

A gestão da sala de aula de um professor do Ensino Superior

La gestión de clases de un profesor de la Educación Superior

The classroom management of a Higher Education teacher

(1)Robson Macedo Novais, (2)Carmen Fernandez

(1)CAPES Foundation, Ministry of education of Brazil, Brasília – DF 70040-020, Brazil. Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo, Brasil. robsoniq@gmail.com

(2)Instituto de Química da Universidade de São Paulo, Brasil.

Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo, Brasil. carmen@iq.usp.br

Resumo.

Nesse trabalho investigamos algumas concepções e práticas de um professor do Ensino Superior relativas à gestão de sua sala de aula no contexto de uma disciplina de Bioquímica ministrada para um grupo de alunos de um curso de Farmácia-Bioquímica de uma universidade do Brasil. Os dados foram coletados com a realização de entrevistas semiestruturadas, registradas em áudio e vídeo, transcritas integralmente e, pela análise do planejamento de ensino do professor. Os resultados sugerem que as práticas de gestão de sala de aula realizadas por esse professor estão diretamente relacionadas com suas concepções sobre como ocorre a aprendizagem dos alunos. Suas atividades de ensino são centradas na interação entre alunos e as regras de convivência são implementadas de maneira flexível.

Palavras chave: *Gestão da sala de aula, Ensino Superior, Bioquímica.*

Resumen.

En este trabajo investigamos algunas concepciones y prácticas de un profesor de Educación Superior sobre la gestión de aula en el contexto de una asignatura de Bioquímica de un curso de Farmacia-Bioquímica de la Universidad de San Pablo en Brasil. Los datos

fueran recogidos por medio de entrevistas semi-estructuradas, registradas en audio y vídeo, transcritas integralmente y por los documentos de planificación para la enseñanza del profesor. Los resultados indican que las prácticas de gestión de aula de este profesor están influenciadas por sus concepciones sobre cómo ocurre el aprendizaje de los alumnos. Sus actividades de enseñanza están basadas en la interacción de los alumnos y las reglas de convivencia son implementadas de manera flexible.

Palabras claves: *Gestión de aula, Educación Superior, Bioquímica.*

Summary.

In this paper we investigate some conceptions and practices of a Higher Education teacher regarding your classroom management in the context of a discipline of Biochemistry taught to a group of students of a Pharmacy-Biochemistry at a public university in Sao Paulo. The data were collected by conducting semi-structured interviews, recorded audio and video, fully transcribed and the analysis of the teacher planning. The results suggest that management practices carried out by the classroom teacher are directly related to their conceptions about how student learning occurs. His teaching activities are focused on the interaction between students and the ground rules are implemented in a flexible manner.

Key words: *Classroom Management, Higher Education, Biochemistry.*

1. INTRODUÇÃO

A gestão da sala de aula é um tema pouco abordado nas discussões educacionais, mas que configura um conhecimento fundamental do professor para o encaminhamento das aulas e para a manutenção de um ambiente propício para a aprendizagem (Bartolomeis, 1986; Doyle, 1986; Grossman, 1990; Therrien e Therrien, 2000; Evertson e Weinstein, 2006). Trata-se de uma competência que engloba a gestão de conteúdos, de tempo, de espaço e de pessoas no sentido de garantir as condições necessárias para que se realize o ensino e a aprendizagem (Zabala, 1998).

Ao tratar sobre a atividade educativa Bartolomeis (1986) aponta cinco competências fundamentais que um professor deve possuir e entre elas destaca a de “organização e de gestão” da sala de aula definida pelo autor como:

La capacidad de comprender y realizar la congruencia medios-objetivos, de repartir el trabajo y de colaborar ante objetivos concretos, de valorar la relevancia de problemas que no nacen de las materias de estudios, pero que influyen realmente sobre su aprendizaje, y de considerar una enorme variedad de condiciones materiales, cuyo apoyo resulta esencial para la realización de un plan educativo (p. 63).

No mesmo sentido, Doyle (1986) aponta duas tarefas centrais da atividade docente: (i) a gestão da classe, referida como: organização dos grupos, definição

de regras, procedimentos e sanções disciplinares, articulação e sequencia das atividades, e (ii) o ensino dos conteúdos do programa: cumprir o programa, motivar os alunos, selecionar e organizar os recursos, avaliar as aprendizagens, etc.

Esses autores reconhecem a gestão da sala de aula como uma competência que exige do professor a mobilização de seus conhecimentos (pedagógicos e do contexto) e de habilidades relativas as gestão de pessoas e recursos. Sendo, portanto uma atividade de carácter cognitivo e socioafetivo, pois como nos lembra Novoa (2008):

[...] a atividade docente se caracteriza também por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os docentes vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e conflitos (p. 223).

Sobre as relações afetivas na sala de aula, Orts (2009) destaca a importância de competências socioemocionais na orientação das escolhas e condutas do professor. Essas competências são definidas como:

[...] el conjunto de habilidades que permiten interactuar con los demás o con uno mismo de forma satisfactoria, además de contribuir a la satisfacción interna, a la consecución de éxitos personales y profesionales, y a una adecuada adaptación al contexto. (p. 19)

Com esse pressuposto autor divide a gestão da sala de aula em três âmbitos: (i) o controle disciplinar, pelo qual o professor

criar um ambiente ordenado que propicie tanto a aprendizagem quanto a convivência (ii) a regulação das relações interpessoais (entre os alunos, alunos-professor, entre os professores e professor-famílias) e (iii) a otimização do rendimento escolar dos alunos. Estes âmbitos são interrelacionados por uma rede multidimensional, constituída pelas dimensões: emocional, social e cognitiva envolvidas no processo de ensino e aprendizagem (Orts, 2009). Essa rede, por sua vez, viabiliza a intervenção ativa do professor sobre:

[...] el alumno, como motivarlo, controlarlo, o ayudarlo en tareas académicas. [...] su propia persona, como modificar estrategias de gestión o vigilar sus niveles de estrés. [...] sobre la tarea/currículo, realizando la correspondiente adaptación a la diversidad de los alumnos, programando actividades o seleccionando contenidos, por ejemplo (p. 20).

A gestão da sala de aula é uma atividade fundamental na prática educativa, mas também no desenvolvimento profissional do professor, pois exige uma constante reflexão sobre suas escolhas e a postura que assume na sala de aula: antes, durante e depois do ensino (Therrien e Therrien, 2000; Santos, 2004). Dessa forma, essa competência ganha contornos por meio da atuação e reflexão sobre a própria prática, definindo o papel central da experiência em sua constituição (Shulman, 1987).

A partir dessa perspectiva um olhar analítico para a prática de professores ex-

periêntes configura um locús privilegiado para reconhecermos indícios dos principais aspectos envolvidos na gestão da sala de aula, o raciocínio pedagógico que a fundamenta e suas implicações no ensino e aprendizagem dos alunos, pois como afirmam Therrien e Therrien (2000):

Observar e escutar as razões e os motivos que fundamentam as constantes decisões dos docentes na complexidade da condução das atividades curriculares, da organização do tempo e do espaço, e na articulação das múltiplas interações entre os sujeitos envolvidos fornece importantes indicadores do universo epistemológico constituinte da identidade e da competência destes profissionais. A compreensão da intencionalidade docente sob o ângulo das premissas ou dos saberes que dão suporte às suas decisões de ação no chão da sala de aula constitui um elemento essencial dos processos de formação inicial e contínua do professor e de identificação da cultura docente em ação (p. 12).

