

Estilos de gestão da sala de aula: uma análise a partir da ação docente

Classroom management styles: an analysis from the teaching activities

Estilos de gestión en el aula: un análisis de las actividades de enseñanza

Ana Lúcia Pereira Baccon*
Sergio de Mello Arruda**

Resumo: O presente trabalho analisa e interpreta a ação de professores de Física do Ensino Médio em sala de aula. Tendo por base as definições apresentadas por Gauthier (1998) e por Tardif (2002), elaboramos relatos sobre a ação de professores, procurando descrever como eles realizavam a gestão da classe e a gestão do conteúdo em suas aulas. Cada relato foi construído a partir de entrevistas e gravações de aulas de três professores de Física de escolas da rede pública da cidade de Londrina no Estado do Paraná. Os relatos foram posteriormente interpretados por meio de um instrumento de análise que considera a gestão da matéria e a gestão de classe como gestão de relações com o saber (CHARLOT, 2000) em um sistema didático (CHEVALLARD, 2005). Como resultado, apontamos que os estilos de gestão dos três professores, cujas aulas foram analisadas neste artigo, correspondem, aproximadamente, a três estilos de gestão: centrado no conteúdo da disciplina (gS), centrado no ensino praticado pelo professor (gP) ou centrado na aprendizagem dos estudantes (gE). Assim sendo, os professores podem assumir três diferentes estilos gerais de gestão de sala de aula.

Palavras-chave: Formação de Professores. Saberes Docentes. Estilos de Gestão do Ensino e da Aprendizagem.

Abstract: This paper analyzes and interprets the action of high school Physics teachers in the classroom. Based on the definitions given by Gauthier (1998) and Tardif (2002), we elaborated reports about action of teachers, seeking to describe how they performed class and content management in their classes. Each report was constructed from interviews and recordings of classes of three Physics teachers from public schools in Londrina, Paraná, Brazil. The reports were later interpreted through an analysis tool that considers the management of the subject and management of the class as a managing

*Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: <ana.baccon@hotmail.com>

**Professor da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: <sergioarruda@sercomtel.com.br>

relation with wisdom (CHARLOT, 2000) in a didactic system (CHEVALLARD, 2005). As a result, we point out that the management styles of the three teachers, whose classes were analyzed in this paper, correspond approximately to three management styles: focused on the content of the subject (gS), focused on the teaching practiced by the teacher (gP) or focused on students' learning (gE). Thus, teachers may have three different general types of classroom management.

Keywords: Teacher education. Teacher knowledge. Management Styles of teaching and learning.

Resumen: En este trabajo se analiza e interpreta la acción de docentes en clases de Física en la secundaria. Bajo la base de las definiciones presentadas por Gauthier (1998) y Tardif (2002), elaboramos informes sobre la acción de los maestros, buscando describir la forma en que llevan a cabo la gestión y el contenido en sus clases. Cada informe se construyó a partir de entrevistas y grabaciones de las clases de tres profesores de física de las escuelas públicas en la ciudad de Londrina, en el estado de Paraná. Los informes, posteriormente, fueron interpretados por medio de un instrumento de análisis que considera la gestión de campo y la gestión del aula como gestión de las relaciones con el conocimiento (CHARLOT, 2000) en un sistema educativo (CHEVALLARD, 2005). Como resultado, puntuamos que la gestión de los tres maestros, cuyas clases fueran analizadas para este estudio, corresponden a tres estilos de gestión: 1) centrada el contenido de la asignatura (gS), 2) centrada en la enseñanza practicada por el profesor (gP), o 3) centrada en el aprendizaje del estudiante (gE). Por lo tanto, podemos concluir que los maestros pueden asumir estos tres tipos de gestión en la clase.

Palabras clave: Formación del Profesorado. Los maestros del conocimiento. Estilos de gestión de enseñanza y aprendizaje.

Introdução

O tema “formação de professores” (CHARLOT, 2005; BORGES, 2004; TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998; PIMENTA, 1999; PÉREZ-GOMEZ, 1992; ZEICHNER, 1995; SCHÖN, 1992; NÓVOA 1995; DOYLE, 1986) tem sido o foco de muitas pesquisas, não só no Brasil como em todo o mundo. Percebe-se que esse tema nunca se esgota e cada nova pesquisa traz contribuições para a formação de professores tanto inicial como continuada. Dentro dessa linha de pesquisa, nas últimas duas décadas, no Brasil, a área de pesquisa com foco na formação de professores foi dominada pelo movimento da prática reflexiva.

Atualmente, dentro do contexto de formação de professores, acredita-se que a autonomia profissional do professor forma-se a partir da reflexão

sobre sua prática pedagógica e sobre os contextos nos quais ela está inserida. Nessa perspectiva, dá-se a formação do professor reflexivo (ZEICHNER, 1995; SCHÖN, 1992), em que o professor reflete na ação, revendo e transformando sua prática, permitindo que as questões geradas por significantes como reflexão, construção do conhecimento, interesse do aluno, relações afetivas e aprendizagem significativa surjam nesse contexto.

Hoje, formam-se professores para atuar no novo século, em uma nova sociedade, com novas expectativas, sem paradigmas certos, na qual a convivência com a diversidade impera. Diante desse novo cenário, o professor está realmente preparado para exercer sua função dentro dessa linha crítico-reflexiva? Diante das mudanças provocadas pela atual sociedade e do caos que encontramos em muitas salas de aula, dificilmente o professor encontra tempo e espaço para educar de forma reflexiva.

Muitas pesquisas discutem temas relacionados à educação, ao professor ou às relações advindas da própria educação, mas só é possível pensar e discutir tais temas a partir do contexto escolar e do contexto do próprio professor (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998); caso contrário, ficaria uma grande lacuna para preencher-se. Mesmo diante da imensidão de pesquisas já realizadas sobre esses temas, neste início de século, o professor enfrenta uma crise de identidade, não havendo, ainda, respostas para as problemáticas e impasses que o contexto escolar apresenta, a saber: O que faz o educador? O que dá prazer ao professor? Ser professor é ser infeliz? O professor tem condição de ser feliz fazendo o que faz?

Como ponto de partida, podemos refletir sobre o que é ser educador e sobre o que este quer. A realidade aponta e os estudos corroboram que a grande maioria dos professores não tem consciência do que é ser professor e, principalmente, o que quer como professor. Com essa postura inconsciente, descomprometem-se com a educação e passam a agir somente para cumprir formalidades, apenas para responder ao discurso da burocracia (ARRUDA, 2001). Mas afinal, o que é o ofício do professor? O professor sabe o que quer? Ou podemos ainda perguntar: Em que espaço o professor pode pensar, refletir sobre o que ele faz e sobre o que ele quer? Acreditamos que tais perguntas só podem ser respondidas a partir da reflexão iniciada com a observação do contexto escolar, no qual se exercita de fato o ofício de ser professor.

Podemos destacar, ainda, que é notória a importância das relações criadas nesse processo e é por isso que a profissão de professor passa fundamentalmente por saber estabelecer relações. É em meio a essa complexidade que se dá a formação, a construção da identidade profissional e a construção do lugar do professor para que este faça o gerenciamento da sua gestão.

