pois dessa forma há uma tendência maior para a harmonia em sala de aula.

Prazer: após organizar o ambiente, a segurança, as tarefas, a forma de interação entre alunos e professores, ressalta-se a relevância de identificar se essa maneira na qual tudo foi planejado está sendo atraente para todos os envolvidos. É prejudicial para os objetivos da sala/aula, quando os alunos deixam de referenciá-la como um local prazeroso e passam a tratá-la como desconfortáveis e desagradáveis. Para alguns professores, essa pode ser uma preocupação secundária, tendo em vista uma infinidade de outros afazeres que possui, como seguir o currículo ou preparar os alunos para exames avaliativos internos e externos, mas seria conveniente que houvesse atenção a essa função, principalmente devido ao tempo que o professor passa nesse local com seus alunos. Um local prazeroso, conforme Weinstein e Novodvorsky (2005), além de prevenir dores e outros sintomas, favorece significativamente o ensino.

Conhecer essas funções contribui para a prática docente, uma vez que o ato de lecionar exige uma afinidade com tudo o que envolve esse processo. O ambiente que o professor utiliza para transmitir os conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade é complexo e requer análise e reflexão para que ele consiga planejar e executar uma boa aula. Nesse sentido, é necessário discutir quais são os saberes necessários para que uma boa aula aconteça de forma satisfatória. Tardif (2014, p. 63) caracteriza cinco saberes docentes:

1º) *Saberes pessoais do professor* (a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.); 2º) *Saberes provenientes da formação escolar anterior* (a escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.); 3º) *Saberes provenientes da formação profissional para o magistério* (os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.); 4º) *Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho* (a utilização de ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.); 5º) *Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola* (a prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.) [adaptado]

Estes saberes podem, ao longo dos anos, ser ampliados e, de certa forma, melhorados, uma vez que a experiência docente contribui para que o professor desenvolva habilidades antes desconhecidas, por exemplo, lidar com situações constrangedoras em sala de aula, como quando alunos se agredem, ou com a indisciplina e o barulho excessivo, que comprometem significativamente a aula. Por isso, é imprescindível propor rotinas para que haja harmonia no processo do ensino na sala de aula.

Conhecer a evolução da sala de aula ao longo do tempo pode nos ajudar a compreender essas características e essas funções propostas por Weinstein e Novodvorsky (2005) para a escola contemporânea e que estão relacionadas aos saberes docentes apresentados por Tardif (2014). A sala de aula sofreu e sofre grandes mudanças que interferem nas estratégias e ações dos professores em seu ofício de ensinar. Entre os fatores que, ao mesmo tempo influenciam o ensino e por ele são influenciados, está a arquitetura escolar, que deve ser discutida, pois, a gestão da sala de aula envolve conhecer o espaço de atuação do professor. Assim, a organização da aula compreende também a organização do espaço da sala de aula, das carteiras, do cesto de lixo, do uso ou não do ventilador, das janelas contribuírem, ou não, para a ventilação. Como dito anteriormente, o espaço da sala de aula deve promover o sentimento de abrigo e segurança, mas igualmente conforto para os professores e alunos.

A arquitetura escolar “é suporte material e simbólico do ensino e também se realiza no significado que o usuário vai lhe atribuindo durante o uso” (GONÇALVES, 1999, p. 47). Sendo assim, os ambientes escolares são significativos na vida de cada aluno e cada espaço que é utilizado para aula, ou para outros tipos de

atividades de ensino, representa um sentido único para sua vida. Isso será parte do seu futuro, uma vez que grandes experiências acontecem nesses ambientes.

A escola, enquanto casa, enquanto espaço arquitetônico, enquanto obra humana, tem mais que a função de abrigar da chuva, do calor, do frio. O espaço construído tem a ver com tudo aquilo que os homens de um tempo desejam para o seu tempo, e o que aspiram para o futuro, para seus filhos (GONÇALVES, 1999, p. 49).

Nesse sentido, conforme Gonçalves (1999), o espaço físico da escola vai além de uma simples parede, confeccionada com materiais de alvenaria, esse espaço é uma esperança para um povo, uma perspectiva de futuro. Muitos jovens, assim como adultos, têm no ambiente escolar sua única expectativa de vida melhor e, nesse sentido, ajudam a construir esses espaços da melhor forma possível. Como é o caso de comunidades, principalmente as mais afastadas dos grandes centros urbanos, onde, muitas vezes, a própria população local se mobiliza para fazer as reformas, pintando os portões e muros, arrumando cadeiras quebradas, dentre outras contribuições.

Outra perspectiva relacionada à arquitetura escolar refere-se às imagens e representações que fazemos desses ambientes. Nesse processo, o ambiente arquitetônico escolar tramita entre três funções básicas de representação: “a função cognitiva de integração da novidade, a função de interpretação da realidade e a função de orientação das condutas e das relações sociais” (MOUSSATCHE; ALVES-MAZZOTTI; MAZZOTTI, 2000, p. 302). Assim, os prédios escolares são capazes, por meio de suas imagens e linguagem, de promover ao aluno a aproximação com a cultura e, portanto, produzir o desenvolvimento cognitivo.

Historicamente as salas de aula foram e são adornadas por trabalhos feitos pelos alunos, por avisos informativos, por peças decorativas que podem representar inúmeras referências para os alunos. Na figura 1, podemos perceber como era uma sala de aula em uma gravura de 1592. O professor está em local de destaque no canto direito da imagem, enquanto seus alunos estão alocados de diversas formas. Acredita-se que essa imagem represente uma escola de latim e, além do professor principal, se vê também os colaboradores que, provavelmente, estavam auxiliando nas tarefas. Um deles em especial, no canto esquerdo da foto, estava com um instrumento para corrigir os alunos (DUSSEL; CARUSO, 2003).



As modificações na arquitetura escolar correspondem às alterações na ação docente em sala de aula. “Saber por que a sala de aula que conhecemos é como é ajuda-nos a ver quais decisões foram tomadas no passado e que processos ocorreram para chegarmos a esta determinada configuração” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 36). Hoje, exige-se que os alunos sejam tratados com mais respeito. Simultaneamente estão rodeados pela tecnologia, que pode favorecer seu aprendizado. Sabemos que o ensino já esteve vinculado a densos processos punitivos. Conforme Dussel e Caruso (2003), a sala de aula surgiu primeiramente como sala de aula para lições. Na Idade Média, por exemplo, era tida como “local onde o professor ou catedrático ensina aos estudantes a ciência e a disciplina que professa” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 32).

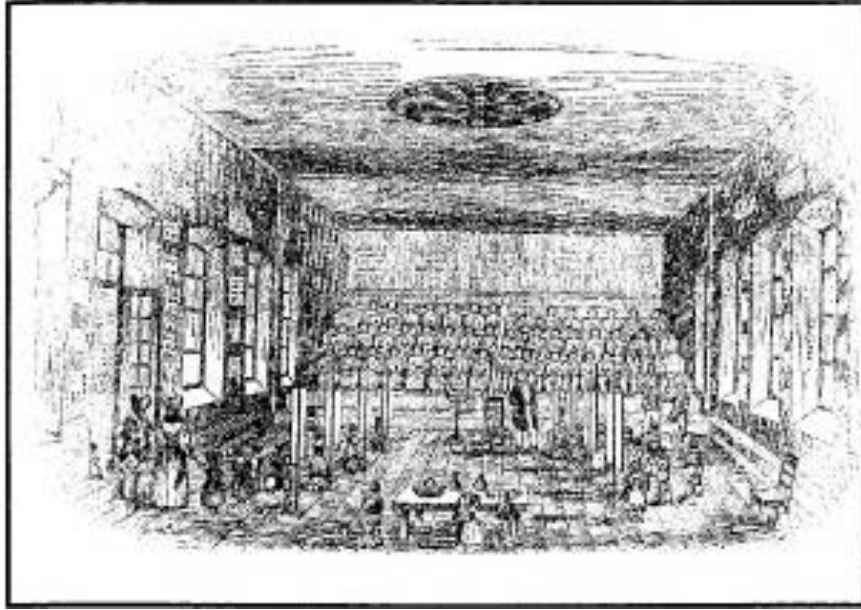
**Figura 1:** Gravura de 1592, provavelmente de uma escola de latim



Fonte: Dussel e Caruso (2003, p. 30)

Já a figura 2, mostra uma sala de aula inglesa em uma gravura de 1836. Essa sala já apresenta um modelo diferente, onde os alunos sentavam-se em um local em formato de uma arquibancada. O professor estava em um espaço separado, mais uma vez em um local de destaque, como aquele que realmente necessita de atenção para a transmissão do saber.

**Figura 2:** Sala de aula Inglesa em gravura de 1836



Fonte: Dussel e Caruso (2003, p. 31)

A figura 3 representa um modelo um pouco mais familiar, pois nela o professor está em sua mesa e os alunos estão sentados em um formato oval, para a condução dos conteúdos. Nota-se com mais nitidez que cada aluno está portando um material de apoio. Os adornos são mais visíveis, como o acabamento detalhado da mesa do professor, assim como o próprio banco em que os alunos estão sentados. Trata-se a uma sala da Alemanha de 1575.

**Figura 3:** Sala de aula da Alemanha de 1575



Fonte: Dussel e Caruso (2003, p. 30)

Mas, segundo Dussel e Caruso (2003, p. 37):

Além desse aspecto material, a sala de aula implica também uma estrutura de comunicação entre sujeitos. Está definida tanto pela arquitetura e pelo mobiliário escolar como pelas relações de autoridade, comunicação e hierarquia que aparecem na sala de aula tal como a conhecemos, e que são tão básicas no momento de ensinar que muitas vezes passam despercebidas.

Por isso, considerarmos o espaço físico como componente importante para a gestão da sala de aula. Com as imagens fornecidas como exemplos, foi possível retomar historicamente algumas das grandes transformações que salas de aulas sofreram durante os séculos. No entanto, os sujeitos envolvidos continuaram os mesmos, o professor e aluno – mesmo que com papéis também em constante modificação. O docente, em quase todos os casos, estava em uma posição diferenciada daquela do discente. Isso porque acreditava-se que ele possuía, ou deveria possuir, conhecimento superior daqueles aos quais ele ensinava. Ele exercia a autoridade à medida que as leis, opiniões e planos estivessem de acordo com as atitudes dele durante sua aula (DUSSEL; CARUSO, 2003). Essa posição, no entanto, tem sido questionada pelas pedagogias que Duarte (2010) chama de pedagogias do aprender a aprender e que, segundo esse autor, minimizam a importância do ensino direto praticado pelo professor em sala de aula e valorizam a ideia de que o docente deva ser uma espécie de organizador de situações que leve ao aprendizado de habilidades e competências (consideradas mais importantes do que o conteúdo).

A sala pode provocar interesse ou desinteresse dos alunos, de qualquer maneira ela é influenciadora dos comportamentos de professores e alunos. Por isso, pressupomos que um ambiente seguro e confortável favorece o ensino e a aprendizagem. No entanto, o grande desafio ainda está nas mãos dos professores: analisar seu ambiente de trabalho – a sala de aula; conhecer e planejar as rotinas que envolvem o processo de ensinar; mensurar as necessidades dos alunos ali envolvidos e, a partir disso, com base no currículo proposto, ensinar às gerações mais novas o conhecimento produzido pela humanidade.

## 2.1 GESTÃO DA SALA DE AULA: CONCEITOS E TENDÊNCIAS

Para compreender melhor o conceito de gestão da sala de aula, iniciaremos discutindo brevemente sobre o emprego da gestão na escola. Pode-se dizer que pouco se tem produzido especificamente sobre a GSA no Brasil. Há uma produção sobre esse tema no exterior, por isso os poucos livros sobre o tema que são encontrados em nosso país são traduções. Por outro lado, é possível encontrar muitos estudos sobre a gestão escolar. Em nosso caso, utilizamos Rogers (2008) e Weinstein e Novodvorsky (2015), que publicaram obras específicas sobre o tema.

O termo gestão, embora muitas vezes utilizado por empresas, passou a ter também significado para a área educacional ao longo dos anos. Inicialmente discutia-se a questão da administração escolar que, por vezes, esteve associada aos princípios abordados por teóricos da Administração, como Taylor e Fayol. Essa abordagem inicial da administração se propunha a estudar e elaborar modelos que facilitassem as rotinas organizacionais, o tempo, o esforço, as progressões, dentre outros. Essas ideias foram transpostas para o ambiente escolar, por isso, “na década de 1960, eram frequentes metáforas e comparações da escola com a fábrica” (VIEIRA; ALMEIDA; ALONSO, 2003, p. 39).

Para Vieira (2003), as escolas ainda têm muito de sua gestão pautada pelos princípios da administração científica, originada para aumentar a produtividade das fábricas. Nesse sentido, Vieira, Almeida e Alonso (2003, p. 41) afirmam:

As aulas de 50 minutos, o pensar e o fazer dissociados, professores e coordenação/direção não compartilhando os mesmos objetivos, as salas com carteiras enfileiradas, a concepção de disciplina com classe em total silêncio, as relações de troca e o individualismo entre professores, ou seja, a estrutura organizacional da escola ainda não mudou, ou melhor, mudou muito pouco, na tentativa de superar seu passado de reprodução acrítica das relações socioeconômicas existentes.

Do ponto de vista de Vieira, Almeida e Alonso (2003) poucas mudanças teriam ocorrido na escola. Para Libâneo (2008), os termos administração escolar e gestão escolar são parecidos e ambos são aplicáveis à área educacional.

Organizar: significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação;  
Administrar: é o ato de governar, de pôr em prática um conjunto de

normas e funções; Gerir: é administrar, gerenciar, dirigir (LIBÂNEO, 2008, p. 97).

O sistema de gestão e administração de uma escola – podemos pressupor que para a gestão da sala de aula isso também ocorra - pode oscilar, segundo Libâneo (2008), de acordo com as demais variáveis existentes. Pois cada parte envolvida nesse processo possui papel fundamental para sua total eficácia. Assim, é possível afirmar que o diretor, a forma como a gestão é realizada, a cultura, entre outros fatores impactam favorável e desfavoravelmente, de acordo com o grau de comprometimento, entendimento e execução das partes. Libâneo (2001, p. 3) afirma

[...] a escola não é uma estrutura totalmente objetiva, mensurável, independente das pessoas, ao contrário, ela depende muito das experiências subjetivas das pessoas e de suas interações sociais, ou seja, dos significados que as pessoas dão às coisas enquanto significados socialmente produzidos e mantidos.

Libâneo (2001), afastando-se das concepções mecanicistas de gestão, nos oferece a possibilidade para pensar o conceito de gestão aplicado às salas de aula e nos indica a importância de se verificar os significados que professores e alunos constroem em seu cotidiano. Encontrar ou definir um conceito como o de gestão da sala de aula não é tão simples, pois, além de ser uma temática contemporânea e polêmica, envolve fatores distintos, de acordo com a cultura onde a escola está inserida, do governo vigente, e até mesmo dos sujeitos envolvidos. Apesar dessas limitações, podemos propor uma definição de GSA da seguinte forma: **A gestão da sala de aula é um conjunto de ações interligadas, que envolvem todos os sujeitos, da escola e sociais, com o uso de métodos práticos próprios e sugeríveis, a fim de possibilitar o ensino e aprendizagem.** Sendo assim, não podemos esquecer que existe certamente uma relação entre a gestão escolar – que objetiva a escola como um todo – e gestão da sala de aula, uma vez que algumas atitudes diretivas podem estar diretamente ligadas ao ato de ensinar, por meio da imposição de regras e de procedimentos para a execução da aula.

Para um docente recém-formado, fazer a GSA não é simples. Weinstein e Novodvorsky (2015, p. 2), afirmam que voltar para a sala de aula é como “voltar para casa após uma breve ausência”. No entanto, se o docente conseguir viver essa experiência de retorno poderá se beneficiar com ela, pois, o seu olhar será diferente

sobre aquele espaço no qual viveu por anos, durante sua formação inicial. O ato de retornar ao ambiente do qual participou enquanto aluno, em uma nova postura – de professor - envolve sentimentos gerais que podem de certa forma interferir seu estilo de gestão. Cada indivíduo viveu na singularidade da sala de aula, bons e maus momentos, com excelentes professores, mas também teve experiências com professores menos eficientes. Em outras palavras, todo professor ao iniciar sua carreira profissional já traz consigo uma série de referências sobre como gerir e como não gerir uma sala de aula.

Por isso, para um docente conhecer a sala de aula e buscar o desenvolvimento de seus saberes é necessária uma boa compreensão do que é “ser professor”. Isso contribui para que realize seu ofício da forma mais tranquila possível, pois, quando consegue compreender o que é a sala de aula, qual o papel está exercendo nesse local e quais saberes deverão ser aprimorados, as possibilidades de sucesso são maiores. “A organização efetiva e a gestão requerem uma compreensão das características únicas da sala de aula” (WEINSTEIN; NOVODVORSKY, 2015, p. 4). Essas características das salas de aula devem ser observadas de acordo com os objetivos gerais da escola, que servem de orientação para o professor.

Sabendo desses princípios, caberá também ao docente saber o que é a Gestão de Sala de Aula. Nessa perspectiva, Weinstein e Novodvorsky (2015, p. 5), explicam que a GSA tem dois propósitos distintos: “ela não apenas procura estabelecer e manter um ambiente ordenado e atencioso no qual os alunos possam engajar-se em aprendizado significativo, mas também almeja estimular o crescimento emocional e social dos estudantes”. Dentro do conceito apresentado pelos autores, alguns princípios são organizados para que sua definição seja mais completa (WEINSTEIN; NOVODVORSKY, 2015):

- ✓ Quando um professor consegue aplicar suas técnicas de GSA, ocorre um equilíbrio entre a disciplina e a responsabilidade praticada por cada aluno;
- ✓ Se houver algum tipo de controle preventivo, várias situações de conflitos podem ser previstas e até mesmo evitadas;
- ✓ Deve acontecer por parte do docente, uma reflexão sobre a GSA, onde o ensino e aprendizagem devem estar acima da ordem;

- ✓ Os docentes, enquanto gestores precisam ser sensíveis aos acontecimentos de sua sala, para que o processo seja eficaz;
- ✓ A GSA acontece de forma temporal, de acordo com as experiências e reflexão dos docentes.

Weinstein e Novodvorsky (2015), afirmam que a gestão de sala de aula não é um ofício impossível de ser aprendido. Para eles, o docente precisa se apropriar de estudos e bases de conhecimento que subsidiem uma prática eficiente. É importante que o docente tenha o desejo de “[...] estar pronto e disposto a antecipar problemas, analisar situações, gerar soluções, tomar decisões bem-planejadas – e aprender a partir de seus erros” (p. 7) para que a gestão realmente cumpra seu papel na efetivação do ensino.

O quadro 2 apresenta algumas definições do conceito gestão da sala de aula:

**Quadro 2 - Conceitos de GSA**

CONCEITO DE GSA	AUTOR/ANO
Procura estabelecer e manter um ambiente ordenado e atencioso no qual os alunos possam engajar-se em aprendizado significativo, mas também almeja estimular o crescimento emocional e social dos estudantes.	Weinstein e Novodvorsky (2015)
Fatores tais como a disciplina do professor, controle de comportamento ou outras dinâmicas relacionadas a uma redução no comportamento inaceitável dos alunos.	Gettinger (1988 <i>apud</i> WUBBELS <i>et al.</i> , 2015)
Um conjunto de procedimentos que, se seguidos, deve ajudar o professor a manter a ordem na sala de aula, e envolvem procedimentos, tanto proativos e reativos que podem ser combinados para fornecer uma abordagem global.	McKee e Witt (1990); Witt <i>et al.</i> (2004 <i>apud</i> WUBBELS <i>et al.</i> , 2015)
Refere-se às ações desenvolvidas para criar e manter um ambiente de aprendizagem efetivo.	Brophy (2011) <i>apud</i> SILVA; MUZARDO; JARDIM, 2015, p. 154).
Conjunto de ações para criar um ambiente de ensino e de aprendizagem, adequando o ambiente físico, clarificando as regras e os procedimentos, de modo a manter o envolvimento dos alunos nas tarefas e a atenção aos conteúdos a aprender.	Veiga, Caldeira e Melo (2013).
Fundamentando-se naquilo que já se conhece do grupo, o professor <i>combina</i> , negocia com o mesmo os aspectos relevantes ao bom andamento do dia a dia da sala de aula como,	Frank e Fellicetti (2012)

por exemplo, hábitos e atitudes.	
A gestão de classe consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem.	Doyle (1986 <i>apud</i> GAUTHIER <i>et al.</i> , 2006, p. 240)

Fonte: Elaborado pelo autor

O ensino pode se efetivar de diversas formas. No entanto, para que isso ocorra é necessário tempo, um espaço específico e satisfatório, além de um grupo de sujeitos motivados por um mesmo interesse. Nessa perspectiva, muitas vezes, o professor se coloca frente seus alunos como um objeto de conhecimento, disposto a transmitir aquilo que foi concebido historicamente, mas de nada adianta tal postura se o seu aluno não dirigir sua “atenção, seu pensar, seu sentir, seu fazer sobre o objeto do conhecimento” (VASCONCELLOS, 1992, s/p).