Nesse trabalho apresentamos um recorde de uma tese de doutorado em andamento, no qual destacamos alguns aspectos da gestão da sala de aula realizada por um professor considerado por seus pares e alunos como competente em sua prática educativa. Para isso realizamos um estudo de caso único com o objetivo de reconhecer por meio de narrativas, do planejamento de ensino e de observações não participantes da sala de aula desse professor, a lógica que orienta organização de suas estratégias de ensino e a maneira que conduz as interações sociais em sua sala de aula.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Conceito de gestão da sala de aula

A gestão da sala de aula é uma etapa fundamental para instituir a ordem, organizar as atividades de ensino e construir um ambiente que favoreça a aprendizagem dos alunos. Por meio dela se operacionaliza o currículo proposto para disciplina, se regula as interações sociais na sala de aula e se antecipa situações que podem favorecer ou limitar a aprendizagem (GAUTHIER et al., 1998). No entanto, essa temática recebe pouca atenção nos cursos de formação de professores e nas pesquisas educacionais, particularmente no contexto do Ensino Superior, sendo uma competência desenvolvida pelo professor durante sua trajetória docente. As primeiras pesquisas sobre a organização e a gestão da sala de aula centraram-se essencialmente em questões associadas à ordem e disciplina, não se estabelecendo uma relação direta com a construção de um ambiente adequado a aprendizagem (DOYLE, 1986).

A partir da década de 80 as pesquisas ultrapassaram os limites das questões de ordem e passaram a associar a gestão da sala de aula aos processos de ensino e de aprendizagem (GAUTHIER et al., 1998). Com essa perspectiva, Doyle (1986) amplia esse conceito e concebe a gestão da sala de aula como uma atividade de caráter cognitivo que permite aos professores realizarem antecipações que viabilizem a convivência na sala de aula e favoreça a aprendizagem dos alunos. Para o autor, a gestão da sala de aula “[...] consiste num conjunto de regras e de disposições

necessárias para criar e manter um ambiente ordeiro favorável tanto ao ensino como à aprendizagem”.

Gauthier et al. (1998), destaca três dimensões fundamentais da gestão da sala de aula presentes em pesquisas educacionais: (i) o planejamento da gestão, (ii) a gestão da classe em situação de interação com os alunos e (iii) a avaliação e o controle das atividades de gestão da sala de aula. A primeira dimensão refere-se ao trabalho de preparação e de planejamento que conduz a um conjunto de decisões relacionadas às regras de convivência e às rotinas de funcionamento das aulas, como por exemplo, o sequenciamento das atividades e a implementação de um planejamento de ensino.

A segunda dimensão refere-se à aplicação das medidas disciplinares, das sanções, das regras e procedimentos que regem a interação entre os agentes da sala de aula. Trata-se, portanto, da supervisão do trabalho dos alunos e da condução das interações dialógicas que se estabelecem durante o ensino. A terceira dimensão refere-se à avaliação das regras, procedimentos e medidas disciplinares, portanto, configura uma atividade reflexiva do professor sobre a condução de suas aulas.

No âmbito do Ensino Superior, Santos (2004) aponta a competência de realizar o planejamento pedagógico como uma competência central do professor que deve “[...] *ter bem claro os objetivos a serem atingidos no desenvolvimento dos conteúdos, com estratégia adequada e uma avaliação coerente com o que propôs realizar. Planeje bem suas aulas e as desenvolva com competência* (Santos, 2004, p. 105)”. Ainda sobre esse nível do ensino Ezcurra (2009) destaca a impor-

tância do conhecimento sobre os alunos para repensar os projetos pedagógicos e curriculares de maneira a contemplar as características e necessidades de uma demanda emérgente no Ensino Superior, definida por um público alvo bastante heterogêneo. Com essas perspectivas a gestão da sala de aula é posicionada como uma atividade complexa, que exido do professor conhecimentos e habilidades para integrar uma variedade de objetivos e necessidades por meio de um planejamento estratégico e uma postura coerente em sua atuação docente.

2.2. Gestão da sala de aula: um componente da base de conhecimentos para o ensino

Apartir da década de 80, as pesquisas educacionais passam a evocar o conceito de gestão da sala de aula como um conhecimento necessário para a docência. No livro *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, editado por Maynard C. Reynolds em 1989, Carolyn M. Evertson, publica o capítulo *Classroom Organization and Management*, no qual destaca a importância desse tema na formação e prática dos professores. Em 2006, a mesma autora é uma das editoras do *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, no qual se compila um conjunto de textos que justificam a importância da gestão da sala de aula nos processos de ensino

e aprendizagem, destacando-se a necessidade de investigações sobre o tema em diferentes contextos e de sua incorporação em cursos de formação de professores.

A gestão da sala de aula é apontada por Grossman (1990), como um componente da base de conhecimentos para o ensino dos professores. A autora destaca quatro categorias de conhecimentos que considera fundamentais para os professores, a saber: (i) pedagógico geral, (ii) do tema, (iii) pedagógico do conteúdo e (iv) do contexto. Essas categorias constituem o “Modelo de Conhecimentos de Professores” proposto pela autora em seu livro *The Making of a Teacher*, publicado em 1990, Figura 1.

Aqui, o conhecimento pedagógico do conteúdo, definido inicialmente por Shulman (1986, 1987) como o amálgama entre a pedagogia e o conteúdo, influencia e é influenciado pelas demais categorias. Esse conhecimento capacita o professor a tornar o conteúdo a ser ensinado compreensível a um grupo de alunos em um determinado contexto (Kind, 2009; Melo et al., 2013, Fernandez, 2011). Trata-se portanto da manifestação e transformação dos demais conhecimentos em situações de ensino que favoreçam a aprendizagem na sala de aula e é apontado por Fernandez (2014) como um conhecimento central para o ensino, que se desenvolve por meio da experiência e reflexão sobre a própria prática.

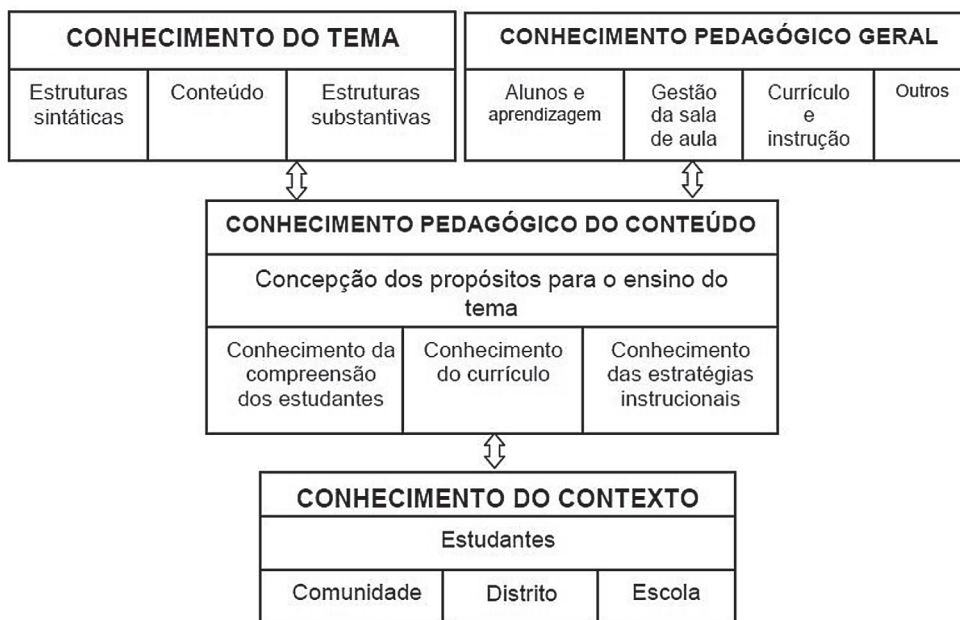


Figura 1. Modelo da relação entre os domínios do conhecimento do professor proposto por Grossman (1990), p. 4. (Tradução nossa).

Nesse modelo, o conhecimento pedagógico geral apresenta os seguintes componentes: (i) alunos e aprendizagem, (ii) gestão da sala de aula, (iii) currículo e instrução e (iv) outros. O destaque dado aos três primeiros componentes sugere que eles são fundamentais na composição dessa categoria. Ao tratar sobre “gestão da sala de aula”, a autora evoca como principal referência, o texto *“Classroom Organization and Management”*, publicado por Walter Doyle em 1986 e citado acima.

