

9

A gestão da sala de aula

Pamela LePage
Linda Darling-Hammond
Hanife Akar

com Cris Gutierrez, Evelyn Jenkins-Gunn, Kathy Rosebrock

Há muito tempo, os candidatos à docência avaliam o conhecimento sobre a gestão de sala de aula como um dos tópicos mais cruciais a serem aprendidos no *preservice** da formação de professores, embora, muitas vezes, um dos mais ignorados (BURNARD, 1998; MARTIN, LINFOOT; STEPHENSON, 1999; SILVESTRI, 2001; STALLION; ZIMPHER, 1991). Diferentemente das percepções errôneas comuns, a gestão de sala de aula não é simplesmente o processo de organizar as mesas, recompensar o bom comportamento e escolher as consequências para a má conduta. A gestão de sala de aula abrange muitas ações integradas à prática docente, por exemplo, desenvolver relações, estruturar comunidades de sala de aula respeitadas nas quais os alunos possam trabalhar de forma produtiva, organizar trabalho produtivo em torno de um currículo significativo, ensinar o desenvolvimento moral e a cidadania, tomar decisões sobre tempo e outros aspectos do planejamento do ensino, motivar com sucesso as crianças a aprender e encorajar o envolvimento dos pais. Os objetivos da gestão de sala de aula incluem desempe-

* N. de T.: Um curso ou programa de estudos que os candidatos a professores devem completar e ser certificados antes de começar a ensinar formalmente.

nho acadêmico, desenvolvimento social e emocional, colaboração e construção do caráter. A gestão de sala de aula inclui também a aplicação prática e a integração de grande parte do conhecimento básico descrito neste livro. A gestão hábil da sala de aula possibilita a ocorrência de um bom trabalho intelectual.

As maneiras como esses diversos aspectos do ensino e do planejamento se reúnem em uma sala de aula bem-administrada são vistas na observação, apresentada a seguir, de uma professora no primeiro ano após se formar no Developmental Teacher Education Program (Programa de Desenvolvimento da Formação de Professores) da University of California, Berkeley (ver "Uma sala de aula que dá suporte à aprendizagem produtiva").

Uma sala de aula que dá suporte à aprendizagem produtiva

Mary Gregg leciona em uma sala de aula temporária na Wilson Elementary School em um distrito urbano na área de San Francisco Bay. Os 850 alunos da Wilson, a maioria falante de uma língua minoritária, constituem a maior população de alu-

nos elegíveis ao Título I* no distrito. A sala de aula de Mary, uma pequena sala com teto baixo e ventiladores muito barulhentos, tem uma mesa para ela e seis mesas retangulares para alunos com seis cadeiras em cada. Mary tem 32 alunos no 1º ano (14 meninas e 18 meninos). Entre eles, 25% são crianças não brancas; a maioria é composta por imigrantes recentes do sudeste da Ásia, alguns afro-americanos e latinos e sete europeus americanos.

Apesar do pequeno tamanho da sala, Mary promove um ambiente de aprendizagem ativa com seus alunos. Ela cobriu as paredes do chão ao teto com trabalho dos alunos – gráficos de matemática, histórias de experiência em grupo e colagens. Pendurados no teto, de modo que os adultos têm que se abaixar ou desviar os trabalhos, há móveis de ciência e uma variedade de gráficos com o título "O que sabemos e o que queremos saber". Em um canto, há uma área de leitura organizada com livros e um tapete.

Ao meio-dia, metade de sua turma deixa a sala para participar da aula de ciências com uma classe bilíngue, enquanto metade da turma bilíngue vem ficar com ela. Ela organiza os alunos em grupos mistos de língua e gênero e apresenta a atividade de ciências que ela criou. A sala está cheia de materiais necessários para a aula. Há copos em grandes caixas plásticas, duas caixas cheias de água salgada, duas caixas com água da torneira, pequenos sacos com ursos de plástico, diferentes tipos de pastilhas de cerâmica, moedas de 25 centavos,

* N. de R.T.: Os princípios básicos do Título I afirmam que as escolas com grandes concentrações de estudantes de baixa renda receberão fundos suplementares para auxiliar no cumprimento das metas educacionais dos alunos. Os estudantes de baixa renda são determinados pelo número de alunos matriculados no programa de almoço gratuito ou com desconto. Para que uma escola inteira se qualifique para os fundos do Título I, pelo menos 40% dos alunos devem se inscrever no programa de almoço gratuito ou com desconto.

pedras e cliques para papel. O objetivo é ver quantos objetos são necessários para afundar o copo nos diferentes tipos de água.

Os alunos conduzem experimentos, registram em *post-its* amarelos quantos objetos são necessários para afundar o copo e colocam os *post-its* em um pedaço grande de papel que ela dividiu em duas colunas, água salgada e água da torneira. Antes de iniciar a atividade, Mary lê as etiquetas e pede aos alunos que também leiam. Ela solicita aos alunos que mencionem as características interessantes da língua e da ortografia. Duas crianças animadamente apontam: "Essa é a mesma escrita estranha que vimos nesta manhã". Enquanto organiza os grupos, ela dá instruções para os alunos irem às mesas designadas e se sentarem sobre as mãos. Ela explica que eles não conseguirão colocar as mãos na água se estiverem sentados sobre elas. Essa é uma das muitas "técnicas de gestão" que Mary utiliza para garantir aos alunos a oportunidade de se envolverem no trabalho. Entre as outras, há um "tratado de paz" pendurado no teto que lista um conjunto de regras criado e assinado pelos alunos. O tratado inclui as seguintes promessas na sala 31: "ajudar a tornar a nossa sala um lugar de aprendizagem e amizade", "não vamos implicar com ninguém", "não vamos brigar na escola", "não vamos bagunçar a sala", "seremos pacíficos e bons", "vamos ouvir", "não vamos dizer palavrões", "ficaremos quietos", "não vamos lutar com armas", "não vamos tocar na planta de ninguém", "não vamos dar chutes de caratê" e "não vamos empurrar".

Quando se dá a atividade científica, a gestão parece invisível. Há, é claro, alguns respingos e lançamentos de coisas na água, mas, conforme a aula avança, a professora se envolve com decisões de gestão logística imediatas. Por exemplo, todos devem ter a chance de ir à mesa para escolher objetos para serem colocados nos copos. Depois de escolher a primeira pessoa a ir,

Mary a coloca na tarefa. Muito rapidamente, é a vez da segunda pessoa, e os alunos não sabem como escolher quem deve ir na próxima vez. No começo, Mary diz "Você escolha", então prevê um problema – "É a minha vez. Não; é a minha vez" – e redireciona os alunos com um movimento anti-horário para ir ao redor da mesa.

No final do experimento, ela reúne a turma para discutir as informações registradas. Os alunos geram as próprias hipóteses e, em seguida, com incentivo da professora, relacionam suas hipóteses com os dados. Quando a linguagem se torna mais abstrata, ela pede aos alunos que venham para a frente da sala e demonstrem seus conceitos científicos com os materiais que todos haviam usado. Esse é um aspecto que, na Califórnia, é chamado de Specially Designed Academic Instruction in English (SDAIE, Instrução Acadêmica Especialmente Elaborada em Inglês), uma abordagem pedagógica focada em aumentar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes da língua inglesa como segunda língua.

Mary habilmente usa uma série de outras estratégias ao longo do dia para manter seus alunos trabalhando pacífica e objetivamente. Tais estratégias incluem frequentemente elogiar aqueles que estão se comportando; parar e esperar até que ela tenha a atenção de todos; questionar se todos conseguem ouvir; marcar estrelas no quadro quando o grupo está atento e apagar estrelas para chamar a atenção para a necessidade de ficar quieto; terminar ou estender uma atividade com base na disposição e na capacidade dos alunos de se concentrarem ("Tenho tempo para mais um. A turma está pronta para mais um?"); e reorientar positivamente o comportamento disruptivo. Para chamar todo o grupo, ela pede que os alunos "se sentem em suas estrelas" (há estrelas marcadas no tapete do grupo para ajudar os alunos a localizar um lugar para se instalarem durante os horários das reuniões de grupo). Outros aspectos

do ensino de Mary envolvem grupos cooperativos que permitem a comunicação, o ensino entre pares e o desenvolvimento de habilidades de interação em grupo; testes de desempenho, portfólios e diários; atividades práticas e de concentração, como o desenvolvimento de produtos, simulações e projetos de pesquisa; uso extensivo de recursos visuais, como slides, pôsteres, fitas e *realia* (p. ex., aquários de sala de aula, terrários, viagens de campo); inclusão de membros da comunidade como condutores de linguagem e cultura; integração da primeira língua e de cultura em atividades de classe; e técnicas de *scaffolding* bem-desenvolvidas para acomodar diversos níveis de proficiência na língua dentro de uma única sala de aula.