A GSA pode trazer benefícios para que o professor consiga a atenção dos seus alunos, podendo utilizar rotinas para controlar o tempo, organizar o espaço físico da sala, e instigar que os alunos participem dos procedimentos que serão propostos durante seu trabalho educativo. Vasconcellos (1992), afirma que para que a atenção do aluno seja conquistada por um docente, é preciso que o mesmo consiga buscar junto a esses indivíduos uma orientação que traga significados para aquilo que se pretende ensinar. Dessa forma, o próprio aluno consegue assimilar a proposta do professor. Criar expectativas, aguçar a criatividade, problematizar, pode ser utilizado nas aulas para que o interesse seja despertado.

Acredita-se que o professor, por si só, não dará conta de resolver os problemas de todos os alunos. Muito menos de conseguir sozinho fazer uma revolução social, mas espera-se que, a partir de sua prática e da compreensão da GSA, ele possa resolver muitos dos problemas da sala que atrapalham o ensino e a aprendizagem.

Um dos maiores debates referentes aos estilos de gestão de professores é a questão da autoridade. Muitas vezes associada à indisciplina, ela acaba sendo exercida por todos os docentes ao longo de suas carreiras no magistério. Em linhas gerais a autoridade “é tudo que faz com que as pessoas obedeçam” (VASCONCELLOS, 1992, s/p). Por isso é importante que seja exercida de forma ponderada, respeitando os limites da democracia. O docente no uso da autoridade que lhe foi concedida pela sociedade e pelos conhecimentos que possui, deve saber que o uso para o benefício próprio, ou para fins de vingança de problemas presentes



ou traumas passados, poderá desencadear uma série de consequências que tendem a ser maléficas para suas práxis, como a ausência de um relacionamento harmonioso com seus alunos (NOVAIS, 2004).

Outra questão ligada à autoridade que pode beneficiar a ação docente na sala de aula é o conhecimento das regras, sendo elas da própria instituição escolar, ou as de comportamento, deveres e direitos, estabelecidas no primeiro dia de aula com o professor. Esse formato pode garantir um melhor relacionamento no sentido de que os aprendizes estarão orientados de que o não cumprimento de determinada diretriz poderá acarretar consequências ou uma ação com auxílio pedagógico da escola. O papel do professor então não será de castigar de acordo com suas intenções pessoais, mas de fazer valer o que estava estabelecido, deixando de lado o “autoritário e ruim” para ser o mediador da ordem na classe perante um acordo entre docentes e discentes (NOVAIS, 2004).

Walters e Frei (2009) afirmam que alguns professores escolheram essa profissão não para exercer autoridade em crianças desprovidas de autonomia para debater com suas ordens, mas para promover a aprendizagem. Envolveram-se na profissão com boas intenções, cheios de ideias inovadoras e muito otimismo. Porém, para que o desfecho de seu trabalho não se perca, e ele acabe se tornando um mero reproduzidor de práticas autoritárias, é necessário que ele aprenda a fazer a gestão de sua sala, sempre pautado em um bom planejamento daquilo que se espera do aluno e do ensino.

O estilo de gestão é variado devido a cada docente ter uma personalidade própria, com características diferentes, mas devem se assemelhar no sentido de exercerem seu papel de multiplicadores do conhecimento. Um perfil docente desejável, e que deveria ser uma prática comum, é o do docente realista, que demonstra real preocupação com a qualidade de suas aulas, ou seja, têm a necessidade de ajudar seu aprendiz, e desejam “terminar o dia com expectativas positivas sobre o comportamento e o sucesso dos alunos” (WALTERS; FREI, 2009, p. 27).

Entre os muitos aspectos que estão presentes na gestão da sala de aula, está a vigilância. No entanto, esse termo é sempre difícil de ser utilizado em um estudo na área da educação. Nesse trabalho, no entanto, arriscamos afirmar que a vigilância é necessária. Admitimos que os professores podem utilizá-la de diversas formas e que algumas delas são mais adequadas do que outras. Em nosso estudo,

utilizamos o conceito de vigilância apresentado por Rogers (2008). A partir dos exemplos fornecidos por Rogers (2008), podemos identificar quatro estilos de vigilância em sala de aula: vigilante demais; excessivamente vigilante; ausência de vigilância e vigilância tranquila.

O estilo de vigilância adotado por um docente diz muito sobre sua intenção durante a aula, pois, ele pode ser extremamente controlador, por ser preocupado com o ensino, ou extremamente controlador simplesmente pelo fato de querer utilizar sua autoridade em sala. Ressalta-se que a postura do professor, a “atitude, a pedagogia educacional, o planejamento, a preparação [...] afetam o modo como os alunos reagem na sala de aula. É essencial que os alunos percebam que os professores são seguros, dominantes e justos” (WALTERS; FREI, 2009, p. 28). Nesse sentido, algumas estratégias podem ser utilizadas com a finalidade de tentar melhorar esse relacionamento como o respeito com os alunos demonstrando interesse por cada um; buscar autocontrole sobre as emoções; manter uma voz calma; buscar o contato visual constante; promover elogios e correções; estímulos; sempre escutar antes de disciplinar; dar instruções; evitar confrontos e eliminar o uso de ameaças.

No entanto, vale a pena ressaltar que o professor é também um ser humano, e assim como todos passam por momentos difíceis e que podem atrapalhar sua prática de trabalho. Rogers (2008) chama esse momento, ou dia, que os professores não estão bem de síndrome do dia ruim, e afirma o autor que o docente não precisa se blindar e fingir que nada está acontecendo. Pois os alunos percebem seu comportamento. O professor pode e deve, segundo o autor, informar os alunos sobre como está se sentindo, se for uma dor de cabeça ou algum outro tipo de problema, deixar claro aos alunos que sua postura neste dia não está das melhores possíveis por não estar em um bom dia.

Se um docente conseguir executar essas estratégias poderá obter mais sucesso em sua prática diária. Por meio dessas ações é possível relacionar-se bem com os alunos, inclusive com aquele que intencionalmente busca provocar o docente. Rogers (2008) fez um estudo comparativo entre posturas adotadas mediante em determinados conflitos e posturas que poderiam ser mais eficazes para ser utilizadas no mesmo conflito. Para o autor, sempre haverá uma forma eficaz de lidar com o comportamento do aluno, promovendo uma relação mais propícia para

com o ensino. Rogers (2008) apresenta a questão da vigilância adotada pelos docentes em quatro comportamentos diferentes, sendo eles:

**Vigilante demais:** ocorre quando o professor que é cuidadoso e preocupado com os alunos, porém pode parecer ser ríspido pela insistência em controlar. Em momentos de turbulência em sala pode ser visto como grosseiro. Um exemplo citado por Rogers é de um aluno que não tem uma caneta e por esse motivo não faz a lição sugerida pelo professor. O problema é que, sem saber os motivos pelo qual o aluno não está escrevendo, o professor pode perder sua calma e começar a discutir com o aluno para que ele faça a lição, independente do que está acontecendo. Discutem em alto tom de voz, o aluno discute com os colegas de sala e no final a história acaba com o ensino sendo prejudicado – daquele aluno e dos demais.

**Excessivamente Vigilante:** refere-se mais àqueles docentes que são cuidadosos demais e gostam de manter a ordem a qualquer custo, mesmo que seja necessário enfrentar os alunos. Sua postura é de discutir, sem mesmo notar que essa forma de gerir acaba sendo um espetáculo para os alunos que estão assistindo a cena. Um exemplo disso é um momento quando o professor, por se alterar demais, acaba desenvolvendo a necessidade de vencer o debate e a discussão, para que assim possa garantir o respeito. Esse comportamento, segundo Rogers (2008) é preocupante, pois, se os alunos notarem que ele tem essa necessidade, pode ser uma motivação para que eles o enfrentem ainda mais.

**Ausência de Vigilância:** relacionada ao professor que é indiferente, não se preocupa muito com as normas e regulamentos quanto à ordem na sala. Rogers (2008) apresenta exemplo no qual um professor que é vigilante vai advertir alguns alunos por não estarem cumprindo as regras e os mesmos falam abertamente que seu agir não foi questionado por nenhum outro professor, ou seja, há professores que não ligam por estes alunos estarem indo contra o regimento escolar. Esses professores evitam o conflito, ignorando o comportamento inadequado, mas podem não garantir as condições para o ensino.

**Vigilância Tranquila:** ocorre quando o professor se comporta com calma e foco diante de momentos turbulentos. Essa forma de agir pode contribuir para que

cenas dramáticas não ocorram em sala de aula. O professor vigilante tranquilo não se agita pela indisciplina dos alunos, age sempre com cautela e pensa antes de falar. O exemplo do autor é de uma menina que chega atrasada e usando brincos (o que era proibido na escola estudada), em um primeiro momento a professora não se pronuncia, ela espera a aluna se sentar e quando os alunos estão ocupados com a tarefa, ela chama a menina e conversa individual e discretamente sobre a necessidade de ela seguir as normas da escola. Nesse tipo de vigilância, o professor interrompe o ensino a menor quantidade de vezes e de tempo possível, mantendo o controle do que está ocorrendo em sala de maneira discreta e tranquila.

Essa última tendência no estilo de vigilância pode contribuir expressivamente para a efetivação do ensino, o que não será obtida imediatamente, mas que também não é uma característica inata de certos indivíduos que teriam nascido para serem professores competentes. É possível e importante que os professores aprendam como gerir a sala de aula de maneira eficaz, que, segundo Rogers (2008) exige uma vigilância tranquila. Uma ação não pensada de um professor diante um conflito na sala de aula pode acarretar problemas sérios, tanto para o docente, quanto para os alunos e até mesmo para a escola; no mínimo os alunos aprendem menos do que poderiam quando não há vigilância alguma ou quando ela existe em excesso.

Independentemente do estilo de vigilância/gestão que o professor pretenda exercer, é fundamental que a aula não fuja de seu objetivo principal, o ensino. Para que isso ocorra, Weinstein e Novodvordky (2015) apresentam algumas rotinas essenciais para o desenvolvimento de uma aula. Dentre elas destacam-se as rotinas para o funcionamento da turma (administrativas, para a circulação de alunos e de manutenção); rotinas para funcionamento da aula e rotinas de interação. Para melhor compreender essas rotinas mencionadas, apresentamos a seguir o quadro 3, com o resumo de cada uma delas:

**Quadro 3:** Resumo das rotinas de sala de aula

<b>RESUMO DAS ROTINAS DE SALA DE AULA</b>	
ROTINAS	PRINCIPAIS ATIVIDADES
<p><b>Para o funcionamento da turma:</b> permite que a sala funcione tranquilamente, está desmembrada em três partes: administrativas; para a circulação de alunos e de manutenção.</p>	<p><i>Administrativas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fazer chamada; registrar atrasos; distribuir avisos escolares;</li> </ul> <p><i>Para a circulação dos alunos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrar e sair da sala no início e no final do tempo da aula; ir ao banheiro, enfermaria, biblioteca; Treinamento de incêndio; apontar lápis; usar computadores e outros equipamentos; pegar materiais;</li> </ul> <p><i>De manutenção:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Limpar o quadro; molhar as plantas; guardar itens pessoais; manter área de armazenamento comum.</li> </ul>
<p><b>Para funcionamento da aula:</b> apoiam diretamente o ensino, especificando os comportamentos necessários para que o ensino e o aprendizado ocorram.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O que trazer para a aula; recolher o dever de casa; registrar quem fez o dever de casa; devolver o dever de casa; distribuir materiais; preparar o papel para uma tarefa (cabeçalho, margens, tipo de instrumento de escrita); recolher os deveres feitos na sala; O que fazer quando as tarefas forem cumpridas.</li> </ul>
<p><b>De interação:</b> especificam quando a conversa é permitida e como ela pode ocorrer.</p>	<p><i>Conversa entre professor e alunos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Durante as aulas para a toda a turma; quando o professor está trabalhando com um grupo pequeno; quando o professor precisa da atenção da turma; quando os estudantes precisam da atenção do professor;</li> </ul> <p><i>Conversa entre alunos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Durante as tarefas independentes; Antes do sinal tocar; durante as transições e anúncios no alto-falante; durante atividades de aprendizado cooperativo e conferência entre os pares; quando um visitante vem falar com o professor.</li> </ul>

Fonte: Weinstein e Novodvorsky (2015, p. 93)

O professor deve analisar essas rotinas quando vai executar sua função, ou seja, ensinar o conteúdo aos alunos. As interações, o relacionamento entre o aluno, o professor e a escola, assim como o comprometimento com a educação, fazem com que esse lugar ultrapasse as barreiras que cercam todos os envolvidos. Como afirma Moraes (1988), esse local de nada serve se não for capaz de conduzir o aprendiz para outras fronteiras, ou seja, por meio do conhecimento os alunos podem receber motivação para buscar sua emancipação social e cultural.

É possível ainda afirmar que, sendo a sala de aula uma parte da escola, ela é um direito de todos. No entanto, mesmo sendo um direito, nem todos possuem

acesso à educação. O direito à educação para tornar-se realidade, precisa materializar-se por meio de programas, currículos, métodos, espaços físicos, professores e condições de trabalho (GONÇALVES, 1999). Se para o sucesso de cada um desses itens é necessário um investimento financeiro alto, bem como um serviço de manutenção constante, também é certo que tudo isso depende da ação docente em sala de aula.

## 2.2 A PERSPECTIVA TEÓRICA DA ESCOLA PESQUISADA

A escola, segundo seu projeto político pedagógico (PPP), atende população de classe média e média baixa. Recebendo alunos do próprio bairro, assim como alunos da região onde o colégio está localizado, zona periférica da cidade de Maringá/PR. Em um levantamento feito e disponível para acesso *online*, mais de 70% dos alunos moram com seus pais ou com familiares próximos, como os avós. O embasamento teórico do PPP da escola está vinculado à Marx e Engels, Gramsci, com grande ênfase em Vigotski. Segundo o projeto político pedagógico da escola o homem constitui-se como tal

Através de suas interações sociais age, interage e transforma a natureza e a si próprio. Compreender essas transformações não é tarefa fácil, mas é fundamental para que o sujeito construa sua identidade, exerça a cidadania, torne-se um ser autônomo, criativo, crítico independente e com autoestima positiva e é isto que queremos para nossos alunos com o ensino/aprendizagem. (PPP, 2013, p. 24)

Apesar de o PPP da escola não deixar claro a opção da escola pela pedagogia histórico-crítica, foi possível perceber em diversos trechos que essa perspectiva inspirou de alguma forma a construção desse documento. Por exemplo, referindo-se a Gasparin, o PPP afirma que “[...] o professor deve conhecer a prática social do educando que não está ligada diretamente ao indivíduo, mas às relações sociais do meio em que vive” (PPP, 2013, p. 21). Mais adiante o projeto político pedagógico dessa escola comenta que

[...] a educação, ciência e o conhecimento podem levar o indivíduo à emancipação [...]. Assim, a educação deve ser entendida como

instrumento de transformação social no meio do qual o sujeito está inserido, como emancipação e libertação do pensamento, devendo as transformações estar relacionadas às questões políticas, sociais e econômicas (PPP, 2013, p. 23).

Amparando-se nas ideias de Vigotski, o PPP dessa escola afirma que “[...] o homem constitui-se como tal, através de suas interações sociais age, interage e transforma a natureza e a si próprio” (PPP, 2013, p. 24). Cabe ressaltar que Vigotski é um dos teóricos que fundamenta a perspectiva histórico-crítica. O documento diz explicitamente que o objetivo da escola é proporcionar aos alunos “[...] entendimento dos saberes fundamentais, filosóficos, tecnológicos, econômicos, culturais e políticos produzidos historicamente pela humanidade” (PPP, 2013, p. 38). Esses trechos evidenciam uma abordagem que se aproxima do embasamento teórico escolhido para essa pesquisa, dando-lhe sentido. No entanto, cabe aqui indagar se os professores pesquisados possuem conhecimento dessas diretrizes da escola. Vale ressaltar, neste momento, que todos os professores envolvidos na pesquisa são professores temporários, em regime de processo seletivo simplificado.

Antes da coleta dos dados os responsáveis pelos alunos foram notificados quanto à pesquisa por meio do termo de consentimento livre esclarecido e o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas. O pesquisador frequentou as aulas de três professores diferentes, de disciplinas distintas. A escolha desses participantes, segundo a escola, ocorreu porque eles apresentavam práticas de gestão diferentes, no entendimento da escola.

Nesse sentido, ensino e a aprendizagem acontecem de diferentes formas de acordo com as diversas tendências pedagógicas que foram teorizadas ao longo dos anos, como a construtivista, tecnicista, histórico-crítica e outras. Cada tendência pedagógica está relacionada com as condições sociais, políticas e econômicas de sua época. No entanto, para essa pesquisa optou-se pela histórico-crítica, buscando evidenciar o professor como importante para o sucesso do processo educacional.

Segundo Tedesco (1981 *apud* SAVIANI, 2003) a teoria da pedagogia histórico-crítica começou a partir de uma problemática acerca da marginalidade por volta da década de 70, quando aproximadamente 50% dos alunos que deixavam a escola estavam em situação de semi-analfabetismo ou de analfabetismo. Nesse contexto, um dos questionamentos feitos era: “como as teorias da educação se posicionam diante dessa situação?” (SAVIANI, 2003, p. 3). Para o autor, tais teorias

poderiam ser classificadas em dois grupos para melhor amparar e tentar resolver as reflexões sobre a marginalidade. “No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social [...]. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social” (SAVIANI, 2003, p. 4). Refletindo sobre os dois grupos acima relacionados é possível compreender que ambos buscam justificar a situação a partir da relação entre a educação e a sociedade.

Tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, denominarei as teorias do primeiro grupo de “teóricas não-críticas” já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aquelas do segundo grupo são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo (SAVIANI, 2003, p. 5).

Dentre as teorias que são consideradas não-críticas estão: Pedagogia Tradicional; a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. A primeira, datada entre meados do século XIX, pautava-se no princípio de que a educação fosse direito de todos, e buscou ao longo de seu desenvolvimento transmitir os conhecimentos aos alunos de forma que fosse possível construir um cidadão democrático, a fim de superar o Antigo Regime. Nesse momento, o professor ganha um papel importante de organizador da educação e da escola de forma a contribuir para a eficácia do ensino. No entanto, era necessário um professor muito bem preparado para que conseguisse alcançar os objetivos desejados. Com o passar do tempo notou-se que esse formato não estava correspondendo às expectativas de universalização, pois não eram todos que faziam parte dessas escolas. Acontecia de muitos que nela ingressavam não obtinham sucesso, o que ocasionou grandes críticas a esse modelo (SAVIANI, 2003).

Como eram crescentes as críticas à tendência pedagógica tradicional, no final do século XIX e início do século XX, originou-se uma nova tendência pedagógica conhecida como Pedagogia Nova, tendo como princípio a educação como um fator de equalização social. Nesse momento a marginalidade passa a ser entendida de uma forma diferente, aqui o marginalizado não é mais o ignorante, ou seja, não é aquele que não possui os conhecimentos, mas sim aquele rejeitado pelo grupo social. Há, nessa tendência, uma preocupação também com o desenvolvimento



cognitivo e deficiências de aprendizagem. Para tentar criar a equalização são sugeridas muitas formas de melhoria, como grupos menores acompanhados por professores, a interação entre os alunos e entre os alunos com o professor, ambientes personalizados, coloridos. No entanto, esse modelo ao invés de equalizar agravou ainda mais a situação, uma vez que tais mudanças necessitariam de demasiados custos para sua realização e não deixou de ser elitizada e excludente. Esses mecanismos não favoreciam as classes sociais inferiores, que necessitavam da escola para saírem de sua ignorância, para terem acesso ao conhecimento construído historicamente (SAVIANI, 2003).