Nesse texto autor faz uma sólida revisão bibliográfica sobre pesquisas referentes à gestão da sala de aula, orientado pelas seguintes questões: (i) como a ordem é estabelecida e mantida na sala de

aula? (ii) que concepções sobre a organização da sala estão relacionadas com as variadas situações de ensino? (iii) os professores podem atuar de forma a criar e sustentar o planejamento e a organização das lições para contemplar o comportamento individual e de um grupo? Para o autor, a maneira como o professor organiza os alunos e administra as atividades e situações de ensino dependem de diversas variáveis, como os propósitos para o ensino, o público alvo, o tempo e recursos disponíveis, as estratégias instrucionais, o sequenciamento dos conteúdos a serem abordados, entre outros.

Na perspectiva de Doyle, o professor precisa possuir conhecimentos e habilidades relativas a gestão da sala de aula para

selecionar e articular suas estratégias de ensino de maneira a beneficiar um grupo de alunos específicos e promover a aprendizagem. Nesse processo, é necessário considerar: (i) os tipos de atividades em sala de aula, (ii) as diferenças entre os temas abordados em cada disciplina e (iii) o nível de escolaridade dos estudantes (Doyle, 1986). Assim, o professor deve ser capaz de avaliar o seu contexto social, os recursos disponíveis, seu repertório de estratégias para o ensino, suas intenções com cada estratégia, o perfil dos estudantes, as características de sua disciplina e outras variáveis. Por exemplo, em uma sala de aula com mais de quarenta estudantes adolescentes, promover um debate no qual os estudantes estejam organizados em um grande círculo, pode ser menos eficiente que promover uma aula expositiva dialogada, pois a mobilização da infraestrutura da sala e dos estudantes poderia ser um fator limitante.

3. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Temos como objetivo nesse trabalho investigar e reconhecer nas narrativas e no planejamento de ensino de um professor experiente alguns aspectos que marcam a dinâmica de sua gestão da sala de aula. Para isso nos norteados pelas seguintes questões de investigação:

- (1) Que variáveis esse professor, reconhecido como competente em sua instituição de ensino, considera para planejar uma disciplina ministrada para um grupo alunos do Ensino Superior?
- (2) Como esse professor realiza a gestão da sala de aula em situação de interação com os alunos consi-

derando a diversidade de interesses e perfís dos agentes de sua sala de aula?

4. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Os estudos de caso são pesquisas empíricas, que nos possibilitam investigar em profundidade uma situação do contexto real. Nesse trabalho apresentamos um caso crítico, único e peculiar em um determinado contexto e como aponta Yin (2010): “Uma justificativa para o caso único é quando ele representa o caso crítico no teste de uma teoria bem formulada. (p.71)” e [...] “o caso único, preenchendo todas as condições para o teste da teoria, pode confrontar, desafiar ou ampliar a teoria. (p. 72)”. Ao observar as aula desse professor reconhecemos peculiaridades que favoreciam o engajamento e a aprendizagem dos alunos, o que nos motivou a investigar com maior profundidade alguns aspectos de sua atuação docente por meio de um estudo de caso.

4.1. Professor

O professor sujeito desse estudo é biólogo (Bacharel e Licenciado), possui doutorado em Ciências Biológicas e pós-doutorado em Bioquímica. Atua como professor de Bioquímica no Ensino Superior há mais de 40 anos em uma renomada universidade do Brasil. Há mais de 20 anos é coordenador e professor de uma disciplina de Bioquímica Básica oferecida anualmente aos alunos do primeiro ano do curso de Farmácia-Bioquímica dessa universidade. É autor de um renomado livro de Bioquímica Elementar publicado no Brasil e realiza pesquisa em Ensino de Bioquímica, em que muitos de seus tra-

balhos e investigações estão associados a sua prática docente. Esse professor tem se destacado por anos seguidos na avaliação institucional de disciplinas realizada ao final de cada semestre, na qual os alunos avaliam seus professores por intermédio de um questionário com escala Likert. Além disso foi eleito no ano de 2013 como o melhor professor do Instituto onde trabalha em um processo que envolveu a avaliação dos demais docentes.

4.2. Contexto da investigação

Os dados foram coletados no segundo semestre de 2011 enquanto o professor ministrava sua disciplina de Bioquímica Básica para um grupo de vinte e cinco alunos do primeiro ano do curso de Farmácia-Bioquímica. O objetivo da disciplina era proporcionar uma visão global dos princípios gerais da Bioquímica. A disciplina foi estruturada a partir de duas estratégias de ensino centrais, a saber: i) os “*Períodos de Estudos - PE -*” e ii) os “*Grupos de Discussão - GD -*”. Nos PEs, os alunos se reúnem em grupos de cinco integrantes para responderem um conjunto de questões sobre os principais conceitos e informações relacionadas a um tema da aula. Essas questões foram disponibilizadas na apostila da disciplina entregue no início do curso e foram respondidas com o apoio do livro didático

entregue pelo professor para cada aluno no início do curso. Um PE é realizado em um período médio de quatro horas. Os GDs são realizados com todos os alunos, organizados em roda. No GD são discutidos problemas que articulam as informações e os conceitos abordados no PE. Tais problemas são disponibilizadas na apostila ou retiradas do livro texto. Cada GD é realizado em um período médio de quatro horas.

4.3. Coleta e análise dos dados

Esse estudo de caso foi realizado por meio de um abordagem metodológica qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994). Os dados envolvidos na pesquisa foram coletados por meio entrevistas semiestruturadas e pela análise documental do planejamento de ensino elaborado pelo professor. Foram realizadas quatro entrevistas com um tempo de duração que variou de sessenta a noventa minutos. Nossas conversas com o professor ocorreram em sua sala de trabalho e foram registradas em áudio e vídeo, conforme as diretrizes propostas por Novais, Leal e Fernandez (2011). O entrevistado recebeu um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)*, que foi assinado autorizando a realização de cada entrevista e seu registro audiovisual (Sachilling; Siqueira; Bruno, 2008).

Entrevistas	Tivemos como objetivos identificar e registrar o conhecimento e as concepções que o sujeito da pesquisa possui sobre:
Propósitos e objetivos para o ensino	(i) na formação no Ensino Superior (ii) no curso de Farmácia-Bioquímica, (iii) na disciplina de Bioquímica Geral que ministra, (iv) no legislação e nos documentos oficiais dirigidos à Educação Superior.
Alunos e suas compreensões	i) os diferentes tipos de estudantes presentes em uma sala de aula, (ii) as características sociais, culturais, individuais e psicológicas dos estudantes, (iii) as concepções alternativas, (iv) seus interesses e motivações e (v) o perfil do estudante do curso de Farmácia-Bioquímica.
Estratégias de ensino	(i) centradas nos alunos, (ii) centradas no professor, (iii) que desenvolvam competências e habilidades, (iv) suas potencialidades, (v) suas limitações, (vi) o momento de utilizá-las e (vii) as estratégias específicas para o ensino de Bioquímica.
currículo	(i) o ajustamento horizontal e vertical do conteúdo no currículo, (ii) os critérios para escolha e abordagem dos diversos conteúdos, (iii) a grade curricular do curso de Farmácia-Bioquímica, (iv) a influência dos recursos disponíveis na definição e abordagem dos conteúdos e (v) a organização do conjunto de temas abordados na disciplina.

Tabela 1. Temas abordados nas entrevistas com o professor

Com as entrevistas buscamos reconhecer o conhecimento do professor sobre: (i) os propósitos e objetivos do ensino, (ii) os estudantes e suas compreensões, (iii) as estratégias de ensino e (iv) o currículo. Os principais tópicos que orientaram nossas perguntas são apresentados na Tabela 1 e foram definidos considerando: (i) alguns aspectos da prática docente do professor, que reconhecemos por meio de observações não-participantes da sala de aula e (ii) alguns pressupostos de nossos referenciais teóricos (Shulman, 1987; Grossman, 1990), o que nos possibilitaria obter respostas que corroborassem com a lógica de nossa investigação e com os nossos objetivos iniciais.

