

# A GESTÃO DA SALA DE AULA NA FORMAÇÃO DOCENTE: O CASO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

*CLASSROOM MANAGEMENT IN TEACHER TRAINING: THE CASE OF A PUBLIC UNIVERSITY*

Fabio Luiz da Silva<sup>I</sup>   
Adriana Regina de Jesus<sup>II</sup> 

<sup>I</sup> Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil. Doutor em História. Docente de História. E-mail: fls.londrina@yahoo.com.br

<sup>II</sup> Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina, PR, Brasil. Doutora em Educação. Docente do Departamento de Educação e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: adrianar@uel.br

**Resumo:** Sendo a escola fundamental para a sociedade, a formação dos professores deve estar em constante estado de reflexão. Admitindo que a ação docente é orientada por diversos conhecimentos, é sempre pertinente questionar-se a respeito da presença ou não de determinados conceitos nos currículos das licenciaturas. É o caso da gestão da sala de aula, que contempla um conjunto de saberes cotidianamente utilizados pelos professores. Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do estágio pós-doutoral em Educação, que teve como objetivo identificar a presença de noções de gestão da sala de aula em cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina. A pesquisa fundamentou-se principalmente na pedagogia histórico-crítica, mas buscou outras bases teóricas quando foi necessário. A pesquisa pode ser classificada como aplicada, exploratória, descritiva e um estudo de campo, pois coleta dados com o recurso de um questionário on-line. Esta pesquisa foi realizada com 44 alunos de licenciatura, de diversos períodos, de 3 cursos diferentes. O instrumento de pesquisa escolhido foi um questionário on-line. Solicitou-se aos participantes que identificassem aquilo que consideram um bom e um mau professor, uma boa e uma má aula. A partir dos resultados foi possível interpretar parcela da realidade da formação docente no contexto estudado. Percebeu-se que grande parte dos alunos apresentou uma visão bastante genérica e idealizada daquilo que caracterizaria um bom professor e uma boa aula. Em relação ao objetivo da pesquisa, observou-se que noções de gestão da sala de aula foram poucas e superficialmente citadas. Isto pode ser a evidência de que este conceito ainda não está presente adequadamente nas licenciaturas.

**Palavras-chave:** Gestão da Sala de Aula. Formação Docente. Educação Básica. Educação Superior.

DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v19i38.852>

Submissão: 12-07-2022  
Aceite: 01-09-2022

**Abstract:** Given that school is fundamental to society, teacher training should be in a state of constant reflection. Assuming



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

that the teaching action is guided by several types of knowledge, it is always relevant to question the presence or lack of certain concepts in teaching undergraduate curriculums. This is the case of classroom management, which includes a set of knowledge used daily by teachers. This paper presents the results of a research conducted as part of a post-doctoral internship in Education, which aimed to identify the presence of classroom management concepts in teaching degree courses at the State University of Londrina. The research was based mainly on historical-critical pedagogy, but sought other theoretical bases when necessary. The research can be classified as applied, exploratory, descriptive and field study as data is collected using an online questionnaire. This research was carried out with 44 undergraduate students, from different periods, from 3 different courses. The research instrument chosen was an online questionnaire. The participants were asked to identify what they consider a good and a bad teacher, a good and a bad lesson. From the results it was possible to interpret part of the reality of teacher training in the context studied. It was observed that a great part of the students presented a very generic and idealized view of what would characterize a good teacher and a good lesson. In relation to the research objective, it was possible to observe that notions of classroom management were few and superficially mentioned. This may be evidence that this concept is still not properly addressed in teaching degrees.

**Keywords:** Classroom Management. Teacher Training. Basic Education. Undergraduation.

## Introdução

O médico e escritor brasileiro Pedro Nava (1903-1984), em um de seus livros de memórias, *Chão de Ferro*, narra suas experiências como aluno do Colégio D. Pedro II, no início do século XX. Em determinado trecho, ele descreve o comportamento do professor de Geografia em sala de aula. No primeiro dia, o professor sentou-se, preencheu os devidos registros da aula e encarou os alunos um por um e começou a falar: “[...] vou varrer ócês todos, seus canalhas, seus vagabundos, seus vadios assim como um tufão na face dos mares! E vai começar hoje! Não saio daqui sem fazer minha caçada e dar, pelo menos, meia dúzia de zeros!” (NAVA, 2012, p. 10). Depois desta introdução, o professor colocou-se a fazer a chamada de maneira que cada nome era motivo de ofensa: chamando de imundo quem era Raimundo, de bostas quem era Bastos, de boasmerdas quem era Boanerges, assim por diante. Quando tomava as lições, o professor era igualmente cruel, “passa pra cá, seu patife! Passa pra cá, seu cachorro! Ou burro, ou besta ou mula [...]” (NAVA, 2012, p. 11). Diante das respostas erradas ou das confissões de ignorância, o professor lançava a nota zero utilizando um carimbo especial que mandara confeccionar. Apesar de tudo isso, Pedro Nava nos conta que este professor era muito popular, “é que, com o correr do tempo, cada turma ia verificando que aquilo era trovoadas seca,

trovoada sem chuva e que o Paranhos era o melhor dos homens” (NAVA, 2012, p. 13). Segundo ele, no final dos dois períodos letivos nos quais este professor os ensinou, os alunos passavam a admirá-lo e estimá-lo. Tal comportamento do professor nos parece, mercedamente, repugnante. Apesar disso, era uma estratégia de gestão da sala de aula. O professor Paranhos desejava manter a disciplina e estimular o estudo entre os alunos e se utilizava das ferramentas que conhecia.

Talvez o professor de Geografia de Pedro Nava devesse ter lido a obra *Les Douze vertus d'un bon maître*, de 1785, publicado por um religioso chamado Agathon. O livro tinha como objetivo instruir os professores quanto aos meios necessários para um bom ensino: “nossa presente intenção é tratar da questão das virtudes que são adequadas para um bom Mestre”. (AGATHON, 1856, p. 3). Para isso, o autor relacionou doze virtudes que caracterizariam o bom professor: gravidade, silêncio, humildade, prudência, moderação, paciência, gentileza, zelo, generosidade, vigilância, piedade e sabedoria. Para cada uma destas virtudes, Agathon apresentou ações a serem praticadas ou evitadas pelo professor. Para Gauthier (2016), esta característica faz com que esta obra se diferencie daquelas publicadas por grandes figuras da história da educação, como Montaigne ou Rousseau, que podem ter escrito “[...] observações se referiam mais à educação das crianças de um ponto de vista filosófico relativamente abstrato do que ao trabalho paciente e ingrato do professor na concretude e na vida cotidiana de sua classe” (GAUTHIER, 2016, p. 27). Segundo Emmer e Sabornie (2015), as pesquisas sistemáticas a respeito da gestão da sala de aula iniciaram-se na década de 1950, no entanto, já havia publicações a respeito deste tema no início do século XX (BISSONNETTE; GAUTHIER; CASTONGUAY, 2016). Podemos afirmar, portanto, que muito antes desta problemática ser objeto de observação metódica, já havia tentativas de teorizar os saberes<sup>1</sup> necessários para prevenir e gerir o comportamento dos alunos a fim de produzir um ambiente favorável aos processos de ensino e de aprendizagem – e que não precisavam recorrer ao terror empregado pelo professor do jovem Pedro Nava.

