

Gestão da classe: formação docente, autoridade e contexto escolar

Class management: teacher training, authority and scholar context

Maria Célia Borges

Universidade Federal
do Triângulo Mineiro- GPEFORM.
marcelbor@gmail.com

Orlando Fernández Aquino

Universidade Federal do Triângulo
Mineiro/Uniuibe - GPEFORM
ofaquino@gmail.com

Helena de Ornellas Sivieri-Pereira

Universidade Federal do
Triângulo Mineiro - GPEFORM
helenasivieri@gmail.com

Resumo

O presente estudo tem como objetivo discutir a formação docente necessária ao aprendizado da gestão de uma classe escolar com eficiência e qualidade. Haverá uma fórmula para se alcançar o manejo de classe? A gestão de uma classe escolar, mediante a diversidade de educandos presentes no sistema educacional, envolve vários conhecimentos e habilidades, dentre estes, uma formação pedagógica consistente enriquecida com os subsídios da psicologia. Autoridade e autoritarismo são conceitos e práticas distintas. A prática pedagógica nos moldes da democracia implica atitude dialógica e comprometida em formar cidadãos com autonomia de pensamento e ação. A formação docente contínua é condição *sine qua non* para o alcance de uma prática docente comprometida com o desenvolvimento pleno do educando e a construção de saberes e habilidades importantes para a vida.

Palavras-chave: Formação docente; gestão da classe; formação pedagógica; psicologia educacional.

Abstract

The aim of the this study is to discuss the teacher training necessary to learn how to efficiently manage a school class with quality. Is there a formula to reach the class handling? The school class management, by the diversity of students inserted in the educational system, involves knowledge and several related skills, among these, a consistent pedagogical background subsidized by the psychology approaches. Authority and authoritarianism are distinct concepts and practices. The pedagogical practice, in the shapes of democracy, results into dialogical and committed attitude to instruct citizens with autonomy for thinking and acting by themselves. The continuous teacher training is a *sine qua non* condition to reach a teaching activity committed with the fully development of the alumni and the construction of important skills and knowledge for life.

Key words: Teacher training; class management; pedagogical instruction; educational psychology

1 Introdução

O presente artigo é resultado de uma revisão bibliográfica com a exploração de literatura sobre como gerir uma classe e conquistar o “manejo de classe” e “controle da disciplina”, apoiando-se nas áreas de conhecimentos da Didática e da Psicologia.

A problemática em pauta é oriunda de nossa experiência na docência para a formação de professores e acompanhamento de estágios realizados nas escolas públicas, onde pudemos observar que uma das dificuldades mais comuns enfrentadas pelos professores, especialmente no início de carreira, é o que aqui denominamos “gestão da classe”, manejo de classe ou controle da disciplina. Atualmente, o tema faz parte dos temas de pesquisas e discussões do GPEFORM/UFTM (Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Formação de Professores).

Inúmeras vezes, os alunos de graduação ou egressos destes em início de carreira, solicitam dos professores formadores ou dos mais experientes “fórmulas milagrosas” ou “receitas” para que o professor aprenda a “impor” a disciplina na classe. Entretanto, sabemos que a solução do problema não é por essa via. Tal aspecto despertou-nos disposição para apresentar a discussão que se segue.

No primeiro momento do texto discute-se sobre a conquista da autoridade, em substituição ao autoritarismo. Em seguida, disserta-se sobre o papel da Didática na formação do professor com habilidade de dirigir com competência uma classe. E, por último, discute-se a importância do conhecimento da psicologia na orientação da prática docente, especialmente a orientação nos aspectos psicológico-emocionais para a liderança de uma classe.

2 A autoridade supera o autoritarismo

Contestar a necessidade da autoridade do professor na sala de aula, de forma democrática, desperta a ideia de um falso humanismo ou a defesa do *laissez-faire*. Sabemos que modelos que levam a um voluntarismo espontaneísta, são perniciosos para o processo educativo. O bom senso revela que a autoridade do professor é inerente à sua própria função e contribui com a qualidade do processo educativo.

Por conseguinte, há dois termos distintos e contraditórios, que não se deve confundir: autoridade e autoritarismo. Na visão de Regis de Moraes (1989) o autoritarismo é a enfermidade da autoridade e, ainda, pode ser o tapume atrás do qual se esconde a incompetência profissional.

