



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA LÚCIA PEREIRA BACCON

**UM ENSINO PARA CHAMAR DE SEU: UMA QUESTÃO DE
ESTILO**

Londrina
2011

ANA LÚCIA PEREIRA BACCON

**UM ENSINO PARA CHAMAR DE SEU: UMA QUESTÃO DE
ESTILO**

Tese apresentada ao programa de Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de doutor.

Orientador: Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda

Londrina
2011

Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B117e Baccon, Ana Lúcia Pereira.

Um ensino para chamar de seu: uma questão de estilo / Ana Lúcia Pereira Baccon. – Londrina, 2011. 153 f. : il.

Orientador: Sergio de Mello Arruda.

Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2011.

Inclui bibliografia.

1. Física – Formação de professores – Teses. 2. Física – Estudo e ensino – Teses. 3. Psicanálise e educação – Teses. 4. Professores de física – Teses. 5. Planejamento educacional – Teses. I. Arruda, Sergio de Mello. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. III. Título.

CDU 53:371.13

ANA LÚCIA PEREIRA BACCON

UM ENSINO PARA CHAMAR DE SEU: UMA QUESTÃO DE ESTILO

Tese apresentada ao programa de Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de doutor.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda
UEL – Londrina – PR

Prof. Dr. Álvaro Lorencini Junior
UEL – Londrina – PR

Prof. Dr. João Paulo Camargo de Lima
UTFP – PR

Prof^a. Dr^a. Ana Marcia Fernandes Tucci de Carvalho
UEL – Londrina – PR

Prof^a. Dr^a. Marinez Meneghello Passos
UEL – Londrina – PR

Londrina, 11 de agosto de 2011.

AGRADECIMENTOS

Em um trabalho dessa natureza, o momento que paramos para pensar a quem devemos agradecer, nos traz à tona uma série de questões: as renúncias que fizemos; as dificuldades físicas, emocionais e psicológicas por que passamos; os sentimentos de ausência que causamos e, ao mesmo tempo, o quanto evoluímos e crescemos na elaboração de uma pesquisa.

Ter o apoio dos familiares, amigos e interlocutores, é primordial para que possamos realizar esse percurso de forma tranquila, segura e obter um resultado satisfatório. Por isso, nesse momento, não gostaria de esquecer ninguém que possa ter contribuído direta ou indiretamente desse processo.

Agradeço à minha mãe pelo amor, dedicação, oração e companhia nessa caminhada.

Às queridas Pâmela e Isadora, minhas filhas, por compreenderem o meu desejo de saber e me apoiarem nessa caminhada e ao Baccon pelo companheirismo.

À querida Mercia, mais que uma amiga, uma irmã que teve a paciência de ler e discutir comigo este trabalho e com quem dividi muitas angústias e reflexões durante esse trajeto.

Faço um agradecimento todo especial aos membros da banca de qualificação. Confesso que a minha experiência com a qualificação de doutoramento me colocou diante de muitas questões, mas me proporcionou uma experiência inesquecível. Senti-me em uma sessão de análise, no divã, com uma série de questões, que só cabia a mim encontrar as respostas. A cada um dos membros (Doutores e Doutoradas) que compuseram a banca e que para mim exerceram o verdadeiro papel de analista, muito obrigada.

Agradeço primeiramente a Beth que deu início à sessão e, como em uma análise, mostrou-me que podia continuar e fazer a minha travessia como pesquisadora, só dependia do meu desejo. Obrigada pelas contribuições para a validação deste trabalho.

Agradeço também à querida Ana Márcia que durante toda a minha caminhada como pesquisadora, desde o nosso primeiro encontro e isso já faz algum tempo, sempre me colocou diante do meu desejo, das minhas questões e das minhas escolhas, exercendo sempre a função do verdadeiro analista. Obrigada!

Agradeço de forma muito especial à Marinez que no momento da qualificação coube-lhe a função de fazer o corte. Momento que exige do analista uma atenção flutuante, uma atenção redobrada, para perceber na fala do analisando os significantes, os deslizos, as falhas e colocar o sujeito diante de suas questões. E foi exatamente o que aconteceu! Você me colocou diante das minhas questões como pesquisadora. Diante desse dilema, somado a outras questões e situações que exigiram muito de mim, precisava pensar e encontrar algumas das minhas respostas. A sua função foi primordial para que eu pudesse dar o meu testemunho enquanto pesquisadora, me ajudando a construir e identificar o meu “estilo” de pesquisadora. Agradeço de coração!

Agradeço ao João Paulo pela participação e contribuição para a validação deste trabalho.

Agradeço ao Álvaro pela participação e contribuição não só para validação deste trabalho, mas principalmente pelas discussões e reflexões que foram desencadeadas sobre formação de professores. Muito obrigada!

Ao Sergio, meu mestre que esteve ao meu lado nos últimos 8 anos como orientador me ajudando a construir a minha relação com o saber e mantendo aceso em mim o desejo de saber. Um grande amigo! Sempre presente e acreditando em mim e no trabalho. Um guia na minha caminhada acadêmica, a quem devo as minhas maiores marcas de estilo como pesquisadora. Serei eternamente grata.

Às minhas filhas: Pâmela e Isadora

Vocês são o meu “lugar”,
em qualquer lugar do mundo.

Amo vocês!

Dedico também:
a todos aqueles que se
dedicam à arte,
ao ofício de ensinar.

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Paulo Freire)

BACCON, Ana Lúcia Pereira. **Um ensino para chamar de seu**: uma questão de estilo. Londrina, 2011. 153 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, 2011

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar e interpretar a ação de professores de Física do Ensino Médio em sala de aula. Tendo por base as definições apresentadas por Gauthier e por Tardif, 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 desenvolvido recentemente que considera a gestão da matéria e a gestão de classe como gestão de relações com o saber (Charlot) em um sistema didático (Chevallard). Com isso foi possível identificar três *estilos de gestão do ensino e da aprendizagem em sala de aula*: i) um estilo de gestão centralizado no conteúdo; ii) um estilo de gestão centralizado no próprio professor; e iii) um estilo de gestão centralizado no aluno. Ao apontarmos que o estilo de gestão de cada professor é algo singular e subjetivo encontramos em conceitos da psicanálise uma interpretação para o estilo docente, o que nos permite dizer que na Educação um professor também pode ter um ensino para chamar de seu.

Palavras-chave: Formação de professores. Saberes docentes. Relação com o saber. Sistema didático. Estilos de gestão do ensino e da aprendizagem. Estilo docente e psicanálise.

BACCON, Ana Lucia Pereira. **A teaching to call their own**: a matter of style. Londrina, 2011. 153 f. Thesis (Ph.D. in Science Teaching and Mathematics Education) – State University of Londrina, 2011.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze and interpret the classroom action of high school physics teachers. Based on the definitions presented by Gauthier and Tardif, we elaborate reports on the action of teachers describing how they performed the classroom management and content management of in their classes. Each report was constructed from interviews and recordings of classes of three high school physics teachers in public schools in the city of Londrina in Parana State, Brazil. The reports were subsequently interpreted through an analysis tool recently developed which considers the content management and class management as a management of knowledge relationship (Charlot) in a didactic system (Chevallard). With this was possible identify three management styles of teaching and learning in the classroom: i) one centralized in the content, ii) another centered on the teacher himself and iii) a management style centered on the student. By pointing out that the management style of each teacher is something unique and subjective we find in concepts of psychoanalysis an interpretation for the teaching style, so that we could say that in Education the teacher also may have a teaching to call their own.

Keywords: Teacher education. Teacher knowledge. Relationship with knowledge. Learning systems. Management style of teaching and learning. Teacher style and.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Um novo instrumento para a análise da ação docente em sala de aula	108
Tabela 2 – Instrumento para caracterização do estilo de gestão do professor.....	113
Tabela 3 – Caracterização do estilo de gestão do professor P1	114
Tabela 4 – Caracterização do estilo de gestão do professor P2.....	115
Tabela 5 – Caracterização do estilo de gestão do professor P3.....	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES DOCENTES E GESTÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	15
1.1 EDUCAÇÃO, CONTEMPORANEIDADE E O MAL-ESTAR DO PROFESSOR	15
1.2 O OFÍCIO DE EDUCADOR	18
1.3 O SABER, SABER-FAZER E SABER DISCURSIVO	22
1.4 A GESTÃO DA CLASSE E A GESTÃO DA MATÉRIA NO PROCESSO DE INTERAÇÃO COM OS ALUNOS	28
1.4.1 A Gestão da Matéria	28
1.4.2 A Gestão da Sala	33
1.5 UM OLHAR SOBRE A ATIVIDADE DISCURSIVA	34
1.6 A GESTÃO NA SALA DE AULA NO CONTEXTO DO PODER E DO DESVELO	35
CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISES PRELIMINARES	38
2.1 UMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA	38
2.2 O PROBLEMA	39
2.3 OS SUJEITOS	39
2.4 A COLETA E O REGISTRO DOS DADOS	40
2.5 O “DIÁRIO DO PESQUISADOR”	41
2.6 DO “DIÁRIO DO PESQUISADOR” AO RELATO SOBRE A GESTÃO	43
2.7 SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS	45
2.8 RELATOS SOBRE A GESTÃO NA SALA DE AULA	45
2.8.1 Relato sobre a Gestão na Sala de Aula – Professor P1	46
2.8.2 Relato sobre a Gestão na Sala de Aula – Professor P2	69
2.8.3 Relato sobre a Gestão na Sala de Aula – Professor P3	87
2.9 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RELATOS: UM OLHAR SOBRE A GESTÃO	101
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS – UM OLHAR SOBRE A GESTÃO	104
3.1 UM NOVO INSTRUMENTO PARA A ANÁLISE DA AÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA	104

3.2 SISTEMA DIDÁTICO DE CHEVALLARD.....	105
3.3 A RELAÇÃO COM O SABER	110
3.4 INSTRUMENTO PARA CARACTERIZAÇÃO DO ESTILO DE GESTÃO DO PROFESSOR.....	112
3.5 ANÁLISE DO ESTILO DOS PROFESSORES	116
3.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTILO DE GESTÃO DO PROFESSOR.....	118

CAPÍTULO 4 – GESTÃO NA SALA DE AULA E ESTILO: UMA POSSÍVEL APROXIMAÇÃO DA PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO	121
4.1 EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE.....	121
4.2 O PROFESSOR COMO UM LUGAR.....	124
4.3 A IMPORTÂNCIA DO SABER DISCURSIVO	126
4.4 O ESTILO	128
4.5 O ESTILO DO ANALISTA	129
4.6 O ESTILO DO ANALISTA E O ESTILO DO PROFESSOR: UM ENSINO PARA CHAMAR DE MEU	132
4.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTILO DO ANALISTA E O ESTILO DO PROFESSOR	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
ALGUMAS IMPRESSÕES DA INVESTIGADORA	148
REFERÊNCIAS	150

INTRODUÇÃO

A Lição da Pintura Quadro nenhum está acabado, Disse certo pintor; Se pode sem fim continuá-lo, Primeiro, ao além de outro quadro Que, feito a partir de tal forma, Tem na tela, oculta, uma porta Que dá a um corredor Que leva a outra e a muitas outras.

(João Cabral de Melo Neto)

[...] ao demandar o saber da psicanálise, o educador já está formulando uma demanda, já supõe naquele corpo teórico um saber sobre o seu desejo. Deste lugar, ouvirá o que uma teoria – que como toda teoria, recalca o sujeito – tem a dizer. Extrairá dali as respostas que lhe aprouverem, fará engancha em seu desejo as “respostas” da psicanálise, procederá ao esvaziamento do conteúdo semântico das palavras de seu professor--psicanalista e colocará ali, transferirá para ali, o sentido ditado por seu desejo (KUPFER, 2000, p. 118, *aspas da autora*).

Iniciamos nossa pesquisa de doutorado com o objetivo de avançarmos teoricamente em relação ao conceito de lugar, que apresentamos e defendemos em nossa dissertação de mestrado, intitulada: “O professor como um lugar”. Percebemos que no mestrado, o tempo seria curto para aprofundarmos teoricamente no referencial escolhido: a Psicanálise. E, como aprendemos com a Psicanálise algo sempre falta. Em nossa pesquisa de mestrado, também faltou. Por isso, ficou em nós esse desejo de buscar uma resposta para esse “lugar” que o professor constrói ao realizar a sua gestão, o seu ofício.

A trajetória do mestrado demandou mais um querer, mais um desejo da nossa parte. E, se isso aconteceu, é porque a teoria encontrou campo fértil, ou melhor, campo para operar, porque “o desejo de saber nos habita”. A Psicanálise enganchou-se no nosso desejo, e com certeza extrairá respostas, pois é esse nosso desejo, colocar algo de nós, a partir do saber da Psicanálise. Por que não dizer até, para que outros também aprendam a partir das nossas considerações, e quem sabe, também, colocar algo de si. Buscando sair de mais uma demanda, assumimos a responsabilidade pelo nosso desejo, pela nossa escolha.

Começamos questionando: que lugar é esse que o professor constrói ao realizar a sua gestão na sala de aula na interação com seus alunos? Em que cada professor se sustenta para construir e manter o seu “lugar” durante a gestão? Partimos então para uma

pesquisa de campo, porque sabíamos que a sala de aula seria o “lugar” aonde e de onde poderíamos buscar algum indício que nos apontasse uma relação da gestão do professor, com o lugar que ele constrói nesse processo.

Como a demanda já estava formulada em nós, o “lugar” foi o motor que nos moveu para querermos saber mais sobre a gestão do professor na sua ação docente. Resta-nos dizer o que está recalcado em nós, para que, aqueles que tenham interesse, ouçam o que a teoria nos permitiu revelar.

Iniciamos o Capítulo 1 trazendo à tona a discussão sobre as mudanças que a pós--modernidade vem causando à sociedade contemporânea e sobre os efeitos dessas mudanças à educação que de forma direta ou indireta afeta a relação professor-aluno, causando certo mal-estar ao professor. Colocando muitas vezes o professor diante da questão: será que eu quero mesmo ser professor? Diante disso, cabe a nós, como pesquisadores, também questionar: afinal, o que quer o professor? Ou, parafraseando Forbes: o professor quer o que deseja? O que seria o desejo do professor? Essas questões também serão consideradas no percurso da pesquisa, porque as mudanças que a pós-modernidade vem provocando afetam diretamente o professor, que muitas vezes acaba operando somente a partir de suas queixas, e que de alguma forma afetam a sua gestão.

Buscando avançar na construção dos saberes docentes dos professores, ainda no Capítulo 1, fazemos uma reflexão sobre a “Formação de professores: saberes docentes e gestão no contexto escolar”, onde a gestão do professor ao exercer o seu ofício, é apresentada com base nos condicionantes, na gestão da matéria e na gestão de classe apresentadas por Gauthier e por Tardif. Tratamos também da questão do poder e do desvelo, que de alguma forma permeia a gestão do professor na sua atuação docente.

No Capítulo 2 apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa coletados a partir de uma pesquisa de campo, onde fizemos observações e gravações de aulas de três professores de Física de uma escola pública da cidade de Londrina. A partir da coleta, elaboramos relatos das aulas desses professores, focando a sua gestão da matéria e a sua gestão de sala na interação com os alunos. O relato de gestão dos professores revelou-se um instrumento adequado onde identificamos as características de cada professor aqui pesquisado.

No Capítulo 3 – Análise dos dados – um olhar sobre a gestão, interpretamos as características de gestão por meio de um instrumento de análise desenvolvido recentemente por Arruda et. al. (2011), que considera a gestão da matéria e a gestão de classe como de relações com o saber (Charlot) em um sistema didático (Chevallard), onde identificamos três

estilos de gestão do ensino e da aprendizagem em sala de aula: i) um estilo de gestão centralizado no conteúdo; ii) um estilo de gestão centralizado no próprio professor; e, iii) um estilo de gestão centralizado no aluno.

No Capítulo 4 tratamos da “Gestão na sala de aula e estilo: uma possível aproximação da Psicanálise Educação”, pois, ao apontarmos que o estilo de gestão de cada professor é algo singular e subjetivo encontramos em conceitos da Psicanálise uma interpretação para o estilo docente, o que nos permitiu dizer que na Educação o professor, ao realizar a sua gestão, também pode colocar algo de si, do seu ser, podendo ter um ensino para chamar de seu.

Na sequência, apresentamos as nossas Considerações Finais, onde fazemos uma retomada do percurso da pesquisa e apresentamos algumas conclusões, sem o intuito de tornar o trabalho definitivamente concluído. Pois como destaca Lacan “é preciso reinventar a Psicanálise”, da mesma forma, é preciso “reinventar a Educação”, ou seja, há sempre algo de novo a se acrescentar. Eis aqui então, o que colocamos de nós; o que transferimos para cá, nas páginas que se seguem, “o sentido ditado” por nosso desejo, o testemunho da nossa “travessia” que também revela o nosso “lugar”, o nosso “estilo” como pesquisadores.

Alguém deve estar se perguntando: e o “lugar”? O lugar encontrou o seu “lugar”. Para encontrar essa resposta, resta saber o quanto o seu desejo está enganchado nessa questão para iniciar a leitura do que estamos chamando de: “Um ensino para chamar de seu: uma questão de estilo”.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES DOCENTES E GESTÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

(Paulo Freire)

1.1 EDUCAÇÃO, CONTEMPORANEIDADE E O MAL-ESTAR DO PROFESSOR

As recordações de família, amigos, amor, momentos, período escolar, que trazem consigo imagens, gestos, falas, pessoas, emoções, constituem experiências de mundo que, de modo muito particular, exercem enorme influência em nossa existência, contribuindo para a formação da nossa personalidade.

Com toda certeza, nunca esqueceremos o primeiro professor; aquele que marcou nossa vida positiva ou negativamente; aquele que nos concedeu um olhar de atenção, quando mais precisávamos, enfim, aquele professor que construiu um “lugar” e conseguiu ficar registrado no nosso inconsciente, na nossa vida, na nossa história.

Ao nascer, o sujeito depara-se com um mundo já construído, já posto, onde este é obrigado a aprender (CHARLOT, 2000). Portanto, o aprendizado começa desde nossos primeiros passos e perpassa toda a vida. Estamos o tempo todo em contato com o outro, ao manusear um objeto, ao ler um livro, conversando, caminhando, sempre aprendendo.

Além de a aprendizagem estar em todos os lugares, é também imensurável, pois todas as pessoas adquirem cultura, valores e habilidades, muitas vezes sem passar pelos bancos escolares. Aprendemos informalmente, em situações cotidianas e inesperadas. Mas, e em relação à educação formal, a que se faz na escola, por profissionais especializados? É bastante diferente da aprendizagem informal. A educação formal tem objetivos claros, programa, horários, profissionais especializados e (supostamente) preparados para tal. Nesse contexto, a educação é determinada como um trabalho, exercido por profissionais da

educação devidamente preparados e qualificados, é uma tarefa que tem objetivos específicos, tem lugar, tempo e medida.

Quando falamos de educação formal como atividade peculiar do contexto escolar estamos relacionando a ideia de aprendizado formal desenvolvida por Colley (2002) que é um aprendizado mais elaborado, estruturado com normas, regras, objetivos, tempo, que é fornecido por uma instituição e que culmina com uma certificação após sua conclusão. Da mesma forma, quando mencionarmos o aprendizado informal relacionaremos com a ideia que Colley apresenta para aprendizado informal, ou seja, com o aprendizado construído nas atividades do dia a dia que não possui uma estrutura definida em termos de objetivos, normas, regras, tempo e também não se obtém um certificado ao final. Podemos destacar, portanto, que é um aprendizado que acontece na relação diária com os outros sem estar necessariamente em uma instituição.

Dentro do contexto de educação formal, podemos destacar que a sociedade contemporânea determina alguns pressupostos e espera algumas atitudes para a educação e para os educadores. Espera, na maioria das vezes, que a escola dê conta, além de uma educação formal, que lhe é peculiar, de educação psicológica, emocional, ética, humana, como uma forma de suprir a ausência da educação sob a responsabilidade dos pais, que estão mergulhados no mercado de trabalho e têm pouco tempo para se dedicar à formação de seus filhos. Muitas vezes percebe-se que os pais, de fato, estão desorientados, já não sabem o que fazer com seus filhos, como educá-los e, para muitos, o tempo que a criança passa na escola acaba por ser um alívio. Em decorrência disso, espera-se da escola e dos professores algo muito além da sua verdadeira função social.

No entanto, sabemos que ser professor na sociedade atual se constituiu um grande desafio, pois além de ter que lidar com as questões do contexto escolar, o professor precisa aprender a lidar com as mudanças tecnológicas e com as complexas relações sociais que o momento lhe exige. Além disso, as transformações que a pós-modernidade provocou na sociedade afetaram completamente a relação professor-aluno, pois muito daquilo que funcionava nessa relação há algumas décadas não funciona mais nesse novo século. Uma das drásticas transformações é que o professor, muitas vezes, já não consegue manter sua autoridade nessa relação; as broncas e os castigos não funcionam mais, indicando que algo não está bem no contexto escolar e que algo precisa ser feito. Forbes (2003) destaca que é impensável manter-se a supremacia de certas profissões como em épocas passadas:

Hoje, no lugar da antiga contestação, temos o “fracasso escolar”, com sua gama de menosprezo e desinteresse pelo saber orientado. [...] bronca ou castigo tampouco resolvem mau comportamento, e os meninos não se atemorizam diante das previsões catastróficas de adultos barbudos proféticos. As soluções que serviam há trinta anos já não valem mais. É necessário reinventar a clínica, a pedagogia e a justiça (FORBES, 2003, p. 24, aspas do autor).

Na sociedade contemporânea circulam discursos que capturam os alunos, mas que são incompatíveis com os discursos tradicionais existentes no contexto escolar. Dentro das dinâmicas atuais da sociedade o professor concorre com uma mídia desenfreada e se oferece gozos e saberes de diversas formas e práticas, que o contexto escolar, não dá conta de oferecer, deixando em muitos professores um sentimento de vazio, de fragilidade e inutilidade.

É notória a mudança que a hipermodernidade (LIPOVETSKY, 1989) vem provocando na sociedade. Como o contexto escolar está inserido nessa conjuntura, não tem como deixar de ser afetado por essas mudanças, porque é formado e gerenciado por pessoas que vivem e sentem diretamente esses efeitos. Portanto, discutir os efeitos e os sintomas que essas mudanças vêm provocando na formação do professor, tanto inicial quanto continuada, é de extrema importância.

Toda essa transformação ocorrida na sociedade e, conseqüentemente, no sistema de ensino acaba desenvolvendo novos sintomas na relação professor-aluno, pois ambos possuem suas queixas e muitos não se aplicam e nem assumem a responsabilidade pelos seus atos e o culpado é sempre o outro. Tal contexto faz com que o professor se sinta impotente, desencadeando vários problemas como, por exemplo, a síndrome de *burnout* (CODO, 1999) que se traduz na desistência do educador, pela perda de energia, perda do sentido da relação professor-trabalho que culmina na falta de motivação fomentada pela ideia de inutilidade de seu esforço e trabalho, o que pode levar à falência da educação.

Há muito tempo vem se percebendo e discutindo que em certas profissões alguns sintomas como neuroses, depressão, fadiga, desesperança, passividade, alienação, ansiedade, tristeza, vazio, *stress*, síndrome de *burnout* aparecem com mais frequência em algumas profissões do que em outras.

Codo (1999) chama de *burnout* a síndrome que ataca os trabalhadores do final do século XX. Considera a Educação e a Saúde, como as profissões em que a demanda mais cresce, onde mais e mais trabalhadores são requisitados para ocupar esse lugar. Juntamente com esse crescimento, cresce também as impossibilidades da tarefa, as

contradições sociais, empurrando a educação para grandes impasses, que parecem intransponíveis e insolúveis.

Nóvoa (1995) destaca que as transformações sejam elas de ordem social, política e econômica ocorrem de forma acelerada atingindo o sistema educacional provocando um mal-estar não só na sociedade, mas também no professor, que já não goza mais do *status* de ser professor como antigamente, nem na sua imagem, nem no seu salário e com o passar dos anos, sua responsabilidade como tal só vem aumentando e a grande maioria desses profissionais já não sabe e não se sente preparada para enfrentar e manejar esses problemas.

Podemos destacar que existem muitos professores e que a cada ano novos são formados em muitas instituições de ensino superior pelo Brasil, no entanto, nem todos se sentem bem exercendo o ofício e muitas vezes não conseguem construir ou ocupar o seu “lugar”¹ junto a seus alunos. Presumivelmente, as dinâmicas atuais da sociedade estão provocando o mal-estar do professor. Há muitos indicativos de que o professor não está bem. O professor está em crise, talvez em uma crise de identidade profissional, levando-o a pensar se quer mesmo ser ou se manter professor.

Como pesquisadores essa situação nos remete a alguns questionamentos: afinal, o que é ser professor? Ou ainda: o que quer o professor? Ou, parafraseando Forbes (2003) em seu livro: *Você quer o que deseja?* Será que o professor quer o que deseja? Ou ainda, como levantado em Arruda e Passos (2009), se há para Lacan o *desejo do analista*, o que seria na Educação o *desejo do professor?*

1.2 O OFÍCIO DE EDUCADOR

As últimas décadas provocaram mudanças estruturais na sociedade contemporânea. Com certeza o contexto escolar sentiu diretamente o efeito dessas mudanças provocando alguns questionamentos nos aspectos da identidade dos professores (PIMENTA, 1999), bem como na sua formação, no papel social da escola e da educação. Diante desse impasse para lidar com as exigências crescentes do mundo atual, exige-se um saber e saber-fazer dos professores, diferente, em certos aspectos, dos saberes necessários para educar os estudantes, alguns anos atrás. Toda essa situação nos remete às seguintes questões: como

¹ A partir desse ponto todas as vezes que empregarmos a palavra lugar entre aspas ela estará relacionada com o conceito de lugar trabalhada em nossa pesquisa de mestrado onde tratamos de construir um saber sobre o “lugar”, sobre como construir um lugar e como falar a partir dele. A metáfora “O Professor como um Lugar”, construída “permite pontuar a essencial função do professor, que é levar o aluno ao encontro do conhecimento, sem querer prender o aluno à sua pessoa, para si, indo além da pessoa do professor” (BACCON, 2005, p. 132), conduzindo o aluno ao encontro do conhecimento.

preparar, hoje, os professores para enfrentar essa crise de identidade? Como deve ser sua formação? Qual é o papel da educação e da instituição escolar frente à sociedade atual? Qual é o significante² novo que deve operar na conexão da relação professor-aluno?

O tema “formação de professores” (CHARLOT, 2005; BORGES, 2004; TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998; PIMENTA, 1999; PÉREZ GOMEZ, 1992; ZEICHNER, 1993; 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 a 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 se forma a partir da reflexão sobre sua prática pedagógica e sobre os contextos nos quais ela está inserida. Nessa perspectiva se dá a formação do professor reflexivo (ZEICHNER, 1993; 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 neste contexto.

Dentro desse perfil de professor que está em contínuo processo de formação, Schön (1992) aponta três estratégias para auxiliar o professor a explorar e melhorar os aspectos de sua prática: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Nesta mesma linha, Zeichner (1993), além de valorizar a atitude reflexiva do professor, ressalta a importância de se considerar as condições sociais em que este está inserido. Nóvoa (1992) também propõe essa formação em uma perspectiva denominada de crítico-reflexiva, apontando três processos na formação do professor: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional.

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? Como vimos na seção anterior, 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.

² Segundo Chemama, o significante é o elemento do discurso, referível tanto ao nível consciente como inconsciente, que representa e determina o sujeito (1995, p. 197).

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 se preencher. Mesmo diante da imensidão de pesquisas já realizadas sobre esses temas, neste início de século, o professor enfrenta uma crise de identidade e ainda não existem respostas para as problemáticas e impasses que o contexto escolar apresenta como: 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? Por que é importante refletir sobre a felicidade do professor, sobre seu desejo e seu gozo?

Como ponto de partida, podemos refletir sobre o que é ser educador e sobre o que ele 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).

Diferentemente de algumas profissões em que os produtos finais de suas atividades profissionais, muitas vezes, podem ser sentidos, palpados, visualizados, descritos, corporificados, o ofício de ser professor não permite a obtenção de um resultado palpável, por isso, difere um pouco das demais profissões. No entanto, assim como em algumas profissões em que o profissional sente prazer em desenvolvê-la, a exemplo de um artesão deslumbrado diante de sua nova arte, o professor também pode sentir prazer e felicidade com sua atividade. Mas o que é o ofício do professor? Qual é o produto do seu trabalho? Segundo Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 45): “O professor transforma o outro através do outro mesmo, sem mediações. O seu produto é o aluno educado, é a mudança social na sua expressão mais imediata”. O autor destaca também que após cada aula, o professor é outro, seus alunos são outros, é outro o mundo que os cerca. Enfim, o trabalho do educador é “imediatamente histórico”.

Independente do contexto, toda ação humana é geradora de significados. No contexto educacional, em que o ser humano é foco dessa relação, esses significados aparecem com mais potencialidade em cada palavra dita, em cada olhar, em uma atitude, ficando reservado e registrado em algum lugar no subconsciente ou inconsciente do outro, podendo ser trazido à tona em qualquer momento do seu futuro, independente de ter sido uma experiência boa ou ruim. Além disso, a ignorância de nós mesmos faz parte do nosso ser e, conseqüentemente, o professor também não conhece suas estruturas psíquicas e, muitas vezes,

suas potencialidades. Variadas vezes, o professor acaba exercendo o seu ofício sem estar preparado para isso. Mas afinal, 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. Em nossa pesquisa de mestrado, destacamos que o processo de ensino e de aprendizagem que ocorre na sala de aula se constrói, principalmente, pela qualidade das relações que se estabelecem entre professor e aluno. Que os saberes docentes na formação do professor, tanto inicial, quanto em serviço, são importantíssimos, porque o que se exige do professor não é apenas um saber sobre o objeto de conhecimento (conteúdo) ou sobre a sua prática em si, mas, principalmente, sobre a importância das relações criadas no processo de ensino e de aprendizagem. Essas reflexões fazem parte de uma dimensão muito ampla que acaba por envolver a subjetividade do professor, ou, muitas vezes, até mesmo sua personalidade e sua singularidade.

É importante refletir sobre o papel do professor na sociedade atual, pois essa questão nos remete a acreditar que o mal-estar do professor tem a ver com a época atual, com as mudanças provocadas pela pós-modernidade. Mas porque a pós-modernidade está afetando dessa forma o professor?

O mal-estar na sociedade contemporânea também pode ser visto como um problema de estabelecer relações estáveis e positivas com o saber escolar. A maioria dos alunos parece não ter o saber escolar como centro de suas preocupações e, como compete ao professor propiciar oportunidades ao aluno para que este construa o seu saber, este não vê resultados em seu trabalho, prejudicando assim a sua relação com os alunos, ou seja, a relação com o outro.

Portanto, o mal-estar também está ligado com as dificuldades que o professor enfrenta para estabelecer relações positivas com os alunos. Ou seja, alunos não querem nada com o professor, pois como destaca Arruda (2001) o discurso que o professor faz em sala não os captura. O problema da relação com o outro reflete-se nas relações do professor com o próprio saber e nas relações dos alunos com o saber. Eles não querem saber de nada e isso afeta o professor. Considerando, por fim, que as relações entre professores e alunos se deterioraram em função disso, deixando o professor em dificuldades para estabelecer laços com seus alunos e dificultando o desenvolvimento da gestão do professor (gerenciamento da sala de aula e do saber). Com base nessa questão formulamos o nosso problema de pesquisa: como professores de Física do Ensino Médio realizam a gestão de

classe e a gestão da matéria? Refletir sobre como os professores desenvolvem a sua gestão na sala de aula, bem como na sua ação docente nos remete a pensarmos também nos saberes docentes necessários aos professores para exercer bem o seu ofício.

1.3 O SABER, SABER-FAZER E SABER DISCURSIVO

A construção dos saberes docentes se dá continuamente, desde a formação inicial, e perdura enquanto se exerce ofício de educador. Podemos destacar ainda que cabe ao professor atuar e exercer sua função interpretando a realidade em que está inserido, e assim, organizar a sua experiência profissional. Pode-se perceber isto nos dizeres de Tardif:

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2002, p. 11).

Em suma, Tardif (2002) aponta que a formação do professor, a construção dos saberes docentes e o ato de ensinar, em si, não se define somente na pessoa do professor, mas todo esse conjunto se constrói através da relação professor-aluno, por mais complexa que ela se apresente. Podemos destacar, ainda, que essa relação não é importante somente para o aluno na construção do seu saber, mas também na construção dos saberes docentes do próprio professor. Como nos diz Tardif: “Um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber” (ibid, p. 12) e que:

[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre ver no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos (TARDIF, 2002, p. 13).

Podemos destacar ainda que é notória a importância das relações criadas nesse processo e é por isso que a profissão do 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. Mrech (1999, p. 101) destaca ainda que “a questão consiste em saber em que lugar é preciso estar para fazer o sujeito sustentar o saber”. O que é realmente importante para que o professor faça uma boa gestão na sala de aula? Que fatores contribuem

para que esse gerenciamento aconteça de forma harmônica e produtiva tanto para o professor como para o aluno? Será que o tempo que o professor exerce sua função influencia? Ou aquilo que o professor faz ou a forma como ensina? Será o seu jeito? O tom de voz? Ou a sua fala, aquilo que ele diz, o discurso que utiliza? Mrech (1999) em *Psicanálise e Educação* questiona: qual é a posição que professor e aluno ocupam no discurso? Podemos destacar com certeza, que algum discurso está presente na sala de aula. Mrech destaca ainda que “a fala ocupa um lugar estratégico na relação professor-aluno. É ela que cria ou não a própria relação” (1999, p. 12) e “é pela palavra que se estabelece ou não o processo de ensino-aprendizagem” (ibid, p. 10), ou seja, é por meio da fala que o professor desenvolve a sua gestão na sala de aula e é ela também que estabelece um laço com seus alunos.

A autora destaca ainda que “se trata apenas de um lugar no discurso” (MRECH, 1999, p. 82). Portanto, se é por meio do lugar no discurso que o professor consegue desempenhar e desenvolver a sua gestão, qual é o discurso que tem sido usado pelo professor, que caracteriza o seu estilo, o seu ensino? Por que alguns professores conseguem desenvolver o seu papel, a sua gestão com tranquilidade e outros não? Não basta apenas ter um discurso no momento em que se realiza a gestão na sala de aula. Cada discurso traz em si a marca, a subjetividade do sujeito que pronuncia, revelando o seu estilo. Quanto à questão da subjetividade Tardif (2002) destaca que:

Acredito que, para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Nesta perspectiva, toda pesquisa sobre ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na vida cotidiana (TARDIF, 2002, p. 230).

Portanto, o professor deve ser considerado como sujeito ativo de sua própria prática, organizando-a a partir de seus saberes construídos no desenvolver do seu ofício de ser professor. Tardif destaca que o saber que reside no discurso, na atividade discursiva, busca validar por meio de argumentos, de operações discursivas e linguísticas uma proposição ou uma ação. Além disso, esse saber se constitui no “espaço do outro e para o outro”. Dentro dessa abordagem Tardif define o professor como “um profissional dotado de razão e cujos os

saberes são regidos por certas exigências de racionalidade que lhe permitem emitir juízos diante das condições contingentes de seu trabalho” (TARDIF, 2002, p. 217). Destaca também que os saberes nos quais o professor se apoia para julgar são diversos e plurais e que o saber do discurso não se restringe ao saber empírico, mas englobam diferentes tipos de discursos principalmente normativos como valores, prescrições, etc., onde o locutor no momento da argumentação abre espaço para discussões e críticas. Ou seja:

Na argumentação, os interlocutores procuram ultrapassar os pontos de vista iniciais de sua subjetividade, tentando demonstrar a validade intersubjetiva de suas palavras ou ações. Essa demonstração é feita concretamente por meio de argumentos e contra-argumentos (TARDIF, 2002, p. 197).

Ao apontar o saber discursivo como saber dos professores, é importante esclarecer que não é qualquer dizer ou qualquer discurso que retrata um saber, o sujeito precisa saber o que fala, assim como o saber-fazer, não está diretamente relacionado com fazer “bem” alguma coisa. Para que o discurso seja considerado como um saber deve estar associado a exigências de racionalidade:

Acreditamos que essa ideia de “exigências de racionalidade” fornece uma pista muito interessante para as pesquisas sobre os saberes dos professores, pois ela permite restringir nosso campo de estudo aos discursos e às ações cujos locutores, os atores, são capazes de apresentar uma ordem qualquer de razões para justificá-los. Saber alguma coisa ou fazer alguma coisa de maneira racional é ser capaz de responder às perguntas “por que você diz isso?”, oferecendo razões, motivos, justificativas susceptíveis de servir de validação para o discurso ou para a ação (TARDIF, 2002, p. 198, aspas do autor).

Tardif destaca ainda que só serão chamados de “saber” os discursos, os argumentos, os juízos que obedecerem a certas exigências de racionalidade, ou seja, quando o sujeito for capaz de justificar o seu discurso ou a sua ação diante de um outro “ator” que o questiona. Destaca ainda que:

O que é racional (ou não) não pode ser decidido *a priori*, mas em função da discussão e das razões apresentadas pelos atores. Nesse sentido, pode-se dizer que as exigências de racionalidade que guiam as ações e os discursos das pessoas não resultam de uma razão que vai além da linguagem e da práxis: elas dependem das razões dos atores e dos locutores e do contexto no qual eles falam e agem (TARDIF, 2002, p. 199).

Para ter acesso às exigências de racionalidade presente no discurso tanto do locutor como no do ator, o melhor método a ser utilizado, segundo Tardif, é o questionamento sobre os seus discursos e suas ações. Ao observar as razões de agir ou de discorrer desses sujeitos abre-se a possibilidade que chegar aos seus saberes. Destaca também que a educação atual apresenta um conteúdo racional “muito forte”, pois os professores estão integrados em um ambiente “socioprofissional”, onde já lhe são determinadas certas exigências racionais e que:

Enfim, acreditamos que, ao identificar saberes e exigências de racionalidade, estamos tornando possível a constituição de um verdadeiro repertório de conhecimentos para o ensino que reflita os saberes dos professores, isto é, seus discursos e atos, pois eles sabem por que os dizem e fazem. Pensamos, com efeito, que esse repertório de conhecimentos poderá existir se, e somente se, reconhecermos que os professores possuem a capacidade de racionalizar sua própria prática, de nomeá-la, de objetivá-la, em suma, de definir suas razões de agir (TARDIF, 2002, p. 205).

No entanto, nem todos os discursos e atos podem ser considerados como saberes. Para que um saber seja reconhecido como saber profissional dos professores, Tardif destaca que o docente precisa apresentar razões para justificá-los:

O que nos interessa não é o que acontece na cabeça dos professores e das pessoas em geral, em sua memória ou em suas representações mentais. A nosso ver, o saber não reside no sujeito, mas nas razões públicas que um sujeito apresenta para tentar validar, em e através de uma argumentação, um pensamento, uma proposição, um ato, um meio, etc. (TARDIF, 2002, p. 206).

O enfoque que Tardif dá para o saber é discursivo e está presente nos discursos, nas linguagens, nas argumentações que o sujeito desenvolve para justificar ou explicar suas ideias e atos; é não representacional, naquilo que o discurso representa para o sujeito. Tardif destaca ainda que como qualquer outro profissional, o professor sabe que está implicado ao seu ofício de professor. Portanto:

De um modo geral um professor sabe o que faz e por que o faz. Esse conhecimento se refere concretamente a comportamentos intencionais dotados de significados para o professor; esse significado pode ser “verificado”, de um certo modo, no “discurso” (verbal ou mental) que ele elabora ou pode elaborar, quando necessário, a respeito de suas atividades (TARDIF, 2002, p. 208, *aspas do autor*).

Esse conhecimento que o professor constrói no seu saber discursivo, por meio das “racionalizações e intenções”, é o que Tardif chama de “consciência profissional” do professor. Destaca ainda que para captar um discurso é necessário escolher uma metodologia para captá-lo e este pode assumir diversas formas: raciocínio prático, encadeamento de informações, relato explicativo, justificção e racionalização *a posteriori*, etc.