Partindo do pressuposto de que tais saberes são fundamentais para um efetivo trabalho docente em sala de aula, é urgente determinar o seu lugar no campo da formação dos professores. Uma possibilidade é partir da afirmação de Butlen (2015) de que devemos distinguir os saberes a ensinar e os saberes para ensinar. Esta proposta é importante, pois durante muito tempo, apesar de iniciativas como a de Agathon, estes últimos saberes não foram considerados seriamente como parte integrante dos currículos da formação docente. Gauthier *et al.* (2013), em outra perspectiva, diferenciam aqueles saberes ligados à gestão da matéria, daqueles relacionados à gestão da classe. Enquanto a primeira “[...] engloba o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo [...]” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 196-197), a segunda “[...] consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 240).

1 Ao longo deste trabalho, os termos “saberes” e “conhecimento” serão utilizados como sinônimos. No entanto, há aqueles que fazem uma distinção. Para Mota, Prado e Pina (2008), os saberes seriam os conhecimentos colocados em ação em um determinado contexto. Assim, o conceito de saberes é mais amplo do que conhecimento: o conhecimento em confronto com a realidade transformar-se-ia em saberes. Na compreensão desta pesquisa os conceitos saber e conhecimento são assumidos como sinônimos, pois a distinção pode contribuir para reforçar a oposição entre teoria e prática na formação docente.

Para Imbernón (2015), as salas de aula têm apresentado uma crescente complexidade. Por isso, é fundamental esclarecer e reforçar a importância de uma formação docente que forneça aos professores conhecimento que estão além daqueles próprios de cada campo do conhecimento. Segundo Gatti (2015, p. 229) tais saberes seriam “[...] conhecimentos do campo educacional e sobre práticas relevantes a esse campo [...]”. Assim, acreditamos que os saberes relacionados à gestão da sala de aula devam estar presentes nos currículos de formação docente, pois, desta forma, os professores estarão melhor preparados para a complexidade do cotidiano em sala de aula. Considerando que Silva (2016) identificou um aumento do interesse pelo conceito de gestão da sala de aula nos meios acadêmicos brasileiros e dada a importância da formação docente, o objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa sobre a presença de noções de gestão da sala de aula nos cursos de licenciatura de uma universidade pública.

Este trabalho fundamenta-se, numa dimensão macro, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica da escola. Deste ponto de vista teórico, a escola caracteriza-se por ser o lugar do saber sistematizado (SAVIANI, 2011), aquele que constitui a herança filosófica, artística e científica da humanidade. Desta forma, Saviani (2011, p. 88) aponta para a “[...] especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral”, o que se constitui em um objetivo político. O trabalho escolar, assim percebido, necessita da presença do professor e a presença do aluno. Isto significa o reconhecimento do papel essencial do professor na atividade educativa escolar e, portanto, da importância de sua competência para transmitir de forma adequada o saber escolar e garantir que ele seja realmente aprendido pelos alunos. Segundo Saviani (2011, p. 32), é

pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático, real. Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer.

A gestão da sala de aula encontra-se nesta dimensão micro, das formas adequadas de agir no cotidiano escolar, em sala de aula. Os conhecimentos que compõem este aspecto do trabalho docente são necessários, apesar de não suficientes, para ultrapassar a distância que há entre as condições atuais da educação escolar e o projeto de sociedade democrática que se deseja. Para fundamentar as reflexões a respeito desta dimensão, recorreremos a outras abordagens teóricas, a partir de uma estratégia de teorização combinada que, para Mainardes (2018, p. 6), consiste em um “[...] esforço de articular teorias ou conceitos oriundos de diferentes teorias, com o objetivo de compor um quadro teórico consistente para fundamentar determinada análise”. Para que isto ocorra de forma justaposição aleatória de conceitos, é preciso que as teorias utilizadas tenham algumas posições em comum, ou seja, valores partilhados (MAINARDES, 2018). Assim, ao recorrermos a autores como Clermont Gauthier, por exemplo, estamos enfatizando a importância dada ao professor e à transmissão do conhecimento como uma região de interseção possível com a pedagogia histórico-crítica. Compreendemos que a gestão da sala de aula faz parte da competência técnica necessária para que o professor possa cumprir sua função de transmitir às novas gerações o conhecimento construído pelos seres humanos ao longo da história. É neste

sentido que esperamos que nosso trabalho contribua para o aperfeiçoamento da formação docente.

### **Gestão da sala de aula e formação docente**

Partindo do pressuposto de que escola é o lugar para o ensino e para a aprendizagem do conhecimento acumulado pela humanidade, que consiste na “[...] elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos [...]” (MARTINS, 2013, p. 272), é necessário que o ensino se organize em uma sequência que proporcione aos estudantes os elementos culturais que precisam ser assimilados. Isto significa o reconhecimento de que os conceitos não são aprendidos de forma direta pelos alunos em sua relação cotidiana com o mundo (SFORNI, 2015). Pelo contrário, para que a aprendizagem realmente ocorra é preciso “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança [...]” (VIGOTSKI, 1988, p. 115).

Um primeiro requisito para que o professor coloque em prática um ensino efetivo é o domínio do conteúdo, ou seja, dos conceitos de sua área de estudo. Além disso, é necessário o conhecimento das teorias pedagógicas, que fundamentam sua prática, e dos processos de aquisição do conhecimento. A estes saberes devemos acrescentar a urgência do uso de métodos de ensino que mantenham constantemente e explicitamente a vinculação entre aquilo que se ensina na escola e a sociedade (SAVIANI, 1999).

No entanto, para que o ensino e a aprendizagem sejam realmente efetivos é preciso mais do que a correta organização do ensino. Trata-se de um conhecimento que não se origina na didática ou na formação específica dos professores. Este saber tem nascido da experiência dos docentes em sala de aula, geralmente obtido a duras penas. Ao conjunto de práticas originadas deste tipo de conhecimento chamamos de gestão da sala de aula. Apesar de existirem inegáveis relações entre gestão da sala de aula e outros aspectos do ensino e da aprendizagem, ela não se confunde nem se reduz a elas. Para Montero (1996), a eficácia docente relaciona-se a dois grupos de comportamento do professor: “[...] os comportamentos instrutivos e os comportamentos referentes à organização, controle e gestão da aula (*classroom management*)” (MONTERO, 1996, p. 229). Esta autora também destaca que ambos os tipos de comportamento do professor têm estreita relação e que há suficiente evidência empírica para que sejam considerados associados à melhoria da aprendizagem dos alunos (MONTERO, 1996).