Ainda segundo Saviani (2003, p. 11) “[...] ao findar a primeira metade do Século XX, o escolanovismo apresentava visíveis sinais de exaustão”. O que era esperado das reformas nas expectativas criadas acabaram por se frustrar, o que ocasionou uma nova tendência pedagógica, conhecida como Pedagogia Tecnicista. Nesse modelo, o marginalizado não será o ignorante e nem rejeitado, mas sim o incompetente, “no sentido técnico da palavra” (p. 13), o indivíduo que não possui capacidades desejadas e acaba por ser identificado como improdutivo. Para essa tendência pedagógica o papel da educação era preparar o aluno aumentando sua capacidade produtiva em função da sociedade.

Para resumir do ponto de vista pedagógico cada uma dessas tendências, pode-se dizer que “para a Pedagogia Tradicional a questão central é aprender e para a Pedagogia Nova, aprender a aprender, enquanto para a Pedagogia Tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2003, p. 14).

O segundo grupo relacionado por Saviani (2003) é formado pelos Crítico-Reprodutivistas, por entenderem que a função básica da escola é a reprodução da sociedade. Nesse grupo encontram-se a teoria a ideia da educação escolar como Violência Simbólica; a teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado – AIE, e teoria da escola Dualista.

A primeira teoria do segundo grupo é a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica. Está formalizada na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de Bordieu e Passeron, e aborda como marginalizados os grupos ou classes dominadas. A expressão *violência simbólica* está relacionada à ideia de que toda e qualquer sociedade se estrutura como um sistema de relações de força entre grupos ou classes sociais. Para a educação, esta teoria afirma que a questão da violência simbólica, como uma dominação cultural, necessita de

imposição da autoridade pedagógica para acontecer. Em síntese, nessa perspectiva “[...] a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social” (SAVIANI, 2003, p. 20).

Passando para a segunda tendência desse grupo, encontra-se à teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE). O conceito AIE “[...] deriva da tese segundo a qual a ideologia tem uma existência material. Isto significa dizer que a ideologia existe sempre radicada em práticas materiais reguladas por rituais definidos por instituições materiais” (ALTHUSSER s/d *apud* SAVIANI, 2003, p. 23). Nessa tendência de análise da educação, a escola resulta em um dos aparelhos mais acabados do Estado e possível de produção capitalista, pois, as crianças passam anos inseridas nela, sob locuções intermináveis, envolvidas pela ideologia dos dominantes. Nesse pressuposto, a escola representa um objeto de reprodução das relações de exploração capitalista. Nessa tendência pedagógica os marginalizados são todos aqueles que se enquadram na classe trabalhadora.

Por fim, a última teoria do grupo de tendências crítico-reprodutivistas é a Teoria da Escola Dualista. Nesse modelo criado por C. Baudelot e R. Establet, os autores afirmam que a escola é dividida em duas e não mais que isso, a partir do capitalismo, eles classificam essa divisão como a burguesia e o proletariado. Nessa perspectiva a escola se torna o quadro de luta de classes, onde a escola passa a ser também um sistema de marginalização para ambas. “Com efeito, entendem que a escola, vista como aparelho ideológico, é um instrumento da burguesia na luta ideológica contra o proletariado” (SAVIANI, 2003, p. 28).

Ressalta-se, sobre o grupo de tendências crítico-reprodutivistas, que elas influenciaram a educação, em especial na América Latina, principalmente na década de 70, o que ocasionou também uma grande quantidade de estudos críticos sobre o sistema de ensino. Esses estudos evidenciaram sim o comprometimento com a educação, no entanto, também revelaram o quanto os educadores estavam desgastados por tais práticas, o que dificultava no momento a articulação sobre os esforços contra o problema da marginalização (SAVIANI, 2003).

As tendências pedagógicas citadas anteriormente são fundamentais para uma análise do que seria uma teoria crítica da educação que não seja reprodutivista. Elas, em seu caráter reprodutivistas, consideravam que a escola não poderia ser diferente do que era. “Elas empenham-se tão-somente em explicar o mecanismo de

funcionamento da escola tal como está constituída” (SAVIANI, 2003, p. 28). Em relação à questão da marginalidade, fonte de inspiração para essa análise, a partir da exposição dos dois grupos têm-se o seguinte resultado (SAVIANI, 2003, p. 30):

Enquanto as Teorias Não-Críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito; as Teorias Crítico-Reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. [...] o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola. Aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola.

Analisando ambos os grupos de tendências mencionadas, nota-se que ambas sacrificaram a história. Para o primeiro grupo a história sacrifica-se na “ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real”, e, no segundo grupo “a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas” (SAVIANI, 2003, p. 30). Porém, o problema da marginalidade e equalização social continuava em aberto (SAVIANI, 2003).

Dentro dessa perspectiva, de tentar criar uma teoria crítica não reprodutivista, surgem alguns questionamentos: “[...] é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?” (SAVIANI, 2003, p. 30). A transformação da escola, nesse caso depende da compreensão de que a mesma é construída socialmente, e isso pode desencadear outras reflexões, como por exemplo, a de que essa transformação não é de interesse da burguesia, que já a mesma mantém o domínio sobre os sistemas; e por outro lado é de total interesse da classe dominada, que pode abandonar a ignorância por meio do acesso ao conhecimento historicamente construído. Sendo assim, o mesmo questionamento feito inicialmente pode ser relido da seguinte maneira: “é possível articular a escola com os interesses dos dominados?” (SAVIANI, 2003, p. 30).

O caminho para essa concretização pode ser difícil, pois os conflitos de interesses entre os dominantes e dominados podem se chocar drasticamente. “Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (SAVIANI, 2003, p. 31). Tentar resolver a marginalidade sob essa tendência é buscar prover à classe trabalhadora um ensino que seja de qualidade.

O modelo que se desenvolveu em busca dessa transmissão de saberes para as classes dominadas passou a ser chamado de Pedagogia Histórico-Crítica. Dentre alguns objetivos dessa tendência pedagógica, encontram-se os seguintes (SAVIANI, 2013, p. 8-9):

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua reprodução e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Em outras palavras, para a pedagogia histórico crítica a espécie humana produz conhecimento ao mesmo tempo em que é produzida por esse conhecimento. Por isso, considera o saber como sendo histórico: produzido e reproduzido em certas condições históricas determinadas pelos conflitos de classe presentes em certo momento. Isso significa admitir que existe conhecimento objetivo do mundo e que este tende a ser apropriado pela classe dominante, não porque esse conhecimento é naturalmente desse grupo, mas porque é a condição da hegemonia. Sendo objetivos os conhecimentos produzidos pela humanidade, à escola cabe fornecer também às classes dominadas aquilo que de mais avançado a humanidade criou em termos de ciência, filosofia e arte. Para isso, é necessário transformar por meio de estratégias eficazes o saber objetivo em saber escolar para que os alunos possam assimilá-lo. No entanto, não basta que escola ensine o saber objetivo como conteúdo pronto e acabado. Os alunos deverão conhecer igualmente como esse conhecimento foi produzido e reproduzido. Duarte (2010, p. 48) esclarece,

Trata-se de: superar os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; superar os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; superar os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; superar a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana. Em termos pedagógicos, trata-se da superação das pedagogias negativas, ou seja, é necessário superar a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a

importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade.

Desenvolver esses objetivos requer um esforço específico principalmente do campo da pedagogia, que vai muito além da compreensão de seu sentido e do papel do pedagogo, ela se intensifica na questão dos métodos e processos. Organizar os conteúdos, o espaço e selecionar o que é mais relevante é um papel difícil e que precisa ser executado minuciosamente. Cabe ao professor saber fazer essa seleção, para que consiga ser o mediador dos conteúdos historicamente construídos, de modo que os alunos de sua aula progridam em conhecimento.

Nesse sentido, Marsiglia e Batista (2012, p. 7) afirmam,

Professores e alunos são considerados agentes sociais, chamados a desenvolver uma prática social, centrada não na iniciativa do professor (pedagogia tradicional) ou na atividade do aluno (pedagogia nova), mas no encontro de seus diferentes níveis de compreensão da realidade por meio da prática social comum a ambos.

A educação passa então a ser percebida não apenas como uma reprodução baseada na tendência do capitalismo, ela assume um dever de produzir, de forma direta, em cada indivíduo, a humanidade, o conhecimento produzido historicamente pelos homens em seus diferentes momentos. “A educação é entendida como mediação no seio da prática social global” (MARSIGLIA; BATISTA, 2012, p. 9).

Considerando que os escolares possuem em suas vidas situações desconhecidas pelos professores, não é um papel fácil formar um indivíduo crítico. Por isso, existe uma grande necessidade em apresentar aquilo que de melhor existe elaborado historicamente, já que é dessa forma que “[...] o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização” (DUARTE, 2008, p. 34) e assim consegue superar sua situação, e tenta promover uma sociedade melhor.

Duarte (2008, p. 35) diz ainda que “não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos”, ou seja, a formação sempre se inicia de acordo com aquilo que já existe, ou seja, com o que foi deixado pelos ancestrais. Cabe ao professor, enquanto sujeito responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos aos alunos, buscar fontes formativas históricas que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem.

Nesse sentido, Gasparin (2011) apresentou uma obra com uma proposta para ajudar os professores em seu cotidiano, uma didática de acordo com a teoria de Saviani. Gasparin (2011, p. 2) começa seu discurso preocupado com o seguinte problema “qual a finalidade social dos conteúdos escolares?”. A partir desta indagação podemos refletir sobre como os conhecimentos podem fazer com que o indivíduo supere sua existência social, e se os professores, em sua formação para o magistério possuem e dominam aquilo que de melhor a humanidade produziu, para serem transmissores aos escolares.

O conhecimento é tratado pelo autor como teórico-prático, isto é, “[...] implica que seja apropriado teoricamente como um elemento fundamental na compreensão e na transformação da sociedade” (GASPARIN, 2011, p. 2). Assim, compreende-se que o conhecimento histórico, como no discurso do idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica têm uma função maior. Não é apresentado ao aluno sem uma intenção. Portanto, “os conteúdos não seriam mais apropriados como um produto fragmentado, neutro, a-histórico, mas como uma expressão complexa da vida material, intelectual, espiritual dos homens de um determinado período da história” (GASPARIN, 2011, p. 3).

A proposta de Gasparin (2011, p. 6), pressupõe três passos: “primeiro passo ver a prática social dos sujeitos da educação”; [...] “o segundo passo consiste na teorização sobre a prática social”; [...] “o terceiro passo [...] é o retorno à prática para transformá-la”. Sobre essa intenção percebe-se que se espera que o aluno parta de uma realidade e a partir da aprendizagem e síntese dos conteúdos históricos científicos, retorne à uma nova prática social. No entanto, cabe ressaltar que prática social para a pedagogia histórico-crítica não é sinônimo de cotidiano. Para Duarte (2010), a prática social contém o cotidiano, mas contempla uma realidade maior, pois a prática social como entendida pela pedagogia histórico-crítica diz respeito à reprodução da própria sociedade e não apenas dos indivíduos.

Partindo da organização que Gasparin (2011) fez em sua didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, a primeira parte ressalta o nível de desenvolvimento atual do aluno, segundo ele:

Uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. Como também ouvi-los sobre a prática social imediata, isto é, aquela prática que não depende diretamente do indivíduo, e sim das relações

sociais como um todo. Conhecer essas duas dimensões do conteúdo constitui uma forma básica de criar interesse por uma aprendizagem significativa do aluno e uma prática docente também significativa (GASPARIN, 2011, p. 13).

Para Gasparin (2011) se interessar pelo que o aluno já conhece é uma tarefa importante e é uma rotina que deve ser empregada pelo professor em sua prática de trabalho. Pois essa noção prévia “possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado” (GASPARIN, 2011, p. 14). Quando o professor conhece a realidade social dos alunos, ou seja, quando ele percebe o conhecimento prévio dos educandos, consegue desenvolver uma didática mais elaborada para apresentar o conteúdo aos alunos. Gasparin (2011), afirma que o docente deve informar o que será discutido na aula, deixando claro também o posicionamento político e metodológico adotado, e buscar organizar a aula para que o conteúdo seja capaz de transformação social. “O professor anuncia, então, o conteúdo a ser trabalhado. Dialoga com os educandos sobre o conteúdo, busca verificar que domínio já possuem e que uso fazem dele na prática social [...]” (GASPARIN, 2011, p. 20).

Para o autor o ato de escutar aluno pode possibilitar ao professor “[...] tornar-se um companheiro: gera confiança e possibilita também que a relação entre educador e educandos caminhe no sentido da superação da contradição” (GASPARIN, 2011, p. 21). Percebe-se aqui que, mesmo o professor ser um sujeito de importante na sala de aula e para desenvolvimento da aula, o contato com os alunos, o diálogo, é muito importante e faz a diferença para o ensino.

Após verificar aquilo que os alunos conhecem, bem como dialogar com eles sobre o que será tratado na aula e de que forma isso pode proporcionar uma mudança social, Gasparin (2011, p. 33) apresenta uma segunda parte de sua proposta didática, que é a problematização. “A problematização é um elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. É o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado”.

O problematizar é fundamental para uma didática na Pedagogia Histórico-Crítica, pois é partir deste momento que se inicia uma análise da prática e da teoria. Quando ao que deve ser trabalhado nesse processo, Gasparin (2011, p. 34), diz que “a escola deve trabalhar as grandes questões que desafiam a sociedade”.

Com base nos dados apontados pelos alunos e nos desafios surgidos na Prática Social Inicial, o professor encaminha uma discussão, que consiste numa reflexão cooperativa, com o objetivo de começar a entender melhor o conteúdo que será estudado (GASPARIN, 2011, p. 40).

No momento da problematização “[...] são apresentadas e discutidas as razões pelas quais os alunos devem aprender o conteúdo proposto, não por si mesmo, mas em função de necessidades sociais” (GASPARIN, 2011, p. 40). Para o autor existem várias dimensões nas quais os conteúdos devem ser compreendidos, alguns exemplos são as dimensões conceituais/científica, histórica e social.

Dando continuidade ao processo didática que se apresenta ideal para a Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Gasparin (2011, p. 51), têm-se a Instrumentalização, que é “[...] o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional”.

Assim, quando se fala em transmissão e em assimilação de conhecimentos, não se está referindo aos processos tradicionais, escolanovistas ou tecnicistas de ensino, mas, sim, a uma nova forma de apropriação do saber. Trata-se da Teoria Histórico-cultural, que enfatiza a importância da interação dos indivíduos entre si, enquanto sujeitos sociais, e da relação destes com o todo social no processo de aquisição dos conhecimentos escolares. Por isso, justifica-se a apropriação do conteúdo nas múltiplas interfaces de que se reveste e que devem ser percebidas pelos educandos (GASPARIN, 2011, p. 52).

Quanto a isso, uma contribuição e reflexão de Gasparin (2011, p. 53), que evidência o papel do professor frente ao conteúdo, é que o docente deve, ao trabalhar com os alunos, leva-los “[...] a passar dos conceitos cotidianos aos científicos, respondendo aos desafios da Prática Social Inicial e às dimensões do conteúdo propostas na Problematização e trabalhadas nesta fase de instrumentalização”.

A ação docente deve voltar-se não para aquilo que o educando sabe fazer por si mesmo em seu pensamento, mas para a possibilidade de transição do que sabe fazer para o que não sabe ainda realizar; só assim a aprendizagem pode fazer avançar o desenvolvimento (GASPARIN, 2011, p. 83).



Em sequência Gasparin (2011, p. 124) apresenta mais uma etapa importante para uma didática de acordo com a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica: Catarse. Para ele “[...] é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e a forma de sua construção social e sua reconstrução na escola”.

Na síntese, o aluno pode evidenciar que a realidade que ele conhecia antes como “natural” não é exatamente desta forma, mais é ‘histórica’ porque produzida pelos homens em determinado tempo e lugar, com intenções políticas explícitas ou implícitas, atendendo a necessidades socioeconômicas situadas, desses mesmos homens (GASPARIN, 2011, p. 125).

Dando continuidade a proposta de Gasparin (2011), podemos lembrar que a primeira parte tratava da questão do nível de desenvolvimento atual do educando; a segunda parte foi sobre a teoria, que envolveu a problematização, instrumentalização e catarse. Agora vamos discutir a terceira parte que analisa a prática social do aluno.

Nesse momento segundo Gasparin (2011, p. 140) professores e alunos “modificaram-se intelectual e qualitativamente em relação a suas concepções sobre o conteúdo que reconstruíram, passando de um estágio de menor compreensão científica a uma fase de maior clareza e compreensão dessa mesma concepção”. Dessa forma “a Prática Social Final é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto” (GASPARIN, 2011, p. 143).

Aqui, espera-se que o aluno, após toda a apresentação do que de melhor existe elaborado científico, político, culturalmente pela humanidade seja capaz de provocar algum tipo de mudança em sua prática frente a sociedade em que atua. “Na nova forma de agir, o educando tem a intenção, a predisposição, o desejo de pôr em prática os novos conceitos aprendidos” (GASPARIN, 2011, p. 143).

Para que essa prática realmente aconteça de forma eficaz, podem ser desenvolvidos planos de ações, quando alunos e professores trabalharão juntos. “O docente e os educandos elaboram um plano de ação com base no conteúdo trabalhado. Este plano procura prever o que cada aluno (ou grupo de alunos) fará na vida prática, no seu cotidiano dentro e fora da escola” (GASPARIN, 2011, p. 144).

Até aqui, amparado pelos fundamentos básicos da Pedagogia Histórico-Crítico e conhecendo uma didática para essa teoria, podemos verificar que este processo não é simples e exige o envolvimento mútuo dos sujeitos escolares. E, pensando na proposta da gestão da sala de aula, que foi trabalhado anteriormente, pode-se dizer que sim, a GSA contribui significativamente para que esse processo aconteça eficazmente.

Entendemos então, com base em Sforzi (2015, p. 2) que o processo de formação, ou seja, que a educação:

É o processo de humanização caracterizado pela apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade no decorrer da história. Parte dessa apropriação é direta: ocorre por meio da participação dos sujeitos na cultura. Outra, porém, não pode ser *captada* diretamente pelos sujeitos em sua interação com o mundo; trata-se do conhecimento teórico.

De acordo com Sforzi (2015, p. 2), “com a perspectiva do desenvolvimento humano, juntamente com a valorização do conteúdo escolar, surge um desafio: criar modos de tornar esses conhecimentos acessíveis a todos”. Criar esses modos de tornar os conhecimentos acessíveis a todos é função também da gestão da sala de aula.

A perspectiva do desenvolvimento dos estudantes precisa ser materializada na forma de abordagem dos conteúdos e nas ações a serem realizadas pelos alunos, pois o pensamento teórico vincula-se ao desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, que se desenvolvem com a própria atividade do sujeito (SFORZI, 2015, p. 10).

Analisando, então, essas contribuições afirmamos que a gestão da sala de aula, aliada à pedagogia histórico-crítica, pode contribuir para que o ensino em sala de aula ocorra de forma que seja possível transmitir aos alunos o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e que é condição de sua própria humanização.

### 3. METODOLOGIA

Em um primeiro momento pode-se dizer que a presente dissertação se apresentou como uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista que o material utilizado para compreender a temática proposta, bem como para analisar os dados, vieram de fontes já publicadas, seja em livros ou em revistas científicas, nacionais e internacionais. Como afirma Gil (2010, p. 29) “[...] praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica”.

No entanto, esse trabalho não se limitou à fase essencialmente bibliográfica, pois, houve durante o processo de pesquisa, coleta de dados e interação com o objeto. Nesse sentido, pode ser classificado também como um estudo de caso. Pois, esse tipo de pesquisa “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados” (GIL, 2010, p. 37).

Essa classificação está de acordo com os objetivos da pesquisa, principalmente de acordo com os seus propósitos que, de acordo com Gil (2010, p. 38), são:

- a) explorar limites da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) formular hipóteses ou desenvolver teorias;
- e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Compreendida a classificação da pesquisa, trata-se agora da coleta de dados, que foi realizada de duas formas, sendo elas: aplicação de um questionário para os docentes e um questionário para os discentes participantes e observação não participante de aulas. Reis (2011, p. 7) ressalta que nessa abordagem “[...] tanto professores observados como observadores beneficiam da observação e da discussão de aulas”.