A rotina, os hábitos, os truques, os saberes cotidianos dos professores vão formando uma “pluralidade de saberes” em que o professor se apóia para fazer um julgamento, quando está diante de uma ação que lhe exija tomar uma decisão ou fazer uma escolha. Segundo Tardif, essas decisões são tomadas de maneiras intencionais, por fazer parte da rotina do professor, de tanto se repetirem; ou de maneira não intencional, ou seja, “que escapam à consciência dos atores e ao seu conhecimento a respeito do que vai acontecer” (ibid, 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 estudo 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, aspas do autor).

Tardif destaca ainda que o professor vá incorporando ao seu trabalho, “competências, regras e recursos” sem ter consciência explícita sobre isso. Nesse sentido, Tardif afirma que “o saber-fazer do professor parece ser mais amplo que o seu conhecimento discursivo” (ibid, p. 213), por isso, além do 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.” (op. cit. p. 213).

Para Tardif, a construção dos saberes docentes está intimamente relacionada com o trabalho docente no ambiente escolar e ao contexto social no qual esse ofício está inserido. Além disso, Tardif (2002, p. 219) acredita que o caráter específico dos saberes dos professores depende de fenômenos concretos como:

- Eles são adquiridos principalmente no âmbito de uma formação específica e relativamente longa na universidade;
- Sua aquisição é acompanhada de uma socialização profissional e de uma experiência do ramo;
- São usados numa instituição – a escola – que possui um certo número de traços originais;

- São mobilizados no âmbito de um trabalho – o ensino – que também possui certas características específicas.

Por isso, Tardif acredita que não é qualquer pessoa que possa entrar em uma sala e considerar-se professor, pois necessariamente esse ofício depende dos fenômenos acima apresentados. De forma geral, o contexto escolar é organizado, estruturado para que o professor exerça o seu ofício. No entanto, podemos destacar que essa organização por si só não garante que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra de fato, visto que não basta o aluno estar na sala de aula, ele precisa desejar aprender, autorizando o professor a ocupar esse “lugar” de alteridade, de saber, pois:

É sempre possível manter os alunos “presos” fisicamente numa sala de aula, mas é impossível levá-los a aprender sem obter, de uma maneira ou de outra, seu consentimento, sua colaboração voluntária. A fim de aprender, os alunos devem tornar-se, de uma maneira ou de outra, os atores de sua própria aprendizagem, pois ninguém pode aprender em lugar deles. Transformar os alunos em atores, isto é, em parceiros da interação pedagógica, parece-nos ser a tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes do professor (TARDIF, 2002, p. 221, aspas do autor).

Podemos destacar, portanto, que o ofício de professor só pode ser exercido em função do outro, ou seja, do aluno. Só existe o “sujeito” professor, se existir o “sujeito” aluno. Sem ele, definitivamente, o professor não existe, não pode ocupar o seu “lugar” como professor, porque este só se constitui na relação professor-aluno, quando o aluno o autoriza a ocupar esse “lugar”. Em suma, como destaca Tardif, o professor deve: “cortejar o consentimento do aluno a fim de ganhar a batalha da aprendizagem [...] ensinar é, obrigatoriamente, entrar em relação com o outro” (ibid, p. 222).

O enfoque dado por Tardif à atividade profissional do docente associa saber docente e racionalidade concebida e enraizada na realidade dos atores, na sua vivência e experiência de vida, situando o professor em seu ambiente natural: “A linguagem pública na interação com o outro”.

Ao discorrer sobre o saber, o saber-fazer, saber do discurso, enfim, sobre os saberes docentes dos professores nessa seção, procuramos destacar alguns pressupostos, ideias, elementos, perspectivas e pistas sobre o trabalho com a formação de professores, especialmente, sobre os saberes docentes dos professores na sua formação profissional que podem nos servir de instrumentos também para análise dos nossos dados.

1.4 A GESTÃO DA CLASSE E A GESTÃO DA MATÉRIA NO PROCESSO DE INTERAÇÃO COM OS ALUNOS

Como vimos na seção anterior, o ofício de ser professor, de ser educador, só acontece quando o professor tem a quem ensinar, ou seja, quando o aluno se dispõe a aprender, a ocupar o seu lugar de aluno. Em outras palavras, podemos destacar que o ofício de ser professor se dá por meio de uma prática interativa. Onde professor e aluno se dispõem a caminhar juntos na construção de saberes e de conhecimentos. Todo esse processo de interação exige de cada um dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem atitudes e ações específicas para que a educação aconteça de fato.

Quando o professor ocupa o “lugar” de professor espera-se que ele aja conforme aquilo que está implicado para esse “lugar”. Para que isso ocorra, o professor precisa desenvolver alguns saberes que o conduzam na gestão tanto da sala como na gestão da matéria para se construir um “lugar” adequado, apropriado para o ensino e para a aprendizagem. Portanto, nesta seção apresentaremos algumas reflexões sobre os saberes dos professores referentes à gestão da classe e à gestão da matéria que apontamos com saberes essenciais para que o professor construa o seu “lugar” como professor, para que exerça com qualidade a sua gestão na sala de aula.

1.4.1 A Gestão da Matéria

Como vimos anteriormente não basta colocar qualquer sujeito em uma sala de aula para que ele exerça o ofício de professor, de educador. Quando se ocupa o “lugar” de professor, espera-se que esse sujeito tenha um saber sobre o que é ser professor, sobre o conteúdo, a matéria que irá lecionar e que dê conta da sala e da turma que estará sob a sua responsabilidade, enfim, para se ocupar o “lugar” de professor o sujeito precisa receber uma formação adequada para isso e desenvolver alguns saberes que lhe darão a base e sustentação no exercício desse ofício. Para Tardif (2002, p. 219), a ação profissional do professor é estruturada por duas séries de condicionantes:

- os condicionantes ligados à transmissão da matéria (condicionantes de tempo, de organização seqüencial dos conteúdos, de alcance de finalidades, aprendizagem por parte dos alunos, de avaliações, etc.).
- os condicionantes 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 uma convergência e colaboração entre eles no ambiente escolar. Tardif destaca que: “Nesse sentido, a transmissão³ da matéria e a gestão das interações não constituem elementos entre outros do trabalho docente, mas o próprio cerne da profissão” (ibid, p. 219). Destaca também que os condicionantes são tão importantes que toda estrutura escolar está organizada para facilitar essa convergência.

Dentro dos condicionantes ligados à transmissão, Tardif aponta alguns programas que são vistos como modelos “discursivos de ação” e que devem estruturar, organizar a transmissão do conteúdo determinando:

- com maior ou menor precisão os objetivos a serem atingidos;
- as coisas a serem aprendidas;
- os conteúdos a serem ensinados;
- as etapas a serem seguidas, etc.

Em relação aos condicionantes ligados à gestão das interações com os alunos, Tardif aponta como fatores na organização escolar:

- o ambiente físico (classe fechada, carteiras enfileiradas, etc.);
- e social (seleção daqueles que podem entrar na sala de aula, normas punitivas, regras de exclusão da classe, regras que determinam os comportamentos aceitáveis, etc.).

Tardif 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” (TARDIF, 2002, p. 221). 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 destaca ainda que, ao organizar essa ordem o professor toma decisões, pensa e age exercendo seu julgamento profissional atendendo 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)

³ Na presente pesquisa o conceito de transmissão está associado ao que Charlot (2005, p. 90) chama de “ideia de ensino” onde esta “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” (aspas do autor; grifo nosso).

chama de gestão da matéria e gestão da classe. No livro: *Por uma teoria da Pedagogia – Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente*, Gauthier realiza um estudo baseado em 42 textos⁴ analisados por meio de resenhas e sínteses, onde formula e classifica 1.081 enunciados descritivos ou prescritivos sobre as funções pedagógicas de gestão da matéria (600 enunciados) e gestão da classe (481 enunciados). 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. Portanto:

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 a tarefa de ensinar exige certas habilidades, competências, conhecimentos que podem ser “formalizados” e que vão constituindo os saberes docentes dos professores. A gestão da matéria está relacionada com as 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).

Gauthier destaca que o comportamento do professor em relação ao planejamento do ensino de matéria é estratégia de ensino. Além disso, que as atitudes do professor têm importância para o aluno e que a atividade docente se estrutura em torno de duas funções fundamentais: “a organização e a manutenção da ordem no intuito de facilitar as aprendizagens” (ibid, 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 nas relações em classe.

⁴ O critério utilizado pelo autor para efetuar a análise dos textos foi o seguinte: as pesquisas deveriam ser sobre a pedagogia, cuja característica era ter sido realizada na sala de aula, excluindo-se assim as pesquisas realizadas em laboratórios, em situação clínica. Além disso, as pesquisas deveriam estar relacionadas com aquilo que o professor faz ou pensa para fazer os alunos aprenderem e para educá-los, ou seja, tudo o que estivesse relacionado com o conteúdo, com as atitudes e habilidades.

De certa forma, no contexto escolar já está preestabelecida uma estrutura para se desenvolver uma aula. No entanto, isso não exime o professor de ter que planejar sua aula ou os conteúdos que irá trabalhar. Segundo Gauthier, o planejamento exerce uma influência positiva na aprendizagem dos alunos e precisa ser estruturado desde a organização do ambiente até o alvo para se alcançar os objetivos. Destaca que o planejamento da gestão pode ser observado:

- na maneira de organizar o trabalho em grupo;
- na atenção geral dada aos processos que ocorrem na sala de aula e no conteúdo da matéria vista em sala;
- ao determinar os objetivos de aprendizagem, bem como, priorizar e transformar os conteúdos em correspondência com os objetivos;
- ao identificar as necessidades individuais e prever as reações dos alunos;
- na organização do ambiente educativo (tempo, lugar, material, recurso) a seleção das estratégias de ensino e das atividades de aprendizagem apropriadas;
- na seleção das seqüências de atividades;
- na especificação dos procedimentos de avaliação (GAUTHIER, 1998, p. 198).

Segundo o autor, as representações que os professores constroem em relação aos alunos constitui 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. Gauthier (1998, p. 201-206) trata o planejamento da gestão da matéria sob os seguintes ângulos:

- a) Planejamento dos objetivos do ensino – são ordenados de maneira a facilitar a aprendizagem (organizados e agrupados em forma de aulas ou de unidades);
- b) Planejamento dos conteúdos de aprendizagem – esforço percebido como necessário pelos professores para o ensino de um determinado conteúdo; da percepção dos professores em relação à dificuldade que o conteúdo apresenta para os alunos; do sentimento de satisfação pessoal de ensinar um conteúdo específico; relacionar os conhecimentos novos aos que já possuem e que integram conteúdos de diferentes campos de conhecimento; seleção dos exercícios e das tarefas escolares de modo a torná-los estritamente ligados ao conteúdo da aula;
- c) Planejamento das atividades de aprendizagem – identificar claramente os recursos pedagógicos disponíveis, bem como as estratégias de ensino, e procurando harmonizá-las com os objetivos e também com o nível de desenvolvimento dos alunos;
- d) Planejamento das estratégias de ensino – escolha do andamento das lições pelos professores em influência no bom êxito dos alunos; dirigir

- de maneira adequada os grupos de alunos cujas habilidades não são equivalentes;
- e) Planejamento das avaliações da aprendizagem – o autor não encontrou nenhum elemento tratando do planejamento das avaliações nos trabalhos analisados;
 - f) Planejamento do ambiente educativo – tempo previsto para o ensino dos conteúdos; espaço físico; recursos humanos e materiais; se o ambiente está em ordem; se os equipamentos estão em boas condições; ambiente agradável; níveis cognitivos ao dividir os alunos em grupos; alternativas em caso de contratempos; planejamento da utilização do material de modo a torná-lo susceptível de ser manipulado; fazer modificações certas no material didático; utilizar menos material tradicional.

Não basta o professor organizar um planejamento bem estruturado, bem escrito, sem levar em conta o processo de interação com os alunos. Levando em conta a interação com os alunos Gauthier (1998, p. 207-230) trata a questão da gestão da matéria sob os seguintes pontos de vista:

- a) As atividades de aprendizagem – variam segundo o tipo (preparação dos deveres; avaliação; ditados) e segundo a forma (individual ou coletiva);
- b) O ensino explícito – revisão dos conteúdos; recapitulação dos conhecimentos; habilidades prévias; estabelecimento de ligações entre novos conhecimentos e as aprendizagens anteriores; os conceitos integradores; a explicação dos objetivos e do trabalho a ser realizado; o seqüenciamento e a redundância; a clareza da apresentação; a prática proporcionada aos alunos; as retroações; o reforço.
- c) A utilização de perguntas pelos professores – a prática de designar alunos; a clareza das perguntas; o nível cognitivo das perguntas; perguntas estimulantes; questões abertas; questões de acompanhamento; a frequência das perguntas; o tempo de espera; a insistência com relação à pergunta; o grau de êxito; reações às respostas.
- d) A quantidade de instrução – o tempo de aprendizagem comporta três variáveis distintas e mensuráveis: o tempo concedido; o tempo de empenho e o grau de dificuldade que a aprendizagem representa para os alunos (ligadas à obtenção de melhores resultados pelos alunos).

Em relação à gestão da matéria Gauthier destaca ainda a questão da avaliação da fase de gestão da matéria, como o momento de reflexividade dos professores sobre suas próprias ações relativas ao ensino da matéria, apresentando a avaliação da aprendizagem sob duas perspectivas: avaliação somativa e avaliação formativa. Podemos destacar aqui que a avaliação somativa não deve ser analisada apenas sob o seu caráter classificatório, onde muitas vezes o aluno se sente excluído e afastado do processo avaliativo ou até mesmo do contexto escolar, mas com o caráter de instrumento destacado por Gauthier buscando mostrar se os objetivos foram atingidos tanto na aprendizagem do aluno como no trabalho do professor. No que diz respeito à avaliação formativa, o professor se responsabiliza

pelo aproveitamento dos alunos quando avaliados e introduz correções, faz retroações sobre os conteúdos estudados quando se faz necessário.

1.4.2 A Gestão de Classe

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. Gauthier (1998) citando Doyle (1986) destaca que a gestão da classe consiste num “conjunto de regras e disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto para o ensino quanto à aprendizagem” (p. 240). Gauthier destaca ainda que a gestão de classe depende do contexto e que possuem graus de ordem, que variam em função de desvios que podem ser: “frágil se os desvios são grandes e forte se os desvios são reduzidos” (1998, p. 240).

Ainda citando Doyle (1986), Gauthier (1998, p. 290) aponta seis características gerais que demonstram de “maneira inequívoca” a complexidade do trabalho docente no processo de ensino: a multidimensionalidade (se refere à quantidade de acontecimentos e de tarefas diversas realizadas nas salas de aula); a simultaneidade (remete ao fato de que várias dessas dimensões acontecem ao mesmo tempo); a imediatez (lembra a rapidez do ritmo com que esses acontecimentos ocorrem); a imprevisibilidade (ligada ao caráter inesperado desses acontecimentos); a visibilidade (aponta para a dimensão pública de forma mais específica do gesto do professor diante dos alunos) e a historicidade (manifesta o impacto desse gesto sobre os acontecimentos ainda por ocorrer na sala de aula). Gauthier destaca ainda que, apesar dessa natureza contingente, as situações que acontecem no contexto pedagógico nunca são totalmente desconhecidas, pois há sempre alguma coisa que se repete no trabalho do professor.

Gauthier (1998, p. 240) destaca ainda que a importância da gestão de classe reside também em se trabalhar o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social do aluno e que a definição de ordem muda segundo: as atividades propostas; tempo disponível; a organização material e social; assim como em função do padrão de comunicação privilegiado; o desenvolvimento intelectual e social dos alunos e as influências culturais e socioeconômicas.

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 procedimentos que serão desenvolvidos e cobrados durante o trabalho escolar. Dentro da gestão da classe, Gauthier (1998, p. 241) destaca 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 sobre o processo de ensino e de aprendizagem, é importante ao professor: conhecer a matéria que ensina; conhecer aqueles a quem vai ensinar e se sabe em que momento assumiu o controle ou a liderança da classe.

Para planejar a gestão da classe, o professor precisa se organizar e preparar o desenvolvimento e seqüenciamento do seu trabalho. Para que isso ocorra, Gauthier destaca que devemos levar em conta: o planejamento das medidas disciplinares; o planejamento das regras e dos procedimentos; as representações e expectativas dos professores. O autor destaca ainda que o entusiasmo, as atitudes e comportamento de comunicação manifestada pelo professor também são muito importantes na gestão da classe, pois ajudam a determinar o clima em sala de aula.

Gauthier entende que a sala de aula é a unidade de lugar privilegiado para que se desenvolva a situação de ensino e de aprendizagem. 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, na interação com os alunos, na fase de avaliação e de controle das duas gestões que estão “solidamente imbricadas uma na outra” (1998, p. 276).

Como vimos, a gestão da classe e a gestão da matéria estão diretamente implicadas uma na outra, ou seja, saber a matéria, o conteúdo, contribui para se manter 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 se realizar a gestão da sala e a gestão da matéria. A descrição sobre a gestão da classe e a gestão da matéria, apontadas por Tardif e Gauthier pode nos apontar indícios do que podemos observar em nossos dados, para caracterizar a gestão da classe e a gestão da matéria do professor no processo de interação com os alunos.

1.5 UM OLHAR SOBRE A ATIVIDADE DISCURSIVA

Gauthier acredita que o saber possui certa existência objetiva manifestada através dos argumentos, dos discursos e das razões elaboradas para explicar e justificar nossas

ideias e ações. Dentro do contexto educacional, Gauthier considera especificamente como saber do ensino o conhecimento, os discursos e as ações.

A gestão da matéria e a gestão da sala só acontecem em situação de interação, quando o professor constrói um saber discursivo, ou seja, é por meio do discurso que o professor utiliza que a gestão se oficializa. Portanto, achamos interessante e pertinente analisarmos como o professor utiliza o seu discurso como um lugar de saber, que caracteriza o seu estilo de gestão ao realizar a gestão da classe e a gestão do conteúdo.

Para Gauthier o saber dos professores pode ser analisado com base nos ângulos argumentativos e social, onde o saber é uma atividade discursiva, produzida por meio do discurso e da ação, dirigida a um auditório. Ou seja, o saber surge como uma construção coletiva de natureza linguística na interação com outro. Para Gauthier o saber é singular e está relacionado ao discurso e à ação do sujeito.

1.6 A GESTÃO NA SALA DE AULA NO CONTEXTO DO PODER E DO DESVELO

Refletir sobre as práticas e sobre a ação docente do professor no contexto educacional, ao realizar a gestão da matéria e a gestão do conteúdo pode apontar-nos outros pontos que apesar de não ser objeto de pesquisa no momento em que estamos coletando os nossos dados, acabam nos chamando a atenção ou relevando pontos interessantes em relação às atitudes, aos resultados, aos desempenhos tanto dos professores na forma como desenvolvem a sua gestão no processo de ensino bem como na aprendizagem dos alunos.

As práticas pedagógicas advindas de uma cultura organizacional que veicula na maioria das escolas acabam valorizando e evidenciando as práticas subsidiadas por um controle que nem sempre é discutido democraticamente, mas que é vista como condição imprescindível para a construção de uma educação de qualidade. Refletir sobre a gestão de classe, ou sobre o controle no contexto escolar, é refletir sobre as relações de poder que são constituídas no processo de ensino e aprendizagem.

Dentro da hierarquia que se estabelece entre os sujeitos que compõem o contexto escolar (gestores, professores, alunos; funcionários e a família) existe uma relação de poder que é “constitutiva de qualquer relação social ou discursiva” (GUIRADO, 1996, p. 59). No entanto, como o foco desta pesquisa é a gestão em sala de aula, a relação de poder aqui observada é aquela existente e estabelecida na sala de aula, na relação professor e aluno, durante o processo de ensino e de aprendizagem. O poder aqui evidenciado não é o poder apenas como quem pode mais ou como impedimentos, restrições, tolhimentos, proibições,

onde o aluno é apenas um mero espectador das atividades desenvolvidas na sala de aula, mas o poder tecido nas interações no âmbito da instituição social e formal da escola, na sala de aula, como “poder disciplinar”, onde as relações de poder ocorrem no momento de interação recíproca influenciando na produção de saber.

Ao realizar a gestão de sala o professor está instituído em uma relação de poder, que para ser legítima precisa ser reconhecida. As relações de poder na sala de aula precisam ser reconhecidas, mas se elas não forem construídas e discutidas de forma democrática pode acabar fazendo com que os alunos reproduzam certos padrões de comportamento condicionados que podem influenciar nas atitudes, no pensar e no agir, criando muitas vezes o que Foucault (1995) chama de “uniformidade”, onde as práticas acabam sendo estabelecidas e direcionadas pelo professor com o objetivo de enquadrar os alunos somente dentro daquilo que ele deseja. As relações de poder estabelecidas dentro do contexto escolar sendo impostas ou não acabam influenciando o processo de ensino e de aprendizagem.

O sistema de controle existente nas relações de poder, não deve objetivar apenas o controle e a disciplina no contexto escolar, ou subsidiar apenas quem tem o maior poder de autoridade, mas deve objetivar também o sentido do que Noblit (1995) chama de poder na perspectiva do desvelo⁵, um poder comprometido do professor, usado para incentivar e criar uma boa relação com os alunos, onde este busca manter um ambiente propício à aprendizagem, mas ao mesmo tempo em que procura cuidar, respeitar e proteger seus alunos.

Noblit (1995) ao citar Noddings (1986) destaca que questões relacionadas ao controle, ao poder e ao desvelo na sala de aula podem ser vistas como uma autoridade moral que objetiva o desvelo e o afeto numa relação recíproca no processo de ensino e aprendizagem. Nel Noddings (1986) trabalha também com conceito de “fidelidade no ensino”, como a atitude que ocorre não por “obrigação ou por princípio”, mas como uma resposta direta aos sujeitos com os quais alguém está se relacionando, como um desvelo natural, que alguém sente quando tem cuidado e interesse pelo outro estabelecendo o “ideal do desvelo” (NODDINGS, 1986, p. 467), cuidando para mantê-lo.

Podemos considerar que no interior de muitas escolas ainda existem muitos professores que organizam suas práticas buscando facilitar a aprendizagem, a compreensão,

⁵ Desvelo foi a tradução mais compatível com *caring*, no sentido de cuidar, no âmbito da teoria em questão. Para a autora o desvelo é entendido como uma relação de reciprocidade onde se estabelece um elo moral entre o professor e seus alunos não por obrigação ou por princípio, mas pelo interesse e pelo cuidado que tem por aqueles com o qual se relaciona.

sanar as dúvidas, dificuldades visando desenvolver as habilidades dos alunos, mas de forma contraditória, pois muitas vezes não respeita a individualidade e o desenvolvimento dos mesmos ou acaba tratando a classe como se fosse uma turma homogênea. As práticas pedagógicas do professor, bem como a forma como organiza o contexto escolar devem contribuir para a autonomia e participação do aluno, ao contrário de buscar colocá-lo e mantê-lo num estado de adaptação e dependência. O poder e o controle no processo de ensino e aprendizagem influenciam na conduta, na disciplina, na aprendizagem dos conteúdos, na rotina da sala de aula, no entanto, não precisam ocorrer de forma tão autoritária.

Por isso, para captarmos e compreendermos a complexidade da dinâmica da sala de aula, bem como o desempenho dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, não podemos levar em conta apenas o modelo da adaptação ou de submissão, até porque sabemos que apesar de vinculado a uma instituição que predetermina o que o professor deve fazer ao exercer o seu ofício, na sua ação docente, cada professor em particular, na sua sala de aula, desenvolve a sua gestão e cria uma dinâmica e valores diferentes sobre seus alunos.

Compreender as relações de poder, seus valores, bem como as regras que estão envolvidas na relação professor-aluno durante o processo de ensino e aprendizagem, pode contribuir para a melhoria desta relação, pode facilitar a aprendizagem, a construção do conhecimento, obtendo-se assim o êxito escolar, em uma via de mão dupla, considerando-se as aprendizagens construídas pelos alunos, por meio dos conteúdos que são ensinados pelo professor na sala de aula.

Ao discutir sobre a fidelidade no ensino, Noddings (1986) se refere ao cuidado, ao desvelo natural que pode existir na relação, quando se coloca o outro como prioritário, prevalecendo assim a “ética do desvelo”. Nessa perspectiva, a ideia de poder como sinônimo de controle e autoritarismo deixa de existir, tomando um outro sentido para o qual (Noblit, 1995) chama de “poder como autoridade moral” assumido pelo professor no seu compromisso social e moral com a instituição escolar e com seus alunos ao desenvolver a sua gestão.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISES PRELIMINARES

A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.

(Mário Quintana)

2.1 UMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), onde procuramos analisar a gestão na sala de aula de alguns professores de Física do Ensino Médio no momento de interação com seus alunos durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Para realizar uma pesquisa Lüdke & André (1986) destacam que o pesquisador precisa “promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (1986, p. 1). Assim fizemos. Desde o início, era nossa intenção coletar os nossos dados de doutorado focados na questão da gestão em sala de aula, mesmo sem termos ainda uma definição clara do problema que iríamos investigar.

A sustentação para a questão da gestão na sala de aula está sendo feita com base no referencial sobre formação de professores, mas desde o início também tínhamos a intenção de utilizar alguns conceitos da psicanálise para fundamentar uma parte da análise das informações, mas ainda não sabíamos se o nosso objeto de pesquisa permitiria tal possibilidade. Diante disso, optamos por estruturar a apresentação da pesquisa da forma como ela foi acontecendo: descrevemos primeiramente o referencial sobre formação de professores no que tange à gestão na sala de aula; em seguida fazemos a descrição metodológica dos procedimentos adotados, precedida da análise com um olhar sobre a gestão, para em seguida verificarmos a possibilidade da conexão com a psicanálise.

Como isso foi possível, após a apresentação da análise sobre a gestão de cada professor aqui pesquisado, apresentamos o Capítulo 4 com um novo referencial de análise: o referencial psicanalítico para, em seguida, tecermos as nossas considerações finais.

2.2 O PROBLEMA

A gestão do professor em sala de aula consiste no gerenciamento da gestão da matéria e da gestão da sala de aula. A gestão da matéria está relacionada às operações que o professor utiliza ao ensinar, para que o aluno construa o seu conhecimento. A gestão da sala está relacionada à manutenção de um ambiente favorável ao aprendizado, equilibrando a disciplina e a participação dos alunos. No entanto, cada professor faz o gerenciamento dessas duas gestões de uma maneira, de um jeito, com um estilo diferente, ou seja, cada professor é único na sua maneira de realizar a sua gestão em sala. Pensando em como caracterizar a gestão na atuação do professor em sala de aula, de acordo com os aspectos já citados por Gauthier e por Tardif, formulamos a seguinte questão de pesquisa:

Como professores de Física do Ensino Médio realizam a gestão de classe e a gestão da matéria no processo de interação com seus alunos em situação de ensino? Que estilo de gestão pode ser caracterizado a partir da gestão na sala de aula?

Os possíveis indícios, que poderiam nos levar a caracterizar a atuação do professor em sala de aula no processo de interação com os alunos, só poderiam surgir da ação pedagógica de cada professor, do seu ensino, da essência de sua identidade como docente. Por isso, decidimos observar e filmar as aulas dos professores que participam da presente pesquisa.

2.3 OS SUJEITOS

Pensando na questão da gestão em sala de aula optamos por coletar os dados no contexto escolar, mais diretamente aonde a gestão ocorre de fato: na sala de aula. Decidimos então observar e gravar aulas de três professores que lecionam a disciplina de Física em dois colégios da região central na cidade de Londrina. A escolha desses três professores para participarem da presente pesquisa se deu pelo fato de os mesmos terem participado de um grupo denominado “Orientadores de Campo”⁶ coordenado pelo nosso

⁶ Grupo de Orientadores de Campo, ou simplesmente GO, é um grupo de Formação de Professores na Universidade Estadual de Londrina (UEL), que tem como objetivo geral contribuir para a formação inicial de professores de Física, procurando inserir os professores do colégio (denominados de Orientadores de Campo) como coformadores durante a realização do estágio supervisionado do curso de licenciatura em Física da UEL. 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 mesmo.

orientador, onde esses professores, além de terem a oportunidade de investir em suas formações, participando de debates, de oficinas, 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 2007 a 2010, ativamente da formação desses estagiários, possibilitando que os mesmos desenvolvessem o estágio supervisionado de uma maneira ativa e comprometida, possibilitando a construção de saberes docentes na formação inicial desses futuros professores.

Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na presente pesquisa, estamos designando 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. No entanto, ao nos referirmos aos professores pesquisados faremos de forma generalizada, sem manter o gênero, com o intuito de preservarmos a identidade de cada um deles. Podemos destacar que o professor P1 e o professor P3, trabalham no mesmo colégio só que em turnos diferentes e o professor P2 trabalha em outro colégio que também fica na região central da cidade Londrina.

2.4 A COLETA E O REGISTRO DOS DADOS

Para fazermos a coleta dos dados, optamos pela pesquisa de campo, buscando observar no contexto escolar, ou melhor, no local onde o professor exercer o seu ofício, como ele realiza a gestão da classe e a gestão do conteúdo. Por isso, além das entrevistas realizadas com os professores envolvidos na pesquisa, decidimos gravar algumas aulas desses professores.

Os dados da presente pesquisa foram coletados no ano de 2008. Em cada aula observada e gravada tínhamos o objetivo de analisar as atitudes dos sujeitos envolvidos na presente pesquisa na sua atuação docente que pudesse contribuir na caracterização da sua gestão e conseqüentemente na caracterização do seu estilo. Por isso, ao término de cada gravação, fazíamos notas de campo e comentários de alguns pontos relevantes que não

Pelos anos de trabalho na escola, o professor do colégio, em geral, desenvolveu um saber experiencial do qual não se pode prescindir para que a formação inicial se desenvolva de maneira satisfatória. Segundo nossa proposta e o documento encaminhado para sua regulamentação, o Orientador de Campo teria as seguintes atribuições:

- i. participar da programação das atividades pertinentes ao estágio;
 - ii. elaborar o plano de estágio em conjunto com o supervisor e o estudante;
 - iii. orientar o estagiário e acompanhar o desenvolvimento do estágio;
 - iv. observar a assiduidade e o cumprimento dos horários das atividades do estágio;
 - v. apreciar juntamente com o supervisor, relatórios parciais e/ou relatório final de estágio, elaborado pelo estagiário.
- O GO é constituído por 10 professores, todos formados em licenciatura plena em Física por universidades públicas. (PASSOS *et al.*, 2008, p. 11)

poderiam ser esquecidos e também daqueles que mesmo que parecessem insignificantes pudessem ser considerados como um dado importante e utilizado posteriormente nas análises.

Bogdan & Biklen (1994) destacam que após cada observação, entrevista ou sessão de investigação, cabe ao investigador fazer o registro dos dados por escrito do que aconteceu, fazendo uma descrição das “pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas”, além das “ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como padrões que emergem” (p. 150), que compõem as notas de campo do pesquisador. Segundo esses autores, notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (ibid, p. 150). Destacam também que as notas de campo são importantes porque capturam mais completamente certos dados como: visão, cheiros, impressões e comentários extras que as câmeras ou gravadores não conseguem captar. Enfatizam que as notas de campo consistem em dois tipos de materiais: um descritivo que registra o que ocorreu no campo e um reflexivo que em adição ao material descritivo contém um relato mais pessoal registrado por meio de frases e parágrafos que representam as reflexões, contribuições, impressões, etc. do pesquisador sobre as suas notas de campo. Além disso, destacam que as notas de campo podem originar um diário pessoal que ajuda o pesquisador a acompanhar a pesquisa.

2.5 O “DIÁRIO DO PESQUISADOR”

O procedimento metodológico referente às gravações das aulas dos professores foi importante e norteador tanto no momento da observação (momento em que fazíamos as referidas filmagens) como no momento em que assistimos novamente as gravações dessas aulas para montarmos nosso diário de pesquisador, bem como no momento das análises.

Portanto, os dados referentes às notas de campo e as observações que foram feitas enquanto gravávamos as aulas, bem como as observações que foram feitas *a posteriori*, ao assistirmos as referidas aulas desses professores, compõem o que estamos chamando de “diário do pesquisador” onde os dados coletados foram transformados em textos, onde descrevemos o que aconteceu em cada aula, bem como aquilo que foi observado de cada professor ao realizar a sua gestão da matéria e a gestão de classe.

Além dos dados referentes às gravações das aulas dos professores, também relatamos em nosso “diário do pesquisador” observações importantes referentes às entrevistas que foram realizadas com esses professores. Nas entrevistas os professores eram convidados a

falar sobre a sua escolha em ser professor de Física, bem como da visão que este tem do seu trabalho e da educação.

Montamos o “diário do pesquisador”, porque achamos pertinente relatarmos em um diário, fragmentos, versões ou informações importantes das observações que fizemos no momento das gravações, bem como daquilo que observamos no momento de análise quando assistimos novamente a essas aulas com um olhar mais apurado. Portanto, para montar o nosso “diário do pesquisador”, após as gravações realizadas, novamente nos colocamos na posição de observadores buscando fazer um relato de cada aula assistida.

Além das anotações em relação às aulas desses professores ao realizarem a sua gestão, nosso “diário de pesquisador” apresenta também depoimentos dos alunos de cada um desses professores, que ao final de cada aula eram convidados a falar sobre o que acharam daquela aula do professor. Esses depoimentos somente serão utilizados caso seja necessário configurar alguma situação.

Assim que decidimos qual era o nosso problema de pesquisa surgiu uma questão: o que observar nas aulas desses professores enquanto realizam a gestão de classe e a gestão da matéria? Dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa Bogdan & Biklen apresentam como guia de observação alguns tópicos que devem ser observados dentro de uma área específica. Quando a observação é direcionada ao professor e/ou outro pessoal Bodgan & Biklen (1994) apresentam como sugestões os seguintes tópicos:

- Estilo do professor;
- Descrição física;
- História do professor;
- Perspectiva que tem sobre o que está a fazer, especialmente como é que ele tenta integrar os alunos;
- Perspectiva sobre a integração com os alunos, a administração, pais, etc. O que é que contribui para uma integração bem-sucedida?
- O que é que o levou a ver as coisas tal como as vê?
- Dia típico;
- Relação com a diversidade de alunos;
- Pessoal adicional na sala (auxiliares, professores em fase de aprendizagem, estagiários);
- Pessoal dos recursos que se relaciona com a sala (o seu papel, perspectiva);
- Relação com outros colegas professores.

Falar sobre a gestão do professor implica em algo muito particular, singular, muito peculiar a cada professor. Dentre os tópicos sugeridos por Bodgan & Biklen, com base na observação que fizemos durante as filmagens das aulas e da posterior análise feita ao assistirmos as referidas gravações, podemos destacar que foram observados na presente

pesquisa: o estilo do professor; descrição física; a perspectiva que o professor tem sobre o que está a fazer, especialmente como é que ele tenta integrar os alunos; o que é que contribui para uma integração bem-sucedida e a relação com a diversidade de alunos. Além disso, para organizarmos os pressupostos para nos orientar na questão da gestão propriamente dita estamos nos referendando nos condicionantes que Gauthier e Tardif apresentam para a gestão da matéria e gestão de classe no processo de interação com os alunos que caracterizam essas gestões.

Apesar de haver uma diferença na intensidade ou na forma com que cada um desses autores aborda a questão gestão, podemos destacar aqui que os enunciados encontrados em ambos os autores se convergem em muitos pontos. Portanto, na medida em que fomos observando e analisando os dados referentes às aulas gravadas dos professores, buscaremos perceber como cada um realizou a gestão da matéria, bem como a gestão de classe na interação com os alunos com base na gestão que Gauthier (1998) chama de gestão da matéria e gestão da classe e Tardif (2002) chama de condicionantes ambos apresentados no Capítulo 1 da presente pesquisa.

2.6 DO “DIÁRIO DO PESQUISADOR” AO RELATO SOBRE A GESTÃO

Com base em nossas notas de campo construímos o nosso “diário do pesquisador” que contém dados referentes à observação *in loco*; às observações feitas *a posteriori* (quando assistimos a essas aulas novamente); às entrevistas feitas com os professores e depoimentos de alunos coletados no final de cada aula. A partir dos dados registrados no “diário do pesquisador” produzimos um texto que estamos denominando de relato sobre a gestão em sala de aula desses professores estruturado 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;
- Caracterização do estilo de gestão.

A gestão da matéria e a gestão de classe no processo de interação durante a atuação docente de cada professor foram observadas na presente pesquisa por aquilo que era constituído por uma rotina, que apresentava um padrão, caracterizados pelos condicionantes ou elementos enumerados por Tardif e Gauthier.

Dentro da perspectiva desses autores estamos considerando para a organização do nosso relato que a gestão da matéria é como o conjunto das operações que o professor utiliza para levar o aluno ao encontro do conhecimento, para que estes aprendam o conteúdo, a matéria. Além disso, a gestão da matéria compreende o programa da disciplina que o professor tem que desenvolver durante o ano letivo, levando em conta o planejamento em si, com seus objetivos, metodologias, estratégias, avaliações, recursos, materiais utilizados, organização da sala, dos alunos, as atividades, das experiências desenvolvidas, enfim, de todo aparato que possa contribuir na aprendizagem dos alunos.

Portanto, ao assistirmos as aulas gravadas de cada professor, observamos como cada um gerencia a matéria, como apresenta o conteúdo, as atividades desenvolvidas, os recursos e materiais utilizados para explicar o conteúdo, a forma como fala e explica, as colocações que faz, como realiza as experiências, como corrige as atividades, como organiza suas avaliações, enfim, toda a ação que o professor utiliza para apresentar e ensinar o conteúdo a seus alunos.

No que se refere à gestão da classe, Gauthier (1998) aponta o conjunto de “regras e disposições” necessárias para que o ambiente seja propício e favorável ao ensino e a aprendizagem. Compreende esse conjunto as regras e procedimentos que o professor utiliza para manter a ordem, a disciplina, a rotina na sala de aula, bem como a responsabilidade de cada um nesse contexto. Podemos destacar que a gestão da classe é a forma como o professor se institui gerenciando o contrato didático que faz com seus alunos e que deve ser construído desde o primeiro momento em que entra na sala de aula.

No que diz respeito à gestão da classe, ao assistirmos as aulas gravadas, buscamos observar: como cada professor organiza as suas turmas; como mantém a ordem na sala de aula; como procede diante do comportamento dos alunos; como as regras são estabelecidas ou se só aparecem implicitamente nessa relação e na rotina⁷ da sala de aula; como encaminha as atitudes dos alunos, enfim, como constrói e mantém o ambiente em suas aulas

⁷ Para essa pesquisa o termo rotina, não é empregado no sentido pejorativo, que acaba tornando o trabalho do professor como algo maçante, por conta da obrigatoriedade de seus atos. Mas, como hábitos, atitudes que o professor acaba realizando diariamente, baseados em seus saberes cotidianos e que compõem a sua “pluralidade de saberes”, onde os professores se apoiam para realizar a sua gestão em sala de aula.

2.7 SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS

Durante o período da coleta dos dados, procuramos atentar para todos os possíveis indícios provindos das observações, das gravações e dos depoimentos dos professores, que pudessem nos levar a caracterizar a gestão do professor durante a sua atuação em sala de aula, de acordo com a sua gestão da matéria e da classe. Simultaneamente à construção do relato sobre a gestão de cada professor estaremos apresentando uma análise preliminar, dando conta dessas informações, buscando, no entanto, ou ao mesmo tempo, marcas da sua identidade profissional de natureza pedagógica que caracterizem o seu estilo de gestão no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a análise de dados conta com o material coletado no contexto escolar por meio das observações e gravações de aulas, entrevistas com os professores, que foram registradas por escrito no “diário do pesquisador” e que deu origem aos relatos sobre a gestão de cada professor no processo de interação, que serão apresentados ainda nesse Capítulo sob a óptica da gestão em sala de aula segundo Gauthier e Tardif.

Ao construirmos o relato sobre a gestão, somado às impressões subjetivas dos sujeitos pesquisados, aparecem falas desses sujeitos bem como trechos do “diário do pesquisador” que dão sentido aos fatos, buscando refletir e caracterizar o estilo de gestão de cada professor.