Assim, podemos afirmar que a gestão da sala de aula está relacionada às ações necessárias para a criação de um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem. Isto envolve, por exemplo, garantir o máximo de tempo possível da aula em atividades relacionadas ao objetivo fundamental da escola: a transmissão da cultura historicamente acumulada às novas gerações. Este é um aspecto no qual nosso sistema educacional está longe do ideal. Segundo pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os professores brasileiros utilizam apenas 67,4% do tempo ensinando. Na Argentina esse percentual é de 76,6% e na Finlândia, exemplo repetidamente citado de excelência em educação, 79,9% (OECD,

2018). Isto significa, por exemplo, que os professores brasileiros gastam muito tempo esperando pela atenção dos alunos no início das aulas e/ou com as exigências da burocracia escolar.

Dubet (1997) já havia demonstrado que o conhecimento em si não era suficiente para que o professor tivesse a atenção dos alunos. O mesmo poderíamos afirmar dos recursos didáticos. Para Dussel e Caruso (2003), anteriormente a qualquer tentativa de ensino seria necessário que se eliminassem os obstáculos à transmissão do conteúdo aos alunos, ou seja, uma boa aula inicia-se com a preparação dos alunos para a aprendizagem. Segundo Vigotski (2009), o ensino efetivo exige que o professor explique, comunique conhecimentos, faça perguntas, corrija e leve o próprio aluno a explicar. No entanto, isto somente ocorre caso esse professor construa as condições necessárias. A partir destes pressupostos, podemos compreender o conceito ora em estudo. Para Emmer e Sabornie (2015, p. 6), uma das mais frequentes definições afirma que gestão da sala de aula consiste nas “[...] ações que os professores realizam para criar um ambiente que apoie e facilite tanto o aprendizado acadêmico quanto o socioemocional [...]” (tradução nossa). Mais detalhada é a definição de Bissonnette, Gauthier e Castonguay (2017, p. 51), ao afirmarem que gestão da sala de aula é “[...] um conjunto de práticas e estratégias educativas para, por um lado, prevenir e gerir eficazmente os problemas de comportamento dos alunos e, por outro, criar e manter um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem.” (tradução nossa). Acreditamos que o núcleo do conceito de gestão da sala de aula está em seu aspecto ambiental positivo para o ensino e a aprendizagem. O objetivo não é uma classe de alunos mudos e passivos mas, pelo contrário, engajados em seu próprio aprendizado.

Pesquisas têm demonstrado que a gestão da sala de aula é um dos fatores mais importantes para a efetivação do ensino e da aprendizagem. Analisando diversos estudos a respeito de variáveis que podem afetar o desempenho dos estudantes, Wang, Haertel e Walberg (1993) concluíram, entre outras coisas, que a gestão da sala de aula é o fator que mais apresenta correlação com a aprendizagem dos alunos, porque o “[...] gerenciamento eficiente da sala de aula permite que os professores gastem mais tempo na instrução do que abordando problemas de disciplina e tarefas burocráticas” (WANG; HAERTEL; WALBERG, 1993, p. 278). Em outras palavras, o aumento da quantidade de tempo dedicada realmente ao ensino está relacionado positivamente à melhora na aprendizagem dos alunos. Oliver, Wehby e Reschly (2011) também chegaram a resultado semelhante ao estudarem os efeitos das práticas de gestão sobre os problemas de comportamento dos alunos, afirmando que estas práticas têm “[...] um efeito positivo significativo na diminuição do comportamento problemático na sala de aula” (OLIVER; WEHBY; RESCHLY, 2011, p. 35) e que se pode esperar por melhorias no desempenho dos alunos. No Brasil, Mesquita (2018), objetivando identificar as características de um bom professor, realizou uma revisão da literatura sobre diversos aspectos do trabalho docente e concluiu que entre os aspectos levantados está a gestão de classe. Marzano e Marzano (2003) afirmam que as pesquisas não apenas apontam para a importância da gestão da sala de aula, mas também indica quais os caminhos para uma boa implementação de estratégias nesta dimensão do trabalho do professor. Assim, consideramos que um aspecto tão importante da ação docente cotidiana deva ganhar destaque na formação dos professores.

Segundo Saviani (2005) e Gasparin (2015), a necessidade de uma formação específica para os professores já fora proposta por Comenius, no século XVII. Para o pensador boêmio, em razão dos pais raramente estarem preparados para bem educar seus filhos seriam necessárias pessoas que fizessem do ensino a profissão com a qual serviriam a toda a comunidade (COMENIUS, 2001). Chamlian (2013) chega a afirmar que, na obra de Comenius, há referência a dois fenômenos distintos na arte de saber ensinar: o primeiro refere-se ao comportamento dos alunos e o segundo vincula-se ao modo como é transmitido o conhecimento. Tanuri (2000) igualmente afirma que a origem da problemática da formação docente pode ser encontrada no mesmo momento em que o mundo moderno nascia, ou seja, na época da Reforma e da Contrarreforma.

Apesar disso, Saviani (2005) esclarece que a questão da formação de professores tornou-se uma preocupação institucional com o advento da filosofia iluminista e a vitória da Revolução Francesa. Neste mesmo sentido, Boto (2017) afirma que o pensador iluminista Condorcet defendia a profissionalização do trabalho docente. O professor deveria ter assegurada uma condição permanente, que lhe garantisse a tranquilidade de uma vida sedentária e regrada. Este diferencial estava baseado na crença de que o professor devesse possuir habilidade para antecipar-se às dificuldades que poderiam surgir das diferenças entre os alunos (BOTO, 2017). A Revolução Industrial, concretização econômica e social da modernidade, trouxe a necessidade da ampliação da instrução popular e, portanto, da instalação de escolas de formação de professores. A máquina, essência do mundo industrial, representou a efetivação do desejo moderno de manipulação das forças da natureza e a difusão de seu uso pelos diversos ramos da economia alterou as relações sociais. Para Cambi (1999), a Revolução Industrial transformou profundamente a sociedade, nos diversos de seus aspectos: sistema produtivo, estilo de trabalho, mentalidade, consciência individual e nas instituições. A escola foi, sem dúvida, uma destas instituições, pois uma sociedade mais instruída passou a ser condição para a continuidade do desenvolvimento industrial. Para Saviani (1996), a produção industrial implica que a ciência, uma potência espiritual, se converta em potência material e, por isso, o domínio da escrita torna-se uma necessidade generalizada, desta forma, “quanto mais avança o processo urbano-industrial, mais se desloca a exigência da expansão escolar” (SAVIANI, 1996, p. 156). Tal processo, portanto, está relacionado a uma crescente preocupação com a formação dos professores.