A rotina, os hábitos, os truques, os saberes cotidianos dos professores vão formando uma “pluralidade de saberes” em que o professor apoia-se para fazer um julgamento, quando está diante de uma ação que lhe exija tomar uma decisão ou fazer uma escolha. Segundo Tardif (2002), essas decisões são tomadas de maneiras intencionais, por fazer parte da rotina do professor, de tanto repetirem-se; ou de maneira não intencional, ou seja, “[...] que escapam à consciência dos atores e ao seu conhecimento a respeito do que vai acontecer” (TARDIF, 2002, p. 212). Além da ação, os aspectos intencionais e não intencionais também podem ser vistos em relação ao conhecimento:

O que um ator sabe fazer pode ser estudado em função dos conhecimentos que possui, do seu discurso; mas também se pode estudar o seu “saber-fazer” observando e descrevendo sua atividade, a fim de inferir de suas ações, competências subjacentes que a tornem possível. (TARDIF, 2002, p. 212, destaque do autor).

Tardif (2002) destaca, ainda, que o professor vai incorporando ao seu trabalho “competências, regras e recursos” sem ter consciência explícita sobre isso. Nesse sentido, Tardif (2002, p. 213) afirma que “[...] o saber-fazer do professor parece ser mais amplo que o seu conhecimento discursivo”, por isso, além de o discurso do professor, é necessário registrar, também, “[...] a regularidade das ações dos atores, bem como as suas práticas objetivas, com os seus componentes corporais, sociais, etc.” (TARDIF, 2002, p. 213). Para o autor, a construção dos saberes docentes está intimamente relacionada ao trabalho docente no ambiente escolar e ao contexto social no qual esse ofício está inserido.

A gestão da classe e a gestão do conteúdo no processo de interação com os alunos

Quando se ocupa o “lugar” de professor, espera-se que esse sujeito tenha um saber sobre o que é ser professor, sobre o conteúdo, sobre a matéria que irá lecionar e que, além disso, ele dê conta da sala e da turma que estará sob a sua responsabilidade. Enfim, para ocupar-se o “lugar” de professor, o sujeito precisa receber uma formação adequada para isso e desenvolver alguns saberes que lhe darão a base e a sustentação no exercício desse ofício.

Para Tardif (2002, p. 219), a ação profissional do professor é estruturada por duas séries de condicionantes: os ligados à transmissão da matéria (condicionantes de tempo, de organização sequencial dos conteúdos, de alcance de finalidades, aprendizagem por parte dos alunos, de avaliações, etc.); e os ligados à gestão das interações com os alunos (manutenção da disciplina, gestão das ações desencadeadas pelos alunos, motivação da turma, etc.). Diante desses condicionantes, cabe ao professor buscar a convergência e a colaboração entre eles no

ambiente escolar. Tardif (2002, p. 219) destaca que: “Nesse sentido, a transmissão¹ da matéria e a gestão das interações não constituem elementos entre outros do trabalho docente, mas o próprio cerne da profissão”. Ou seja, o professor precisa saber gerir esses dois condicionantes.

Tardif (2002, p. 221) destaca, ainda, que: “A ordem na sala de aula é certamente condicionada pela organização física e social da escola e das salas de aula, mas é ao mesmo tempo uma ordem construída pela ação do professor em interação com os alunos”. O professor não precisa tomar decisões a respeito daquilo que já está predeterminado para o contexto escolar, mas precisa estar atento àquilo que depende da sua ação, ou seja, daquilo que depende dele. Tardif (2002) aponta que, ao organizar essa ordem, o professor toma decisões, pensa e age exercendo seu julgamento profissional, atendendo a certas exigências de racionalidade.

O que Tardif (2002) chama de condicionantes ligados à transmissão da matéria e de condicionantes ligados à gestão das interações com os alunos, Gauthier (1998) chama de gestão da matéria e gestão da classe. O autor destaca que o professor constrói um reservatório e um repertório de conhecimentos que é extraído da sua prática docente, ao exercer o ofício de professor no dia a dia.

Ao contrário do reservatório de conhecimentos do ensino, que engloba todos os saberes dos professores, o repertório de conhecimentos diz respeito unicamente à parte formalizável do saber docente oriunda do exercício cotidiano do magistério em sala de aula. A importância de constituir um tal repertório reside na capacidade de revelar e de validar o saber experiencial dos bons professores a fim de torná-lo público e acessível. (GAUTHIER, 1998, p. 179).

Para Gauthier (1998), a tarefa de ensinar exige certas habilidades, competências, conhecimentos que podem ser “formalizados” e que constituem os saberes docentes dos professores. A gestão da matéria está relacionada às operações, às quais o professor lança mão para que o aluno aprenda o conteúdo, ou ao:

[...] planejamento, ao ensino e à avaliação de uma lição ou de uma parte de uma lição. Essa dimensão está ligada ao conjunto das operações organizadas para levar o aluno a aprender o conteúdo: maneira de estruturar a lição, tipo de perguntas feitas, exercícios propostos, procedimentos de avaliação das aprendizagens. (GAUTHIER, 1998, p. 436).

¹ Na presente pesquisa, o conceito de transmissão está associado ao que Charlot (2005, p. 90, aspas do autor, grifos nossos) chama de “ideia de ensino”, a qual “implica um saber a transmitir, quaisquer que sejam as modalidades de transmissão, que podem ser magistrais ou passar por processos de ‘construção’, de ‘apropriação’. Ela faz referência, ao menos implicitamente, a um modelo de três termos: o *saber* a ser adquirido, que é o objetivo, o ponto de referência do processo, sua razão de ser; o *aluno* ou, se preferir, o aprendiz; o *mestre*, cuja função é servir de mediador entre o aluno e o saber, ‘sinalizar’, como indica a etimologia, direcionar os olhos da alma para o saber, como dizia Platão”.

O autor destaca que o comportamento do professor em relação ao planejamento do ensino da matéria é estratégia de ensino. Além disso, que as atitudes do professor têm importância para o aluno e que a atividade docente estrutura-se em torno de duas funções fundamentais: “[...] a organização e a manutenção da ordem no intuito de facilitar as aprendizagens” (GAUTHIER, 1998, p. 186). O autor destaca, ainda, que é tarefa do professor estabelecer e manter uma ordem tanto no ensino dos conteúdos e nas atividades quanto nas regras de interação em classe.

De certa forma, no contexto escolar, já está preestabelecida uma estrutura para desenvolver-se uma aula. No entanto, isso não exige o professor de ter de planejar sua aula ou os conteúdos que irá trabalhar. Segundo Gauthier (1998), o planejamento exerce uma influência positiva na aprendizagem dos alunos e precisa ser estruturado desde a organização do ambiente até o alvo para alcançar-se os objetivos. Segundo o autor, as representações que os professores constroem em relação aos alunos constituem elementos importantes no processo de ensino e que, ao conhecer seus alunos, o professor pode organizar suas atividades, os conteúdos e seu material, adaptando-os às necessidades dos alunos.

Não basta o professor organizar um planejamento bem estruturado, bem escrito, sem levar em conta o processo de interação com os alunos. A ideia de gestão de classe, como o próprio nome sugere, refere-se à instauração e à manutenção de uma ordem não só relacionada ao comportamento dos alunos, mas também para que os objetivos estabelecidos pelo professor sejam atingidos no desenvolvimento da aula. Doyle (1986 apud GAUTHIER, 1998, p. 240) destaca que a gestão da classe consiste em um “[...] conjunto de regras e disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto para o ensino quanto à aprendizagem”.

Gauthier (1998) afirma que a importância da gestão de classe reside, também, em trabalhar-se o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social do aluno. Para o autor, a definição de ordem muda segundo as atividades propostas, o tempo disponível, a organização material e social, o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, as influências culturais e socioeconômicas e, também, em função do padrão de comunicação privilegiado.

