

GESTÃO DA SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO

CLASSROOM MANAGEMENT: CONTRIBUTIONS TO THE CONSTRUCTION OF A CONCEPT

Fabio Luiz da Silva*
Fabiane Tais Muzardo**

RESUMO

Inúmeras pesquisas têm evidenciado as dificuldades enfrentadas pelos professores, que incluem desde os baixos salários até os prejuízos à saúde. Dentre os obstáculos ao trabalho do professor estão as questões relacionadas à gestão da sala de aula. No que se refere a esse tema, a maioria das abordagens limita-se a apresentar uma lista de recomendações para os professores. Por isso, nosso objetivo é contribuir para a construção de um conceito de gestão da sala de aula. Utilizando como referencial teórico autores como Schaff (1995), Martins (2013), Duarte (2011) e Saviani (1999), consideramos a gestão da sala de aula como sendo fundamental para a efetivação do ensino.

Palavras-chave: Gestão da Sala de Aula. Ensino. Indisciplina.

ABSTRACT

Numerous studies have shown the difficulties faced by teachers, from low wages to the health hazards. Among the obstacles to the teacher's work are the issues related to the management of the classroom. With regard to this issue, most approaches are limited to present a list of recommendations for teachers. Therefore, our goal is to contribute to building a concept of classroom management. Using theoretical authors like Schaff (1995), Martins (2013), Duarte (2011), Saviani (1999), we consider the classroom management as fundamental to the effectiveness of teaching.

Keywords: Management Classroom. Teaching. Indiscipline.

Introdução

Em uma sala de aula qualquer, diante de alunos, todo professor tem uma série de decisões a tomar. São escolhas relativas à metodologia para ensinar determinado conteúdo e ao como fazer os alunos realizarem as atividades planejadas. É nesse momento, na frente dos alunos que não raro parecem ignorar a presença do professor, que

* Professor do Programa de Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Universidade Norte do Paraná – Unopar. fls.londrina@yahoo.com.br

** Professora no curso de História na Universidade Norte do Paraná – Unopar. fabianemuzardo@yahoo.com.br

toda teoria pedagógica parece desaparecer. No entanto, esse é o momento em que ela é mais necessária. Lembremos aqui a experiência do sociólogo François Dubet (1997). Professor universitário, acostumado a palestrar para professores da educação básica, ouvia com certo desdém as queixas dos professores a respeito da dificuldade em lecionar para as crianças e adolescentes. Criticado pelos professores, Dubet resolveu experimentar a realidade da sala de aula de aula. Foi, então, lecionar para alunos adolescentes em uma escola pública francesa. É preciso reproduzir aqui as palavras do sociólogo em relação a essa experiência: “[...] a minha primeira surpresa, e que é fundamental, corresponde ao que os professores dizem nas suas entrevistas. Os alunos não estão ‘naturalmente’ dispostos a fazer o papel de aluno” (DUBET, 1997, p. 223).

Entendemos que compreender os alunos nessa dimensão e não como alunos idealizados é muito importante para qualquer tentativa de pensar a sala de aula como um lugar destinado especialmente ao ensino. Alunos, professores, salas de aula, conteúdos e todos os outros elementos que constituem a escola moderna nada têm de natural. Eles se configuram e reconfiguram na dinâmica das práticas sociais que os determinam. Apesar de o processo educativo, assim entendido, ocorrer em outros espaços escolares, é na sala de aula onde professores e alunos estabelecem um tipo específico de relação que chamamos de processo de ensino e aprendizagem, característica da escola moderna.

Mesmo que consideremos a escola moderna como fruto do Século da Luzes, como aquela idealizada pelo Marquês de Condorcet (BOTO, 2003), precisamos reconhecer que seus princípios essenciais já se encontravam na obra de Comenius (1592-1670). Em 1695, Comenius publicou o primeiro livro didático para uso do professor com seus alunos, *Orbis sensualium pictus* (Mundo sensível ilustrado). Seu objetivo era, segundo Chalmel (2004), auxiliar o professor fornecendo uma série de verbetes que, acompanhados de uma imagem, permitiriam ao aluno conhecer as imagens do mundo. Um desses verbetes era “escola”. Na descrição realizada por Comenius (1887 [1685]) já estavam presentes o professor, os alunos, o giz, a cadeira, a mesa, as atividades de ensino e o instrumento de castigo. Por essa época, devemos esclarecer, a palavra escola (*schola*) era utilizada para designar o espaço físico que hoje chamaríamos de sala de aula (DUSSEL; CARUSO, 2003).