Se por um lado, a *autoridade* é o equilíbrio, é uma conquista de disciplina de vida, é razão, é um valor; por outro, *autoritarismo* é insegurança, é desvalor, é policialismo, é a autoridade enferma, é ação improdutivo. Autoridade não se aprende nos manuais, mas no enfrentamento dos obstáculos naturais. É conquista pelo compromisso e pela disciplina.

Destarte, o mestre Paulo Freire (2004) destacou a importância do diálogo, na conquista da autoridade do professor. O diálogo não pressupõe atitude descompromissada, não-diretismo ou espontaneísmo. Ao contrário, exige diretividade, o professor atento e comprometido, que possui objetivos e, por isso, sabe aonde quer chegar, age como incentivador e orientador da aprendizagem, na busca da construção de um conhecimento pleno e significativo.

Haydt (1987) destaca que na prática docente, o professor tem duas funções básicas: a *incentivadora* e a *orientadora*. Daí, a autoridade que o professor exerce em sala de aula, decorre dessas duas funções, que são inerentes à sua atividade docente.

A autoridade profissional se revela no domínio dos conteúdos que ensina e nos métodos e procedimentos utilizados, no jeito de lidar com a classe que representa a heterogeneidade, e na capacidade de controlar e avaliar tanto o trabalho dos alunos, como o trabalho docente. Portanto, é uma autoridade que *incentiva* o aluno a continuar estudando e progredindo na aprendizagem, e também *orienta* e acompanha o esforço do aluno para o alcance dos objetivos propostos em cada área do saber.

À esteira de Libâneo (2002), conseguir autoridade para manter a disciplina da classe é algo muito mais complexo e depende de múltiplos fatores, dentre estes: o estilo da prática docente, ou seja, a *autoridade profissional* que é revelada pelo domínio do conhecimento e explicitada na *conduta moral e técnica do professor*. Assim, quanto mais *autoridade* tiver o professor mais os alunos ficarão atentos às suas exigências.

Nesse prisma, a *autoridade moral* se manifesta pelos traços de caráter do professor, reveladas pelo senso de justiça, pela sensibilidade, por sua dedicação e pelo seu compromisso profissional com o desenvolvimento de seus alunos.

Por outro lado, a *autoridade técnica* se forma pela habilidade pedagógico-didática que é fundamental para dirigir com eficiência o processo de ensino-aprendizagem, no qual acontece a transmissão, a assimilação e a construção de conhecimentos. A habilidade técnica garante o método didático, com manejo de técnicas e arranjos procedimentais capazes de facilitar o aprendizado mais qualitativo dos alunos. Tal habilidade desafia e orienta as atividades mentais dos alunos e favorece aprendizagens mais significativas, facilitando a compreensão e assimilação por parte dos alunos. Libâneo traz ainda que a

[...] autoridade profissional se manifesta no domínio da matéria que ensina e dos métodos e procedimentos de ensino, no tato em lidar com a classe e com as diferenças individuais, na capacidade de controlar e avaliar o trabalho dos alunos e o trabalho docente. (2002, p. 252)

Além disso, justifica-se esta investigação pela crença de que a organização da sala de aula dentro de um clima harmonioso é condição *sine qua non* para "[...] assegurar as condições pedagógicas e organizacionais para se alcançar mais qualidade cognitiva das aprendizagens, isto é, para o desenvolvimento mental, para todos os alunos". (LIBÂNEO, 2004, p. 09).

Apoiados por Freire (1998), acreditamos que a autoridade na prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade, confiança domínio técnico a serviço da mudança. E autoridade pressupõe competência profissional. Nesse prisma,

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente dessa competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estuda, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que

quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica autoridade do professor. (FREIRE, 2004, p. 38)

Então, só o conhecimento não garante a autoridade docente. É preciso mais ainda. Certamente, o respeito do aluno pelo professor não se conquista com autoritarismo e arrogância, mas com a autoridade do conhecimento e de saber lidar com as diferenças e dialogar com o outro, com sensibilidade e senso de justiça. Nessa perspectiva, Freire diz que

A arrogância farisaica malvada, com que julgo os outros e a indulgência macia com que se julga ou com que julga os seus. A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade, que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que se regozijam com sua humilhação. O clima de respeito que nasce em relações justas, sérias, humildes, assumem eticamente, autêntica o caráter formado do espaço pedagógico. (FREIRE, 2004, p. 39).