Utilizaremos conceitos psicanalíticos que nos permitem uma possível analogia e uma possível interpretação para os nossos dados, após a análise sobre a gestão na sala de aula, para cada professor, no Capítulo 4.

2.8 RELATOS SOBRE A GESTÃO NA SALA DE AULA

Nesta seção apresentaremos os relatos sobre a gestão em sala de aula de cada professor aqui pesquisado. Ao construirmos o nosso relato buscamos uma possível ampliação na compreensão das situações que já tinham sido observadas por nós no momento em que fizemos as gravações das aulas, bem como ao assistirmos novamente cada uma dessas aulas para organização do “diário do pesquisador” fazendo uma leitura mais minuciosa.

Podemos destacar que os indícios, as marcas identificadas na gestão do professor, durante a sua ação docente no processo de interação na sua ação docente, apresentadas no relato sobre a sua gestão da matéria e sua gestão de classe caracterizam o seu estilo de gestão.

2.8.1 Relato sobre a Gestão na Sala de Aula – Professor P1

O professor P1 exerce a profissão de professor há mais de 20 anos. Tem um padrão⁸ de 20 horas na rede estadual do Paraná e leciona apenas no período matutino. Apesar de sempre ter gostado da disciplina de Física, o professor P1 iniciou a sua carreira lecionando a disciplina de Matemática. No entanto, quando teve oportunidade, começou a lecionar a disciplina de Física e continua até os dias atuais. Iniciamos o trabalho de coleta de dados gravando as aulas do professor P1 e ao todo foram filmadas dez aulas. Cada uma das aulas recebeu um número que representa a ordem em que elas foram gravadas.

O relato a seguir é sobre os eventos que sucederam e sobre a ação em sala de aula do professor P1 durante a observação e gravação das aulas que fizemos. Após serem assistidas e analisadas novamente, buscamos perceber como P1 realiza a sua gestão do ensino, a gestão de classe e da aprendizagem em sala de aula gerindo suas relações com o conteúdo, com o ensino que pratica e com a aprendizagem de seus alunos.

Antes de começarmos a descrever sobre a gestão, ou relatar propriamente os eventos e ação docente do professor P1, achamos importante destacar alguns pontos que observamos sobre o contexto escolar, sua organização, bem como sobre algumas questões da forma de ser e de agir do professor P1.

No que concerne ao contexto escolar, a escola em que P1 lecionava tinha uma organização um pouco diferente em relação à troca de professores ao final de cada aula. Ao contrário do sistema adotado em muitas escolas em que o professor é quem muda de sala, nessa escola, ao toque do sinal da entrada, os alunos é que se dirigiam para a sala do professor, onde este já se encontrava à espera de seus alunos. De início isso nos chamou muito a atenção, porque percebemos em todas as aulas gravadas que para os alunos chegarem até a sala do professor levava certo tempo, pois se tratava de um colégio grande, com vários blocos de salas de aula, e que para se deslocar de uma sala para outra, era necessário despender alguns minutos. Em contrapartida, também percebemos uma questão interessante, o fato de o professor ter o seu lugar, organizar o seu espaço da forma que acha conveniente, apropriado, construído com as suas características, onde possui o seu armário, enfim, um lugar que sabe que é seu, e que de certa forma o identifica.

⁸ O estado do Paraná denomina de “Padrão” a organização de 20 horas semanais na carga horária de cada professor, podendo este legalmente possuir no máximo dois padrões de 20 totalizando um total de 40 horas semanais estruturadas da seguinte maneira: 32 horas na sala de aula com trabalho efetivo com os alunos e 8 horas com horas atividades, onde pode preparar aulas ou dedicar essa carga horária ao que entender necessário, desde que seja feita na escola. Caso o professor opte por exercer sua função em só um padrão, ele é estruturado em 16 horas aula e 4 horas atividades.

Em geral passávamos uma manhã por semana fazendo observações e gravações nesse colégio, no período de fevereiro a agosto de 2008. Durante o tempo que fizemos a pesquisa de campo pudemos perceber em vários momentos, nos intervalos ou em horas atividades, em conversas na sala de professores, que P1 era considerado um professor eficiente e bem-sucedido pelos colegas, pela direção e pela hierarquia do sistema escolar.

Achamos importante descrever também sobre as impressões que tivemos e observamos, ou até mesmo que coletamos dos próprios alunos em relação ao professor P1. O próprio professor relata em sua entrevista que acredita que seus alunos o acham “doidão”, “maluco”, ou poderíamos dizer “diferente”. É importante enfatizarmos que desde o primeiro momento que iniciamos a pesquisa de campo, também percebemos que P1 era muito diferente dos outros professores. Diferente pelo seu estilo⁹, pelo seu jeito de agir, de se relacionar, etc. Sabemos, entretanto, que por mais que busquemos com palavras, descrever, relatar, exprimir o que vivenciamos e observamos enquanto estivemos na sala de aula do professor P1, não conseguiremos traduzir o que completamente vimos, observamos e sentimos.

Acreditamos que a ideia do termo “doidão” relatada pelo professor P1 e que também aparece em alguns depoimentos dos alunos, não se caracteriza apenas pela forma em que este desenvolve ou age em suas aulas. Acreditamos que isso também pode ser desencadeado pelo seu estilo, tanto na forma de se vestir como na forma de agir em alguns momentos com seus alunos.

Podemos dizer que o estilo de ensino de P1 é característico daquele centrado no professor. No entanto, em nossa observação foi possível percebermos que P1 não é um professor de tipo tradicional. Quando afirmamos que o professor P1 não é um professor de tipo tradicional estamos nos fundamentando nos pressupostos que Villani (1984) apresenta em *Reflexões sobre o Ensino de Física no Brasil: Práticas, Conteúdos e Pressupostos*, destacando que “provavelmente o método tradicional é o mais simples, “econômico” e organizado para conseguir os resultados de uma aprendizagem “rotineira”: por isso ele é tão largamente utilizado e tão dificilmente substituível” (p. 82, aspas do autor). E apesar da literatura de pesquisa estar cheia de comparações entre a “eficiência” do método tradicional (controle), apresenta o método experimental como uma visão alternativa de ensino de Física esboçando um modelo de ensino compatível com as teorias de conhecimento e de instrução de tipo cognitivista. Portanto, o que observamos é que o estilo de ensino do professor P1 não condiz com esse modelo tradicional onde o conteúdo é um “pacote de fórmulas” e exercícios,

⁹ Estilo: aquilo está sendo definido, segundo Ferreira (2000, p. 295), como modo de exprimir-se falando ou escrevendo; maneira de tratar, de viver, procedimento, conduta, modos, maneiras ou traço pessoal no agir, etc.

apropriados para aumentar o conteúdo, com uma visão fechada de ensino. O estilo de ensino que observamos em P1 vai ao encontro do que Villani apresenta como modificações nos métodos de ensino ou na introdução de aulas de demonstração ou de situações experimentais, objetivando fundamentalmente a ampliação ou complementação do conteúdo ensinado. Villani destaca que para isso, é necessário:

A modificação nos métodos de ensino utilizados para torná-los mais agradáveis ou mais estimulantes e a modificação nos exemplos introduzidos, tornando-os mais ligados à experiência diária do aluno, visam fundamentalmente motivar os alunos para que estudem mais e aprendam mais facilmente o conteúdo apresentado (VILLANI, 1984, p. 82).

Buscamos perceber nas gravações das aulas do professor P1 alguns eixos que caracterizem a sua gestão da matéria e a sua gestão de classe. Para isso, organizamos o nosso relato, focando na primeira parte como o professor P1 realiza a sua gestão, estruturado em três pontos que foram percebidos em nossos dados: gestão da matéria, gestão de classe e a gestão da interação, e em seguida apresentamos a caracterização do seu estilo de gestão. O texto produzido – que estamos denominando de relato – segue abaixo, na íntegra.

A gestão da matéria para P1

Como alunos da classe do professor P1, nosso dia começava com o toque do sinal, com todos indo para seus lugares aguardando até que todos chegassem. O professor P1, muito tranquilo, aguardava os alunos se acomodarem dando o tempo necessário para isso. Os alunos levavam em média de três a quatro minutos para se acomodarem e fazer silêncio. A tranquilidade na forma de esperar seus alunos parece um ritual para P1. Mesmo nas aulas que ocorreram em outros ambientes em que os alunos demoraram um pouco mais para chegar como na Aula 2 e na Aula 3, realizada no laboratório, ou na Aula 4, desenvolvida na sala de TV, essa atitude de espera tranquila fazia parte do perfil e da rotina nas aulas do professor P1.

Posição da pesquisadora: sentada no canto, ao fundo, bem defronte a mesa de P1, buscando não perturbar o andamento e a rotina na sala. Deste local podíamos tranquilamente observar, gravar e tomar notas. A gestão da matéria do professor P1 – como a dos demais professores observados – era constituída por uma rotina e possuía um padrão, caracterizado pelos pontos enumerados abaixo:

Planejamento detalhado de suas ações em relação ao conteúdo – Depois que o sinal tocava na sala de aula, a rotina do professor P1 incluía, inicialmente, uma

exposição oral que ele fazia sobre o conteúdo que seria trabalhado, ia para a lousa e revisava o plano para o dia. P1 deixava claro os objetivos que queria com os conteúdos, com as experiências e com os exercícios. Com essa atitude o professor P1 criava a oportunidade de rever o que tinha sido estudado nos dias anteriores e programar o que estava planejado para os próximos dias. P1 também comentava a respeito das atividades feitas e recolhia a lista de exercícios entregue na aula anterior. A cada conteúdo trabalhado o professor P1 entregava uma lista de exercícios valendo nota que os alunos levavam para casa e entregavam na próxima aula.

Organização do quadro – Em todas as aulas do professor P1 observamos que ele realizava uma prática que a nosso ver acabava incentivando os alunos, bem como facilitava o esclarecimento do conteúdo e da atividade, como a organização da lousa, o uso do giz colorido e a letra utilizada na lousa que possuía traçados bem definidos. Essa foi uma questão que nos chamou a atenção desde o início de nossa pesquisa de campo.

P1 incentivava os alunos a se apropriarem da organização exposta na lousa e era marcante sua preocupação em tornar a lousa atraente e organizada. Esse posicionamento causou-nos a impressão que facilitava o entendimento e a visualização, bem como a compreensão dos alunos, como, por exemplo, quando P1 fazia a substituição em uma fórmula das letras pelos números, se preocupava em mudar cada letra por uma cor; apresentava alguns macetes ou dicas que cabiam naquele momento detalhadamente e de forma muito organizada. Tais práticas foram sempre intencionais, deixando explícito seu objetivo de fazer com que os alunos se apropriassem da formalização e da configuração por ele utilizada. Percebemos, por meio das reações dos alunos, que essa conduta pedagógica realmente atraía e chamava a atenção dos alunos. Mesmo sem ser questionado sobre essa questão da organização e capricho na lousa, num momento da entrevista o professor P1 destaca que:

Teve uma época em que eu dava aula e o quadro era uma pintura. Sabe, eu fazia até questão de deixar para o próximo professor dar uma olhada. Daí eles vinham e diziam: “Nossa! Eu nem apagava seu quadro”. Hoje não está tão bonito assim, não dá mais tempo, mas era uma pintura. Eu desenhava uma árvore perfeita. Eu tento caprichar. O que eu mais desejo é uma cortina, uma bancada, uma tomada, uma pia, é o que eu quero para dar aula, no mundo material. No mundo subjetivo, é o aluno gostar das coisas.

P1 destaca que hoje já não dá mais tempo de fazer e caprichar como antigamente, mas se a forma ele organiza a lousa e os traços de sua letra nesse momento já nos chamaram a atenção, podemos imaginar como era antigamente. Essa prática em relação à organização da lousa, bem como do uso do giz colorido nas fórmulas, nos desenhos,

aconteceram em todas as aulas, com exceção da Aula 3 e da Aula, 4 onde o professor P1 trabalhou com o filme *Quem somos nós* na sala de vídeo. No entanto, percebemos que esse incentivo apareceu mais evidenciado nas Aulas 1, 2, 5, 6, 7 e 8.

Explicitação do conteúdo da aula – Outra questão que também nos chamou a atenção nas aulas do professor P1 foi em relação à participação do professor e dos alunos quanto aos aspectos relacionados com o percurso da explicação oral e escrita do professor, com os discursos trabalhados em sala de aula, bem como com a qualidade da participação dos alunos e com a reação do professor. Percebemos nas aulas do professor P1 que suas manifestações (brincadeiras, desenhos, macetes, experimentos, etc.) ao ensinar, tinham uma intencionalidade e um conteúdo que tornava possível a compreensão das falas e dos procedimentos que eram constituídos por uma sequência lógica e contextualizada, com experimentos, exemplos ilustrativos, etc. Essa interação é tão importante, que quando ela acontece P1 destaca que o conteúdo acaba entrando como algo natural. Vejamos:

Eu acho que a amizade tem muito a ver com a relação. As brincadeiras, também. Acho que é tudo. Tudo é uma relação. O conteúdo eu acho que ele entra sem o aluno perceber que ele está recebendo o conteúdo. Acho que é a relação, em relação aos alunos eu não sei como é que eles me vêem muito assim, como louco.

Além disso, P1 destaca também a importância de tornar os conteúdos compreensíveis aos alunos:

Eu decidi simplesmente me tornar uma coisa que eu pensei há algum tempo o que é ser professor? É tornar o que está escrito lá no livro compreensível para os alunos. Tornar o difícil compreensível para os alunos, isso é ser professor. Não simplesmente pegar o que está no livro e traduzir para a linguagem deles. O conhecimento tem que ser significativo para o aluno. Não adianta eu explicar para eles campo magnético, espelho circular, se eu não mostrar isso para eles, mesmo mostrando é difícil, mas às vezes acho que esse é o caminho. É mostrar.

Exposição do conteúdo – Do que observamos nas aulas do professor P1 podemos destacar que ele relaciona o “mostrar” com o “fazer na prática”, realizar experimentos, contextualizar a todo o momento. Por isso, a relação entre o professor e alunos, no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula de P1, normalmente, ocorria num processo de interação, com estratégias de aprendizagem cooperativa, acompanhada por experimentos e materiais diferenciados que contemplavam a explicitação dos objetivos, das dificuldades e dúvidas dos alunos. Observamos essas práticas quase que em todas as aulas

enquanto estivemos na sala de aula de P1 que, de certa forma, caracterizava frequentemente uma rotina. Percebemos que o professor P1 relacionava os conteúdos com o dia a dia em todos os momentos em que isso era possível e as experiências que fazia com os alunos eram muito interessantes. Durante o nosso trabalho de campo pudemos perceber também que P1 planeja suas aulas nos mínimos detalhes. Em entrevista destacou que:

Eu só tenho 20 aulas porque eu gosto de preparar aula, porque com 40 não dá. Eu escolhi ganhar menos e dar uma aula melhor do que ganhar muito e dar uma aula ruim. Também só peguei 3º ano, se eu tivesse que pegar 1º, 2º e 3º eu estaria estressado. Porque eu teria que preparar, se cada aula eu demoro 5 dias para preparar uma aula imagina 3 aulas por semana. É isso, eu sou professor de dar duas horas por semana.

Ao ensinar, o professor P1 utiliza alguns equipamentos diferentes, inovadores e interessantes. Em entrevista, a única queixa que faz em relação à questão salarial, está relacionada com o seu desejo de poder ganhar mais, para poder investir em materiais e experimentos para seus alunos:

Eu não estou satisfeito, eu acho que poderia ser melhor ainda. Vários fatores contribuem para a aula ser melhor ainda. O salário, por exemplo, para a gente poder gastar muito para comprar e importar experimentos em vários lugares por aí. Se tivesse mais dinheiro a aula seria melhor, o ambiente melhor. Eu não tenho dó de gastar dinheiro com isso, minha mulher não gosta muito, minha mulher gosta de arrumar o telhado, pintar a casa. Eu gosto de comprar as coisas para eu dar aula.

Ao realizar suas estratégias e metodologia de ensino, além de investir em materiais para realizar os experimentos, o professor P1 se implica nesse processo e demonstra ter muito conhecimento, paixão, satisfação pelo que faz e se sente realizado no seu ofício de professor. Além disso, destaca em sua entrevista que também se coloca na posição de aprendiz junto a seus alunos:

Eu aprendo com isso, quando eu monto um experimento assim, ou às vezes eu pego uma receita, ou às vezes eu monto mesmo e aprendo mesmo. Às vezes eu penso quanto tempo eu perdi dando aquelas aulas lá, e eu podia ter montado um experimento. Então eu estou aprendendo e isso me dá prazer sim.

Ao observarmos as práticas, as estratégias e as metodologias utilizadas pelo professor P1 em suas aulas, podemos destacar que ele organizava sua prática para facilitar a aprendizagem, a compreensão, eliminar as dúvidas, dificuldades na construção de

conhecimentos realizada pelo aluno, a apropriação do saber lingüístico praticado no contexto escolar, bem como despertar o gosto ou a paixão pela Física (atingindo inclusive nós pesquisadores, que naquele momento também nos colocamos em posição de aprendizes), sempre respeitando a individualidade e o desenvolvimento de alunos, de tal modo que pudessem ultrapassar os limites estabelecidos e apresentar desempenhos maiores.

Nova explicação dos conteúdos – No momento em que o professor P1 se dedicava a explicar novamente os conteúdos ou quando se dedicava à atenção individual, foi possível percebermos que eram criadas situações em que propiciava uma nova oportunidade de aprendizagem tanto àqueles que já tinham visto o conteúdo anterior como àqueles que ainda não tinham participado dessa oportunidade, muitas vezes, por ter faltado à aula, ou, até mesmo, intervindo em relação à dificuldade dos alunos, dos que não conseguiam fazer as atividades. Nessas situações o professor P1 acabava englobando novos exemplos, novas instruções, condutas pedagógicas e orientações individuais ou coletivas diferentes, com a finalidade da superação da impossibilidade ou incapacidade momentânea do aluno de realizar o exercício.

Realização de experimentos e contextualização dos conteúdos – Nas aulas que observamos percebemos que o professor P1, além das demonstrações, ao resolver os exercícios ou em situações de experimentos, sempre visava ampliar, complementar o conteúdo ensinado relacionando-o com o dia a dia dos alunos, comparando com outras ideias já assimiladas pelos alunos, permeado com suas visões de mundo, provocando um efeito coletivo da aprendizagem no momento em que interagia com a classe. Além disso, também percebemos que o professor P1 envolvia seus alunos no momento de ensino e aprendizagem na sua sala de aula. É por este estilo de ensino diferenciado que percebemos que P1 foge do modelo tradicional de ensino. Podemos destacar que o estilo de ensino do professor P1 foi construído no decorrer de sua carreira de professor, apresentando modificações nos seus métodos de ensino, tornando-os mais agradáveis e estimulantes a seus alunos. No entanto, em sua entrevista deixa claro que no início de sua carreira profissional possuía ou seguia um estilo tradicional, mas que hoje se sente “empolgado” nessa nova linha, nesse novo estilo. Vejamos:

No começo eu era muito tradicional, escrevia no quadro os exercícios, muita conta, e com o tempo fui vendo que isso não adiantava nada. O aluno até resolvia problemas, mas não sabia física e aí fui mudando, fiz alguns experimentos, nas primeiras aulas. Deixando de escrever no quadro, de forma tradicional. E cada vez mais eu me sinto mais empolgado nessa linha.

Como já destacamos todas as aulas do professor P1 por nós observadas e gravadas nos chamaram a atenção, bem como as atividades ou experimentos nelas desenvolvidos. Apresentamos a seguir algumas dessas atividades ou experimentos que a nosso ver foram marcantes, principalmente pelo envolvimento, participação e interesse dos alunos enquanto o professor as realizava:

Aula 1 – O tema da aula foi: Resistores. O professor P1 usou como instrumento metodológico data show. Além disso, o professor levou um chuveiro e mostrou como funciona, o que é preciso para que a água saia quente. Em seguida o professor mostrou o funcionamento de um microondas. P1 mostra no *Datashow* as ondas magnéticas e como elas funcionam. Em seguida o P1 fala sobre temperatura. Afirma que temperatura é movimento (o que se mexe aqui dentro?). Mostra a possibilidade de aumentar ou diminuir os átomos. Os alunos percebem que os elétrons vibram muito. Explica que com o nosso corpo acontece a mesma coisa. Em seguida fala sobre a Lei de Ohm e pega uma pilha e liga na lâmpada

Aula 2 – O professor P1 faz uma experiência com papel mostrando no quadro quando os íons repelem ou se juntam. Em seguida faz uma experiência com água e açúcar e coloca um fio com uma lâmpada e mostra que a lâmpada não acende. Em seguida mistura água e sal e coloca novamente o fio e a lâmpada acende, explica que é porque possui íons. O professor fez várias experiências sobre condutores e isolantes elétricos com líquidos (íons) e com sólidos (elétrons). Mostrou com a experiência que água e açúcar não são bons condutores de energia, no entanto, a água e sal são. Relaciona os conteúdos dessa aula com outros trabalhados anteriormente. O fato de essa aula ter sido no laboratório contribuiu no desenvolvido das experiências e na visualização e participação dos alunos.

Aula 3 – A forma como o professor P1 abordou e trabalhou o filme, chamou-nos a atenção. O fato dele ir parando e trabalhando os conceitos na hora e na ordem em que apareciam envolvia os alunos, mostrando-se muito produtivo. Por ser um filme me chamou muita atenção a forma como os alunos ficaram atentos tanto no filme como nas explicações do professor. A forma como o professor faz a interação dos conteúdos com o dia a dia também chamou-nos a atenção, pois envolvia os alunos. Ele trabalha os conteúdos de maneira muito clara. A forma como conduz e dá sequência aos conteúdos e as perguntas para os alunos é envolvente. Preocupa-se se os alunos estão entendendo. A estratégia de ensino com o trabalho do filme pareceu-nos muito eficaz.

Aula 6 – Nessa aula o professor trabalha com Campo Elétrico e fio condutor, usa uma placa para mostrar quando um campo é condutor ou não. Mostra também

que ao embrulhar o celular no papel alumínio ele não toca porque o papel alumínio não é um condutor de energia.

Utilização de uma avaliação diferenciada (misto de avaliação somativa com avaliação formativa): Em relação às práticas avaliativas utilizadas pelo professor P1 identificamos que essas práticas controlavam o comportamento e o desempenho, envolvendo a avaliação somativa e a formativa¹⁰. Esse processo era percebido quando o professor caminhava pela sala, verificando os trabalhos e as listas de exercícios que eram feitas semanalmente. A avaliação na disciplina do professor P1 era dividida em duas partes. Uma avaliação feita individualmente valendo 6,0 e uma somatória de várias atividades (lista com quarenta exercícios sobre os conteúdos que estavam sendo trabalhados naquela semana). Os alunos podiam levar a lista de exercícios para casa e entregar no dia marcado. O que nos chamou a atenção foi a responsabilidade e a seriedade com que os alunos encaravam esse trabalho. A maioria acabava fazendo as listas de exercícios em grupo, mas como se tratava de exercícios que já tinham sido trabalhados em vários vestibulares no Brasil, eram exercícios que exigiam um pouco mais de trabalho e dedicação. Por conta disso, os alunos se reuniam em suas casas, faziam pesquisas em diversas fontes, buscavam ajuda de outros profissionais. Outro ponto que também chamou-nos a atenção é que entre eles mesmos já sabiam os alunos que realmente queriam fazer e aprender e aqueles que só queriam enrolar o grupo. Portanto, o grupo era organizado pela afinidade e compromisso que os alunos tinham entre si. Além disso, na segunda parte da avaliação composta pelas listas de exercícios, apesar de exigir deles mais tempo e dedicação, percebemos que os alunos gostavam desse sistema pela oportunidade de poderem conhecer e interagir melhor com seus colegas, além da oportunidade de aprenderem. Apresentamos a seguir depoimentos de alguns alunos que foram gravados ao final de uma avaliação relatando as suas impressões sobre o sistema de avaliação do professor P1:

¹⁰ Ainda hoje encontramos em muitas escolas fortes marcas da avaliação classificatória, seletiva e excludente, onde avaliar serve somente para dar nota com o objetivo de se aprovar ou reprovar os alunos. Dentre as práticas avaliativas escolares encontradas no sistema de educação escolar brasileira, encontramos também a avaliação somativa e a avaliação formativa. Em linhas gerais, podemos destacar que a avaliação realizada na escola ainda tem como objetivo desenvolver duas funções principais: classificar o aluno (com uma média) ou promover a sua aprendizagem. Segundo Royce Sadler (1989), a avaliação somativa serve como indicativo para o desempenho do aluno ao final de um período de estudos ou na conclusão de cursos, geralmente com o propósito de certificação. Além disso, a avaliação somativa é utilizada muitas vezes para medir o que foi “aprendido” pelos alunos durante determinado período (bimestre, semestre, etc.), culminando com uma nota numérica que representa a sua média. A avaliação formativa serve para promover a aprendizagem do aluno e do professor. Villas Boas (2006, p. 14) citando Black e Dylan (1998) destaca que a avaliação formativa “é a que engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usadas como *feedback* para reorganizar o trabalho pedagógico”.

A1 – O sistema de avaliação do professor P1 é muito bom e interessante. Até porque as perguntas que ele passa são muito difíceis e a gente quer pesquisar e interagir com os colegas e isso acaba gerando mais amizade entre nós.

A2 – Eu acho o sistema de avaliação do professor P1 muito bom porque ao mesmo tempo em que a gente aprende a gente conversa bastante com os colegas. A primeira avaliação é muito difícil, mas dá para aprender porque a gente se reúne com os amigos, discute, procura saber por que não está certo, até entrar em um consenso. Não precisa colar, a gente discute e entra em um consenso mesmo.

A3 – Eu acho que o sistema de avaliação do professor P1 é bem melhor do que o dos outros professores que só dão duas provas valendo cinco e você não tem chances. Ele faz bastante experiências, então a gente aprende mesmo.

A4 – Eu acho muito interessante porque as atividades das folhas que ele vai dando e a gente fazendo, valendo cinco décimos, e somando no final, você vê que vale bastante e a gente aprende. A primeira avaliação não estava fácil.

A5 – Avaliação é muito interessante. Acho muito legal o fato de poder levar para casa. Você estuda mais. A primeira prova foi mais ou menos, mas o interessante é que era voltada para o vestibular.

A6 – Todo mundo acha que o fato de poder levar para casa é mais fácil, mas não é não. Tem que pesquisar bem mais, só que é difícil porque as perguntas são terríveis. A gente aprende mais só que tem que correr bastante.

No dia marcado para a entrega da lista de exercícios que compunha a segunda parte do sistema de avaliação do professor P1, a aula tinha uma organização diferente. Os alunos assim que chegavam se organizavam, tinham quinze minutos para trocarem ideias, tirarem dúvidas ou conferirem algumas questões. No final desses quinze minutos, o professor P1 pedia para que todos se sentassem e que cada um terminasse a sua avaliação. Em seguida entregava o gabarito para que os alunos passassem as respostas das questões. No momento em que os alunos faziam essa troca, em que tiravam as dúvidas entre si, faziam com muita seriedade e a responsabilidade. Pudemos observar também que os alunos que não levavam a sério o trabalho durante as aulas ou durante a realização das listas de exercícios, nesse momento não obtinham muito espaço com os outros colegas que levavam as suas atividades a sério. Apesar de os alunos acharem diferente e gostarem do sistema de avaliação do professor P1, este deixa claro em sua entrevista que preferiria não avaliar ninguém, que só gostaria de ensinar Física:

Na verdade eu não queria avaliar ninguém, eu só queria dar um curso de Física. Igual um professor da UEL, ele dava um papel em branco e dizia põe sua nota aí, eu queria ser assim, dar um papel em branco para o aluno e dizer põe sua nota aqui. De repente o aluno não tem maturidade para colocar a sua nota ali, na faculdade também não, mas eu acho que deveria ser assim.

Além da avaliação somativa e da avaliação formativa, o processo de avaliação da fase de gestão da matéria contempla a reflexividade do professor sobre suas

próprias ações. Portanto, achamos importante relatarmos também alguns pontos que observamos na entrevista do professor P1 sobre a avaliação que ele faz das suas aulas, da sua gestão:

Eu não estou satisfeito com a minha aula. Nunca vou estar. Mas eu acho que eles talvez comparem com as dos outros professores que eles tiveram. Talvez possa ser isso, é por aí, eles têm que ter um parâmetro para dizer isso. Eu me sinto feliz, mas não estou satisfeito, quero mais.

A fala do professor P1 acima é referente a depoimentos de seus alunos em relação a ele e as suas aulas. Apesar de se tratar somente de elogios, o professor P1 enfatiza que não está satisfeito e nunca vai estar que se sente feliz em saber disso, mas ao mesmo tempo quer mais. Além disso, o professor P1 consegue perceber e avaliar as mudanças que foram ocorrendo ao exercer o seu ofício de professor. Vejamos:

Principalmente as minhas aulas mudaram, a forma de ensinar, eu entendo mais Física hoje do que antes, talvez por isso. O professor tem que entender, se você entender, você consegue ensinar. [...] Se você se aprofundar na teoria, na experiência. Uma vez eu lembro que um professor me disse assim lá no NRE: por que estudar física? Você sabe tudo. Isso me deu um aperto no coração. Como assim sabe tudo? Sabe tudo para dar aula? Não. A gente não sabe nada.

Durante o tempo que passamos com o professor P1, no que se refere ao planejamento da gestão da matéria mesmo que implicitamente, observamos que ele possui um planejamento dos objetivos de ensino, dos conteúdos e das atividades de aprendizagem, das avaliações e do ambiente educativo no processo de interação com os alunos, refletindo inclusive sobre suas próprias ações. Em certo momento da entrevista, ao falar sobre o método de avaliar seus alunos, P1 se colocou em questão, que a nosso ver também foi um momento de avaliação da sua própria gestão:

Você levantou uma questão que eu acho que é uma falha minha. Não estou dando muita oportunidade de o aluno avançar sozinho. Ao refletir estou questionando se realmente pela forma como realizo minhas avaliações, estou permitindo que os alunos apresentem algumas saídas para isso. Na verdade eu não queria avaliar ninguém eu só queria dar um curso de Física.

A visão e avaliação que fizemos sobre as aulas de P1 eram que elas eram extraordinárias, momentos propiciados à aprendizagem que, a nosso ver, eram momentos plenos e de satisfação tanto para o professor como para os alunos. No entanto, ao observarmos

as falas selecionadas e apresentadas acima, da entrevista do professor P1, podemos destacar que ao realizar a autoavaliação da sua gestão, P1 a faz de maneira crítica e séria, sem poupá-lo. Mesmo reconhecendo os avanços e as mudanças ocorridas, assume não estar satisfeito ainda e se responsabiliza pelas suas falhas reconhecendo que tem muito para aprender. Esse foi um dos aspectos que também nos chamou a atenção em relação ao professor P1, pois o tempo todo que passamos ao seu lado, em sua sala de aula, este, mesmo desenvolvendo um trabalho diferenciado, com muita dedicação, sempre se mostrou muito atencioso, prestativo e incansável, em todos os momentos, buscando algo novo ou uma forma nova de abordar o ensino da Física para que seus alunos também pudessem gostar dela.

Controle da aprendizagem – Podemos destacar que o professor P1 utilizava algumas situações pedagógicas para reorganizar seu trabalho, para solucionar ou amenizar as dificuldades de aprendizagem e os problemas de compreensão identificados, procurando propiciar novas situações de ensino relacionado com as dificuldades e características de seus alunos buscando acompanhar e controlar a aprendizagem. Além da presença do compromisso com a individualidade dos alunos, realizava práticas para que todos os seus alunos pudessem acompanhar e desempenhar-se em suas funções.

Podemos destacar também que o professor P1 usava o seu poder para controlar e assegurar um espaço de aprendizagem de forma tão diversificada, para estabelecer as tarefas e atividades, para avaliar o desempenho, para fazer os alunos crescerem, para que eles tivessem a oportunidade de gostar e aprender Física, mantendo a ordem e trazendo-os próximos de si.

A gestão de classe para P1

Na segunda parte do relato buscaremos focar como o professor P1 realizava a gestão de classe, apontando dentro daquilo que nos foi possível observar durante o tempo que fizemos a pesquisa de campo e *a posteriori* quando assistimos novamente as gravações de suas aulas sobre o planejamento e as ações na sua gestão de classe. No que tange à gestão de classe do professor P1, foi possível observarmos que ela é constituída pelos seguintes elementos:

Controle da sala de aula – Durante o tempo que participamos das aulas do professor P1 foi possível perceber que ele consegue realizar a gestão de classe sem nenhuma dificuldade aparente. Em todas as aulas observadas em nenhum momento P1 perdeu o controle na gestão da sala. Nos poucos momentos em que foi necessário P1 pedir silêncio os

alunos imediatamente o atenderam. O que percebemos é que o professor P1 realiza a gestão de classe de forma tranquila, mantendo um ambiente muito agradável à aprendizagem.

Pudemos observar também que na maior parte do tempo em que os alunos conversavam entre si, era sobre assuntos relacionados ao conteúdo daquela aula ou em relação ao exercício que estava sendo corrigido naquele momento, quando o professor P1 estava explicando o conteúdo ou realizando algum experimento.

Serenidade – Desde o início e durante todo o tempo em que estivemos na sala de aula do professor P1, observamos que, apesar de possuir um estilo centralizado, o seu perfil ou a sua ação docente demonstraram que as suas rotinas e o ritual vão desde os experimentos às brincadeiras, estabelecem uma continuidade para o currículo, bem como para o alcance dos objetivos, da responsabilidade e do trabalho coletivo que eram contínuos em sua sala de aula, determinando a marca da sua gestão de sala que era de muita tranquilidade e serenidade.

Gestão da interação para P1

Em relação à gestão na interação com os alunos, podemos destacar que o professor P1 tem uma boa relação e interação com os seus alunos. Pudemos comprovar isso pela forma como era respeitado, não só na sala de aula por seus alunos atuais, mas também por seus alunos de anos anteriores que o encontravam no corredor ou até mesmo que vinham até a porta da sua sala de aula para dizer que tinham muita saudade dele e de suas aulas. Observamos que a sua gestão na interação é constituída pelos seguintes elementos:

Atendimento individual (personalizado) do aluno – O professor P1 em todas as suas aulas dedica um atendimento individualizado aos alunos. Enquanto os alunos trabalham P1 percorre a sala, indo de carteira em carteira olhando o trabalho (lista de exercícios) ou os cadernos dos alunos. Durante esse percurso, ele tira as dúvidas dos alunos, explica individualmente quando é solicitado. Esta atitude é, de fato, uma atenção individual que o professor P1 concede aos alunos, como instrução individual, mas que ao mesmo tempo acontecem muitos e significativos eventos onde os alunos podiam relacionar-se entre si. Pudemos perceber que essas interações eram ricas, momentos em que acontecem muitas trocas instrucionais ou até mesmo sociais entre os alunos. Por exemplo, enquanto estão fazendo os exercícios ou após o seu término, falam e comentam sobre as questões, ajudando-se mutuamente de diversas maneiras: tirando dúvidas, conferindo resultados, explicando ao colega como chegar à resposta certa, aconselhando-o a fazer os exercícios de forma correta,

etc. Essas interações aconteceram de forma mais intensa na Aula 1, Aula 5, Aula 8 e na Aula 9, onde o professor P1 circulou mais entre as carteiras, atendendo os alunos individualmente ou em grupo.

Para acompanhar o desempenho dos estudantes, o professor P1 praticava nesses momentos diversos procedimentos metodológicos. Ao perceber algum erro, dificuldade ou lacuna, fornecia novos referenciais ou novas formas de realizar os cálculos para facilitar a aprendizagem, como fazer desenhos correspondentes, utilizava ainda sua linguagem oral, fazendo algum experimento, registrava os resultados corretos, realizando orientações individuais ou coletivas na lousa ou no próprio caderno do aluno e outras alternativas de ensino, incentivando a superação da dificuldade detectada.

Estabelecimento de regras não explícitas de comportamento – Do que observamos sobre o planejamento da gestão de classe, podemos destacar que o professor P1 não tinha um planejamento propriamente dito das medidas disciplinares ou das regras e dos procedimentos quanto à aplicação dessas medidas quando estava em situação de interação com os alunos. No entanto, as suas atitudes e supervisão ativa do trabalho realizado o mantinham no controle das atividades de gestão de classe, criando uma espécie de ritual em suas aulas por meio das brincadeiras que fazia e do ambiente alegre gerado.

Na realidade, foram poucos os momentos em que presenciamos os alunos de P1 em conversas paralelas quando este estava explicando a matéria ou que tivesse sido necessário chamar a atenção de alguém. Mesmo quando havia essa necessidade o professor P1 fazia isso sem se exaltar ou estressar. Em todas as aulas foi possível observarmos que P1 demonstrava uma grande habilidade na gestão da classe. O professor P1 conseguia controlar muito bem as conversas paralelas, etc. Esses momentos foram percebidos durante as seguintes aulas de P1:

Aula 5 – Enquanto passa no quadro os exercícios, alguns alunos conversam. Em seguida pede silêncio para começar a explicar, os alunos obedecem e prestam atenção. Os alunos participam da aula. Nessa aula tem um grupinho de alunos conversando entre si, mas a maioria da sala presta atenção e participa da aula.

Aula 6 – Nessa aula notamos que tinham alguns alunos no fundo conversando baixinho, mas a maioria da turma participou ativamente.

Aula 7 – Nessa aula P1 pede para dois alunos que estavam sentados juntos e conversando se separarem.

Aula 9 – Nessa aula duas alunas conversavam no fundo da sala, mas o restante da turma participava da aula.

Preservação de um compromisso social e moral com os alunos – No nosso primeiro dia em sua sala, observamos que o professor P1 se preocupava com seus alunos ao assumir a responsabilidade sobre os erros comuns dos mesmos apresentados nas listas de exercícios, entregues na aula anterior, bem como se preocupava em instruí-los e prepará-los para o vestibular sempre ensinando macetes ou dicas, como nas Aulas 7, 8 e 9.

Em vários momentos em que estivemos na sala de aula de P1, ou em sua entrevista, pudemos perceber que ele se preocupava com a questão de fazer com que seus alunos, assim como ele também, sentissem paixão pela Física. Enfatiza que gostaria de trabalhar a disciplina de Física com os alunos que de fato querem aprender Física:

Gostaria que o aluno pudesse assistir a minha aula porque ele quer, e não porque ele é obrigado. O aluno se matricular e dizer eu quero fazer Física. Então eu faço matéria de Física. É isso, eu sei que tem um ponto ruim que é como é que ele vai se matricular se não conhece Física? Mas eu queria ter o aluno mais próximo assim.

Podemos destacar que o professor P1 relaciona o querer aprender Física com a possibilidade de trazer o aluno mais próximo dele. Apesar de a disciplina de Física ser obrigatória na grade curricular do Ensino Médio no estado do Paraná, pudemos observar durante o tempo que também estivemos próximos do professor P1 que, com seu jeito, seu perfil e o seu estilo de professor, ele consegue trazer e manter os alunos próximos de si. Podemos até analisar essas relações de poder, na perspectiva do desvelo, quando o professor P1 usava o poder para incentivar boas relações com a turma de alunos, procurando cuidar, proteger e respeitar, ou seja, procurava utilizar um poder para controlar e assegurar um espaço seguro de aprendizagem de forma tão diversificada, para estabelecer as tarefas e atividades, avaliar o desempenho, fazer os alunos crescerem, para que eles tenham a oportunidade de gostar e aprender Física, para manter a ordem e trazê-los próximos de si.