Os vídeos produzidos a partir do registro audiovisual foram assistidos e o áudio transcrito conforme sugere Carvalho (2006). Essas transcrições foram organizadas em tabelas com duas colunas, na primeira indicamos o número do “Turno” e na segunda, intitulada como “Verbal”, as falas provenientes das entrevistas. Denominamos “Turno” uma fala iniciada e finalizada por um sujeito. Cada “Turno” é representado por um número que localiza uma fala no contexto de toda interação verbal registrada em um vídeo. Assim, essas transcrições e o planejamento de ensino constituíram nosso corpus de investigação para extração dos trechos de interesse.

Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposto por Galiazzi e Moraes (2006). A ATD consiste na identificação inicial de unidades de significados para posterior organização em categorias. Segundo os autores, essa abordagem transita entre as técnicas de Análise do Conteúdo e Análise do Discurso e se organiza em torno de três elementos principais: (i) a desmontagem do corpus de pesquisa ou unitarização; (ii) o estabelecimento de relações e (iii) a produção do novo a partir dessas relações.

Na unitarização, os materiais são examinados em seus detalhes e fragmentados em conjuntos de unidades de significados, que no processo de estabelecimento de relações são categorizados em função de suas semelhanças. Da intensa análise dessas relações e do esforço para compreendê-las, emerge um novo produto construído a partir da reflexão sobre os elementos textuais categorizados que explicita novas compreensões. Esse constructo ou “metatexto” pode convergir do empírico para a abstração teórica possibilitando a elaboração de argumentos para compor textos interpretativos (Galiazzi e Moraes, 2006).

O processo de categorização foi realizado pela exaustiva leitura do corpus e organização dos trechos de interesse, ou unidades de significados, nas categorias emergentes que foram organizadas em tabelas. Da leitura e busca de relações entre os trechos que compunham essas categorias elaboramos o texto interpretativo apresentado na seção resultados e discussões. Destacamos as temáticas de cada categoria por meio de trechos da fala do próprio professor, que estão evidenciados em itálico no decorrer do texto.

5. RESULTADOS

5.1. Planejamento da disciplina

“Primeiro uma organização muito detalhada [...]”

Nosso professor aponta o planejamento do ensino como uma etapa fundamental de sua prática:

Primeiro uma organização muito detalhada e muito minuciosa do roteiro que serve para os períodos de estudo e dos problemas que vão orientar as discussões. Isso é muito trabalhoso de fazer. É extremamente trabalhoso. E isso é necessário, tá aqui, está pronto, dia dois de agosto começaremos, ou três de agosto, não sei. Então aqui tem todo o roteiro do curso, item por item, o que vai ser feito, o que vai ser discutido em cada dia, o calendário, enfim, isso é muito trabalhoso. Fundamentalmente esse é o material.

No trecho ele revela a importância que atribui a esse processo. Esse planejamento contempla: (i) a equipe de docentes e monitores, (ii) o programa resumido da disciplina, (iii) uma sugestão de bibliografia, (iv) a indicação de websites com softwares para o aprofundamento dos estudos, (v) uma descrição das principais atividades de ensino e os critérios de avaliação, (vi) um calendário com a programação dos conteúdos e atividades que serão realizadas em cada aula, (vii) um roteiro de estudos para cada matéria, com as questões e os problemas para a realização dos PEs e GDs, e (viii) alguns apêndices.

Trata-se, portanto, de um planejamento detalhado e sistemático que pretende antecipar as etapas que o professor elegeu para orientar o seu ensino. Esse planejamento é compartilhado com os alunos no primeiro dia de aula, em que cada um deles recebe uma cópia no formato de uma apostila. Nesse dia, o professor apresenta sua abordagem de ensino, esclarece dúvidas e inicia as atividades. Por meio dessa apostila, os alunos podem ter uma visão geral da disciplina e as matérias e atividades que estão programadas para cada dia de aula. No início do curso o professor costuma estar mais atento ao grupo, pois se trata de um momento de adaptação e incorporação das estratégias de ensino adotadas na disciplina. No entanto, à me-

didada que os alunos incorporam a dinâmica das aulas e se tornam mais autônomos ele passa a interferir cada vez menos no processo de aprendizagem.

“[...] a escolha principal que eu tenho que fazer é a seleção do conteúdo.”

O calendário das aulas é ajustado em função do andamento da disciplina e se os alunos avançam para além do proposto, o professor prossegue na abordagem dos próximos temas. A seguir apresentamos um recorte do calendário disponibilizado por ele em seu planejamento de ensino, no qual propõe um período estimado para abordar um conjunto de temas.

Mês	Dia/*período	Atividade e Matéria
AGOSTO	02 (tarde)	PE - Aminoácidos - Objetivos de 1 a 6.
	04 (manhã)	GD - Aminoácidos - Problemas 1 a 6.
	04 (tarde)	PE - Proteínas Parte I - Objetivos 1 a 11. Seminário 1: Peptídios antimicrobianos.
	09 (tarde)	GD - Proteínas Parte I - Problemas 5, 6 e 9-13
	11 (manhã)	PE - Proteínas Parte II - Objetivos de 1 a 8.
	11 (manhã)	GD - Proteínas Parte II Problemas 1, 3 e 4. Provinha 1.

Quadro 1. Recorte do calendário de matérias e atividades extraído do planejamento de ensino. * Cada período é composto por quatro horas de aulas.

Nesse recorte, apresentamos uma programação para o ensino de dois temas, a saber: (i) aminoácidos e (ii) proteínas. Como pode ser observado o tempo disponível para a abordagem de cada tema é variado. Para abordar o tema “aminoácidos” o professor sugere dois períodos e para abordar “proteínas” sugere quatro períodos. Definir o tempo necessário

para a abordagem de cada tema requer do professor o conhecimento sobre a quantidade de conteúdos associados a cada um deles, as estratégias utilizadas e o estágio de desenvolvimento dos estudantes. No trecho a seguir, o professor trata sobre o tempo que disponibiliza para o ensino e o estudo em sua disciplina:

Então, como a gente subverte esse princípio, e na verdade o que a gente faz é que eles estudam e aprendam durante o tempo de aula, então a contabilidade é outra. Eu não posso comparar duas horas de aula expositiva com duas horas de estudo e discussão. Porque aí eu tinha que comparar duas horas de aula expositiva mais o tempo que eles vão estudar em casa, no fim de semana, pra isso completar o Quadro, senão eu to fazendo conta errada, não é? Então, mas de qualquer maneira, o que vai decidir é o tempo que eu disponho da disciplina, e, portanto, dentro da estratégia que eu acho que é apropriada, que vai desenvolver as competências, as habilidades que a gente quer desenvolver, além da informação, o que cabe aí dentro e o que não cabe.

Para ele é fundamental que os estudos sejam realizados durante as aulas, pois isso possibilitará a interação entre os alunos, o que para o professor é uma oportunidade para que eles desenvolvam as competências e habilidades, que estão diretamente relacionadas com as duas principais estratégias de ensino propostas na disciplina, os PEs e os GDs. Ao tratar sobre essas estratégias o professor ressalta “[...] *que desenvolver a habilidade de trabalhar em grupo, expondo suas ideias e ouvindo seus colegas é de extrema importância não só no aprendizado, mas também na futura vida profissional de cada um. (PLANEJAMENTO DE ENSINO)*”.

No entanto, de acordo com ele a opção por uma abordagem centrada no trabalho

em grupo requer um maior tempo para o estudo na sala de aula e isso implica diretamente na seleção dos conteúdos:

Eu acho que a escolha principal que eu tenho que fazer é a seleção do conteúdo. [...] se eu olho todo o tempo disponível, o que cabe dentro desse tempo está absolutamente subordinado à estratégia de ensino que eu vou usar. Claro que a exposição pura e simples é um método muito econômico de dar informação, né? Eu brinquei com você outro dia, que eu uso quatro horas, seis horas, pra dar o ciclo de Krebs, e em seis horas de aula expositiva você dá muito mais do que isso.