Podemos destacar que a gestão da classe é um fator determinante no processo de ensino e de aprendizagem, por isso é essencial que o professor, logo no início do ano letivo, construa, implante, estabeleça e comunique as regras e os procedimentos que serão desenvolvidos e cobrados durante o trabalho escolar. Dentro da gestão da classe, Gauthier (1998, p. 241) aponta que as rotinas contribuem para a organização da sala e que, mesmo sabendo que, muitas vezes, na falta de informações, o professor acaba agindo orientado pelas suas crenças em

relação ao processo de ensino e de aprendizagem, é importante para o professor: conhecer a matéria que ensina; conhecer aqueles a quem vai ensinar; e saber em que momento assumir o controle ou a liderança da classe.

Gauthier (1998) entende que a sala de aula é a unidade de lugar privilegiado para que se desenvolva a situação de ensino e de aprendizagem. O autor identifica a gestão da matéria e a gestão da classe como duas grandes funções pedagógicas executadas pelo professor no momento de intervenção - desde o planejamento, passando pela interação com os alunos, até a fase de avaliação e de controle das duas gestões que estão “solidamente imbricadas uma na outra” (GAUTHIER, 1998, p. 276).

A gestão da classe e a gestão da matéria estão diretamente implicadas uma na outra, ou seja, saber a matéria, o conteúdo, contribui para manter-se a ordem e a disciplina na sala de aula. Assim como o controle da sala contribui e facilita no momento do ensino e da aprendizagem. Seguindo esse raciocínio, podemos destacar que a singularidade de cada professor também é imprescindível e determinante para realizar-se a gestão da sala e a gestão da matéria. A descrição sobre a gestão da classe e a gestão da matéria, apontadas por Tardif (2002) e Gauthier (1998), pode apontar-nos indícios do que podemos observar em nossos dados, para caracterizar² a gestão da classe e a gestão da matéria do professor no processo de interação com os alunos.

Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula

Para organizar e analisar nossos dados (relatos sobre a gestão dos professores), identificamos alguns aspectos no que tange à gestão na sala de aula com o que Arruda, Lima e Passos (2011, p. 139) chamam de “Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula”. Os autores destacam que a função do professor vai além da gestão da matéria e da gestão de classe apresentadas por Tardif (2002) e Gauthier (1998), e que, além dos condicionantes, a pessoa do professor tem a tarefa de gerir o seu próprio desenvolvimento profissional.

Com o objetivo de avançar na ideia dos condicionantes de Tardif e Gauthier, repensando as tarefas do professor em sala de aula de tal modo que a tarefa de gerir seu próprio desenvolvimento possa ser incluída, esses autores

² *Um ensino para chamar de seu: uma questão de estilo*, publicado na Revista *Enseñanza de las Ciencias*, v. Extra, p. 2752-2757, 2013, é uma versão preliminar da presente pesquisa. Nele apresentamos apenas os relatos sobre a gestão dos professores, o que nos permitiu identificar as características de cada professor, sem utilizarmos o Instrumento para caracterização do estilo de gestão (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011). No artigo, evidenciamos a dimensão da relação pessoal, que nos permitiu avançar na análise da gestão dos professores considerando as suas questões subjetivas para caracterizarmos o estilo de gestão de cada professor.

apresentam uma solução para essa questão obtida a partir das ideias de Chevallard (2005) e Charlot (2000). Tomando por base o conceito de sistema didático de Chevallard e das relações de saber de Charlot, Arruda, Lima e Passos (2011) argumentam que as tarefas do professor vão além dessas duas funções: “Trata-se mais de gerir relações epistêmicas, pessoais e sociais com o saber, conforme definidas por Charlot; relações com o conteúdo disciplinar, com o ensino e com a aprendizagem dos alunos” (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011, p. 5).

Sistema didático de Chevallard

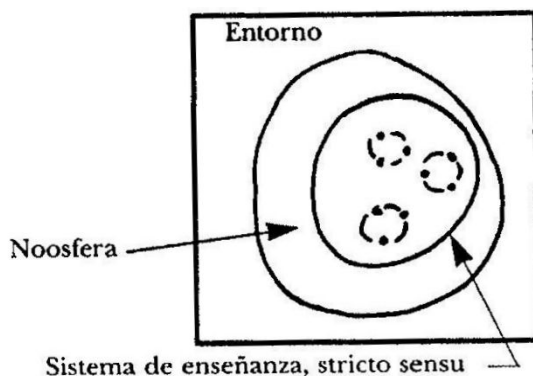
Ao analisar como um conceito nasce no campo da pesquisa em Matemática e de como ele aparece modificado no contexto do ensino de Matemática, Chevallard (2005) define o conceito de “Transposição Didática” como um instrumento para analisar as transformações que o saber - chamado por ele de “saber sábio” -, produzido pelos cientistas, sofre até ser transformado em um objeto de ensino. Ou seja, o “saber a ensinar”, que está contido nos programas e nos livros didáticos, e o “saber ensinado”, que, de fato, aparece nas salas de aula.

No entanto, a trajetória do saber, do espaço científico até a sala de aula, acaba sendo influenciado por alguns fatores externos ao sistema escolar, mas que direta ou indiretamente acabam influenciando no mundo do ensino. A isso, Chevallard (2005) chama de “noosfera”, que é composta por cientistas, professores e demais profissionais da educação, políticos, autores de livros didáticos, pais de alunos, entre outros, que contribuem com suas ideias, com seus valores, com suas preferências e com seus objetivos na construção dos saberes que deverão chegar de fato à sala de aula. Chevallard (2005) destaca que o sistema didático é constituído pelas relações que ocorrem dentro do contexto escolar ao configurar-se o relacionamento entre o saber ensinado e o saber sábio, que, por sua vez, se encontra dentro de um ambiente externo (sistema de ensino) que acaba influenciando no sistema didático.

O entorno imediato de um sistema didático está constituído inicialmente pelo sistema de ensino, que reúne o conjunto de sistemas didáticos e tem ao seu lado um conjunto diversificado de dispositivos estruturais que permitem o funcionamento didático e que intervêm nos diversos níveis. (CHEVALLARD, 2005, p. 27).

A noosfera, o sistema de ensino e seu entorno social, pode ser representada pela Figura 1 que segue.

Figura 1 - Sistema de ensino de Chevallard



Fonte: Chevallard (2005, p. 28).

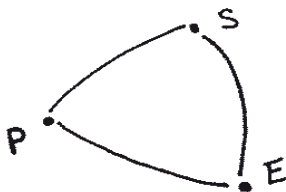
No entanto, o sistema de ensino também está inserido em um contexto mais amplo que é a sociedade, e a noosfera é quem faz a mediação entre eles, pois ela é uma “[...] peneira por onde se opera a interação entre esse sistema e o entorno social” (CHEVALLARD, 2005, p. 28).

O sistema didático era composto somente pela figura do professor e dos alunos. No entanto, Chevallard (2005) aponta a necessidade de inserir-se o saber, o conhecimento, como um elemento, como um componente a mais nesse sistema, ao analisarem-se os processos de ensino e de aprendizagem.

[...] uma vez que se torna possível falar desse terceiro termo, tão curiosamente esquecido: o saber, pode formular-se uma pergunta que concede à polêmica seu verdadeiro interesse: O que é então aquilo que, no sistema didático, se coloca sob o estandarte de O Saber? O “saber ensinado” que concretamente encontra o observador, que relação estabelece com o que se proclama dele fora desse âmbito? E que relação estabelece então com o “saber sábio”, o dos matemáticos? Quais distâncias existem entre um e outro? (CHEVALLARD, 2005, p. 15, grifos do autor).