Fonte: Adaptado de Snyder (2000).

A capacidade de Mary de organizar sua sala de aula é evidente, mas há outros aspectos importantes de gestão de sala de aula que estão sendo demonstrados nessa observação. Por exemplo, Mary elabora tarefas que permitem aos alunos explorar importantes ideias curriculares de maneiras adequadas ao desenvolvimento, usando materiais práticos que proporcionam uma experiência concreta dos conceitos que estão estudando. Ela organiza os materiais e atividades para que todas as crianças possam ter sucesso e entender. Ela dá suporte à capacidade dos alunos de categorizar suas descobertas, desenvolvendo um gráfico comparativo e fornecendo ferramentas para coletar e preencher os dados. Em suas maneiras e estratégias, ela demonstra um respeito evidente pelas experiências das crianças, por seus trabalhos, por suas famílias e por suas comunidades. Ela criou uma comunidade solidária, na qual as crianças se consideram responsáveis por suas ações. Por meio da construção do "tratado de paz" da turma, ela está ensinando os alunos a serem bons cidadãos e a colaborar. Mediante planejamento curricular ponderado e pedagogia com foco em atender

às necessidades das crianças, Mary enfatiza a prevenção de falhas em vez da intervenção (SNYDER, 2000).

Como a sala de aula de Mary, este capítulo apresenta uma visão abrangente da gestão de sala de aula e analisa pesquisas que sugerem (1) por que o conhecimento de gestão de sala de aula é importante, (2) o que os futuros professores precisam saber sobre gestão de sala de aula e (3) como a formação dos professores pode ajudar os candidatos a docentes a adquirir as habilidades essenciais para se tornarem gestores de sala de aula eficazes.

AS BASES TEÓRICAS DA GESTÃO DA SALA DE AULA

A gestão da sala de aula é amplamente definida como ações tomadas para criar e manter um ambiente de aprendizagem que dê suporte a metas de ensino (BROPHY, 1988). Com o intuito de estarem preparados para criar e manter um ambiente de aprendizagem eficaz, os professores devem ter uma variedade de conhecimentos e habilidades que permitam de forma efetiva a estruturação do ambiente físico da sala de aula, o estabelecimento de regras e procedimentos, o desenvolvimento de relações com as crianças e a manutenção da atenção e do envolvimento nas atividades acadêmicas.

Nos últimos 20 anos, a gestão da sala de aula sofreu uma mudança de paradigma: de um foco na intervenção – o reconhecimento e a punição do mau comportamento – para um foco na prevenção por meio do desenvolvimento de comunidades de sala de aula nas quais normas são estabelecidas e rotinas acadêmicas promovem trabalho construtivo (BROPHY, 1988; WEINSTEIN, 1999).

Evidências dessa mudança de paradigma podem ser vistas nas metáforas usadas para descrever a gestão de sala de aula. Metáforas anteriores descrevem essa gestão sob uma perspectiva autoritária ou industrial que via os professores como gestores ou técnicos e escolas como fábricas (BULLOUGH, 1994; GLASSER,

1990; LASLEY, 1994; MCLAUGHLIN, 1994). Os educadores reforçavam o comportamento dos alunos com compensação tangível em troca de bom comportamento, como recompensar os trabalhadores por produzirem bons produtos. Metáforas posteriores descrevem os professores em termos de qualidades de liderança e habilidades eficazes de ensino e motivação (MCLAUGHLIN, 1994; WEINSTEIN *et al.*, 1994). A metáfora do "gerente" foi substituída por uma metáfora de "orquestração" destinada a refletir um ambiente centrado no aluno que enfatiza o contexto social para tarefas acadêmicas (RANDOLPH; EVERTSON, 1994).

As bases iniciais para recomendações de gestão da sala de aula incluíam as teorias comportamentais de condicionamento e reforço de Pavlov, sugerindo a importância de fornecer estímulos específicos para produzir comportamentos desejáveis. Atualmente, pesquisas sobre abordagens comportamentais enfatizam abordagens que destacam o bom comportamento e usam punições com parcimônia, dadas as descobertas sobre os efeitos perversos de medidas punitivas para a gestão do comportamento (MAYER, 1995; MAYER; LEONE, 1999).

Por exemplo, em uma situação em que uma professora faz uma pergunta a um grupo de crianças e elas gritam a resposta aleatoriamente, a professora pode ser aconselhada a elogiar a aluna que está levantando a mão, dizendo: "Obrigada, Jane, gostei disso. Você levantou a mão quando queria falar. Não consigo ouvir a resposta certa quando todo mundo grita ao mesmo tempo". Nesse exemplo, a professora está elogiando Jane não apenas para recompensá-la por seu bom comportamento, mas também para encorajar seus colegas a imitar esse comportamento. Tal tipo de reforço positivo ainda é usado nas salas de aula hoje e pode ser útil. Novos educadores devem entender o papel que a gestão do comportamento desempenha na gestão de sala de aula. Mas, nas salas de aula contemporâneas, há várias razões pelas quais os professores também devem olhar além do behaviorismo. Em pri-

meio lugar, uma ênfase no comportamento de controle muitas vezes leva a uma resistência em vez de adesão (LEWIS, 2001), deixando de desenvolver a automanutenção do comportamento positivo a longo prazo. Em segundo lugar, os analistas encontraram evidências de que o uso excessivo de recompensas e sanções extrínsecas pode minar a motivação intrínseca e, por fim, afetar o desenvolvimento moral, porque não ajuda as crianças a desenvolver a responsabilidade própria e uma bússola moral interna (ver KOHN, 1996a; RYAN; DECI, 2000). Em terceiro lugar, os docentes precisam mais do que controles comportamentais para administrar uma sala de aula de forma eficaz: o mau comportamento pode ser resultado de atividades mal planejadas, *scaffolding* e modelagem* inadequados (deixando as crianças sem saber o que fazer) ou atenção insuficiente ao desenvolvimento de normas e rotinas de participação na sala de aula.

Parece haver uma relação entre a habilidade dos docentes em gerenciar um conjunto de atividades complexas na sala de aula e sua capacidade de ensinar materiais intelectualmente desafiadores. Como as tarefas necessárias para a resolução de problemas são mais difíceis de gerenciar do que as tarefas rotineiras associadas à aprendizagem mecânica, a falta de conhecimento sobre como gerenciar uma sala de aula orientada para a investigação pode levar os professores a recorrer a táticas passivas que "emburrecem" o currículo (CARTER;

* N. de R.T.: Estratégia de ensino que possibilita ao aluno observar os processos de pensamento do professor. O professor explicita sua forma de pensar/raciocinar sobre determinado conteúdo por meio de perguntas investigativas feitas aos alunos. A partir das trocas professor-aluno e das respostas dadas aos questionamentos, novas perguntas são lançadas pelo professor, que vai mediando a aprendizagem dos alunos e oferecendo um modelo de como agir diante de diferentes situações-problema (modelagem). A ideia por trás do uso dessa estratégia é a de que o aluno, diante de uma situação-problema, possa usar o princípio de organização do pensamento "modelado" pelo professor, conforme se torna mais autônomo em seu processo de aprendizagem.

DOYLE, 1987). Em um estudo recente de quatro escolas de ensino médio, McNeil (2000) confirma que as expectativas intelectuais podem ser reduzidas quando os docentes "ensinam defensivamente", escolhendo métodos de apresentação e avaliação que simplificam o conteúdo e reduzem as demandas dos alunos em troca de ordem na sala de aula e cumprimento mínimo das tarefas.