Diversos autores têm expressado a preocupação com a formação docente, tais como Lüdke e Ivenicki (2022), Gatti (2021), Gatti, Shaw e Pereira (2021), Macedo e Santos (2021), Imbernón (2015), Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009), entre outros. As múltiplas reflexões a respeito da formação dos professores acompanham a cobrança cada vez mais intensa de uma educação de melhor qualidade. No final da década de 1990, Gauthier *et al.* (1998, p. 13) já afirmavam que a escola vinha “[...] sendo interpelada com insistência e vigor [...]” a respeito da acusação de não estar cumprindo de maneira conveniente o seu papel. Esta crítica, evidentemente, estende-se aos professores e às instituições que os formam: “questiona-se, assim, a qualidade da educação dispensada aos alunos, a competência dos professores e mesmo as instituições responsáveis por sua formação” (GAUTHIER, 1998, p. 13). Em resumo, muitas das deficiências da educação são atribuídas “[...] à falta de saberes necessários ao exercício da docência” (PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO, 2009, p. 170).

Muitos dos problemas da formação docente têm origem no atrito teoria/prática e academia/escola. Neste caso, as instituições de formação docente estariam privilegiando a teoria e negligenciando a prática em sala de aula. Por outro lado, os professores quase nenhuma utilidade percebem no conhecimento acadêmico, que é considerado distante da aspereza do cotidiano escolar. Uma das razões para esta situação deve-se ao fato de que “[...] vários cursos de formação inicial estão baseados mais em uma visão prescritiva da profissão do que em uma análise de sua realidade” (PERRENOUD *et al.*, 2007, p. 17). Em outras palavras, a formação docente seria muito teórica em detrimento das reflexões sobre a prática (VAILLANT, 2015). Para Gomes (2015, p. 207), os “[...] currículos dos cursos de licenciatura não preparam o professor para a complexidade da prática profissional”. Lüdke e Ivenicki (2022), referindo-se ao estágio curricular, afirmam que o grande desafio é justamente a articulação entre a teoria e a prática, pois

A contribuição fundamental dos professores da escola nessa perspectiva é, em geral, desconsiderada, ou mesmo desconhecida, no planejamento do trabalho do estagiário, feito pela universidade, reservando ao professor supervisor que o recebe na escola a responsabilidade de avaliar seu trabalho, que não passa, em geral, da observação do que se passa em uma sala de aula e de uma “aula ensaiada” para apresentação a seus alunos (LÜDKE; IVENICKI, 2022, p. 8).

A antiga crença de que bastaria conhecer o conteúdo para bem ensinar pode estar na origem desta situação (BUTLEN, 2015), pois os cursos de licenciatura estariam valorizando apenas os saberes disciplinares. Podemos acrescentar também aquilo que Imbernón (2015) chamou de cotidianidade invisível, aqueles aspectos da prática docente em sala de aula que, geralmente, não são percebidos com a importância devida. Gauthier *et al.* (1998, p. 19) também indicaram fator semelhante ao defender que a atividade docente “[...] se exerce sem revelar os saberes que lhe são inerentes”. Assim, é preciso uma

[...] formação profissional que reconhece professores e futuros professores como sujeitos de conhecimento e que considera que as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. (DAUANNY; LIMA; PIMENTA, 2019, p. 3)

A melhoria na formação docente passa, portanto, pela concretização de um curriculum que privilegie tanto a teoria quanto a prática e que seja capaz de criar tão necessária identidade profissional (PERRENOUD *et al.*, 2007). Para Gatti (2017), uma articulação entre teoria e prática poderia garantir uma formação que fornecesse aos professores as condições de utilizar os conceitos teóricos de forma relevante, recriando seus próprios saberes e práticas. A efetivação de uma formação deste tipo, poderia, além de aperfeiçoar os processos de ensino e de aprendizagem, valorizar a profissão docente (GOMES, 2015). Acreditamos que um dos aspectos da ação docente que contribuiria para isso seria a introdução dos saberes relacionados à gestão da sala de aula.

## Metodologia

Utilizando-se a classificação de Gerhardt e Silveira (2009), esta pesquisa foi, quanto à abordagem, qualitativa, pois preocupou-se “[...] com aspectos da realidade que não podem

ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Em relação à natureza, por existirem possíveis efeitos práticos dos resultados alcançados, podemos classificar a pesquisa como aplicada. Ainda de acordo com os objetivos, esta pesquisa foi exploratória, pois objetivava proporcionar maior familiaridade com o problema. Também foi descritiva, porque pretendeu descrever os fenômenos da realidade em estudo. Quanto aos procedimentos, foi um estudo de campo, pois coletou dados com o recurso de um questionário. Esta pesquisa foi realizada com 44 alunos de licenciatura de 3 cursos e diversos períodos da Universidade Estadual de Londrina, o *locus* de nosso estudo. Participaram da pesquisa alunos das seguintes licenciaturas: Filosofia, História e Pedagogia. O instrumento de pesquisa consistiu em um questionário on-line assíncrono, que apresentava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esse questionário foi encaminhado aos alunos por meio dos respectivos departamentos. Solicitou-se aos participantes que completassem duas vezes as seguintes frases: “um bom professor é aquele que...”; “um mau professor é aquele que...”; “uma boa aula é aquela na qual...”; “uma aula ruim é aquela na qual...”. Portanto, para cada questão obteve-se 88 respostas. Para a análise das respostas coletadas utilizou-se o método da interpretação do texto e do contexto para transformar as respostas dos participantes, em suas características subjetivas, em representações objetivas (TITCHEN; HOBSON, 2015).

## Resultados e discussões

Esperava-se encontrar algumas noções relacionadas à gestão da sala de aula nas respostas a respeito do que seria um bom professor, uma boa aula ou que aparecessem tais noções como ausentes em professores e aulas ruins. Algumas características trazidas por Bissonnette, Gauthier e Castonguay (2017) a respeito da boa gestão da sala de aula, por exemplo, revelam-se parcialmente no discurso dos respondentes.