A opção por estratégias de ensino que favoreçam a interação entre os agentes da sala de aula sugere que a abordagem do professor não prioriza o ensino de conteúdos conceituais e corrobora com seu propósito de que os alunos desenvolvam competências e habilidades. Outro aspecto que se destaca na abordagem do professor é a organização das atividades de ensino, que iniciam com o PE, prosseguem com o GD, e ao final de um ciclo de matérias os alunos realizam uma “*Provinha*”, que para o professor “*é uma estratégia de aprendizagem, não é uma avaliação do que eles já sabem. É uma forma de eles aprenderem*”. Essa estrutura se conserva durante toda a disciplina, sendo interrompida apenas para a aplicação de uma das três avaliações oficiais propostas na disciplina.

“Precisa sim, e de um espaço adequado [...]”

O trabalho em grupo também requer um espaço e uma infraestrutura adequada, pois os alunos precisam se organizar em grupos e transitar pela sala de aula.

Precisa sim, e de um espaço adequado, ou seja, se eu tiver um anfiteatro com cadeiras fixas, por exemplo, fica muito incômodo, muito incômodo, porque como eles vão estudar em grupos de cinco, é conveniente que eles estejam em rodinha, um vendo o outro, um falando com o outro. E se eles vão fazer um grupo de discussão com vinte, vinte e cinco alunos, é a mesma coisa. Eles precisam estar em roda pra discutir. Não dá pra discutir sentado como no cinema.

Assim, para que os PEs e os GDs sejam realizados é importante que as cadeiras possam ser movimentadas na sala e que a turma não seja composta por um número elevado de alunos. O professor destaca também, que é *“imprescindível nesse tipo de trabalho, eles terem a literatura, eles terem o que ler, isso é necessário, senão você não pode fazer o período de estudos”*.

“Os recursos humanos são fundamentais [...]”

O contexto onde se fará a aprendizagem é um elemento considerado pelo professor na definição de suas estratégias, pois para que as atividades sejam realizadas e alcancem seus propósitos é fundamental que existam as condições estruturais e os recursos humanos necessários.

Os recursos humanos são fundamentais, porque a razão professor-aluno aí é alta. Pra seguir essa estratégia, tipicamente esse, quanto mais ativa a aprendizagem, ou a estratégia de aprendizagem, maior a razão professor-aluno necessária, né? Porque claro, se eu tenho uma aula classicamente expositiva, eu posso dar uma aula pra cem alunos, desde que eu tenha um microfone e local adequado, eu falo a mesma coisa e os alunos ouvem. Eu não posso usar essa estratégia com cem alunos. Porque eu não posso fazer vinte grupos com cinco alunos e orientar o trabalho desses vinte. Não é possível. Então, a razão professor-aluno tem que ser muito mais alta.

Ele destaca ainda que sua abordagem requer a interação entre o professor e os alunos e, por isso, turmas numerosas dificultam sua implementação. Para proporcionar mais momentos de interação e ajuda aos alunos o professor conta com o apoio de monitores que são treinados para acompanhar as aulas:

É ótima a presença deles é ótima sob todos os aspectos. É ótimo pra nos auxiliar, porque os alunos que estão estudando são sempre bem atendidos, tem sempre alguém disponível, ou seja, se eles têm alguma dúvida, se eles querem discutir alguma coisa, eles não ficam esperando, tem sempre alguém disponível. Se eu não estou, o monitor está. [...] Então eu tenho reunião semanal com eles de duas a qua-

tro horas, que é todos os itens que vão ser discutidos no período de estudo, todos os itens que vão ser discutidos no grupo de discussão são previamente discutidos entre eles, pra que eles se familiarizem e possam orientar os colegas, né?

Os monitores também colaboram com a correção das provinhas e das provas aplicadas durante a disciplina e são recursos humanos importantes no processo de gestão da sala de aula.

“[...] não é pertinente exigir dele (aluno) uma rigidez de postura.”

Durante os PEs, os alunos ficam livres para saírem da sala e realizarem suas atividades no ritmo que lhes seja conveniente. O professor revela lidar com seu público alvo de maneira flexível e busca criar um clima agradável para aprendizagem, conforme afirma: *“Então, eu acho que não é pertinente exigir dele uma rigidez de postura. Diferenciando o que é seriedade de austeridade: o indivíduo pode fazer uma tarefa com muita seriedade, mas ele não precisa ter aquela cara de quem tá fazendo a coisa mais importante do mundo. Isso pode ser leve, alegre, e tudo mais”*.

Aqui, ele revela ter conhecimento sobre as características de seu público alvo, que são jovens e adolescentes, e por isso não exige uma postura rígida de seus alunos. Para ele, uma postura mais flexível não implica em falta de seriedade nem do docente e nem dos alunos e que a flexibilidade e leveza nas aulas favorece a construção de um clima agradável e “alegre” para a aprendizagem:

Até pela estrutura da disciplina ou outras como a nossa, são muito mais frouxas, são muito mais permissivas. E quando eu digo permissiva quero dizer, transfere grande parte dessa responsabilidade para os alunos, não fecho a porta às 8h05, então os alunos chegam à hora que eles querem e saem à hora em que querem, mas a estrutura da disciplina traz uma responsabilidade, porque eles sabem que se eles não estudarem ali, eles não vão acompanhar a discussão.

Da mesma maneira o professor lida com o controle da frequência nas aulas:

[...] você viu a gente não tem lista de presença ou tem uma lista de presença informal, onde eles percebem que aquilo não vai ter nenhuma influencia no rendimento deles, não vai ser cobrado efetivamente e todos vinham, quer dizer, quando eles não vêm é uma exceção, uma coisa pontual, mas em princípio você vê que estavam todos lá todos os dias. E por que eles vinham? Porque eles percebem que vale a pena.

No trecho, ele demonstra ser bastante flexível com esse controle e mesmo assim, poucos alunos faltam às aulas. Para o professor, isso se deve ao fato de que eles reconhecem a importância de participar das aulas e esse é um indicativo de que abordagem proposta na disciplina é aprovada pelos alunos.

5.2. Gestão da sala de aula na situação de interação com os estudantes

[...] em princípio os alunos têm (INTERESSE) e até a nossa tarefa é manter o interesse.

Na sala de aula, existem estudantes com diferentes perfis, em que alguns são hiperparticipativos, outros hipoparticipativos, alguns interessados, outros nem tanto. Saber reconhecer os diferentes tipos de estudantes que compõem uma sala de aula e realizar sua gestão configura uma atividade complexa e que exige habilidades específicas do professor.

Nosso sujeito de investigação revela reconhecer esses diferentes tipos de estudantes e define com um bom aluno, aquele *“[...] que está interessado em aprender. Esse pra mim é o bom aluno. Se ele estiver interessado em aprender está tudo resolvido, porque eu estou interessado em ensinar.”* Para ele, um estudante que apresenta dificuldades não é considerado um mau aluno, mas o objeto de sua prática docente, conforme afirma quando diz *“Os outros são pequenos problemas que podem aparecer e que faz parte da tarefa, faz parte do meu show”*, mas para mediar a aprendizagem os estudantes devem estar presentes, pois o professor precisa ter acesso a eles, conforme afirma no trecho a seguir.

Se eles não vêm, eu não tenho como acessá-los, eu não tenho como fazer diálogo, não tenho como conversar, então a isso que eu caracterizaria, por contraponto, os alunos bons, aqueles que têm interesse em aprender. E uma vez

eles tendo interesse, não tem mais problema.