É importante que os professores entendam os fundamentos teóricos que dão base à gestão da sua sala de aula e às estratégias de ensino, porque o educador eficaz precisa de um sistema de gestão que seja consistente com seu sistema instrucional. Por exemplo, se a meta do professor é estabelecer uma paixão intrínseca por aprender e desenvolver aprendizes autônomos, seria contraproducente construir sistemas de monitoramento pesados e enfatizar recompensas extrínsecas para a motivação. Se o professor pedir aos alunos que colaborem, a criação de um sistema de incentivos competitivos e classificação com referência normativa (ver Cap. 8) pode causar problemas de comportamento, pois as crianças recebem mensagens contraditórias.

Este capítulo é baseado em pesquisas contemporâneas sobre práticas que dão suporte à participação, ao esforço e à aprendizagem. Esta pesquisa ilustra que a gestão de sala de aula se baseia tanto no desenvolvimento de relacionamentos e na orquestração de uma comunidade de aprendizagem produtiva quanto na determinação de consequências para o comportamento inadequado. O capítulo baseia-se no pressuposto de que os educadores devem compreender várias abordagens para a gestão comportamental e estar preparados para escolher estratégias apropriadas para cada criança, considerando o contexto. Ele descreve o que os professores deveriam saber para administrar bem as salas de aula, incluindo:

1. A criação de currículo significativo e o envolvimento pedagógico para sustentar a motivação.
2. O desenvolvimento de comunidades de aprendizagem solidária.

3. A organização e a estruturação da sala de aula.
4. A reparação e a restauração do comportamento de forma respeitosa.
5. O estímulo do desenvolvimento moral.

O capítulo termina com seções que mencionam as pesquisas em alguns programas de gestão de sala de aula e fornecem percepções sobre como esse material pode ser ensinado em programas de formação de professores.

A CRIAÇÃO DE UM CURRÍCULO SIGNIFICATIVO E UM ENSINO MOTIVADOR

A pedagogia envolvente

Para desenvolver e manter um ambiente de aprendizagem eficaz, as crianças devem estar interessadas e envolvidas nas atividades de aprendizagem apresentadas em sala de aula. Os professores devem escolher tarefas que sejam adequadas ao desenvolvimento e intelectualmente significativas e certificar-se de que as crianças consigam entender seu ensino. O professor deve fornecer *scaffolding* apropriado para que as crianças não fiquem frustradas pelo material ser muito difícil ou entediadas pelo material ser muito básico. Vimos muitos exemplos disso no ensino de Mary Gregg, quando ela envolveu os alunos em uma investigação prática intrinsecamente interessante com materiais concretos e depois permitiu que eles coletassem, exibissem e interpretassem os dados. Ela usou o trabalho em grupo para fazer os alunos aprenderem com seus colegas e utilizou demonstrações para tornar os conceitos compreensíveis para os alunos com o inglês como segunda língua.

Sua abordagem ilustra as descobertas da pesquisa resumidas por Brophy (1987) e Lepper (1988), que concluem que o interesse de um aluno durante as atividades acadêmicas aumenta quando os professores (1) enfatizam razões intrínsecas para aprender em vez de ressal-

tar notas ou outras recompensas; (2) relacionam material à vida e às experiências dos alunos ou aos eventos atuais; (3) oferecem escolhas sobre o que, onde, como ou com quem o trabalho é feito; (4) atribuem tarefas que são variadas e que incluem novos elementos; (5) fornecem problemas para os alunos resolverem que são realistas e desafiadores; e (6) apresentam trabalhos que envolvam criar um produto ou fornecer alguma forma concreta de realização.

Para sustentar essas recomendações, em um estudo recente de 10 turmas de ciências do 5º e 6º anos em quatro escolas diferentes, Blumenfeld, Puro e Mergendoller (1992) constataram que nas salas de aula de ciências onde os alunos relatavam níveis mais altos de motivação para aprender, professores enfatizavam compreensão conceitual e tornavam o material mais concreto e interessante, fornecendo exemplos e relacionando-os às experiências de seus alunos ou aos eventos atuais. Eles também atribuíam tarefas variadas e encorajavam os alunos a trabalhar cooperativamente em grupos. Eles concluíram que quatro fatores caracterizavam as práticas dos educadores nas salas de aula onde os alunos relatavam altos níveis de envolvimento cognitivo: (1) os professores criavam uma variedade de oportunidades para aprender, (2) os professores pressionavam os alunos a pensar por meio de *feedback* e participação, (3) os professores usavam *scaffolding* para dar suporte às tentativas de compreensão dos alunos e (4) as avaliações dos professores enfatizavam a compreensão e a aprendizagem em vez da conclusão do trabalho, da comparação de desempenho ou de respostas corretas.

O suporte para a motivação intrínseca

Muitas pessoas pensam que a motivação é algo inerente ao indivíduo, e não algo que os professores possam influenciar. Os educadores devem saber que os alunos se mostram motivados para aprender quando têm tarefas interessantes, expectativas de que podem ter sucesso e suporte apropriado para a aprendizagem. (BLUMENFELD; PURO; MERGENDOLLER, 1992) e tam-

Os interesses aumentam

bém como construir essas condições. Pesquisas demonstram que as crianças são motivadas a aprender quando têm confiança em suas habilidades (BANDURA, 1997; ECCLES; WIGFIELD; SCHIEFELE, 1998; PINTRICH; DE GROOT, 1990; SCHUNK, 1991; STIPEK, 1996) e um bom relacionamento com o professor (GOODENOW, 1993; ROESER; MIDGLEY; URDAN, 1996; RYAN; POWELSON, 1991). A motivação intrínseca para a aprendizagem também deriva do fato de que os seres humanos normalmente querem entender o mundo, ter controle sobre suas vidas e ser autodirigidos.

Os alunos são intrinsecamente motivados quando se dão conta de que são a causa do próprio comportamento, enquanto os alunos que são extrinsecamente motivados são encorajados por fontes externas (STIPEK, 2002). Os teóricos da motivação oferecem evidências de que os seres humanos estão naturalmente dispostos a desenvolver habilidades e se envolver em atividades relacionadas à aprendizagem. Os indivíduos parecem aprender melhor quando se veem envolvidos no comportamento de aprendizagem pelas próprias razões geradas internamente, porque querem aprender, em vez de por evitar punições ou ganhar recompensas (STIPEK, 2002).

Há fortes evidências de que, quando as crianças recebem recompensas externas de forma excessiva, em especial para fins de controle, com frequência atribuem seus comportamentos a fatores externos e perdem o senso de autodeterminação, bem como o interesse em envolver-se com a tarefa novamente. Além disso, a qualidade da tarefa pode diminuir sob condições de motivação extrínseca (BREWER; DUNN; OLSZEWSKI, 1988; LEPPER; KEAVNEY; DRAKE, 1996; PINTRICH; SHUNK, 1996; RYAN; DECI, 2000;). No entanto, a relação não é totalmente direta. Na década de 1970, um número substancial de pesquisas que investigaram o impacto do *feedback* verbal positivo e negativo na motivação intrínseca revelou padrões complexos de motivação aumentada ou diminuída associados a estruturas de recompensa (DECI, 1971, 1972, 1978;

LEPPER; GREENE, 1978). Há evidências de que, quando mudanças de comportamento são buscadas, recompensas extrínsecas positivas podem ajudar as crianças a se esforçar para os fins desejados. Quando habilmente utilizadas, e depois reduzidas ou eliminadas, essas recompensas podem ser usadas para desenvolver a autoeficácia e a autodeterminação - fatores que aumentam a motivação intrínseca (CAMERON, 2001).

Stipek e MacIver (1989, p. 81) argumentam que "O desafio para o professor é criar tarefas e contextos de aprendizagem que transfiram os alunos da motivação extrínseca para a motivação intrínseca [...]". Para promover a motivação intrínseca, Spaulding (1992) sugere que o "controle percebido" e a "competência percebida" são importantes. Os professores precisam aprender como criar ambientes acadêmicos nos quais os alunos se percebam como competentes e dotados de certo autocontrole e devem usar estratégias de *scaffolding* para ajudar seus alunos a superar as dificuldades ou os obstáculos que enfrentam (BROPHY, 1981; BURDEN, 2000; SPAULDING, 1992).