Podemos destacar que o questionamento que Chevallard (2005) faz na questão da possibilidade de estabelecer-se uma relação entre o “saber sábio” e o saber dos matemáticos, não se restringe somente aos matemáticos, mas a todo sistema didático posto em questão. O saber, assim, passa a ser o terceiro elemento, ou melhor, ocupa mais um lugar nessa relação (professor, aluno, saber) a partir do qual Chevallard constrói o sistema, mostrado na Figura 2 que segue, representado por cada um dos atores que ocupam esses “lugares”, em que P é o professor, E os alunos e S é o saber ensinado.

Figura 2 - Sistema didático de Chevallard



Fonte: Chevallard (2005, p. 26).

O sistema didático representa uma base ternária em que se configura o processo de ensino e de aprendizagem, construindo-se o objeto de ensino e gerenciando as relações que surgem nesse contexto. Anterior à instituição do saber como um lugar nessa base, a relação existente e analisada era somente entre professor-aluno. Com a nova constituição, com um lugar para o saber, surgem duas novas relações: relação professor-saber e saber-aluno, representados pelos lados da Figura 2.

Arruda, Lima e Passos (2011, p. 147) apontam que o sistema didático pode ser entendido como “[...] um sistema de relações com o saber em uma sala de aula padrão”. Os autores consideram como “E” o “grupo de estudantes”, o “S” como o saber a ser ensinado (definido pelo programa e pelo currículo, ou seja, o conteúdo propriamente dito), e apresentam as tarefas principais do professor (P) na sala de aula (os condicionantes) como a gestão de cada segmento que compõe os lados do sistema didático.

No Quadro 1 a seguir, os autores procuraram mostrar o problema da gestão do ensino e da aprendizagem em sala de aula de uma forma mais ampla, em que o professor deve gerir suas relações com o conteúdo (segmento P-S), com o ensino que pratica (segmento P-E) e com a aprendizagem de seus alunos (segmento E-S) (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011), levando em consideração as dimensões: epistêmica, pessoal e social. Assim sendo, temos:

1. *Gestão do segmento P-S:* diz respeito à gestão das relações do professor com o conteúdo.
2. *Gestão do segmento P-E:* diz respeito à gestão das relações do professor com o ensino.
3. *Gestão do segmento E-S:* diz respeito à gestão das relações do professor com a aprendizagem. (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011, p. 147).

Diante dessa nova abordagem para os condicionantes, os autores destacam: “Não se trata de gerir *objetos* (o saber e a classe), mas sim de gerir *relações* (epistêmicas, pessoais e sociais); além disso, a tarefa do professor de *gerir*

a si mesmo como profissional em desenvolvimento fica incluída nos condicionantes” (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011, p. 147). A partir dessas ideias, os autores elaboraram em uma matriz 3x3 o seguinte instrumento que pode ser utilizado para a análise da ação do professor em sala de aula.

Quadro 1 - Um novo instrumento para a análise da ação docente em sala de aula

Novas tarefas do professor Relações de saber	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Epistêmica	<u>Setor 1^a</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto a ser compreendido pelo professor.	<u>Setor 2A</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade a ser compreendida pelo professor.	<u>Setor 3^a</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade a ser compreendida pelo professor.
B Pessoal	<u>Setor 1B</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto pessoal.	<u>Setor 2B</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade pessoal.	<u>Setor 3B</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade pessoal.
C Social	<u>Setor 1C</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto social.	<u>Setor 2C</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade social.	<u>Setor 3C</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade social.

Fonte: Arruda, Lima e Passos (2011, p. 147).

A elaboração desse novo instrumento para a análise da ação docente em sala de aula pode ajudar-nos a caracterizar o estilo de gestão do professor ao exercer o ofício de professor. Essa ponderação poderia ser feita para cada uma das questões do instrumento. No entanto, como na presente pesquisa, trabalharemos com relatos sobre a gestão dos professores, buscando caracterizar os seus estilos de gestão, como algo singular e subjetivo. Do instrumento apresentado pelos autores, utilizaremos apenas a segunda linha da matriz que diz respeito ao setor B que é a *relação pessoal* com o saber.

A relação com o saber

Para Charlot (2000), a relação com o saber pode ser definida como “[...] relação singular de um sujeito com o mundo, consigo mesmo e com os outros”

(CHARLOT, 2000, p. 78). A relação com o mundo diz respeito à inserção do sujeito no mundo em uma construção coletiva da humanidade, em que ele se molda, se constrói, compartilha, atua, exerce a sua atividade, ocupa o seu lugar como parte desse universo. Toda relação com o saber é, também, uma relação de identidade, na medida em que diz respeito à própria história do sujeito, “[...] às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Como bem ressalta Charlot (2000), o saber como objeto de desejo faz com que o sujeito mobilize-se, busque, procure, para que tenha prazer em aprender, ou seja, para que tenha desejo de saber. Enfatizamos a relação com o saber dentro desses três aspectos (relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo) porque acreditamos que podemos identificar marcas dessas relações na gestão de sala de aula dos professores. Por isso, ao adaptarmos um instrumento de análise para a caracterização do estilo de gestão dos professores, levaremos em consideração estes três aspectos da relação com o saber: relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo.

Portanto, o que Arruda, Lima e Passos (2011) chamam de “novas tarefas do professor”, o que está representado nas colunas da matriz do Quadro 1 anterior, nesta pesquisa, faremos a seguinte relação: na gestão do segmento P-S – conteúdo – pautar-nos-emos na relação com o mundo. Na gestão do segmento P-E – ensino –, na relação consigo mesmo; e na gestão do segmento E-S – aprendizagem –, na relação com o outro. No que se refere às linhas da matriz, faremos uso somente da segunda linha; ou seja, das três dimensões - epistêmica, pessoal e social -, consideraremos apenas a segunda.

Metodologia

Ao pensar na questão da gestão em sala de aula, optamos por coletar os dados no contexto escolar, por meio da observação e da gravação de aulas de três professores que lecionam a disciplina de Física em dois colégios da região central na cidade de Londrina, Paraná, Brasil. A escolha desses três professores para participarem da presente pesquisa deu-se pelo fato de eles terem participado de um grupo denominado “Orientadores de Campo”³. Nesse grupo, além

³ Grupo de Orientadores de Campo, ou simplesmente GO, foi um grupo de Formação de Professores que existiu entre 2006 e 2009 na Universidade Estadual de Londrina (UEL). O GO antecedeu na UEL a experiência posteriormente trazida pelo PIBID, pois, desde aquela época, já procurava inserir os professores do colégio (denominados de Orientadores de Campo) como coformadores dos licenciandos em Física, durante a realização do estágio supervisionado. A ideia geral que fundamentou a criação do GO é que a formação inicial de um professor, em especial as experiências didáticas que ocorrem durante o estágio curricular, deve necessariamente envolver o professor do colégio, não como mero receptor dos estagiários, mas como formador. Pelos anos de trabalho na escola, o professor do colégio, em geral, desenvolveu um saber experiencial

de esses professores terem tido a oportunidade de investir em suas formações, participando de debates, de oficinas, eles desenvolveram um trabalho de orientação de estagiários do curso de licenciatura de Física da Universidade Estadual de Londrina (PASSOS et al., 2008). Esses professores participaram, de 2006 a 2009, ativamente da formação desses estagiários, possibilitando que estes desenvolvessem o estágio supervisionado de uma maneira ativa e comprometida, possibilitando a construção de saberes docentes na formação inicial desses futuros professores. A partir daí, pensamos ser pertinente acompanhar e analisar como esses professores realizavam a sua gestão em sala de aula.