Esforço para manter um bom relacionamento com os alunos, por meio do uso constante de brincadeiras e evitando o confronto com os mesmos – Durante todo o tempo que fizemos a pesquisa de campo foi possível percebermos que o professor P1 estava sempre de bom humor, o que, a nosso ver, era uma constante em sua sala de aula. Encontramos demonstrações do bom humor de P1 que a nosso ver tornavam suas aulas muito atrativas, participativas e divertidas em vários momentos. Como por exemplo na Aula 1 em que o professor P1 estava trabalhando com eletricidade:

Aula 1 – O conteúdo trabalhado foi sobre resistores. Em certo momento P1 dá um exemplo com o seu próprio corpo (faz graça) e os alunos riem muito. Enquanto resolve

os exercícios no quadro, P1 brinca com a matemática, se o resultado do exercício deu vinte ele fala: “O resultado é? Leonardo Da Vinci”. Os alunos gostam, riem, participam da correção. P1 brinca com os alunos o tempo todo. Faz graça com a fórmula $R = \rho L/A$ (formula da 2ª lei de Ohm. que P1 relaciona a fórmula da “rola” para que os alunos não esqueçam). Os alunos riem bastante. Mostra no *Datashow* o que acontece quando aumenta ou abaixa a resistência (curto e grosso). Os alunos riem novamente.

Aula 2 – O conteúdo trabalhado foi “condutores e isolantes térmicos”. P1 inicia a explicação e faz uma brincadeira (sacarose, doce como uma frutinha), os alunos riem da forma como o professor fala e gesticula. Brinca com os alunos com um aparelho que chama de aparelho da mentira, se mentir ele acende. O sujeito toca o aparelho e acende a luz. Os alunos riem muito. O professor P1 envolve os alunos com suas explicações. Os alunos parecem adorar o jeito do professor P1. Ele lambe o vidro, os alunos riem e participam ativamente.

Aula 3 e Aula 4 – Foram desenvolvidas na sala de TV. P1 passou o filme *Quem somos nós*. Conforme os conceitos de Física iam aparecendo o professor ia parando o filme e explicando esses conceitos. O filme começa explicando o que é matéria, o que é informação, o pensamento. O professor ao explicar gesticula, mostra como os móveis são formados. Os alunos participam atentamente. Quando afirma que nada rela em nada, a repulsão é muito grande, a força é muito grande, nessa hora os alunos perguntaram, participaram. P1 faz perguntas: “Vocês são capazes de mudar a matéria? No nosso pensamento?”. Os alunos debatem, interagem e P1 aproveita e faz algumas brincadeiras com os alunos sobre os conceitos que apareceram no filme. Fala para uma aluna: “Por mais que você tenta relar em seu namorado, nada rela em nada”. A aluna responde: “Mas não é a força que rela professor?”. Faz um debate com os alunos sobre essa questão. Mostra mais um pouco dos vídeos produzidos pelos próprios alunos. Os alunos brincam, riem e discutem sobre os vídeos.

Aula 5 – O conteúdo trabalhado foi sobre a produção de cargas elétricas por atrito, contato e indução. O professor desenha no quadro para explicar que no atrito os sinais são contrários, no contato os sinais são iguais e na indução os sinais se anulam. Faz algumas experiências para mostrar que quando se toca no objeto a carga vai embora. Os alunos participam ativamente. O professor P1 faz brincadeiras afirmando que pele de gato é muito boa para eletrizar; os alunos riem. O interessante é que essas experiências e brincadeiras ocorrem de forma espontânea e natural, não há uma lógica causal, em que o professor integra o conteúdo com outros conteúdos ou situações, ele vai parando em todos os exercícios e

demonstra, desenha, mostra e os alunos participam muito perguntando, questionando, fazendo os exercícios. Ao resolver uma equação em forma de proporção ele faz uma analogia e chama de “operação noite de núpcias, coloca um debaixo e depois cruza”. Coincidentemente o resultado dá vinte de novo e fala: “O resultado é Leonardo Da... Vinci”. Os alunos respondem, dão risadas, acompanham o raciocínio do professor.

Aula 6 – ao trabalhar com campo elétrico, o professor P1 utiliza o “pum” como exemplo de um campo e os alunos riem muito da forma como ele fala e gesticula.

Aula 7 – ao trabalhar com força elétrica encosta sua cabeça no quadro para desenhar um homem cabeludo (como se fosse ele) levando um soco, os alunos riem. Brinca com as letras das fórmulas para que os alunos não esqueçam.

Aulas 7, 8 e 9 – Durante essas aulas, no momento de simplificar uma equação, P1 faz a brincadeira do “passa vara”. Todas as vezes que em uma equação se faz necessária a simplificação P1 pergunta: “Que operação usamos agora?” e os alunos respondem: “Passa a vara”. Mas é interessante destacarmos que a forma como P1 fala e gesticula faz com que os alunos riem e participem. Nessas aulas também percebemos que mesmo para chamar a atenção ele faz de uma forma descontraída e divertida. Quando algum aluno está conversando, P1 brinca falando que vai “botar” para fora como se estivesse abrindo as suas calças e os alunos riem novamente. Na Aula 8, ao trabalhar o conteúdo força resultante, brinca com o teorema de Pitágoras para que os alunos não esqueçam “o quadrado da Vanusa”, os alunos respondem e riem. Na Aula 9, ao trabalhar com a segunda parte do conteúdo, campo elétrico, contou uma piada do mototáxi para exemplificar e os alunos riram muito.

Podemos destacar que é difícil reproduzirmos em palavras a maneira pela qual os alunos viam o professor, seu senso de humor e as brincadeiras¹¹ que fazia em suas aulas, bem como a forma como os alunos participavam atentamente e demonstravam adorar o seu jeito de ensinar, agir e brincar. Em muitos momentos observamos que essas situações eram criadas e utilizadas pelo professor P1 como estratégias em suas aulas para contagiar os alunos. Apesar das descrições feitas acima, de algumas aulas em que buscamos representar essa ação e revelar nossa visão na época, ela não evidencia inteiramente o significado dessas atitudes e brincadeiras nas aulas do professor P1, em que elas se estabelecem como um ritual coletivo em todas as suas aulas. Diversas vezes interpretamos tais episódios como uma das

¹¹ Algumas das brincadeiras utilizadas por P1 apresentavam um leve conteúdo sexual implícito. No entanto, em nenhum momento observamos algum desconforto ou constrangimento em nenhuma das aulas por parte dos alunos, até mesmo porque eram alunos do terceiro ano do Ensino Médio, mas muito pelo contrário, os alunos participavam e riam muito dessas brincadeiras.

horas prediletas dos alunos em sala de aula. A alegria e o carisma do professor P1 tornavam a coletividade mais forte. P1 curti seus alunos bem como o fato de dar aula, e demonstrava seu prazer como nos contou, mais tarde, em entrevista:

A gente não sabe nada, eu falo para os alunos; o quadro é a Física e nós somos o pozinho do giz. Então eu acho que estou começando a ver o meu lugar, eu consigo entender melhor o meu aluno, apesar de estar mais velho do que ele, eu consigo estar mais próximo dele, sei que alguns não gostam de estudar, sei que têm alguns que gostam, então vamos fazer coisas diferentes. Os alunos me veem às vezes como um doidão, mas às vezes eu me faço um pouco de doidão, mas no fundo é tudo igual. [...] o prazer que eu sinto em ser professor é o partilhar, isso me dá prazer, poder compartilhar mesmo os meus erros também. É “partilhar”.

No que tange à questão de agir com seus alunos, acreditamos que a ideia de “doidão” possa ser pelo fato de que o professor P1 o tempo todo mantém um ambiente alegre, divertido, interessante e com muitas possibilidades de aprendizagem para os alunos, que ocorriam de diversas formas (experimentos, materiais diferentes e diversificados, apresentações e construções de filmes, brincadeiras, etc.). Pudemos perceber esse ambiente em todas as aulas em que estivemos presentes e isso pareceu-nos uma estratégia de ensino usada na sala do professor P1.

Apesar de P1 citar que os alunos o vêem como um professor “doidão”, compreendemos que P1 é um professor confiante de sua gestão de sala. Ele consegue participar e rir muito das atribuições e dos acontecimentos em sala de aula, demonstra ter muito prazer na sua relação com os alunos, faz muitas brincadeiras e mesmo criando esse ambiente alegre e bem-humorado demonstrou em todas as aulas ter o controle das ações no que tange à gestão de sala. Podemos perceber isso em nossas anotações no “diário do pesquisador”, referentes às seguintes aulas:

Aula 1 – Nessa aula pudemos perceber que P1 mantém a atenção dos alunos, da turma toda, só tinha duas alunas no fundo conversando baixo e o professor pediu silêncio. Em seguida começou a resolver os exercícios. As duas alunas que estavam conversando pararam de conversar.

Aula 2 – A turma faz silêncio enquanto o professor explicava. Participou e respondeu quando o professor perguntava. A forma como os alunos participavam e perguntavam foi impressionante, se mostraram interessados pela aula e pelo conteúdo.

Aula 3 – Nessa aula P1 mostrou um vídeo produzido pelos próprios alunos, sob a sua orientação, sobre espelho côncavo e do pepino elétrico. Em seguida abriu um debate

com os alunos sobre o que é relar. Escutou atentamente e aceitou os questionamentos dos alunos. Nesta aula os alunos participaram muito.

Aula 4 – Nessa aula P1 continuou a passar o filme da aula anterior. Enquanto parava o filme para explicar aos alunos, ele caminhava pela sala, gesticulava, mostrava, exemplificava com questões do dia a dia. Os alunos faziam silêncio, enquanto o professor explicava, ficavam atentos. Mostrava um vídeo para exemplificar o fóton que estava em um exercício. Os alunos ficavam motivados com isso. Perguntavam sobre o exercício. Faziam barulho, mas assim que o professor pedia, chamava a atenção e pedia silêncio eles atendiam. A satisfação do professor em ver os alunos questionando, debatendo, participando era visível.

Quanto ao planejamento da gestão da sala observamos que o professor P1 não possui regras ou procedimentos quanto às medidas disciplinares, mas, no entanto, não apresenta nenhuma dificuldade quanto a essa questão. Atribuímos isso ao seu estilo de ser professor, bem como os rituais (brincadeiras, experimentos, etc.) que acaba criando na sua relação com os alunos.

Podemos destacar ainda que o professor P1 acredita que seus alunos gostam da sua aula, porque estes a comparam com as aulas de outros professores, ou seja, eles colocam a aula dele como um “parâmetro”. É possível que P1 nem tenha a noção do seu poder na sua relação e na interação com seus alunos ao realizar a gestão da matéria e a gestão de classe.

Caracterização do estilo de gestão de P1

Buscando uma perspectiva para caracterizar a gestão de cada professor em sala de aula, partimos do pressuposto de que, embora muitas vezes inseridos ao mesmo sistema escolar, sob o peso das pressões que esse contexto exerce, cada professor em particular constrói a sua gestão, dialeticamente no processo de interação com seus alunos.

Observando 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 ações realizadas em sala de aula pelo professor P1 nos permitiu 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) do 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.

Podemos destacar que das características apresentadas acima, a primeira, segunda, terceira, quarta, nona, décima, décima primeira e a décima segunda identificam o estilo de gestão da matéria do professor P1, enquanto que a quinta, sexta, sétima, oitava, décima terceira e a décima quarta identificam a sua gestão de classe.

Em relação à primeira característica “*organização do quadro*”, podemos destacar que o professor P1 possui uma organização na exposição dos conteúdos, seja na organização do quadro de giz, como na organização dos materiais que utiliza em cada aula para realização de experimento ou para simples demonstrações que contribuíssem para o desenvolvimento da aprendizagem e para o encorajamento dos alunos tanto na participação em sala de aula, como na realização das atividades realizadas em sala ou em casa.

Quanto à segunda característica “*explicitação do conteúdo da aula*” revela que o professor P1 tinha um discurso diferenciado no trabalho em sala de aula durante o percurso da sua explicação oral e escrita, onde conseguia uma participação intensa dos alunos nessa interação. Suas manifestações (brincadeiras, desenhos, macetes, experimentos, etc.) ao ensinar, tinham uma intencionalidade e um conteúdo que tornava possível a compreensão das falas e dos procedimentos que eram constituídos por uma sequência lógica e contextualizados, com experimentos, exemplos ilustrativos, etc.

A terceira característica “*exposição do conteúdo*” podemos destacar que para o professor P1 a exposição da matéria, do conteúdo, estava relacionada com o “mostrar”, com “fazer na prática”, realizar experimentos, contextualizar a todo o momento. Em função disso, a sua relação com os alunos, no processo de ensino e aprendizagem, normalmente, ocorria num processo de interação, com estratégias de aprendizagem cooperativa,

acompanhada por experimentos e materiais diferenciados que contemplavam a explicitação dos objetivos, das dificuldades e dúvidas dos alunos.

Em relação à quarta característica “*nova explicação dos conteúdos*”, o professor P1 sempre propiciava novas oportunidades de aprendizagem aos alunos retomando alguns conceitos quanto necessários, ou quando dedicava atenção individual aos seus alunos. Nessas situações o professor P1 acabava apresentando novos exemplos, novas instruções, condutas pedagógicas e orientações, com a finalidade da superação das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Quanto à quinta característica “*serenidade*” revela que o professor P1 realiza a sua gestão de forma muito serena e tranquila. Durante o tempo todo que estivemos observando as suas aulas, em nenhum momento percebemos alguma situação que tivesse provocado exaltação ou fizesse com que P1 alterasse seu tom de voz. Provavelmente, por ter criado esse ambiente descontraído, pelo seu bom humor e pelo bom relacionamento com os alunos, é que ele consegue ter uma aparência e atitudes de serenidade.

A sexta característica “*atendimento individual (personalizado) do aluno*”, identificada no estilo de gestão do professor P1, ela revela que P1 dedica um tratamento personalizado, individualizado aos seus alunos. O professor P1 realizava esse tratamento personalizado ao atender os alunos em suas carteiras ou quando estes vinham ao seu encontro para tirar alguma dúvida. Isso acontecia frequentemente e de maneira interativa. Com isso o professor P1 podia acompanhar o progresso dos alunos, identificando o que eles aprenderam, ou não aprenderam, para que pudessem aprender e isso também servia para reorganizar o seu trabalho pedagógico.

Em relação à sétima característica “*preservação de um compromisso social e moral com os alunos*”, podemos destacar que o professor P1 se preocupava com seus alunos levando-os a assumir suas responsabilidades no processo de aprendizagem, bem como sobre seus erros ao realizarem os exercícios, buscando sempre instruí-los e prepará-los para o vestibular, sempre ensinando macetes ou dicas para facilitar a assimilação e a aprendizagem dos conceitos trabalhados. Além disso, P1 demonstrava um cuidado para com seus alunos e se esforçava para que esses também sentissem paixão pela Física.

No que se refere à oitava característica “*estabelecimento de regras não explícitas de comportamento*”, observamos que o professor P1 não tinha um planejamento propriamente dito das medidas disciplinares ou das regras e dos procedimentos quanto à aplicação dessas medidas quando estava em situação de interação com os alunos. No entanto, as suas atitudes e supervisão ativa do trabalho realizado o mantinham no controle das

atividades e da gestão de classe, criando uma espécie de ritual em suas aulas por meio das brincadeiras que fazia e do ambiente alegre gerado. Era como se nas atitudes e comportamento dos alunos estava incutido o conhecimento de regras não explícitas construídas nessa interação que acontecia cotidianamente no contexto da sala de aula do professor P1. Eram essas regras que acabavam regendo o comportamento dos alunos na sua sala de aula.

Em relação à nona característica “*controle da aprendizagem*”, podemos destacar que o professor P1 utilizava algumas situações pedagógicas na organização e reorganização do seu trabalho, buscando solucionar ou amenizar as dificuldades de aprendizagem e os problemas de compreensão identificados, procurando propiciar novas situações de ensino relacionado com as dificuldades e características de seus alunos, buscando acompanhar e ao mesmo tempo controlar a aprendizagem com a participação e interação com os alunos.

A décima característica “*planejamento detalhado de suas ações em relação ao conteúdo*”, podemos destacar que o professor P1 demonstrava uma intencionalidade nas suas ações observadas no planejamento detalhado, seja nos experimentos, nas atividades (exercícios) ou na sua própria maneira de ensinar e ao expor claramente os objetivos de sua aula.

Quanto à décima primeira característica “*utilização de uma avaliação diferenciada*” (*misto de avaliação somativa com avaliação formativa*), podemos destacar que o professor P1 utilizava um sistema de avaliação diferenciada (misto de avaliação somativa com a avaliação formativa), levando em conta não só os critérios de avaliação, mas tomando o aluno como referência, apresentando um compromisso com a sua aprendizagem, ajudando-os a construírem novos conceitos e não apenas absorverem novas informações.

Em relação à décima segunda característica “*realização de experimentos e contextualização dos conteúdos*” revela que o professor P1 tem um estilo diferenciado ao realizar a sua prática docente, que vai desde as demonstrações na resolução de exercícios até as situações de experimentos, sempre buscando apresentar situações de ensino e de aprendizagem diferente do ensino tradicional, visando sempre ampliar, complementar o conteúdo ensinado, relacionando-o com o dia a dia dos alunos, comparando com outras ideias já assimiladas, provocando uma intensa interação com a classe no momento da aprendizagem.

Quanto à décima terceira característica “*controle da sala de aula*”, podemos destacar que o professor P1 não apresentava nenhuma dificuldade no que se refere

ao controle de sala na sua gestão. Em todas as aulas observadas, foram raras as vezes que vimos o professor P1 chamar a atenção de algum aluno por motivo de conversas paralelas.

Em relação à décima quarta característica “*esforço para manter um bom relacionamento com os alunos, por meio do uso constante de brincadeiras e evitando o confronto com os alunos*”, podemos destacar que o professor P1 estava sempre de bom humor, que era uma característica forte no seu estilo de gestão e que a nosso ver tornava suas aulas muito atrativas, participativas e divertidas, fazendo com que seus alunos participassem atentamente, demonstrando admirarem o jeito do professor ensinar, agir e brincar. A alegria, o carisma e o bom humor do professor P1 tornavam a coletividade muito mais forte.

Acreditamos que as características que identificam o estilo de gestão do professor P1 apontam para uma visão alternativa de ensino de Física, bem como para uma nova visão de ensino, que foi construído na sua prática de ensino de Física, onde este foi modificando elementos da prática tradicional, baseado apenas em formalizações, por inovações apresentadas por meio de experimentos e experiências.

A partir da ação docente e das situações pedagógicas realizadas e observadas nas aulas do professor P1, foi possível percebermos que o mesmo conseguiu romper com o modelo tradicional que exercia no início de sua carreira profissional, construindo uma nova prática, revelando que está preparado para ensinar Física dentro da visão alternativa para o ensino de Física aqui apresentada.

Refletindo nessa direção podemos destacar que essa mudança na prática pedagógica do professor P1 pode ser observada por meio da gestão de conteúdo e da gestão de classe na sua ação docente. Além disso, a trajetória dessa pesquisa permitiu caracterizar por meio da gestão de conteúdo e gestão de classe, o estilo de gestão do professor P1.

A gestão da matéria do professor P1, observadas nas suas práticas pedagógicas, nas suas atitudes, nos resultados obtidos, na participação dos alunos e no controle de aprendizagem na sala de aula de P1, evidencia que há diferentes formas de organizar e configurar o cotidiano escolar, bem como o ensino da Física. Nas aulas do professor P1 a gestão da matéria ficou evidenciada pela forma como aborda os conteúdos e os desenvolve por meio dos experimentos e experiências de forma prática e construtiva.

No que se refere à gestão de classe podemos destacar também que a pesquisa identificou práticas pedagógicas subsidiadas por um controle advindo de um estilo de organização diferenciado (bom humor, brincadeiras, etc.), mas que mantinha o controle de sala e da aprendizagem. Sob a influência dessa situação as regras eram implícitas e, na

maioria das vezes, eram estabelecidas de modo natural, tranquilo, como se fizessem parte de um ritual, caracterizando o estilo de gestão de classe de P1.

A análise que acabamos de apresentar revela-nos que o estilo de gestão do professor é construído pela maneira como ele realiza a gestão da matéria e a gestão da classe imprescindível no desempenho do ensino e da aprendizagem, seja para a conduta, ou seja, para o domínio do conteúdo na rotina da sala de aula. A análise revela-nos também que investir no estilo de gestão do professor é investir na identidade do professor e isso é fundamental, pois caracteriza o seu ensino por meio do qual ele expressa a sua relação particular com o saber, com o ensino e com a aprendizagem.

2.8.2 Relato sobre a Gestão na Sala de Aula – Professor P2

O professor P2 exerce a profissão de professor há vinte e três anos. Tem dois padrões de 20 horas na rede estadual do Paraná e leciona no período matutino e no período noturno. Os dados referentes ao professor P2 foram obtidos por meio de uma pesquisa de campo desenvolvida de abril a agosto de 2008. No total observamos e gravamos em áudio e vídeo sete aulas do professor P2 em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio no período noturno, formada por 25 alunos de idade média entre 16 e 18 anos.

A escola que P2 leciona está localizada em um bairro central da cidade de Londrina no estado do Paraná e pertence à rede estadual de ensino, que oferece desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio e funciona nos três períodos (matutino, vespertino e noturno). Durante o tempo em que convivemos na escola, pudemos observar que essa escola goza de uma boa reputação não só entre os professores e alunos, mas na própria comunidade.

Achamos importante destacar alguns pontos que observamos sobre a forma de ser e de agir do professor P2, bem como sobre o contexto escolar, sua organização, antes de começarmos a descrever sobre a sua gestão ou relatar propriamente os eventos e a ação docente do professor P2.

O estilo de ensino do professor P2 é característico daquele centrado no professor. Apesar de apresentar este estilo de ensino, P2 não é do tipo conservador, nem o vemos de forma negativa ou que possua uma visão fechada de ensino, mas mantém um espírito de “colaboração” na interação com seus alunos envolvendo-os no momento de ensino e aprendizagem na sua sala de aula. Mesmo não tendo o hábito de realizar experimentos em suas aulas, o professor P2 fazia frequentemente demonstrações e ao resolver os exercícios buscava ampliar, complementar o conteúdo ensinado e relacionando-o com o dia a dia dos

alunos, fazendo algumas brincadeiras, comparando com outras ideias já trabalhadas anteriormente.

Durante o tempo que passamos na escola em que o professor P2 leciona pudemos observar que ele era considerado um professor eficiente pelos colegas e também pelos alunos. Isso pode ser confirmado em conversas com outros professores nos intervalos ou em hora atividade, em conversas informais e nos depoimentos dos alunos. P2 relatou-nos em sua entrevista que tinha um sonho de ser músico e faz uma relação muito interessante desse sonho com a Física. Afirma gostar muito de ser professor e que a Física é sua vida. Vejamos:

Ser professor para mim é a minha vida, porque é uma coisa que deu certo. Na realidade eu queria ser músico, mas depois estudando Física eu vi que Newton também queria. Que Einstein também queria. E eu falei, poxa esses caras também queriam ser músicos e eu queria! E depois ir fazer Física, sempre eu gostei. A parte da Física sempre deu certo, graças a Deus.

Podemos observar em outro trecho de sua entrevista que desde que iniciou sua carreira como professor sempre se preocupou em preservar a sua imagem de professor eficiente e comprometido. Desde o início suas atitudes e condutas como professor revelavam que possuía um grande e significativo interesse e cuidado com seus alunos, buscando manter a ética e fidelidade no seu ensino assumindo e preservando um compromisso social e moral não só com a instituição, mas principalmente com seus alunos.

Mais ou menos é aquilo que eu toquei no assunto, eu acho que é o dom, você tem que ter. Não é que tem que ter, mas tem certas pessoas que têm o dom para a coisa. Eu comecei a trabalhar com 21 anos e foi até interessante. Quando eu comecei a trabalhar, estava precisando de professor na cidade A. Quando eu cheguei lá tinha alguns professores e me disseram: “Você vai fazer um teste”. E eu nunca tinha dado aula. Aí entrou um lá e deu aula. Aí entrou outro. O pessoal ficou ali, aí eu fui. Era assim, 10 minutos de aula, “fala sobre determinado assunto”. Daí eu comecei na hora com improviso. Daí um japonês chamado A., ele era da cidade B, do Colégio C, falou: “Está bom, segunda-feira aqui, às 6h30, que você vai para a cidade A para dar aula”. E aí eu fui trabalhar lá e tal, e chegando lá eu fiquei sabendo que eu era o quinto professor que estava entrando naquela turma, naquele ano, quatro já tinham desistido, eu entrei com as pernas meio tremendo, todo nervoso, certo. Daí eu falei para a turma: “Pois eu vou ficar, bem ou mal, vocês vão ter que me agüentar e daí eu acabei ficando”. Naquele mesmo ano o professor P da Universidade D dava aula no Colégio C e pediu para eu substituí-lo e eu fui. Daí o professor também acabou deixando as aulas e o Colégio C também me chamou, mas eu pensei no que eu tinha prometido para aquela turminha lá. Teria sido muito mais fácil eu ficar aqui em na cidade F no Colégio C do que ir para um colégio bem menor lá na cidade A, em uma turma que ninguém agüentava dar aula, mas eu acho que é o

compromisso que a gente tem enquanto professor. Parei e pensei: o salário vai ser melhor, lá eu estou em casa, é um big de um colégio, mas eu não vou largar isso aqui porque o que esses alunos vão pensar do professor que larga a turma e tal. Essa foi a forma como comecei a minha vida de professor assim, sempre foi assim.

Buscaremos neste relato descrever os eventos que ocorreram durante ação docente na sala de aula do professor P2 ao realizarmos nossa pesquisa de campo (observação e gravação das aulas). Ao terminarmos o trabalho de campo, as gravações foram assistidas e analisadas novamente, para percebermos como P2 realizava a sua gestão da matéria, a gestão de classe e da aprendizagem em sala de aula, gerindo suas relações com o conteúdo, com o ensino que pratica e com a aprendizagem de seus alunos buscando alguns eixos que caracterizassem a sua gestão da matéria e a sua gestão de classe.

No que concerne ao contexto escolar, a escola que o professor P2 lecionava era organizada como a maioria das escolas no Brasil, ou seja, ao toque do sinal, quem muda de sala é o professor, cabendo aos alunos aguardarem a chegada do professor na sala de aula. Passaremos agora a descrever como o professor P2 realizava a sua gestão da matéria e a sua gestão de classe no processo de interação com seus alunos. O texto produzido – que estamos denominando de relato – segue abaixo, na íntegra.

A gestão da matéria para P2

Posição da pesquisadora: ficava sentada no canto da sala, ao fundo, bem defronte a mesa de P2, para não perturbar o andamento e a rotina na sala.

A gestão da matéria do professor P2 – como a dos demais professores observados – era constituída por uma rotina e possuía um padrão, caracterizado pelos pontos enumerados a seguir.

Explicitação do conteúdo da aula – Ao toque do sinal, a rotina na sala de aula do professor P2 incluía inicialmente uma exposição oral sobre o conteúdo estudado na aula anterior. Em seguida P2 registrava na lousa o conteúdo que seria trabalhado naquele dia. O professor P2 procurava deixar claros os objetivos que queria atingir com os conteúdos e com os exercícios. Após explicar a teoria P2 passava alguns exercícios na lousa e os alunos copiavam e faziam no caderno os exercícios prescritos por ele.

Organização do quadro – Em todas as aulas do professor P2 observamos que ele realizava uma prática que a nosso ver acabava sendo uma prática que servia para incentivar e para facilitar o esclarecimento do conteúdo e da atividade, como: a organização

da lousa, o uso do giz colorido, bem como a letra utilizada na lousa que possuía traçados bem definidos. Essa foi uma questão que nos chamou a atenção desde o início de nossa pesquisa de campo. O professor P2 sempre organizava a lousa do mesmo jeito. Dividia o quadro com uma margem no canto esquerdo de mais ou menos cinquenta centímetros, onde colocava primeiramente o seu nome, a sua disciplina, a data com dia, mês e ano, e o conteúdo que iria trabalhar naquela aula. Essa ação pedagógica do professor P2 fazia parte da rotina de suas aulas e foi observada em todas as aulas enquanto estivemos na sua sala de aula.

Observamos que o professor P2 também incentivava seus alunos a se apropriarem da organização exposta na lousa, buscando torná-la atraente e organizada. Esse posicionamento facilitava o entendimento e a visualização, bem como a compreensão dos alunos, como, por exemplo, quando o professor P2 fazia a substituição em uma fórmula das letras pelos números, se preocupava em mudar cada letra por uma cor ou quando fazia desenhos e mostrava o fenômeno físico agindo sobre aquela situação ou aquele corpo, ou para relembrar alguns conceitos, etc.

Conforme ia resolvendo os exercícios apresentava alguns macetes ou as dicas que cabiam naquele momento de forma bem organizada. Acreditamos que tais práticas também foram sempre intencionais, deixando explícito seu objetivo de fazer com que os alunos se apropriassem dessa estruturação e configuração. Percebemos por meio das reações dos alunos que essa conduta pedagógica realmente atraía e chamava a atenção dos alunos. Essa prática em relação à organização da lousa, bem como do uso do giz colorido nas fórmulas, nos desenhos, também aconteceu em todas as aulas.

Exposição do conteúdo – Uma questão que também nos chamou a atenção e que de certa forma foi marcante nas aulas do professor P2, foi em relação à participação dos alunos, quanto aos aspectos relacionados com a explicação oral e escrita do professor e com os discursos trabalhados em sala de aula. O professor P2 criou uma rotina muito interessante em suas aulas: enquanto ia explicando ou resolvendo os exercícios envolvia os alunos de uma forma muito intensa, utilizando-se de perguntas. A cada nova ação, vinha uma nova pergunta, ou seja, a cada nova ação do professor P2, ao resolver o exercício, ele aguardava a resposta dos alunos que o acompanhavam no desenvolver dessa ação.

Quanto à formulação de perguntas e respostas em sala de aula nas interações professor-alunos, bem como sobre as implicações das perguntas do professor na aprendizagem dos alunos, Lorencini Jr. (2000) destaca que os professores podem utilizar diferentes categorias de perguntas, mas é o momento em que elas são inseridas no discurso durante o desenvolvimento das aulas que caracteriza marcadamente a sua funcionalidade,

apresentando uma grande importância no processo de aprendizagem, não apenas como meio de verificação do conhecimento dos alunos, mas como mecanismo de melhora nas relações interpessoais em sala de aula e também como instrumento na construção para uma aprendizagem significativa.

O professor P2 utilizava o método de perguntas para conduzir o processo de ensino e de aprendizagem para que os alunos acompanhassem cada estratégia e cada ação utilizada ao explicar um conteúdo ou ao resolver algum exercício. Foi possível percebermos que os alunos já estavam habituados a essa estratégia e atitude do professor P2. Um exemplo disso pôde ser observado nas Aulas 3 e 4, onde o conteúdo trabalhado foi “força e atrito”, enquanto o professor P2 explicava o exercício retomava alguns conteúdos já estudados, mas lançava perguntas sobre os macetes ensinados anteriormente. O professor P2 iniciou a Aula 3 fazendo um exercício sobre atrito. Ao terminar de fazer o desenho que representava a situação perguntou aos alunos:

Quais as forças que agem em cada um dos corpos aqui representados no plano? Quando os corpos estão em contato, temos que desenhá-los separadamente para vermos as forças de contato. E agora, o que temos que fazer? Qual é o primeiro passo? E os alunos respondem: “Identificar as forças”. E o segundo passo? “Montar as equações”. E o terceiro passo? “Somar as equações”. Para descobrir o quê? “A aceleração”.

Parece simples o que estamos relatando, no entanto, era marcante a forma como o professor P2 utilizava a estratégia de perguntas para envolver seus alunos no processo de ensino e aprendizagem. Conforme o professor P2 ia fazendo o desenho na lousa ia perguntando aos alunos sobre as forças que agem em cada corpo e utilizava giz colorido para diferenciar as forças que agiam em cada um deles. Ao explicar os exercícios o professor P2 sempre relacionava esse conteúdo com outros aprendidos em aulas anteriores. Os alunos participavam e respondiam às perguntas do professor atentamente e em conjunto. Conforme ia montando as equações ia mostrando no desenho a força resultante destacando com giz colorido para que os alunos conseguissem perceber suas ações. Ao fazer as simplificações, na formalização matemática, também destacava com giz colorido para que os alunos percebessem as operações feitas; no entanto, deixava muito claro que estava apenas simplificando (“anulando”) matematicamente, mas que as forças continuavam lá (“fisicamente falando”).

Percebemos nas aulas do professor P2 que suas manifestações com perguntas, desenhos, macetes ou brincadeiras ao ensinar, tinham o propósito de tornar

possível a compreensão das falas e dos procedimentos que eram constituídos por uma sequência lógica e contextualizados, conseguindo assim a participação dos alunos com muita qualidade. Além da estratégia de utilização de perguntas o professor P2 sempre que possível utilizava algumas brincadeiras e percebemos que os alunos riam e gostavam dessa atitude. Observamos algumas dessas brincadeiras nas Aulas 1 e 2, onde o conteúdo trabalhado foi “vetores”. Ao construir o desenho na malha quadriculada na lousa, para fazer a soma ou a multiplicação de vetores utilizava uma brincadeira onde dizia: “Cabeça do A no rabo de quem?” E os alunos respondiam: “No rabo do B”. E assim sucessivamente. Essa brincadeira de P2 continha uma leve conotação sexual implícita, no entanto, em nenhum momento observamos desconforto ou constrangimento por parte dos alunos, muito pelo contrário, eles participavam e riam muito dessa brincadeira. Em seguida perguntava: “Lembram daquela história que eu contei: de onde eu saí e aonde eu?” E os alunos respondem: “Cheguei”. E em seguida ligava os vetores.

Pudemos observar que além dos alunos rirem da brincadeira, participam e gostam da atitude do professor. Além das brincadeiras, em alguns momentos P2 também utilizava de algumas histórias para que os alunos associassem e se lembrassem de como deviam proceder com o exercício.

Os relatos dessas práticas as tornam simples, no entanto, o efeito que elas produziam nos alunos era contagiante. Além de fazerem parte da rotina nas aulas do professor P2, acabavam se constituindo em um ritual nas suas aulas. Essa questão foi destacada porque observamos que tanto para o professor como para os alunos, algumas palavras ou algumas situações automaticamente disparavam a pergunta do professor e a resposta dos alunos, de forma conjunta e harmônica. Era como se todos os alunos se sentissem no dever de responder não por obrigação, mas talvez para não desapontar o professor, que fazia questão da participação de todos.

Durante o tempo que estivemos na sala de aula do professor P2, observamos que como estratégia ele utilizava perguntas no intuito de fazer uma revisão diária a respeito dos conceitos e também das habilidades já trabalhadas anteriormente com os alunos, verificando se os mesmos tinham compreendido explicações dadas anteriormente.

Nova explicação dos conteúdos – Quando se tratava da apresentação de um conceito novo, o professor P2 buscava com perguntas orientar a compreensão dos alunos lançando mão do que já tinha sido visto anteriormente por eles para gradativamente ir aprofundando os conceitos. Essa característica marcante que observamos na gestão da matéria do professor P2 quanto à utilização de perguntas ao ensinar, acabava sendo também uma

prática que incentivava os alunos em suas aulas. Além disso, observamos também que o professor P2 fazia uso dessa estratégia para manter a atenção do grupo.

Controle da aprendizagem – Observando as práticas, as estratégias e as metodologias utilizadas pelo professor P2 em suas aulas, destacamos que o professor organizava sua prática para facilitar a aprendizagem, a compreensão, eliminar as dúvidas, dificuldades dos alunos na construção de conhecimentos, sempre respeitando a individualidade e o desenvolvimento deles. Descrevemos a seguir as anotações feitas em nosso “diário do pesquisador”, referentes à Aula 1, para dar uma ideia de como a estratégia de utilização de perguntas e brincadeiras aconteciam nas aulas do professor P2 e ao mesmo tempo para relatar a participação e atenção dos alunos na aula.

Aula 1 – O tema trabalhado foi Cinemática vetorial. O professor P2 iniciou a aula retomando os conteúdos trabalhados na aula anterior “produto de um vetor por um outro vetor”. Enquanto o P2 explica os alunos prestam atenção. Uma aluna no fundo faz uma pergunta sobre vetor e o professor explica que aquele exercício não cabe dentro daquela situação, ela o questiona novamente e ele pacientemente explica. Faz uma malha quadriculada no quadro e junto com os alunos vai construindo o produto desses vetores nas mesmas proporções indicadas. Os alunos perguntam quando não entendem. Um aluno pergunta por que andou tantos na horizontal e tantos na vertical e o professor explica novamente. Na sequência mais dois alunos fazem também uma pergunta e o professor explica que: “Módulo é a intensidade; e o sentido se “a” for positivo (maior que zero) tem o mesmo sentido de V_1 e se “a” for negativo (menor que zero) tem sentido oposto de V_1 ”. Os alunos participam muito dessa aula, fazem muitas perguntas sobre a direção dos vetores. Em seguida, enquanto P2 passa na lousa uma lista de exercícios, vai conversando com os alunos e explicando como se faz os desenhos na malha quadriculada. Os alunos copiam atentamente. Um aluno pergunta sobre a avaliação. P2 explica que dia 23 será a segunda avaliação e depois a avaliação de recuperação. Não tem conversa paralela na sala de aula, os alunos copiam atentamente os exercícios. P2 explica pacientemente como faz os desenhos. Enquanto os alunos copiam, P2 aproveita para fazer a chamada. P2 faz a chamada de um jeito diferente, são os alunos que falam seus números e o professor que pronuncia os seus respectivos nomes. Em seguida, P2 faz um dos exercícios como exemplo para os alunos. O professor faz a brincadeira do “rabo do A” citada anteriormente. Os alunos começam a resolver os exercícios. Uma aluna termina rapidinho e pede para o professor passar mais. P2 pede para essa aluna, que pelo jeito é uma boa aluna, ter paciência para que os alunos possam treinar mais. Enquanto os alunos fazem os exercícios P2 caminha entre as carteiras atendendo-os individualmente. Em seguida vai para a

lousa para resolver a letra b. Repete a brincadeira da “cabeça e do rabo” e conta novamente a história no final do exercício. Os alunos fazem perguntas sobre o exercício. Faz novamente um desenho na malha quadriculada, os alunos prestam atenção. Enquanto na sala o silêncio imperava o barulho no corredor era intenso a ponto de atrapalhar a fala do professor P2. Faz novamente a brincadeira ao corrigir o exercício, e termina perguntando para a turma como chama aquele vetor; em seguida despede-se da turma, pois a aula terminou.

A questão descrita acima sobre a forma como o professor P2 fazia a chamada, indo de carteira em carteira, perguntando o número do aluno e em seguida pronunciando o nome de cada aluno também nos chamou atenção e foi observada em todas as aulas do professor. P2 destaca em sua entrevista que isso parece ser uma atitude sem muita importância, mas na verdade enfatiza que isso faz uma grande diferença:

São uns toques que na prática são importantes, tipo o momento correto de se fazer uma chamada, as opções que você tem. Isso parece uma besteira, mas é uma besteira que faz a diferença, porque o domínio da sala é uma coisa muito importante hoje em dia. Não é só fazer Física ou saber transmitir, apesar de que se você souber Física e souber transmitir, digamos, aí já é mais de 50% do caminho. Para você ter uma disciplina na sala e tal, mas não é só isso. Às vezes nem isso resolve o problema, hoje em dia. Às vezes você precisa de mais coisas. Você precisa de mais detalhes. Às vezes saber Física ou saber transmitir é importantíssimo, mas hoje em dia não é só isso. Você precisa mudar a sua entonação de voz, a sua postura, não ficar de costas para a turma, saber chamar a atenção do aluno.

Com o passar do tempo pudemos observar que essa prática de fazer a chamada, indo de carteira em carteira e perguntando o número da chamada dos alunos, era uma forma do professor P2 manter o controle das atividades, da aprendizagem e da gestão de classe.

A gestão de classe para P2

Na segunda parte das descrições das ações realizadas pelo professor P2 durante as suas aulas, buscaremos focar como este professor realizava a sua gestão de classe, apontando dentro daquilo que nos foi possível observar durante o tempo que fizemos a pesquisa de campo e *a posteriori* quando assistimos novamente as gravações de suas aulas, o planejamento de sua gestão de classe e sobre a gestão de classe propriamente dita, ou seja, a gestão em situação de interação com os alunos. No que tange à gestão de classe do professor P3, foi possível observarmos que ela é constituída pelos seguintes elementos:

Controle rigoroso da fala em sala de aula – Desde o início de nosso trabalho de campo, buscamos compreender o que se passava no contexto de sala de aula do professor P2 e, mais especificamente, durante os momentos ou situações de interação com os alunos. Em função disso, começamos a observar as possíveis relações que aconteciam nesse processo, onde o professor, ao mesmo tempo em que agia com severidade, mantendo um ensino centralizado nele, demonstrava se importar com os alunos, dando-lhes atenção e se preocupando com suas atitudes, mantendo um ambiente calmo, alegre e descontraído em sua sala de aula.