Deci (1971, 1972, 1978) defende que os efeitos das recompensas dependem não apenas da percepção e interpretação do receptor, mas também da intenção e da maneira da pessoa que apresenta essas recompensas. A partir de sua pesquisa, Deci (1971, 1972, 1978) concluiu que os alunos que acreditam que recompensas ou elogios tangíveis os estão controlando perdem o interesse na tarefa. Entretanto, aqueles que percebem que o *feedback* dá informações sobre seu progresso e desempenho têm seu interesse pela tarefa aumentado, e seu *locus* de causalidade permanece interno. Isso indica a importância de os professores aprenderem como usar *feedback* concreto e específico sobre o desempenho da tarefa, em vez de elogios generalizados ou recompensas desconectadas, como adesivos ou doces, por completar tarefas. Se o professor está tentando criar tarefas e contextos de aprendizagem que transfiram os alunos da motivação extrínseca para a intrínseca, então as recompensas extrínse-

cas devem ser verbais, baseadas na interação social, e também inesperadas (RYAN; DECI, 2000). Em outras palavras, as recompensas se tornam informativas e úteis quando estão interligadas ao desempenho ou progresso real (HARACKIEWICZ; SANSONE, 2000).

A prática pedagógica culturalmente responsiva

Por fim, para que os educadores desenvolvam estratégias adequadas às necessidades de seus alunos e para que os alunos se sintam competentes e no controle, os educadores devem conhecer e respeitar os estudantes. Há evidências de que muitos docentes atribuem características imprecisas do comportamento e da capacidade acadêmica aos alunos com base na raça e na etnia (IRVINE, 1990; KAPLAN; GHEEN; MIDGLEY, 2002). Esse tipo de viés leva a expectativas negativas - que podem desencadear comportamentos que os professores desejam evitar (KAPLAN; GHEEN; MIDGLEY, 2002). Os alunos até mesmo já esperam sofrer preconceitos (SHEETS; GAY, 1996), o que influencia seus comportamentos. Os docentes precisam entender como suas atitudes em relação a seus alunos podem moldar significativamente as expectativas que eles têm para a aprendizagem e o tratamento desses alunos e para o que os alunos acabam aprendendo (IRVINE, 1990; VALDÉS, 1996). Atitudes assertivas, por exemplo, demonstraram sustentar as conquistas dos estudantes (LADSON-BILLINGS, 1994; LUCAS; HENZE; DONATO, 1990; NIETO, 1999).

Os educadores que respeitam as diferenças culturais estão mais aptos a acreditar que os alunos de grupos não dominantes são aprendizes capazes, mesmo quando essas crianças entram na escola com maneiras de pensar, falar e se comportar que diferem das normas culturais preponderantes. Os professores transmitem essas atitudes, expondo os alunos a um currículo intelectualmente rigoroso e assistindo-os para que o dominem; ensinando aos alunos estratégias que eles possam usar para monitorar e gerenciar a própria aprendizagem; incentivando os alunos a se destacar; e

desenvolvendo os recursos individuais e culturais que os estudantes trazem para a escola. Estratégias como essas, que transmitem respeito aos alunos para afirmar suas diferenças, tornam-se a base para relações significativas e resultados acadêmicos favoráveis (GAY, 2000; IRVINE, 1990; LADSON-BILLINGS, 1994; LUCAS; HENZE; DONATO, 1990).

Além do desenvolvimento de comportamentos não discriminatórios e antirracistas, envolver-se em práticas pedagógicas culturalmente responsivas também exige que os professores compreendam as opiniões e preferências de aprendizagem que as crianças podem trazer para a escola (GAY, 2000; MARTIN; VAN GUNTEN, 2002), incluindo, por exemplo, como os alunos se comunicam em suas comunidades e se alguns se sentem mais confortáveis com abordagens comunitárias do que individualistas. Com base em uma análise da literatura, Villegas e Lucas (2002a, 2002b) observaram que professores culturalmente responsivos reconhecem que existem várias formas de perceber a realidade; têm visões afirmativas de alunos de diversos contextos; acreditam que devem e podem trazer mudanças para tornar as escolas mais justas; conhecem a vida de seus alunos e incorporam experiências socioculturais à sala de aula; e sabem como as crianças constroem conhecimento e fornecem situações para promover tal construção. Ao conhecerem bem as crianças e estarem sintonizados com a diversidade, os professores conseguem desenvolver um ensino que seja envolvente e adequado ao desenvolvimento para crianças com diferentes temperamentos, origens e culturas.

O DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

A comunidade escolar e da sala de aula

Muitos estudiosos contemporâneos argumentam que estabelecer relacionamentos e desenvolver uma comunidade é tão crítico para a

As crianças para aprender

alunos precisam de certas competências

expectativas negativas

que os alunos as definem

culturalmente responsivos

feedback cobrando

atitudes em relação aos alunos

gestão de sala de aula quanto ter ambientes de sala de aula livres de perturbação (ver BROPHY; ALLEMAN, 1998). Em comunidades colaborativas, "[...] os membros se sentem valorizados, pessoalmente conectados uns aos outros e comprometidos com o crescimento e a aprendizagem de todos [...]" (BROPHY; ALLEMAN, 1998, p. 56). Pesquisas sugerem que docentes e alunos que trabalham juntos em comunidades de suporte apresentam níveis mais elevados de autocompreensão, comprometimento, desempenho e pertencimento (SERGIOVANNI, 1994) e que crianças que sentem um senso de pertencer à escola têm menos probabilidade de manifestar problemas de disciplina. Em uma análise recente, Parke *et al.* (1998) destacaram um recente estudo transversal com 12 mil adolescentes que mostrou que a conectividade escolar tem benefícios muito amplos e significativos, entre os quais níveis mais baixos de uso de álcool e maconha, de comportamento sexual precoce, de sofrimento emocional, de suicídio e de comportamento violento (RESNICK *et al.*, 1997).

A pesquisa também sugere que existe uma forte ligação entre o desempenho social e o acadêmico e que estar em uma comunidade de sala de aula forte afeta o desempenho acadêmico. Um estudo com seis escolas de anos iniciais do ensino fundamental que mediu o "senso de comunidade" das salas de aula constatou que os alunos que experimentaram um alto senso de comunidade mostraram motivação acadêmica e desempenho significativamente maiores; afeição maior pela escola; maior empatia e motivação para ajudar os outros; e maior capacidade para resolver conflitos (BATTISTICH *et al.*, 1991). A abordagem dos pesquisadores para ajudar os professores a desenvolver essas salas de aula mostrou benefícios significativos. Em um estudo mais recente, Battistich *et al.* (1995) apontaram que, embora as escolas que atendem alunos de baixa renda apresentem níveis mais baixos de comunidade do que escolas que atendem crianças privilegiadas, as escolas de baixa renda que desenvolveram altos níveis de comunidade também reduziram as lacunas no desempenho e nas atitudes em relação à es-

cola normalmente encontradas entre alunos oriundos de camadas mais e menos favorecidas. Esses estudiosos concluem que um alto senso de comunidade ajuda a "nivelar o campo de jogo" para as crianças pobres.

Uma comunidade eficaz de aprendizagem em sala de aula desenvolve relações respeitadas não apenas entre professores e alunos, mas também entre os próprios alunos. Em tal comunidade, as crianças são ensinadas a desenvolver a competência social. Pesquisas indicam que a competência social geralmente produz crianças mais felizes e academicamente bem-sucedidas. Em um estudo recente, Welsh *et al.* (2001) examinaram a direção dos efeitos da relação entre competência social e competência acadêmica ao longo do tempo. Os resultados indicaram que níveis mais baixos de aceitação social na pré-escola foram preditivos de baixo desempenho acadêmico, revelado em testes padronizados nos ensinamentos fundamental e médio (PARKE *et al.*, 1998), e que um padrão de influência bidirecional emergiu entre competência social e acadêmica do 2º para o 3º ano.

O desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem ajuda os educadores a administrar a sala de aula não apenas porque as crianças se sentem mais conectadas, mas porque fornece um ambiente para estimular oportunidades de aprendizagem e maior assistência na aprendizagem. Em tais salas de aula, os professores ajudam os alunos a construir conhecimento por meio da interação social em processos de aprendizagem ativa, em que eles se envolvem em investigações colaborativas orientadas com seus pares. As salas de aula que promovem e aproveitam esses tipos de interação social podem produzir aprendizagem mais eficaz. Assim, criar essas salas de aula é um dos principais objetivos da gestão de sala de aula (BROPHY; ALLEMAN, 1998).