A escola moderna que, das salas de aula isoladas, passou a designar uma instituição social, faz parte das transformações econômicas e sociais marcadas pela filosofia iluminista, nascimento da sociedade burguesa e industrial. Mesmo que encontremos em Comenius a ideia da educação de tudo para todos, a expansão da

escolarização acompanhou a urbanização e industrialização da sociedade a partir do século XIX. Essa escola moderna sempre carregou consigo contradições que originaram diversas teorias pedagógicas e reformas educacionais.

A escola moderna foi pensada como meio para libertar o indivíduo e, conseqüentemente, a sociedade da ignorância. Ela seria o meio para a realização dos ideais iluministas. Kant, provavelmente, foi o pensador que melhor traduziu esse projeto quando afirmou que o indivíduo deve “[...] fazer um *uso público* de sua razão em todos os domínios [...]” (KANT, s/d [1783], p. 3, grifo do autor). Dalbosco (2011), analisando a possibilidade de existir um princípio pedagógico na ideia de esclarecimento como maioria, entende que o esclarecimento somente pode ser alcançado pela condução de outros que, na escola moderna, são os professores. Esse ideal foi traduzido por Condorcet (1943 apud BOTO, 2003, p. 744) quando afirmou que a educação formal deveria “[...] cultivar, enfim, em cada geração, as faculdades intelectuais e morais e contribuir desta forma para o aperfeiçoamento geral e progressivo da espécie humana, derradeira meta que deve visar toda a instrução [...]”.

Há aqueles que pensam escola moderna, que deveria ter como finalidade a liberdade, como sendo lugar de negação dessa liberdade. Sendo constituída em uma sociedade capitalista, que é fundamentada na diferenciação de classes, a escola moderna seria incapaz de libertar os indivíduos. É o caso daqueles que utilizam, por exemplo, as ideias de Michel Foucault como fundamento teórico de análise da escola. Para o pensador francês, a disciplina, nas escolas, “[...] é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 1977, p. 153). Nesse caso, toda ação do professor, mesmo a didática, é entendida como autoritária. Diversos intelectuais, criticando o capitalismo, transferem sua censura à escola moderna. Podemos colocar nesse rol aquelas tendências que Saviani (1999) chamou de Teorias Crítico-Reprodutivistas, pois consideram a escola como reprodutora da sociedade na qual está inserida, o que, segundo ele, leva a um pessimismo e um desânimo em relação à educação. Esse é o motivo de a escola ter sido criticada como reprodutora da ideologia hegemônica. Há, ainda, autores que, mesmo sem questionar a sociedade burguesa, afirmam que seria necessário adaptar a escola aos tempos pós-modernos. Enquadram-se nesse grupo, mesmo defendendo a escola enquanto instituição social importante, as variantes das teorias construtivistas, desde John Dewey, passando pelos escolanovistas e chegando às tendências contemporâneas do aprender a aprender, que comungam uma desconfiança em relação à autoridade do professor. A questão,

portanto, é saber até que ponto os indivíduos podem, nesse contexto, realmente ser livres e qual o papel da escola.

Para Dewey (2010, p. 74), seria contraditório “[...] falar de objetivo educacional quando, na maioria das vezes, cada ato de um aluno é estabelecido pelo professor, quando a única ordem na sequência de seus atos é aquela que vem da atribuição de lições e das imposições de outras pessoas”. Por isso a ênfase no interesse do aluno, que também percebemos nos escritos dos pensadores da época do Manifesto dos Pioneiros. Para eles, na escola, “[...] a atividade que está na base de todos seus trabalhos é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo” (AZEVEDO et al, 2015 [1932], p. 209).

Na mesma perspectiva, as tendências contemporâneas em educação, que Duarte (2011) chama de pedagogias do “aprender a aprender”, igualmente questionam a função do professor em sala de aula. Essa posição fica evidente quando essa pedagogia defende que “[...] aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia [...]” (DUARTE, 2011, p. 39). Como consequência desse princípio o processo educativo não ocorreria “[...] nem exclusiva, nem prioritariamente, mediante a transmissão ou intercâmbio de ideias, por mais ricas e fecundas que sejam” (GÓMEZ, 2000, p. 26). Isso significa uma preferência pela aprendizagem procedimental e atitudinal, o que retirou do núcleo do processo educativo o ensino dos conceitos (MEDEIROS, 2014). Por isso, a função do professor passa a ser qualificada como a de mediador ou facilitador.