No entanto, em sua experiência docente, o professor encontrou poucos casos de estudantes desinteressados e assume o pressuposto de que a princípio todos eles estão interessados em aprender, em níveis diferentes, mas estão. Assim, caberia a ele manter o interesse dos estudantes, pois eles percebem quando uma disciplina é bem conduzida e lhes trará contribuições, caso contrário eles se desinteressam e podem até desistir.

Eu acho que em princípio os alunos têm e até a nossa tarefa é manter o interesse. Muitas vezes esse interesse é diminuído e desaparece, diminui grandemente quando a disciplina não é bem conduzida e aí eles deixam de se interessar. Então os alunos têm um feeling pra isso. No início de qualquer disciplina eles vêm e daí, salvo exceções, se não vale a pena assistir a disciplina, eles começam a faltar. Mas se eles vêm que vale a pena, eles comparecem.

[...] na maior parte das vezes está participando ainda que calado, porque ele tá ouvindo [...]

O professor diferencia o nível de participação dos estudantes com o seu interesse por aprender. Para ele, alguns estudantes são hipoparticipativos por que essa é uma característica de sua personalidade, como na vida cotidiana, em que algumas pessoas são mais falantes e outras menos. Mas, o fato de estarem vivenciando ativi-

dades que estimulam a interação entre os agentes da sala de aula, a troca de ideias e a construção coletiva de conhecimentos; evita uma postura passiva do aluno, mesmo que ele participe menos oralmente.

Se a participação é oral ou não é oral, isso é uma coisa. Outra coisa é ele estar participando intelectualmente do grupo. E isso pode e na maior parte das vezes está participando ainda que calado, porque ele tá ouvindo, então ele está exposto a opiniões divergentes, ou diferentes pelo menos. (ENTREVISTA 3, TURNO 108)

Ele justifica a seguir como percebe que, embora não participem oralmente, esses estudantes menos falantes estão interessados em aprender e estão aprendendo.

Então o fato dele não discutir com os colegas, não significa que ele não está aprendendo. Então dois dados que a gente tem: primeiro, ele vem, ele continua vindo em todos os grupos de discussão e experimentos de estudo. Segundo, ele tem bom desempenho. Isso mostra que ele não está indiferente no processo, embora ele não esteja falando ativamente. Então isso não me incomoda. Eu acho que é natural que alguns são mais desenvoltos, gostam mais de falar, têm mais facilidade pra isso e outros menos. Eu não vejo necessidade de que a participação seja idêntica a todos os membros do grupo. Eu acho que não tem nenhuma impor-

tância, se isso não estiver incomodando ninguém, nem os que estão mais calados, nem os que são mais falantes, está tudo bem, não há necessidade de equalizar isso.

[...] era um aluno muito esperto, muito esperto mesmo, rápido e tal. [...]

Se por um lado alguns deles são hipoparticipativos, por outro alguns são hiperparticipativos. Alunos que participam excessivamente da aula, podem desestimular os outros a participarem ou acomodá-los. Nesse processo, todos perdem, pois o hiperparticipativo deixa de ouvir as dúvidas e opiniões de seus colegas, e os que se acomodam deixam de compartilhar suas ideias e debater seus pontos de vista. O professor relata, a seguir, uma experiência que teve com um aluno hiperparticipativo, embora esse não seja um caso frequente em suas aulas.

Uma situação muito boa, porque esse aluno era um aluno muito esperto, muito esperto mesmo, rápido e tal. E quando se punha um problema, depois de um instante de pensar ele rapidamente tinha a solução. Isso de certa forma tolhia a discussão que deveria conduzir a resposta, porque ele já dava a resposta e quase sempre a resposta que ele dava estava correta.

Lidar com os diferentes tipos de estudantes exige do professor conhecimentos e habilidades relativas à gestão de sala de aula. A maneira como o professor aborda um estudante hiperparticipativo para sinalizar que os outros também precisam

participar deve ser sutil e estratégica, pois se esse aluno se sentir censurado ou exposto poderá deixar de participar e perder o interesse pela disciplina. O professor relata a seguir, como tratou essa situação em sua sala de aula.

E o andamento da história foi muito favorável, porque lá pelas tantas os colegas falaram isso pra ele nas discussões que a gente faz às vezes. Ao fim da discussão os meninos falaram olha Marcelo, o que acontece é o seguinte a gente não tem tempo de pensar e discutir o tema, porque você fala logo a solução e aí você fica explicando pra gente como é que é. Aí ele falou não, mas eu estava querendo ajudar e tal... Recebeu muito bem a crítica, então se eu estiver me antecipando, vocês me avisam e tal.

O professor realiza, eventualmente, rápidas discussões sobre a dinâmica e o andamento dos GDs. Essas discussões ocorrem com maior frequência no início da disciplina, pois o grupo ainda está se ajustando às estratégias de ensino e aprendendo a se comportar em um grupo. Foi em uma dessas discussões que os próprios estudantes tiveram a oportunidade de evidenciar o comportamento do colega hiperparticipativo e esclarecer as dificuldades geradas pelo excesso de suas intervenções e “[...] *Uma vez que ele foi notificado e tomou consciência da situação, as coisas correram muito bem. Ele se segurou um pouco mais, os alunos tiveram oportunidades.*”

Para ele, essa foi mais uma oportunidade de aprendizagem para todos, conforme afirma:

Mas não teve nenhuma dificuldade, foi até favorável, ambos aprenderam. Ele e o grupo aprenderam com a situação. Então, quando acontecem esses casos, que fogem um pouco da rotina, é preciso conversar no grupo, pro grupo entender aquilo como uma situação que está ocorrendo ali no grupo e que a gente precisa encontrar a melhor solução, sem dramas, sem acusações nem nada. Fala olha, está acontecendo isso, vamos ver como a gente resolve.

Esse trecho corrobora com a postura que o professor relata adotar diante do comportamento dos estudantes, pois eles são novamente convidados a atuar diante das situações que emergem na sala de aula e buscarem coletivamente uma solução que responda às necessidades e expectativas de toda a turma.

6. DISCUSSÃO

Nessa investigação foi possível reconhecer que esse professor realiza o planejamento de sua gestão de aula considerando: (i) suas estratégias de ensino, (ii) a elaboração de roteiros de estudos para os alunos, (iii) o sequenciamento estratégico de suas atividades, (iv) a organização dos alunos na sala de aula e (v) os recursos humanos e materiais disponíveis para o ensino. Ele enfatiza a importância de um planejamento de ensino detalhado e apresenta uma organização de atividades sistemática baseada na tríade PE, GD e Provinha; o que constitui um núcleo central de atividades que direcionam o ensino.

Sua valorização ao planejamento e a maneira como conduz suas aulas su-

gere que um de seus objetivos é criar as condições necessárias para que os próprios alunos implementem esse planejamento e ao professor caberia o papel de supervisionar esse processo. Com essa abordagem ele define como um de seus propósitos para o ensino o desenvolvimento competências e habilidades relativas a autonomia e atuação crítica em grupo, o que é apontado por Rué (2009) e Silvia (2011) como uma necessidade formativa nesse nível do ensino. Nesse âmbito, Cunha (2009) destaca o conceito de “*Gestão participativa*” como uma característica de experiências inovadoras no Ensino Superior, pela qual os sujeitos envolvidos participam da gestão da sala de aula, desde a concepção de um planejamento para o ensino até a análise dos resultados e dessa forma “[...] *há uma quebra com a estrutura vertical de poder responsabilizando o coletivo do processo de ensino e aprendizagem pelas propostas formuladas.* (p. 224)”.

No caso desse estudo, a gestão da sala de aula parece estar associada à concepção do professor de como os alunos aprendem e de suas intenções para o ensino (Novais e Fernandez, 2013). Sua ênfase em atividades que proporcionem a interação entre os agentes da sala de aula sugerem que para ele a aprendizagem é favorecida pela interação entre os alunos (Orts, 2005). Sugere também que trata-se de um processo gradativo, pois os alunos se aproximam dos conceitos fundamentais no PE, resolvem problemas inter-relacionando tais conceitos nos GDS e, por fim, sintetizam e registram suas compreensões nas Provinhas.