As observações das aulas ocorreram em três turmas distintas e nas aulas de três diferentes professores. Esse procedimento, sem dúvida, enriqueceu a análise do presente trabalho, pois, foi possível realmente verificar quais são as práticas dos

professores em determinadas situações de ensino, uma vez que eles foram observados em dias diferentes (três vezes por semana) e em turmas diferentes. No entanto, o método de observação, em alguns casos, não é muito bem visto como afirma Reis (2011, p. 11) “[...] infelizmente, o facto de alguns sistemas de ensino e algumas escolas associarem a observação exclusivamente à avaliação de desempenho e à atividade inspectiva desencadeia reações negativas relativamente a esta atividade”.

Existem vários objetivos de pesquisa aos quais a prática de observação de aulas é útil. Reis (2011, p. 27), apresenta oito aspectos principais que vêm de encontro com a temática desta dissertação, “[...] organização da sala de aula; [...] gestão da sala de aula; [...] interação na sala de aula; [...] discurso do professor; [...] discurso dos alunos; [...] relação entre os alunos – sentimento de comunidade; [...] clima de sala de aula; [...] atividades educativas”.

Como o tema da presente pesquisa se remete à **gestão da sala de aula**, o foco realmente está de acordo com as propostas metodológicas, pois, houve um cuidado no preparo do material que foi utilizado na observação (Apêndice 3), que foi baseado principalmente na obra de Weinstein e Novodvorsky (2015), mas que estão totalmente relacionados com as ideias de Reis (2011, p. 27), quando apresenta algumas indagações pertinentes da observação com foco na gestão de classe:

Quem define o que se vai fazer na aula? Este plano é flexível? Qual é a reação do professor e dos alunos quando alguém faz uma pergunta ou aborda um tema diferente do planejado? Qual é a rotina diária? Quais são as regras de funcionamento da sala de aula? Quem as define? Como são comunicadas? Como é que os alunos estão organizados para trabalhar – individualmente, em grande grupo, em pequenos grupos?

Vale afirmar que o tipo de observação realizada foi a não participante, já que o objetivo era apenas verificar como acontece a prática de gestão da sala de aula. Conforme Richardson (2012, p. 260), “[...] nesse tipo de observação o investigador não toma parte nos conhecimentos objeto de estudo como se fosse membro do grupo observado, mas apenas atua como espectador atento”.

Além das observações foram propostos dois questionários (Apêndices 1 e 2), elaborados pelo autor de acordo com Weinstein e Novodvorsky (2015), com o intuito de ampliar a análise, ou seja, propor perguntas fechadas sobre a sala de aula para

os sujeitos que nela se encontram – professores e alunos. Isso objetivava a comparação entre as respostas, amparada com a observação, que pudesse verificar as hipóteses iniciais, que eram: a gestão da sala de aula é condição para um bom ensino; os professores gerenciam suas salas de aula por meio de diversas práticas e que elas são necessárias ao ensino; existem práticas de gestão da sala de aula que correspondem melhor à perspectiva histórico-crítica do que outras.

Para responder a estes instrumentos de coleta de dados, os professores assinaram o TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido) e os responsáveis pelos alunos também, conforme o modelo disponível no Apêndice 4.

Os questionários foram necessários neste estudo, pois eles “cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social” (RICHARDSON, 2012, p. 189). Dessa forma, puderam contribuir com a pesquisa, foram tabulados e apresentados em formas de quadros durante a análise. Quanto aos tipos de perguntas utilizadas, optou-se pelas fechadas, já que elas conforme Richardson (2012, p. 191) “[...] apresentam categorias ou alternativas de respostas fixas e preestabelecidas. O entrevistado deve responder à alternativa que mais se ajusta às suas características, ideias ou sentimentos”.

Quanto à análise, a pesquisa se define como qualitativa, já que pretendeu ir além de tabulação de dados, ou seja, procurou-se interpretar esses dados a partir do conceito de gestão da sala de aula e da perspectiva teórica adotada para esse trabalho. “A pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário, como ocorre com a ditadura do método ou a demissão teórica que imagina dados evidentes” (DEMO, 2013, p. 152).

As investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objetivo situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais (RICHARDSON, 2012, p. 80).

Em relação ao delineamento da pesquisa, preferiu-se por alunos do sexto ano, pois nesse momento eles estão em um período de transição bastante difícil. Acabaram de sair de um ciclo escolar muito diferente. Em geral, estudavam em escolas municipais, menores e com poucos professores (em geral professoras). Havia uma compartimentação do conteúdo muito menos evidente. O uso do tempo

em sala de aula também era diferente. Estas e outras condições podem gerar ansiedade e problemas de adaptação que tornam essas turmas mais desafiadoras do que as seguintes, nas quais os alunos já se adaptaram à nova escola.

A coleta de dados para o presente estudo ocorreu durante quatro semanas, por meio de observação, assim como pela aplicação de questionários para os professores (3 professores de disciplinas diferentes) e alunos (89 alunos do 6º ano do ensino fundamental), que objetivavam esclarecer como acontece a gestão da sala de aula, em turmas do sexto ano do ensino fundamental. Além disso, havia o intuito de também verificar se alguma das práticas adotadas pelos professores na gestão da sala de aula.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública situada no município de Maringá/PR, que atende aproximadamente mil e quinhentos alunos. Escola essa que demonstrou total abertura em receber o pesquisador. O pesquisador, a coordenação pedagógica e a direção geral delimitaram quais seriam os professores a ser observados durante o processo da pesquisa.

Os instrumentos de coleta de dados foram elaborados pelo autor, de acordo com os referenciais teóricos que embasaram a pesquisa, contando principalmente com as contribuições de Weinstein e Novodvorsky (2015) e Tardif (2014). Inicialmente, a intenção era em pesquisar o colégio de aplicação pedagógica da Universidade Estadual da cidade. No entanto, por uma série de contratempos, optou-se por este outro colégio, onde o autor da dissertação já havia feito estudo durante o mestrado. A escola, principalmente por meio de seu diretor, se mostrou muito acessível e se interessou pela problemática da pesquisa, uma vez que reconhecem que fazer a GSA é um grande desafio, ainda mais para os professores pesquisados, que possuem pouca experiência docente. Ficou acordado entre as partes que após a defesa será encaminhada uma cópia do estudo para o colégio, ficando acessível para todos possam ler e, portanto, ter acesso a mais esse conhecimento.

#### 4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Notou-se, desde os primeiros contatos do pesquisador com a direção da escola pesquisada, que há uma gestão administrativa bastante rígida em seus procedimentos. No entanto, sua forma de trabalhar não extingue conflitos entre docentes, alunos e funcionários do setor administrativo. Um dos pontos que se destaca é que todas as salas de aula possuem câmeras de segurança e também em alguns corredores. Segundo informações dadas pelo próprio diretor, os equipamentos foram adquiridos com verbas próprias da escola e que esse mecanismo diminuiu significativamente os danos no patrimônio físico. Conforme relatou o diretor, antes das câmeras havia muita degradação das carteiras, cadeiras, portas e outros bens da instituição.

Nos dias em que aconteceram as observações do pesquisador, não houve nenhuma preocupação dos alunos em relação à câmera que se destacava nitidamente na frente da sala, próximo ao quadro. A indisciplina era adotada pelos alunos que não se intimidavam mesmo sabendo que estavam sendo filmados, talvez pela ingenuidade ou mesmo por não se preocuparem. Quando a direção entra em contato com os pais, eles são avisados que podem, quando quiserem, comparecer na escola para verificar o comportamento de seus filhos.

Para melhor caracterizar os docentes participantes da pesquisa, a seguir é apresentado o quadro 4, onde estão os resultados do questionário que eles responderam, no decorrer das semanas nas quais se desenvolveu a pesquisa.

**Quadro 4 – Respostas dos professores**

<b>Perguntas</b>	<b>Professor 1</b>	<b>Professor 2</b>	<b>Professora 3</b>
Sexo	Masculino	Masculino	Feminino
Idade	30 anos	33 anos	37 anos
Estado civil	Solteiro	Solteiro	Solteiro
Formação	Doutorado incompleto	Mestrado incompleto	Lato senso completo
Tempo de atuação na profissão de professor	3 anos	1 ano	1 ano
Qual(ais) saber(es) julga mais necessários para um professor obter sucesso na GSA	Formação escolar anterior; Formação para o magistério; Pessoais; Dos programas e livros didáticos e da Experiência	Formação escolar anterior; Pessoais e da Experiência	Dos programas e livros didáticos

Uma boa GSA contribui significativamente para o ensino e aprendizagem	Quase sempre	Frequentemente	Frequentemente
Durante as aulas, recebo e promovo a ajuda entre os alunos	Frequentemente	Às vezes	Frequentemente
Promovo diálogo entre os alunos	Quase sempre	Às vezes	Às vezes
Me interesso pelos problemas dos alunos	Frequentemente	-	Às vezes
Levo em consideração as ideias e sugestões dos alunos durante as discussões em sala de aula	Quase sempre	Às vezes	Quase sempre
Permito que os alunos conversem e se ajudem, explicando os conteúdos uns aos outros	Quase sempre	Frequentemente	Raramente
Promovo trabalhos em grupos para ajudar na compreensão de conteúdos novos	Às vezes	Frequentemente	Raramente
Dou atenção às perguntas de todos os alunos de forma igual	Frequentemente	Quase sempre	Frequentemente
Proponho um espaço para que os alunos possam falar durante as aulas	Frequentemente	Raramente	Raramente
Trato da mesma maneira todos os alunos	Frequentemente	Frequentemente	Às vezes
Me preocupo com a aprendizagem de todos quando estou ensinando algum conteúdo	Quase sempre	Quase sempre	Frequentemente
A organização contribui para a aprendizagem dos alunos	Quase sempre	Quase sempre	Frequentemente
Quando a sala esta descontrolada percebo que os alunos têm dificuldade de entender os conteúdos propostos	Quase sempre	Às vezes	Às vezes
Acredito que os alunos aprendem mais quando	Quando apresentam seminários em sala de aula	Eu explico o conteúdo para a turma	Eu explico o conteúdo para a turma

Fonte: dados coletados pelo autor

Percebe-se, inicialmente, que os docentes possuem pouca experiência na profissão, tendo em vista o tempo que atuam nas salas de aula. Tardif (2014) ressalta que a experiência é um dos saberes mais relevantes para a profissão do professor, e é por meio dela que ele, em geral, aprende a como resolver os desafios do cotidiano.

De acordo com o quadro 4, quando questionados quanto aos saberes necessários para que um docente consiga fazer plenamente a GSA, os três



elencaram saberes de acordo com suas percepções. O primeiro professor escolheu todos os saberes propostos, o segundo somente formação escolar anterior, pessoais e experiência e o terceiro considerou apenas os saberes do livro didático. Tardif (2012, p. 17), ressalta que a relação dos professores com os saberes “fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”.

Os saberes, ou seja, os conhecimentos dos professores, sem dúvida interferem no encaminhamento da aula, no currículo proposto, nos objetivos com a turma. Aquilo que o professor domina deve ser evidenciado, pois é necessário o conhecimento para que ele consiga transmitir o que a humanidade elaborou historicamente. Saviani (2013, p. 85), diz que o saber “é objeto específico do trabalho escolar” e, nesse sentido, ele é extremamente necessário, tanto os pessoais, como os dos materiais didáticos, da formação e da experiência, unificados eles constroem o profissional docente.

Quando Gasparin (2011) aborda a questão de apresentar os conteúdos, ou seja, a partir do conhecimento do aluno, apresentar aquilo que é científico, podemos reafirmar que o saber docente é algo muito necessário, principalmente o conhecimento científico, artístico e cultural que já existe historicamente. Se um docente não domina os conteúdos históricos elaborados pela humanidade relacionados à sua área de atuação dificilmente conseguirá fazer com que os alunos cheguem à uma nova prática social e dificilmente fará com que eles saiam do senso comum e se emancipem quanto ao conhecimento.

Partindo disto, outro questionamento feito para os docentes foi em relação à GSA contribuir significativamente para o ensino e aprendizagem, nesse item a maioria afirma que frequentemente contribui. Walters e Frei (2009, p. 19) dizem que um dos maiores desafios para os docentes, principalmente no início de suas carreiras é “manter a disciplina e a ordem em sala de aula. Professores que têm problemas para estabelecer a gestão e a ordem em sala de aula têm um moral de derrotados e não se julgam à altura da tarefa”.

A preocupação com GSA deve ser uma constante nas rotinas do professor para que ele não se torne ao longo de sua carreira excessivamente vigilante ou sem vigilância alguma. Conforme Rogers (2008), o estilo de vigilância adotado por um docente influencia as aulas que ministram e tem impacto direto sobre o comportamento do aluno, que tende a reagir conforme as propostas do professor, ou seja, se um professor levanta a voz e agride um aluno verbalmente, os riscos da

recíproca são muito grandes. Os alunos esperam que os professores estabeleçam as rotinas, que ditem as regras, que os conduza durante o processo educativo. Rogers (2008, p. 48), confirma isso, ao afirmar que o alunado sempre espera que o docente o oriente quanto:

Os procedimentos para formar fila; [...] o estabelecimento em lugares de trabalho; [...] organização do espaço/lugar do comportamento com chave; [...] uso de sugestões para discussão e perguntas da turma toda; [...] sugestões para chamar atenção da turma; [...] padrões de movimentações adequados; [...] como obter auxílio do professor.

No entanto, vale ressaltar que nem sempre, o professor estará completamente preparado para uma efetiva GSA. Trata-se da síndrome do dia ruim, pode acontecer até mesmo com professores muito experientes. Mas como diz Rogers (2008), até mesmo este dia ruim deve ser gerido pelo professor. Ele fará isto informando e conversando com os alunos sobre sua situação emocional e/ou física e acordará os comportamentos desejáveis para que a aula possa fluir sem danos quanto à aprendizagem esperada. Como diz Sforzi (2015), as ações de planejamento do trabalho dos professores e alunos, faz parte e orienta o ensino que se pretende atingir.

Dando continuidade, a próxima indagação feita aos docentes observados, foi para investigar se, durante suas aulas acontece, o recebimento e promoção da ajuda dos alunos e se existe o incentivo ao diálogo. Aqui encontramos um pouco de divergência nas respostas dos professores. O primeiro diz que frequentemente promove ajuda e quase sempre diálogos, o segundo disse que às vezes e o terceiro frequentemente promove ajuda e às vezes promove diálogo. Essa resposta vai de encontro principalmente com as observações feitas das aulas, tendo em vista que a conversa nos pareceu excessiva nas aulas dos três professores. Embora eles afirmem que não promovem o diálogo frequentemente, ocorrem conversas plenamente no cotidiano, algumas vezes relacionadas com os conteúdos ministrados, mas na maioria das vezes sobre a vida em geral, sobre músicas e demais brincadeiras.

Somente um dos professores (P3) demonstrou preocupação com o excesso de conversa entre os alunos durante as observações. Ele interagia gentilmente quando o diálogo era com ele, chamava os alunos pelos nomes e tentava motivá-los a participar. Enquanto isso, os demais professores pareciam ou se comportavam

como se nada estivesse acontecendo ao seu redor. Walters e Frei (2009) observam que a gestão da sala é um atributo do professor, enquanto a disciplina é de responsabilidade do discente. No entanto, se o professor envolver o alunado em suas rotinas, ficará mais fácil de fazer a gestão da sala de aula.

Analisando as contribuições de Gasparin (2011), em sua metodologia para Pedagogia Histórico-Crítica, pode-se afirmar que essa etapa de promover o diálogo entre os alunos é uma parte necessária, pois é a partir dos conhecimentos prévios, e daquilo que o aluno sabe que o professor poderá partir para os conhecimentos científicos, apresentando as verdades elaboradas historicamente pela humanidade, e assim poderá fazer com o aluno supere sua situação e saia do senso comum.

O próximo questionamento feito aos professores foi sobre o interesse que eles possuem pelos problemas dos alunos. O professor 1 e o professor 3 responderam que às vezes se interessam, enquanto o professor 2 não quis responder a essa questão. Em algumas das salas observadas, se encontravam alguns alunos com necessidades de atenção especial (segundo os professores alunos repetentes ou que tinham problemas comportamentais como a indisciplina). Conforme notado nas observações, ao invés dos docentes utilizarem isso como um recurso, para aproximar o aluno do ensino, mostrando a ele o quanto é importante o aprender, para que ele se posicione socialmente, alguns docentes faziam o contrário, não aproximavam os alunos, mas usavam esse conhecimento para ameaçar os alunos quando estavam agitados. Rogers (2008) deixa claro que é possível sempre encontrar uma saída para os conflitos em sala de aula e, como o autor mostra muitas vezes, o enfrentamento proposto só piora as coisas.

A próxima pergunta investigava se os professores levam em consideração as ideias e sugestões dos alunos durante as discussões em sala de aula. Os professores 1 e 3 afirmam que quase sempre, enquanto o professor 2 diz que às vezes. Porém, durante as observações notou-se que os docentes escutam as opiniões dos alunos, mas seguem a aula como a estavam realizando. Os três professores observados trabalhavam da mesma maneira, transmitindo os saberes construídos historicamente pela humanidade, em nenhum momento das aulas observadas houve outra perspectiva.

Esse comportamento dos professores vai ao encontro das tarefas propostas pela pedagogia histórico-crítica em relação a educação escolar. Conforme Saviani (2013, p. 9) essa tendência pedagógica possibilita o “[...] provimento de meios

necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de produção, bem como as tendências de sua transformação”. Os professores tinham certa preocupação para cumprir daquilo que estava previsto para aula: o conteúdo principalmente. Dedicavam-se a escrever no quadro para que os alunos copiassem e em seguida tentavam explicar o proposto. O que chamou atenção foi que todos sempre buscavam exemplos da vida real dos alunos, o que despertava o interesse de vários deles para participarem.

Em seguida, ainda na mesma perspectiva, os docentes foram indagados sobre permitirem que os alunos conversem e se ajudem, explicando os conteúdos uns aos outros e se promovem trabalhos em grupos para ajudar na compreensão de conteúdos novos. Nesta questão, os professores também divergem suas respostas, o primeiro diz que quase sempre permite a interação e às vezes promove trabalhos em grupos, o segundo diz que frequentemente para as duas opções e o terceiro raramente para ambas as respostas.

Ficou explícito que o foco da aula permanece com o conteúdo, o que é uma tendência na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2013), o docente exerce um papel de destaque na transmissão dos conhecimentos. Durante o período de observação, apenas um dos professores conseguiu fazer uma atividade em grupo. Os alunos, em grupos de cinco, deveriam compor uma música, em forma de poema (conteúdo ministrado), com ritmos utilizando as carteiras (como um instrumento para criar um ritmo) e suas mãos. Por vezes, parecia que a atividade tinha virado uma bagunça coletiva com os alunos fazendo sons ensurdecedores na escola. Não é possível confirmar a eficácia dessa prática, porém, foi possível que eles interagissem com o conteúdo, entre si e com o docente.

Quando questionados em relação a darem atenção às perguntas de todos os alunos de forma igual e proporem um espaço para que os alunos possam falar durante as aulas, a maioria afirmou que frequentemente dá atenção às perguntas dos alunos e que raramente promovem um espaço para que os alunos possam falar. O que parece meio contraditório, pois se dão atenção aos alunos de forma igual, questiona-se se não deveriam promover esse espaço de diálogo.

Certamente são muitas as tarefas que circundam o professor em seu dia de trabalho, mas cabe a ele conduzir de forma mais adequada possível sua aula. Ouvir atentamente cada aluno não é uma tarefa simples, principalmente nas salas observadas, onde o barulho era intenso devido à conversa excessiva, pelas músicas

que os alunos não se cansavam de cantar, e por uma prática muito frequente entre dois dos três docentes observados: os alunos não chamavam pela atenção dos professores, mas sim saíam de suas carteiras e iam até o docente, na frente da sala para falar com ele. Em um dos dias observados, foi possível constatar nove alunos em volta do professor de uma única vez, por isso é tão essencial uma eficaz GSA. Walters e Frei (2008, p. 8) declaram que:

Para estabelecer estratégias dinâmicas na área da gestão de classe, você tem de ser responsável por seus alunos, pelo espaço que os cerca, pelo tempo atribuído a cada conjunto de conteúdos e ao modo como o usa, assim como pelos materiais necessários para todos em sua classe aprendam de fato.