Para estes autores, a gestão da sala de aula é composta de duas dimensões: as ações preventivas e as ações corretivas. Segundo Bissonnette, Gauthier e Castonguay (2017, p. 53) “[...] os professores que acham difícil gerenciar efetivamente o comportamento dos alunos são mais propensos a intervir tarde demais ou a não intervir” [tradução nossa], por isso a importância de um planejamento antecipado da gestão do comportamento. Knoster (2014, p. 8) afirma o mesmo quando escreve “[...] a ênfase principal no gerenciamento eficaz da sala de aula é, em primeiro lugar, prevenir o comportamento problemático” [tradução nossa]. Bissonnette, Gauthier e Castonguay (2017) estabelecem cinco ações que compõem as intervenções positivas do professor que, para Knoster (2014), deveriam ocupar 80% do esforço de gestão do professor: estabelecer uma relação positiva com os alunos; criar um ambiente seguro, ordenado, previsível e positivo; supervisionar constantemente os alunos; organizar fisicamente a sala de aula e utilizar estratégias relacionadas ao ensino eficiente. Tais intervenções preventivas são importantes, pois como afirma Rogers (2008, p. 18) “[...] o comportamento também é aprendido dentro do seu contexto”. Como ações corretivas, Bissonnette, Gauthier e Castonguay (2017) elencaram também cinco intervenções, que deveriam ocupar a menor parte do esforço de gestão do professor: utilizar estratégias de intervenção indiretas; utilizar estratégias de intervenção diretas; acumular

informações sobre o comportamento dos alunos; reconhecer as motivações dos comportamentos inadequados; recorrer a um especialista. Neste sentido, Rogers (2008) também indica que as interações corretivas devam ser as menos intrusivas possíveis.

Em relação à questão do que seria um bom professor, grande parte das respostas podem ser consideradas genéricas e pouco dizem sobre a gestão da sala de aula ou mesmo da matéria. Poderíamos afirmar que se trata mais de indicações de atitudes que os professores deveriam cultivar. Atitudes são como posicionamentos mentais, disposições ou impulsos para a ação. Para Abbagnano (1982, p. 85), atitude é [...] como um projeto de comportamento que permita efetuar opções de valor constante diante de uma situação determinada”. Então, assim devem ser compreendidas as afirmações dos participantes a este respeito: um bom professor é aquele que...: “inspira”; “ama o que faz”; “se doa pelos seus alunos”; “tem ânsia de ensinar”; “educa com amor”; “respeita e busca o melhor para seus alunos”; “se importa com o aprendizado dos alunos”; “se dedica na sua profissão”; “acredita que todos aprendem”; “entende a sua responsabilidade”; “ enxerga o aluno como um sujeito em evolução, considerando sempre seu conhecimento prévio”; “faz o seu melhor para que seus alunos aprendam”, entre outras.

Houve também respostas que indicavam ações que os professores deveriam executar, mesmo que genéricas: “amplia conceitos e dinamiza as formas de conhecimento”; “sabe relacionar a teoria e a prática”; “identifica as dificuldades do aluno e consegue elaborar atividades para estimular o seu potencial”; “consegue transmitir o conhecimento de forma simples e eficaz”; “não fica preso aos textos de apoio”; “planeja as aulas de acordo com a necessidade da turma”; “tem uma boa didática, fugindo do ensino tradicional”; “sabe trabalhar de diferentes formas”. A identificação do bom professor com a utilização de uma boa didática também foi obtida em pesquisas que procuraram levantar as características do bom professor. Figueiredo (2018), investigando 222 universitários, de diversos cursos, a este respeito concluiu que os participantes valorizaram o domínio do conhecimento, os aspectos didáticos e a metodologia diversificada. Lopes e Lima (2019), realizaram pesquisa semelhante e concluíram que, para os graduandos participantes, o bom professor “[...] constitui-se não apenas do domínio do conhecimento específico da sua área, mas também de conhecimento sobre didática e metodologias de ensino” (LOPES; LIMA, 2019, p. 2019). É interessante, no entanto, notar que, em nossa pesquisa, as palavras “planejamento” e “metodologia” apareceram apenas uma vez. Considerando que existe um conjunto importante de conhecimentos válidos sobre a docência, a educação e o ensino (GATTI, 2015) é preciso refletir sobre o motivo de tão poucos alunos vincularem de forma explícita a imagem que fazem do bom professor ao seu planejamento e/ou à sua metodologia.

A respeito de elementos referentes particularmente à gestão da sala de aula, foi possível localizar algumas respostas que podem ser consideradas nesse sentido, mas também de forma genérica: “sabe proporcionar um ambiente de aprendizagem adequado”; “ouve, respeita e traz o aluno para o processo de ensino-aprendizagem de forma acolhedora”; “se adapta às diferentes realidades encontradas em sala de aula”. Como vimos, para Bissonnette, Gauthier e Castonguay (2017), proporcionar um ambiente adequado para a aprendizagem faz parte dos objetivos da gestão da sala de aula e, portanto, tornar a os processos de ensino e de aprendizagem acolhedores é essencial. Igualmente fundamental é a capacidade dos professores em adaptar-se à diversidade

de situações e contextos que cotidianamente encontra nas escolas. No entanto, nenhuma resposta que fizesse referência direta à gestão da sala de aula. Tampouco indicação da importância de manter os alunos engajados na aprendizagem, de conseguir a disciplina dos alunos em sala de aula ou ainda de evitar conflitos desnecessários. Em outras palavras, nada a respeito de intervenções preventivas ou corretivas, que são características fundamentais de uma boa gestão de sala de aula. Como afirma Montero (1996, p. 229), bons professores seriam aqueles “[...] capazes de prevenir os problemas de organização e controle da aula para poder realizar melhor a instrução [...]”.

Situação semelhante ocorreu quando os participantes responderam à questão sobre o que seria um mau professor: “não mostra o amor que tem pelo que faz”; “não se importa com as individualidades dos alunos”; “não tenta ajudar os alunos”; “não se compromete”; “não liga para educação”; “não sabe ouvir”; “atua de forma autoritária”; “desconsidera as reais condições do aluno”; “não tem paciência”; “não acredita em seus alunos”; “se sente superior aos alunos e, por isso, acha que pode humilhá-los”; “é soberbo, dono do conhecimento, não é empático”; “apenas trabalha para receber o salário ao final do mês”, entre outras respostas. São basicamente exemplos negativos das atitudes consideradas como caracterizadoras do bom professor. No entanto, os participantes mencionaram muito mais ações, neste caso, que os professores não deveriam executar: “não procura novas metodologias de ensino”; “ignora a passagem do tempo e continua agarrado a metodologias de ensino antiquadas”; “só lê slides ou só fala da matéria”; “só segue protocolos”; “só ele fala, não há interação com os alunos”; “não tem didática”; “sempre oferece apenas uma metodologia”; “só se baseia em práticas tradicionais de ensino (memorização, repetição)”, entre outras respostas. Quando estimulados a dizer o que caracterizaria um professor ruim, os participantes mencionaram diversas vezes a falta de didática ou de metodologia adequada, posição que pode ser resumida na seguinte resposta: “parece não saber explicar a matéria”. Este aspecto está relacionado a uma característica fundamental de um bom professor: a clareza (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014), que implica em “[...] proporcionar informação, exemplificar, demonstrar, proporcionar situações de prática” (MONTERO, 1996, p. 236).