Os dados referentes às observações diretas das aulas foram denominados de “diário do pesquisador”, a partir dos quais foram elaborados textos denominados de “relato sobre a gestão em sala de aula” dos professores. Tais relatos foram estruturados da seguinte forma: introdução, onde falamos do professor, sobre sua formação, o contexto escolar que está inserido, suas expectativas, etc.; a gestão da matéria; a gestão de classe; gestão na interação; características de gestão. No sentido de contribuir para a caracterização da gestão e do estilo docente, os dados foram complementados por meio de entrevistas semiestruturadas.

Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na presente pesquisa, designamos pela letra P os professores escolhidos para participarem da coleta de dados. Temos, então, como sujeitos de pesquisa: P1, P2 e P3, sendo uma professora e dois professores.

Relato sobre a gestão na sala de aula e caracterização do estilo de gestão

A partir do diário do pesquisador, organizamos um relato sobre a gestão na sala de aula contendo os eventos que se sucederam e sobre a ação em sala de aula de cada professor envolvido na pesquisa durante a observação e a gravação das aulas.

Ao assistirmos as aulas gravadas de cada professor, observamos como cada um gerenciava a matéria, como apresentava o conteúdo, as atividades desenvolvidas, os recursos e os materiais utilizados para explicar o conteúdo, a forma como falava e explicava, as colocações que fazia, como realizava as experiências, como corrigia as atividades, como organizava suas avaliações. Enfim, toda as ações que o professor utilizava para apresentar e ensinar o conteúdo a seus alunos.

do qual não se pode prescindir para que a formação inicial desenvolva-se de maneira satisfatória. O GO era constituído por 10 professores, todos formados em licenciatura plena em Física por universidades públicas (PASSOS et al., 2008, p. 11).

No que diz respeito à gestão da classe, ao assistirmos as aulas gravadas, buscamos observar: como cada professor organizava as suas turmas; como mantinha a ordem na sala de aula; como procedia diante do comportamento dos alunos; como as regras eram estabelecidas ou se só apareciam implicitamente nessa relação e na rotina da sala de aula; como encaminhava as atitudes dos alunos; enfim, como o docente construía e mantinha o ambiente em suas aulas. Ao construirmos o relato sobre a gestão, somado às impressões subjetivas dos sujeitos pesquisados, surgiram falas desses sujeitos que dão sentido aos fatos, buscando refletir e caracterizar o estilo de gestão de cada professor.

Podemos destacar que os indícios, as marcas identificadas na gestão do professor, durante a sua ação docente no processo de interação, apresentadas no relato sobre a sua gestão da matéria e sua gestão de classe, permitiu-nos caracterizar o estilo de gestão na sala de aula dos professores P1, P2 e P3.

- Caracterização do estilo de gestão de P1

Ao observarmos a trajetória da dinâmica da sala de aula regida pelo professor P1, durante a sua ação docente, buscamos compreender como ele realiza a sua gestão do conteúdo, a gestão de classe no processo de interação com os alunos. A descrição das suas ações realizadas em sala de aula permitiu-nos caracterizar o seu “estilo de gestão”. Levando em conta os traços peculiares observados no professor P1 durante a sua ação docente, bem como a sua identidade como docente, poderíamos dizer que o “estilo de gestão” do professor P1 possui as seguintes características: 1 – Organização do quadro; 2 – Explicitação do conteúdo da aula; 3 – Exposição do conteúdo; 4 – Nova explicação dos conteúdos; 5 – Serenidade; 6 – Atendimento individual (personalizado) ao aluno; 7 – Preservação de um compromisso social e moral com os alunos; 8 – Estabelecimento de regras não explícitas de comportamento; 9 – Controle da aprendizagem; 10 – Planejamento detalhado de suas ações quanto ao conteúdo; 11 – Utilização de uma avaliação diferenciada (misto de avaliação somativa com avaliação formativa); 12 – Realização de experimentos e contextualização dos conteúdos; 13 – Controle da sala de aula; 14 – Esforço para manter um bom relacionamento com os alunos, por meio do uso constante de brincadeiras e evitando o confronto com os alunos.

Consideramos as características 1, 2, 3, 4, 9, 10, 11 e 12 como estilo de gestão da matéria do professor P1; enquanto que as 5, 6, 7, 8, 13 e 14 como sua gestão de classe.

- Caracterização do estilo de gestão de P2

A gestão do professor é um processo produzido no contexto de sala de aula, e o resultado dessa gestão depende do estilo do professor ao realizar a sua gestão e das interações e das aprendizagens que acontecem durante esse processo. A trajetória da dinâmica da sala de aula regida pelo professor P2 durante a sua ação docente, descrita no presente relato, permitiu-nos caracterizar o seu “estilo de gestão”. Levando em conta os traços peculiares e a singularidade observada durante a sua prática de ensino, bem como a sua identidade como docente, podemos dizer que o “estilo de gestão” do professor P2 possui as seguintes características: 1 – Organização do quadro; 2 – Explicitação do conteúdo da aula; 3 – Exposição do conteúdo; 4 – Nova explicação dos conteúdos; 5 – Serenidade; 6 – Atendimento individual (personalizado) ao aluno; 7 – Preservação de um compromisso social e moral com os alunos; 8 – Estabelecimento de regras não explícitas de comportamento; 9 – Controle rigoroso das atividades (visto no final da aula); 10 - Utilização de estratégia de perguntas.

Consideramos as características 1, 2, 3 e 4 como estilo de gestão do conteúdo do professor P2, enquanto que as 5, 6, 7, 8 e 9 como de gestão de classe.

- Caracterização do estilo de gestão de P3

A dinâmica da sala de aula regida pelo professor P3 durante a sua ação docente, descrita no presente relato, permitiu-nos caracterizar o seu “estilo de gestão”. Levando em conta os traços peculiares, as sutilezas, os olhares, a singularidade e as relações construídas neste contexto e observadas durante a sua prática de ensino, bem como a sua identidade como docente, podemos dizer que o “estilo de gestão” do professor P3 possui as seguintes características: 1 – Organização do quadro; 2 – Explicitação do conteúdo da aula; 3 – Exposição do conteúdo; 4 – Nova explicação dos conteúdos; 5 – Serenidade; 6 – Atendimento individual (personalizado) ao aluno; 7 – Preservação de um compromisso social e moral com os alunos; 8 – Estabelecimento de regras não explícitas de comportamento; 9 – Controle da aprendizagem; 10 – Controle rigoroso da fala e das atividades em sala de aula (visto no final da aula); 11 – Estabelecimento de estratégias para evitar a dispersão ou a indisciplina; 12 – Preocupação com o desempenho dos alunos sobre os conteúdos ensinados; 13 – Busca nas interações o êxito dos alunos.

Consideramos as características 1, 2, 3, 4, 12 e 13 como gestão da matéria do professor P3, enquanto que as 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 da sua gestão de classe no processo de interação com seus alunos.

Instrumento para caracterização do estilo de gestão do professor

Ao adaptarmos o instrumento apresentado por Arruda, Lima e Passos (2011) para analisar a gestão na sala de aula (gestão da matéria, gestão de sala e a gestão na interação) dos professores na sua ação docente, obtivemos um quadro formado por uma matriz 1x3 que será aplicada para cada professor aqui pesquisado, em que os setores serão preenchidos com as características identificadas nos relatos de gestão na sala de aula de cada um desses professores, conforme nossa interpretação. Em seguida, apresentaremos algumas considerações sobre a caracterização do estilo de gestão para cada professor a partir da distribuição de suas características no instrumento.