Pesquisadores contemporâneos basearam-se nas ideias de Lev Vygotsky sobre a aprendizagem como um processo social e desenvolveram princípios de práticas pedagógicas efetivas baseados na pesquisa de uma ampla variedade de salas de aula (ver THARP *et al.*,

2000). Essas pesquisas sugerem que a aprendizagem é aprimorada quando docentes e alunos trabalham em "atividade produtiva conjunta", que ocorre quando *experts* e novatos se envolvem em atividades conjuntas (como ocorre nas famílias e comunidades) e têm a oportunidade de falar sobre seu trabalho. Nesse contexto, os professores compartilham decisões a respeito da seleção de tópicos e responsabilidades sobre como proceder, ajudando os alunos a aprender a se engajar no diálogo, na negociação e no compromisso. Tharp *et al.* (2000) constataram que a aprendizagem é acelerada quando os docentes tornam o ensino significativo ao conectá-lo às experiências e aos interesses dos próprios alunos, criando tarefas e aplicações envolventes e mostrando como as ideias estão relacionadas, e quando as atividades são cognitivamente desafiadoras, exigindo pensamento e análise, em vez de meramente memorização e recordação. Eles sugerem que a base desse tipo de ensino é dialógica, implementada por meio de troca e discussão em torno de um objetivo acadêmico específico em "conversas instrutivas". Tais conversas não apenas guiam o trabalho e o processo de pensamento, elas também ajudam os alunos a desenvolver competência na linguagem do ensino, incluindo uma compreensão de como os membros das disciplinas acadêmicas usam linguagem específica para descrever, categorizar e estudar.

Muitas pesquisas demonstraram que os alunos em ambientes de aprendizagem cooperativa normalmente têm um desempenho melhor do que aqueles em situações competitivas ou individualistas em termos de raciocínio, geração de novas ideias e soluções, de quão bem eles transferem o que aprendem de uma situação para outra, bem como em medidas de testes tradicionais (COHEN, 1994; JENSEN; JOHNSON; JOHNSON, 2002; SLAVIN, 1990a). Johnson e Johnson (1989) avaliaram mais de 500 pesquisas experimentais e correlacionais conduzidas em iniciativas educacionais cooperativas, competitivas e individualistas e encontraram grandes efeitos no desempenho de estratégias cooperativas de aprendizagem

(para uma revisão desses estudos, ver JOHNSON; JOHNSON, 1989).

Para que o trabalho em grupo tenha impacto, no entanto, os docentes devem ser ensinados a elaborar efetivamente o ensino colaborativo. O trabalho em grupo eficaz exige que os educadores criem tarefas verdadeiramente interdependentes, estabeleçam objetivos claros, organizem de modo efetivo as discussões, monitorem as atividades para reforçar a maneira como os alunos podem ajudar uns aos outros e facilitem avaliações frequentes de como o trabalho está progredindo. Os professores também podem reconhecer informalmente a força ou a habilidade de um aluno em particular para que outros possam contar com esse aluno para obter assistência. Cohen e Lotan (1995) chamam isso de "atribuição de competência". Em suas pesquisas em sala de aula, eles constataram que identificar os pontos fortes dos alunos publicamente pode aumentar as taxas de participação de alunos com *status* baixo. Um clima de confiança em sala de aula, em que os alunos têm oportunidades para compartilhar seus pontos de vista sem medo de errar, é essencial para promover interações saudáveis de aluno para aluno.

A comunidade além da sala de aula

Para ser mais eficaz, a orientação para a comunidade deve ir além da sala de aula. As crianças se beneficiam de uma comunidade coesa, especialmente quando todos os membros da equipe da escola trabalham com a comunidade para criar uma visão compartilhada do desenvolvimento e da aprendizagem da criança (COMER *et al.*, 1996b). É importante que o diretor e outros administradores mostrem liderança no desenvolvimento de uma comunidade escolar, mas os docentes também podem assumir a liderança no desenvolvimento de uma comunidade escolar atenciosa na qual os funcionários colaborem e compartilhem ideias. Professores em comunidades coesas superam a fragmentação e as interações superficiais para desenvolver relacionamentos fortes, tanto uns com os outros quanto com as famílias que eles servem.

O envolvimento dos pais é especialmente importante para uma comunidade escolar forte. Há uma quantidade substancial de evidências empíricas que mostram que a participação familiar bem-estruturada na educação aumenta o sucesso acadêmico dos alunos, melhora o comportamento escolar e reforça as habilidades de autorregulação mais fortes e a orientação para o trabalho (BAKER, 1997; CHAVKIN, 2000; MOLES, 1987; MORRIS; TAYLOR, 1998). Uma conexão entre pais, professores e escolas contribui para a aprendizagem do aluno (EPSTEIN, 2001), bem como atitudes e comportamentos positivos (CARPENTER-AEBY; AEBY, 2001; LEE *et al.*, 1994; SIMON, 2001). Em um estudo longitudinal que envolveu 11 mil pais de crianças de mais de mil escolas de ensino médio com diversas populações estudantis, Simon (2001) constatou que o envolvimento dos pais influenciava positivamente as notas dos alunos, o número de créditos disciplinares concluídos, a presença, o comportamento e a preparação escolar, independentemente da história da criança. O estudo apontou que, quando os alunos se comunicavam com os pais sobre o planejamento escolar e universitário, eles tinham maior probabilidade de comparecer às aulas e estar preparados.

No entanto, a maioria pais não está envolvida em muitas escolas. Moles (1993) descobriu que existem três principais obstáculos ao envolvimento dos pais na escolarização: (1) conhecimento insuficiente dos professores sobre habilidades e estratégias para colaborar efetivamente com os pais; (2) oportunidades restritas de interação devido às políticas da escola; e (3) barreiras psicológicas e culturais que possam existir entre professores e famílias na comunidade. O desenvolvimento de um relacionamento com os pais pode ser complicado: pesquisas revelam que a comunicação entre pais e docentes geralmente se concentra nos problemas acadêmicos, no mau comportamento ou nas atitudes negativas dos alunos, o que dificulta o desenvolvimento de relações positivas entre pais e professores (EPSTEIN, 2001). Quando as interações entre

pais e docentes não eram baseadas em algum problema, um estudo realizado por Hanafin e Lynch (2002) constatou que o envolvimento dos pais era tipicamente limitado a dar e receber informações sobre seus filhos, fazer consultas restritas e envolver-se no fornecimento de ajuda suplementar.

Algumas escolas encontraram maneiras efetivas de encorajar a comunicação e a conexão entre pais e professores, utilizando práticas que vão desde visitas domiciliares, ligações telefônicas positivas para casa, conexões *on-line* para deveres de casa e compartilhamento de informações, conferências entre pais e educadores, exposições de trabalho estudantil e a participação dos pais nas atividades escolares, entre muitas outras estratégias (para uma extensa análise dos programas de participação dos pais, ver MATTINGLY *et al.*, 2002).

Não é difícil convencer os educadores novatos de que o envolvimento dos pais é importante; a dificuldade está em preparar os professores para trabalhar com diversas personalidades adultas no contexto da escolarização. Alguns pais devem ser encorajados a participar, enquanto outros não são reticentes e podem ter ideias fortes sobre como seus filhos devem ser educados. Alguns têm um estilo gentil e tranquilo, enquanto outros são assertivos e litigiosos quando resolvem problemas para seus filhos. Alguns pais têm acesso às escolas e tempo para se envolver; outros acham as escolas intimidantes e têm horários que não permitem visitas escolares frequentes. Alguns falam inglês e são versados no jargão educacional; outros têm mais dificuldade de se comunicar sobre as necessidades educacionais de seus filhos. Os educadores também diferem em seus temperamentos e suposições sobre o papel dos pais. Muitos podem acreditar que sua função envolve apenas trabalhar com as crianças, e não com suas famílias. Se quiserem ser maximamente eficazes, é importante que os professores compreendam a importância de aprender a lidar com pais, administradores e outros membros da comunidade para atender às necessidades das crianças.