É interessante perceber que os estudantes das licenciaturas que responderam à pesquisa tenham assinalado que um mau professor é aquele com dificuldades didáticas e metodológicas e, simultaneamente, não tenham indicado com clareza que esses elementos seriam importantes para um bom professor. Uma hipótese é que exista uma idealização da imagem do bom professor, talvez proveniente da mídia ou do desejo de assim se tornar, mas a imagem do professor ruim tem origem na experiência de vida dos alunos respondentes. Coll e Miras (1996) afirmam que a representação que os alunos têm dos professores – e vice-versa – depende, entre outros fatores, da história pessoal de cada um. Então, quando os participantes dizem que o mau professor é “aquele que só dá atividade de copiar do quadro e responder ao livro didático”, provavelmente têm alguém em mente, da época quem que estava na educação básica. Por outro lado, quando eles respondem que o bom professor “faz o seu melhor para que seus alunos aprendam” talvez estejam reproduzindo a representação do professor herói, que salva turmas difíceis e que está presente em diversos filmes e seriados. Ou então simplesmente estão projetando aquilo que

desejam ser e, por isso, suas respostas estão repletas de sugestão de atitudes positivas e com poucas indicações práticas.

A respeito de respostas com elementos vinculados à gestão da sala de aula, obteve-se algumas: “não é flexível no seu plano de aula”; “não abre espaço para que os alunos possam conversar, perguntar e questionar os assuntos, os tratando como se não fossem capazes”; “senta na cadeira e espera que o livro resolva”; “é ignorante e não responde as dúvidas dos alunos”; “reage violentamente às adversidades dentro de sala”; “age de maneira autoritária, não ouve nem acolhe sugestões de seus alunos”; “é aquele trata o aluno com indiferença, pois o laço afetivo é muito importante para a aprendizagem”. Apesar de revelarem mais atitudes do que ações estas respostas se aproximam daquilo que se entende por gestão da sala de aula. A flexibilidade do professor diante da complexidade da sala de aula é elemento fundamental da gestão da sala de aula. Estimular a participação dos alunos e responder às suas perguntas também é importante. Bissonnette, Gauthier e Castonguay (2017) afirmam que estabelecer relações positivas com os alunos faz parte de uma boa gestão da sala de aula e isto significa, entre outras coisas, interagir com todos os alunos. Coll e Miras (1996) destacam a importância dos aspectos afetivos e relacionais do comportamento dos professores. Além disso, saber agir quando ocorrem adversidades em sala de aula, e elas sempre acontecem, é parte de uma boa gestão da sala de aula.

Na tentativa de captar mais algumas noções de gestão da sala de aula que os alunos das licenciaturas participantes pudessem ter, foi solicitado que indicassem o que considerariam ser uma boa aula. Em geral, as respostas concentraram-se dois aspectos: participação e interação. Algumas respostas podem exemplificar estes casos: “a participação dos alunos, mesmo que incentivada e não voluntária, é parte fundamental da construção do conhecimento”; “aluno e professor tenham participado para a construção de algum conhecimento”; “todos participam”; “os alunos participam, saem comentando sobre a aula e o professor”; “existe participação e troca de informações”; “há interação entre as pessoas”; “os alunos participam de maneira dialógica e não há uma transmissão de conteúdo”; “os alunos participam da aula fazendo questionamentos e dando sua opinião”; “os alunos participam ativamente, têm poder de fala e de expressão”; “os estudantes participam ativamente e desinibidamente”; “os alunos participam e se interessam pelo assunto”; “é dinâmica e o aluno interage”; “há uma troca entre professor e aluno”; “tem bastante interação”; “o professor consegue, a partir da interação dos alunos, caminhar para um novo patamar do conhecimento”, entre outras. Há coerência entre estas respostas e as caracterizações do bom e do mau professor. Aqui, talvez exista alguma idealização da sala de aula, de maneira semelhante às respostas sobre o bom professor.

Houve algumas respostas vinculadas mais proximamente aos aspectos didático-metodológicos do ensino: “os alunos têm a percepção de que o professor se organizou, se planejou e se preocupa com a interação e a aprendizagem de seus estudantes”; “foi bem estudada e planejada”; “o professor é didático tanto em sua fala quanto em seu material apresentado”; “a realidade dos alunos é conectada com os conteúdos programáticos”; “existe planejamento e os estudantes são beneficiados e aprendem conforme o processo desenvolvido”; “o professor inova no fazer a aula e apresenta novas possibilidades metodológicas aos alunos, trazendo vida ao conteúdo”; “o professor se preocupa em relacionar o conteúdo com o contexto em que o

aluno está inserido”; “o professor utiliza metodologias diversificadas e possibilita que os alunos interagem”; “uma boa aula é aquela alia conteúdo e metodologia”. Novamente é interessante notar o quanto os participantes indicaram a didática e a metodologia como características de uma boa aula, mas pouco se referiram a isto quando responderam sobre o bom professor. Igualmente digno de nota foi o caráter lúdico desejado como ingrediente de uma boa aula: “é moderadamente descontraída”; “o tempo passa voando e a gente nem vê”; “todos se divertem”; “os alunos não percebem que está chegando ao fim”; “podemos absorver o conteúdo de forma prazerosa”. Provavelmente os alunos respondentes acreditem que uma aula prazerosa seja consequência natural de uma atitude positiva do bom professor.

Encontramos nas respostas algumas que podem ser consideradas como parte do conceito de gestão da sala de aula: “uma boa aula é aquela na qual o aluno aprende o que foi ensinado”; “todos aprendem de forma clara e objetiva”; “os alunos se sintam confortáveis para fazerem suas perguntas”; “prende a atenção do aluno”; “se o professor vê que não está indo como o planejado, ele muda o plano em ação para uma melhor compreensão”; “o professor leva atividades que fazem os alunos a fazer perguntas e eles terem argumentos”. O objetivo final, evidentemente, da gestão da sala de aula é o aprendizado e isto exige clareza e objetividade não apenas do conteúdo, mas também das regras e procedimentos escolhidos pelo professor para a sua aula. Bissonnette, Gauthier e Castonguay (2017) indicam que a criação de um ambiente seguro e positivo é um fator importante na boa gestão da sala de aula. Isto exige a flexibilidade e capacidade de adaptação já mencionadas Poderíamos até mesmo resumir a gestão da sala de aula pela seguinte resposta: boa aula é aquela que “prende a atenção do aluno”. Em outras palavras, uma boa gestão da sala de aula deve garantir o engajamento dos alunos nas atividades que o professor planejou. O problema, é claro, está em como fazer isto acontecer em sala de aula.