Às vezes, quando o professor P2 observava que um aluno não estava fazendo a tarefa, imediatamente o lembrava que naquela aula ia dar visto na atividade e que era só naquela aula e se o aluno perdesse não teria uma nova oportunidade para repor esse visto. Isso aconteceu, por exemplo, na Aula 4, em que uma aluna não estava fazendo os exercícios e ao ouvir lembrete do professor, mesmo faltando cinco minutos para acabar aquela aula, imediatamente começou a copiar a tarefa corrigida na lousa e pediu para que o professor reconsiderasse. Essa atitude do professor P2 era considerada uma rotina na sua sala para os alunos, tanto que conforme os alunos iam terminando as atividades, solicitavam o visto do professor. Essa estratégia pareceu-nos uma forma do professor P2 manter o controle da sala, pois em se tratando da realização das atividades, das tarefas, P2 era extremamente severo e irredutível tanto na cobrança como na punição caso o aluno perdesse aquele visto. De certa forma pudemos observar que os alunos de P2 já estavam habituados a essa atitude do professor e, portanto, procuravam ser responsáveis com suas tarefas.

Serenidade – Podemos destacar que durante todo o tempo que fizemos a pesquisa de campo foi possível percebermos que o professor P2 era extremamente rigoroso na sala de aula e não dava muito tempo para os alunos conversarem entre si, a não ser que se tratasse de assunto da aula. Apesar de manter uma atitude rigorosa com os alunos, isso era feito de maneira tranquila, não dava tempo para os alunos pararem, no sentido de perder tempo, assim que terminavam de copiar a tarefa e começam a conversar, imediatamente passava outra. No entanto, o professor P2 fazia tudo isso de forma muito serena, tranquila e mantendo um espírito de bom humor em suas aulas.

O professor P2 destaca que durante a sua carreira foi mudando a forma de agir e que a cada ano melhora cada vez mais. Na sua entrevista P2 destaca que:

Olha, eu tenho mudado bastante a maneira de trabalhar, de encarar, eu acho que é um conjunto de coisas. Quando fez cinco anos que eu dava aula, eu achava que dava aula bem. Com dez anos, com quinze, agora eu tenho vinte, quando chegar aos 30 eu tenho certeza que vou achar que eu tenho que melhorar ainda. O GO dentro disso faz parte, tem sido muito interessante mesmo a participação no GO, porque queira ou não queira, depois de vinte anos, você precisa de algo mais, senão vai ficando algo muito desmotivado. E eu acho que o GO na minha vida veio no momento certo, na hora que eu estava querendo desanimar veio o GO e daí vamos lá. Eu acho que uma coisa que aconteceu na hora certa, está sendo legal. GO na verdade é o ensino de Física. É você procurar sempre estar melhorando e facilitando o ensino de Física, melhorando esse ensino, tanto para o aluno, como o estagiário, como para o professor que faz a jornada, a entender cada vez mais e melhor a Física que vai servir para que os alunos e os professores entendam melhor a Física.

Nas falas selecionadas e apresentadas acima, da entrevista do professor P2, podemos observar que ao realizar a autoavaliação da sua gestão, P2 a faz de maneira crítica, reconhecendo os avanços e as mudanças ocorridas e assume que tem muito para aprender e que sempre terá que melhorar.

Gestão da interação para P2

Durante o tempo que passamos com o professor P2, mesmo que implicitamente, observamos que ele possui um planejamento na sua gestão da matéria. Mesmo mantendo esse estilo centralizado percebemos que possui um planejamento quanto aos objetivos de ensino, dos conteúdos e das atividades de aprendizagem, das avaliações e do ambiente educativo no processo de interação com os alunos e reflete sobre suas próprias ações como vimos em alguns trechos de sua entrevista. A prática de seu ensino durante a gestão da matéria é marcada pela revisão dos conteúdos e recapitulação dos conhecimentos. Além disso, para facilitar a aprendizagem diariamente dá sequência nos conceitos trabalhados anteriormente fazendo uma recapitulação, repetindo e revendo regras, esquemas ou palavras-chave. Possui muita clareza na sua apresentação. As retomadas regulares e o reforço que fazia ao acompanhar os alunos na execução dos exercícios também contribuíam muito para a aprendizagem de seus alunos.

Quanto ao planejamento da gestão da classe observamos que a forma como P2 realizava a sua gestão da matéria implicava diretamente na sua gestão de classe. As suas atitudes e procedimentos como: utilização de perguntas; o controle das atividades (visto no final da aula); as retroações; o reforço; a supervisão ativa do trabalho realizado; o atendimento individualizado; o cuidado com os alunos, acabavam contribuindo e determinando a sua

gestão de classe, como se as duas gestões caminhassem juntas, uma implicada na outra, tanto que o professor P2 não possuía explicitamente um planejamento quanto às medidas disciplinares, mas, no entanto, não apresentava nenhuma dificuldade quanto a essa questão. A nosso ver a gestão do professor P2 fica evidenciada pela sua gestão de classe e da matéria na sua relação e na interação com seus alunos, onde foi possível observar que ela é constituída pelos seguintes elementos:

Atendimento individualizado (personalizado) do aluno – Enquanto os alunos trabalhavam o professor P2 percorria a sala, indo de carteira em carteira, observando os alunos resolverem os exercícios. Quando percebia que o aluno estava fazendo o exercício errado, aproveitava para questionar por que tinha feito daquele jeito e o orientava da forma correta. Às vezes caminhava entre as carteiras e aguardava que os alunos solicitassem ajuda nos exercícios, quando tinham algumas dúvidas. Essa orientação acabava acontecendo na maioria das vezes individualmente. Percebemos que essa atitude do professor P2 era uma instrução individual, uma atenção individual. Foi possível perceber essas instruções individuais de P2 para com seus alunos em todas as aulas enquanto estivemos em sua sala de aula.

O atendimento individual que o professor P2 dispensava a seus alunos ocorria geralmente quando terminava de explicar a teoria, passava os exercícios na lousa e aguardava os alunos resolverem. Nesse momento P2 criava novas oportunidades de aprendizagem tanto àqueles que já tinham visto o conteúdo anterior como àqueles que tinham faltado em alguma aula, ou, até mesmo, intervindo nas dificuldades dos alunos que não conseguiam fazer as atividades.

O atendimento individual que o professor P2 realizava em suas aulas não dizia respeito apenas ao conteúdo, mas também ao lado pessoal do aluno. Durante esse percurso, P2 aproveitava para questionar também por que aquele aluno não tinha vindo na aula anterior ou por que tinha faltado em tal semana, enfim, essa atitude do professor era uma atenção individual dispensada aos seus alunos.

Estabelecimento de regras não explícitas de comportamento – Do que observamos sobre o planejamento da gestão de classe podemos destacar que na sala de aula do professor P2 era ele quem ditava as regras, as normas. No entanto, esses procedimentos quanto à aplicação dessas medidas ou das regras disciplinares quando estava em situação de interação com os alunos eram construídos de uma maneira muito tranquila e amigável. Mesmo nem todas as regras sendo completamente claras e explícitas para os alunos, observamos que de certa forma a rotina da sala de aula do professor P2 fazia com que eles se

adaptassem a elas. É como se alunos já conhecessem o estilo do professor P2 e por isso soubessem como ele gostaria que eles agissem, e também como ele agiria caso fosse contrariado.

Parece-nos que estava implícito no comportamento dos alunos o conhecimento das regras não explícitas, como se tivessem identificado essas regras durante o processo de interação que acontece no contexto do dia a dia da sala de aula do professor P2. O comportamento do professor P2 na sala de aula parece ser regido por essas regras, pois em momento algum de nossa observação vimos P2 se exaltar com algum aluno.

O modo como P2 trabalhava e se relacionava com seus alunos chamou-nos muito a atenção também, tanto no que diz respeito à atenção individual dispensada a eles (principalmente por se tratar de alunos do Ensino Médio), pois essa atitude nos dava a impressão de que os alunos ficavam satisfeitos com a atenção do professor, quanto na questão da cobrança em relação ao visto no caderno, pois essa obrigação exige deles responsabilidade.

Vários aspectos dessa situação nos chamaram a atenção quando num primeiro momento consideramos o modo rigoroso do professor P2 trabalhar e cobrar a responsabilidade de seus alunos. O primeiro diz respeito ao ambiente criado na sala de aula, que supostamente poderia ser tenso. No entanto, era tranquilo. Os alunos se mostravam serenos e concentrados a maior parte do tempo e trabalhavam atentamente. O segundo aspecto que nos chamou a atenção é que, além da dedicação e responsabilidade dos alunos para com as tarefas, raramente os alunos paravam para conversar paralelamente ou atrapalhavam a aula do professor P2.

Podemos destacar que na sala de aula do professor P2, realmente havia uma regra para os alunos: eles podiam conversar, andar, explicar para o colega como se fazia o exercício, etc., desde que já tivesse feito o seu e que prestasse atenção e não conversasse no momento em que o professor estava explicando. Observamos que a apreensão das normas que funcionam na sala de aula do professor P2 por parte dos alunos era estabelecida no próprio desenrolar de suas aulas em uma troca mútua entre ele e seus alunos. Para construir esse ambiente P2 relata em sua entrevista algumas atitudes de sua prática construídas durante a sua carreira de professor que a seu ver contribuem para o êxito da sua gestão:

Precisa fazer a chamada no momento certo. Não chegar a uma turma e perguntar: onde nós paramos? Registrar a matéria. Até apagar o quadro. Certos detalhezinhos: como não deixar a turma juntar carteiras. Explicar para o aluno que não é porque você está sendo autoritário, mas porque você precisa do corredor para atender o aluno que está mais no fundo. Que a fila é daquele jeito para o professor poder trabalhar. Explicar para o aluno por quê.

Quando você explica para ele por que você está tomando uma atitude, ele te respeita. Agora se for: coloca a carteira assim porque eu quero. Aí fica mais difícil. Então é saber negociar no fundo. Então, com isso, para você chegar até aí, você vai passar por muitas coisas, saber que às vezes não é uma bronca que vai resolver. Às vezes uma elevação de voz e uma abaixada de voz resolvem o problema. Às vezes um olhar resolve. Às vezes uma esperadinha. Ficar quieto, esperando eles diminuírem resolve e às vezes nada disso resolve e você não sabe para onde você vai, então, é difícil.

Apesar do professor P2 apresentar um estilo rigoroso, severo, ao mesmo tempo era dedicado e eficiente e, quando necessário, atendia individualmente seus alunos, chamava para conversar fora da sala de aula se fosse preciso, mostrando que se importava com eles e de certa maneira suas atitudes e supervisão ativa do trabalho realizado o mantinham no controle das atividades de gestão de classe.

Observamos também que os alunos criaram uma imagem de P2 de um professor enérgico, rigoroso e severo, mas que, no entanto, atrás dessa imagem havia uma pessoa que também demonstrava atenção, preocupação, benevolência e descontração. Observamos também que esse estilo do professor P2 era uma forma de trazer o aluno para junto de si para que estes acompanhassem o seu raciocínio, para que não desviassem a atenção nos momentos de aprendizagem. Mesmo com o seu jeito severo e rigoroso durante quase todo tempo, P2 tinha um jeito descontraído e tranquilo de ser, sendo enérgico quando precisava, mas não deixava de dar atenção, de fazer uma brincadeira quando o assunto comportava ou quando havia espaço para isso. Parece-nos que P2 tinha certa habilidade em contrabalançar seu rigor com as brincadeiras, com a atenção individual, fazendo com que os alunos buscassem a aprendizagem.

O único momento em que observamos P2 chamar a atenção de um aluno ocorreu na Aula 5. O professor estava ensinando “energia cinética” e pediu para que os alunos prestassem atenção. No entanto, havia uma aluna fazendo outra coisa e o professor parou com a explicação dizendo que não ia explicar para as paredes, então a aluna parou imediatamente de fazer o está fazendo e prestou atenção na explicação do professor.

A maior parte do tempo a sala de aula do professor P2 era silenciosa, às vezes o barulho de conversas no corredor quebrava o silêncio da aula de P2, fazendo com que o mesmo tivesse que elevar um pouco mais o seu tom de voz dentro da sala. Em nenhum momento em que estivemos na sala de aula de P2 o ambiente foi turbulento ou de algazarra, muito pelo contrário, o ambiente sempre foi calmo e tranquilo.

Preservação de um compromisso social e moral com os alunos – O professor P2 sempre demonstrou interesse e cuidado para com seus alunos buscando preservar

um compromisso social e moral com eles e isso pôde ser observado na maioria de suas aulas. Parece-nos que o compromisso que P2 demonstrou ter com a educação e com seus alunos está atrelado ou vinculado à importância do professor gostar do que faz:

Hoje vai ter aula de meia hora para a gente discutir a questão da equiparação salarial, então, salário é uma coisa importante, muito importante. Mas se você não tiver entusiasmo, não gostar do que você faz aí você não fica. Você não agüenta ser professor. Você não vai conseguir ser professor, se você estiver numa sala de aula vendo os minutos. Se você estiver esperando o tempo passar ali, é porque você não é um professor. Porque você está querendo. Fazendo aquilo por dinheiro. Então pare por ali, porque não é esse o caminho, infelizmente. Nós temos que gostar.

Além disso, percebemos que a interação entre o professor P2 e a classe tinha algo a mais, pois P2 demonstrava que tinha mais do que a obrigação de ensinar. Sua conduta revelava certo tipo de cuidado, de afeto e de compromisso com seus alunos que nos chamou a atenção. Em sua entrevista destacou que:

Então o meu papel já mudou nessa relação. Já mudou várias vezes. Eu achava que o meu papel era ensinar Física e só. Depois fui vendo que eu tinha que ser um pouco de psicólogo. Depois fui vendo que eu tinha que ser um pouquinho de contador de história. Depois fui vendo que você tem que ser um pouquinho de pai também. E que no fundo, ali, você tem que ser um pouco de tudo. Porque na realidade existe uma falta de amor mesmo, não sei se é essa a palavra, uma falta de sentimento, de amor mesmo dos alunos, dos pais, das pessoas. Então isso na sala de aula aparece. Então o professor tem que mostrar para eles que de alguma maneira ele está pilotando o barco, mas que ele está ali para ajudá-lo. Se ele dá uma bronca, não é para dar bronca por bronca. A bronca é para ajudá-lo a crescer. Quando os alunos entendem isso, você não tem mais problemas com indisciplina.

Em seguida relata uma situação que passou com um aluno:

Agora mesmo eu cheguei ali e o aluno jogou um negócio no ventilador, um minutinho, que eu dei uma viradinha, uma distraidinha e os outros alunos já deram risada, daí eu vi que esse aluno já estava há tempo, em algumas aulas ele já não vem trazendo o material e daí eu levei ele para a sala do diretor e ele pensou que ia dar uma bronca e tal e daí eu disse para ele: olha eu trouxe você aqui para a gente conversar, eu não vou te dar bronca não, eu só quero conversar e saber o que está acontecendo. Por que você não está trazendo material? Não está copiando? Não está nem aí, o que está faltando? É problema lá fora, o que é?

O professor P2 deixa claro que é preciso ser maleável em relação às atitudes dos alunos e que foi aprendendo isso no decorrer de sua carreira profissional, destacando

inclusive que seu papel enquanto professor não é só ensinar Física, que vai muito além disso. Essa atitude de P2 demonstra que ele não está preocupado somente se os alunos estão aprendendo os conteúdos ensinados, mas demonstra um grande e significativo interesse por eles a ponto de chamá-los para conversar separadamente quando aparentam ou demonstram estar com problemas que possam interferir ou atrapalhar os seus estudos. Em outro trecho da sua entrevista reforça novamente o cuidado e forma como demonstra preocupação com seus alunos:

Igual ao exemplo do menino que eu trouxe à diretoria e que achou que ia levar a maior bronca do mundo, e não foi nada disso. Eu cheguei e falei: “Olha, nós estamos aqui para conversar, porque eu tenho certeza que isso está acontecendo não só na minha aula. Então o que está acontecendo? Vamos conversar?”. E quando os alunos entendem isso, que eu estou aqui para ajudar, daí eles entendem, eles te respeitam, as coisas fluem melhor.

Parece-nos que o professor P2 revela um cuidado natural com seus alunos, onde estes ocupam um lugar especial, como se P2 tivesse um compromisso social e moral com eles. Nessa perspectiva, podemos dizer que P2 realiza a sua gestão de classe não com ideia de poder e autoritarismo, mas no sentido do que Noblit (1995) chama de poder como autoridade moral, pois seu cuidado natural (chamado pelo autor de *caring* – original do inglês – e traduzido como desvelo) com os alunos, para que estes aprendam, se importando com questões que vão além da sala de aula. Talvez, esse seja um dos fatores que influenciam diretamente no êxito da realização da sua gestão de conteúdo e da sua gestão de classe, assegurando aos alunos o direito à aprendizagem.

Durante o tempo que participamos das aulas do professor P2 foi possível percebemos que apesar da impressão severa que passa e por agir de forma rigorosa principalmente quando se trata de cobrar a responsabilidade de seus alunos, ele consegue realizar a gestão de classe sem nenhuma dificuldade aparente. De certa forma o seu o estilo centralizado, o seu perfil ou a sua ação docente relatada anteriormente demonstram que as suas rotinas e o ritual (perguntas, atitude de se importar com os alunos, visto na tarefa e brincadeiras), estabelecem uma continuidade no trabalho com os alunos; bem como com a responsabilidade destes para com o trabalho; com o currículo, para se alcançar os objetivos, que acabavam sendo contínuos em sua sala de aula, identificam a marca da sua gestão de sala.

A dinâmica da sala de aula do professor P2 nos impôs um desafio e acabou nos levando a desenvolver um olhar, não somente sobre a questão da gestão da matéria e da gestão de classe, mas também com um olhar nas relações pessoais que P2 acabou construindo.

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 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 nos permitiu 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, poderíamos 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) do 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 – Utiliza da estratégia de perguntas.

Podemos destacar que das características apresentadas acima, a primeira, a segunda, a terceira, a quarta e a décima identificam o estilo de gestão do conteúdo do professor P2, enquanto que a quinta, sexta, sétima, oitava e a nona característica identificam a sua gestão de classe.

No que tange à primeira característica “*organização do quadro*” revela que o professor P2 possui uma organização na exposição dos conteúdos, quanto à organização da lousa, do quadro de giz, contribuindo para a visualização e compreensão dos conceitos, das estratégias e ações do professor, visando facilitar a aprendizagem dos alunos.

A segunda característica “*explicitação do conteúdo da aula*”, podemos destacar que o professor P2 ao iniciar suas aulas sempre fazia uma exposição oral sobre o conteúdo estudado na aula anterior, registrando na lousa o conteúdo que seria trabalhado naquele dia e procurando deixar claros os objetivos que queria atingir com os conteúdos e com os exercícios.

Em relação à terceira característica “*exposição conteúdos*”, podemos destacar que o professor P2 ao expor o conteúdo, a matéria, buscava sempre trazer o aluno

para junto de si para que estes acompanhassem o seu raciocínio, ficassem atentos e não desviassem a atenção nos momentos de aprendizagem. Conforme ia expondo os conteúdos buscava envolver os alunos, fazendo com que os mesmos participassem desse momento utilizando-se do método de perguntas na condução desse processo.

No que se refere à quarta característica “*nova explicação dos conteúdos*”, podemos destacar que ao iniciar suas aulas o professor P2 faz retomadas, recapitulação dos conhecimentos e o reforça o que foi aprendido anteriormente para que os alunos possam lembrar os conceitos importantes para então dar sequência ao trabalho preparado para aquela aula.

Em relação à quinta característica “*serenidade*” aponta que apesar do professor P2 ser extremamente rigoroso na sala de aula, não dando muito tempo para os alunos conversarem, isso ocorre de uma forma serena, tranqüila e sempre mantendo um espírito descontraído e de bom humor nas suas aulas.

A sexta característica “*atendimento individualizado (personalizado) do aluno*”, identificada no estilo de gestão do professor P2, revela que ele oferece um tratamento personalizado, individualizado aos seus alunos. O professor P2 realizava esse tratamento personalizado ao atender os alunos em suas carteiras, para explicar algum conteúdo ou para tirar alguma dúvida. Isso acontecia frequentemente, com muita atenção e interação. Com essa atitude P2 podia acompanhar mais de perto a aprendizagem de seus alunos, bem como estes se encontravam em relação a alguns conteúdos, verificando seus avanços ou dificuldades, e isso também servia para reorganizar o seu trabalho pedagógico.

A sétima característica “*preservação de um compromisso social e moral com os alunos*” aponta que o professor P2 apresenta um perfil que preserva um compromisso social e moral com os alunos. Além do compromisso com a aprendizagem dos alunos, onde buscava ajudá-los na construção de novos conceitos, observamos que essa característica de P2 também era direcionada além das questões pedagógicas, quando percebia que algum aluno não estava bem, ou que estava com algum problema, chamava-o para conversar em separado, fora do contexto da sala de aula, demonstrando com isso que se importava com eles.

A oitava característica “*estabelecimento de regras não explícitas de comportamento*”, identificada no estilo de gestão do professor P2, podemos destacar que ao realizar a sua gestão de classe as regras não eram explícitas no que diz respeito à existência de regras de comportamento. No entanto, a forma como P2 conduzia e realizava a sua gestão de conteúdos identificadas na primeira, segunda, terceira e quarta característica contribuíam e determinavam as regras, mesmo que implicitamente, como se os alunos já soubessem disso;

por isso, cada um fazia a sua parte e contribuía para o bom andamento das atividades e para o comportamento e harmonia nesse ambiente.

No que diz respeito à nona característica “*controle rigoroso das atividades (visto no final da aula)*”, podemos destacar que o professor P2 utiliza a estratégia de olhar e dar visto no caderno dos alunos ao final de cada aula, não só como um sistema de controle das atividades, mas também como manejo do controle na gestão da classe.

Em relação à décima característica “*utiliza da estratégia de perguntas*” podemos destacar que o professor P2 utiliza da estratégia de perguntas como um instrumento importante que permeia e conduz o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem e também para o encorajar os alunos a acompanhar e a participar das explicações dos conceitos e na realização das atividades realizadas em sala.

A trajetória dessa pesquisa nos permitiu caracterizar, por meio da gestão de conteúdo e gestão de classe, o estilo de gestão do professor P2 a partir da sua ação docente e das situações pedagógicas realizadas e observadas em suas aulas. Acreditamos que as características que identificam o estilo de gestão do professor P2 apontam que a gestão da matéria do professor P2, observadas nas suas práticas pedagógicas, nas suas ações e atitudes, nos resultados obtidos, na participação dos alunos, no controle de aprendizagem na sua sala de aula, na forma como organiza o seu cotidiano escolar, bem como no ensino da Física, evidencia que P2 possui um estilo centralizado, mas que, no entanto, coloca o aluno em uma posição privilegiada, se importando com a sua aprendizagem, bem como com o seu bem-estar nesse processo.

Refletindo nessa direção podemos destacar que a forma como o professor P2 desenvolve a sua gestão da matéria em sua prática pedagógica, está diretamente implicada na forma como realiza a sua gestão de classe, pois ao realizar uma, acabava realizando a outra, como se elas estivessem imbricadas uma na outra. Sob a influência dessa situação, as regras pareciam implícitas, como se já fizessem parte desse ambiente de modo muito natural e tranquilo. Podemos destacar que identificamos também práticas pedagógicas subsidiadas por um controle advindo de um estilo de organização diferenciado, marcadas principalmente pela utilização de perguntas que contribuía para manter o controle de sala e da aprendizagem, como se fizessem parte de um ritual, caracterizando o estilo de gestão de classe do professor P2.

A análise que acabamos de apresentar revela-nos que a gestão do professor é produzida no contexto de sala de aula, ao realizar a gestão do conteúdo e a gestão de classe na sua ação docente durante o processo de interação e de aprendizagem. A análise revela-nos

também que o resultado dessa gestão aponta para o estilo de gestão do professor, caracterizando o seu ensino e a sua identidade de professor.

2.8.3 Relato sobre a Gestão na Sala de Aula – Professor P3

O professor P3 exerce a profissão há vinte e três anos. Tem um padrão de vinte horas no período noturno e trabalha mais vinte horas com aulas extraordinárias¹² no período matutino na rede estadual do Paraná. Os dados referentes ao professor P3 foram obtidos por meio de uma pesquisa de campo desenvolvida de abril a agosto de 2008. No total observamos e gravamos em áudio e vídeo oito aulas do professor P3 em uma sala de segundo ano do Ensino Médio no período noturno, formada por trinta alunos de idade média entre 16 e 18 anos.

A escola que o professor P3 leciona está localizada em um bairro central da cidade de Londrina no estado do Paraná e pertence à rede estadual de ensino, que oferece desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio e funciona nos três períodos (matutino vespertino e noturno). Essa escola é a mesma que o professor P1 leciona, só que, no entanto, no período noturno a sua organização quanto à mudança de sala é igual ao sistema adotado na maioria das escolas: o professor é quem muda de sala ao toque do sinal da entrada, enquanto os alunos aguardam a chegada do professor. Como já destacado no relato do professor P1 essa escola possui uma boa reputação entre os professores, funcionários, alunos e na comunidade.

Antes de iniciarmos o relato sobre a gestão, os eventos e a ação docente do professor P3, destacaremos alguns pontos que observamos sobre a sua forma de ser e de agir, bem como sobre o contexto escolar.

O professor P3 possui um estilo de ensino característico daquele centrado no professor e no método expositivo podemos considerar a sua ação docente como tradicional. No entanto, o professor P3 mantém um espírito de “colaboração”, envolvendo os alunos coletivamente no momento de ensino e de aprendizagem.

Durante o tempo que passamos na escola em que o professor P3 lecionava observamos que ele também era considerado um professor eficiente pelos colegas e também pelos alunos. Isso também pôde ser confirmado em conversas com outros professores nos intervalos ou em hora atividade, em conversas informais e nos depoimentos dos alunos. O

¹² Aulas extraordinárias são aulas complementares que o professor que possui apenas um padrão de vinte horas pode lecionar a mais para completar a sua carga horária, desde que não ultrapasse o total de quarenta aulas semanais na sua jornada de trabalho.

professor P3 relatou-nos em sua entrevista que sempre gostou da área de exatas e que iniciou a sua carreira de professor lecionando Química, ao mesmo tempo em que cursava a licenciatura de Física.

É muito engraçado, porque durante toda vida eu sempre gostei das ciências assim, e mesmo trabalhando no comércio, trabalhando em outras áreas eu sempre com curiosidade pelas Ciências, Química, Física, Biologia, Matemática. Aí chegou um momento na vida em que eu ia fazer faculdade porque eu gosto, não porque eu preciso, porque eu já tinha meu emprego, já ganhava bem, e quando você é novo, bonito, você arruma emprego em qualquer lugar. Depois quando você pega certa idade, aí já vêm os filhos e já fica mais difícil. Parei um tempo, mais me deu tique: “Quer saber, eu já comecei, fiquei tanto tempo”. Porque na faculdade as coisas são meio enroladas mesmo. Eu sempre falava: “Ou eu acabo com a Física ou a Física acaba comigo, mas que eu não desisto não”. Minha mãe falava isso pra mim. Então eu fazia quando dava, eu saía oito horas do serviço, às vezes eu assistia um período, que era sistema de semestre. Eu fazia um outro não, era muito enrolado. Aí então eu resolvi voltar, aí então quando eu voltei, voltei com tudo. Eu fiz o teste seletivo de professor, eu estava desempregada, daí fiz o vestibular para Física. Passei nos dois, no vestibular e no teste seletivo e comecei os dois ao mesmo tempo, foi assim. Porque eu já tinha feito há algum tempo a outra faculdade, eu estava atrasada e depois de cinco anos você abrir o livro, e fiz os dois e passei nos dois. Daí eu tive que estudar bastante. Porque quando eu voltei cada professor da Universidade achava que era o único, dava aquelas listas com trinta e seis exercícios, tinha seminários, palestras, preparar aula, corrigir provas, eu estava de neném. Daí quando eu comecei a dar aula, estava indo normal, porque quando você entra, eu não sabia se ia dar certo, daí eu comecei, gostei, e acabei ficando. Comecei a gostar, apesar de que durante o primeiro ano, não foi assim. O primeiro ano foi um chute, eu tive que estudar, porque quando eu voltei peguei Química no terceiro ano, daí eu tive que voltar tudo aquilo, ainda mais depois de cinco anos parada, e no começo eu tinha muitas aulas.

O professor P3 destaca que ser professor é uma possibilidade muito grande, diante da diversidade de alunos, de mentes que encontramos no contexto escolar e que o professor deve ter a responsabilidade ao exercer o seu ofício, nas suas práticas de ensino e nos momentos de discussão valorizando a diversidade e singularidade de cada aluno; e que a educação atual não deve agir como no sistema tradicional que considerava os alunos como “iguais”, como se todos aprendessem do mesmo jeito e cabia ao professor apenas “despejar” informação. Destacou isso em sua entrevista da seguinte maneira:

Eu acho que é uma possibilidade muito grande você ser professor, porque você está trabalhando com um monte de mentes diferentes, cada um pensa de um jeito, você dá uma explicação e eles não pegam todos do mesmo jeito, cada um tem um raciocínio, cada um pega uma ideia diferente, até você acertar isso daí, tem que dar um jeito de pelo menos chegar próximo de todos, daí, quer dizer, é muito difícil. Porque às vezes acha que é tudo igual,

como no sistema tradicional que você passava e falava vamos, e hoje não é a mesma coisa. Hoje as mentes estão bem diferenciadas, elas estão sobrecarregadas, não como antes, aquelas mentes que você chegava e colocava lá. Hoje não, eles têm muitas outras coisas. Então é muita responsabilidade, é difícil, você precisa ter um jogo de cintura muito grande, porque cada um pensa de um jeito, eles não têm hora para chegar. Engraçado, porque tem hora que você pensa que o aluno entendeu de um jeito e você vai perguntar questionar e a ideia que ele formulou é completamente diferente daquele outro que está do lado, porque não são todos que formam exatamente na mesma hora a mesma ideia, eles vão formando assim, por um caminho aqui, outro ali, e a responsabilidade é você fazer com que eles cheguem todos num ponto só, ou pelo menos próximo para poder seguir.

O professor P3 destaca ainda que no início de sua carreira como professor lecionava somente com as aulas que sobravam da distribuição dos professores efetivos (concurados). Mas, independente de estar começando a sua carreira como professor, já sentia a importância que tinha na vida de seus alunos bem como a satisfação que sentia ao reencontrar ex-alunos que relatavam que tinham passado em algum vestibular:

O gostoso é quando chega ao final do ano e você encontra aluno que diz: “Professor eu passei na UEL, estou fazendo Química. Eu estava dando aula de Química. Também encontrei outro que tinha passado em Física, porque quando a gente está começando a gente pega o que sobra. O que sobrava eles passavam para a gente. Então eu comecei a sentir a importância, eles vinham conversar comigo: “Professor eu passei no vestibular graças ao senhor”. Não sei, acho que não fiz nada de diferente, mas só deles falarem, às vezes eles achavam que eu ajudei em alguma coisa, eu já ficava feliz. Aí acabei ficando, gostando, aí vira vício. Vício besta, você entra e daí você não sai mais.

O nosso relato tem como objetivo descrever os eventos e procedimentos rotineiros elaborados e executados durante ação docente na sala de aula do professor P3 coletados durante a nossa pesquisa de campo (observação e gravação das aulas). Após o trabalho de campo, as gravações foram assistidas e analisadas novamente, com o objetivo de caracterizar a atuação do professor em sala de aula de acordo com a gestão do conteúdo e gestão de classe realizada, visando a aprendizagem em sala de aula, e que ao mesmo tempo nos apontasse seu estilo de gestão, dentro da sua concepção de ensino e aprendizagem. O texto produzido – que estamos denominando de relato – segue abaixo, na íntegra.

A gestão da matéria para P3

Posição da pesquisadora: como nas observações anteriores, ficava sentada ao fundo, em frente à mesa de P3, tentando não alterar a rotina na sala.

A gestão da matéria do professor P3 – como a dos demais professores observados – era constituída por uma rotina e possuía um padrão, caracterizado pelos pontos enumerados a seguir.

Explicitação do conteúdo da aula – Sempre começavam do mesmo jeito. Ao toque do sinal, o professor P3 ia para sua sala de aula e só iniciava a aula quando todos os alunos chegassem e sentassem em seus respectivos lugares. A rotina na sala de aula do professor P3 incluía inicialmente uma prática que foi percebida em todas as aulas por nós observadas. P3 escrevia na lousa “boa noite”, a data (dia, mês e ano) e em seguida registrava o conteúdo que seria trabalhado naquela noite.

Organização do quadro – O professor também fazia questão de organizar a lousa, fazendo as linhas bem retas com giz branco e utilizava o giz colorido, na resolução dos exercícios. A letra que o professor P3 utilizava na lousa possuía traçados bem definidos. P3 demonstrava uma preocupação em tornar a lousa atraente e organizada para seus alunos. Essa prática pedagógica do professor P3 já era padronizada em todas as suas aulas.

Exposição do conteúdo – Em seguida o professor P3 fazia uma exposição oral sobre o conteúdo trabalhado na aula anterior, dando continuidade à matéria exatamente do ponto onde havia parado. Além disso, P3 procurava deixar claros os objetivos que queria atingir com os conteúdos e com as atividades. Quando se trata de conteúdo novo, explicava primeiro e logo após passava no quadro ou entregava uma lista de exercícios impressa para que os alunos pudessem resolver individualmente ou em duplas em seus cadernos.

Nova explicação dos conteúdos – Ao explicar, o professor P3 buscava envolver e prender a atenção dos alunos, conduzindo-os por meio de diálogo, orientado através de perguntas. O professor P3 sempre fazia um esquema na lousa para organizar o raciocínio e a compreensão dos alunos para que eles, antes de começarem as resoluções dos exercícios, realizassem um levantamento das informações que já eram elaboradas no enunciado do exercício e dos dados necessários para a resolução dos problemas. Quando sentia que os alunos estavam com alguma dificuldade em resolver os exercícios, ia para o quadro e fazia uma retomada dos principais conceitos envolvidos naquele exercício, explicando detalhadamente cada um dos símbolos envolvidos na formalização utilizada naquele momento.

Controle da aprendizagem – Podemos considerar que o professor P3 organizava sua prática para facilitar a aprendizagem e a compreensão dos conteúdos, sanar dúvidas e dificuldades dos alunos, mas essa mesma atitude era meio contraditória, porque em diversos momentos das aulas, a construção de conhecimento e do saber por parte do aluno, bem como a sua participação, eram desenvolvidas somente a partir do que era estabelecido pelo professor. Ou seja, o professor P3 controlava a aprendizagem dentro desse esquema estabelecido e não abria muito espaço para que os alunos questionassem no coletivo e também não oferecia muitas oportunidades para que eles participassem ativamente da construção do conhecimento.

Dentro desse aspecto, a aula que mais nos chamou a atenção por conta do diálogo que se instaurou coletivamente, bem como sobre os exemplos, contextualização e explicações do professor P3 foi a Aula 4, onde o conteúdo trabalhado era “Óptica”. Foi a aula que percebemos que a professora mais abriu espaço para os alunos questionarem e participarem coletivamente, além de trazer vários exemplos do dia a dia, fazer bastante perguntas, provocando uma participação maior e mais intensa por parte dos alunos.

A gestão de classe para P3

Quanto à gestão de classe do professor P3, observamos que ela é constituída pelos seguintes elementos:

Controle rigoroso da fala e das atividades em sala de aula – O professor P3 é extremamente rigoroso na sala de aula e severo em relação a seus alunos. Não dava muito tempo para que eles conversassem entre si, a não ser que se tratasse de assunto da aula. Chamava a atenção dos alunos com muita frequência para que fizessem os exercícios ou para lhes pedir para falarem mais baixo ou para fazerem silêncio.

Observamos que P3 era muito severo e irredutível quando um aluno não estava fazendo as atividades. Como punição, se o aluno não terminasse a tarefa até o final daquela aula, o mesmo ficava sem o visto na tarefa e em hipótese alguma o professor aceitava que um aluno copiasse os exercícios do outro colega e nem mesmo que emprestassem seus cadernos. Cada aluno precisava realizar a sua tarefa. Deixava muito claro que os alunos podiam se sentar juntos para realizar as tarefas, mas ficar conversando à toa e copiar do outro não. Pudemos observar que com essa atitude severa o professor P3 almejava que seus alunos aprendessem a ser responsáveis. Em um trecho da sua entrevista destaca que:

Eu vejo assim, entrou da porta para dentro é o aluno, tudo querendo aprender, tudo querendo alguma coisa, e eu tenho que direcioná-los para alguma coisa. Então aqueles mais estourados, têm aqueles que brincam, mas eu não tenho, como posso dizer, complicação com os alunos. Têm aqueles que apresentam mais dificuldade, que vêm e brigam e daí eu brigo também. Eu não tenho problemas com eles, mas a princípio os alunos não gostam de mim. Porque eu tenho a cara meio brava, isso eles mesmos falam: “Professor, o senhor parece bravo”. Porque eu realmente tenho uma cara assim meio brava, mas eu sou bem flexível. Eu acho que tenho paciência. Eu acho, não sei.

Serenidade – Apesar de manter uma atitude rigorosa com os alunos, isso era feito de maneira tranqüila, sem precisar se exaltar ou agir de forma autoritária. A atitude serena e tranqüila do professor P3 pôde ser observada em um episódio que ocorreu na Aula 1, onde uma aluna tentou enfrentar o professor, dizendo:

Professor, eu não estou entendendo nada. Não é só ficar lendo, lendo, lendo. Assim nós não vamos aprender isso daí. É diferente. É igual à Matemática, nós temos que fazer.

O professor vai até a carteira da referida aluna e ouve atentamente a sua dúvida e a explica com muita dedicação. O professor P3 percebe que mais alunos estavam com a mesma dúvida dessa aluna sobre “dilatação térmica” e, em seguida, vai para a lousa e explica novamente para a turma toda. Os alunos participaram ativamente desse momento fazendo várias perguntas. Nesse momento, enquanto explicava P3 ia conduzindo esse processo construído num diálogo em que ela ia fazendo perguntas e os alunos iam respondendo para que pudessem organizar seus pensamentos nessa construção.

O professor P3 tinha o domínio de conteúdo, era respeitado pelos alunos e, apesar de ser rigoroso e severo em algumas ocasiões, suas aulas eram momentos destinados à aprendizagem e, além disso, demonstrava preocupação por eles. O professor P3 destacou várias vezes em sua entrevista o poder que a fala do professor exerce sobre o aluno da seguinte forma:

O aluno precisa muito do professor. O professor dá segurança para ele. Por isso que eu falei que você não pode só ser um professor de explicar o conteúdo, ensinar as continhas, às vezes o aluno precisa ter uma fala forte, eu acho que a fala do professor com o aluno é a fala forte, faz com que ele cresça. Porque ele cresce a partir do momento em que ele está numa sala de aula, em uma escola, quando está conversando, ele cresce ali dentro, então, essa parte é muito importante. Apesar de no começo eu não estar tão acostumada com os alunos assim, eles eram mais dóceis do que hoje, porque hoje têm uns que passam e dão uns abraços na gente que parecem que vão

quebrar nossos ossos. Parece que antes eles não abraçavam assim, mas perguntavam mais, conversavam mais, tinham mais interesse em perguntar as coisas, não só do conteúdo, mas coisas que eles viam no dia a dia eles perguntavam, mas hoje parece que você tem que forçá-los a querer saber de alguma coisa porque não sei se está muito corrido, não tem muito tempo.