Observa-se pelo posicionamento de Walters e Frei (2008) que, além de todo o comprometimento dos mestres com os recursos necessários para a aula, existe uma ênfase no aprendizado, que deve acontecer para todos os alunos na mesma perspectiva. Por isso, essa questão é tão importante. “A postura do professor afeta o modo como os alunos reagem na sala de aula” (WALTERS; FREI, 2008, p. 28).

O próximo questionamento está ligado à forma como os professores tratam seus alunos, se é da mesma maneira ou não. P1 e P2 disseram que frequentemente o fazem já P3 disse que às vezes. Sabe-se que é possível acontecer de um professor ter mais ou menos afinidade com determinado aluno e isso acaba se exteriorizando de uma forma que a sala toda perceba, assim como a coordenação pedagógica. Cabe ao docente buscar estratégias para ser o mais justo possível pois, “[...] ser justo também pode implicar no reconhecimento de que as pessoas podem precisar de tratamentos personalizados e, certamente, ser atencioso exige que reconheçamos a individualidade dos alunos” (WEINSTEIN; NOVODVOSKY, 2015, p. 50).

Uma sugestão bastante imparcial, seria para que os docentes fizessem, conforme Rogers (2008), um plano de comportamento, ou seja, acordos com as turmas em relação ao comportamento que devem ter durante as aulas, pelo período que irão trabalhar juntos, semestral ou anual. Talvez essa prática não resolva os problemas do tratamento especial a alguns alunos, mas aproxime, ou pelo menos dê oportunidades para que o professor consiga olhar a todos de uma mesma perspectiva. Como dito anteriormente, cabe ao docente fazer a gestão da sala e ao

aluno controlar sua conduta, que reflete em seu aceitamento pelos professores, assim como em seu aprendizado no final de cada ciclo escolar.

Continuando com os questionamentos, foi abordado se eles se preocupam com a aprendizagem de todos os alunos quando estão ensinando algum conteúdo. P1 e P2 responderam que quase sempre e P3 que frequentemente. Acreditando que “[...] a educação interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação” (SAVIANI, 2013, p. 80), o docente deve se preocupar sempre com a aprendizagem de seus alunos, buscando frequentemente melhorar seus saberes e suas práticas para que assim o ensino realmente se efetive. Na perspectiva do presente estudo, fazer a GSA é também se preocupar com o aprendizado do aluno, “[...] é vital examinar o papel da gestão de classe e da disciplina como uma dinâmica importante da experiência e do sucesso estudantil” (WALTERS; FREI, 2009, p. 13). De acordo com as observações das aulas dos professores analisados, pode-se dizer que todos eles se preocupavam com o aprendizado dos alunos.

Quanto à organização ser um elemento que também contribui com a aprendizagem, P1 e P2 responderam que quase sempre contribui e P3 que frequentemente. A organização está relacionada com a sala de aula, com as tarefas propostas, gestão do tempo e outras. Walters e Frei (2009, p. 21) falam que “[...] professores eficientes gerem a classe por meio de procedimentos e rotinas”, isso quer dizer que a organização é extremamente importante, é por meio dela que o professor consegue ter espaço para ministrar os conteúdos e sem ela fica difícil ter a atenção dos alunos.

Ressalta-se que fazer a GSA, organizar o tempo e espaço de aprendizagem, não é abusar do poder embutido na função do professor. Como dizem Walters e Frei (2009), o respeito aos alunos não deve ser deixado de lado, pois nem sempre o docente chegará a uma sala e encontrará os alunos com os quais idealizou e é nesse momento que todos os saberes serão colocados em prova. A GSA é um ofício que pode ser aprendido segundo Weinstein e Novodvorsky (2015), ou seja, se prática docente e o saber da experiência contribuem para que o professor consiga ao longo de sua carreira gerenciar de algum modo a sala de aula, a GSA deveria constar da formação inicial e continuada dos professores.

O próximo questionamento é sobre os professores notarem se quando a sala está descontrolada percebem que os alunos têm dificuldade de entender os conteúdos propostos. P1 afirmou que quase sempre, enquanto P2 e P3 disseram

que às vezes. Durante as observações, P1 disse a seguinte frase em relação à uma das turmas “eles são bagunceiros, mas produzem e entendem aquilo que peço para eles”. Mesmo que a percepção do professor seja positiva em relação à sala, é possível questionar se isso realmente ocorre. Com esse professor, muitos alunos não prestavam atenção à aula quando a sala estava descontrolada, alguns utilizavam seus aparelhos celulares escondidos dentro de suas bolsas, enquanto outros cantavam músicas e alguns dançavam (em pé no meio dos corredores, entre as carteiras).

Nesse sentido, Walters e Frei (2009) abordam o assunto de forma bem clara, onde ressaltam que é função do professor controlar a disciplina na sala de aula, o docente não pode ser negligente e dizer que a bagunça é uma forma de aprendizado. Para os autores, os professores iniciantes, antes de começarem no ofício com uma nova turma, chegam a ter sonhos ruins com as possibilidades que podem encontrar. Assim, necessitam criar formas de mediar à indisciplina, já que se eles não o fizerem sua conduta profissional pode ser colocada em risco. Tardif e Lessard (2014, p. 67), afirmam que “[...] a profissionalização do corpo docente caminha junto, em vários países, com a valorização de um novo modelo de profissionalidade docente, o modelo prático reflexivo”. Portanto pensar sobre o seu fazer é essencial para que o professor aperfeiçoe suas estratégias de manutenção da disciplina em sala de aula.

Finalizando os questionamentos com os professores, a questão perguntava sobre qual forma eles acreditam que os alunos aprendem mais. P1 afirma que é quando os alunos apresentam seminários em sala, P2 e P3 quando explicam o conteúdo para a turma. Nessa análise, de acordo com o método proposto, o importante é disseminar os conhecimentos históricos produzidos pela humanidade. No entanto, para P1 o uso de seminários seria uma estratégia eficaz de ensino, mas, os demais professores se enquadram melhor quanto aos preceitos da pedagogia histórico-crítica, definindo como o mais importante à explicação dos conteúdos aos alunos. Ressalta-se ainda importante saber selecionar aquilo que será disseminado, buscar o clássico, como uma fonte rica de conhecimento. Saviani (2013, p. 87) afirma que “[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto [...]”, assim como “[...] é a partir do mais desenvolvido que se compreende o menos desenvolvido [...]”.

Nessa primeira parte da descrição e análise dos dados coletados, notou-se que as estratégias de gestão da sala de aula são capazes de fornecer aos professores momentos de aprendizagem. Percebeu-se que, apesar de não teorizadas, isto é, as práticas de GSA serem escolhidas com base na experiência cotidiana, os professores observados têm a intenção de ensinar o conteúdo proposto pelo currículo a que estão submetidos.

#### 4.1 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A GSA

Verificar o que os professores conhecem e praticam sobre a sala de aula é muito importante e significa muito para a presente pesquisa assim como para o ensino em geral. Mas também é necessário que se verifique nos alunos suas percepções quanto aos estilos de gestão adotadas pelos seus professores. Para a pesquisa, optou-se por um questionário espelhado onde as questões que foram aplicadas para os professores possuem relação com o questionário utilizado com os alunos.

O primeiro questionamento feito aos alunos foi em relação a eles se conhecerem e o segundo para verificar se eles trabalham bem entre si. Uma média de 38,7% afirmou quase sempre se conhecem, ou seja, muitos dos alunos de cada turma diz conhecer todos os colegas de sala. Entretanto nota-se que a turma que teve um resultado maior na primeira questão foi a Z, com 57,1% no item quase sempre, em contrapartida foi constatado que 3,4% dos alunos pensam que quase nunca se conhecem. Quanto ao segundo questionamento, a maior média foi de 53,2% para às vezes trabalham bem com os colegas de turma e mais uma vez a turma do Z se destaca na mesma opção com 71,4%.

Os alunos pesquisados demonstraram, ao longo do tempo de observação, que possuem uma fácil comunicação entre si, todos se chamavam pelo nome e, mesmo que estivessem em extremos da sala, por vezes se comunicavam gritando. Uma questão que pode ter influência sobre esse relacionamento entre eles é o momento do lanche, pois, em todas as turmas quem servia a merenda (o lanche é distribuído dentro das salas) eram os alunos. O professor colocava o alimento nos respectivos pratos e uma dupla de alunos (que revezavam diariamente), passava pelas carteiras perguntando aos colegas quem gostaria de lanchar.



O fato dos alunos considerarem que se conhecem e que quase sempre trabalham juntos é um dado muito importante, no entanto, é preciso haver uma gestão desse relacionamento para que conflitos não surjam durante esse processo. Rogers (2008) quando trata dos estilos de vigilância do professor, compara situações de comportamento em sala, quando os alunos, para manterem seus vínculos de amizade e de status, gostam de provocar e intimidar o professor, para que isso os coloquem em uma posição de destaque frente aos seus amigos. Para o docente, vale ressaltar que:

Ações rotineiras como orientar e preparar para a higiene, alimentação, hora do repouso, espera de um lanche, aguardar transporte para um passeio ou retorno à residência, realização de atividades integradas e coletivas (como servirem-se e servir ao outro) são vivências cotidianas (CHAVES, 2014, p. 83).

O que pode dificultar um pouco a condução dessas rotinas é a pouca experiência dos professores participantes da pesquisa. Um estudo realizado com 157 professores e futuros professores, nos Estados Unidos, afirma, por meio de relatos dos participantes, que eles mesmos consideram que sua formação para a gestão da sala de aula é inadequada e até mesmo ineficaz (CHRISTOFERSON; SULLIVAN, 2015). No mesmo estudo foi evidenciado que a GSA é muito importante para os docentes e discentes e que questões da gestão e da instrução devem ser tratadas simultaneamente para que colaborem com o ensino.

Seguindo com os questionamentos, a terceira pergunta investigava se quando eles estão em sala realmente promovem ajuda entre os colegas e a maior média foi de 39,7% afirmando que às vezes o fazem. Como já constatado nas duas primeiras questões, a turma Z mais uma vez se destacou, onde a alternativa às vezes foi assinalada por 50% dos alunos. Com as observações foi possível perceber que os alunos muitas vezes se ajudavam, positiva e negativamente, o que chamou a atenção muitas vezes foi que, quando o professor começava a dar vistos nos cadernos, os alunos que estavam no lado oposto da sala se apressam para copiar a tarefa uns dos outros, o que era negativo, mas em algumas aulas também foi possível ver eles se ajudando de verdade, explicando o conteúdo, dando exemplos e conseguindo ver a importância daquilo que estavam fazendo.

O comportamento dos alunos com relação ao ajudarem-se faz sentido com as contribuições de Rogers (2008, p. 17) que diz “tanto o professor quanto o aluno

estão 'ensinando' um ao outro por meio de seus comportamentos relacionais diários". A GSA não pode falhar quando os alunos estão no processo de interação uns com os outros. Walters e Frei (2009, p. 107) ressaltam que sempre existem os alunos conversando durante as tarefas, mas que nem sempre essa conversa está diretamente relacionada com o conteúdo, esse comportamento pode estar acontecendo "quando os alunos ficam animados com o que estão fazendo, mas também pode acontecer quando ficam entediados ou não entenderam que deve fazer".

Organizar e dirigir o que os escolares podem ou não podem durante as atividades, quando estão se ajudando ou até mesmo quando estão trabalhando em grupos é uma função destinada ao professor (WEINSTEIN; NOVODVORSKY, 2015). A discussão sobre isso é grande, pois o tempo destinado para as aulas é curto para que seja cumprido todas as propostas pela escola. O professor deve conseguir fazer sua gestão, já que primeiro ele deverá tratar das responsabilidades pessoais do aluno, por exemplo, explicando que ele só poderá ajudar o colega quando terminar suas atividades e depois explicar para o coletivo a importância e as formas que deverão cooperar uns com os outros sem que percam o foco do que estão fazendo.

Quando questionados sobre perceberem se os professores se interessam por eles, levando em conta seus sentimentos, as médias ficaram preocupantes, pois 29,3% dos alunos afirmaram que às vezes e 28% que quase nunca. Durante as observações notou-se que os docentes possuem sim interesse por eles, pois sabem seus históricos familiares e conhecem seus problemas, o que talvez esteja acontecendo nas turmas é uma falha de comunicação entre os alunos e os professores.

Segundo Walters e Frei (2009, p. 55) essa questão de demonstrar interesse pelos alunos é muito importante, pois ela contribui para o sucesso da aula. Os autores afirmam que "[...] os alunos observam as expressões faciais e as primeiras palavras do professor para saber se devem sentir-se acolhidos na sala de aula ou se não são bem-vindos". Se o objetivo da escola for, conforme Saviani (2013), promover um aluno emancipado, então o professor deverá se dedicar para conseguir atender todos os alunos do mesmo jeito. Por isso é importante a GSA, para que o docente consiga programar suas aulas, planejar a organização de seu tempo e do espaço, para que todos sejam acolhidos e se sintam bem.

Os alunos conseguem perceber as intenções dos professores rapidamente. Quando notam que o objetivo é mantê-los em silêncio, sem interação, de forma hostil, logo não dará certo e alguns alunos farão de tudo para sabotar as ações docentes. Deve-se, portanto, explicar a necessidade de serem responsáveis pelos seus comportamentos, mostrando inclusive os impactos de uma conduta imprópria, mas não como ameaças, sim com alertas (ROGERS, 2008).

Continuando com as indagações, a quinta questão investigou se os alunos percebem se os professores os ajudam quando eles possuem dificuldades com algum trabalho. Uma média de 35,9% afirmou que quase sempre e 24,6% que frequentemente recebem ajuda de seus professores. Um número bastante expressivo, pois somente 7,9% do total de alunos responderam que quase nunca recebem ajuda. Durante as observações, o professor P3 andava pela sala, de carteira em carteira, ajudando os alunos com suas dificuldades. O professor P1 também tinha um pouco dessa prática. O único que não fazia desta forma, mas tentava sempre atender os alunos, foi o professor P2.

A interação do professor com seus alunos faz toda a diferença, assim como diz Tardif (2014, p. 22) quando explana a questão do trabalho como sendo um ato interativo onde “[...] o trabalhador se relaciona com seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana”. Espera-se que as ações docentes sejam em favor do ensino. Um professor dedicado com a questão do aprendizado supera as expectativas em seus atos cotidianos, ensinando aquilo que humanidade de melhor produziu em termos de conhecimento. Walters e Frei (2009, p. 57) apontam que “[...] os professores mais eficazes passam bastante tempo entre os alunos enquanto a aprendizagem está acontecendo”. Tirando dúvidas, ajudando os alunos, conhecendo e aprendendo com eles.

Ainda relacionado à percepção que os alunos têm de seus professores, foi questionado sobre o que eles pensam em relação aos professores conversarem com eles e se importarem com seus problemas. Sobre os docentes conversarem com os alunos, uma média de 39,7% respondeu que às vezes conversam e sobre se preocuparem com seus problemas 28,1% afirmou que às vezes e 26,2% que quase nunca. Em nenhum momento durante as observações foram notados casos dos professores ignorarem os alunos por algum motivo, pelo contrário, os professores conseguiam atendê-los muito bem. Quanto a se preocuparem com seus problemas, também foi comentado anteriormente, que os docentes conhecem a história de vida

de alguns dos alunos, e, no tempo de observação, relataram ao pesquisador vários casos difíceis de vida dos alunos, uns que não tinham pais, outros que tinham problemas com drogas, outros que estavam sobre acompanhamento do conselho tutelar, entre outros dramas.

Mesmo assim, os resultados relativos a essas duas questões não foram tão positivos. O que pode ser um sintoma de alguma falha por parte dos docentes, talvez por não se expressarem de forma esclarecedora aos alunos. “O professor tem de ser um modelo de como aceitar sem maiores problemas as imperfeições humanas” (WALTERS; FREI, 2009, p. 57). É importante, como dizem os autores, que os docentes deixem que seus alunos percebam que eles são seres humanos, que se preocupam com os outros.

Quando Weinstein e Novodvorsky (2015), apresentam algumas características essenciais para o sucesso da GSA, uma delas afirma que os professores devem ser capazes de se sensibilizar pelos processos educacionais, isso inclui os alunos, os conteúdos, as atividades. Não quer dizer que será possível que o professor dê conta da vida de todos os seus alunos, muito menos que irá sofrer os dramas de cada um deles. Cabe os professores apenas demonstrar essa sensibilidade para que consigam se aproximar dos educandos, de forma que eles se interessem ainda mais pelas suas aulas. Nos quadros 5, 6 e 7 podem ser observados os resultados por turma.

**Quadro 5:** Questionário aplicados aos alunos da turma X

Quase nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Quase sempre
1 - Posso dizer que conheço outros alunos nessa turma e os considero meus amigos				
3,2	3,2	32,3	32,3	29
2 - Eu trabalho bem com os meus colegas de turma				
3,2	0	54,8	16,1	25,8
3 - Quando estou na sala de aula, recebo e promovo a ajuda entre meus colegas de classe				
12,9	16,1	32,3	12,9	25,8
4 - Percebo interesse dos professores em mim, levando em conta os meus sentimentos				
35,5	12,9	25,8	6,5	22,6
5 - Os professores me ajudam quando eu tenho dificuldade com algum trabalho				
3,2	3,2	19,4	29	45,2
6 - Os professores conversam comigo				
3,2	9,7	38,7	29	19,4
7 - Os professores se interessam por meus problemas				
22,6	25,8	32,3	9,7	9,7
8 - Minhas ideias e sugestões são usadas durante discussões em sala de aula				

29	16,1	38,7	9,7	6,5
9 - Faço perguntas aos professores				
16,1	9,7	19,4	22,6	32,3
10 - Explico minhas ideias aos outros alunos da turma				
3,2	22,6	41,9	16,1	16,1
11 - Outros alunos me pedem para explicar como resolvi problemas/atividades				
12,9	9,7	48,4	19,4	9,7
12 - Coopero com outros alunos ao fazer o trabalho passado				
16,1	12,9	32,3	19,4	19,4
13 - Quando nos reunimos em grupos, o trabalho é feito em equipe				
6,5	9,7	25,8	29	29
14 - Aprendo com outros alunos da turma				
9,7	6,5	25,8	25,8	32,3
15 - Outros alunos trabalham comigo para atingir os objetivos da turma				
9,7	16,1	41,9	12,9	19,4
16 - Os professores dão atenção às minhas perguntas quanto às dos outros alunos				
6,5	3,2	41,9	22,6	25,8
17 - Eu tenho o mesmo espaço que os outros alunos para falar durante as aulas				
6,5	6,5	38,7	16,1	32,3
18 - Sou tratado da mesma maneira que os outros alunos				
3,2	0	22,6	41,9	32,3
19 - Recebo o mesmo estímulo que os outros alunos recebem dos professores				
3,2	12,9	32,3	32,3	19,4
20 - Meus professores se preocupam com a aprendizagem de todos quando estão ensinando algum conteúdo				
6,5	3,2	3,2	25,8	61,3
21 - A organização (da sala de aula, do tempo, das tarefas, e etc.) feita pelos professores, contribui para minha aprendizagem				
3,2	0	9,7	25,8	61,3
22 - Quando a sala de aula esta descontrolada sinto dificuldade de entender os conteúdos propostos pelo professor				
9,7	12,9	25,8	25,8	25,8

Fonte: dados coletados pelo autor a partir de questionário baseado em Weinstein e Novodvorsky (2015)

A próxima questão tinha o intuito de verificar se, na percepção dos alunos, suas ideias e sugestões eram usadas durante as discussões em sala de aula. Nessa questão 38,5% dos alunos responderam que às vezes. A turma que mais representa esse total é a turma Z, onde 50% dos alunos assinalaram essa alternativa. Nas observações, o professor que mais se destacou nesse ponto foi o P1, que sempre buscava nos alunos exemplos para explicar os conteúdos e até mesmo para a criação de exercícios. Por vezes ele perguntava o que os alunos pensavam sobre determinado assunto e instigava os alunos chamando-os pelos nomes para participarem oralmente, o que não era comum, por exemplo, com os demais docentes observados.