A consequência, tanto das perspectivas teóricas que negam qualquer possibilidade de uma escola libertadora, quanto daquelas que negam o papel de protagonista do ensino ao professor, é uma crise no que diz respeito à função da escola. Assim,

Quando a escola e o professor não têm clareza do seu papel e de sua autoridade diante das crianças e dos jovens; quando o professor abdica de sua função como alguém que domina um conhecimento que deve ser comunicado e ensinado de forma clara e objetiva às novas gerações; quando o trabalho escolar de aquisição, de transmissão, de assimilação e de reconstrução do saber historicamente acumulado pela humanidade é substituído pela repetição automática de atividades; quando o trabalho intelectual e científico ocupa lugar marginal, podemos dizer que a escola e o professor vivem uma crise aguda e já estão à beira da morte (SOARES, 2012, p. 853-854).

Tal crise manifesta-se de maneira mais intensa na sala de aula, pois é nesse lugar onde se realiza, ou deveria ser realizado, o objetivo da existência da própria escola:

transmitir o conhecimento historicamente construído às novas gerações. Considerando o exposto, o objetivo desse artigo é apresentar contribuições para a construção de um conceito de gestão da sala de aula. Entendemos que um conceito deva descrever o objeto da experiência de maneira que permita o seu reconhecimento. Para isso, o conceito precisa organizar os dados fornecidos pela experiência em questão, por meio da organização das conexões lógicas entre os elementos formadores do conceito. Por fim, o conceito deve proporcionar a previsão das experiências futuras, característica sem a qual o conceito não teria valor científico (ABBAGNANO, 1998). No final desse processo, que pretendemos apenas iniciar com esse artigo, será possível a elaboração de um modelo teórico para a gestão da sala de aula.

Fundamentos Epistemológicos

Conhecer a origem da palavra gestão pode nos ajudar esclarecer nosso posicionamento. Segundo Cury (2002), gestão origina-se do verbo latino *gero*, que significa carregar, chamar a si, executar. Portanto é uma palavra que exige um sujeito ativo, tal qual os substantivos dela derivados: *gestatio*, ou seja, gestação, fazer surgir algo novo. Há algo de dinâmico nessa perspectiva e que afasta de nossa mente qualquer imagem burocrática ou tecnicista da gestão. Portanto, a gestão da sala de aula diz respeito a estabelecer as condições para que o conhecimento seja algo novo na consciência dos alunos.

Sendo assim, a elaboração de um conceito de gestão da sala de aula, que ultrapasse o simples relacionar de sugestões ou dicas para o professor, deve partir de um determinado entendimento sobre o conhecimento, ou mais precisamente, sobre a relação entre os elementos que compõem o processo de conhecer o mundo. Isso porque é nosso pressuposto que o material básico da escola é o conhecimento. Em nosso caso, partiremos da concepção de Adam Schaff (1995) a respeito desse problema. Schaff (1995) dividiu em três as possibilidades de entendimento da relação entre sujeito, objeto e conhecimento. Em primeiro lugar, temos o modelo teórico que considera o conhecimento como simples reflexo do objeto na consciência do sujeito, pois “[...] o objeto do conhecimento atua sobre o aparelho perceptivo do sujeito que é um agente passivo, contemplativo e receptivo [...]” (SCHAFF, 1995, p. 73). Assim, aquilo que eu penso sobre algum elemento do mundo é exatamente como ele é. Os erros ou imprecisões são tratados como obstáculos totalmente contornáveis pelo desenvolvimento dos instrumentos e dos métodos de