Outro episódio que nos chamou a atenção no decorrer das aulas do professor P3 aconteceu na Aula 3, onde ele verificou que um aluno não tinha feito a tarefa e estava copiando do caderno de outro colega de classe. Imediatamente P3 fez com que ele devolvesse o caderno do colega dizendo que se ele não viesse pegar o seu caderno ia ficar com a nota “zero”. Mesmo o aluno justificando que estava só copiando os enunciados dos exercícios, P3 disse que se isso acontecesse novamente ele tiraria a nota dos dois. Em seguida vai até a sua mesa e pega a folha impressa com os enunciados dos exercícios e entrega para esse aluno, afirmando novamente que eles até podem fazer juntos, mas que copiar do outro ele não aceita.

Em nenhuma das aulas observadas registramos alguma situação em que os alunos se recusaram a realizar as atividades prescritas pelo professor na sala de aula ou manifestaram outros comportamentos indesejáveis durante as explicações ou enquanto o professor efetuava algum atendimento individual ou coletivo. Também não vimos nenhuma atitude rebelde dos alunos com intenção de perturbar a aula. O professor P3 sempre buscava incentivar a atenção dos alunos procurando atraí-los e ocupá-los por meio de sua ação pedagógica, encaminhando e orientando-os naquilo que era para ser feito.

Gestão da interação para P3

Na relação entre professor e alunos ocorria, normalmente, um processo de interação e de colaboração onde o professor explicitava o que queria e atendia aos alunos quando estes não entendiam alguns conteúdos ou quando apresentavam algumas dificuldades ou dúvidas. Essa interação era percebida principalmente quando o professor caminhava pela sala, entre as carteiras verificando as atividades no caderno dos alunos, dando atendimento individual em relação a algum conteúdo ou tirando as dúvidas que eles apresentavam no momento. Essa atitude do professor P3 foi percebida em todas as aulas observadas.

Atendimento individualizado (personalizado) do aluno – Essa prática do professor P3 também era identificada com uma prática que servia para controlar o processo de aprendizagem, pois era o momento em que o professor utilizava para fazer intervenções com relação à dificuldade dos alunos, dos que não conseguiam fazer as atividades e dos que não realizavam os exercícios, mas acabavam enrolando, mas que, no entanto, sabiam fazer. Era o

momento em que o professor dava orientações individuais ou coletivas, com a finalidade de ajudar os alunos a superarem suas dificuldades momentâneas. Era uma forma do professor P3 acompanhar o desempenho dos alunos. Ao perceber alguma dificuldade ou alguns erros, registrava os resultados corretos, realizando orientações individuais ou coletivas na lousa ou no próprio caderno do aluno. O professor P3 demonstrava um compromisso com a individualidade dos alunos, bem como com a sua aprendizagem buscando sempre incentivá-los a superar suas dificuldades. Organizava seu trabalho buscando amenizar as dificuldades de aprendizagem, bem como os problemas de compreensão identificados. Em sua entrevista destacou que:

Quando a gente está trabalhando com os alunos, eles acham difícil, complicado, porque às vezes eles não sabem calcular, mas quando você começa a puxar, a trazer para mais perto da tecnologia, das coisas que estão acontecendo, da evolução que teve, eles demonstram mais interesse, parece que aprendem a gostar mais. Têm muitos alunos que, no começo do ano, você fala em Física é sacrificar ele, mas depois quando vai chegando mais no final, você já nota que pelo menos naqueles que ficam, você observa que é uma relação diferente, parece que eles já pegam um pouco mais. Vamos dizer, parece que eles perdem um pouco mais do medo, porque na verdade eles têm um pouco de medo mesmo, eu sei, é uma coisa muito estranha.

Nos momentos de instrução individual, dedicado a um determinado aluno, o professor P3 agia de modo muito sério e rigoroso. No entanto, era nesse momento que os demais alunos aproveitavam para conversar. Mas em nenhuma das aulas observadas por nós vimos P3 repreendê-los por isso, era como se ele desse a permissão para que eles pudessem agir dessa forma e para que aproveitassem esse momento. Pouco a pouco vão então percebendo que seu professor não é tão bravo quanto demonstrava num primeiro momento. Ou seja, por meio da instrução individual, o professor P3 mantém a sua imagem de professor rigoroso, bravo e sério, mas ao mesmo tempo, com a sua conduta de se relacionar com eles individualmente, mostrava que era amigo, dedicado e eficiente. Mesmo sem dar permissão para que os alunos conversassem ou andassem pela sala, com essa atitude P3 dava a oportunidade dos alunos criarem e estabelecerem suas próprias relações nesse momento de interação.

Percebemos também que a atenção individual que o professor P3 dispensava aos alunos era uma prática que compunha uma parte da sua avaliação, pois o professor utilizava essas práticas também para controlar o comportamento e verificar o desempenho dos alunos por meio das atividades desenvolvidas. Identificamos essa prática utilizada pelo professor P3 como parte de uma avaliação formativa, pois essa prática pedagógica era

organizada para facilitar a compreensão, sanar as dificuldades e dúvidas dos alunos, bem como para desenvolver as habilidades dos alunos quanto à aprendizagem da Física. Dentro desse contexto o professor P3 verificava a compreensão, o entendimento dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados por meio da atenção individual dedicada a eles. Em sua entrevista, o professor P3 destaca que, apesar da grande dificuldade que os alunos encontram na disciplina de Física, procura conquistá-los, para que entendam, para que aprendam:

Bom, só de falar que você é professor de Física você já arrumou um monte de inimigos a princípio, mas depois eles vão se acostumando com a ideia. Mas daí você vai conquistando eles. Eu gosto muito do que eu faço. Tudo o que eu vejo que está relacionado com a Física. Então para mim é gostoso. Eu quero que eles vejam, que eles aprendam, que eles entendam. Então eu procuro colocar de várias maneiras para que eles aprendam. E eu fico feliz na hora em que eu vejo que o aluno conseguiu, que chegou mais próximo, depois ele vai.

O professor P3 demonstra que tem todo um cuidado para com os seus alunos e destaca que a função do professor não é somente ensinar Física, ou se ater apenas em passar conteúdos, mas que sua função vai além disso:

Depois não é só a questão de ensinar Física, porque agora além de ensinar Física você tem que ir além. Porque eu não me considero só um professor de Física, eu me considero um professor educador, porque além de você passar os conteúdos que você tem que dar conta, você também tem que dar algumas orientações que muitas vezes os alunos não têm oportunidade fora da sala de aula. É isso aí, devagar a gente vai colocando, mas eu gosto, eu gosto do que escolhi.

Estabelecimento de regras não explícitas de comportamento – Um aspecto que nos chamou a atenção é que apesar de termos considerado como rigoroso o modo como o professor P3 trabalha com seus alunos, o clima na sala de aula que, supostamente, poderia ser tenso, era descontraído. A maioria dos alunos agia com seriedade e responsabilidade, principalmente por se tratar de alunos de classe trabalhadora. Embora os alunos conversassem durante a maior parte do tempo, o ambiente na classe não era de turbulência ou algazarra.

Assim, o que observamos é que, imbuído ao comportamento dos alunos, estava o conhecimento de regras não explícitas que acabamos identificando nessa interação que acontecia cotidianamente no contexto da sala de aula do professor P3. Eram essas regras que acabam regendo o comportamento dos alunos na sua sala de aula. De certa forma, na sala de aula do professor P3, também havia uma grande regra para os alunos: eles podiam

conversar, andar, brincar, ajudar o outro a fazer os exercícios, etc., desde que fosse em voz baixa e que fizessem as lições estabelecidas pelo professor.

Mesmo implícitas, as regras na sala de aula do professor P3 incluíam aspectos ligados à organização do trabalho docente e ao comportamento permitido dentro da sala de aula. De certa forma, as regras implantadas pelo professor visavam à adaptação do aluno, buscando conduzi-lo no processo de aprendizagem, controlar o tempo, o ritmo nas atividades, bem como controlar a atenção.

Sob esse ponto de vista evidenciou-se, no decorrer das observações, que as atitudes e práticas pedagógicas durante a gestão de sala, bem como as orientações do professor P3 fizeram com que os alunos se adaptassem a um esquema padronizado de comportamento. Esse tipo de incentivo ocorria quando o professor cobrava algumas regras para controlar uma determinada situação relacionada ao cotidiano escolar ou quando estabelecia o tempo para que os alunos entregassem suas tarefas para receberem o visto daquela aula.

Observamos também que os alunos já estavam totalmente adaptados às regras e às rotinas das aulas do professor P3. Em nenhuma aula percebemos algum contexto de crise e nem mesmo algum questionamento por parte dos alunos sobre os procedimentos estabelecidos pelo professor. A impressão que tivemos é que a disciplina na sala de aula do professor P3 era imposta, mas não com autoritarismo, pois percebemos que os alunos pactuavam das atitudes do professor como se ele tivesse combinado antecipada e democraticamente, como se tivesse feito um contrato didático com a classe. Com isso, o professor P3 estabelecia limites e demarcava os direitos e deveres dos alunos, bem como mantinha o ambiente adequado e propício para o processo de aprendizagem.

Identificamos marcas de relação de poder ocorridas durante as aulas observadas do professor P3, que eram construídas e estabelecidas por ele, buscando incentivar a aprendizagem dos alunos, suas atitudes e reações. Era como se o professor quisesse enquadrar os alunos nos seus objetivos e nas suas ações pedagógicas, que a nosso ver, com certeza, contribuíam para a sua gestão da matéria, para a sua gestão de classe, bem como para a aprendizagem dos alunos, mas, dentro de um padrão de “comportamento” exigido e estabelecido por ele. Ou seja, a relação de poder construída por P3 era identificada pela presença marcante de poder, mas cujo objetivo principal era o controle da sala e a sua disciplina.

Preservação de um compromisso social e moral com os alunos –
Identificamos também nas aulas observadas do professor P3 que havia a presença de um

poder relativo ao compromisso e ao comprometimento dele para com seus alunos na perspectiva do desvelo, de um cuidado. Percebemos essas relações quando o professor usava o poder buscando garantir a aprendizagem dos alunos, quando demonstrava que queria que eles aprendessem de fato, sem ficar copiando ou reproduzindo conhecimento, quando estabelecia as atividades e cobrava que os alunos a executassem em determinado tempo, quando buscava ter uma boa relação eles, fazendo com que fossem responsáveis com as suas tarefas, por tratá-los com respeito e por saber da importância da sua fala e do seu papel enquanto professor na vida de seus alunos. Em sua entrevista o professor P3 faz uma reflexão sobre o quanto desenvolveu, amadureceu na sua gestão como professor:

Porque às vezes a gente fala: “Ah o aluno não quer saber de nada”. Mas depende do professor. Por exemplo: aquela prova com 10 questões. Eu também fazia. Mas aquilo trucidava o aluno, porque ele não tinha tempo de pensar, para fazer a prova, então não só ele. Com o tempo fui amadurecendo, fui aprendendo várias coisas, descobrindo. Mas acredito que a fala do professor é muito importante, ele ajuda qualquer cidadão que tem que passar por nós e a fala é muito forte. É claro que depende do que fala o professor, porque às vezes tem professor que fala pouco na sala, já vi professor que fica falando, falando, e não dá tempo para o aluno pensar. Às vezes eu falo pouco, mas eu falo aquilo que faz o aluno pensar.

Durante o tempo em que estivemos na sala de aula do professor P3, todas as aulas transcorreram sem nenhum incidente de indisciplina, em que o professor precisasse se exaltar. Além disso, o professor administrou todos os pequenos conflitos que ocorreram durante esse tempo. Percebemos também que o professor consegue delegar responsabilidade a seus alunos. As atitudes e procedimentos como: estratégias de avaliação (provas e atividades valendo nota); o controle das atividades (visto no final da aula); as retomadas; os reforços; a supervisão ativa do trabalho realizado; o atendimento individualizado; o cuidado com os alunos contribuíam e determinavam sua gestão de classe. Apesar de as regras quanto à disciplina nas aulas do professor P3 não aparecerem explicitamente, podemos destacar que ele gerenciava a organização da classe sem nenhuma dificuldade e acabava influenciando os alunos na realização dos objetivos estabelecidos para o ensino. A trajetória descrita acima sobre a gestão do professor P3 no seu ofício como educador nos aponta que a sua gestão da matéria está diretamente implicada na sua gestão de classe. Portanto, de uma forma geral, a gestão do professor P3 fica evidenciada pela sua gestão de classe na sua relação e na interação com seus alunos.

Caracterização do estilo de gestão de P3

Sabemos que existem várias formas de organizar e sistematizar o cotidiano escolar. Sabemos também que todo conhecimento sobre a escola, sobre o seu funcionamento, bem como sobre as práticas de ensino dos professores, pode contribuir para criar e manter um ambiente adequado para o processo de ensino e aprendizagem no contexto educativo. No entanto, não podemos deixar de destacar que não basta só considerarmos o fato do professor estar em uma sala de aula, o tempo que exerce na carreira de professor, ou o conhecimento que possui sobre a sua disciplina, para realizar uma boa gestão. É imprescindível investir na identidade profissional do professor, que é quem realiza diretamente a gestão do ensino durante a sua ação docente na sala de aula. Investir na identidade profissional do professor é analisar como ele realiza sua gestão de sala e a sua gestão da matéria no processo de interação com seus alunos, onde constrói o seu estilo de gestão e desenvolve o seu ensino.

A dinâmica da sala de aula regida pelo professor P3 durante a sua ação docente descrita no presente relato nos permitiu 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, poderíamos 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) do 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 indisciplina;
- 12 – Preocupação com o desempenho dos alunos sobre os conteúdos ensinados;
- 13 – Busca nas interações o êxito dos alunos.

Podemos destacar que das características apresentadas acima a primeira, segunda, terceira, quarta, a décima segunda e a décima terceira característica identificam a

gestão da matéria do professor P3, enquanto que a quinta, sexta, sétima, oitava, nona, a décima e a décima primeira característica identificam a sua gestão de classe no processo de interação com seus alunos.

No que se refere à gestão da matéria podemos destacar que em relação à primeira característica “*organização do quadro*” revela que o professor P3 possui uma organização quando faz a exposição dos conteúdos na lousa, que contribui para a visualização e compreensão dos conceitos, bem como para facilitar a aprendizagem dos alunos. Essa estratégia de ensino acaba sendo um importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem, pois incentiva os alunos a acompanhar e a participar das explicações, dos conceitos, bem como na realização das atividades realizadas em sala.

A segunda característica “*explicitação do conteúdo da aula*”, revela que o professor P3 em todas as suas aulas sempre registrava os conteúdos que seriam trabalhados para que os alunos se situassem e acompanhassem as ações da professora.

No que diz respeito à terceira característica “*exposição do conteúdo*”, ao iniciar suas aulas o professor P3 fazia retomadas, recapitulação dos conhecimentos e reforçava o que tinha sido aprendido anteriormente para que os alunos pudessem lembrar os conceitos importantes para em seguida iniciar o trabalho preparado para a aula do dia e procurava deixar claros os objetivos que queria atingir com os conteúdos e com os exercícios.

Em relação à quarta característica “*nova explicação dos conteúdos*”, podemos destacar que quando se trata de conteúdo novo, o professor P3 explicava primeiro na lousa buscando envolver e prender a atenção dos alunos, conduzindo-os por meio de um diálogo, orientado por meio de perguntas e logo após passava no quadro ou entregava uma lista de exercícios impressa para que os alunos pudessem resolver individualmente ou em duplas em seus cadernos.

A quinta característica “*serenidade*”, identificada no estilo de gestão, revela que apesar do professor P3 manter uma atitude rigorosa com os alunos, isso era feito de maneira tranquila e serena, sem precisar se exaltar ou agir de forma autoritária na sala de aula.

Em relação à sexta característica “*atendimento individualizado (personalizado) do aluno*”, identificada no estilo de gestão do professor P3, revela que ele desenvolve um atendimento personalizado, individualizado aos seus alunos. O professor P3 realizava esse tratamento personalizado ao atender os alunos em suas carteiras, para explicar algum conteúdo ou para tirar alguma dúvida. Isso acontecia frequentemente, com muita dedicação, atenção e interação. Ao realizar esse atendimento o professor P3 podia acompanhar mais de perto a aprendizagem de seus alunos, bem como verificar como estes se

encontravam em relação a alguns conteúdos, acompanhando seus avanços ou dificuldades, e isso também servia como um indicativo para organizar e reorganizar o seu trabalho pedagógico.

A sétima característica “*preservação de um compromisso social e moral com os alunos*” indica que o professor P3 apresenta um perfil que valoriza o compromisso social e moral com os alunos. Além do compromisso com a aprendizagem dos alunos, onde buscava ajudá-los na construção de novos conceitos. Observamos que o professor P3 também demonstrava uma preocupação que ia além das questões pedagógicas, se preocupava com o efeito da sua fala enquanto professor e o que ele poderia desencadear nos alunos, que se importava com eles e que ficava satisfeito cada vez que um aluno a procurava para lhe contar que tinha passado no vestibular e ele tinha sido importante nesse processo.

A oitava característica “*estabelecimento de regras não explícitas de comportamento*”, identificada no estilo de gestão do professor P3, revela que ao realizar a sua gestão de classe as regras não eram explícitas no que diz respeito à existência de regras relacionadas à disciplina. Era como se os alunos estivessem adaptados a um padrão que comportava atitudes e ações que pareciam ter sido estabelecidas pelo professor. No entanto, as regras implícitas parecem ter sido estabelecidas democraticamente como se os alunos já as conhecessem e concordassem com cada uma delas, por isso cada um fazia a sua parte e contribuía para o bom andamento das atividades e para a harmonia no ambiente da sala de aula.

A nona característica “*controle da aprendizagem*” revela que, apesar do professor P3 controlar a aprendizagem dos alunos dentro de um esquema pré-estabelecido por ele, não abrindo muito espaço para que os alunos participassem ativamente desse processo, em contrapartida realizava a sua gestão da matéria buscando organizar sua prática, a sua ação docente, com o intuito de facilitar a aprendizagem dos alunos.

Em relação à décima característica “*controle rigoroso da fala em sala de aula*”, podemos destacar que o professor P3 utilizava a estratégia de olhar e dar visto no caderno dos alunos ao final de cada aula, não só como um sistema de controle das atividades, mas também como uma estratégia de avaliação e manejo do controle da aprendizagem na gestão da classe onde acabava influenciando os alunos na realização dos objetivos de ensino.

Em relação à décima primeira característica “*estabelecimento de estratégias para evitar a dispersão ou indisciplina*” aponta que o professor P3 estabelecia algumas estratégias para evitar um rompimento do relacionamento dos alunos com o conteúdo de física. Para isso, como estratégia buscava fazer com que o aluno participasse, acompanhando suas

explicações, passo a passo, chamando a atenção deles quando conversavam paralelamente no momento da explicação, para lhes pedir silêncio, ou para que corrigissem seus erros, fazendo com que os alunos não se dispersassem ou provocassem indisciplina.

A décima segunda característica “*preocupação com o desempenho dos alunos sobre os conteúdos ensinados*” revela que o professor P3 apresentava uma preocupação com o desempenho dos alunos e por isso, cobrava o tempo todo que os alunos participassem das aulas e que fizessem as atividades, após a explicação do conteúdo para que melhorassem o seu desempenho. Por isso, não aceitava de jeito nenhum que os alunos ficassem na sua aula sem fazer as atividades por ele proposto. Além disso, suas práticas pedagógicas eram organizadas para facilitar a compreensão, eliminar as dificuldades, dúvidas, para que os alunos desenvolvessem certas habilidades.

Em relação à décima terceira característica “*busca nas interações o êxito dos alunos*” revela que apesar do professor P3 apresentar um estilo rigoroso, o processo de interações eram ricas em trocas sociais e instrucionais. Com isso, conseguia criar um clima na sala de aula descontraído e alegre. Nesse processo a interação ocorria de forma colaborativa e com sua ação buscava a explicitação dos objetivos e sanar as dúvidas.

A trajetória dessa pesquisa permitiu caracterizar por meio da gestão da matéria e da gestão de classe, o estilo de gestão do professor P3 a partir da sua ação docente e das situações pedagógicas realizadas e observadas em sua sala de aula. Acreditamos que as características que identificam o estilo de gestão do professor P3 apontam que a sua gestão da matéria pode ser observada nas suas práticas pedagógicas, nas suas ações e atitudes, nos resultados obtidos, na participação dos alunos, no controle de aprendizagem na sua sala de aula, na forma como organiza o seu cotidiano escolar, bem como no Ensino da Física. No entanto, a gestão realizada pelo professor P3 é evidenciada pela sua gestão de classe. Mesmo quando realiza a sua gestão da matéria ela é marcada pela sua gestão de classe como se uma não ocorresse sem a outra, ou seja, ao se identificar uma, percebe-se a outra. Evidenciou-se também que o professor P3 possui um estilo que valoriza a posição que o aluno ocupa no processo de ensino e de aprendizagem.

2.9 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RELATOS – UM OLHAR SOBRE A GESTÃO

Ao coletarmos os dados, buscamos alguns indícios, que pudessem nos levar à caracterização da gestão dos professores aqui pesquisados durante a sua atuação em sala de aula, de acordo com a sua gestão da matéria e gestão da classe na interação apresentadas por

Gauthier e por Tardif. Em seguida, construímos um relato sobre a gestão de cada professor apresentando uma análise preliminar, dando conta dessas informações, e que ao mesmo tempo nos apontasse uma identidade profissional de natureza pedagógica que caracterizasse o estilo de gestão dos professores no processo de ensino e aprendizagem.

A habilidade na gestão da matéria e na gestão de sala está implicada diretamente na ação docente do professor ao exercer o seu ofício e diz respeito ao gerenciamento das operações utilizadas para levar o aluno ao encontro do conhecimento, para que estes aprendam o conteúdo, a matéria. Quanto à gestão da sala está relacionada com a manutenção de um ambiente favorável ao aprendizado

Observando e analisando as gravações das aulas dos professores foi possível apontarmos que cada professor realiza a gestão de um jeito, evidenciando as diferenças encontradas no estilo que cada um apresentou ao gerir a sua aula. Ou seja, cada professor é único na sua maneira de realizar a gestão na sala de aula.

Em relação à gestão da matéria, os nossos dados apontaram para três estilos diferentes de professores ao gerenciar a matéria variando na forma de efetuarem e apresentarem o planejamento de suas ações; na organização, explicitação e exposição do conteúdo, quanto à ênfase que cada um deles dá para o conteúdo no momento de ensino e da aprendizagem, que ficaram evidenciados nas características de cada um ao realizar a sua gestão. De uma forma geral, podemos destacar que em relação à gestão da matéria, os três professores aqui analisados possuem um estilo centralizado no professor, diferenciando-se na ênfase em que dão ao conteúdo e a forma de explicitá-lo aos alunos. Quanto a isso, podemos destacar que os nossos dados variam entre três possibilidades: o professor P1, que apresenta um estilo diferente dos outros dois professores, pois este dá muito mais ênfase no ensino pela prática, realizando na maioria de suas aulas experimentos, experiências e buscando sempre contextualizar dos conteúdos. Ao realizar a gestão da matéria podemos destacar que a forma do professor P2 e do professor P3 se aproxima muito, visto que ambos se utilizam do método expositivo para expor os conteúdos, que é manejado paralelamente ao controle da classe. No entanto, podemos destacar que mesmo se aproximando do método para realizarem a gestão da matéria, o estilo de cada um deles enquanto realizam a gestão é diferente. A gestão da matéria desses dois professores fica evidenciada pela gestão de classe; no entanto, o professor P3, mesmo apresentando um perfil muito mais rigoroso do que o professor P2, acabava abrindo mais concessões do que ele, além disso, a forma como se dedicava ao atendimento individual está mais próxima dos alunos do que o professor P2. Essas suas atitudes criavam um clima mais tranquilo e agradável à aprendizagem do que ocorria na sala de aula do professor P2.

No que diz respeito à gestão de sala, podemos destacar que os três professores aqui pesquisados demonstraram um cuidado e desvelo na relação com seus alunos. Os nossos dados variaram entre três possibilidades em relação à gestão da sala: a do professor P1, que realiza a sua gestão de classe sem regras explícitas, mas consegue de forma tranquila e serena manter o controle, sem dispersão ou indisciplina e permitindo concessões de liberdade aos alunos que a exercem com responsabilidade. A do professor P2, onde as regras também eram implícitas; no entanto, mantinha a classe absolutamente sob seu controle, permitindo ações e concessões ao seu comando. E a gestão do professor P3, que mantinha a sala sob seu controle, onde as regras também não eram estabelecidas explicitamente, era rigorosa; no entanto, permitia concessões de liberdade aos alunos. Cada um dos professores aqui analisados tinha um estilo diferente no que tange à gestão da sala e, de forma rigorosa ou não, todos conseguiam manter a disciplina e o controle da classe.

Ao elaborarmos as características buscamos identificar em cada uma das gestões indícios e marcas de condicionantes ou ações que as representassem. No entanto, o fato de algumas características terem sido identificadas no estilo de gestão dos três professores e por terem sido nomeadas da mesma forma não quer dizer que esses professores as exerciam da mesma forma ou no mesmo contexto, até porque algumas características eram mais evidenciadas em um do que outros e, também, porque dependem ou fazem parte da singularidade do sujeito.

Portanto, ao analisarmos a questão da gestão podemos perceber que ela pode variar de professor para professor, ou seja, cada professor constrói o seu estilo de gestão, caracterizado por algo muito singular, muito peculiar, constituído por algo que determina a marca do sujeito, o seu jeito de ser. Cada professor tem um jeito único, ao realizar a gestão de sala, que é tarefa essencial segundo Tardif (2002). Se há uma singularidade, uma essencialidade na gestão de sala, como podemos interpretar isso?

Os relatos analisados representam a particularidade de cada professor que, como vimos, é único na forma em que realiza a sua gestão, marcada pelas suas singularidades e subjetividades. Portanto, as questões subjetivas dos sujeitos pesquisados nos permitem avançar na análise dos dados em alguns aspectos como veremos a seguir.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS – UM OLHAR SOBRE A GESTÃO

O fruto imaturo encaminha-se para o seu amadurecimento. No amadurecimento aquilo que ele ainda não é de modo algum se oferece como algo que se lhe ajunta, no sentido de algo que ainda não é simplesmente dado. O próprio fruto amadurece. O amadurecer e o amanhecer caracterizam-lhe o ser, enquanto fruto. Não fosse o fruto um ente que chegasse por “si mesmo” ao próprio amadurecimento, nada que se lhe acrescentasse poderia eliminar-lhe a imaturidade. O ainda não da imaturidade não significa uma coisa exterior... ao fruto... mas... indica o próprio fruto em seu modo específico de ser. O ainda não já está incluído em seu próprio ser não como uma determinação arbitrária, mas como um constitutivo.
(Heidegger)

3.1 UM NOVO INSTRUMENTO PARA A ANÁLISE DA AÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

Após a leitura, organização e análise dos relatos realizadas no capítulo anterior, identificamos alguns aspectos que nos permitem avançar em relação aos dados obtidos inicialmente no tange à gestão na sala de aula. O primeiro aspecto vem ao encontro do que Arruda *et al.*, (2011) chamam de *Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula*, onde destacam que a função do professor vai além da gestão da matéria e da gestão de classe apresentadas por Tardif e Gauthier que, além dos condicionantes, está a pessoa do professor que 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 apresentam uma solução para essa questão obtida a partir das ideias de Chevallard e Charlot. Tomando por base o conceito de sistema didático de Chevallard e das relações de saber de Charlot, 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, *et al.*, 2011, p. 5).

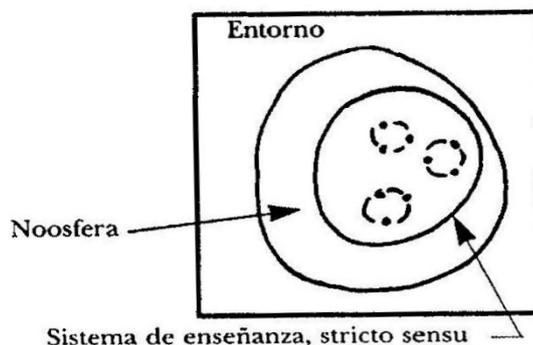
3.2 SISTEMA DIDÁTICO DE CHEVALLARD

Analisando 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, que ele chama de “saber sábio”, que é produzido pelos cientistas, sofre até ser transformado em um objeto de ensino, ou seja, no “saber a ensinar” que está contido nos programas e nos livros didáticos, e no “saber ensinado” que de fato aparece nas salas de aula.

No entanto, na 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 isto, Chevallard 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, valores, preferências e 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 se configurar 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 intervém nos diversos níveis (CHEVALLARD, 2005, p. 27).

A noosfera, o sistema de ensino e seu entorno social podem ser representados pela Figura 1:

Figura 1 – Sistema de ensino

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:

[...] se encontram todos aqueles que, tanto ocupam os postos principais do funcionamento didático, se enfrentam com os problemas que surgem do encontro da sociedade e suas exigências; ali se desenvolvem os conflitos; ali se levam a cabo as negociações; ali se amadurecem as soluções (CHEVALLARD, 2005, p. 28).

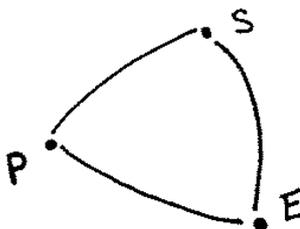
A princípio, o sistema didático era pensado somente na esfera humana composto pela figura do professor e dos alunos. No entanto, Chevallard aponta a necessidade de se inserir o saber, o conhecimento, como um elemento, como um componente a mais nesse sistema, ao se analisar os processos de ensino e de 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, aspas do autor).

Podemos destacar que o questionamento que Chevallard faz na questão da possibilidade de se estabelecer 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,

representado por cada um dos atores que ocupam esses “lugares”, onde *P* é o professor, *E* os alunos e *S* é o saber ensinado:

Figura 2 – Sistema didático



Fonte: (CHEVALLARD, 2005, p. 26)

O sistema didático representa uma base ternária onde 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 *et al.* (2011) apontam que o sistema didático pode ser entendido como: “um sistema de relações com o saber em uma sala de aula padrão”. 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.

Na Tabela 1 os autores procuraram mostrar o problema da gestão do ensino e da aprendizagem em sala de aula de uma forma mais ampla, onde 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)” (ibid, p. 9), levando em consideração as dimensões: “a epistêmica, a pessoal e a social”. Sendo assim 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 *et al.*, 2011, p. 8).

Diante dessa nova abordagem para os condicionantes, os autores destacam que:

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 (ibid, p. 8).

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:

Tabela 1 – Um novo instrumento para a análise da ação docente em sala de aula

<i>Novas tarefas do professor</i> <i>Relações de saber</i>	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 1A</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 3A</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 *et al.*, 2011, p. 8)

Os autores definem as células da Tabela 1 da seguinte forma:

Quadro 1 – Descrição dos Setores da Tabela 1

<p><i>Setor 1A.</i> Diz respeito: à relação epistêmica do professor com o conteúdo; às maneiras como dele se apropria e a busca por compreendê-lo cada vez mais; à relação com os objetos e os locais onde o conteúdo pode ser encontrado, como livros, revistas, vídeos, internet, biblioteca, universidades; etc.</p> <p><i>Setor 1B.</i> Diz respeito: à relação pessoal do professor com o conteúdo; ao sentido que o conteúdo adquire para ele e o quanto determina sua identidade profissional; a quanto o professor gosta e se envolve com a matéria que ensina; a como ele avalia sua própria compreensão da mesma; etc.</p> <p><i>Setor 1C.</i> Diz respeito: aos conteúdos escolares, enquanto objeto de trocas sociais em uma comunidade específica; a quanto o professor partilha de uma comunidade de educadores e dos eventos que esta realiza; à sua relação com as pessoas que detêm o conhecimento; às suas identificações e ideais; à sua busca por aperfeiçoamento por meio do convívio com outros professores, participação em cursos; etc.</p> <p><i>Setor 2A.</i> Diz respeito: à relação epistêmica do professor com o ensino; à sua busca por compreendê-lo melhor e às suas reflexões sobre a atividade docente e sobre a formação do professor; à sua percepção e reflexões sobre o seu próprio desenvolvimento como professor; às maneiras como realiza, avalia e procura melhorar o ensino que pratica; à sua relação com os materiais instrucionais, experimentos, instrumentos; às maneiras como realiza o planejamento dos objetivos, conteúdos, atividades, avaliação, recursos materiais; etc.</p> <p><i>Setor 2B.</i> Diz respeito: à relação pessoal do professor com o ensino; a como se auto avalia como professor e como trabalha suas inseguranças; ao sentido pessoal que atribui ao ato de ensinar e o quanto isso influi em sua identidade profissional; ao quanto ele gosta de ensinar; ao seu estilo como professor e ao modo pessoal de se relacionar e aplicar as regras e normas de conduta; às responsabilidades, valores que se imputa enquanto educador; etc.</p> <p><i>Setor 2C.</i> Diz respeito: ao ensino enquanto atividade social e interativa; às dificuldades e inseguranças pessoais produzidas em decorrência da interação com os outros (alunos, pais, professores, administradores, etc.); às habilidades do professor para negociar com os alunos valores e comportamentos para que consiga ensinar e gerenciar o funcionamento da sala de aula; aos esforços que ele faz para conseguir apoio dos demais agentes sociais, cujas opiniões e avaliações afetam sua segurança, posição e sua autoridade enquanto professor; etc.</p> <p><i>Setor 3A.</i> Diz respeito: à relação epistêmica do professor com a aprendizagem; à sua busca por compreender as maneiras como os alunos a realizam; à sua percepção e reflexão sobre as relações dos alunos com os conteúdos, às ideias prévias dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem; etc.</p> <p><i>Setor 3B.</i> Diz respeito: à relação pessoal do professor com a aprendizagem de seus alunos; ao sentido que esta adquire e o quanto determina sua identidade profissional; às preocupações do professor com o envolvimento, motivação e interesse dos alunos e com a qualidade das interações na sala de aula; à sua capacidade pessoal de interferir e gerenciar a relação dos alunos com o conteúdo; etc.</p> <p><i>Setor 3C.</i> Diz respeito: à aprendizagem enquanto atividade social e interativa; à manutenção de um ambiente propício às interações e à aprendizagem dos alunos; ao gerenciamento dos trabalhos e demais atividades em grupos; etc.</p>
--

Fonte: (ARRUDA *et al.*, 2011, p. 9)

A elaboração desse novo instrumento para a análise da ação docente em sala de aula pode nos ajudar 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 vimos nas análises preliminares apresentadas nos relatos sobre a gestão dos professores aqui pesquisados, a questão do estilo é algo que está diretamente relacionado com a singularidade, com a subjetividade do sujeito. Por isso, do instrumento apresentado pelos

autores estaremos utilizando apenas a segunda linha da matriz que diz respeito ao setor B que é a *relação pessoal* com o saber.

3.3 A RELAÇÃO COM O SABER

Para Charlot toda relação com o saber é também uma relação de identidade, à medida 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 à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Para Charlot 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). Enquanto relação com o mundo, diz respeito à inserção do sujeito no mundo enquanto uma construção coletiva da humanidade, onde nesse universo o sujeito se molda, se constrói, compartilha, atua, exerce a sua atividade, ocupa o seu lugar como parte desse universo.

Enquanto relação consigo mesmo na relação com o saber, é preciso considerarmos dois aspectos do sujeito: um relacionado à questão narcísica e outro relacionado à sua auto imagem. “Isso quer dizer que o ‘sentido’ e o ‘valor’ do que é aprendido está indissociavelmente ligado ao sentido e ao valor que o sujeito atribui a ele mesmo enquanto aprende (ou fracassa em sua tentativa de aprender)” (CHARLOT *et al.*, 2001, p. 27, aspas do autor).

A relação com o saber também é relação com o outro, pois o homem é um ser social, que constrói suas relações nesse contexto social, ao contar-se com outro (pais, professores, amigos, etc.). No entanto, ao nascer, o sujeito encontra-se com um mundo já estabelecido, construído, anterior ao seu nascimento. Enquanto se integra ao mundo, vai se estruturando como sujeito, numa “construção (seletiva) do sujeito e de seu mundo” (CHARLOT, 2001, p. 28). Nessa construção o sujeito seleciona o que quer, o que deseja (relações, pessoas, atividades), etc., “que para ele são mais importantes, são mais interessantes, têm mais valor que outras, correspondem melhor aquilo que ele é, aquilo que ele é e pode ser – e que, portanto, valem mais a pena ser aprendidos” (ibid, p. 28) ou que tenham valor e sentido para o sujeito.

Além dos três aspectos para a relação com o saber, Charlot destaca que devemos considerar também que no mundo há muitas coisas para serem aprendidas, muitos saberes para serem apropriados, muitas atividades a serem desenvolvidas e que cabe ao sujeito escolher e optar por elas, diante de tanta variedade. Estar diante dessa escolha remete o

sujeito para a questão do seu desejo. Quanto a isso, Charlot destaca que “o conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito ‘desejante’” (CHARLOT, 2000, p. 81, aspas do autor). Ou seja, quando o sujeito está diante de uma posição de escolha está diante do seu desejo, está diante de muitas coisas que podem ser aprendidas, mas não são todas que fazem sentido para o sujeito. É o desejo do sujeito que dá sentido ao saber. Charlot destaca que:

O desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber; e, não, o ‘desejo’ que encontra um objeto novo, ‘o saber’ [...] Desse ponto de vista, dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação, etc., ligados ao saber têm um sentido, não é dizer simplesmente, que têm uma ‘significação’ [...]; é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor. O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas sim o desejo de um sujeito ‘engajado’ no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo (CHARLOT, 2001, p. 81-82, aspas do autor).

Como bem ressalta Charlot, o saber enquanto objeto de desejo faz com que o sujeito se mobilize, busque, procure, para que tenha prazer em aprender, ou seja, para que tenha desejo de saber. Estamos enfatizando a relação com o saber dentro desses três aspectos (relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo) porque identificamos marcas dessas relações na gestão de sala de aula dos professores aqui pesquisados. Por isso, ao adaptarmos um instrumento de análise para a caracterização do estilo de gestão dos professores, além do que Arruda *et al.* (2011) consideraram para os segmentos P-S, P-E e E-S, estaremos levando em consideração esses três aspectos da relação com o saber: relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo.

Portanto, o que Arruda *et al.* (2011) chamam de “novas tarefas do professor”, que estão representados nas colunas da matriz, faremos a seguinte relação: na gestão do segmento P-S – conteúdo – estaremos relacionando com a relação com o mundo. Na gestão do segmento P-E – ensino – estaremos relacionando com a relação consigo mesmo; e na gestão do segmento E-S – aprendizagem – estaremos relacionando com a relação com o outro. No que se refere às linhas da matriz estaremos fazendo uso somente da segunda linha, ou seja, das três dimensões: “a epistêmica, a pessoal e a social” estaremos considerando apenas a segunda: relação pessoal.

3.4 INSTRUMENTO PARA CARACTERIZAÇÃO DO ESTILO DE GESTÃO DO PROFESSOR

Adaptando o instrumento apresentado acima por Arruda e colaboradores 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 uma tabela formada por uma matriz 1x3 que será aplicada para cada professor aqui pesquisado, onde 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 como vimos no capítulo anterior, os três professores aqui analisados gerenciavam essas duas dimensões de forma tranqüila. No que diz respeito à gestão da matéria, os três professores apresentavam conhecimento e domínio sobre os mesmos. Podemos destacar que o que os diferencia é o método, a ênfase e a forma de explicitarem o conteúdo. Quanto à questão sobre a dimensão social, aparentemente os três professores se relacionavam muito bem com seus alunos e isso era determinante na gestão de classe de cada um. Seja por controle rigoroso, ou de forma tranqüila, 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 estamos evidenciando 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.

A Tabela 2 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 *et al.* (2011) no nosso instrumento a gestão dos segmentos P-S, P-E e E-S está relacionada com a relação com o saber (com o mundo, com o outro e consigo mesmo):

Tabela 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, enquanto 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, enquanto 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.

No que diz respeito à linha da coluna, estamos mantendo a mesma especificação que Arruda *et al.* (2010) consideram para a segunda dimensão como relação pessoal apresentado no Quadro 1.