Quanto à questão de gerir as relações epistêmicas e sociais, os três professores aqui analisados gerenciavam essas duas dimensões de forma tranquila. No que diz respeito à gestão da matéria, os três professores apresentavam conhecimento e domínio sobre os conteúdos. Podemos destacar que a diferença está no método, na ênfase e na forma de explicitarem o conteúdo. Quanto à questão sobre a dimensão social, aparentemente os três professores relacionavam-se muito bem com seus alunos e isso era determinante na gestão de classe de cada um. Seja por controle rigoroso, ou de forma tranquila, havendo concessões ou não, o estilo de cada um ao realizar a gestão de classe no contexto social também era diferente, mas todos davam conta da gestão da sala de aula, que, na realidade, depende de questões singulares, pessoais e subjetivas. Por isso, é que evidenciamos, aqui, a dimensão da relação pessoal, porque ela nos permite avançar na análise da gestão dos professores considerando as suas questões subjetivas para caracterizarmos o estilo de gestão de cada professor.

O Quadro 2 a seguir procura evidenciar o estilo de gestão dos professores na ação docente (gestão da matéria, gestão de sala e gestão na interação) durante o processo de ensino e da aprendizagem - lembrando que, após a adaptação que fizemos ao modelo de Arruda, Lima e Passos (2011) no nosso instrumento, a gestão dos segmentos P-S, P-E e E-S está ligada à relação com o saber (com o mundo, com o outro e consigo mesmo).

Quadro 2 - Instrumento para caracterização do estilo de gestão do professor

PROFESSOR	1 Gestão do segmento P-S (Relação do professor com o conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (Relação do professor com os estudantes)	3 Gestão do segmento E-S (Relação dos estudantes com o conteúdo)
B Relação pessoal (com o ensino; com o ato de ensinar; identidade profissional; estilo; gestão e valores)	<u>Setor 1B</u> Diz respeito à relação do sujeito com o mundo do saber escolar. Nesse caso, o conteúdo é o centro em torno do qual giram a sua ação e a evolução de seu discurso em sala de aula. A gestão, nesse caso, é centrada na transmissão de um conteúdo.	<u>Setor 2B</u> Diz respeito à relação do sujeito consigo mesmo, na qualidade de professor. Nesse caso, o próprio professor e suas determinações subjetivas são o centro em torno do qual giram a sua ação e a evolução de seu discurso em sala de aula. A gestão, nesse caso, é centrada no controle e manejo da classe.	<u>Setor 3B</u> Diz respeito à relação com o aluno, como um outro com o qual ele tem de interagir. Nesse caso, os alunos e as relações que demonstram com o conteúdo são o centro em torno do qual giram a sua ação e a evolução de seu discurso em sala de aula. A gestão, nesse caso, é centrada na interação com os alunos.

Fonte: Os autores.

No que diz respeito à linha da coluna, mantemos a mesma especificação que Arruda, Lima e Passos (2011) consideram para a segunda dimensão como relação pessoal apresentada no Quadro 1.

A seguir, apresentamos e discutimos as características provenientes dos relatos sobre a gestão na sala de aula dos professores P1, P2 e P3 com base no Quadro 2 anterior, para caracterização do estilo de gestão do professor. Para isso, adotamos o seguinte procedimento:

- i) Apresentamos uma versão do Quadro 2 adaptada para cada professor (Quadros 3, 4 e 5), com os respectivos setores preenchidos com os números das características, identificadas no relato sobre a gestão na sala de aula dos professores que participam da pesquisa, conforme interpretamos.
- ii) Após, apresentamos um comentário sobre a caracterização sobre o estilo de gestão de cada professor a partir da distribuição das características identificadas.

Com base no Quadro 2 e levando em consideração as especificações do setor 1B, podemos distribuir as características identificadas na gestão do professor P1 conforme mostra o Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Caracterização do estilo de gestão do professor P1

PROFESSOR P1	1 Gestão do segmento P-S (Relação do professor com o conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (Relação do professor com os estudantes)	3 Gestão do segmento E-S (Relação dos estudantes com o conteúdo)
B Relação pessoal	<u>Setor 1B</u> (1), (2), (3), (4), (5), (10), (11), (12)	<u>Setor 2 B</u> (5), (6), (7), (8), (13) (14)	<u>Setor 3 B</u> (9)

Fonte: Os autores.

O quadro 3 expressa a relação pessoal do professor P1 com o sistema didático, ou seja, com a sala de aula. Podemos perceber que as ações do professor recaem em primeiro lugar no setor P-S, ou seja, na relação do professor com o saber. Nesse setor, incluímos todas as ações que envolvem o conteúdo e sua manipulação (planejamento, escolha das atividades, transposição didática, exposição oral e escrita, etc.). Em seguida, vem o setor P-E, que diz respeito à relação do professor com os estudantes e que expressa o cuidado com que o professor P1 tem com as relações que estabelece com eles visando à transmissão do conteúdo. E, finalmente, o setor E-S, ou seja, as ações que procuram trabalhar as relações dos estudantes com o conteúdo. As observações das aulas do professor P1 permitem-nos afirmar, portanto, que o centro das suas ações e de seu discurso em sala de aula é o conteúdo. Em outras palavras, o professor P1 coloca o saber S (ou o conteúdo) como condutor principal de seu ensino e a ênfase da sua gestão. Essa é a característica principal de seu estilo de gestão.

No Quadro 4 a seguir, distribuimos as características identificadas na gestão do professor P2.

Quadro 4 - Caracterização do estilo de gestão do professor P2

PROFESSOR P2	1 Gestão do segmento P-S (Relação do professor com o conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (Relação do professor com os estudantes)	3 Gestão do segmento E-S (Relação dos estudantes com o conteúdo)
B Relação pessoal	<u>Setor 1 B</u> (1) (2), (3), (4)	<u>Setor 2 B</u> (5), (6), (7) (8) (9) (10)	<u>Setor 3 B</u>

Fonte: Os autores.

No caso do professor P2, a observação das suas ações levou-nos a apontar que a ênfase de seu ensino está no setor P-E, ou seja, nas suas relações com os estudantes, tendo a si mesmo como o centro de seu ensino. Todo o discurso em sala de aula é produzido e conduzido a partir de sua fala e ação. Isso não quer dizer que o professor despreza o conteúdo, mas o seu estilo de ensino consiste em tomar para si a responsabilidade da transmissão do conteúdo, procurando manter os alunos presos ao que ele faz e fala.

A seguir, apresentamos as características identificadas na gestão do professor P3 no Quadro 5 que segue.

Quadro 5 - Caracterização do estilo de gestão do professor P3

PROFESSOR P3	1 Gestão do segmento P-S (Relação do professor com o conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (Relação do professor com os estudantes)	3 Gestão do segmento E-S (Relação dos estudantes com o conteúdo)
B Relação pessoal	<u>Sector 1 B</u> (1), (2), (3) (4)	<u>Sector 2 B</u> (5) (6) (7) (8)	<u>Sector 3 B</u> (9), (10), (11), (12), (13)

Fonte: Os autores.

Das observações da ação do professor P3, podemos concluir que o seu ensino centra-se nos alunos, mais especificamente na relação dos alunos com o conteúdo. De certa forma, os alunos conduzem o desenvolvimento da aula e são o centro em torno do qual giram a ação e o discurso do professor em sala de aula. Podemos destacar que o professor P3 coloca o outro e a sua aprendizagem como elemento principal de seu ensino, na ênfase da sua gestão. Essa é a característica principal que marca o estilo de gestão do professor P3.