Ouvir os alunos e saber fazer o uso de suas falas, não é descartar aquilo que está proposto no currículo ou no plano de aula, muito menos limitar as aulas ao senso comum originado na prática social cotidiana dos alunos. É necessário que o docente saiba se munir da autoridade equilibradamente para que consiga fazer com maestria sua GSA. Exercer a autoridade não tem relação com autoritarismo, pelo contrário, é se sensibilizar com o grupo de maneira a ajudá-lo a ter harmonia. Quando exerce uma legítima autoridade “[...] o professor não se torna um sujeito frio e calculista. Ao contrário. É exatamente porque o professor emociona-se diante dos desafios de sua profissão e de seu trabalho que tem a possibilidade de agir de forma racional e equilibrada” (SOARES, 2012, p. 855).

Escutar os alunos, bem como saber qual a percepção deles em relação àquilo que está sendo ministrado é muito importante, pois faz parte de sua prática social, e é fundamental que o docente a compreenda. “O professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados” (SAVIANI, 2003, p. 70). Nesse sentido, transmitir os conhecimentos aos alunos é não descartar suas experiências com o meio, já que elas são também subsídio para a compreensão dos conteúdos e princípio para a transformação de sua realidade. Sabendo sobre como os alunos entendem do mundo, fica mais fácil o ensino.

Quando questionados sobre fazerem perguntas aos professores, 30,5% afirmou que às vezes e 26,9% que quase sempre. Nessa questão a turma Y teve maior índice na resposta às vezes com 40%, sendo que na turma X o maior índice foi para quase sempre (32,3%) e a turma Z teve uma representatividade bem próximo da Y, com 32,1% afirmando que às vezes fazem perguntas. Essa questão ainda se relaciona com a discussão anterior sobre os escolares perceberem se os docentes levam em consideração suas propostas.

Na perspectiva dessas discussões Rogers (2008, p. 44), faz alguns apontamentos de alguns comportamentos que um professor poderia adotar para melhorar seu relacionamento com os alunos e, em seguida, qual a reação dos alunos quando percebem essa intenção:

Ser agradável (não bajulador) com os alunos difíceis, sair de sua rota para dizer olá (a uma resposta não retornada ou murmurada), não guardando rancor e começando cada dia disposto são, todos eles aspectos de comportamento relacionais do professor que as crianças logo percebem, afirmam e aos quais respondem de uma maneira positiva.

Os momentos de interação, de contatos com os alunos, e até mesmo com os familiares, devem ser tratados com a mais elevada cordialidade e respeito. “É importante saber escutar cuidadosamente os alunos e considerar seus pontos de vista antes de tomar medidas disciplinares” (WALTERS; FREI, 2009, p. 36). Nesse sentido, estar atento ao que os alunos falam é importante para o desenvolvimento deles e para a efetivação do ensino.

Continuando as discussões, as questões 10 e 11 estão relacionadas. A primeira pergunta indaga se os alunos explicam suas ideias aos colegas da turma e a segunda se percebem que pedem para explicar como resolveram os problemas e atividades propostas. Nas questões 10 e 11, a maior média para o índice às vezes, na primeira questão com 30%, e na segunda com 32,2%. Nas semanas de observação foi notável essa prática e, mesmo quando os alunos dizem que às vezes essa prática acontece, foi possível perceber que quase sempre ela se confirma. Eles tiram dúvidas uns dos outros o tempo todo e explicam os conteúdos para aqueles que não entenderam. Em cada uma das turmas havia um ou dois alunos que eram as referências, eles atuavam como assistentes dos professores, mesmo que sem perceber, pois, sempre que alguém tinha dúvida eram eles que respondiam. Algumas vezes, quando um aluno da classe fazia um questionamento direto ao professor, antes que o docente pudesse responder algum outro aluno já o fazia.

Quanto a esse questionamento, as contribuições de Walters e Frei (2009) são necessárias. O professor precisa encontrar estratégias que favoreçam o envolvimento dos alunos. Caso ele não as crie, pode ser que os alunos desenvolvam a frustração, que pode acarretar em problemas maiores no futuro. Saber mediar esses momentos quando os alunos compartilham seus saberes é uma rotina do docente, que deve comemorar quando perceber que seus alunos, inclusive aqueles que estavam com dificuldade de compreensão conseguiram obter bons resultados, principalmente nos exames escolares.

O questionamento que veio a seguir foi sobre cooperarem com os demais alunos da turma e, na sequência, foi questionado se, quando estão em grupo, realmente trabalham em equipes. Sobre cooperarem 36% diz que às vezes o fazem. Sobre trabalharem em equipe a maioria dos alunos afirma que raramente, com 25,4%, seguido de às vezes com 23,7%.

Nas observações, identificou-se que somente uma atividade, num período de quatro semanas foi em grupo, as demais foram todas individuais. O trabalho que eles fizeram juntos foi de compor uma música e apresentar para a sala. Mesmo sendo apenas uma, os alunos demoraram cerca de três dias para conseguir realizar. Segundo o professor, essa demora ocorreu porque os alunos precisavam ensaiar muitas vezes antes de fazer a apresentação. Sobre as atividades em grupo Rogers (2008, p. 63) enfatiza que:

Simplemente colocar os alunos em grupos ao redor de mesas não facilita (por si só) o comportamento de aprendizagem cooperativo. Pode ajudar usar assentos em pequenos grupos para atividades cooperativas mais focalizadas e reter os assentos em fileiras para as atividades de ensino e aprendizagem principais.

Para Rogers (2008), alguns alunos possuem dificuldades de concentração, inclusive com diagnósticos clínicos e o excesso de trabalho em grupo, ou quando realizado sem a mediação necessária, pode mais atrapalhar do que ajudar as ações do professor. Weinstein e Novodvorsky (2015, p. 231) dizem que o trabalho em grupo por vezes é necessário e que ele favorece a aprendizagem e é por sua realização que os alunos “fazem perguntas, explicam e avaliam o trabalho do outro”. As autoras ainda ressaltam que é necessário tomar muito cuidado para que o docente não caia nas armadilhas desses pequenos grupos.

**Quadro 6:** Questionário aplicados aos alunos da turma Y

Quase nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Quase sempre
1 - Posso dizer que conheço outros alunos nessa turma e os considero meus amigos				
3,3	15,7	26,7	13,3	30
2 - Eu trabalho bem com os meus colegas de turma				
3,3	6,7	33,3	30	16,7
3 - Quando estou na sala de aula, recebo e promovo a ajuda entre meus colegas de classe				
16,7	20	36,7	10	6,7
4 - Percebo interesse dos professores em mim, levando em conta os meus sentimentos				
20	20	30	0	20
5 - Os professores me ajudam quando eu tenho dificuldade com algum trabalho				
13,3	6,7	23,3	23,3	23,3
6 - Os professores conversam comigo				
10	6,7	26,7	20	26,7
7 - Os professores se interessam por meus problemas				
16,7	10	20	23,3	20
8 - Minhas ideias e sugestões são usadas durante discussões em sala de aula				



16,7	20	26,7	13,3	13,3
9 - Faço perguntas aos professores				
6,7	10	40	10	23,3
10 - Explico minhas ideias aos outros alunos da turma				
23,3	20	26,7	10	10
11 - Outros alunos me pedem para explicar como resolvi problemas/atividades				
23,3	20	26,7	6,7	13,3
12 - Coopero com outros alunos ao fazer o trabalho passado				
13,3	10	40	20	6,7
13 - Quando nos reunimos em grupos, o trabalho é feito em equipe				
0	20	16,7	40	13,3
14 - Aprendo com outros alunos da turma				
13,3	20	23,3	16,7	16,7
15 - Outros alunos trabalham comigo para atingir os objetivos da turma				
26,7	23,3	16,7	13,3	10
16 - Os professores dão atenção às minhas perguntas quanto às dos outros alunos				
13,3	16,7	36,7	13,3	10
17 - Eu tenho o mesmo espaço que os outros alunos para falar durante as aulas				
20	16,7	23,3	10	20
18 - Sou tratado da mesma maneira que os outros alunos				
10	16,7	16,7	26,7	20
19 - Recebo o mesmo estímulo que os outros alunos recebem dos professores				
10	13,3	23,3	16,7	26,7
20 - Meus professores se preocupam com a aprendizagem de todos quando estão ensinando algum conteúdo				
6,7	23,3	20	23,3	16,7
21 - A organização (da sala de aula, do tempo, das tarefas, e etc.) feita pelos professores, contribui para minha aprendizagem				
6,7	16,7	16,7	16,7	33,3
22 - Quando a sala de aula esta descontrolada sinto dificuldade de entender os conteúdos propostos pelo professor				
6,7	16,7	16,7	13,3	36,7

Fonte: dados coletados pelo autor a partir de questionário baseado em Weinstein e Novodvorsky (2015)

As questões seguintes complementam as discussões anteriores e se propunham investigar se os alunos percebem se aprendem uns com os outros e se trabalham juntos para atingir os objetivos da turma. Sobre o primeiro questionamento houve um desequilíbrio na média. 24,3% marcaram que raramente, seguido de um empate de 23,5% para às vezes e quase sempre. E quanto a trabalharem juntos para alcançarem os objetivos da turma 33,6% afirmou que quase nunca.

Por meio das experiências listadas por Weinstein e Novodvorsky (2015) nota-se que quando os alunos se engajam, isso favorece o ensino, mas que também pode acontecer o inverso. Nesse sentido, a interação e a cooperação entre os alunos podem favorecer os objetivos da turma. Um dos aspectos que chamou a

atenção do pesquisador durante as observações, foi que os alunos se ajudavam muito sem perceber. Por exemplo, em um dos dias, um aluno ao ir buscar um livro na biblioteca foi notificado que alguns colegas de turma estavam devendo livros para bibliotecária, por dias este aluno ficou lembrando os colegas da importância de irem até a biblioteca para acertarem suas pendências. Havia certa preocupação deles uns com os outros, como se estivessem fazendo grandes descobertas e precisassem compartilhar.

A partir disso, Weinstein e Novodvorsky (2015, p. 237) apresentam algumas orientações de como trabalhar os grupos para que os alunos tenham sucesso, ou seja, para que consigam realmente se ajudar e dessa forma comprometam-se em cumprir os objetivos propostos para a turma. É importante que o docente planeje “que tipo de grupo usar; [...] o tamanho do grupo; [...] a composição do grupo; [...] a responsabilidade individual; [...] ensine os alunos a cooperar; [...] monitore aprendizado, envolvimento e comportamento cooperativo”. Ou seja, grande parte da responsabilidade pelo sucesso individual do aluno, dos grupos e dos objetivos da turma é do docente.

Dando continuidade, a questão 16 está relacionada aos alunos perceberem se os professores dão atenção às suas perguntas quanto às dos outros alunos, uma média de 47,6% dos alunos afirma que quase sempre. Na turma X, 41,9% assinalaram a mesma opção que se destacou na média, enquanto na turma Y (36,7%) e Z (64,3%). Esses resultados não foram tão positivos quanto poderiam ser. Walters e Frei (2009) salientam que a postura adotada pelo professor durante o exercício de seu trabalho, afeta o comportamento de seus alunos, por isso, cabe ao docente fazer sua gestão de modo que consiga contemplar a todos sem julgamentos. Os alunos percebem quando os seus mestres estão sendo justos e quando estão realmente dando atenção especial para algum colega da turma.

Weinstein e Novodvorsky (2015, p. 51) abordam que essa discussão pelo acolhimento dos professores não é muito considerada quando se trata da GSA, mas que não deveria ser deixada de lado. E enfatizam “permitam que os alunos deem suas sugestões e opiniões sobre as aulas, tarefas ou decisões em grupo”. O ambiente emocional do qual se envolve o aluno é tão importante quando o ambiente físico que se encontra.

As próximas questões, 17 e 18, também estão relacionadas. A 17 investiga se os alunos consideram ter o mesmo espaço que seus colegas de classe para falar

durante as aulas. Nessa questão, os resultados não foram positivos visto que 30,2% da média total dos alunos diz que somente às vezes têm o mesmo espaço. A turma que mais se expressou negativamente neste ponto foi a Z, onde 46,4% dos alunos afirmam que quase nunca. A questão 18 investigava se eles consideram ser tratados da mesma maneira que os outros colegas de turma, aqui 24,1% responderam frequentemente e 21,0% que quase sempre. O que parece um tanto contraditório com a questão anterior, pois, os alunos consideram ser tratados da mesma maneira, no entanto não consideram ter o mesmo espaço que seus colegas.

Os alunos esperam que seus professores os tratem como iguais. Essa característica de tratar todos de uma maneira igualitária é fator dominante para que os docentes sejam também atenciosos (WEINSTEIN; NOVODVORSKY, 2015). Entretanto, a aula não se centra exclusivamente em relacionamentos e em agradar os alunos o tempo todo. Por isso, “[...] ao professor cabe a tarefa de realizar a mediação entre o conhecimento desenvolvido sistematizado socialmente e o aluno, para que este possa também aprender de forma sintética as relações sociais” (MARSIGLIA; BATISTA, 2012, p. 29).

Continuando a análise sobre a percepção dos alunos do 6º ano, a questão 19 buscou compreender se eles acreditam receber o mesmo estímulo que os outros alunos recebem dos professores, na média feita com as três turmas, os maiores índices foram de 28,1% para às vezes e 20,1% quase sempre. Walters e Frei (2009, p. 35), afirmam que dar “[...] um passo além é estimular os alunos. Deixando-os seguros de si, você talvez nem precise mais de prêmios ou recompensas”.

Dar estímulos é, em outras palavras, conseguir motivar os alunos a participarem de suas atividades, é oferecer a moeda de troca, muitas vezes representada pela nota, ou caso dos escolares menores alguma premiação como um chocolate, ou o uso de um determinado brinquedo ou material. No entanto, Weinstein e Novodvorsky (2015, p. 189) sobre a motivação afirmam que “é mais fácil falar do que fazer, especialmente quando se lida com adolescentes”.

Nota-se, dessa forma, que são muitos os atributos exigidos de um professor. Além do conteúdo que deve dominar e transmitir, encontram-se as atividades administrativas da aula, a motivação dos alunos e a promoção da reflexão dos sujeitos. Nesse sentido Chaves (2014, p. 84) afirma:

Considero que há um elemento que pode impedir a análise, a compreensão e a superação de uma rotina inapropriada para o máximo desenvolvimento das crianças. Esse elemento fere as condições e potencialidades do trabalho dos professores, pedagogos e outros profissionais da educação formal: refiro-me à formação pedagógica dos profissionais (inicial ou contínua), que pode contribuir decisivamente para se anunciar e, por vezes, efetivar vivências humanizadoras em espaços educativos institucionais.

Assim, uma nova discussão pode começar em relação à formação docente, no sentido de investigar aquilo que está além de seus saberes sobre as disciplinas, e conhecimentos específicos.

**Quadro 7:** Questionário aplicado aos alunos da turma Z

Quase nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Quase sempre
1 - Posso dizer que conheço outros alunos nessa turma e os considero meus amigos				
3,6	3,6	14,3	21,4	57,1
2 - Eu trabalho bem com os meus colegas de turma				
3,6	7,1	71,4	7,1	10,7
3 - Quando estou na sala de aula, recebo e promovo a ajuda entre meus colegas de classe				
10,7	35,7	50	0	3,6
4 - Percebo interesse dos professores em mim, levando em conta os meus sentimentos				
28,6	10,7	32,1	14,3	14,3
5 - Os professores me ajudam quando eu tenho dificuldade com algum trabalho				
7,1	7,1	25	21,4	39,3
6 - Os professores conversam comigo				
7,1	14,3	53,6	14,3	10,7
7 - Os professores se interessam por meus problemas				
39,3	25	32,1	3,6	0
8 - Minhas ideias e sugestões são usadas durante discussões em sala de aula				
14,3	17,9	50	10,7	7,1
9 - Faço perguntas aos professores				
14,3	17,9	32,1	10,7	25
10 - Explico minhas ideias aos outros alunos da turma				
39,3	14,3	21,4	3,6	21,4
11 - Outros alunos me pedem para explicar como resolvi problemas/atividades				
3,6	10,7	21,4	0	64,3
12 - Coopero com outros alunos ao fazer o trabalho passado				
28,6	14,3	35,7	17,9	3,6
13 - Quando nos reunimos em grupos, o trabalho é feito em equipe				
0	46,4	28,6	0	25
14 - Aprendo com outros alunos da turma				
10,7	46,4	21,4	0	21,4
15 - Outros alunos trabalham comigo para atingir os objetivos da turma				
64,3	14,3	14,3	0	7,1

16 - Os professores dão atenção às minhas perguntas quanto às dos outros alunos				
7,1	17,9	64,3	3,6	7,1
17 - Eu tenho o mesmo espaço que os outros alunos para falar durante as aulas				
46,4	7,1	28,6	3,6	14,3
18 - Sou tratado da mesma maneira que os outros alunos				
46,4	28,6	10,7	3,6	10,7
19 - Recebo o mesmo estímulo que os outros alunos recebem dos professores				
17,9	28,6	28,6	10,7	14,3
20 - Meus professores se preocupam com a aprendizagem de todos quando estão ensinando algum conteúdo				
0	7,1	7,1	10,7	75
21 - A organização (da sala de aula, do tempo, das tarefas, e etc.) feita pelos professores, contribui para minha aprendizagem				
7,1	25	14,3	10,7	42,9
22 - Quando a sala de aula esta descontrolada sinto dificuldade de entender os conteúdos propostos pelo professor				
14,3	3,6	10,7	50	21,4

Fonte: dados coletados pelo autor a partir de questionário baseado em Weinstein e Novodvorsky (2015)

A questão a seguir teve o intuito de verificar o que os alunos pensam em relação à preocupação de seus professores com a aprendizagem de todos quando estão ensinando algum conteúdo. Mais da metade dos alunos (51%) afirmou que quase sempre se preocupam e somente 4,4% que quase nunca. As duas últimas questões apresentam um grau de relevância para este estudo, tendo em vista que elas estão totalmente relacionadas com a GSA. A penúltima investiga se a organização (da sala de aula, do tempo, das tarefas e demais rotinas) feita pelos professores contribui para a aprendizagem. E a última, se quando, a sala está descontrolada eles sentem dificuldade de entender os conteúdos propostos pelo professor.

Para a questão sobre a organização da sala, 45,8% dos alunos percebem que quase sempre contribui para sua aprendizagem. Os resultados mais relevantes para cada turma são para o item quase sempre, para a turma X (61,3%), Y (33,3%), Z (42,9%). O que demonstra que os alunos, mesmo sem entender o que significa a GSA percebem que: quando a sala está mais organizada aprendem mais. Já para os resultados do último questionamento, 29,7% do total de participantes responderam que frequentemente sentem dificuldade na compreensão dos conteúdos quando a sala está descontrolada. Na turma X houve um empate, com 25% para os itens às vezes, frequentemente e quase sempre, enquanto na turma Y o maior foi de 36,7% para quase sempre. Na última turma (Z) 50% afirmaram que frequentemente e 21,4% quase sempre.

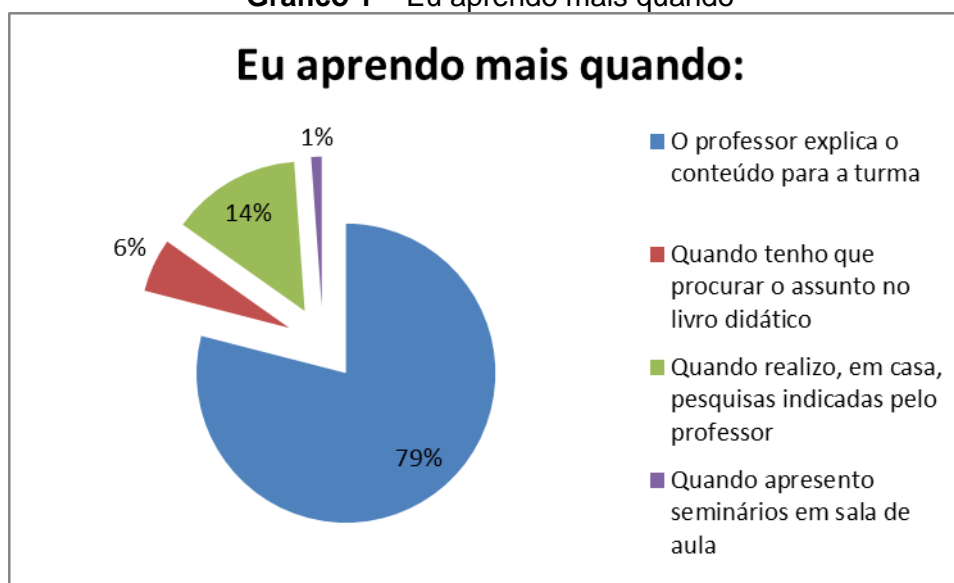
Nessa perspectiva Liublinskaia (1973 *apud* CHAVES, 2014, p. 87) afirma que:

Se a vida da criança esta organizada, a sua memória enriquece-se com um conteúdo útil, que vai se acumulando sucessiva e gradualmente. Amplia-se o seu horizonte e formam-se o espírito inquisitivo. O seu raciocínio forma-se não só através de tipos especiais de actividade, nas brincadeiras, no trabalho ou nas aulas, mas também na vida quotidiana em que sua mente tem que trabalhar activamente para compreender o grande número de fenómenos inesperados e as constantes dificuldades que lhe surgem no dia a dia.