Por fim, os educadores precisam saber como encontrar maneiras de trabalhar com os pais para melhorar a aprendizagem das crianças. Os professores devem estar cientes da literatura recente que fornece estratégias sobre como trabalhar com os pais e como estabelecer programas bem-sucedidos de participação dos pais (ver EPSTEIN *et al.*, 2002; LIEBER, 2002), incluindo situações em que estes não concordam com os educadores (ver COLLINS; DOWELL, 1998). Também é importante que os professores novatos compreendam as experiências das crianças fora da escola. Por exemplo, de acordo com Elkind (1994), a forma como os pais criam filhos mudou significativamente nos últimos 30 anos. No passado, muitos acreditavam que as crianças deveriam obedecer aos pais sem questionar. Agora, no entanto, muitas crianças têm mais voz, e os pais passam muito tempo negociando com seus filhos. As experiências das crianças são transferidas para a escola, onde elas esperam que os adultos se comportem de maneira semelhante à dos pais. É importante que os professores conheçam os pais ou os responsáveis pelas crianças para descobrir se e como suas estratégias de gestão, disciplina e ensino estão alinhadas com as crenças destes em casa, bem como para descobrir como negociar diferentes crenças e estilos de interação.

A organização da sala de aula

A gestão de sala de aula é muitas vezes equivocadamente equacionada apenas com a organização de rotinas de sala de aula e a abordagem ao mau comportamento. As preocupações relevantes sobre currículo, prática pedagógica, motivação e desenvolvimento comunitário estão quase sempre ausentes. Por essa razão, propositalmente não apresentamos essa visão limitada no início do capítulo. No entanto, isso não significa que o conhecimento e as habilidades para organizar e estruturar salas de aula não sejam importantes ou necessárias. Uma organização e uma estrutura eficientes da sala de aula são cruciais para manter um ambiente de aprendizagem ordenado e eficaz. Um arranjo

ordenado da sala de aula otimiza o tempo de aprendizagem, enquanto o planejamento inadequado causa interrupções e atrasos (EMMER *et al.*, 1984). A organização da sala de aula sustenta principalmente o movimento ordenado, poucas distrações e o uso eficiente do espaço disponível (EMMER *et al.*, 1984).

As pesquisas iniciais feitas por Kounin (1977) revelaram uma série de maneiras como o comportamento do professor afeta o comportamento e a aprendizagem dos alunos. Kounin (1977) filmou 80 salas de aula diferentes que foram definidas como ordenadas ou desordenadas. Suas observações e análises culminaram na conclusão de que os gestores eficazes de sala de aula frequentemente monitoravam os comportamentos e as interações de maneiras que permitiam que os educadores resolvessem os problemas antes que eles surgissem. Bons professores, dizia ele, tinham "olhos atrás da cabeça" – um estado de alerta para o que está ocorrendo –, o que ele chamou de "consciência". Os anos de pesquisa possibilitaram a Kounin (1977) criar um conjunto de princípios para a disciplina preventiva. Ele observou que certas ações do professor poderiam impedir a dinâmica e a suavidade de uma lição. Por exemplo, ele constatou que, quando um professor termina uma atividade, inicia outra e depois retorna à primeira atividade, ele interrompe o fluxo. Os educadores também interrompem o fluxo quando são afastados da atividade por questões não importantes ou quando ensinam em um ritmo lento, por exemplo, explicando as instruções em detalhes quando as crianças já compreenderam. Ele introduziu conceitos de ensino, técnicas e estratégias que aumentaram o nível de atividade na tarefa e deram espaço a uma sala de aula satisfatoriamente gerida e sem problemas.

A organização efetiva da sala de aula não só tem impacto no comportamento dos alunos, mas também afeta seu desempenho acadêmico (ver EVERTSON, 1989, 1997; MOLES, 1990). Por exemplo, a relação entre tempo de ensino e aprendizagem é, em parte substancial, mediada por práticas de gestão de sala de

envolvimento familiar

o planejamento
do espaço

tempo

importante de lidar com
os membros da comunidade

aula. O conhecido Beginning Teacher Evaluation Study (Estudo de Avaliação do Professor Iniciante) foi um dos primeiros estudos a notar que há uma grande variabilidade entre escolas e salas de aula no que se refere à quantidade de tempo que os alunos passam aprendendo o currículo. Além disso, a quantidade de tempo de ensino gasto é frequentemente associada ao desempenho do aluno (FISHER *et al.*, 1980).

O tempo de aprendizagem é otimizado por meio de estratégias que mantêm o fluxo das atividades, minimizam as interrupções que ocorrem durante as transições e ajudam os alunos a desenvolver responsabilidade por suas ações. A pesquisa revela que os professores que iniciam o ano letivo implementando um conjunto de regras e procedimentos são gestores de sala de aula mais eficazes (SANFORD; EMMER; CLEMENTS, 1983; WEINSTEIN, 1996). Por exemplo, Evertson *et al.* (1983) conduziram observações aprofundadas em 27 salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental em oito escolas e descobriram que educadores que eram claros sobre regras e rotinas nas primeiras semanas do ano letivo tinham menos problemas de mau comportamento do que professores que não esclareceram isso no início (EVERTSON, 1997). Os dados desse estudo foram usados para identificar gestores de sala de aula eficazes e ineficazes. Os melhores gestores analisavam de forma rotineira os procedimentos e expectativas exigidos dos alunos, incluíam instruções sobre regras e procedimentos, analisavam as necessidades dos alunos para obter informações sobre como participar das atividades em aula, mantinham seus alunos à vista e lidavam com problemas rapidamente. Estudos subsequentes mostraram que bons gestores também eram mais consistentes, desenvolviam um sistema de responsabilização do aluno, comunicavam-se com eficácia e preservavam seu tempo de ensino.

A partir desses tipos de estudos observacionais, Evertson (1989) identificou seis tipos principais de rotinas ou procedimentos que são importantes para os professores considerarem na definição de uma sala de aula que funciona

bem. Eles incluem (1) o ambiente físico da sala; (2) as transições dentro e fora da sala; (3) os procedimentos durante o trabalho em grupo; (4) os procedimentos gerais, como distribuição de materiais ou brincadeiras na pracinha; (5) os procedimentos específicos para determinadas rotinas de sala de aula, como atendimento ou colocação de trabalhos de casa no quadro; e (6) os procedimentos ou rotinas associados à tarefa iniciada pelo aluno e orientada pelo professor. Ser claro sobre arranjos produtivos em cada uma dessas áreas permite que os docentes administrem suas salas de aula sem problemas, minimizando interrupções e, em troca, maximizando o tempo de aprendizagem dos alunos (BURDEN, 1999; EMMER *et al.*, 1984; JONES; JONES, 1990).

Novos professores também precisam considerar que diferentes arranjos de sala de aula facilitam diferentes tipos de ensino. Por exemplo, o ambiente físico da sala de aula determina o papel do docente e dos alunos e se o trabalho é mais competitivo ou colaborativo. Ele tem influência nas relações de poder entre os alunos e entre o professor e os alunos (ROSENHOLTZ; SIMPSON, 1984a, 1984b). Nas últimas décadas, muitos educadores começaram a utilizar estratégias de aprendizagem mais cooperativas em suas salas de aula e organizaram as salas para acomodar esse tipo de aprendizagem, com mesas organizadas para trabalho em grupo, em vez de mesas em fileiras. Determinado arranjo de classes pode facilitar certos tipos de aprendizagem, mas não prevê que essa aprendizagem irá ocorrer de maneira efetiva. O importante é que os arranjos do espaço físico se encaixem nos planos de ensino e permitam que o trabalho corra bem. Esses arranjos podem mudar diária ou semanalmente, dependendo dos tipos de atividades em que os alunos estão envolvidos e do que o professor está tentando realizar.

Quando os educadores escolhem determinados tipos de atividades de aprendizagem, eles precisam considerar como organizar outros planos de aula para dar suporte às estratégias que escolheram utilizar. Por exemplo, os

professores novatos às vezes têm a concepção equivocada de que as salas de aula ativas nas quais os alunos estão envolvidos em atividades e grupos de pesquisa são "menos estruturadas" e exigem menos planejamento e organização do que salas de aula com ensino para todo o grupo liderado pelo professor. Na verdade, as salas de aula baseadas em atividades são altamente estruturadas e levam muito tempo para serem planejadas e organizadas. A qualidade da aprendizagem depende do preparo e da elaboração substancial de materiais, do planejamento de estruturas de atividades e do gerenciamento hábil do fluxo de trabalho.