Análise do estilo dos professores

A intenção na elaboração do instrumento para caracterização do estilo de gestão do professor não foi prescritiva, no sentido de apontarmos qual é o melhor estilo para o professor na realização da gestão em sala de aula, mas com caráter analítico. Pensar em conhecer a gestão em sala de aula do professor de Física durante a sua atuação, bem como o quanto a sua singularidade e a sua subjetividade influenciam no seu estilo de gestão, pode constituir-se um valioso subsídio para o processo de ensino e de aprendizagem, bem como para a relação professor-aluno.

As características sobre a gestão de cada professor foram construídas a partir das estratégias, dos procedimentos, das atitudes, das ações e das reflexões dos professores com relação à sua ação profissional em sala de aula no processo de interação. Ao distribuímos as características no instrumento, elas nos apontam onde incidem as principais relações que cada professor constrói no sistema didático, ou seja, na sala de aula, levando em conta a sua subjetividade, permitindo-nos apontar o seu estilo de gestão.

Ao aplicarmos o Quadro 2 às características que identificam a gestão em sala de aula de cada professor - evidenciado pela sua relação com o conteúdo, pela sua relação com os estudantes ou pela relação dos estudantes com o conteúdo -, obtivemos o estilo de gestão de cada professor aqui pesquisado. Observando as incidências das características apresentadas no instrumento, podemos destacar que localizamos em nossos dados três estilos de gestão para o professor imerso no sistema didático: o professor que tem um estilo centralizado no conteúdo, o professor que tem o estilo centralizado em si mesmo (determinante subjetivo na condução) e o professor que tem o estilo centralizado no outro (na demanda do outro). Assim sendo, apresentamos a seguir os estilos localizados a partir do instrumento, direcionados ao professor no qual o estilo foi identificado.

Estilo de gestão do professor P1 – O instrumento permitiu-nos caracterizar o estilo de gestão do professor P1 como o de um estilo centrado no conteúdo. Assim, podemos inferir que o centro das suas ações e de seu discurso em sala de aula ao realizar a sua gestão é o conteúdo, entendido como um objeto do mundo. O conteúdo é o motor que o move, que faz com que ele se sinta motivado a investir no ensino da Física, ou seja, é o conteúdo que o conecta ao mundo escolar. Podemos destacar que, ao observarmos as aulas do professor P1, percebemos que ele possui conhecimento aprofundado do conteúdo, bem como conhecimento pedagógico para ensinar. Podemos observar no Quadro 3 anterior que as características para esse professor distribuem-se, principalmente, entre a coluna 1 (conteúdo) e a coluna 2 (ensino). As suas atividades em sala de aula priorizavam a argumentação, o debate e as características mais qualitativas e práticas do conhecimento, que eram apresentados aos alunos por meio de aulas experimentais, principalmente demonstrativas, e com resoluções de exercícios, dando um tratamento mais significativo para os conceitos.

Estilo de gestão do professor P2 – O estilo de gestão do professor P2 foi caracterizado como um estilo centralizado em si mesmo, ou seja, como um determinante subjetivo na sua condução, sendo o professor o centro da aula. O ensinar é o centro do discurso. Portanto, a ênfase da gestão está no professor e a sua relação com o saber é marcada pela relação consigo mesmo. Da observação das aulas do professor P2, podemos destacar que ele tem conhecimento aprofundado do conteúdo, mas, ao ensinar, a ênfase dada não é para atividades

práticas. Ao fazer a conexão entre o conceito físico e a formalização matemática, isso não ocorre de forma tão significativa. O fato de o seu estilo ser centralizado em si mesmo levava-o a buscar o controle do ensino a todo o momento.

Estilo de gestão do professor P3 – O instrumento permitiu-nos caracterizar o estilo de gestão do professor P3 como um estilo centralizado no aluno, em uma inter-relação na demanda do outro ou no que o outro demanda. Podemos destacar no estilo de gestão do professor P3 que o outro (aluno) é o centro do discurso, é o centro de sua atenção e de sua aula. Durante a observação das aulas do professor P3, percebemos que ele conhece bem o conteúdo que está ensinando. No entanto, a descrição dos conceitos e dos fenômenos físicos, bem como a formalização matemática é tratada de uma forma mais abstrata, cujos conceitos e atividades não são trabalhados de uma forma prática ou em uma conduta construtivista.

Considerações sobre o estilo de gestão do professor

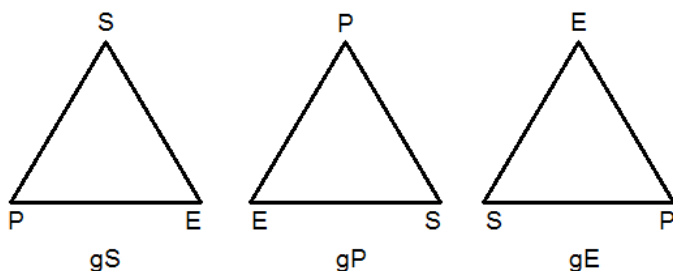
Neste artigo, adaptamos a matriz 3x3 apresentada em Arruda, Lima e Passos (2011) para analisar o estilo de gestão do professor em sala de aula. Consideramos que a sala de aula é um sistema didático, em que o professor, os alunos e o saber são os pilares fundamentais, ocupando seus lugares e constituindo uma relação que deve ser gerenciada para que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça de fato.

Na temática sobre a relação com o saber, associada à gestão do professor em sala de aula no processo de interação e levando em consideração a relação pessoal do professor com o seu ensino, relacionamos a relação com o mundo, com o conteúdo; a relação consigo mesmo, com o ensino; e a relação com o outro, com a aprendizagem. Essas ideias foram organizadas em uma matriz 1x3 indicada no Quadro 2, onde foram aplicadas as características de gestão na sala de aula dos professores aqui pesquisados e onde localizamos o estilo de gestão de cada um desses professores.

Nossos dados apontam para três possibilidades de estilos de gestão para o professor imerso no sistema didático, tomadas em relação ao triângulo de Chevallard (2005). Considerando que os três vértices desse triângulo são o conteúdo (ou o saber S), o professor (P) e os estudantes (E), os estilos de gestão identificados nessa pesquisa seriam: um estilo de gestão em que as ações didático-pedagógicas do professor são direcionadas pela sua relação com o saber ou o conteúdo e estão centralizadas na gestão do segmento PS (gS); um estilo de gestão em que as ações didático-pedagógicas do professor são direcionadas pelas suas relações com os estudantes, ou seja, centralizadas no segmento PE, que corresponde ao ensino propriamente dito (gP); e um estilo de gestão em

que as ações didático-pedagógicas do professor são direcionadas pelas relações do estudantes com o saber, ou seja, no segmento ES, que corresponde à aprendizagem (gE). Sem a intenção de prescrevermos como ideal um ou outro dos estilos identificados, o que apontamos é que o professor ao realizar a sua gestão na sala de aula constrói o seu estilo de gestão que é caracterizado pelas relações que ele desenvolve no processo de interação com alunos na sua ação docente. Os três estilos de gestão estão, dessa forma, representados na Figura 3 que segue.

Figura 3 - Estilos de gestão



Fonte: Os autores.