Na relação professor-aluno na sala de aula, um fator fundamental do trabalho docente trata da relação entre o aluno e o professor, da forma de se comunicar, se relacionar afetivamente, as dinâmicas e observações são fundamentais para a organização e motivação do trabalho docente. Libâneo (2004) chama isto de “situação didática” para alcançarmos com sucesso os objetivos do processo de ensino.

Dessa maneira, recordamos Paulo Freire que destaca a importância do *diálogo* na interação entre educando e educador. A relação entre ambos não é unilateral, uma vez que não é só o aluno que aprende. Por meio do processo interativo acontece a assimilação, a construção do conhecimento, valores e crenças, a aquisição de hábitos, formas de se expressar, sentir e ver o mundo, apreensão de novas ideias, conceitos diferentes, novas atitudes e ações são incorporadas, ampliando as estruturas mentais.

O professor também aprende na interação com seus alunos. Ele pode conhecer outras formas de conceber o mundo, rever comportamentos, ratificar ou retificar opiniões, alterar atitudes e posturas. Sábia é a frase de Guimarães Rosa, que disse que “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente, aprende”.

O diálogo deve ser sempre desencadeado por uma situação problema, relacionada à prática. O professor deve também ter paciência ou humildade, para ouvir o aluno, deixá-lo expor sua forma de pensar e, reconstruir com ele, se necessário, ajudando-o nessa reconstrução até chegar à síntese. Sócrates, o grande filósofo do século V a.c., deixou-nos a lição de que os mestres devem ter paciência com os erros e as dúvidas de seus alunos, pois é a consciência do erro que os leva a progredir na aprendizagem. O método socrático denominado *ironia*, utiliza o diálogo com o educando, conduzindo-o a refutar as ideias do senso comum, e, por meio da maiêutica, a construir novas ideias, mais claras e verdadeiras.

Se, porém, a opção da educadora é democrática e a distância entre seu discurso e sua prática vem sendo cada vez menor, vive, em sua cotidianidade escolar, que submete sempre à sua análise crítica, a difícil, mas possível e prazerosa experiência de falar aos educandos e com eles. Ela sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados, mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe. (FREIRE, 1997, p.87)

Assim, o diálogo aberto e autêntico, é respeitoso, criativo e produtivo. É sempre formador e promove aqueles que sabem fazer fruição dele.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.

Para se aprender criticamente, exige-se a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 2004, p. 28)

Nesse sentido, reafirmamos que só se educa para a criatividade e a crítica, dentro de um clima harmonioso, onde há diálogo, respeito recíproco, espaço para manifestação a dúvida, orientação para a busca da verdade ou do conhecimento científico.

Por conseguinte, na direção de uma classe, mesmo sendo de forma democrática, é o professor que organiza e propõe as situações de ensino, de modo a facilitar a efetivação do processo ensino-aprendizagem e, concretamente, a construção do conhecimento pelo aluno. O professor atento perceberá que, algumas vezes, terá que agir de modo mais diretivo e, outras vezes, de modo não-diretivo, de maneira mais solta, dando liberdade para o aluno tornar-se sujeito do seu processo de desenvolvimento e aprendizado.

Passamos, neste momento, a refletir sobre a importância da Didática na formação docente.

3 A Didática e a formação do professor

A formação do professor, que acontece nos cursos de Licenciatura e Pedagogia, deve contemplar duas dimensões: *a formação teórica – científico*, que contempla a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e *a formação pedagógica*, que agrega os conhecimentos da Filosofia, Psicologia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia, que ajudam a esclarecer o fenômeno educativo no contexto histórico-social; *a formação técnico-prático*, voltada para a preparação profissional específica para a docência, contempla o estudo da Didática, das metodologias específicas das matérias, da Psicologia da Educação, da pesquisa educacional, dentre outras. São conteúdos essenciais para a formação docente e que oferecem subsídios para o professor exercer a profissão docente com maior segurança em relação aos conteúdos e as técnicas de ensino. Para aprender a gestão de classe tais conhecimentos são, também, fundamentais.

O processo didático, concretamente, efetiva a mediação escolar de objetivos, conteúdos e métodos das matérias de ensino. Em função disso, a Didática descreve e explica os nexos, relações ligações entre o ensino e a aprendizagem; investiga os fatores co-determinantes desde processos; indica princípios, condições e meios de direção do ensino tendo em vista a aprendizagem, que são comuns ao ensino das diferentes disciplinas de conteúdos específicos. Para isso recorre às contribuições das ciências auxiliares da educação e das próprias metodologias específicas. (LIBÂNEO, 2002, p.28).