Os objetivos de seu curso e as normas que regem a dinâmica das aulas são planejadas antecipadamente e apresentadas

aos alunos por meio de seu planejamento de ensino que é compartilhado e discutido no primeiro dia de aulas. Para Gauthier et al. (1998):

O planejamento da gestão da classe começa não somente com o trabalho de preparação, antes do início do ano letivo, mas também com a implementação e a comunicação de regras, de procedimentos, de relações e de expectativas em face dos alunos assim que o ano se inicia. (p.241).

Esse planejamento começa antes do início do início da disciplina e se estabelece no decorrer das aulas, como um planejamento em ação, particularmente nas primeiras aulas da disciplina, pois esse momento é fundamental para que os agentes da sala de aula se conheçam e as regras de convivência sejam compartilhadas (Gauthier et al., 1998).

Percebe-se um significativo esforço para que a disciplina esteja bem planejada e as aulas articuladas ao tema central por meio de um cronograma que define os objetivos de estudos de cada uma delas. Esse esforço do professor pode ser reconhecido pelos alunos, o que atribui mais seriedade ao seu trabalho e à própria disciplina. Existe uma intenção implícita de que os alunos percebam que o ensino não está sendo realizado de qualquer maneira e de que o professor é comprometido e empenhado com sua aprendizagem.

Nas relações interpessoais o professor não trata as limitações ou dificuldade dos alunos como um problema, mas como situações que precisam e serão resolvidas. Ele gerencia as relações na sala de aula devolvendo ao grupo as questões que

configuram ruídos na aprendizagem de um conteúdo ou no andamento desejado das atividades. Essa abordagem atribui ao aluno parte da responsabilidade pela dinâmica das aulas e retira o professor de uma posição de autoridade absoluta diminuindo a assimetria de poderes na sala de aula, o que favorece a intervenção ativa dos alunos por meio da exposição de ideias e indagação (Cunha, 2009; Silva, 2011). Ao dar voz ao aluno, o professor cria mais um espaço para a avaliação da aprendizagem, pois ao ouvi-los pode identificar por meio de seus discursos dificuldades e limitações e oferecer ajudas adequadas (Zabala, 1998; Quadros e Mortimer, 2014).

A sensibilidade desse professor para reconhecer as necessidades dos alunos e sua disposição em construir espaços para que eles possam se manifestar corrobora com as conclusões de uma pesquisa realizada por Quadros et al. (2010), que buscou investigar algumas percepções de um grupo de alunos da Educação Superior sobre seus professores e o que esperam deles:

Os estudantes esperam um professor com domínio do conteúdo, boa didática, que seja identificado com a docência, observador, sensível e perspicaz e que considere os questionamentos dos alunos. Eles esperam que o professor entenda os limites e as deficiências de cada um e que tenha sensibilidade para

auxiliá-los a se superarem, melhorando, assim, o desempenho. (p. 113).

Nesse âmbito, ao tratar sobre as habilidades sociais na sala de aula Orts (2005) destaca a empatia como um característica fundamental do professor e a define como:

[...] uma das habilidades interpessoais básicas, que consiste na capacidade de se colocar na perspectiva do outro (colocar os sapatos do outro). As relações interpessoais baseadas na empatia são fundamentadas na confiança, respeito e apreço mútuo, e são um fator decisivo para a prevenção de conflitos. (p. 85)

Com essa postura nosso professor dilui as relações de poder na sala de aula e mobilizar todos os seus agentes para o sentido de um objetivo comum: a aprendizagem dos alunos. Assim, as aulas se tornam como diz o professor, “[...] *mais agradáveis*” e todos passam a ser responsáveis por sua própria aprendizagem e pela dos demais. Nessa dimensão, portanto, são reconhecidos valores pessoais e ideologias que convergem para a instauração de um ambiente de aprendizagem mais humanizado, o que não é tão recorrente na Educação Superior. Na Figura 2 sintetizamos alguns aspectos desse processo.

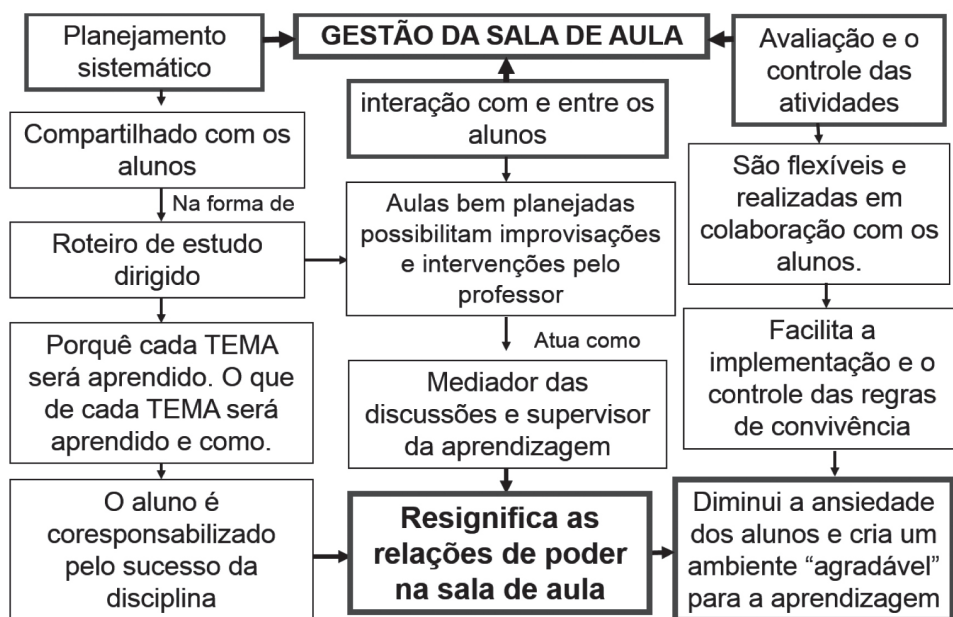


Figura 2. Esquema que ilustra algumas implicações da gestão da sala de aula.

Em sua gestão da sala de aula reconhecemos uma forte influência da dimensão afetiva, particularmente, na manifestação de seu interesse em promover a interação entre os agentes da sala de aula e compartilhar o seu “poder” com os alunos (Silvia, 2011). Esse mecanismo diminui as tensões e ansiedades geradas durante o ensino e instaura a confiança entre o professor e os alunos, gerando emoções positivas que favorecem o engajamento dos alunos nas atividades e a aprendizagem dos conteúdos propostos (Orts, 2009; Brígido et al., 2009; Brígido et al. 2013).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor planeja suas aulas de maneira sistemática e coerente com: (i) o perfil dos alunos, (ii) os propósitos defini-

dos para seu ensino e (iii) seu contexto de atuação. A opção por atividades didáticas centradas na interação entre os alunos exige que o professor realize escolhas e mobilize os recursos necessários para viabilizá-las, o que lhe demanda um exaustivo tempo de reflexão e planejamento.

Fundamentados em nossas constatações, destacamos que a perspectiva assumida por esse professor para a gestão da sala é norteada por quatro princípios centrais, a saber a:

- Autonomia, estimulada por um conjunto de estratégias e condutas do professor que ofereçam subsídios para que o aluno reconheça seus próprios mecanismos de aprendizagem, gere seu tempo de estudo e assumo um papel ativo em sua própria aprendizagem, sendo capaz

de buscar e utilizar novos conhecimentos para resolver problemas.

- Utilização de estratégias de ensino diversificadas e que viabilizem a interação entre os agentes da sala de aula, a exposição de ideias, a indagação, a construção coletiva de novos conhecimentos e o posicionamento crítico diante de um grupo.

- Criação de espaços para a participação dos alunos na gestão da sala de aula de maneira a corresponsabilizá-los pelo sucesso da disciplina e viabilizar a resolução coletiva de problemas ou ruidos que dificultam o andamento das atividades ou a aprendizagem dos conteúdos.