Em suma, para organizar e estruturar os ambientes de sala de aula de forma eficaz, os docentes devem ser capazes de elaborar um *layout* físico adequado para a sala de aula, desenvolver regras e procedimentos, otimizar o tempo de aprendizagem, desenvolvendo transições suaves entre as atividades, estabelecer um ritmo apropriado para a aprendizagem e envolver as crianças na criação de um espaço democrático no qual elas tenham um senso de propriedade e autonomia.

A reparação e o restabelecimento do comportamento do aluno

Quando os candidatos a professores são questionados sobre a ansiedade que sentem em relação a sua futura sala de aula, a maioria expressa preocupação em lidar com mau comportamento ou perturbações em potencial dos alunos (MARTIN; LINFOOT; STEPHENSON, 1999). Novos professores muitas vezes procuram o "caminho certo" para lidar com vários comportamentos disruptivos. Se implementadas as outras características do ensino que descrevemos anteriormente, o mau comportamento deve ser ocasional. Quando os alunos se comportam de maneira contraproducente com os objetivos e normas da sala de aula, os docentes precisam saber, primeiro, que há muitas estratégias para escolher e, segundo, que suas decisões devem ser baseadas em vários fatores, que incluem a situação e as necessidades particulares de aprendizagem do aluno, a história

comportamental dele, o contexto da turma, a gravidade do problema e a política escolar.

É essencial que os professores pensem sobre como responder a várias interrupções com base na causa subjacente e na gravidade (e talvez na frequência e duração) do comportamento. Charles (2001) descreve cinco tipos de mau comportamento que devem ocasionar diferentes tipos de respostas: *agressão*, que inclui violência física e verbal; *imoralidade*, como trapaça; *interrupções da aula*, que envolvem atos que são contra as regras ou rotinas estabelecidas; *desafio à autoridade ou oposição às expectativas do professor*; e *"matar tempo"* ou ser indiferente às tarefas. Por exemplo, se um professor tiver que confrontar um ou mais alunos que estão "matando tempo", as intervenções devem ser o mais discretas possível e preservar o apego dos alunos ao professor e à sala de aula (WEINSTEIN; MIGNANO, 1993). Alguns métodos não intrusivos incluem o uso de linguagem corporal, aproximando-se da criança, mantendo contato visual ou chamando o nome da criança em voz alta (WEINSTEIN, 1996). Da mesma forma, os docentes podem escolher uma intervenção mais discreta, como o uso de mensagens em primeira pessoa, por exemplo, "Fico preocupado quando vejo que nem todos estão trabalhando em sua tarefa ainda". Essas mensagens também podem ser chamadas de "mensagens de responsabilização", porque deixam a responsabilidade do comportamento com o aluno e evitam rotulá-lo ou desencadear um impacto negativo da intervenção (GORDON, 1974).

Se o problema for mais sério, como aquele que envolve agressão contra outros alunos, o professor pode desenvolver um plano de intervenção mais substancial, como conceber e implementar um programa para resolução de conflitos. Johnson e Johnson (1994) constataram que, mesmo nos anos iniciais do ensino fundamental, os alunos que aprendem e põem em prática habilidades de resolução de conflitos tornam-se mais inclinados a resolver problemas entre si antes que esses problemas aumentem. Além disso, Tyrrell, Scully e Halligan (1998) verificaram que um ambiente pacífico

uma sala de aula que funciona

um vis do aula

comis tática

tipos de mau comportamento

problemas por si

pode ser estabelecido quando a comunidade trabalha em conjunto para criar um programa de resolução de conflitos. Os propósitos de tais programas frequentemente visam promover os valores de compaixão, respeito e valorização das diferenças dos outros, construindo caráter e fortalecendo a prática da resolução pacífica do conflito. Em especial, os alunos que são frequentemente agressivos beneficiam-se em aprender habilidades específicas para administrar conflitos de forma pacífica, o que difere do que aprenderam anteriormente em casa ou com colegas.

Em outro estudo sobre os efeitos do treinamento em resolução de conflitos e aprendizagem cooperativa em uma escola de ensino médio alternativa na cidade de Nova York, Deutsch (1992) constatou efeitos positivos no desempenho acadêmico e no desenvolvimento social das crianças. A formação do aluno em aprendizagem cooperativa envolveu cinco princípios: (1) interdependência positiva; (2) interações face a face; (3) responsabilidade individual; (4) habilidades interpessoais e de pequenos grupos; e (5) processamento (i.e., análise do funcionamento do grupo com o objetivo de melhoria). O treinamento em resolução de conflitos ensinou escuta ativa, mensagens em primeira pessoa, reformulação de questões conflituosas, críticas a ideias, e não a pessoas, diferenciação das necessidades versus posições subjacentes, distinção entre situações de conflito negociáveis e não negociáveis, desenvolvimento de soluções do tipo "todos ganham" e estilos de negociação destrutivos e construtivos. Os resultados mostraram que os alunos melhoraram na administração de conflitos e experimentaram maior suporte social, melhores relações, maior autoestima, aumento do controle pessoal e desempenho acadêmico mais elevado.

Embora existam muitas opções na gestão do comportamento dos alunos, os professores também precisam aprender sobre escolhas ineficazes. Pesquisas sugerem que o abuso de autoridade tende a reforçar um sentimento de fraqueza, passividade, subordinação e vitimi-

zação entre crianças (LEWIS, 2001). Por exemplo, em um estudo que envolveu 21 escolas de ensino fundamental e 21 escolas de ensino médio, Lewis (2001) constatou que a disciplina coercitiva inibia o desenvolvimento da responsabilização dos alunos e os distraía de seus trabalhos escolares. Conforme descrito na seção a seguir, o sucesso de diferentes planos disciplinares se deu de maneiras distintas, e essas diferenças estão associadas com a medida em que várias abordagens estão em consonância com as pesquisas sobre o desenvolvimento moral e cognitivo das crianças, a motivação e a aprendizagem.

Com base em uma análise da literatura de pesquisa, Brophy (1998) argumenta que os professores que abordam a gestão da sala de aula como um processo de desenvolvimento e manutenção de ambientes de aprendizagem eficazes têm maior probabilidade de sucesso do que educadores que enfatizam seu papel como figuras de autoridade ou disciplinadores. Um estudo recente que sustenta essa conclusão comparou uma amostra de 88 "professores do ano" com um grupo de 92 outros professores que foram pareados por gênero, anos de serviço, anos escolares ministrados e maior nível educacional (AGNE; GREENWOOD; MILLER, 1994). Os autores constataram que os "professores do ano" eram significativamente mais humanitários do que outros em suas relações com crianças. Esses professores enfatizavam "[...] confiança, aceitação, amizade, respeito, autodisciplina, clima democrático, flexibilidade, autodeterminação dos alunos e atitudes não punitivas e não moralistas [...]" (AGNE; GREENWOOD; MILLER, 1994, p. 149).

Programas de gestão da sala de aula

Existem vários programas que foram elaborados para fornecer aos professores orientações sobre como eles podem criar planos de resolução de conflitos (ver BODINE; CRAWFORD, 1998; GORDON, 1974; TEGLASI; ROTHMAN, 2001), organizar comunidades de aprendizagem (FREIBERG, 1999; KOHN, 1996b; SERGIOVANNI, 1994) e desenvolver estraté-

gias sistemáticas para a disciplina (CURWIN; MENDLER, 2000; FAY; FUNK, 1998). Os educadores precisam de uma base profissional de conhecimento, tanto para avaliar programas que possam ser sugeridos como para desenvolver os próprios programas.