Quando questionados a respeito daquilo que caracterizava uma aula ruim, muitas das respostas estiveram relacionadas ao desinteresse que ela provocaria nos alunos: “seu conteúdo é exaustivo e o professor não faz nada para amenizar isso”; “o aluno sai sem interesse”; “todos ficam com sono”; “uma aula ruim é aquela que é maçante e você não vê a hora de acabar”; “o professor apenas lê slides”; “é monótona, toda vez é a mesma coisa”; “em que ninguém presta atenção em nada”; “não chama atenção dos alunos”; “não é presa a atenção”; “o professor só fala tornando-a maçante”; “não desperta interesse em aprender por parte dos alunos”; “segue por muitas horas naquele mesmo tom monótono”; “é monótona e os alunos não se interessam”; “que o professor não atrai a atenção”; “é monótona, tradicional, sem inovação”; “não consegue cativar os alunos”; “é monótona, parece que o assunto não evolui durante a aula”, entre outras. Tal qual no caso do mau professor, parece-nos que tais representações foram ancoradas na experiência pessoais de cada respondente e que, se for o caso, são tristemente semelhantes.

Em relação aos aspectos propriamente didático-metodológicos, algumas das respostas foram: “há tecnicidade em excesso, não há uma didática adequada”; “a apresentação do conteúdo é, em si, seu objetivo final, assim, tendo o professor sempre o objetivo de “vencer” o material didático”; “o professor coloca ênfase exclusiva na exposição e nas metas quantitativas a serem cumpridas”; “o livro didático é o único recurso metodológico”; “não há método (didática) no ensino”; “a metodologia utilizada é sempre a mesma, não possibilita ver e aprender de diversificadas

formas”; “uma aula ruim é uma aula sem didática”; “o conteúdo é despejado e cobrado do aluno respostas técnicas”; “o professor não aproveita bem os materiais didáticos ofertados pela escola”; “uma aula ruim é quando o professor não se planejou para a mesma, estando perdido nos conteúdos e na maneira de aplicar”. Os respondentes foram coerentes ao apontar que didática e metodologias inadequadas caracterizam uma aula ruim e, ao mesmo tempo, apontarem que o desinteresse dos alunos é indicativo de uma má aula.

Também localizamos algumas respostas que tangenciam o conceito de gestão da sala de aula: “não se enxerga os objetivos”; “o aluno não consegue se sentir incluído”; “os alunos se sentem intimidados/inibidos e não participam da aula com medo de errar”; “não se adapta às individualidades da turma e de seus alunos”. Novamente a construção de um ambiente favorável à aprendizagem apareceu, mesmo que indiretamente, nas respostas dos participantes. Parece-nos que existe uma espécie de intuição coletiva a respeito de como seria uma boa aula e um bom professor, mas as noções que compõem a imagem evocada por tal intuição coletiva é bastante imprecisa. Portanto, é possível que preocupação com a gestão da sala de aula, indicada por Silva (2016), ainda não tenha se materializado no currículo das licenciaturas. No entanto, novas pesquisas devem ser realizadas nesse sentido. Esta necessidade de mais estudos a respeito da gestão da sala de aula é sugerida, também, em razão das próprias limitações de nossa pesquisa. Afinal, devemos considerar a possibilidade da ocorrência de interpretações diferentes em relação às perguntas apresentadas aos participantes.

### **Considerações finais**

O caso apresentado no início deste artigo, a respeito do professor de Pedro Nava, de certa maneira, pode nos parecer um exemplo de uma época distante. Prática comum em uma sociedade que considerava aceitável – e até recomendável – a violência dos professores em sala de aula. Talvez alguns de nós possamos afirmar que a situação se inverteu, pois não faltam notícias de agressões de alunos contra professores. Isto nos faz pensar que os mais de cem anos que nos separam do jovem Pedro Nava não foram suficientes para que as relações entre professores e alunos se tornassem realmente positivas e produtivas. Uma das razões que pode explicar, pelo menos em parte, esta situação – e que está subjacente em nosso trabalho – é que a formação docente não tem dado a devida atenção a uma dimensão fundamental do trabalho do professor: a gestão da sala de aula. Há, sem dúvida, desde o surgimento da escola moderna uma preocupação com a indisciplina em sala de aula. Até mesmo existia a valorização do professor que conseguia controlar seus alunos, mesmo que fosse a “ferro e fogo”. No entanto, o conceito de gestão da sala de aula objetiva a criação de um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem. Um dos fatores essenciais para que isto ocorra é o engajamento dos alunos nas atividades que estão sendo desenvolvidas em sala de aula. A gestão do comportamento em sala de aula – dos alunos e do professor – tem, portanto, este objetivo.

Por isso, defendemos uma revalorização do papel do professor, tanto em relação aos seus comportamentos de gestão da matéria, ou seja, dos conteúdos a serem ensinados, quanto em relação aos comportamentos de gestão da sala de aula. Neste sentido, as pesquisas em educação

que tratam de compreender aquilo que ocorre nas salas de aula são importantíssimas para descobrir quais as competências necessárias para o trabalho do professor. Não para que se criem prescrições absolutas a partir das quais os professores passem a ser avaliados, mas para gerar estratégias possíveis de serem adotadas e reformuladas pelos professores no contexto concreto da sala de aula, valorizando a profissão docente. Os achados de tais estudos devem ser, de alguma forma, transferidos para a formação profissional dos professores.

A partir destas reflexões surgiu a ideia de investigar a presença ou não de noções de gestão de sala de aula em cursos de licenciatura por meio da análise interpretativa daquilo que os futuros docentes acreditam ser um bom ou mau professor, uma boa ou má aula. Os achados de nossa pesquisa foram apresentados anteriormente neste texto, mas alguns pontos merecem um destaque especial a título de conclusão. Primeiro, a situação geral que a pesquisa nos revela é que os respondentes têm uma imagem genérica e idealizada da realidade da sala de aula. É compreensível, é até mesmo desejável, que futuros professores tenham uma visão otimista da educação e que desejem ser bons professores. No entanto, isto somente se concretizará caso a formação docente for a mais sólida possível. Por isso, a nossa preocupação com a quase inexistente referência do domínio da metodologia ou ao planejamento como características do bom professor. Por outro lado, a percepção de que um mau professor seria aquele que justamente não se utiliza de boas metodologias ou não planeja o seu trabalho pode indicar que ser bom professor seja visto como algo natural, fruto apenas de uma espécie de vocação.

Por isso, é coerente que não tenhamos encontrado referência explícita alguma à gestão da sala de aula nas respostas dos alunos. O pouco que obtivemos foram inferências que fizemos a partir de nossa interpretação das falas dos alunos. Talvez a mais próxima ideia dos participantes em relação à noção de gestão da sala de aula tenha sido a criação de um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem. Mesmo assim, nos parece que se acredita que tal situação ocorra automaticamente a partir de uma postura aberta, inovadora e dinâmica do professor em sala de aula – que caracterizaria um professor oposto àquele de Pedro Nava -, mas ao qual faltam uma parte importante dos saberes necessários à realização do objetivo essencial da educação escolar, o desenvolvimento cultural dos alunos. Portanto, acreditamos que isto evidencia a valorização apenas da dimensão gestão da matéria e o desconhecimento da necessidade de competências específicas de gestão da sala de aula. Assim, considerando que o objetivo desta pesquisa era identificar a presença de noções de gestão da sala de aula nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina, pudemos concluir que há evidências iniciais de que a gestão da sala de aula não se encontra presente adequadamente nos currículos das licenciaturas pesquisados.