- Criação de um ambiente afetivamente favorável a aprendizagem, marcado por relações afetivas positivas entre o professor e os alunos que possibilita o diálogo, a interação e a negociação entre esses agentes e favoreça a instauração de um clima agradável, motivador e estimulante para a aprendizagem.

A preparação e reflexão prévia de suas aulas lhe oferece maiores possibilidades de improvisações durante as aulas, pois por meio desse planejamento ele possui um relativo controle e conhecimento das principais variáveis que constituem e viabilizam as sequências didáticas de sua disciplina. Assim, o professor pode conduzir suas aulas com maior liberdade e de maneira flexível favorecendo a participação dos alunos e a interação entre os agentes da sala de aula. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador e supervisor da aprendizagem e os alunos realizam a autoregulação da gestão da sala de aula em situações interativas, colaborando diretamente com a avaliação e controle das atividades propostas.

Trata-se de uma dinâmica que exige do professor sólidos conhecimentos do conteúdo específico, pedagógicos e do contexto, mas também conhecimentos sobre a gestão e regulação de grupos, o que implica no desenvolvimento de competências socioemocionais. Ao compartilhar seu “poder” ele viabiliza o estreitamento da relação entre o professor e os alunos, que se tornam mais autônomos e comprometidos com o sucesso da disciplina. Aqui reconhecemos uma competência socioemocional que possibilita ao professor conduzir o grupo por meio do respeito mútuo e da participação no sentido de seus objetivos de aprendizagem, que superam a apropriação de conhecimentos e incluem o desenvolvimento de competências e habilidades.

Assim, sinalizamos como implicações centrais desse trabalho para o campo da docência universitária: (i) a importância e a necessidade de uma formação pedagógica dos professores desse nível do ensino, de maneira que possam resignificar os conteúdos específicos de suas disciplinas e suas estratégias por meio de conhecimentos pedagógicos; (ii) o desenvolvimento de competências socioemocionais que tornem os professores capazes gerir as interações sociais nas salas de aula e construir um ambiente emocionalmente favorável a aprendizagem, (iii) o apoio institucional, que deve oferecer os recursos necessários para a implementação de estratégias de ensino inovadoras e estimular ao professor para o planejamento e reflexão de suas aulas.

Por fim, destacamos que embora por meio de estudos de caso únicos não se possam fazer grandes generalizações, esse estudo sinaliza a importância da gestão da sala de aula na prática educativa e

a necessidade de outros estudos de caso que possam ser articulados de maneira a agrupar evidências comuns sobre os principais aspectos da gestão da sala de aula. E dessa forma, constituir uma base de conhecimentos sobre o tema que possa orientar novas pesquisas e ofereça subsídios para a reflexão e formação de professores desse nível do ensino.

Agradecimentos

Os autores agradecem imensamente a participação do professor investigado e o apoio financeiro para o grupo de pesquisa conduzido por agências governamentais brasileiras CNPq e FAPESP (Processo N. 13/07937-8). Bolsista CAPES (Processo N. 99999.003928/2014-04).

REFERÊNCIAS

- BARTOLOMEIS, F. *La actividad educativa: Organización instrumentos e métodos*. 1 ed. Barcelona: Cuadernos de Pedagogia do Editorial laia. 1986. 290p.
- BRÍGIDO, M., CABALLERO A., BERMEJO, M. L., CONDE, M. C., MELLADO, V. Las emociones en ciencias de estudiantes de Maestro de Educación Primaria en Prácticas. *Campo Abierto*, v. 28, n. 2, p. 153-177, 2009.
- CARVALHO, A.M.P Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula. In: SANTOS, F.M.T.; GRECA, I.M. (Org). *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias*. 1. ed., Ijuí: Unijuí, v.1, 2006, p13-48..
- CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na Docência Universitária, 2009. In: ALMEIDA. M. Isabel; PIMENTA. Garrido, Selma (orgs). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: Editora USP, 2009, p. 211-235.
- DOYLE, W. Classroom organization and management. In: M. C. WITTROCK. *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986, 3 ed, p. 392-431.
- EVERTSON, C. M. E., WEINSTEIN, C. S. (Eds) *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, New York: Routledge, 1. ed., 2006. 1352p.
- FERNANDEZ, C. (2014). Knowledge base for teaching and Pedagogical Content Knowledge (PCK): some useful models and implications for teachers training. *Problems of Education in the Twenty First Century*, 1, 60, 79-100.
- FERNANDEZ, C. (2014). Knowledge base for teaching and Pedagogical Content Knowledge (PCK): some useful models and implications for teachers training. *Problems of Education in the Twenty First Century*, 1, 60, 79-100.
- GALIAZZI, M. C.; MORAES, R. Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí (RS): Unijuí, 1998, 480p.
- GROSSMAN, P.L. *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*, New York: Teacher College Press, 1990. 184 p.
- KIND, V. Pedagogical content knowledge in science education: perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*, v. 45, n. 2, p. 169-204, 2009.
- MELO, V., CAÑADA, F., MELLADO, V., DÍAZ, M., MELO, D. La evolución como componente de análisis del conocimiento didáctico del contenido en el caso del campo eléctrico. *Campo Abierto*, v. 32, n. 2, p. 173-197, 2013.
- NOVAIS, R. M. ; FERNANDEZ, C. . O acesso ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de ‘cinética enzimática’ de um professor do Ensino Superior a partir de narrativas sobre sua prática docente. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 1, n. EXTRA, p. 3801-3806, 2013.
- NOVAIS, R. M.; LEAL, S. B. S.; FERNANDEZ, C. O uso de vídeo-gravações na pesquisa qualitativa em ensino de Química: um relato de experiência. In: EPPEQ - Encontro Paulista de Pesquisa em Ensino de Química, 6, 2011, São Carlos. *Caderno de Resumos*

- do VI EPPEQ - Encontro Paulista de Pesquisa em Ensino de Química. São Carlos: Universidade de São Paulo, 2011. v. 1, p. 1.
- NOVOA, A. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, M, LES-SARD, C. (Org.). *Ofício de professor. História, perspectiva e desafios internacionais*. 1 ed., Petrópolis: Vozes, 2008, p. 217-233.
- ORTS, J. V. *El profesor emocionalmente competente: un puente sobre “aulas” turbulentas*. 1 ed. Barcelona: Graó, 2009. 287p.
- ORTS, J. V. *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana, 2005, 124p.
- QUADROS, A. L. et al. A percepção de professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: expectativas e construção de relações no curso de química da UFMG. *Ciência e Educação*, v.16, n.1, p. 103-114, 2010.
- QUADROS, A. L.; MORTIMER, E. F.; Fatores que tornam o professor de ensino superior bem-sucedido: analisando um caso. *Ciência e Educação*, v.20, n.1, p. 259-278, 2014.
- RUÉ, J. A aprendizagem com autonomia, possibilidades e limites. In: PIMENTA, S. G., ALMEIDA, M. I. (Org.). *Pedagogia Universitária*. 1 ed. São Paulo: EDUSP, 2009, p. 71-90.
- SACHILLING, F.; SIQUEIRA, E.; BRUNO, L. Padrões éticos na pesquisa em educação: primeiro documento. In: *COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA DA FEUSP*, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em <www3.fe.usp.br/pgrad> Acesso em: 08/08/2011.
- SANTOS, C. R; Princípios éticos e comportamento moral do professor competente. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Recife, v. 20, n 2, 82-115, 2004.
- SHULMAN, L.S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review*, v. 57, p.1-22, 1987.
- SHULMAN, L.S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p.4-14, 1986.
- SILVIA, E. F. *Nove aulas inovadoras na universidade*. 1 ed. São Paulo: Papyrus, 2011. 224p.
- THERRIEN, J. e THERRIEN, A. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, V.M. (org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. p. 248.
- ZABALA, A. *A prática educativa*. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 224.