observação. O segundo modelo explicativo afirma justamente o inverso. Considera o mundo incognoscível tal como ele é, ou seja, o conhecimento que o sujeito possui a respeito de algum elemento é apenas uma representação que é impossível ser comunicada a outro sujeito. Nesse caso, não há nada que o sujeito possa fazer para aproximar-se da verdade, pois ela dependeria, em última instância, dele próprio. O conhecimento torna-se relativo, pois nesse modelo “[...] a atenção está centrada sobre o sujeito a quem se atribui o mesmo papel de criador da realidade” (SCHAFF, 1995, p. 74). O terceiro modelo explicativo, que será adotado em nosso estudo, reconhece a existência do mundo real para além da consciência dos seres humanos, mas igualmente compreende a importância das representações na elaboração do conhecimento humano sobre o mundo. É um ponto de vista dialético, pois os três elementos do processo estão em permanente interação. O objeto existe e o conhecimento mantém uma relação real com ele, por isso são possíveis os modelos científicos. O conhecimento, no entanto, modifica-se constantemente pela ação do sujeito, o que significa a alteração do próprio sujeito. Assim, nesse modelo, defende-se “[...] uma relação cognitiva na qual tanto o sujeito como o objeto mantêm a sua existência objetiva e real, ao mesmo tempo que atuam um sobre o outro” (SCHAFF, 1995, p. 75). Para Schaff (1995), portanto, o sujeito conhece o objeto na prática social, pois o conhecimento origina-se das relações recíprocas entre o sujeito que conhece, o objeto que se deseja conhecer e o conhecimento já existente, uma vez que esse processo se dá em determinado contexto social e cultural. Em outras palavras, uma pedagogia fundamentada nessa concepção do conhecimento afirma a “[...] possibilidade de que na relação ativa sujeito-objeto se construa o conhecimento objetivo sobre a realidade, tornando-a inteligível” (MARTINS, 2013, p. 273).

Assim, o conhecimento que deve ser transmitido na escola não é aquele normalmente vinculado à chamada pedagogia tradicional. Nesse caso, o conhecimento era fornecido pelo professor de forma que desconsiderava o caráter de prática social que o conhecimento possui. Ignorava-se o aluno como sujeito do processo de conhecer. Isso corresponde ao primeiro modelo proposto por Schaff (1995). Tampouco o conhecimento é somente o entendimento individual do mundo, postura que se encontra, em maior ou menor intensidade, nas pedagogias construtivistas. Para essas tendências, o professor não transmite o conhecimento, pois cada aluno deve, em última instância, construir o seu. O que corresponde ao segundo modelo. A consequência da pedagogia tradicional pode ser a simples memorização sem a necessária compreensão do conhecimento. A consequência das pedagogias construtivistas tende a ser o esvaziamento do conteúdo pela permanência

do conhecimento ao nível do senso comum. No terceiro modelo de conhecimento proposto por Schaff (1995), por sua vez, existem dois sujeitos operando tanto o objeto que se deseja que o aluno compreenda, quanto o conhecimento que já se possui a respeito desse objeto. Isso deve-se ao fato de que a escola é lugar de transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade em dado momento, “[...] tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes [...]” (MARTINS, 2013, p. 272). Assim, na maioria das vezes, o conhecimento ao qual nos referimos no ambiente escolar é aquele que já está estabelecido enquanto ciência, filosofia ou arte. Destarte, o professor é aquele que possui o conhecimento a respeito do objeto, se não completo, pelo menos o suficiente para fornecer ao aluno os fundamentos do saber a respeito do objeto, ou seja, o conceito desse objeto. Por isso a importância da formação desse professor, inicial e continuada. Quanto melhor preparado o professor em sua área de saber, melhor será o ensino. O outro sujeito é o aluno que, evidentemente, possui uma série de conhecimentos, muitos deles oriundos de outras fontes além da escola, aquilo que Vigotski (2009) chamou de conceito espontâneo. Em geral, esses conhecimentos estão marcados pelo senso comum e, mesmo quando possuidores de fundamentos científicos, filosóficos ou artísticos, estão fragmentados na consciência do aluno-sujeito. A sala de aula constitui-se, desse modo, em um lugar peculiar para a realização do conhecimento científico.