Observamos que o estilo de gestão gS, do qual quem mais se aproximou foi o professor P1, aponta a proeminência da relação do professor com o saber, o qual, como conteúdo, está contido em objetos do mundo como livros e mídias digitais ou em locais virtuais como a internet. Já a gestão gPS⁴ diz respeito à relação do professor com o mundo do saber, ou seja, o conteúdo é o centro, é a ênfase do ensino praticado pelo professor. Se pensarmos no triângulo didático que representa o sistema didático de Chevallard (2005) para esse estilo de gestão, o conteúdo (S) ocupa o topo do triângulo, o qual tomamos como o lugar principal no sistema pois ele dá as diretrizes para o planejamento e a condução das aulas.

Em muitos casos, a relação excessivamente próxima do professor com o conteúdo pode fazer com que ele se concentre apenas no segmento PS e esqueça os demais segmentos do triângulo de Chevallard (2005). Isso acontece quando a presença dos estudantes e o seu aprendizado na sala de aula são ignorados. A presente pesquisa revelou, no entanto, que o professor P1 possui um estilo de gestão que foge completamente do modelo de professor que possui uma “ação tradicional” e que sua gestão é evidenciada por um ensino e uma prática construtivista e significativa. Esse professor, assim, coloca o conteúdo como principal elemento em suas aulas, sem que isso signifique ignorar a presença dos alunos em sala de aula.

⁴ gPS – estilo de gestão em que as ações didático-pedagógicas do professor são direcionadas pela sua relação com o saber ou o conteúdo e estão centralizadas na gestão do segmento PS (gS).

O instrumento também revelou que o professor que tem o estilo de gestão do tipo GP (mais próximo do estilo do professor P2) está centralizado em si mesmo, como elemento fundamental na condução da aula. Por isso, o seu estilo é marcado por um determinante subjetivo nessa condução – o seu ensino – ou seja, o ensinar [eu] é o centro do discurso e o foco da gestão. Se relacionarmos esse estilo de gestão ao sistema didático, podemos destacar que quem ocupa o topo do triângulo, a posição principal, é o vértice P, ou seja, o próprio professor. Podemos perguntar então: O que o estilo de gestão centralizado em si mesmo revela sobre o professor? No caso analisado, a presente pesquisa revelou que o professor conduzia o processo de ensino e de aprendizagem centralizado em si, gerenciando o controle da aprendizagem por meio do controle de sala, mas, ao mesmo tempo, conseguia manter um ambiente agradável, equilibrando a preocupação com a disciplina e a participação dos alunos.

Finalmente, em relação ao estilo de gestão do tipo gE, o instrumento revelou que a ação didático-pedagógica do professor é marcada por sua relação com o outro. Ou seja, o outro (o estudante) é o centro que conduz o discurso em sala de aula e ocupa o topo do sistema didático. No caso da presente pesquisa, nossa análise revelou que, embora tenha havido uma boa distribuição de suas ações por todos os setores da matriz 1x3 (Quadro 5), a gestão do professor P3 foi a que mais se aproximou de uma gestão tipo gE. Embora o professor também utilizasse ações tradicionais, ele se preocupava principalmente com a aprendizagem dos alunos. O professor também controlava a aprendizagem por meio do controle de sala, mas, dentro de limites, havia grande liberdade de ação para os alunos.

Considerações finais

Não podíamos deixar de ressaltar em nossas considerações que, ao fundamentarmos a gestão do professor em sala de aula no processo de interação com base em Tardif (2002) e Gauthier (1998), buscamos perceber na forma como cada professor aqui pesquisado realizava a sua gestão de classe e a sua gestão de conteúdo, indícios e marcas do que esses autores apontam como determinante (condicionantes) no ofício de professor. Os condicionantes relacionados à gestão de classe que os autores consideram como um conjunto de “regras e disposições” necessárias para criar e manter um ambiente propício e favorável tanto para o ensino como a aprendizagem remete-nos à ideia de que esse conjunto é construído e organizado de forma explícita. No entanto, considerando o contexto escolar e após analisarmos os nossos dados, percebemos que esse conjunto de “regras e disposições” podem não aparecer somente de forma explícita, mas também de forma implícita na gestão do professor durante o processo de interação com seus alunos, como no caso dos professores aqui apresentados e analisados.

Cada professor tem um jeito único de realizar a gestão de sala, tarefa essencial segundo Tardif (2002). Por isso, ao elaborarmos o relato sobre a gestão dos professores, buscamos perceber como cada um realizava a sua gestão da matéria, gestão de classe e a sua gestão na interação que identificou as características de gestão de cada professor.

A elaboração do relato de gestão buscava retratar na íntegra como cada professor realizava sua gestão de classe, a gestão da matéria e a gestão na interação com os alunos. Os relatos produzidos a partir de nossas notas de campo e de entrevistas revelaram-se um instrumento adequado na identificação das características de gestão dos professores. Nossos dados variaram entre três possibilidades de estilos de gestão para o professor imerso no sistema didático: o professor que tem um estilo centralizado no conteúdo; o professor que tem o estilo centralizado em si mesmo e o professor que tem o estilo centralizado no outro. Foi possível, assim, compreender certas situações que ocorrem no ambiente escolar, como a construção do sujeito no contexto em que vive e entende educação; como campo, onde se estabelece a relação do sujeito com os seus valores, com a sua subjetividade, principalmente quando o professor ocupa o seu “lugar” ao exercer o seu ofício, ao realizar a sua gestão na sala de aula, ao transmitir o seu estilo.

A elaboração desse instrumento, que caracteriza o estilo de gestão do professor no processo de interação em sala de aula, teve por motivação analisar que estilo de gestão o professor constrói ao realizar a sua gestão no ofício de professor na sua ação docente. O instrumento apontou que estilo de gestão do professor é construído na realização da sua gestão da matéria e gestão de sala no processo de interação com alunos e é constituído pelos aspectos subjetivos do sujeito e que estão implicados na sua prática, na sua ação docente e que determina o seu estilo de gestão.

Finalmente, podemos destacar que o instrumento aqui utilizado para caracterizar o estilo de gestão do professor no processo de interação em sala de aula não se aplica restritamente para a área do Ensino de Física. Tal instrumento pode ser utilizado para qualquer área de ensino e também pode servir de aparato para diagnosticar e planejar a formação de professores, tendo como foco a análise dos estilos de gestão que estamos formando ou que queremos formar. Após uma análise, como a realizada, seria possível traçar o estilo de gestão de um professor ou um grupo de professores. No caso do grupo de professores considerados nessa pesquisa, podemos dizer que a dimensão da relação pessoal permitiu-nos analisar os estilos de gestão da sala de aula.

O estilo de cada professor ao realizar a sua gestão caracterizou o seu lugar como professor. Cada professor operando a partir de seu estilo de gestão exercia

o seu ofício de professor “colocando algo de si”, e, conduzido pelo seu objeto, ocupou um lugar único a partir do qual pode exercer o seu ensino.

Referências

ARRUDA, S. M. **Entre a inércia e a busca**: reflexões sobre a formação em serviço de professores de física do ensino médio. 2001. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ARRUDA, S. M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 139-160, 2011.

BORGES, C. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo, 2005.

DOYLE, W. Classroom organization and management. In: WITTROCK, M. **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan, 1986. p. 392-431.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PASSOS, M. M. et al. Memórias: uma metodologia de coleta de dados – dois exemplos e aplicação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-21, 2008.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos**. Madrid: Paidós, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. Reflections of a teacher educator working for social change. In: KORTHAGEN, F.; RUSSEL, T. (Org.). **Teachers who teach teachers**: reflections on teacher education. Londres: Falmer Press, 1995. p. 11-24.

Recebido em 14/06/2014

Versão final recebida em 01/06/2015

Aceito em 05/06/2015