Isso demonstra o quanto a organização para os escolares é importante. Chaves (2014) estudou a questão da organização das salas e dos espaços físicos na perspectiva da educação infantil. No entanto, muitos de seus apontamentos contribuem para o que se busca neste estudo, principalmente sobre os reflexos no desenvolvimento dos escolares. Ela enfatiza que quem tem o dever de se fazer valer essa gestão, como responsável pela turma no seu tempo de aula é o professor.

Walters e Frei (2009) confirmam que os alunos esperam a postura de gestor de seus professores, eles precisam que sejam delimitadas as regras, o que e como fazer as atividades. Necessitam de orientação para o tempo em que passarão na escola. Para finalizar, as investigações feitas aos alunos por meio do questionário, as respostas à questão a seguir foram organizadas em forma de gráfico (gráfico 1). Lembrando que a mesma questão foi aplicada aos professores e um deles respondeu que era por meio dos seminários apresentados em sala e os outros dois quando explicavam o conteúdo para a turma. Em uma média realizada com as três turmas, 79% disse aprender mais quando o professor explica o conteúdo, 6% quando tem que procurar o conteúdo no livro didático, 14% quando realizam pesquisas em casa e apenas 1% quando apresentam seminários.

Nesse sentido, pode se dizer que o ensino preferido pelos alunos investigados é o explícito. Mesmo existindo, hoje em dia, uma infinidade de outras possibilidades de se encontrar informações sobre as matérias explanadas nas aulas. Para essas turmas investigadas, a forma como mais aprendem é com a presença real de um professor, ou seja, gostam do professor explicando aquilo que precisam conhecer.

**Gráfico 1 – Eu aprendo mais quando**

Fonte: dados coletados pelo autor

Esses resultados demonstram que mesmo com o avanço da tecnologia, que possibilita que o aluno trabalhe mais em casa, por meio do computador via internet, eles ainda preferem o estilo de aula com um professor mediando explicitamente o ensino, apresentando-lhes os conteúdos. Nesse sentido, cabe ao professor então, de acordo com o currículo promover uma educação que “promove, que eleva a aprendizagem e o senso estético, crianças e adultos podem se apropriar daquilo que de mais complexo a humanidade vem elaborando” (CHAVES, 2014, p. 89).

#### 4.2 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

A seguir são apresentadas, em forma de quadro, as principais observações feitas pelo pesquisador durante a coleta de dados, levando em consideração o que mais significativo foi anotado nos diários de observação. O quadro foi organizado a partir das contribuições de Weinstein e Novodvorsky (2015). E em seguida, são discutidos brevemente esses dados, de acordo com os autores que dão embasamento teórico para a pesquisa. A observação não participante realizada nas turmas tornou possível a percepção de que havia diferenças entre elas em relação ao comportamento. A turma X continha alunos com comportamentos mais moderados, no entanto alguns com problemas mais sérios que envolviam o conselho tutelar. Nesta turma, a linguagem que utilizavam era extremamente

grosseira e, por vezes, se agrediam verbalmente. Mesmo assim, podiam silenciar-se quando os docentes exigiam. Tinham, segundo os professores pesquisados rendimento inferior. A turma Y tinha alunos com comportamentos mais difíceis de lidar por conta da indisciplina. Havia alunos que pouco conseguiam ficar sentados em suas próprias carteiras. Era uma sala extremamente barulhenta, mas demonstravam um desempenho, segundo os professores, melhor do que as outras duas. A turma Z era mista em relação ao comportamento. Turma concentrada e sem muitos problemas, com conversa moderada e dedicada às atividades. Quanto à linguagem tanto a Y como a Z eram muito parecidas, os alunos por muitas vezes gritavam palavrões e cantavam.

#### **Quadro 8 – principais observações sobre a GSA**

<p><b>Rotinas para funcionamento da turma - Administrativas (fazer chamada, registrar atrasados, distribuir avisos escolares):</b></p>
<p>As rotinas administrativas eram bem praticadas pelos três docentes. A chamada era feita diariamente por meio de um sistema informatizado, onde os professores acessavam pelos seus celulares um aplicativo que registrava a presença RCO (registro de classe online). Em alguns dias se percebeu que alguns docentes se esqueciam da chamada, sendo que P1 foi o que mais se destacou quanto a isso. Os alunos atrasados e os faltantes tinham seus nomes registrados no quadro, assim como eram registrados os alunos que faziam muita bagunça naquela aula. O professor anotava essas ocorrências no diário da turma. Na escola pesquisada havia muitos avisos que eram de obrigação do professor distribuir, como a venda das pizzas, os eventos da escola, sobre não comerem durante as aulas. Esses avisos eram passados aos docentes geralmente no horário de intervalo, que provoca a perda de parte significativa da aula de 10 a 20 minutos (o sinal de retorno do intervalo era inclusive atrasado pela direção para que os avisos fossem transmitidos). Em geral pode-se dizer que essas rotinas eram cumpridas.</p>
<p><b>Rotinas para funcionamento da turma – Para a circulação de alunos (entrada e saída da sala, ir ao banheiro, à enfermaria, à biblioteca, treinamento de incêndio, apontar lápis, usar computadores e outros equipamentos, pegar materiais):</b></p>
<p>Primeiro o que chamou atenção é que, tanto para a entrada inicial quanto para o retorno do intervalo, os alunos faziam filas nos pátios e aguardavam os professores que os conduziam em fila direto para as salas de aula, que somente eram destrancadas pelo professor. No entanto, não havia interferência em relação à circulação de alunos, todos andavam pela sala, para apontar lápis, conversar com os amigos, simplesmente para brincarem sem nenhuma correção dos professores (era uma prática livre dos alunos). Não foi observado nenhum tipo de treinamento durante a pesquisa. Quando necessitavam sair da sala para ir ao banheiro, eles comunicavam os professores, que tinham que disponibilizar seus crachás para que pudessem ir. Era um sinal de autorização do professor. Em relação à irem até a biblioteca, ou secretaria, os professores os organizavam a partir de suas filas de carteira.</p>
<p><b>Rotinas para funcionamento da turma – Manutenção (limpar o quadro, molhar as plantas, guardar itens pessoais “mochilas, celulares, tabletes”, manter uma área de armazenamento comum):</b></p>



Esse item foi um dos mais preocupantes, pois, como dito anteriormente o lanche dos alunos eram distribuídos na sala, no entanto nenhum dos professores observados apresentava rotinas de organização para o lanche – como, por exemplo, guardar ou retirar os materiais de cima da carteira. As salas estavam sempre sujas e desarrumadas e em nenhum dos dias houve intervenção. Existiam sempre muitos pedaços de papel pelo chão, madeira dos lápis que eram apontados, pacotes de balas e doces jogados para todo o lado. Uma prática observada muito comum era de os alunos fazerem grandes bolas de papel, utilizando as folhas dos cadernos para tacarem uns nos outros. E quando se cansavam esses papéis ficavam todos jogados pela sala.

**Rotinas para funcionamento da aula – rotinas que apoiam diretamente o ensino, especificando os comportamentos necessários para que o ensino e o aprendizado ocorram (o que trazer para aula, recolher o dever de casa, registrar quem fez o dever de casa, devolver o dever de casa, distribuir materiais, preparar o papel para uma tarefa – cabeçalho, margens e etc. -, recolher deveres feitos em sala, o que fazer quando as tarefas forem cumpridas)**

Muitas vezes até havia certa intencionalidade por parte dos professores em relação à essas rotinas. Mas por exemplo, o P2 tinha muita dificuldade em organizar a aula, ele ligava a TV pendrive, deixava algumas imagens rodando e se perdia em meio às três pastas que manuseava de maneira agitada. Por vezes, foi possível notar que os professores não haviam planejado a aula, utilizavam os próprios alunos e até mesmo os cadernos dos alunos para se recordarem do conteúdo anterior para em seguida prosseguir a aula. Todos eles trabalhavam de forma muito parecida, dividiam a aula primeiramente para as rotinas administrativas e em seguida passavam algum conteúdo no quadro, explicavam e aplicavam exercícios, que às vezes eram terminados em sala de aula, ou ficavam como tarefa. Um ponto a se destacar é que, devido à deficiência na gestão da sala de aula, os professores chegavam a demorar 15 minutos depois que todos entravam em sala para conseguir iniciar a aula em si.

**Rotinas de interação, que especificam quando a conversa é permitida e como ela pode ocorrer – Conversa entre professor e aluno (durante a aula para toda a turma, quando o professor esta trabalhando com um pequeno grupo, quando o professor precisa da atenção da turma, quando os estudantes precisam da atenção do professor):**

Esse ponto como já citado anteriormente possui características positivas e negativas. As turmas eram muito barulhentas e por motivos simples perdiam a concentração e demoravam muito tempo para conseguirem voltar o foco para a aula. Conversavam demais uns com os outros. Alguns alunos passavam vários minutos com as costas viradas para os professores para poderem conversar com seus colegas. Quanto à comunicação dos professores com os alunos, pode-se dizer que era boa. Eles chamavam os alunos pelos nomes, buscavam continuamente a comunicação com todos. Na hora dos exercícios, quando estavam dando exemplos sobre o conteúdo e quando precisava corrigi-los.

Fonte: dados coletados pelo autor

Analisando essas informações gerais das observações nota-se explicitamente que a gestão da sala não é uma tarefa simples e que os três professores tinham

muita dificuldade em realizá-la. Talvez pela inexperiência dos professores, iniciantes na carreira.

Em um dos dias de aula, um aluno da turma X começou a fazer muita bagunça para chamar a atenção do professor (P3), ele gritava, pulava, e cutucava os outros colegas de turma. O professor, cansado de chamar a atenção do menino, mudou-o de lugar, colocando-o em uma carteira próxima a janela. O que aconteceu em seguida foi que o aluno se cobriu com a cortina que estava perto dele e continuou a bagunçar e se negar a copiar os conteúdos do quadro. Nota-se até aqui que a negociação do professor com o aluno era feita à distância, um estava no centro da sala e o outro nos fundos. Quando o docente chegou ao extremo com o aluno, ele o levou até o corredor (fechou a porta) e começou a corrigir o menino, mas o que não notou foi que seu tom de voz era extremamente alto, e que os que estavam dentro da sala (inclusive o pesquisador) conseguiram ouvir tudo. Quanto a esse dia, afirma-se que a aula toda foi perdida, pois os alunos ficaram espantados e o alvoroço foi completo. Rogers (2008) afirma que mesmo os professores mais experientes podem perder o controle uma vez ou outra. Ele chama esse fato de “síndrome do dia ruim”, ou seja, aquele dia em que, por algum motivo, o professor não está bem.

Controlar o tom de voz que irá falar com os alunos é uma característica necessária para o professor que quer realizar uma excelente GSA conforme Walters e Frei (2009). Manter a calma e entender que o aluno estava realmente querendo chamar a atenção era necessário para o professor naquele dia. Se o docente perder a calma a aula será prejudicada, portando o ensino também.

#### 4.3. BREVE COMPARATIVO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

Neste item serão abordadas somente as questões que se relacionam, ou seja, as que possuem a mesma intenção e foram aplicadas aos alunos e também para os professores. Sendo assim, a primeira questão diz respeito aos professores promoverem ajuda quando algum aluno apresenta dificuldade com determinado conteúdo. Nesta questão, uma média de 23,3% dos alunos respondeu entre às vezes e quase sempre, enquanto os professores afirmam que frequentemente promovem algum tipo de ajuda. Se a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica é promover uma equalização e uma emancipação por meio dos conhecimentos

científicos, além disso, por meio desse trabalho promover uma superação e transformação social (SAVIANI, 2013; GASPARIN, 2011), acreditamos que ajudar os alunos a compreender o conteúdo que está sendo ensinado é muito importante. Nesse caso, os professores são mais otimistas que os alunos em relação à ajuda que aqueles fornecem a esses. Para que essa ajuda ocorra, é necessário que a organização seja feita com todo o cuidado, conforme diz Chaves (2014), que os materiais e os recursos da sala de aula se apresentem de tal forma que motivem os escolares, de modo que eles se sintam envolvidos em participar da aula.

A segunda questão foi sobre os professores conversarem com os alunos. 24,46% dos alunos optaram entre às vezes e quase sempre, sendo um resultado positivo e os professores responderam em sua maioria que às vezes promovem diálogo. Quanto à essa investigação, levando em consideração às palavras de Gasparin (2011), a conversa entre os alunos e professores deve acontecer, tanto no momento inicial da aula, para servir como um ponto de partida para o trabalho docente, quanto em momentos finais, para verificar qual a síntese que o aluno fez daquilo que lhe foi apresentado.

Considerando também as contribuições de Weinstein e Novodvorsky (2015), sobre a estrutura e organização da sala de aula, pode-se afirmar que se não existir uma organização fica quase que impossível de manter o diálogo e a interação. Muitas vezes, devido ao planejamento incorreto, por exemplo, da distribuição das carteiras pelas salas, os professores sequer conseguem manter o contato visual com alguns alunos. Por este motivo, essa pesquisa se propõe a afirmar que para que o ensino dos conhecimentos historicamente construídos, apresentados por Saviani (2003) como essenciais para a superação do aluno, aconteça, a GSA deve ser trabalhada junto à formação e prática dos professores, para que ele consiga manter os objetivos de sua aula e não perca tempo que deveria ser usado para o ensino chamando a atenção dos alunos.

Professores e alunos foram indagados se existe interesse pelo alunado levando em consideração seus problemas. Aqui o maior resultado por parte dos alunos foi de 23,3% para frequentemente. Do ponto de vista dos docentes um disse que frequentemente se interessa, outro que às vezes e outro não escolheu nenhuma das opções. Levando em consideração as contribuições de Saviani (2003) de que a função da escola é ensinar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, então, o professor se interessar pelos alunos enquanto aprendizes é

muito importante. No entanto, Rogers (2008), assim como Tardif (2012), afirma que o professor também é indivíduo que possui necessidade de compreensão por parte dos alunos e da administração escolar. Por isso, a gestão da sala de aula deve ser complementada pela gestão escolar. Ambas as dimensões da escola devem concorrer para a efetivação do ensino.

Quanto a essa questão, nossa observação limitou-se ao trabalho realizado em sala de aula pelos professores. Não investigamos variáveis externas à sala de aula, uma vez que os sujeitos da pesquisa eram os alunos e professores. Possivelmente um estudo que desse tipo exigiria uma pesquisa mais extensa. Aqui nos cabe afirmar que o docente por si só não daria conta de conhecer e muito menos resolver os problemas de todos os seus alunos. O que ele pode é ter ciência da situação dos alunos da escola, o que até mesmo pelo projeto político pedagógico é necessário ver, para que consiga trabalhar da melhor forma possível com o público que recebe.

A próxima questão foi sobre as ideias e sugestões dos alunos serem utilizadas durante as aulas. 26,7% disse que às vezes são utilizadas, o que vai contra o que dizem os professores, a maioria deles afirmou que quase sempre isso acontece. Conforme dito anteriormente, o diálogo é muito importante e necessário. No entanto, para a pedagogia histórico-crítica, os interesses individuais dos alunos não é o princípio do ensino e sim os interesses sociais. Por isso, o professor, ao manter um diálogo saudável com os alunos deve deixar claro que o ensino é a principal função da sala de aula e que, por isso, as contribuições discentes podem ser aproveitadas se forem nesse sentido. Para que essas ideias sejam utilizadas de forma que contribua para o desenvolvimento da aula, se faz necessário a gestão do relacionamento entre alunos e professores em sala de aula (ROGERS, 2008).

Quando questionados sobre a permissão da conversa, sendo ela principalmente para que os alunos se ajudem, uns explicando os conteúdos para os outros. Mais uma vez 26,7% afirma que às vezes acontece essa permissão. Para os professores houve uma divergência nas respostas, onde um respondeu que quase sempre, outro frequentemente e o terceiro que raramente. Esta questão foi bastante observada nas semanas de investigação e o que se notou é que não existia nenhuma rotina que levasse os alunos a controlarem a conversa. Weinstein e Novodvorsky (2015) apresentam rotinas que são necessárias para a interação tanto dos alunos com os professores, quanto dos alunos com os alunos. Mas os

professores analisados não adotavam nenhuma estratégia que favorecesse esse comportamento, o que tornava a aula barulhenta e muitas vezes descontrolada.

Outra indagação que foi aplicada para discentes e docentes foi sobre se quando os alunos se reúnem em grupo, o trabalho é realmente feito em equipe. Nessa questão, as respostas dos alunos foram bem expressivas uma vez que 40% deles responderam que frequentemente acontece. No entanto, quando os professores foram perguntados sobre promoverem trabalhos em grupo, mais uma vez aconteceu uma discordância entre eles, o P1 disse que às vezes promove trabalho em grupo, P2 frequentemente e P3 diz que raramente promove. Realmente, sobre o trabalho em grupo praticamente quase nada foi notado, pois somente um professor durante as quatro semanas de observação se arriscou à tal prática, mas que também não obteve sucesso. Weinstein e Novodvorsy (2015), apresentam organizações de sala feitas para trabalhos em grupo, mas para o sucesso das atividades deste modelo o papel de mediador do professor deve ser muito bem executado. Na perspectiva de Saviani (2003, p. 83), os alunos percebem os professores como quem está ali para “ajudá-los, para possibilitar o seu desenvolvimento, para abrir-lhes perspectivas, iniciá-los em domínios desconhecidos”.

A próxima questão foi sobre a atenção dada às perguntas dos alunos. Uma grande parte dos alunos disseram que às vezes (36,7%) os professores dão atenção às suas perguntas frente às perguntas dos demais colegas de classe. Enquanto os professores afirmaram que frequentemente dão a devida atenção às perguntas. Essa investigação está bastante relacionada com a próxima sobre possuírem o mesmo espaço que os outros alunos para falar durante às aulas, 23,3% dizem que às vezes possuem, mas o que chama atenção nesta questão é que 20% dos alunos dizem que quase nunca possuem este espaço para falar. Escutar os alunos é um assunto abordado diversas vezes durante esta pesquisa porque realmente faz a diferença para o processo formativo do aluno. Weinstein e Novodvorsky (2015, p. 47), dizem que “[...] essencialmente, isso significa pensar sobre eventos e atividades em sala de aula a partir do ponto de vista dos alunos”.

Sobre serem tratados da mesma maneira que os outros alunos, 26,7% dos discentes afirma que frequentemente são, enquanto 13,3% responderam que quase nunca e raramente são. Quanto às respostas dos professores, a maioria diz que frequentemente trata todos da mesma maneira, sendo que somente um deles

respondeu que às vezes trata. A próxima questão foi sobre os professores se preocuparem com a aprendizagem de todos quando estão ensinando algum conteúdo. Nessa investigação 23,3% dos alunos diz que raramente se preocupam com a aprendizagem, enquanto 23,3% que frequentemente, uma resposta um tanto ambígua e passível de análise. Os professores afirmam que quase sempre se preocupam. Walters e Frei (2009, p. 55) abordam bem a questão de mostrar interesse pelos alunos, segundo os autores:

Comece mostrando interesse por eles. Passe aproximadamente um minuto escutando-os antes de iniciar a aula. Reserve uns minutos no fim do dia ou do período da aula para conversar e descobrir o que está acontecendo na vida deles. Faça perguntas sobre sua origem cultural e permita que se expressem ao contribuir para tarefas e projetos individuais e de grupo.