Faremos, a seguir, a apresentação e discussão das características provenientes dos relatos sobre a gestão na sala de aula dos professores P1, P2 e P3, que participam da pesquisa com base na Tabela 2, sobre o instrumento para caracterização do estilo de gestão do professor. Para isso, adotamos o seguinte procedimento:

- i) Apresentamos inicialmente as características identificadas no relato sobre a gestão na sala de aula dos professores que participam da pesquisa;
- ii) Em seguida apresentamos uma versão da Tabela 2 adaptada para cada professor (Tabelas de 3 a 5), com os respectivos setores preenchidos com os números das características, conforme interpretamos;
- iii) Em seguida, apresentamos um comentário sobre a caracterização sobre o estilo de gestão de cada professor a partir da distribuição das características identificadas.

Características da gestão do Professor P1

- 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) do 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.

Com base na Tabela 2 e levando em consideração as especificações do setor 1B, podemos distribuir as características identificadas na gestão do professor P1 da seguinte forma:

Tabela 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)

O quadro acima 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. Neste 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, viria 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. Esta é a característica principal de seu estilo de gestão.

Características da gestão do Professor P2

- 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) do 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 – Utiliza da estratégia de perguntas.

Tabela 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>

No caso do professor P2, a observação das suas ações levou-nos a concluir 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. Isto não quer dizer que o professor despreza o conteúdo, mas que 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.

Características da gestão do Professor P3

- 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) do 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 indisciplina;
- 12 – Preocupação com o desempenho dos alunos sobre os conteúdos ensinados;
- 13 – Busca nas interações o êxito dos alunos.

Tabela 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>Setor 1 B</u> (1), (2), (3) (4)	<u>Setor 2 B</u> (5) (6) (7) (8)	<u>Setor 3 B</u> (9), (10), (11), (12), (13)

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. Esta é a característica principal que marca o estilo de gestão do professor P3.

3.5 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 um caráter analítico, pensando

que conhecer a gestão em sala de aula do professor de Física durante a sua atuação, bem como sobre o quanto a sua singularidade, a sua subjetividade influencia no seu estilo de gestão e pode se constituir um valioso subsídio para o processo de ensino e de aprendizagem, bem como para a relação professor e aluno.

As características sobre a gestão de cada professor foram construídas a partir das estratégias, procedimentos, atitudes, ações e 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 a Tabela 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). Apresentamos abaixo os estilos localizados a partir do instrumento, direcionados ao professor no qual o estilo foi identificado:

Estilo de gestão do professor P1 – O instrumento nos permitiu caracterizar o estilo do professor P1 como um estilo centralizado no conteúdo. Portanto, o centro das suas ações e de seu discurso em sala de aula ao realizar a sua gestão é o conteúdo. O conteúdo [mundo] é o centro do discurso. A relação com o mundo para o professor P1 está na sua relação com o conteúdo. O professor P1 é conduzido pelo conteúdo, a ênfase da gestão está no conteúdo. Portanto, a relação com o saber para o professor P1 é evidenciada na sua relação com o conteúdo, como em uma inter-relação expressada por: “O conteúdo é o meu mundo” ou “o conteúdo me põe diante do mundo”. Quando afirmamos que o estilo do professor P1 é centralizado no conteúdo, estamos enfatizando que o conteúdo é o motor que o move, que faz com que ele se sinta motivado a investir no ensino da Física, ou seja, o conteúdo o conecta na sua relação com o mundo. Podemos destacar que ao observarmos as aulas do professor P1 percebemos que ele possui uma boa preparação no campo conceitual da Física, ou seja, tem um conhecimento aprofundado do conteúdo, bem como conhecimento pedagógico para ensiná-los. A sua relação com o domínio do conteúdo e com o seu ensino era centrado em

atividades com ênfase na argumentação, privilegiando o debate, as características mais qualitativas e práticas do conhecimento, que eram apresentados aos alunos por meio de demonstração, experimentos, aula experimental e as 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, onde o professor está no centro da aula. O ensinar [eu] é o centro do discurso. Portanto, 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, buscava manter o controle do ensino a todo o momento, como em uma inter-relação expressada por: “Eu controlo, eu ensino”.

Estilo de gestão do professor P3 – O instrumento nos permitiu caracterizar o estilo de gestão do professor P3 como um estilo centralizado no outro, em uma inter-relação na demanda do outro ou no que o outro demanda de mim. Podemos destacar no estilo de gestão do professor P3 que o outro (aluno) é o centro do discurso, é o centro da sua aula. A ênfase da sua gestão está no aluno e este é preponderante para sua gestão. A relação com o saber do professor P3 é marcada pela sua relação com o outro e evidenciada em sua gestão pela inter-relação: “Eu controlo, ele aprende”. Durante a observação das aulas do professor P3 percebemos que ela conhece bem o conteúdo que está ensinando, no entanto, a descrição dos conceitos e fenômenos físicos, bem como a formalização, matemática é tratada de uma forma mais abstrata, onde os conceitos e atividades não são trabalhados de uma forma prática, ou em uma conduta construtivista.

3.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTILO DE GESTÃO DO PROFESSOR

A partir do instrumento para analisar a ação do professor em sala de aula apresentado em Arruda *et al.* (2001), desenvolvemos um instrumento para identificarmos e analisar o estilo de gestão do professor em sala de aula. Consideramos que a sala de aula é um sistema didático, onde 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 com a 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 na Tabela 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 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. Sem a intenção de prescrevermos se o tipo de estilo identificado na presente pesquisa é bom ou ruim, certo ou errado, funciona ou não funciona, 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 desenvolve no processo de interação com alunos na sua ação docente.

Observamos no instrumento que o estilo de gestão centralizado no conteúdo identifica a relação do professor com o saber, com a sua relação com o mundo. Essa relação coloca-nos a seguinte questão: o que é o conteúdo? Sem entrarmos na questão o cogito cartesiano, porque não é esse o sujeito que nos interessa aqui, mas, como resposta, poderíamos apresentar o seguinte bordão, para focar o ensino do professor: “Eu ensino, logo o conteúdo existe”, ou seja, o conteúdo é o centro, é a ênfase do/no ensino do professor. Se pensarmos no triângulo didático que representa o sistema didático de Chevallard, para esse estilo de gestão, o conteúdo (saber) ocupa o lugar principal no sistema. Podemos perguntar ainda: o que o estilo centralizado no conteúdo revela sobre o professor? Na presente pesquisa, revelou que o professor que possui este estilo de gestão foge completamente do modelo de professor que possui uma “ação tradicional” e que a sua gestão é evidenciada por um ensino e uma prática construtivista e significativa.

O instrumento também revelou que no professor que tem o estilo de gestão centralizado em si mesmo a sua relação com o saber é evidenciada pela sua relação consigo mesmo, por isso, o seu estilo é marcado por um determinante subjetivo nessa condução: “O seu ensino”. Esse estilo de gestão coloca o sujeito diante da seguinte questão: “O que eu quero?” Uma possível resposta seria: “Eu ensino, logo eu existo”, ou seja, o ensinar [eu] é o centro do discurso e o foco da gestão está em si mesmo, no seu ensino. Se relacionarmos esse estilo de gestão de professor ao sistema didático podemos destacar que quem ocupa o topo do

triângulo, a posição principal é o próprio professor. Podemos perguntar também: o que o estilo de gestão centralizado em si mesmo revela sobre o professor? No caso analisado na 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 disciplina e a participação dos alunos.

Em relação ao estilo de gestão centralizado no outro o instrumento revelou que a relação com o saber do professor fica evidenciada pela sua relação com o outro. Remetendo o sujeito à seguinte questão: o que o outro quer? Quem sabe: “Eu ensino, logo o outro existe”. Ou seja, o aprender [outro] é o centro do discurso, o aluno está no centro da aula. Se aplicarmos o sistema didático a esse estilo de gestão podemos destacar que quem ocupa o topo do triângulo é outro, no nosso caso, o aluno. O que esse estilo de gestão revela sobre o professor? Na presente pesquisa revelou que a gestão do professor era permeada por ações tradicionais, no entanto, se preocupava com a aprendizagem dos alunos. O professor também controlava a aprendizagem por meio do controle de sala, mas, dentro de limites, permitia a concessão de liberdade de ação para os alunos.

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.

CAPÍTULO 4

GESTÃO NA SALA DE AULA E ESTILO: UMA POSSÍVEL APROXIMAÇÃO DA PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

*Escrevo sem pensar,
tudo o que o meu inconsciente grita.
Penso depois: não só para corrigir,
mas para justificar o que escrevi.*
(Mário de Andrade)

A elaboração dos relatos sobre a gestão em sala de aula de cada professor, bem como a sua análise, revelou-nos que cada professor é único na forma em que realiza a sua gestão, que é marcada de maneira muito particular pelas suas singularidades e subjetividades. O instrumento nos permitiu identificar o estilo de gestão de cada professor, bem como as relações que o professor estabelece no processo de ensino e de aprendizagem com base no sistema didático de Chevallard. Portanto, achamos pertinente buscarmos em conceitos da psicanálise uma interpretação para o estilo docente no que tange às questões subjetivas dos professores. Faremos isso com base na psicanálise de orientação lacaniana e por seus intérpretes Miller, Quinet e Fink, entre outros, e também com aqueles que fazem a conexão entre educação e psicanálise (Kupfer, Mrech e outros) ou aqueles que destacam as contribuições da Psicanálise na formação do professor, bem como para o ensino de Ciências e sua aprendizagem – Villani, (1999), Arruda, (2001), Carvalho (2004), etc.

4.1 EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE

Sabemos que Freud é chamado de “pai da psicanálise”, por ter dado início à teoria psicanalítica. Lacan provocou muitos avanços indo além do inconsciente de Freud, trazendo novos conceitos como o de sujeito, objeto (a), etc., que marcaram e fundamentam a teoria psicanalítica. Nesta pesquisa, optamos por caminhar na psicanálise sob a égide da tradição lacaniana, porque já partimos dessa vertente na construção da metáfora do “professor como um lugar¹³” em nossa pesquisa de mestrado e, também, por sentirmos que essa posição contribui na construção do nosso lugar enquanto pesquisador.

¹³ Tendo por objetivo investigar a construção dos saberes docentes, bem como apresentar a aplicação de um “modelo” (BACCON e ARRUDA, 2004) para a análise de regência de classe durante o estágio supervisionado da licenciatura de Física, desenvolvemos a pesquisa “O Professor como um lugar” (BACCON, 2005). Tendo como foco o relacionamento professor-aluno, o modelo se constitui como um triângulo, cujos vértices vêm a ser o estagiário, o professor regente e os

O trabalho do professor, diferentemente de muitas profissões, reveste-se de uma marca muito peculiar e que, muitas vezes, não é levada em conta e nem reconhecida. Além de lidar com o inesperado, o professor deve ter manejo, conhecimentos, habilidades, saber lidar com a diversidade, com realidades e interesses diferentes, submetendo-se muitas vezes a salários baixos, condições precárias para o exercício da profissão, burocratização da instituição, pouca perspectiva de ascensão na carreira, falta de reconhecimento social, e com muita cobrança em relação à responsabilidade daquilo que faz, pois seu saber-fazer é posto à prova sempre, e é isso que lhe confere o reconhecimento como um bom profissional.

Há anos os professores vêm se queixando da escola e, principalmente, da falta de interesse e envolvimento dos alunos com os saberes escolares. Em Arruda (2001), por exemplo, podem ser encontrados vários depoimentos de professores que evidenciam o caráter desfavorável ao professor na realidade escolar. Mesmo dentro de toda essa realidade desfavorável, podemos destacar que há professores que se dedicam com muita paixão, entusiasmo, dedicação, compromisso, comprometimento, fazendo do processo de ensino e de aprendizagem um momento de prazer, de realização, de um encontro cujo lugar é o próprio professor, com a sua identidade, com o seu estilo, com o seu ensino.

No entanto, no contexto educacional o professor precisa escolher se prefere ficar dominado pela inércia ou se envolver em uma busca. Arruda (2001) chama de inércia do professor a “repetição de um padrão de conduta em que uma fala que reconhece explicitamente a necessidade de uma mudança radical no ensino e na sua prática, vem acompanhada de ações dispersivas cujo efeito é contornar o problema” (p. 3). Na questão da busca, Arruda (op. cit., p. 198-199) apresenta três tipos de busca para classificar o envolvimento do professor: a busca pelo conhecimento científico (para melhorar a formação, com o intuito de resgatar a autoridade perdida); a busca pelo conhecimento pedagógico (trazem uma insatisfação com a metodologia tradicional) e a busca pela pesquisa (quando o professor é seduzido imaginariamente pelo discurso da pesquisa).

Por essas e outras questões é que esta tese busca refletir sobre a prática do professor, buscando não só nos referenciais sobre formação de professores, mas também em outros campos do saber, como a psicanálise, contribuições e reflexões sobre a relação

alunos. Descobrimos posteriormente que o tal triângulo coincidia com o que Chevallard denomina de sistema didático (CHEVALLARD, 2005, p. 14-15). Tratou-se de construir um saber sobre o “lugar”, sobre como construir um lugar e como falar a partir dele. A metáfora “O Professor como um Lugar”, aqui empregada, permite pontuar a essencial função do professor, que é encaminhar o aluno ao encontro do conhecimento, sem querer prender o aluno à sua pessoa, para si, indo além da pessoa do professor..

subjetiva entre o professor e seus alunos ao desenvolver a sua gestão de classe e a sua gestão do conteúdo que vão além de questões triviais que ocorrem no contexto escolar.

Dentro do contexto educacional podemos destacar que a profissão de professor é relacional, ou seja, o professor só é professor em função do outro. Se não há ninguém para se ensinar, o professor não ensina, não exerce o seu ofício. É importante destacarmos que no processo de ensino e de aprendizagem professor e aluno podem caminhar lado a lado, mas ensinar e aprender são coisas diferentes. Ou seja, para aprender não se depende exclusivamente do outro. Agora, para ensinar, precisa-se do outro. Só podemos ensinar quando tem alguém disposto a aprender. Por isso, podemos destacar a importância do outro na formação do professor, pois este é constituído a partir do outro. Diante disso, parece-nos importante compreender como a relação professor-aluno é significada, simbolizada e construída no contexto escolar.

Podemos destacar também que não basta apenas o professor construir seu lugar, ou simplesmente realizar a sua gestão com o objetivo de cumprir as obrigações que a instituição lhe coloca, mas, acima de tudo, de se sustentar no exercício desse ofício, diante de suas dúvidas, interrogações e das modificações significativas do nosso tempo, não só em função dos avanços tecnológicos, mas também em virtude das complexidades das novas relações sociais. Mrech (1999, p. 82) enfatiza que “a função de quem ensina é da ordem do papel, do lugar a sustentar, que é, um certo lugar de prestígio”.

Existem estruturas asseguradas na educação desde a burocracia até a produção do conhecimento. Para que estas estruturas sejam cumpridas, para que a lógica da educação ocorra de fato, desde o início até o final, o professor precisa sustentar o processo de ensino e aprendizagem ao realizar a sua gestão. No entanto, na educação, mesmo que certas estruturas tenham que ser mantidas, o que determina a construção da gestão na sala de aula do professor é o seu desejo e o discurso que ele utiliza ao desenvolver a gestão da matéria e a gestão da sala.

Olhar a educação com as lentes da Psicanálise não é uma tarefa muito fácil, pois é necessário reconhecer as limitações do processo pedagógico e do atual modelo de ensino-aprendizagem que se encontra na maioria das escolas. É perceber que esse processo se dá muito mais na pessoa do professor do que no método que ele utiliza. Por isso, o professor deve se colocar na escuta do aluno, percebendo que a fala ocupa um lugar importantíssimo nessa relação e que o sujeito se representa por via da palavra. Mesmo que de início o professor sinta receio diante desse desafio, é importante assumir essa posição para a aprendizagem dos alunos. Carvalho (2010) destaca que com essa atitude “assumimos então a

posição daquele que *não* sabe sobre os modos de o aluno lidar com sua própria aprendizagem, mas que pode prover condições para que o aluno produza esse feito” (CARVALHO, 2010, p. 119).

4.2 PROFESSOR COMO UM LUGAR

Nos últimos 20 anos, temos nos dedicado à Educação ministrando aulas no Ensino Médio, Fundamental e no Ensino Superior. Durante esse percurso, buscamos refletir sobre certas situações que ocorrem no contexto escolar, principalmente sobre a relação professor-aluno, pois é ela que fundamenta a prática do professor ou, essencialmente, o “ser professor”.

Foi essa inquietação que nos despertou o desejo de pesquisar sobre esse tema, que nos trouxe até o curso de Mestrado, onde apresentamos algumas reflexões a respeito da formação inicial de professores de Física, através da análise do impacto do estágio supervisionado, em particular a regência de classe, em estudantes da licenciatura em Física da Universidade Estadual de Londrina. Percebemos durante esse tempo, que as experiências didáticas dos estagiários relacionadas à observação e à regência de classe, sempre provocam certo impacto que vai desde o comportamento desinteressado da maioria dos alunos do Ensino Médio, por quase tudo que diz respeito à escola e os conhecimentos que ela se propõe transmitir, até o descaso do professor regente para com os estagiários nessa fase da sua formação inicial.

Diante desse quadro, fizemos várias considerações em relação às dificuldades encontradas ao se exercer o papel de professor atualmente, não só para os professores em formação, mas também para professores em exercício, experientes, que também manifestam queixas semelhantes às dos estagiários (ARRUDA, 2001). Mesmo diante das mudanças e muitas vezes do caos que a pós-modernidade vem provocando no contexto educacional, nossa pesquisa de mestrado apontou que, desde a realização do estágio supervisionado, saberes são construídos no contato com a escola, no processo de tornar-se professor de Física.

No entanto, a reação de cada estagiário usualmente é pessoal, atingindo de maneiras diferentes a subjetividade de cada um e mobilizando as suas reflexões sobre o que é ser um professor e se ele realmente deseja para si a vivência profissional futura em contextos e instituições como essas. Ao analisarmos as impressões dos estagiários sobre as suas experiências como professores e as atitudes do professor do colégio durante a regência de

classe, criamos a metáfora do “professor como um lugar”, como base no referencial teórico psicanalítico, principalmente na vertente lacaniana, onde o conceito de transferência¹⁴ surge como central para que se construa esse “lugar”. A relação estabelecida entre o analista e o analisando durante uma análise nos inspirou para pensar a relação entre o professor e o aluno de forma semelhante, ampliando assim a metáfora do *professor como um analista* apresentado por Villani (1999).

Tendo como foco o relacionamento professor-aluno, o modelo se constitui como um triângulo, cujos vértices vêm a ser o estagiário, o professor regente e os alunos. Descobrimos posteriormente que o tal triângulo coincidia com o que Chevallard denomina de sistema didático (CHEVALLARD, 2005, p. 14-15).

Tratou-se de construir um saber sobre o “lugar”, sobre como construir um lugar e como falar a partir dele. A metáfora “O Professor como um Lugar”, aqui empregada, permite pontuar a essencial função do professor, que é permitir que o aluno vá ao encontro do conhecimento, sem querer prender o aluno à sua pessoa, para si, indo além da pessoa do professor (BACCON, 2005).

No ensino tradicional a educação ocorre principalmente pela transmissão de conhecimentos e conceitos, tendo o professor como ator principal e o aluno uma participação secundária e passiva em sua própria aprendizagem. Na Psicanálise, o analista desenvolve uma escuta, que permite que ele ajude as pessoas a mudarem, ouvindo-as; na Educação, poderíamos atribuir ao professor o papel de “ajudar os alunos a construírem seus conhecimentos, ouvindo-os” (ibid p. 23).

Para analisarmos a relação professor-aluno com a relação analista-analisando, precisamos refletir sobre o papel da transferência na relação analítica. Para que se estabeleça a relação analista-analisando é preciso que a transferência se instaure, que haja a crença no sujeito suposto saber, permitindo que o analisando caminhe ao encontro do seu conhecimento.

¹⁴ Novas edições ou fac-símiles das tendências e fantasias despertadas e tornadas conscientes no decorrer do tratamento psicanalítico; mas têm uma particularidade, característica de sua espécie, que consiste na substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico (LAGACHE, 1990, p. 11). Nos textos de Freud, a transferência aparece como repetição de experiências vividas no passado e que são revividas no presente, pelo analisando, quando este se depara com a presença do analista. Essa repetição também pode ser considerada como uma resistência ao tratamento analítico, pois é transferência que determina a condição de tratamento, caso ela não se instaure, o tratamento não se inicia. Em seus seminários, Lacan apresenta a transferência como a “atualização da realidade do inconsciente” (LACAN, 1998, p. 139), lembrando que: “O inconsciente são os efeitos da fala sobre o sujeito, é a dimensão em que o sujeito se determina no desenvolvimento dos efeitos da fala, em consequência do que o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (op. cit., p. 142).

A transferência, identificada no geral como um afeto, é um laço que liga o sujeito ao analista, que tem como pano de fundo o amor. A construção desse laço só é possível a partir de uma suposição básica que o sujeito faz a respeito do analista, qual seja a de que este tem a chave ou o saber sobre o sintoma e sobre sua resolução (ARRUDA, 2001, p. 161).

O sujeito suposto saber, entretanto, é mais do que apenas um outro qualquer. Ele pode ser entendido, como um *lugar* que condiciona o laço (MILLER, 2000, p. 5), ou seja, a análise pode ocorrer quando o analista assume um lugar na estrutura imaginária do analisando. Não se trata da pessoa do analista, mas da função que ele exerce perante o outro naquele momento e lugar.

Considerando, por outro lado, que a transferência não se restringe ao *setting* analítico, sendo, de fato, “um fenômeno constante, onipresente nas relações” (CHEMAMA, 1995, p. 217), podemos supor que ela pode igualmente existir entre o professor e os alunos. Isso nos autorizaria a também pensar no *professor como um lugar*, onde um laço transferencial pode se amarrar, o que sustentaria a aprendizagem do aluno visando produzir mudanças positivas na sua relação com o conhecimento (BACCON, 2005). Ou seja, na sala de aula e em sua relação com os alunos, o professor, independentemente de sua vontade, ocupa um lugar no mundo imaginário do aluno, ao qual pode ou não se amarrar um laço. Como no caso do analista, discutido acima, não se trata de algo que se amarra apenas à pessoa do professor, mas ao lugar que ele ocupa na estrutura imaginária de seus alunos.

Como vimos acima, a instituição psicanalítica só é fundamentada se o analisando no lugar de paciente lhe der crédito, autorizar o analista a ocupar esse lugar. Da mesma forma, no contexto escolar, a instituição escolar só existe em função da relação professor-aluno. É imprescindível que existam esses dois sujeitos para que haja tal relação, mas é fundamental que o aluno autorize o professor a ocupar o seu lugar de professor. Só assim essa relação acontece de fato, ou seja, quando esse poder é outorgado por uma alteridade que lhe autoriza, que permite que o professor ocupe esse lugar.

4.3 A IMPORTÂNCIA DO SABER DISCURSIVO

O discurso que o professor utiliza ao realizar a sua gestão na sala de aula é um dos aparatos mais importantes para que este consiga alcançar os seus objetivos no processo de ensino e de aprendizagem e exerça de fato o seu ofício de professor. O saber discursivo é construído diante da capacidade do professor se posicionar, de argumentar e de

sustentar os seus discursos diante das exigências de racionalidade em que o contexto escolar lhe impõe na sua relação com o outro. Um discurso, que o sujeito acredita que seja consciente intencional e que marca o seu estilo de gestão. Achamos importante discorrer sobre o saber discursivo, porque tem muito do sujeito falante da sua subjetividade no momento em que fala, em que se expressa, em que realiza a gestão na sala de aula e onde o professor acaba criando e revelando o seu estilo de gestão, por meio da sua singularidade.

Fink (1998) em *O sujeito lacaniano entre a linguagem e o gozo* questiona por que deveríamos nos preocupar com o discurso analítico se ele é apenas um entre vários ou um entre muitos discursos? Em seguida responde: que ele nos “permite compreender o funcionamento dos diferentes discursos de um modo singular” (FINK, 1998, p. 160). Portanto, encontramos na psicanálise suporte àquilo que é singular ao sujeito e ao seu discurso. O saber discursivo faz parte dos saberes docentes do professor ao realizar a sua gestão, elaborado como um discurso que o professor acredita que seja consciente intencional, mas que, no entanto, também ocorre de forma não intencional, naquilo que escapa que é singular ao professor, no seu jeito de ser, no seu discurso ao realizar a sua ação docente.

A fala, a linguagem, é o instrumento fundamental nesse processo, pois é através dela que o inconsciente se manifesta, visto que o inconsciente são os efeitos da fala sobre o sujeito (CARVALHO, 2004), é a dimensão em que o sujeito se determina no desenvolvimento dos efeitos da fala, em consequência de que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (LACAN, 1998, p. 142). Em síntese, na Psicanálise o sujeito se representa pela via da palavra e é investido, moldado, pelo desejo do Outro¹⁵, através do discurso. Segundo Fink (1998):

As opiniões e desejos de outras pessoas fluem para dentro de nós através do discurso. Nesse sentido, podemos interpretar o enunciado de Lacan de que o inconsciente é o discurso do Outro, de uma maneira muito direta: o inconsciente está repleto da fala de outras pessoas, das conversas de outras pessoas, e dos objetivos, aspirações e fantasias de outras pessoas na medida em que estes são expressos em palavras (FINK, 1998, p. 27).

¹⁵ Na Psicanálise o Outro é o lugar em que se situa a cadeia de significantes, que comanda tudo o que vai representar o sujeito, para que possa marcar sua presença no mundo. O Outro está diretamente ligado à produção discursiva do sujeito desejante, à questão do lugar que o sujeito ocupa em relação a seu desejo à linguagem. O lugar do Outro é o lugar no discurso na fala, lugar do qual se origina o significante, aquilo que já está lá antes de tudo. Arruda (2001) destaca que quando Lacan afirma que *o inconsciente é o discurso do Outro* é “no sentido de que o inconsciente é constituído por palavras que surgem de um Outro lugar, desse discurso universal no qual estamos imersos, que antecede ao nosso nascimento e no qual o sujeito já nasce inscrito” (p. 147).

Para Lacan o sujeito sempre está implicado, de alguma forma, em seu discurso. Ou seja, todo discurso traz implicado o sujeito falante. Nos Escritos, Lacan (1998) destaca que: “Quer se pretenda agente de cura, de formação ou de sondagem, a Psicanálise dispõe de apenas um meio: a fala do paciente” (p. 248). E em seguida destaca que “toda fala pede uma resposta [...] mostraremos que não há fala sem resposta, mesmo que depare apenas com o silêncio, desde que ela tenha um ouvinte, e que é esse o cerne de sua função na análise” (op. cit., p. 249). Mesmo que o analista escute um silêncio, que a fala do sujeito seja vazia, Lacan destaca que o analista deve buscar uma realidade que preencha esse vazio, buscando analisar no comportamento do sujeito, para encontrar o que o sujeito não diz.

Uma das maiores contribuições da Psicanálise foi a conceituação do inconsciente. Lacan no Seminário 11 afirma que: “O inconsciente é estruturado como uma linguagem” (LACAN, 1998, p. 25), onde este opera de maneira espontânea, “sozinho, de maneira pré-subjetiva”. É essa estrutura “que nos garante que há sob o termo de inconsciente algo de qualificável, de acessível, de objetivável” (ibid, p. 26) e que dá apoio sólido no trabalho desenvolvido pelo analista. Estamos destacando aqui a importância do inconsciente, pois ainda nos Escritos, Lacan afirma que: “Não há forma de estilo, por mais elaborado que seja, em que o inconsciente não abunde” (LACAN, 1998, [1966], p. 469).

4.4 O ESTILO

No senso comum, a palavra estilo pode ser definida como: “1. Modo de exprimir-se falando ou escrevendo. 2. A feição típica de um artista, um escola artística, uma época, uma cultura, etc. 3. Maneira de tratar, de viver, procedimento, conduta, modos. 4. Maneiras ou traço pessoal no agir, na prática de um esporte, na dança, etc.” (FERREIRA, 2000, p. 295). Podemos perceber pelas definições, que estilo pode ser desde um modo de alguém se exprimir, sendo em um discurso ou em um livro, uma obra ou, até mesmo, como algo muito singular que expresse a feição, o modo de agir, de viver de um sujeito.

O senso comum nos permite, muitas vezes, distinguir ou mesmo erroneamente classificar, os que possuem estilo e os que não possuem, considerando-o como um dom nato, ou uma qualidade desenvolvida. Quinet (2000) em *O estilo, o analista e a escola*, destaca que a *estilística* ao desenvolver-se como linguística oferece pelo menos dois significados para estilo: o estilo como instrumento de generalização e estilo como instrumento de singularização. Enfatiza que para a *estilística* o estilo é diferenciado segundo um sistema de regras e valores predeterminados, onde: “Há os que têm o estilo e os que não o têm” (2000,

p. 1), exigindo que o sujeito se adapte, se encaixe num modelo de estilo de forma genérica. A psicanálise admite a vertente do estilo como instrumento de singularização, não como um instrumento de segregação entre “talentosos e não talentosos”. Levando-se em conta a singularização, o autor destaca que “o estilo é pessoal e transgride o sistema de normas do estilo generalizado”.

Nessa pesquisa o conceito de estilo está relacionado com a definição 4, como “maneiras ou traço pessoal no agir”, ou seja, como algo pessoal, que representa a singularidade de um sujeito, sem buscar classificar o seu estilo em “bom” ou “ruim”, “certo” ou “errado”, mas buscando nos aproximar ao máximo do estilo do professor que tivemos a oportunidade de conhecer e estar durante o tempo que realizamos a pesquisa.

4.5 O ESTILO DO ANALISTA

Lacan abre a coletânea “Escritos” com uma frase de Buffon que diz: “O estilo é o próprio homem” (LACAN, 1998, [1966], p. 9). No entanto, logo em seguida questiona se o estilo é o homem “a quem nos endereçamos”. O estilo para Buffon era marcado pelo homem; para Lacan, há uma queda desse objeto, que revela como causa do desejo. Portanto, em Psicanálise, o estilo tem a ver com a causa de desejo, ou seja, aquilo que move o sujeito, que Lacan denominou de “objeto *a*”:

É o objeto que responde à pergunta sobre o estilo que formulamos logo de saída. A esse lugar que, para Buffon, era marcado pelo homem, chamamos de queda desse objeto, reveladora por isolá-lo, ao mesmo tempo, como causa do desejo em que o sujeito se eclipsa e como suporte do sujeito entre verdade e saber (LACAN, 1998, [1966], p. 11)

Levando em conta o questionamento que Lacan faz diante da afirmação de Buffon, Quinet (2000) destaca que “não é o Outro e sim o *objeto a* o que responde pela questão do estilo” (2000, p. 2), visto que o Outro não existe e, diante disso, afirma que uma teoria do estilo merece ser elaborada para que se articule: ato analítico; final de análise e transmissão da Psicanálise. Esses três pontos são enfatizados pelo autor da seguinte forma:

Ato analítico – Para a Psicanálise, a questão do estilo está articulada tanto com a verdade quanto com o saber. Em consequência disso, para que se dê início à análise o sintoma precisa sair do “não dito”, para o “dito”. É preciso que o sujeito considere que o sintoma detém algo de sua verdade, que “o sintoma subjetiva sua verdade” (2000, p. 3). A análise permite que o sintoma deixe de ser um “semi dizer” para ser um “bem dizer”, como

um “real bem dito” que é o próprio processo analítico, que, bem conduzido até o final da análise, “é a condição de saber lidar com ele, ponto a partir do qual podemos introduzir a questão do estilo” (ibid, p. 4). Isso acaba implicando na enunciação do sujeito provocando mudanças “na maneira, no jeito de ser, de viver, de falar e de escrever da pessoa” (ibid, p. 4), ou seja, é o estilo, presente na enunciação do sujeito, podendo ser percebido por aqueles que o rodeiam.

Final de análise – Quinet destaca que cada ato do analista traz a sua marca ou o seu estilo construído durante o ato analítico, identificado na passagem de analisante a analista. Com isso, o passe “é o dispositivo em que se pode efetivamente verificar o estilo daquele analista” (2000, p. 7). No entanto, não é possível “se normatizar, nem se prever o estilo que o sujeito adotará ao término de uma análise” e que “o analista não deve ser um escravo do estilo [...]. Redizer que o estilo é o homem a quem nos endereçamos é equiparar o analista ao homem pronto a todas as circunstâncias” (ibid, p. 8). Isso sustentaria um estilo marcado pelo seu endereçamento como um “método pedagógico da causa psicanalítica”. No entanto, o autor destaca que um estilo marcado pelo seu endereçamento é um estilo que:

[...] é sempre do Outro, modulado e determinado pelo Outro. Se há algo que não pode ser uniformizado e que não pode ser marcado pelo endereçamento é justamente o estilo da singularidade que é o estilo do analista. O estilo de cada analista não pode ser marcado pelo Outro a quem ele endereça sua mensagem (QUINET, 2000, p. 8).

Quinet destaca ainda que um estilo “marcado pelo endereçamento” é o oposto de um “endereçamento marcado pelo estilo” e a Escola que busca determinar ou impor um estilo a seus membros, funcionará como Outro. A consequência disso, é que o sujeito terá o seu estilo marcado a partir desse endereçamento, no entanto, isso “vai contra o discurso do analista, pois o estilo é tributário do *objeto a*, causa de desejo”. Por isso, o estilo do analista é vinculado à “singularidade do objeto e à incompletude do Outro [S(A)]”. Consequentemente: “O estilo do analista na transmissão de seu ensino é um estilo sem Outro” (2000, p. 9).

Transmissão da Psicanálise – Quinet destaca que o estilo não é o sintoma e que a distinção entre o sintoma e o estilo “é fundamental para abordarmos a transmissão da Psicanálise e a maneira pela qual o analista opera” (2000, p. 2).

Enfatiza que o analista não opera com seu sintoma, mas que ele “opera a partir de seu estilo, que é o estilo de cada um, através do qual ele sustenta aquilo que Lacan

denomina “desejo do analista¹⁶”, o operador lógico de todo processo analítico” (ibid, p. 5) e de muita importância para a transmissão da Psicanálise. Destaca que o sintoma-verdade comporta dois destinos: “O estilo, que é da ordem da enunciação por onde circula a verdade, e o sintoma como real. A verdade se desvincula do sintoma para estar a serviço do estilo” (ibid, p. 5). Quinet destaca que na teoria lacaniana dos discursos, o estilo aparece definido como a “forma de imposição de um discurso” (LACAN, 1992, p. 39). Essa forma é considerada como a maneira pela qual um discurso se impõe como um laço social. Vejamos:

Se tomarmos o estilo como algo da ordem da enunciação, podemos verificar como se dá a enunciação em cada discurso. O discurso como laço social é o âmbito em que se inscrevem nossa conduta e nossos atos, sendo constituído por certos enunciados primordiais. Os enunciados podem ser desvelados a partir daquilo que se encontra no lugar do agente de cada discurso. [...] Cada discurso vai se impor com um estilo que lhe é próprio: o que confere o estilo de cada discurso está vinculado ao que se encontra no lugar da verdade que habita a enunciação. No discurso do analista, encontramos o saber no lugar da verdade, indicando-nos que o estilo do analista é um estilo marcado pelo saber. O estilo do analista presente no ato analítico é suportado pelo *saber lidar com o sintoma*, expressão utilizada por Lacan pra definir o final de análise (LACAN, 1976), saber lidar com a castração (QUINET, 2000, p. 6).

Quinet destaca ainda que o estilo não deixa de constituir laço social, pois tem sempre um endereçamento e que não existe um “estilo autista”, que seja endereçado para si. O estilo é sempre endereçado a alguém que pode colocar algo de si para que possa transformá-lo em um estilo que lhe é próprio. O autor enfatiza ainda que pensar no estilo como a “única formação que podemos transmitir àqueles que nos seguem” (ibid, p. 7) nos faz definir a transmissão em Psicanálise como endereçamento do estilo do analista.

No entanto, a transmissão do estilo não está relacionada com identificação, como se alguém pudesse imitar o estilo de outro. Quinet destaca que a transmissão pela via do estilo pode ser pensada a partir da frase paradoxal de Lacan: “Façam como eu, não me imitem” e interpreta seus dizeres como: “Façam como eu, saibam lidar com seu sintoma, e inventem um estilo que lhes seja próprio”. Enfatiza ainda que quando Lacan afirma: “Ponham algo de si na Psicanálise, não se identifiquem comigo”, está pedindo: “Não me imitem” naquilo que está relacionado com o sintoma, e o “façam como eu”, naquilo que está do lado do estilo. Como se Lacan estivesse afirmando: “Tenham [cada um] seu estilo próprio, pois eu tenho o meu”. Quinet destaca ainda que o que se transmite no estilo “é algo da enunciação de

¹⁶ “O desejo do analista – nos diz Lacan – é aquilo sobre o qual se funda o campo de nossa prática. Isto é importante, porque implica considerar que não é só o desejo do analisando o fundante. Quem vem como analisando chega, e faz sua transferência. O novo é esse acento lacaniano: não que o desejo do analista tenha seu próprio estatuto, mas o circunscrevê-lo como o próprio pivô da análise” (HARARI, 1990, p. 151).

cada um, por onde circula, no caso da análise, o ‘x’ do desejo do analista”. Quanto à questão da transmissão da psicanálise Miller (2000) destaca ainda que a psicanálise é intransmissível:

A Psicanálise não se passa como uma carta pelo correio. No que tange aos meios da transmissão, não acontece assim. A prova disto é que é preciso que vocês mesmos sejam passados como uma carta/letra (*comme une lettre*). Não é o cara que vai deixar sua correspondência para que depois isso vá para a frente, é ele mesmo que entra dentro, como uma carta, é o sujeito que é transmitido e transformado nessa transmissão, nem que seja para saber ler a carta/letra que ele é (MILLER, 2000, p. 10).

Portanto, não basta ser a carta, é preciso transmiti-la. Miller destaca que essa é a tese de Lacan – que ao sujeito contar a sua história é preferível que ela seja boa, a ser bela. Dizendo que Lacan chama isso de passe. Ou seja, é quando o sujeito pode contar a carta que ele é ou que ele foi, sob a forma de uma boa história.

O estilo do analista – Quinet destaca que o desafio do dispositivo do passe inventado por Lacan é verificar que: “É possível depreender um estilo que implique uma passagem, a passagem a analista, ou seja, o passe. E seus atos trarão essa marca”. Portanto, vinculado ao desejo do analista e a seu ato, o estilo do analista é “um estilo de passe, momento do ato analítico produzido como resposta do sujeito ao encontro com o real no final de análise: estilo que provoca a passagem e a partir do qual não é impossível que desta algo se transmita”. Quinet destaca ainda que:

A emergência de um estilo para cada analista se dá no momento do passe. O estilo é, portanto, inventado, criado na passagem de analisante a analista. Por conseguinte, ele não se apóia na fantasia, tampouco no sintoma. Ele é o resultado da travessia da fantasia para ser um estilo novo, *ex-nihilo*, correlato ao desejo novo como desejo do analista, desejo epistêmico, desejo de saber. Eis a operação da transmissão pela via do estilo: transmissão de passe causando passe (QUINET, 2000, p. 9).

Portanto, como destaca Quinet, um analista que se constitui como “objeção ao saber, é aquele que põe algo de si na elaboração do saber psicanalítico, contribuindo com seu estilo próprio para uma inovação de saber” (ibid, p. 1).

4.6 O ESTILO DO ANALISTA E O ESTILO DO PROFESSOR: UM ENSINO PRA CHAMAR DE MEU

Como o nosso problema de pesquisa é voltado para a questão da gestão do professor na sala de aula, uma reflexão que podemos fazer sob a luz da Psicanálise sobre o

estilo do professor ao realizar a gestão na sala de aula é o que Kupfer (2000), desenvolve em *Desejo de saber*:

O estilo de um professor é o seu modo de obturar a falta no Outro [...] Testemunhem o modo **como** me relaciono com o objeto de conhecimento e terão uma apreensão de **como** ele participa de minha economia libidinal, **como** eu o faço desdobrar-se em cadeias infundáveis, **como** ele me distrai de minha falta. O que se transmite é esse **como**, esse modo de relação com o objeto, essa estrutura de relação que é vazia [...] Seu aluno tomará dessa estrutura vazia para novamente preenchê-la (KUPFER, 2000, p. 133-134).