Nesse sentido, a Didática se apoia numa concepção de homem e sociedade e, portanto, considera os aspectos sociais, políticos e pedagógicos para a educação escolar a serem estabelecidos em função da realidade social brasileira.

Segundo Libâneo (2003, p. 19):

A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao estritamente “pedagógico”, já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relação professor-aluno, técnicas pedagógicas, etc.

O momento atual clama por uma nova escola, integrada ao contexto social deste milênio, comprometida com a construção de uma sociedade embasada em valores humanos e sociais. O mundo hodierno precisa de pessoas com uma formação aberta, flexível, solidária, democrática, e, ainda mais, pessoas com uma postura de análise detida e de vigilância crítica.

Tais percepções e encaminhamentos globais e integrados supõem o diálogo multiprofissional, por meio da parceria da escola com outras instâncias da sociedade, desenvolvendo assim um trabalho em rede tendo em vista a formação integral das crianças e adolescentes. O sentido de coletividade, portanto, deve estar intrinsecamente associado ao ambiente escolar, ultrapassando, contudo, os muros escolares e se espalhando por toda a sociedade, lembrando que, segundo Ronca (1985, p. 35) “[. . .] educação é uma tarefa e um encargo coletivo no mundo de hoje”.

Ronca e Terzi (1987) orientam o uso do método ativo ou operativo, apoiados na teoria de Jean Piaget, que aciona e mobiliza os esquemas operativos da cognição, agilizando as operações mentais e construindo diferentes habilidades. Assim, o bom professor desafia o aluno para pensar, e procura ensiná-los a pensar, mais do que somente memorizar; a questionar o mundo, mais do que aceitá-lo passivamente; a criticar a ciência, mais do que recebê-la de cor; a fazer ciência,

mais do que passá-la pronta. Nesse sentido, o aluno deve ser levado a pensar com endereço, de forma organizada, intencional e atenta. Por meio das operações mentais sistematizadas, o educando aprende a pensar em ordem, com sequência e mobilidade. A mobilização das operações mentais ajuda na construção da autonomia de pensamento, desenvolvendo diversas habilidades, tais como: tecer comentários e comparar, fazer classificações e seriar, criticar e propor, explicar e justificar, elaborar sínteses e concluir. Destarte, o aluno aprende pela ação e movimento, agindo e participando como sujeito ativo no processo de *ensinagem*.

Por fim, acredita-se que para ensinar o professor tem que agir como orientador da aprendizagem, na busca da construção do conhecimento significativo e autêntico. A autoridade do mestre é autoridade amiga e sensata, de quem sabe estimular, incentivar, orientar, reforçar os acertos e apontar as limitações e ajuda a corrigi-las. É autoridade sem arrogância e presunção. Pelo contrário, é a autoridade serena, que mostra caminhos e ajuda a descobrir alternativas, abre perspectivas para SER e SABER mais.

Para nos ajudar a entender melhor a discussão em pauta, buscamos, a seguir, o apoio da Psicologia.

4 O apoio da psicologia na gestão da classe

A escola é lugar de convivência e interação de pessoas diferentes, formadas por uma heterogeneidade. Mas é, principalmente, lugar de ensinar e de aprender. A educação sistematizada, que acontece na escola, é objeto de estudo de várias ciências, dentre elas a psicologia, a pedagogia, a sociologia, a história, dentre outras. Cada uma dessas ciências aborda aspectos diferenciados e, nenhuma delas sozinha, dá conta de compreender amplamente o complexo fenômeno educacional escolar.

Como ciência que estuda o homem, a psicologia tem se ocupado do estudo de uma grande variedade de temas: “[...] a afetividade, o desenvolvimento das crianças, a velhice, a aprendizagem, as relações sociais e institucionais, a deficiência mental, as relações de trabalho, a saúde mental, dentre outras.” (FONTANA, 1997, p. 4).

A Psicologia e a Educação são duas ciências que caminham juntas, e é difícil delimitar os limites de cada uma. As contribuições de uma para com a outra são constantes e inesgotáveis. Estudos sobre tudo que acontece em sala de aula, ações

de alunos e professores, inter-relacionamentos, situações prazerosas e conflituosas, são importantes tanto para a Educação quanto para a Psicologia Educacional. Muitas mudanças e aprendizados são necessários para que o professor assuma a tarefa docente e se sinta seguro em todas as suas ações em sala de aula.