Essa contribuição dos autores nos leva realmente a refletir sobre a importância dessa interação, mais do que para ser um passo para uma didática, como diz Gasparin (2011), mas também para gerar vínculo entre o aprendiz e o professor. Quanto melhor for o relacionamento entre eles mais fácil será a GSA e menos acontecerá os momentos em que os alunos mantenham comportamentos inapropriados em sala de aula.

A questão 21 do questionário aplicado aos alunos, que se relaciona diretamente com a questão 16 dos professores, trata diretamente à GSA. Em suas respostas 33,3% dos alunos responderam que a organização feita pelos professores Os professores responderam que contribui para sua aprendizagem. Outra questão possível de se relacionar às respostas dos professores e alunos, e que está diretamente ligada com o assunto da anterior, foi sobre se quando a sala de aula está descontrolada os alunos sentem dificuldade de entender os conteúdos propostos. Nesta indagação 36,7% afirmam que quase sempre têm dificuldade, enquanto somente 6,7% disseram que quase nunca sentem. Para os professores quando a sala está descontrolada às vezes percebem que os alunos apresentam algum tipo de dificuldade. Esse é um aspecto importante, pois nem todos os alunos aprendem se não estão atentos à aula. Os conhecimentos que a escola deve transmitir aos alunos, científicos, filosóficos e artísticos, não serão assimilados de outra forma.

Sobre os benefícios da GSA, Weinstein e Novodvorsky (2015, p. 20) afirmam que “[...] a maior parte dos problemas da indisciplina pode ser evitada se os professores estimularem relações professor-aluno positivas, implantarem ensino atraente e empregarem boas estratégias de controle preventivo”. Podemos trazer as contribuições também de Walters e Frei (2009), que dizem que professores que não se dedicam a fazer sua gestão de aula, acabando se desgastando demais, o que pode inclusive acarretar em seu adoecimento. E, muitas vezes, por não conseguirem lidar com a indisciplina em sala acabam sentindo-se derrotados. Alguns “não se julgam à altura da tarefa, o que resulta em estresse” (WALTERS; FREI, 2009, p. 19).

Sobre a forma considerada como aquela pela qual os alunos mais aprendem, 79% dos alunos respondeu que aprende mais quando o professor explica o conteúdo para a turma, sendo praticamente unânime a opinião deles. Para os professores, as respostas vão ao encontro com a dos alunos, pois a maioria deles considera que os alunos aprendem mais quando explicam o conteúdo para a turma. Nesse sentido, percebemos que os alunos mesmo no século XXI, que têm um acesso praticamente infinito a informação, muitas vezes por meio da *internet*, ainda preferem que os professores estejam em sala de aula apresentando aquilo que de melhor a humanidade produziu. Não podemos negar que o professor deverá buscar as tecnologias (quando disponíveis na escola), como *Datashow*, com imagens e vídeos, para tornar as aulas ainda mais atraentes. No entanto, os recursos tecnológicos devem ser encarados como meios, mais ou menos eficientes, para o ensino.

O que se espera do professor no exercício de reflexão de sua prática, é que ele perceba, como diz Gasparin (2011), que o aluno conseguiu aprender durante sua aula, que a partir da sua realidade, conheceu o conteúdo científico e a irá, por meio de suas ações sociais, buscar uma nova realidade. Quando o aluno conseguir superar o senso comum, pois nesse caso e “[...] em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (SAVIANI, 2003, p. 72).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar as práticas de gestão da sala de aula em uma escola pública no município de Maringá/PR. Como fundamento teórico para a análise das estratégias de gestão da sala de aula, consideramos a perspectiva histórico-crítica. Para isso, foram levantados dados, por meio da aplicação de dois questionários, um para os professores e outro para os alunos, com questões pertinentes à gestão da sala de aula. Para complementar as análises foram feitas quatro semanas de observação não participante em três turmas diferentes, com o estudo das aulas de três docentes.

O estudo da gestão da sala de aula ainda é novo no Brasil, e por esse motivo são encontradas poucas referências significativas sobre o tema. Pesquisas como de Doyle (1988), Wubbels *et al.* (2015), assim como Christoferson e Sullivam (2015), demonstram que a gestão já é um assunto discutido com maior intensidade em outros países. Um exemplo disto é o livro de Rogers (2008), que explana as experiências de gestão do relacionamento e comportamento em sala, em escolas da Inglaterra. Vários autores, como Weinstein e Novodvorsky (2015) e Walters e Frei (2009), apresentam obras que contém definições do que é a GSA e quais estratégias devem ser adotadas pelos professores para que consigam melhorar os seus ambientes escolares físicos e psicológicos.

Para esses autores, é por meio de uma grande reflexão, planejamento e experiência que o professor desenvolve os saberes necessários para aprimorar suas técnicas de gestão da sala de aula. Pela ação docente o aluno deverá ser capaz de analisar, compreender e superar sua situação atual, desenvolvendo-se a partir daquilo que de melhor foi sistematizado historicamente.

As indagações dessa pesquisa estão relacionadas a como os docentes conseguirão dar conta de todas as tarefas e responsabilidades que lhes são atribuídas, a gestão da sala de aula é um aspecto pouco abordado na formação dos professores, tanto inicial quanto continuada. Nesse sentido, fica difícil de afirmar se alguns dos docentes observados realizam plenamente a gestão da sala de aula. O processo de ensino por vezes, parecia muito mais mecânico do que reflexivo. No entanto, todos eles estavam, pelo menos em parte, de acordo com a corrente pedagógica proposta pelo Projeto Político Pedagógico da escola, uma vez atuavam



sempre como transmissores dos conteúdos aos alunos, agindo no centro do processo educacional, o conhecimento historicamente constituído.

Uma das características evidenciadas é que a “[...] centralidade da prática social é um elemento marcante da pedagogia histórico-crítica” (MARSIGLIA; BERTAGLIA, 2012, p. 9). Os professores e alunos são considerados sujeitos sociais, que pertencem a determinado meio e, no processo de ensino, deverão superar as divisões que a sociedade propõe, para que aquilo que é essencial para a escola – o ensino – aconteça de forma eficaz. Nesse sentido, e de acordo com as análises da pesquisa, conclui-se que a GSA pode contribuir com os professores no sentido de conduzir suas práticas docentes. Pois estratégias de gestão da sala de aula podem auxiliar os professores a aproveitar o maior tempo possível da aula para o seu objetivo primordial, que é o ensino.

Os alunos, de acordo com os resultados, deixaram claro que preferem os professores que explicam os conteúdos para eles, quase 80% dos respondentes dizem que quando a aula acontece dessa forma eles aprendem mais, o que está de acordo também às opções dos professores, sabendo que 2/3 deles concordam que os educandos aprendem mais quando estão em sala de aula explicando os conteúdos. Em relação às rotinas da GSA muito ainda se tem para melhorar, mas vale ressaltar que a inexperiência dos professores estudados deve ser levada em consideração nesta análise. Espera-se que essa dissertação contribua com a prática desses e de outros docentes, servindo como base para pesquisas futuras pertinentes ao mesmo tema e para a sociedade como fonte de informação sobre o que é o gerenciamento de classe e como isso pode afetar o ensino.

Assim, uma aula bem gerenciada pode sim contribuir para a efetivação do ensino, uma vez que a organização do tempo e do espaço são primordiais para a aprendizagem e autogerenciamento docente possibilita um desenvolvimento dos saberes, que podem e devem motivar os docentes a quererem apresentar aos seus alunos aquilo de melhor a humanidade tem para os oferecer, fazendo com que cada indivíduo consiga ir além de suas limitações, transformando o ambiente em que estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, RJ. V. 20, n. 63 out/dez. 2015, p. 975-003.

CHAVES, Marta. Leontiev e Blagnodezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na educação infantil. **Revista teoria e prática da educação**. Maringá, PR. v. 17, n. 3 set/dez. 2014, p. 81-91.

CHRISTOFERSON, Michael. SULLIVAN, Amanda L. Preservice teachers' classroom management training: a survey of self-reported training experiences, content coverage, and preparedness. *Psychology in the Schools*. v. 52(3), 2015, p. 248-264.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2013.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade de ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Ligia M. DUARTE, Newton (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

DUSSEL, Inés. CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

FRANK, Carine de Oliveira; FELLICETTI, Vera Lúcia. **Um novo olhar sobre os alunos: valorização de boas atitudes e comportamentos**. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*. Canoas, RS. v. 17, n. 2 jul./dez. 2012 p. 13-50.

GAUTHIER *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. P. 240

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas S.A., 2010.

GONÇALVES, Rita de Cássia. A arquitetura escolar como materialidade do direito desigual à educação. **Revista Ponto de vista**. Florianópolis, SC. v. 1, n. 1 jul./dez. 1999, p. 4 – 7.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: MF livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **O Sistema de organização e gestão da escola**. 2001. Disponível em:

<[http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB\\_Gest%C3%A3o.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf)>. Acesso 02 jan. 2017.

MARSIGLIA, A. C. G; BATISTA, E. L. **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MORAIS, Regis de (org). **Sala de aula: que espaço é esse**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

MOUSSATCHE, Helena. ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Arquitetura escolar: imagens e representações. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, DF. v. 81, n. 189 maio/ago. 2000, p. 299-215.

NOVAIS, Elaine Lopes. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? **Revista Linguagem & Ensino**. Pelotas, RS. v. 17, n. 1 jan./jul. 2004, s/p.

PPP do Colégio Estadual João de Faria Pioli. 2013. Disponível em: <<http://www.mgajoaodepioli.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=13>>. Acesso em 02 jan. 2017.

REIS, Pedro. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Lisboa: CAP, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry (org). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas S.A., 2012.

ROGERS, Bill. **Gestão de relacionamento e comportamento em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, RS. V. 40, n. 02 abril/jun. 2015, p. 375-387.

SILVA, Fábio Luiz da. MUZARDO, Fabiane Taís. JARDIM, Tatiane Mota Santos. Gestão da sala de aula na educação básica: estratégias docentes para viabilizar o ensino. **Revista Ciências Humanas Educação**. Londrina, PR. v. 16, n. 2 abril. 2015, p. 152-155.

SOARES, Ademilson de Sousa. A autoridade do professor e a função da escola. **Revista Educação Realidade**. Porto Alegre, RS. v. 37, n. 3 set/dez. 2012, p. 841-861.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claud. **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 6. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, C. S. **Desafio da qualidade da educação: gestão da sala de aula**. Disponível em: <<http://demogimirim.edunet.sp.gov.br/Grupo/Desafio.pdf>> . Acesso em 03 abr. 2016.

VEIGA, F.; CALDEIRA, S. N.; MELO, M. Gestão da Sala de Aula: Perspectiva Psicoeducacional. In F. Veiga (coord.), **Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação - Envolvimento dos Alunos na Escola** (pp. 543 - 581). Lisboa: Climepsi, .2013

VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALONSO, Myrtes. **Gestão educacional e tecnologia/organizadores**. São Paulo: Avercamp, 2003.

WALTERS, Jim. FREI, Shelly. **Gestão do comportamento e da disciplina em sala de aula**. São Paulo: Special Book Service, 2009.

WEINSTEIN, Carlos Simon; NOVODVORSKY, Ingrid. **Gestão da Sala de Aula**. Porto Alegre: AMGH, 2015.

WUBBELS, Theo *et al.* An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. **Researchgate**. San Francisco, CA. nov. 2015, p. 1-53.

## APÊNDICES



**UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ – UNOPAR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU - MESTRADO**  
**EM METODOLOGIA PARA O ENSINO DE LINGUAGENS E SUAS**  
**TECNOLOGIAS**

Esse instrumento de coleta de dados (questionário 2)<sup>1</sup>, faz parte da pesquisa de mestrado do acadêmico Prof. Thiago S. Prado, que busca identificar formatos de Gestão da Sala de Aula. Por isso, é importante que, ao responder cada questionamento, utilize de sua sinceridade. Os nomes dos respondentes não serão necessários, sendo que a pesquisa manterá o sigilo sobre cada resposta. Siga as instruções, escolhendo de cada pergunta uma única resposta:

1) Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

2) Idade: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

3) Formação:

( ) Superior - Incompleto

( ) Superior - Completo

( ) Pós-graduação (Lato sensu) - Incompleto

( ) Pós-graduação (Lato sensu) - Completo

( ) Pós-graduação (Stricto sensu, nível mestrado) - Incompleto

( ) Pós-graduação (Stricto sensu, nível mestrado) - Completo

( ) Pós-graduação (Stricto sensu, nível doutorado) - Incompleto

( ) Pós-graduação (Stricto sensu, nível doutorado) – Completo

3) Tempo de atuação na profissão de professor: \_\_\_\_\_

4) Qual(ais) saber(es) abaixo julga ser mais necessários para um professor obter sucesso na gestão da sua sala de aula?

( ) *Saberes pessoais do professor* (a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.);

( ) *Saberes provenientes da formação escolar anterior* (a escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.);

( ) *Saberes provenientes da formação profissional para o magistério* (os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.);

( ) *Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho* (a utilização de ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.);

( ) *Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola* (a prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.).

---

<sup>1</sup> O questionário acima é uma adaptação feita pelo autor, por meio da obra Saberes docentes e formação profissional (TARDIF, 2014, p. 63).

- 5) Acredita que uma boa gestão da sala de aula contribui significativamente para o ensino e aprendizagem?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 6) Durante as aulas, recebo e promovo a ajuda entre os alunos?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 7) Promovo diálogo entre os alunos?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 8) Me interesso pelos problemas dos alunos?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 9) Levo em consideração as ideias e sugestões dos alunos durante discussões em sala de aula?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 10) Permito que os alunos conversem e se ajudem, explicando o conteúdo uns aos outros durante as aulas?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 11) Promovo trabalhos em grupos para ajudar na compreensão de conteúdos novos?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 12) Dou atenção às perguntas de todos os alunos de forma igual?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 13) Dentre minhas práticas de gestão, proponho um espaço para que os alunos possam falar durante as aulas?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 14) Trato da mesma maneira todos os alunos?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 15) Me preocupo com a aprendizagem de todos quando estou ensinando algum conteúdo?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 16) A organização (da sala de aula, do tempo, das tarefas, e etc.) contribui para aprendizagem dos alunos?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 17) Quando a sala de aula esta descontrolada percebo que os alunos têm dificuldade de entender os conteúdos propostos?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 18) Acredito que os alunos aprendem mais quando:  
( ) Eu explico o conteúdo para a turma.  
( ) Quando eles têm de procurar o assunto no livro didático.

- ( ) Quando eles realizam, em casa, pesquisas indicadas pelo professor.
- ( ) Quando apresentam seminários em sala de aula.





**UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ – UNOPAR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU - MESTRADO**  
**EM METODOLOGIA PARA O ENSINO DE LINGUAGENS E SUAS**  
**TECNOLOGIAS**

Esse instrumento de coleta de dados (questionário 1)<sup>2</sup>, faz parte da pesquisa de mestrado do acadêmico Prof. Thiago S. Prado, que busca identificar formatos de Gestão da Sala de Aula. Por isso, é importante que, ao responder cada questionamento, utilize sua sinceridade. Os nomes dos respondentes não serão necessários, sendo que a pesquisa manterá o sigilo sobre cada resposta. Siga as instruções, escolhendo de cada pergunta uma única resposta:

- 1) Posso dizer que conheço outros alunos nessa turma e os considero meus amigos?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 2) Eu trabalho bem com os meus colegas de turma?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 3) Quando estou na sala de aula, recebo e promovo a ajuda entre meus colegas de classe?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 4) Percebo interesse dos professores em mim, levando em conta os meus sentimentos?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 5) Os professores me ajudam quando eu tenho dificuldade com algum trabalho?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 6) Os professores conversam comigo?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 7) Os professores se interessam por meus problemas?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 8) Minhas ideias e sugestões são usadas durante discussões em sala de aula?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 9) Faço perguntas aos professores?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 10) Explico minhas ideias aos outros alunos da turma?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre

---

<sup>2</sup> O questionário acima, é uma adaptação feita pelo autor, por meio da obra Gestão da Sala de Aula (WEINSTEIN E NOVODVORSKY, 2015, p. 64).

- 11) Outros alunos me pedem para explicar como resolvi problemas/atividades?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 12) Coopero com outros alunos ao fazer o trabalho passado?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 13) Quando nos reunimos em grupos, o trabalho é feito em equipe?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 14) Aprendo com outros alunos da turma?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 15) Outros alunos trabalham comigo para atingir os objetivos da turma?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 16) Os professores dão atenção às minhas perguntas quanto às dos outros alunos?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 17) Eu tenho o mesmo espaço que os outros alunos para falar durante as aulas?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 18) Sou tratado da mesma maneira que os outros alunos?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 19) Recebo o mesmo estímulo que os outros alunos recebem dos professores?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 20) Meus professores se preocupam com a aprendizagem de todos quando estão ensinando algum conteúdo?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 21) A organização (da sala de aula, do tempo, das tarefas, e etc.) feita pelos professores, contribui para minha aprendizagem?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 22) Quando a sala de aula esta descontrolada sinto dificuldade de entender os conteúdos propostos pelo professor?  
( ) Quase nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Quase sempre
- 23) Eu aprendo mais quando:
- ( ) O professor explica o conteúdo para a turma.
  - ( ) Quando tenho de procurar o assunto no livro didático.
  - ( ) Quando realizo, em casa, pesquisas indicadas pelo professor.
  - ( ) Quando apresento seminários em sala de aula.



**UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ – UNOPAR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU - MESTRADO**  
**EM METODOLOGIA PARA O ENSINO DE LINGUAGENS E SUAS**  
**TECNOLOGIAS**

A presente observação faz parte da pesquisa de mestrado do acadêmico Thiago S. Prado, com o tema Gestão da Sala de Aula. Esse material foi adaptado dos modelos de Weinstein e Novodvorsky (2015, p. 93):

DATA: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_ DISCIPLINA: \_\_\_\_\_  
INÍCIO: \_\_\_\_\_ TÉRMINIO: \_\_\_\_\_

1) Rotinas para funcionamento da turma - Administrativas (fazer chamada, registrar atrasados, distribuir avisos escolares):

2) Rotinas para funcionamento da turma – Para a circulação de alunos (entrada e saída da sala, ir ao banheiro, à enfermaria, à biblioteca, treinamento de incêndio, apontar lápis, usar computadores e outros equipamentos, pegar materiais):

3) Rotinas para funcionamento da turma – Manutenção (limpar o quadro, molhar as plantas, guardar itens pessoais “mochilas, celulares, tabletes”, manter uma área de armazenamento comum):

4) Rotinas para funcionamento da aula – rotinas que apoiam diretamente o ensino, especificando os comportamentos necessários para que o ensino e o aprendizado ocorram (o que trazer para aula, recolher o dever de casa, registrar quem fez o dever de casa, devolver o dever de casa, distribuir materiais, preparar o papel para uma tarefa – cabeçalho, margens e etc -, recolher deveres feitos em sala, o que fazer quando as tarefas forem cumpridas)



## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### Título da pesquisa:

### “PRÁTICAS DOCENTES NA GESTÃO DA SALA DE AULA”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa “**PRÁTICAS DOCENTES NA GESTÃO DA SALA DE AULA**”, realizada no \_\_\_\_\_, Maringá, PR. O objetivo da pesquisa é “Identificar as práticas de gestão da sala de aula que possibilitem o ensino, na perspectiva histórico-crítica, em turmas de 6º ano do ensino fundamental” A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: respondendo a instrumentos de pesquisa, permitindo a observação de algumas aulas e aplicação de instrumentos de pesquisa aos alunos. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade e dos (as) alunos (as), em relação à comunidade externa. Caso ocorra divulgação dos resultados através de publicação científica, os dados serão tratados apenas no conjunto, não existindo a identificação dos sujeitos participantes. Os benefícios esperados são: melhoria do desempenho dos professores; fornecimento de dados para a tomada de decisão da escola; criação de estratégias mais eficientes de ensino.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar: Prof. Thiago Silva Prado, thiago.silvaprado@hotmail.com. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue ao(a) senhor(a).

Maringá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

### **Pesquisador Responsável:**

#### **Profª Thiago Silva Prado**

Aluno do Programa de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. Londrina – PR. Centro de Pesquisa Unopar. E-mail: thiago.silvaprado@hotmail.com.

Eu, \_\_\_\_\_, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.