## Referências

AGATHON, F. **Les Douze vertus d'un bon maître**. Versailles: s/e, 1856.

BISSONNETTE, S.; GAUTHIER, C.; CASTONGUAY, M. **L'Enseignement explicite des comportements**. Montreal: Chenelière, 2017.

- BOTO, C. **Instrução pública e projeto civilizador**. São Paulo: Unesp, 2017.
- BUTLEN, M. Os Desafios da participação dos profissionais da escola na formação dos professores. *In*: SILVA JÚNIOR, C. A. *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.
- CHAMLIAN, H. C. A Disciplina: uma questão crucial na didática. *In*: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- COLL, C.; MIRAS, M. A Representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. *In*: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COMENIUS, I. A. **Didactica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- DAUANNY, E. B.; LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. A Produção teórico-prática sobre o estágio na formação do professor: uma revisão crítica. **Revista Interdisciplinar Sulear**, ano 1, n. 3, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sulear/article/view/4274/2394>. Acesso em: 23 abr. 2022.
- DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, p. 222-231, 997. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE05\\_6/RBDE05\\_6\\_19\\_ANGELINA\\_E\\_MARILIA.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_19_ANGELINA_E_MARILIA.pdf). Acesso em: 21 abr. 2022.
- DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A Invenção da sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.
- EMMER, E. T.; SABORNIE, E. J. **Handbook of classroom management**. New York: Routledge, 2015.
- FIGUEIREDO, M. L. Características de um bom professor na percepção de universitários. **Revista Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas**, v. 8, n. 22, p. 37-51, 2018. Doi: 0.25242/887682220181386
- GATTI, B. A. Formação de professores: compreender e revolucionar. *In*: SILVA JÚNIOR, C. A. *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015.
- GASPARIN, J. L. **Comênio ou da arte universal de ensinar tudo a todos totalmente**. Maringá: Eduem, 2015.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, v. 42, n. extra 2, p. 1-17, 2021. Doi: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p01-17.id1044.

GATTI, B. A.; SHAW, G. S. L.; PEREIRA, J. G. L. T. Perspectivas para formação de professores pós pandemia: um diálogo. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 511-535, 2021. Doi: 10.22481/praxisedu.v17i45.8361

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 2013.

GAUTHIER, C. De La Méthode et de la manière: les attitudes professionnelles à privilégier en enseignement. **Revista Educação & Formação**, v. 1, n. 2, p. 25-49, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/317274290\\_De\\_la\\_methode\\_et\\_de\\_la\\_manieres\\_attitudes\\_professionnelles\\_a\\_privilegier\\_en\\_enseignement](https://www.researchgate.net/publication/317274290_De_la_methode_et_de_la_manieres_attitudes_professionnelles_a_privilegier_en_enseignement). Acesso em: 22 abr. 2022

GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**: a gestão dos aprendizados. Petrópolis: Vozes, 2014.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GOMES, M. O. Residência educacional. *In*: SILVA JUNIOR, C. A. *et al.* (Orgs). **Por uma revolução no campo da formação docente**. São Paulo: Unesp, 2015.

IMBERNÓN, F. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. *In*: SILVA JÚNIOR, C. A. *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015.

KNOSTER, T. **The Teacher's pocket guide for effective classroom management**. Baltimore: Paul Brookes Publishing, 2014.

LOPES, R. M.; LIMA, A. M. O Bom professor de física: o que pensam os futuros professores? **Revista Intermeio**, v. 25, n. 50.1, p. 205-222, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9448>. Acesso em 02 jul. 2022.

LÜDKE, M.; IVENICKI, A. Teoria e prática na formação de professores: Brasil, Escócia e Inglaterra. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2022. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003648>

MACEDO, R. S.; SANTOS, C. F. A Teoria etnoconstitutiva de currículo e a construção por professores municipais do “referencial curricular franciscano”. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/57420>. Acesso em: 17 fev. 2022.

MAINARDES, J. A Pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230034>

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

- MARZANO; R. J.; MARZANO, J. S. The Key to classroom management. **Educational Leadership**, v. 61, n. 1, p.6-13, 2003. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Robert-Marzano/publication/283749466\\_The\\_Key\\_to\\_Classroom\\_Management/links/56f26c0908aed354e57293d3/The-Key-to-Classroom-Management.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Robert-Marzano/publication/283749466_The_Key_to_Classroom_Management/links/56f26c0908aed354e57293d3/The-Key-to-Classroom-Management.pdf). Acesso em: 20 jun. 2022.
- MESQUITA, S. S. A. Referenciais do “bom professor” de Ensino Médio: exercício de articulação teórica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 506-531, 2018, Doi: <https://doi.org/10.1590/198053144820>.
- MONTERO, M. L. Comportamento do professor e resultados da aprendizagem: análise de algumas relações. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MOTA, E. A. D.; PRADO, G. V. T.; PINA, T. A. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**, n. 30, p. 109-134, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/>. Acesso em: 23 abr. 2022.
- NAVA, P. **Chão de Ferro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- OECD. **Talis 2018**: results. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>. Acesso em: 21 abr. 2022.
- OLIVER, R. M.; WEHBY, J. H.; RESCHLY, D. J. Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. **Campbell Systematic Reviews**, v. 7, n. 1, p.1-55, 2011. Doi: <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- PERRENOUD, P. *et al.* **As Competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar em Revista**, n. 34, p.169-184, 2009. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000200010>
- ROGERS, B. **Gestão do relacionamento e comportamento em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SAVIANI, D. O Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/3735>. Acesso em 22 abr.2022.

- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SFORNI, M. S. F. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. **Revista Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 375-397, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/45965>. Acesso em: 21 abr. 2022.
- SILVA, R. R. Disciplina escolar e gestão de sala de aula no campo educacional brasileiro. **Revista Educação & Realidade**, v. 41, n. 2, p. 533-554, 2016. Doi: <https://doi.org/10.1590/2175-623646473>
- TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>.
- TITCHEN, A.; HOBSON, D. Compreensão da fenomenologia mediante perspectivas inversas. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Orgs.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2015. p.170-182.
- VAILLANT, D. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In: SILVA JUNIOR, C. A. *et al.* (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação docente**. São Paulo: Unesp, 2015.
- VIGOTSKI, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora Icone, 1988. p.103-117.
- WANG, M. C.; HAERTEL, G. D.; WALBERG, H. J. Toward a knowledge base for school learning. **Review of Educational Research**, v. 63, n. 3, p. 249-294, 1993. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399311.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.