Nessa perspectiva, a escolha do conteúdo que será transmitido aos alunos por meio da prática social deve ser realizada pelo professor (e/ou instâncias administrativas do sistema educacional), mas deve levar em conta o interesse dos alunos. Interesses sociais e não individuais. Nesse sentido, o ensino deve seguir o processo educativo historicamente original, ou seja, a geração mais velha ensina a geração mais nova a viver no mundo. Na sociedade moderna, grande parte dessa ancestral tarefa foi delegada à escola. Portanto, assim como é preciso saber fazer um arco e flecha para ensinar a fazê-lo, é necessário que o professor saiba o conteúdo para poder ensiná-lo. Por meio da aplicação de metodologias diversas e recursos variados, o professor transmite aos alunos o conteúdo previamente escolhido como sendo socialmente relevante. Esse ato é uma prática social, visto que o aluno se apropria do conhecimento como sujeito e não apenas como receptáculo vazio. Refletindo sobre as relações entre conceitos espontâneos e científicos, Vigotski (2009, p. 341) nos fornece uma pista de como seria um ensino efetivo:

Ao trabalhar o tema com o aluno, o professor explicou, comunicou conhecimentos, fez perguntas, corrigiu, levou a própria criança a

explicar. Todo esse trabalho com conceitos, todo o processo da sua formação foi elaborado pela criança em colaboração com um adulto, no processo de aprendizagem.

Assim, o professor tem um papel central no processo educativo. O aluno, por sua vez, ao mesmo tempo que não é entendido como um papel em branco, que o professor preenche com a sua sabedoria, não precisa descobrir sozinho aquilo que já foi elaborado pela prática social de seus antepassados. Por meio do ensino, o professor reorganiza o conhecimento já existente na consciência do aluno ao mesmo tempo em que produz, nessa consciência, novos conhecimentos. Então, consideramos que a prática social pode ser considerada como

[...] o saber acumulado pelo ser humano através de sua história. Neste sentido, a prática social é, por um lado, ação, prática, e por outro lado, conceito dessa prática que se realizou no mundo dos fenômenos materiais e que foi elaborado pela consciência que tem a capacidade de refletir essa realidade material (TRIVIÑOS, 2006, p. 121).

Para tanto, é necessária uma organização sequencial que disponibilize diretamente aos alunos os saberes escolares. Esse é o papel da didática, pois o conhecimento teórico – os conceitos – não é assimilado de forma direta pelos sujeitos em sua relação com o mundo (SFORNI, 2015), necessitando de “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança [...]” (VIGOTSKI, 1988, p. 115). Por isso a importância que se atribui à aprendizagem escolar, que orienta e estimula o desenvolvimento dos indivíduos, e que é fruto do ensino que se adianta a esse desenvolvimento (VIGOTSKI, 1988).

Gestão da Sala de Aula

Para ensinar, apesar de extremamente necessário, não basta dominar o conteúdo de sua área de formação ou as teorias pedagógicas. Considerando que a instrução é condição para o desenvolvimento dos indivíduos, Saviani (1999) afirma que a sua efetivação em sala de aula pressupõe um planejamento das ações didáticas e do conteúdo, ou seja, dos saberes sistematizados historicamente, pois os métodos de ensino devem manter “[...] continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade” (SAVIANI, 1999, p. 79). Defendemos, no entanto, que há algo a mais para a correta organização do ensino. Um aspecto do fazer docente que surge daquilo que Dubet (1997) descobriu em sua breve experiência como professor de adolescentes: se os alunos não estão naturalmente dispostos a aprender, como fazê-los aprender o que é socialmente

significativo? É preciso, portanto, algum tipo de conhecimento que não tem origem na área de especialização do professor e também não se encontra na didática de sua disciplina. Trata-se de um conhecimento que, em geral, os professores retiram do seu fazer diário, obtido pelo método tentativa/erro/acerto. O grande problema é que esse conhecimento fica no nível do senso comum, de conselhos passados informalmente entre os professores. Esses são os conhecimentos que chamaremos de gestão da sala de aula.

Há relações entre conteúdo, didática e gestão da sala de aula. É possível imaginar variações na gestão de uma sala de aula de acordo com o conteúdo e a didática. No entanto, a gestão da sala de aula não se confunde com estas outras dimensões do fazer do professor. Nesse sentido, a gestão da sala de aula está mais relacionada ao comportamento dos alunos, ou melhor, ao como obter um comportamento apropriado dos alunos no sentido de proporcionar as condições para o ensino. Por outro lado, essa preocupação com o comportamento não deve limitar-se à questão da indisciplina, pois pode existir uma turma de alunos perfeitamente quietos, mas que não estão aprendendo coisa alguma. A gestão da sala de aula deve ter por objetivo o ensino. Como o conceito de gestão implica em ações, estas devem ser organizadas de forma que favoreçam o ensino. Ações que sejam prejudiciais a essa atividade fundamental da escola devem ser minimizadas ao máximo. Não se trata de manter os alunos paralisados diante do professor, nem tampouco garantir o silêncio em sala de aula por meio do medo. Para exemplificar, voltemos à experiência de Dubet (1997, p. 223, grifo do autor), que narra