Observando o que é singular no professor ao realizar a gestão da matéria e a gestão da classe, na sua ação docente, bem como os procedimentos e as intervenções que realiza no processo de interação com seus alunos, para que possamos caracterizar o seu estilo de gestão podemos interpretar a citação de Kupfer buscando perceber, na relação com o saber de cada professor, “como” ele se relaciona como o objeto de conhecimento; “como” o objeto distrai o professor da sua falta; e “como” esse objeto preenche o vazio na relação que constrói durante a gestão.

Kupfer destaca ainda que: “Ao contemplar o professor no exercício de seu estilo próprio de apropriação do objeto de conhecimento, um aluno construirá e se construirá em um estilo cognitivo próprio” (KUPFER, 2000, p. 129). Podemos inferir aqui, que é na práxis do ser professor que se dá a formação de seu estilo, e que nesse momento ele se endereça, oferece e divide o seu conhecimento com seus alunos, sem buscar aliená-lo ou prendê-lo, mas que este caminhe com autonomia.

Sem querer influenciar, vincular, amarrar ou prender o aluno para si de forma alienante, o professor tem o objetivo de libertar e estimular o aluno à sua originalidade. No entanto, para isso, é necessário arriscar-se a abrir mão do ensino tradicional que vemos na maioria de nossas escolas, em que o professor é o detentor do saber e o aluno é um mero espectador, em muitos casos até nem podendo fazer uso da palavra. Um ensino voltado para o sujeito enfrenta o desafio de inverter o modelo tradicional de ensino, para que o sujeito possa se colocar como sujeito nesse “lugar”, podendo falar de seus anseios, expectativas, trazer à luz suas dúvidas, seus questionamentos na construção de seu conhecimento. Kupfer destaca que:

É possível supor que um ensino voltado para o sujeito, que recusa a técnica, que entende a educação como ferramenta para o sujeito do desejo, estará submetido aos limites da Psicanálise que impõe à sua transmissão, uma vez que não se trata de informar, mas de permitir que o sujeito crie um estilo que trará a marca do sujeito do desejo de modo que a transmissão do estilo do professor permite a criação de um estilo próprio em seu aluno? (KUPFER, 2000, p.133).

Podemos destacar, portanto, que na análise há uma transmissão do estilo, ou seja, a transmissão do estilo do analista, ou o estilo como suporte do ensino da Psicanálise. Kupfer afirma que “o estilo, nesse contexto, é a única formação que um analista pode transmitir o que subverte a ideia de ensino da Psicanálise para os psicanalistas” (KUPFER, 2000, p. 133). Portanto, quando o sujeito passa pela análise, quando passa pela experiência do “passe”, que lhe outorga o direito de ser um “analista”, este traz consigo a marca que constitui o seu estilo. Se o estilo é a única formação que um psicanalista pode transmitir, analogamente, no contexto da educação, podemos inferir que o professor também pode transmitir o seu estilo ao realizar a gestão na sala de aula. Lembrando que transmitir não é copiar, não é seguir o modelo. O professor ao desenvolver seu papel, na sua enunciação, revela seu estilo, que é construído com a sua experiência, ao desenvolver a sua gestão, com isso, pode ajudar o aluno na construção do conhecimento.

Na prática do ser professor, há também um endereçamento a alguém. Lacan enfatiza que um ensino “só se produzirá pela via mediante a qual a verdade mais oculta manifesta-se nas revoluções da cultura. Essa via é a única formação que podemos transmitir àqueles que nos seguem, ela se chama: um estilo” (LACAN, 1998[1966], p. 460). Podemos destacar que, assim como o estilo do homem está associado a se endereçar ao outro, para contar a carta que se é, podemos inferir também que o professor ao realizar a sua gestão se endereça ao aluno ao transmitir o saber, por meio do seu estilo, da sua singularidade, do seu discurso. Na aula 5, sobre o Lugar e o Laço, Miller destaca que:

Um psicanalista pode ser definido como um lugar que exige que se coloque algo de seu. Colocar algo de seu define o programa teórico da Psicanálise como aquele do saber como linguagem formal que determina o sujeito. Colocar algo de seu, é pagar com sua pessoa, e bem entendido não é da formação onde se tem que pagar com a sua pessoa. É o que se verifica na Pedagogia. A Pedagogia é exatamente o caminho onde se conduz as crianças. O modo pedagógico da formação comporta um domínio do gozo pelo saber (MILLER, 2000, p. 2).

No Seminário 11, Lacan fala sobre a “excomunhão”, que foi o momento em que foi expulso da sociedade psicanalítica, fazendo o seguinte questionamento: “Em que estou eu autorizado?” (LACAN, 1988, p. 9). Afirma em seguida que estava em condições de dar continuidade ao seu ensino, ou seja, “dar continuação a esse ensino que foi o meu” e na situação de refugiado só lhe restava “o estilo e reputação” (ibid, p. 10). Lacan destacava que seus seminários eram a base de seu ensino, que possuía um ensino, ou melhor, o seu ensino.

4.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTILO DO ANALISTA E O ESTILO DO PROFESSOR

Ao elaborar uma teoria para o estilo do analista, Quinet (2000) articula três questões importantes dentro do contexto psicanalítico: ato analítico; final de análise e transmissão da Psicanálise como fundamentos importantes na constituição do estilo do analista. Apresentamos a seguir algumas considerações sobre esses fundamentos, buscando perceber até que ponto as aproximações do estilo do analista com o estilo do professor podem ocorrer e trazer algumas contribuições à compreensão da gestão em sala de aula do professor no processo de ensino e de aprendizagem.

No entanto, ao fazermos uma aproximação ou uma analogia entre dois campos de pesquisa precisamos lembrar que: “As analogias têm um grande poder de organização e de orientação. A perspectiva de uma analogia sugere a possibilidade de transferências, guardando, é claro, os devidos limites entre o que acontece em um campo e no outro” (VILLANI, 1999, p. 22).

Iniciaremos a discussão se realmente o estilo do analista se aproxima ao estilo do professor fazendo as seguintes considerações:

1 – O ato analítico – Para que se dê início à análise o sujeito precisa transformar o seu sintoma que a princípio está no “não dito” em “bem dito”. Precisa falar sobre ele para que este se transforme em um “real bem dito”, ou seja, transformar a sua verdade em saber. O processo analítico bem conduzido até o final da análise é a condição para que o sujeito saiba e aprenda a lidar com o seu sintoma. A partir dessa “travessia”, o sujeito constitui o seu estilo, que está presente e implicado na sua enunciação, ou seja, na sua maneira falar, de ser, no jeito de viver, de escutar, etc. Portanto, o ato analítico que ocorre durante o processo de análise em si é que faz com que o analista constitua seu estilo. É o ato analítico que institui o sujeito como analista, que ao passar pelo passe lhe outorga o direito de exercer o ofício de analista. O ato analítico no contexto psicanalítico está relacionado com processo de formação do analista.

Para fazermos as possíveis aproximações entre ato analítico e ato educativo, no contexto educacional, estaremos chamando de ato educativo o processo de formação do professor. Estamos considerando no processo do ato educativo a formação inicial do professor, ou seja, formação acadêmica necessária, para exercer de fato o seu ofício. Sendo assim, o professor só pode ser professor ao passar pelo ato educativo que lhe confere o direito

de exercer o seu ofício de forma institucionalizada¹⁷. Considerando os conhecimentos que o professor traz da sua formação básica, ao chegar à instituição que lhe proporcionará sua formação para exercer o ofício de professor (ato educativo) podemos destacar que o professor nesse processo, passa de um “semidizer” ao “bem-dizer”, que são os saberes que constrói durante a sua formação, necessários para iniciar a sua carreira de professor. De certa forma, nessa “travessia” o professor também precisa encontrar a sua verdade¹⁸, ou seja, constatar se é isso mesmo que ele quer, aprendendo assim a lidar com a sua verdade, para construir o seu saber enquanto professor.

As considerações feitas acima, sobre o ato analítico e o ato educativo como processo de formação para que ambos possam exercer os seus ofícios, nos permitem aproximar o estilo do analista ao estilo do professor.

2 – *Final de análise* – Cada ato do analista traz as marcas do seu estilo que foi constituído durante o ato analítico e identifica a passagem do analisante para analista. No entanto, não dá para prever o estilo que cada analista terá no final da sua análise ou se utilizar de um “método pedagógico da causa psicanalítica” para ensinar o sujeito a ter um determinado estilo, isso remeteria a um “estilo marcado pelo endereçamento” que não funciona para a psicanálise, porque o Outro não existe. O analista, ao final da análise, ao passar pela experiência do “passe”, transforma a sua verdade em saber e, com isso, se institui e constitui o seu estilo de analista.

No contexto educacional podemos destacar que só a formação inicial não constitui definitivamente o estilo do professor, o fato de passar pelos bancos das universidades contribui à constituição do seu estilo, mas o professor precisa também da formação continuada e da experiência para construir o seu estilo. Isso pode ser comprovado inclusive em nossos dados quando os três professores (P1, P2 e P3) aqui pesquisados enfatizam que no começo a sua ação docente era completamente diferente daquela que executam nos dias atuais.

Assim como na Psicanálise não é possível normatizar ou prever o estilo que o analista adotará ao término de uma análise, podemos destacar que na educação isso também

¹⁷ Lembrando que diferentemente do analista, que ao passar pelo passe já pode exercer a função, o ofício de analista, o professor para exercer a sua função de forma institucionalizada, depende de ser contratado por uma instituição seja na rede pública ou na particular.

¹⁸ No contexto educacional estamos relacionando essa verdade com a vontade, com o desejo, com a decisão dos licenciandos, dos estagiários em permanecerem nos cursos de licenciatura, de lutarem realmente por essa escolha, diante das dificuldades e dilemas que aparecem nesse percurso, como, por exemplo, “o impacto que o estágio supervisionado pode afetar a decisão dos estagiários em ser professor” (BACCON e ARRUDA, 2004).

não é possível. Outro ponto que podemos refletir como uma aproximação é quanto à questão de que o analista não deve ser um escravo do estilo. Na educação o professor também não deve ser escravo do seu estilo para que tenha possibilidades de construir e aperfeiçoar com o tempo, com a experiência o seu estilo. Podemos também considerar a questão sobre “o estilo é o homem a quem nos endereçamos”, que é equiparar o analista ao homem pronto a todas as circunstâncias que não cabe no contexto analítico, nem no contexto educacional, visto que tanto o analista como o professor, lida sempre com o imprevisível, com o inesperado.

Das considerações feitas acima, podemos destacar que: no que tange à constituição do estilo do analista com o final da análise e a experiência do passe, ocorre de maneira distinta da constituição do estilo do professor que depende da sua formação inicial, continuada e da sua experiência. Quanto à questão da previsão do estilo, isso não é possível no contexto psicanalítico, nem no contexto da educação, nesse sentido elas se aproximam. Em relação a ser escravo do estilo não convém para nenhuma das duas áreas e estar preparado, pronto para todas as circunstâncias também não condiz com nenhum delas, porque ambas trabalham com o imprevisível. Portanto, nessas três questões o estilo do professor se aproxima do estilo do analista.

3 – Transmissão da Psicanálise – O analista opera a partir do seu estilo e não a partir do seu sintoma. O sintoma que é a verdade do analisando, tem dois destinos: o estilo que é da ordem da enunciação (onde circula a verdade) e sintoma como real. Como estilo o sintoma impõe-se como um laço social onde se inscreve a sua conduta, seus atos, etc. No discurso do analista encontramos o saber no lugar da verdade. Isso indica que o estilo do analista é um estilo marcado pelo saber, ou seja, o estilo do analista presente no ato analítico é suportado pelo saber lidar com o seu sintoma, com a sua castração. Portanto, o desejo do analista é o que sustenta a prática de ser analista e isso é muito importante para a transmissão da Psicanálise.

Dentro do contexto da educação, considerando o desejo do professor, que também é um desejo de saber e que também sustenta a sua prática. No entanto, quanto à questão de operar a partir do seu estilo e não do seu sintoma, como acontece com o analista, precisamos pontuar algumas questões: na educação, encontramos muitos professores que operam pelo seu estilo, como no caso dos professores que participam da presente pesquisa, mas também encontramos muitos professores que exercem o seu ofício partir do seu sintoma, das suas queixas, preferindo “permanecer na inércia, a arriscar-se à busca” (ARRUDA, 2001).

Considerando que na análise o destino do sintoma é a verdade do analista, que ao final da análise é encaminhado para o estilo presente na enunciação e para o real,

podemos destacar que na educação muitos professores acabam preferindo ficar com/no seu sintoma (queixas), do que enfrentar a sua verdade (construir o seu estilo). No entanto, muitos professores nem se dão conta disso, e passam anos e anos da sua carreira profissional apenas cumprindo burocracias, sem vontade, sem desejo, sem paixão, simplesmente por obrigação. Nesse ponto, podemos refletir sobre quanto o desejo do professor está implicado em sua prática.

A possibilidade de semelhanças descritas acima nos permite fazer as seguintes inferências: se há o desejo do professor implicado, há a constituição de um estilo; se no lugar do desejo há uma queixa, um sintoma, etc., o professor não constitui um estilo e passa a ser queixoso na atividade profissional. Nesse caso, muitas vezes o professor não sente prazer no que faz e acaba vivendo em um eterno reclamar e a gestão em sala de aula acaba sendo muitas vezes um sacrifício. Entretanto, quando o desejo do professor é o operante, assim como no discurso do analista encontra-se o saber no lugar da verdade, também podemos inferir que no discurso do professor também está o saber, e que este também já deu conta da sua verdade (principalmente barreiras da formação inicial citadas acima); nesse sentido, o estilo do professor também é um estilo marcado pelo saber, ou seja, o estilo do professor presente no ato educativo também é suportado pelo saber lidar com o seu sintoma, com a sua castração. Outra reflexão que podemos fazer é quanto à questão do estilo ser sempre endereçado a alguém que pode colocar algo de si, transformando-o em um estilo próprio.

Podemos destacar que na educação o estilo do professor sempre é endereçado a alguém, no entanto, como vimos acima, nem todos colocam algo de si, não construindo assim o seu estilo próprio. Levando em consideração as ideias apresentadas acima, destacamos que mesmo que uma parcela dos professores não consegue, ou não quer, ou por qualquer outro motivo não aprendeu a lidar com o seu sintoma, podemos destacar que as considerações quanto à transmissão da Psicanálise e a transmissão da educação nos permitem aproximar o estilo do analista ao estilo do professor.

Com base em nossas considerações, levando-se em conta limites de cada campo pesquisado, e daquilo que de fato pode ser explorado e transferido, de um campo para o outro, podemos destacar que a exploração da aproximação entre o estilo do analista e o estilo do professor nos permitiu pontuar a partir do ato analítico, do final da análise, da transmissão da Psicanálise e do desejo do analista, que é a partir do desejo do professor e da sua prática em ser professor (gestão da matéria, gestão de sala e o gerenciamento do seu sintoma), que se constitui o estilo do professor.

Sobre o estilo dos professores pesquisados – Como vimos no capítulo anterior, nossos dados variaram entre três possibilidades de estilos de gestão do 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. A aproximação do estilo do analista com o estilo do professor apontou dois novos aspectos (desejo do professor e o gerenciamento do seu sintoma) que apontamos como aspectos importantes à análise do estilo de gestão do professor na interação durante o processo de ensino de aprendizagem. Sem a intenção de prescrevermos ou de analisar o tipo de estilo identificado nos professores, achamos importante fazermos algumas considerações a partir desses novos aspectos.

No caso do professor P1, em que identificamos um estilo centralizado no conteúdo e a sua relação com o saber foi associada à sua relação com mundo, levantamos a seguinte questão: o que é o conteúdo para esse professor? Inferimos que o professor P1 está inserido na questão: “Penso no conteúdo, logo existo no mundo”, ou seja, o conteúdo é o centro, é a ênfase do/no ensino do professor. Quanto à questão do “desejo do professor”, assim como na Psicanálise em que o desejo do analista é o que sustenta a prática de ser analista ou é aquilo sobre o qual se funda o campo da sua prática, podemos destacar que para P1, o conteúdo (saber) é o que sustenta a sua prática. O conteúdo é seu objeto e é com ele que P1 se distrai. Podemos inferir aqui que o estilo de P1 tem a ver com o “modo” com que ele se relaciona com o conteúdo no interior do sistema didático; o modo como ele se distraí da sua falta; o modo como encontrou para obturar a falta no Outro. Além disso, podemos inferir que o professor P1 opera a partir do seu estilo e não a partir do seu sintoma, pois pelo menos aparentemente demonstra muita segurança, eficiência e competência ao realizar a sua gestão.

Em relação ao professor P2, identificamos o estilo de gestão centralizado em si mesmo e a sua relação com o saber é evidenciada pela sua relação consigo mesmo, enquanto professor. Por isso, o seu estilo é marcado por um determinante subjetivo nessa condução: o seu ensino. Remetendo-nos à seguinte questão: O que eu quero? Uma possível resposta seria: “Eu quero, eu ensino”, ou seja, o ensinar [eu] é o centro do discurso e o foco da gestão está em si mesmo, no seu ensino. Portanto, em relação ao desejo do professor podemos destacar o que sustenta a prática de ser professor de P2 é o ato de ensinar em si, de ocupar o centro da relação pedagógica. Ou seja, podemos inferir que o saber do P2 está em saber conduzir os alunos no ato de ensinar, é isso que o sustenta a prática. Para P2, o seu objeto é a sua própria imagem. Podemos inferir também para o professor P2, que o seu estilo é o “modo” como se relaciona com o objeto; o modo como ele distrai a sua falta; o modo como

encontrou também para obturar a falta no Outro. Podemos inferir que o professor P2 na educação também opera a partir do seu estilo e não a partir do seu sintoma, pois aparentemente realiza a sua gestão em sala de aula de forma tranquila e segura.

No que diz respeito ao estilo de gestão do professor P3, onde identificamos um estilo de gestão centralizado no outro, onde a sua relação com o saber foi evidenciada na sua relação com o outro, surgiu-nos a seguinte questão: o que o outro quer? Inferimos que para P3 está implicado: “Ensino, logo, o outro aprende”. Ou seja, o aprender [outro] é o centro do discurso, o aluno está no centro da aula. Em relação ao desejo do professor, podemos destacar que o que sustenta a prática de ser professor para o professor P3 é lugar que o outro ocupa para ele. No caso do professor P3, também podemos inferir que o ensino é o “modo” como ele se relaciona com o objeto; o modo como ele distrai a sua falta; o modo como encontrou para obturar a falta no Outro. Mas para o professor P3, o objeto é o outro, o aluno e como ele se insere em seu ensino. Podemos inferir que o professor P3 na educação também opera a partir do seu estilo e não a partir do seu sintoma, pois aparentemente realiza o gerenciamento da sala de aula de forma segura.

Outros pontos também poderiam ser levantados em relação àquilo que fundamenta da prática ou o desejo de cada um dos professores aqui pesquisados. Questões bem mais subjetivas como: Por que para o professor P1 o conteúdo é tão importante? O que pensa um professor que coloca o conteúdo como centro da sua gestão? Por que o professor P2 coloca-se a si mesmo como determinante subjetivo na condução da sua gestão? Por que o professor P3 coloca o outro como centro na sua gestão? Será que é para fugir de suas próprias divergências? Seriam esses objetos, os objetos de gozo de cada um deles? Como pertencemos ao campo da educação, nossa formação nos permitiu apontar somente as considerações e aproximações que aqui foram apresentadas. No campo da Psicanálise poderíamos encontrar algumas respostas para essas questões. No entanto, só a análise, o divã é quem possibilitaria isso.

Colocar algo seu – um ensino para chamar de meu – Considerando o estilo do professor ao realizar a sua gestão, também podemos dizer que o professor pode ser definido como um lugar que exige que se coloque algo de seu. Colocar algo de seu está relacionado com o “saber como linguagem formal que determina o sujeito”, é pagar com a sua pessoa, é oferecer o seu ser para que o outro também se encontre. Colocar algo de seu é operar por meio do estilo presente na enunciação, tendo o desejo de saber como o motor desse processo, ocorrendo um endereçamento marcado pelo estilo e não um estilo marcado pelo endereçamento. Sendo assim, o professor não se coloca como modelo a ser seguido, na

construção do conhecimento científico e, tanto o professor como o aluno, se posicionam frente a seus problemas, seus desejos e escolhas.

Vimos que o professor também constrói o seu estilo de gestão e pode operar a partir dele. Resta-nos saber se, assim como Lacan, na Psicanálise, possuía um ensino que chamava de seu, o professor pode ter um ensino que possa chamar de seu? As elaborações e considerações feitas neste Capítulo nos permitem destacar que assim como o analista possui o seu estilo, e se endereça a alguém, o professor também possui o seu estilo que é algo que lhe é próprio, singular e único. O professor também se endereça a seus alunos. Entretanto, para que aja um endereçamento marcado pelo estilo e não um estilo marcado pelo endereçamento, a autonomia do aluno (frente a suas questões e escolhas) precisa ser mantida, sem que o professor o prenda para si. Essas mesmas considerações nos permitem pontuar que cada professor aqui pesquisado possui o seu desejo, o seu ensino, a sua marca e o seu estilo. Portanto, podemos destacar que cada professor que participou da presente pesquisa, tem um ensino que pode chamar de seu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nada lhe posso dar que já não exista em você mesmo. Não posso abrir-lhe outro mundo de imagens, além daquele que há em sua própria alma. Nada lhe posso dar a não ser a oportunidade, o impulso, a chave.. Eu o ajudarei a tornar visível o seu próprio mundo, e isso é tudo.

(Hermann Hesse)

Quando nos propusemos a investigar a gestão do professor em sala de aula na interação com os alunos durante o processo de ensino e de aprendizagem, procurávamos identificar o seu estilo de gestão, na relação com o saber, no seu ensino. Sabíamos que o referencial sobre formação de professores fundamentaria a questão da gestão do professor. No entanto, ao elaborarmos os relatos sobre a gestão em sala de aula de cada professor, bem como ao utilizarmos o instrumento para a caracterização do estilo de gestão do professor vislumbramos uma aproximação da educação com a Psicanálise, diante das questões subjetivas que marcavam o estilo de cada professor.

E assim fizemos!

Buscamos no referencial psicanalítico, principalmente na vertente lacaniana, uma aproximação do conceito de estilo do analista com o estilo do professor. No entanto, não era nossa intenção prescrever ou classificar o estilo dos professores aqui pesquisados. Nossa intenção ao utilizar o instrumento para caracterização do estilo foi somente para que pudessemos apontar o estilo de gestão de cada um deles.

Destacamos também que a elaboração do relato buscava retratar na íntegra como cada professor realizava sua gestão de classe, a gestão da matéria e a gestão na interação com os alunos. Cabe ressaltar que, por mais que buscamos isso, sabemos que é impossível descrever com palavras os sentimentos, as emoções, as reações e, até mesmo, certos momentos desse processo, porque as palavras não dariam conta de expressar o que vimos e sentimos. No entanto, os relatos produzidos a partir de nossas notas de campo e de entrevistas se revelaram um instrumento adequado na identificação das características de gestão dos professores.

O tempo que estivemos na sala de aula desses professores, foi marcado por muitas aprendizagens também para nós pesquisadores e vamos lembrar com saudades desse tempo, dessas aulas, que podemos destacar: “Foram muito boas”. 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.

No que tange às questões subjetivas, não nos propusemos a fazer um trabalho de análise com os professores aqui pesquisados. Deixamos essa tarefa para o *setting* analítico e aos cuidados de quem realmente está preparado para cuidar dessas questões. No entanto, mesmo fora do *setting* analítico, a Psicanálise pode trazer contribuições ao estudo sobre a formação de professores que se dedicam à arte de ensinar, nas suas singularidades ao realizar a gestão de sala, etc., enfim, contribuições à educação. O que buscamos fazer é uma aproximação dentro do que era possível com alguns conceitos psicanalíticos na vertente lacaniana.

Nossa busca por uma aproximação entre educação e Psicanálise teve como objetivo também compreender certas situações que ocorrem no ambiente escolar, como a construção do sujeito no contexto em que vive e entende educação, enquanto 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.

Outra motivação que tivemos para aproximarmos Psicanálise e educação foi tratada no primeiro capítulo, sobre as mudanças que a pós-modernidade ou a hipermodernidade vem provocando e que também afeta diretamente a relação professor-aluno. A Psicanálise vem analisando o que acontece com o homem atual há muitos anos. Forbes (2003) aponta que o homem atual está “desbussolado”, que a sociedade não é mais orientada, que ela está desorientada. Por isso, a Psicanálise pode contribuir para compreendermos os efeitos dessas mudanças dentro do contexto escolar e que de certa forma afeta a gestão do professor. Ressaltamos ainda no Capítulo 1 a questão dos saberes docentes (TARDIF, 2002); a gestão da matéria e a gestão de classe (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998) e a questão do desvelo na sala de aula (NOBLIT, 1995).

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 da matéria e a sua gestão de conteúdo, indícios e marcas do que esses autores apontam como determinante (condicionantes) à gestão 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, nos remete a ideia de que esse conjunto é construído e organizado de forma explícita. No entanto, considerando o contexto escolar e após analisarmos os nossos dados coletados percebemos que esse conjunto de “regras e disposições” pode não ser constituído ou aparecem 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, que é 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.

Após a elaboração das características, tomamos por base o instrumento para analisar a ação do professor em sala de aula apresentado por Arruda *et al.* (2011), que consideram a gestão da matéria e a gestão de classe como gestão de relações com o saber (CHARLOT, 2000) em um sistema didático (CHEVALLARD, 2005) que foi adaptado para identificarmos e interpretarmos o estilo de gestão do professor em sala de aula.

Essas ideias foram organizadas em uma matriz 1x3 e aplicada às características de gestão na sala de aula dos professores aqui pesquisados e indicaram o estilo de gestão de cada um desses professores. Com isso identificamos três estilos de gestão do ensino e da aprendizagem em sala de aula: i) um estilo de gestão centralizado no conteúdo; ii) um estilo de gestão centralizado no próprio professor; e iii) um estilo de gestão centralizado no aluno.

O instrumento apontou que o 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 implicados na sua prática, na sua ação docente e que determina o seu estilo de gestão.

Para que pudéssemos interpretar os aspectos subjetivos no estilo de gestão dos professores nos apoiamos na teoria sobre o estilo do analista, elaborada por Kupfer e por Quinet articula três questões do contexto psicanalítico: ato analítico; final de análise e transmissão da Psicanálise como fundamentos na constituição do estilo do analista. Com base nesses fundamentos apresentamos algumas considerações buscando possíveis aproximações do estilo do analista com o estilo do professor. A aproximação do estilo do analista com o estilo do professor apontou alguns aspectos importantes tanto para a análise do estilo da

gestão do professor na interação durante o processo de ensino de aprendizagem, quanto à formação do professor.

Para fazermos as possíveis aproximações entre ato analítico e ato educativo, no contexto educacional chamamos de ato educativo o processo de formação do professor, assim como o ato analítico é considerado no contexto psicanalítico, como o processo de formação do analista. Consideramos no processo do ato educativo a formação inicial do professor, ou seja, a formação acadêmica necessária, para que possa exercer o seu ofício de professor. Sendo assim, o professor só é considerado professor ao passar pelo ato educativo que lhe confere o direito de exercer o seu ofício de forma institucionalizada. Assim como o analista, que ao iniciar a análise precisa passar do “não dito” ao “dito”, para encontrar a sua verdade, o seu saber, o professor nesse processo passa de um “semi dizer” ao “bem-dizer”, que são os saberes que ele constrói durante a sua formação, necessários para iniciar a sua carreira de professor. Sob essa perspectiva, nessa “travessia” o professor também precisa encontrar a sua verdade, ou seja, constatar se é isso mesmo que ele quer, aprendendo assim a lidar com a sua verdade, para construir o seu saber enquanto professor. As considerações sobre o ato analítico e o ato educativo como processo de formação do analista e do professor, para que possam exercer os seus ofícios, nos permitiram aproximar o estilo do analista ao estilo do professor.

O segundo aspecto considerado “final da análise”, nos permitiu fazer as seguintes considerações: no que tange à constituição do estilo do analista com o final da análise e a experiência do passe, ocorre de maneira distinta da constituição do estilo do professor que depende da sua formação inicial, continuada e da sua experiência. Quanto à questão da previsão para o estilo do analista e do professor, isso não é possível no contexto psicanalítico, nem no contexto da educação; nesse sentido o estilo do analista e do professor se aproximam. Outro ponto encontrado foi em relação “a ser escravo do estilo”; quanto a essa questão, isso não convém para nenhuma das áreas aqui pesquisadas. A possibilidade de “estar preparado, pronto para todas as circunstâncias” que o ofício impõe para o analista e para o professor, também não condiz com nenhuma delas, porque ambas trabalham com o imprevisível. Foi possível pontuarmos, portanto, que nessas três questões o estilo do professor se aproxima do estilo do analista.

No que se refere à transmissão da Psicanálise, a aproximação nos permitiu apontar que no contexto da educação também devemos considerar o desejo do professor, que também é um desejo de saber e que sustenta a sua prática. No entanto, quanto à questão de operar a partir do seu estilo e não do seu sintoma, assim como acontece com o analista, foi

necessário pontuarmos algumas questões: na educação, encontramos muitos professores que operam pelo seu estilo, como no caso dos professores que participam da presente pesquisa, mas também encontramos muitos professores que exercem o seu ofício partindo do seu sintoma, das suas queixas, preferindo “permanecer na inércia, a arriscar-se à busca” (Arruda, 2001). Apontamos ainda que na educação muitos professores preferem ficar com ou no seu sintoma, que relacionamos com as suas queixas, do que assumir a sua verdade, que relacionamos com a construção do seu estilo. Essas aproximações nos permitiram algumas inferências quanto à questão do desejo do professor implicado na sua gestão, possibilitando a constituição do seu estilo. Dentro do aspecto sobre a transmissão da Psicanálise destacamos que mesmo que uma parcela dos professores por algum motivo não opere a partir do seu estilo, preferindo ficar com o seu sintoma, a transmissão da Psicanálise e a transmissão da educação nos permitem aproximar o estilo do analista ao estilo do professor.

Assim como uma análise não transmite a Psicanálise, é preciso praticá-la, para que o analista construa o seu lugar e o seu laço; na educação, isso também se dá gradativamente, conforme o professor vai construindo seus saberes docentes. No entanto, como disse Lacan: “Cabe a cada um reinventar a Psicanálise”, podemos destacar aqui também que cabe a cada professor reinventar a educação, porque há sempre algo novo para se fazer.

É necessário reinventar a educação, considerando o estilo e o lugar do professor. Para que isso ocorra, o professor assim como o analista na Psicanálise precisa apostar no lugar, ou seja, se endereçar ao aluno; colocar algo de seu; pagar com a sua pessoa; oferecer o seu ser; construir o seu estilo, a sua singularidade, a partir de seu objeto. Com isso o professor constrói saberes, permitindo-lhe desenvolver a sua gestão a partir do seu estilo na sua relação com o saber. Toda essa construção, só é possível se o professor conseguir sustentar esse lugar por meio do seu discurso, que é o pivô na sua gestão e na construção do seu estilo e do seu lugar. O discurso do professor é que faz o laço com o lugar, permitindo que o aluno busque e encontre o seu conhecimento, também neste “lugar”.

Somente a formação inicial não dá conta de preparar o professor totalmente para exercer o ofício de professor. Acrescentada a formação inicial, podemos destacar que a formação continuada contribui e muito para que o professor construa os saberes necessários ao seu ofício de professor. No entanto, o professor também precisa colocar algo de si, da sua verdade, da sua singularidade, do seu estilo, para construir um laço e o seu lugar. Podemos destacar que a partir do desejo do professor e do gerenciamento do seu sintoma é que se desenvolve o seu estilo de gestão, construindo assim o seu lugar como professor. De certa forma, o estilo do professor está diretamente relacionado com a questão do lugar. Mas lugar e

estilo são coisas diferentes. Todos os professores analisados tinham um lugar, mas o lugar era diferente para cada um deles. O estilo é o jeito de ocupar o lugar, conferindo-lhe uma coloração e um sabor específicos. Ou seja: há o lugar e há o estilo, que é o que dá cor e sabor ao lugar. E se há um lugar e há um estilo, então há um ensino para chamar de seu.

ALGUMAS IMPRESSÕES DA INVESTIGADORA

**A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra
e o leitor entende uma terceira coisa...
e, enquanto se passa tudo isso,
a coisa propriamente dita começa a desconfiar
que não foi propriamente dita.
(Mario Quintana)**

Eu me pergunto se todos nós sabemos a que lugar pertencemos. E se sabemos nos nossos corações, por que não fazemos nada a respeito? A vida deve ser mais que isso. Deve haver um propósito para cada um de nós. Um lugar ao qual pertencemos. Você era o meu lugar, eu soube no momento em que o conheci, naquela noite, há tantos anos. Talvez sejamos todos refugiados de alguma coisa, mas agora eu vejo que não há nada a temer. Que o mundo ao qual nos prendemos e as vidas que amamos fazem parte de alguma coisa maior. Quando olho para meus filhos, vejo tão claramente. Essa esperança, essa oportunidade de vida, então sei que vale a pena lutar (Boyond Borders – Filme: Amor de Fronteiras).

A palavra, o significante “Lugar” me acompanha desde que iniciei minha pesquisa de mestrado. Naquele momento da pesquisa, destacamos que estávamos apresentando apenas algumas faíscas de fogo, com as quais muitas fogueiras ainda poderiam ser acesas. Essas faíscas mantiveram acesas inclusive a nossa fogueira, ou melhor, o nosso desejo de saber mais sobre o “lugar”.

Durante a trajetória do doutorado, me defrontei com um momento em que pensei que teria que abandonar a questão do lugar. Abandonando o lugar, teria que abandonar a psicanálise também, como possibilidade de referencial em nossa pesquisa. No entanto, já estava enganchada, capturada, já tinha sido escolhida pela teoria. Não conseguia me ver caminhando na pesquisa sem a psicanálise por perto, me sustentando, me apoiando. Confesso que fiquei muito satisfeita e realizada após elaborar os relatos, bem como ao utilizar o instrumento para análise do estilo de cada professor, apontando para a subjetividade dos sujeitos aqui pesquisados, me possibilitando assim recorrer à parceira psicanálise. Era como se estivesse faltando alguma coisa, alguma coisa de mim. O interessante é que quando isso aconteceu, a tese encontrou a sua direção, o seu tom, momento em que coloquei algo de mim.

Foi nesse momento que me coloquei em questão: por que o “lugar” é tão importante para mim? Percebi então, que nos últimos 8 anos em que venho pesquisando sobre

formação de professores, especialmente sobre o “lugar” que cada um ocupa no processo de ensino e de aprendizagem, é que encontrei o meu lugar, não só como professora, mas principalmente como pesquisadora, onde realizo o meu desejo, meu gozo pelo saber, onde preencho grande parte da minha falta, onde posso colocar algo de mim, pagando com a minha pessoa, oferecendo meu ser, na construção do meu saber. Ou, como diria Lacan, é aonde posso fazer parte do teclado, não só dedilhando, teclando, mas tocando a minha própria nota, a nota que sou.

Escolhi o pensamento citado acima para fechar a minha tese, que expressa, a meu ver, o que o lugar nos proporciona: um sentimento de pertencimento. Ou seja: “um lugar ao qual pertencemos”, levando-se em conta que também essas páginas são um possível lugar ao qual eu pertenço. Mas agora eu vejo que não há nada a temer, que essa esperança, essa oportunidade de vida, me mostra que vale a pena lutar pelo lugar ao qual pertenço.

REFERÊNCIAS

**De repente, a vida começou a impor-se,
a desafiar-me com seus pontos de interrogação,
que se desmanchavam para dar lugar a outros.
Eu liquidava esses outros e apareciam outros.**
(Carlos Drummond de Andrade)

ARRUDA, Sergio de Mello. **Entre a inércia e a busca**: reflexões sobre a formação em serviço de professores de física do ensino médio. São Paulo. 2001. Tese (Doutorado) – FEUSP, 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**, 2011. No prelo.

ARRUDA, S. M. ; PASSOS, Marinez Meneghello. Alguns resultados e questões sob investigação no campo da formação de professores e da educação não formal do grupo de pesquisa Educação em Ciências e Matemática. In: BATISTA, Irinéa de Lourdes; SALVI, Rosana Figueiredo (Org.). **Pós-graduação em ensino de ciências e educação matemática**: perfil de pesquisas. 1. ed. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009, v. 1, p. 183-198.

BACCON, Ana Lúcia Pereira. **O professor como um lugar**: um modelo para análise da regência de classe. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005. 164p.

BACCON, A. L. P; ARRUDA, S. M. **O professor como um lugar**: um enfoque psicanalítico da relação professor-aluno. Trabalho apresentado na I Jornada de Trabalho do NUPPE, USP e IPLA. São Paulo. 2004.

BACCON, A. L. P; ARRUDA, S. M. **Um modelo para a análise da regência de classe no estágio supervisionado de física**. Trabalho apresentado no ENPEC. Bauru. 2005.

BLACK, Paul; DYLAN, Wiliam. Assessment and classroom learning. Assessment in education: principles, policy and practice. UK, London. **Carfax Publishing**, v. 5, n. 1, p. 7-74, mar. 1998.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Lisboa: Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação)

BORGES, C. **O Professor da Educação Básica e seus Saberes Profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

CARVALHO, A. M. F. T. Da Vesp' assada: perspectivas psicanalíticas dos efeitos linguísticos na sala de aula de Matemática. Unicamp. **ZETETIKÉ – FE**, v. 18, 2010.

CARVALHO, Ana Márcia Fernandes Tucci. **A extimidade da demonstração**. Rio Claro. 2004. Tese (Doutorado) – UNESP, 2004, 219p.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000. 93p.

CHARLOT, B. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas: 2001.

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

CHEMAMA, R. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

CODO, W.; WASQUES-MENEZES, I. O que é Burnout? In: **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

COLLEY, H.; HODKINSON, P; MALCOLM, J. Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. **A consultation report, Leeds**: University of Leeds Lifelong Learning Institute. 2002.

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

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio século XXI escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FINK, B. **O sujeito lacaniano entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FORBES, Jorge . **Você quer o que deseja?** São Paulo: Best Seller, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A. e SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GUEGUEN, P. G. A transferência como logro. In: FELDSTEIN, Richard; FINK, Bruce; JAANUS, Maire (Orgs.). **Para ler o seminário 11 de Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. p. 93-114. 1997.

GUIRADO, Marlene. Poder indisciplinado: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

HARARI, R. **Uma introdução aos quatro conceitos fundamentais de Lacan**. Campinas: Papyrus, 1990.

KUPFER, M. C. Uma educação para o sujeito. In: **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1969-70). **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

LAGACHE, D. **A transferência**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero – a moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LORENCINI JR., Alvaro. **O professor e as perguntas na construção do discurso reflexivo em sala de aula**. São Paulo. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da USP, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

MILLER, J. A. **O lugar e o laço**. Aula 5, nov. 2000.

MRECH, L. M. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999.

NOBLIT, George W. Tradução de BUENO, Belmira O. Poder e desvelo na sala de aula. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 119-137, jul./dez. 1995.

NODDINGS, Nel. Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching. **Harvard Educational Review**, Cambridge, MA, v. 56, n. 4, p. 496-510, 1986.

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

PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M.; PRINS, S. A.; CARVALHO, M. A. Memórias: uma metodologia de coleta de dados – dois exemplos e aplicação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 8, n. 1, 2008.

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

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

QUINET, A. **O estilo, o analista e a escola**. Disponível em: <http://www.etatsgeneraux-psychanalyse.net/mag/archives/paris2000/texte84.html>. Acesso em: 17 jun. 2007.

SADLER, Royce. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**. n. 18, p. 119-144, jun. 1989.

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

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

VILLANI, A. O professor é como um analista? **Ensaio**, 1999.

_____. Reflexões sobre o ensino de física no Brasil: práticas, conteúdos e pressupostos. **Revista de Ensino de Física**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 76-95, dez. 1984.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Revista da Faculdade de Educação**. v. 12, n. 22, p. 159, 2001.

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