Segundo a Psicologia, apenas as mudanças ocorridas partindo do desejo humano de mudança, é que serão verdadeiramente duráveis, e para que a pessoa conheça seu desejo é fundamental que ela conheça, primeiramente, a si mesma, para só então saber qual é o seu desejo. Nesse sentido, é necessário que o professor entre em contato com suas dimensões pessoais, por meio do autoconhecimento, para, então refletir sobre a interação destas com as dimensões profissionais da docência, dentre elas, a gestão de uma classe escolar.

Por conseguinte, o papel social da escola concretiza-se pelo processo de transmissão/assimilação de conhecimento, e as contribuições da psicologia à prática pedagógica iluminam os aspectos relacionados ao como ensinar e como aprender.

Como se ensina? Como se aprende? Estas são preocupações da pedagogia e também da psicologia e, as pesquisas atuais explicitam a ideia de que aprendizagem e desenvolvimento são processos, de alguma forma, inter-relacionados.

Por fim, fica claro que a formação docente deve conter uma formação pedagógica consistente, alicerçada pelas teorias pedagógicas, didáticas e da psicologia, procurando sempre aliar a teoria e a prática educativa.

Os estágios do desenvolvimento infantil preconizadas por Piaget são relevantes para entendermos como a criança pensa e, conseqüentemente, como ela aprende, em cada faixa etária e, em cada etapa da maturação cognitiva.

Se pela teoria piagetiana aprendemos que para ensinar a criança é preciso esperar que ela amadureça ou atinja certa idade e nível maturacional, subordinando a aprendizagem ao desenvolvimento; por outro lado, Vygotsky nos ensina que o ato de ensinar – entendido como estimulação - deve promover o desenvolvimento da criança. Este último, aponta a importância do desenvolvimento da linguagem - das representações mentais – e das interações e trocas entre os pares, como aspectos essenciais para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Por conseguinte, a teoria de Wallon destaca a importância da interação entre as dimensões afetivas, psicomotoras e cognitivas para o desenvolvimento da inteligência e do ser humano como um todo.

O fato é que a psicologia apoia a compreensão do professor e subsidia a sua decisão em como agir com o aprendiz, que técnicas usar, que linguagem utilizar, como lidar com os problemas afetivos e emocionais, como entender os diferentes ritmos e tempos no processo de aprendizagem, dentre outros.

Por fim, afirmamos que as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, são essenciais para a formação e a prática pedagógica dos professores.

5 À guisa de conclusões

Não existe uma receita para a gestão de uma classe com eficiência e garantia de bons resultados. Contudo, é certo que é imprescindível aliar o conhecimento teórico relativo ao domínio de conteúdos, com o conhecimento das teorias pedagógicas e da psicologia, os quais subsidiam nossas ações com relação à lida com a diversidade de alunos em sala de aula e a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, a formação pedagógica envolve conhecimentos da pedagogia, da didática, da psicologia, da filosofia, da sociologia, da história, dentre outros. Tais saberes são inesgotáveis e exigem atualização permanente, uma vez que, lidar com a aprendizagem, representa um grande desafio. Aprender os conteúdos, as atitudes, a tomar decisões, as práticas do “fazer” - expressam o desenvolvimento da diversidade humana.

6 Referências:

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e terra, 2004.

_____. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olhos D'Água. 1997.

FONTANA, Roseli.; CRUZ, Nazaré. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997. (Série Formação do Educador)

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de Didática Geral*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 21.ed. São Paulo: Cortez, (Coleção magistério Série Formação do professor). 2002. In: <<http://www.qir.com.br/?p=3137>>.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola*. Teoria e Prática. 5.ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MORAIS, Regis de, (Coord.) *Sala de aula – que espaço é este?* Campinas,SP: Papirus, 1989.

PILETTI, Claudino. *Didática geral*. 23.ed. São Paulo: Ática, 2001.

RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. O operatório na aula. In: _____. *A aula operatória e a construção do conhecimento*. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1995.

recebido em 20 out. 2010 / aprovado em 20 jun. 2011

Para referenciar este texto:

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; SIVIERI-PEREIRA, H. O. Gestão da classe: formação docente, autoridade e contexto escolar. *Dialogia*, São Paulo, n. 13, p. 149-160, 2011.