É extremamente cansativo dar a aula já que é necessário a toda hora dar tarefas, seduzir, ameaçar, falar [...] Por exemplo, quando a gente fala ‘peguem os seus cadernos’, são cinco minutos de bagunça porque eles vão deixar cair suas pastas, alguns terão esquecido seus cadernos, outros não terão lápis. Aprendi que para uma aula que dura uma hora, só se aproveitam uns vinte minutos, o resto do tempo serve para ‘botar ordem’, para dar orientações.

A gestão da sala de aula trata especificamente de evitar tais situações, pois se grande parte do tempo é utilizado para botar ordem na sala de aula, o ensino está prejudicado. No caso citado por Dubet (1997), não se trata propriamente de indisciplina, os alunos simplesmente agem assim, isso acontece cotidianamente em qualquer sala de aula. Além disso, temos as questões burocráticas, como a realização da chamada, que também tomam tempo do professor. Esse exemplo observado por Dubet (1997) não é, de forma alguma, um caso isolado. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) realizou uma pesquisa, em 2013, em diversos países do mundo e, entre outras informações, concluiu que os professores brasileiros gastam cerca de 20% de

cada aula na tentativa de manter a ordem em sala de aula. Além disso, a mesma pesquisa revelou que aproximadamente 53% dos professores afirmaram gastar muito tempo no início das aulas na espera pela atenção dos alunos, percentual muito próximo daquele que informou haver muito barulho em suas salas de aula, 54,5% (OCDE, 2014). Assim temos uma primeira dimensão da gestão da sala de aula: a organização eficiente do tempo da aula. Por eficiente queremos indicar o tempo destinado efetivamente ao ensino.

Outra questão que nos surge da experiência de Dubet (1997) é a insuficiência do conteúdo ou do saber docente para atrair a atenção dos alunos. Nas palavras dele:

No fundo eu estava persuadido, como professor universitário, que a gente podia jogar com a sedução intelectual. Falando bem e sabendo mais coisas do que eles, eu achava que podia seduzi-los intelectualmente. Nenhum efeito. Foi preciso mobilizar muitos registros, sedução pessoal, ameaças, disciplina, que eu desconhecia completamente, que nunca havia usado na minha vida universitária (DUBET, 1997, p. 225).

Considerando que a sedução intelectual não é suficiente, é preciso que a escola desenvolva desde cedo nos alunos a capacidade de prestar atenção. Nesse sentido, “[...] o desenvolvimento da atenção voluntária, [...] depende da introdução de meios auxiliares externos na situação psicológica, os quais serão internalizados pela criança” (PASQUALINI, 2010, p. 171). Então, a capacidade de concentrar-se na explicação do professor ou na atividade por ele proposta deve ser ensinada aos alunos, e quanto mais cedo melhor. Conseguir a atenção dos alunos, portanto, é uma segunda dimensão da gestão da sala de aula, pois, como vimos no exemplo de Dubet (1997), não há garantias de que o conhecimento em si seja capaz de atrair a atenção dos alunos. Os recursos didáticos, apesar de importantes, também não são suficientes. Segundo Dussel e Caruso (2003), Comenius afirmou que, antes de se empreender qualquer estudo, seria necessária a retirada dos obstáculos que pudessem dificultar a transmissão de conceitos aos alunos, em outras palavras, é preciso preparar os alunos para o ensino.

Em outro trecho do texto de Dubet (1997), ele relata sua reação diante de um aluno que se recusou a obedecer-lhe. O sociólogo havia solicitado que o aluno mudasse de lugar na sala de aula, saindo das últimas carteiras para as da frente. Como o aluno recusou-se a fazer esse movimento, Dubet foi até ele, pegou-o pelo braço e arrastou-o para frente em meio aos protestos do aluno. Temos aqui um exemplo típico da chamada indisciplina em sala de aula. O aluno está atrapalhando a aula com seu comportamento: falando em momento inapropriado, perturbando os colegas ou o professor, realizando atividades

estranhas ao processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, tais comportamentos são desafiadores ao professor. Esse tipo de comportamento não é novo, no entanto. Por isso, para que o professor explique, comunique, faça perguntas, corrija e leve os alunos a explicar, ele precisa construir as condições para que todo esse processo ocorra. Advém daí a necessidade de elaboração de um conceito de gestão de sala de aula. Emmer e Sabornie (2015) afirmam que nos estudos sobre esse tema é citada a seguinte definição: a gestão da sala de aula são “as ações realizadas pelos professores para criar um ambiente que permita e facilite o aprendizado acadêmico e o aprendizado sócio-emocional” (EVERTSON; WEINSTEIN, 2011, p. 4).

Outros, como Brophy (2011, p. 17), afirmam que “[...] a gestão da sala de aula refere-se às medidas tomadas para criar e manter um ambiente de aprendizagem propício à instrução bem sucedida (organizar o ambiente físico, estabelecer regras e procedimentos, manter a atenção e o engajamento dos alunos nas aulas)”. Brophy (2011) explica o que entende por ambiente propício à instrução, no entanto, precisamos esclarecer o que seria uma instrução bem-sucedida, pois disso dependerá a escolha das medidas a serem tomadas pelo professor. Pensar a respeito do significado da palavra instrução ajudará a definirmos nosso ponto de vista. Instruir vem de *instruere*, que significa “[...] ‘prover de armas ou instrumentos’, ‘formar em batalha’ e, a partir dessas acepções, ‘prover a outro de conhecimentos’ que o fortaleçam [...]” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 38-39). Isso implica na ação premeditada do professor pois a formação dos conceitos científicos ocorre “[...] na completa dependência da colaboração participativa do pensamento do adulto, portanto, do ensino planejado e organizado para esse fim” (MARTINS, 2015, p. 54).

O que defendemos, aqui, é a existência de uma dimensão no planejamento e na organização do ensino que é diferente da didática, pois esta “[...] tem como um de seus propósitos a orientação do ensino [...]” (CASTRO, 2013, p. 31). A didática é o como ensinar, o que poderia nos fazer imaginar que se trata tão somente da parte prática da pedagogia. Porém, a didática não se limita às questões pragmáticas, pois “[...] para orientar a ação, tem necessariamente de recorrer à reflexão de caráter teórico e à pesquisa científica” (CASTRO, 2013, p. 31). Para ser possível ao professor colocar em prática sua metodologia de ensino, seguindo determinada didática, é necessário que outras ações sejam executadas. São estas ações que configuram a dimensão da gestão de sala de aula. Assim, como no caso da didática, a gestão da sala de aula não se confina às questões

técnicas e burocráticas, pois também é preciso valer-se das reflexões teóricas e das pesquisas científicas.

Considerações Finais

As reflexões que estão relacionadas à gestão da sala de aula, em geral, limitam-se à questão da indisciplina ou ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC). No entanto, mesmo nesse aspecto, a pesquisa nacional está aquém do necessário. Ledo (2009) afirma que a preocupação dos professores com o seu cotidiano não corresponde a uma preocupação proporcional dos pesquisadores em educação. Uma explicação para esse fato reside na crença arraigada de que a atividade docente é uma vocação, uma espécie de missão destinada a alguns indivíduos (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009). Em outras palavras, algumas pessoas nasceriam com habilidades para “dominar ou controlar” os alunos e outras não.

Outra explicação possível para a resistência ao tema está na tradição pedagógica contemporânea, que desconfia de termos como “gestão” ou “autoridade”. Evertson e Weinstein (2011) afirmam que as tendências pedagógicas atuais, ao enfatizar a independência e a participação dos estudantes, acabam por negligenciar a importância da gestão da sala de aula. Mesmo quando tais pedagogias se afirmam libertadoras, questionando radicalmente os saberes dominantes, acabam por desqualificar a ciência e a própria capacidade intelectual dos professores. Ao identificar a ciência com a ideologia, essas tendências pedagógicas esvaziam o ensino, supervalorizando o senso comum e engendram o inverso daquilo que afirmam defender: a manutenção dos dominados distantes do conhecimento que deveria constituir o fundamento de sua libertação (MONTEIRO, 2001).

Assim, ao lado de outras dimensões da pedagogia, a gestão da sala de aula deve ser pensada em meio a outros elementos essenciais nas escolas. O professor deve ter clareza de seu papel e de sua autoridade, assumindo a responsabilidade de quem domina os conhecimentos que devem ser ensinados às novas gerações. Para evitar que a escola e o professor caminhem da crise aguda para a morte da educação, é preciso recolocar o trabalho intelectual e científico no centro dos objetivos da escola. Entendemos a gestão da sala de aula como um conjunto de práticas e atitudes dos professores que cria um ambiente favorável ao ensino, ou seja, à instrução. Consideramos que essas práticas dizem respeito ao uso adequado do tempo, às estratégias para garantir a atenção dos alunos e

aos procedimentos que promovam comportamentos adequados dos alunos em relação ao ensino. Esperamos que nossas reflexões iniciais sobre o tema possam ensejar novos estudos que contribuam para melhorar a tomada de decisão dos professores, cotidianamente, em sala de aula.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AZEVEDO, Fernando et al. A Reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo: Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, p. 195-222, 2015. Edição Especial. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/issue/view/240/showToc>>. Acesso em: 20 out. 2015.

BAGLEY, William Chandler. **Classroom management: its principles and technique**. New York: The Macmillan Company, 1908.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Revista Educação e Sociedade**, v. 24, n. 84, p. 735-762, set. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a02v2484.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2015.

BROPHY, Jere. History of research on classroom management. In: EVERTSON, Carolyn M.; WEINSTEIN, Carol S. **Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues (orgs.)**. New York / London: Routledge, 2011. p. 17-46

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTRO, Amelia Domingues de. O Ensino: objeto da didática. In: CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 13-31.

CHALMEL, Loic. Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII. **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 57-74, abr. 2004, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a05.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2015.

COMENIUS, John Amos. **The Orbis pictus**. New York: C. W. Bardeen Publisher, 1887 [1685]. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/28299/28299-h/28299-h.htm>>. Acesso em: 8 out. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002. Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/rbpa/article/viewFile/25486/14810>>. Acesso em: 8 out. 2015.

DALBOSCO, Claudio A. **Kant e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DEWEY, John. Objetivos da educação. In: ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (orgs.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. p. 73-80

DOYLE, Walter. **Classroom management: techniques and student discipline**. Washington (DC): Office of Educational Research and Improvement, 1986. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315883.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, p. 222-231, maio/ago. 1997. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_19_ANGELINA_E_MARILIA.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2017.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

EMMER, Edmund T.; SABORNIE, Edward J. **Handbook of classroom management**. New York: Routledge, 2015.

EVERTSON, Carolyn M.; WEINSTEIN, Carol S. **Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues**. New York / London: Routledge, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GÓMEZ, Ángel Ignacio Pérez. As Funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Cimenó; GÓMEZ, Ángel Ignacio Pérez Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. p. 13- 26

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?**. s/d [1783]. Disponível em: <http://www.uesb.br/eventos/emkant/texto_II.pdf>. Acesso em: 14 out. 2015.

LEDO, Valdir Aguiar. **A indisciplina escolar nas pesquisas acadêmicas**. 2009. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. A Internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12291>>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. **O Desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MEDEIROS, Dalva Helena de. **Aprendizagem conceitual e desenvolvimento do pensamento teórico**: (im)possibilidades da organização do ensino. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: Entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, a. XXII, n. 74, p. 121-142, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2014.

OCDE. **Teaching and learning international survey (TALIS)**. OECD, 2014. Disponível em: <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page4>. Acesso em: 9 fev. 2015.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O Papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p. 161-191.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. **Revista Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, abr./jun., 2015, p. 375-397. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-45965.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2015.

SOARES, Ademilson de Sousa. A Autoridade do professor e a função da escola. **Revista Educação & Realidade**, v. 37, n. 3, p. 841-861, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20651/23421>>. Acesso em: 22 out. 2015.

TAKARA, Samilo; TERUYA, Teresa Kazuko. Por uma didática não-fascista: problematizando a formação docente à educação básica. **Revista Educação & Realidade**, v. 40, n. 4, p. 1169-1189, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46035/34988>>. Acesso em: 20 out. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. Dialética materialista e a prática social. **Revista Movimento**, v. 12, n. 2, p. 121-142, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2899>>. Acesso em: 1 out. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora Icone/Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 103-117.