As abordagens para a gestão da sala de aula variam conforme elas são baseadas no que Burden (2000) descreve como estratégias de baixo, médio ou alto controle. Métodos que são fundamentados principalmente no comportamento são em geral considerados de alto controle, pois enfatizam recompensas externas e punições para moldar o comportamento. Por exemplo, o programa Assertive Discipline (Disciplina Assertiva; CANTER; CANTER, 2002) foi identificado como de alto controle. Nesse programa, os autores enfatizam os direitos do professor de reforçar os comportamentos desejados e estabelecer as consequências. Os métodos de baixo controle baseiam-se mais na psicologia cognitiva e na crença filosófica de que os alunos têm a responsabilidade primária de controlar o próprio comportamento e de que, com orientação, eles têm capacidade de tomar decisões acertadas. Os pensamentos, sentimentos e preferências da criança são levados em conta quando se lida com ensino, gestão de sala de aula e disciplina. A abordagem Teaching with Love and Logic (O Ensino com Amor e Lógica; FAY; FUNK, 1998) foi identificada como de baixo controle. Nessa abordagem, os autores defendem o controle compartilhado com os alunos, mantendo os autoconceitos dos estudantes e equilibrando consequências com empatia.

As abordagens de controle médio são baseadas na crença filosófica de que o desenvolvimento vem de uma combinação de forças inatas e externas. Assim, o controle do comportamento do aluno é uma responsabilidade conjunta do aluno e do professor. O modelo Discipline with Dignity (Disciplina com Dignidade; CURWIN; MENDLER, 2000) foi identificado como uma abordagem de controle médio. Nessa abordagem, os autores sugerem que os educadores estabeleçam contratos sociais e en-

sinem os alunos a fazer escolhas responsáveis. Existem muitos outros programas desenvolvidos por vários educadores que os professores podem avaliar e utilizar (para uma breve descrição de muitos desses programas e seus fundamentos teóricos, ver BURDEN, 1999; CHARLES, 2001; para pesquisas sobre os resultados de vários programas, ver MOLES, 1990).

Há muita controvérsia sobre quais métodos são mais eficazes, não apenas para fins de desempenho e gestão, mas também para promover a cidadania e a responsabilidade a longo prazo. Pesquisas atuais sugerem que os métodos de baixo a médio controle são mais eficazes do que os métodos de alto controle, não apenas para regular o comportamento, mas também para melhorar o desempenho (BROPHY, 1998; KOHN, 1996b; LEWIS, 2001).

Por exemplo, uma avaliação do modelo de sala de aula orientado para a comunidade chamado de Discipline with Dignity constatou que, com base em medidas replicadas de resultados de alunos, os participantes desenvolveram um melhor autoconceito, alcançaram níveis mais altos de desenvolvimento moral, demonstraram maior senso de ética ao tomarem uma decisão, estabeleceram melhores relações aluno-educador e aluno-aluno e passaram mais tempo de qualidade na escola e nas salas de aula (MCEWAN; NIMMO; GATHERCOAL, 1998). Essa abordagem abrangente para a gestão democrática da sala de aula é de controle médio e fornece aos educadores uma base para o ensino da cidadania todos os dias por meio de interações aluno-professor. O modelo Discipline with Dignity procura criar uma linguagem comum baseada no princípio dos direitos e responsabilidades humanos, enfatizando que é responsabilidade profissional do educador criar um ambiente equitativo que proporcione a cada aluno a oportunidade de ter sucesso.

Da mesma forma, um programa chamado Consistency Management and Cooperative Discipline (Gestão de Consistência e Disciplina Cooperativa) expande o papel de liderança na sala de aula do professor para os alunos. De acordo com avaliações de terceiros desse programa, os

pesquisadores constataram que houve aumento na assiduidade de alunos e educadores; redução nos encaminhamentos para ação disciplinar;* e ganhos no clima de sala de aula, no tempo para aprender e no desempenho dos alunos a longo prazo (FREIBERG, 1999).

Entretanto, estudos de abordagens de alto controle descobriram que, com o tempo, o mau comportamento dos alunos pode realmente aumentar, conforme eles abandonam cada vez mais a própria responsabilidade por sua aprendizagem e seu comportamento (MAYER, 1995; MAYER; LEONE, 1999). Além disso, o uso de abordagens cada vez mais punitivas pelos professores cria resistência e oposição dos alunos à aprendizagem e à escola, exacerbando o tratamento discriminatório dos estudantes (LEONE *et al.*, 2000; TOWNSEND, 2000). Essas descobertas são consistentes com os achados empíricos decididamente mistos sobre os efeitos de programas como o Assertive Discipline no comportamento dos alunos (EMMER; AUSSIKER, 1990; RENDER; PADILLA; KRANK, 1989). Programas que dependem fortemente de recompensas físicas e punições crescentes, ao mesmo tempo que não enfatizam a discussão sobre o comportamento ou os esforços para criar comunidades, tendem a externalizar a responsabilização, em vez de ajudar os alunos a tomar iniciativas na criação de um ambiente de sala de aula construtivo.

As abordagens de baixo e médio controle podem ser mais desejáveis, uma vez que estão associadas a um ensino de alta qualidade e uma maior motivação intrínseca para os alunos, mas a maioria concorda que elas exigem mais habilidade do professor para serem implementadas (EPSTEIN; SHELDON, 2002). Assim, os programas de formação de educadores devem incorporar estratégias efetivas de desenvolvimento pedagógico geral, juntamente a esforços para ensinar técnicas específicas de gestão da sala de aula.

* N. de R.T.: Refere-se a quando um professor encaminha um aluno à diretoria da escola por meio de um formulário escrito para que alguma ação disciplinar seja tomada.

O desenvolvimento moral

Além de possibilitar que os alunos se envolvam em aprendizagem acadêmica significativa e se comportem de maneira pró-social, os professores também são estimulados a dar suporte às crianças em seu desenvolvimento moral. Noddings (1997, p. 28) argumentou que uma missão moralmente defensável para as escolas no século XXI "[...] deveria produzir pessoas competentes, carinhosas, amorosas e amáveis [...]". Quando os educadores estão focados em controlar as crianças e as salas de aula, pode ser difícil para eles verem que as crianças podem ser ensinadas a ser bons cidadãos e que uma perspectiva moral pode impactar positivamente em suas salas de aula. O desenvolvimento psicossocial e moral raramente faz parte do currículo formal, e, dado o que se espera dos professores hoje em dia, eles têm muito pouco tempo para fazer uso de momentos de ensino e outras oportunidades de apresentar lições morais. Isso é lamentável, porque a gestão comportamental está intimamente ligada ao desenvolvimento social, moral, ético e emocional. Como Butchart (1998) observa, disciplina é um empreendimento moral, e qualidades morais são aprendidas por meio de ações morais e reflexão.

Como discutimos anteriormente na seção sobre comunidades de aprendizagem, quando as crianças são ensinadas a se dar bem com os outros, fazer escolhas morais, cuidar dos outros e ser bons cidadãos, não é apenas mais fácil para os professores administrarem a sala de aula e produzirem crianças confiantes; eles também ajudarão as crianças a se desenvolver academicamente (BATTISTICH *et al.*, 1995; MCEWAN, 1996; PARKE *et al.*, 1998; SCHAPS, 1998).

O desenvolvimento moral é muitas vezes mal-entendido em parte porque as pessoas têm opiniões diferentes sobre o que significa ser moral. LePage e Sockett (2002) descrevem essas confusões como decorrentes de quatro fontes principais. Primeira, muitos acreditam que a moralidade deve derivar de crenças religiosas. Segunda, muitos acreditam que expressar um ponto de vista moral é apenas expressar uma opinião, e uma opinião é, por definição,

subjetiva. Terceira, alguns acreditam que a moral é relativa, diferente de sociedade para sociedade ou de idade para idade, de modo que qualquer forma de condenação moral de outra sociedade não pode ser validada. E quarta, muitos equiparam a moralidade a categorias muito limitadas de experiência humana, por exemplo, comportamento sexual.

Este não é o lugar para refutar todas essas confusões em detalhe, mas simplesmente para dizer que, como acontece com muitos equívocos sérios, há um núcleo de verdade em cada uma delas. Em primeiro lugar, embora aqueles com crenças religiosas atraiam implicações para seus atos (morais) e ações de suas crenças religiosas, as pessoas não precisam ser religiosas para serem morais. Em segundo lugar, embora seja essencial que uma pessoa moral aja pela própria vontade (em vez de sob ordens), isso não significa que as crenças morais que a pessoa tem ou que as opiniões expressas por ela sejam inteiramente idiossincráticas. Em terceiro lugar, embora seja verdade que existam dissimilaridades entre muitas sociedades sobre certas coisas, há muitas áreas nas quais há congruência moral (p. ex., cuidar dos membros da família ou dizer a verdade). Se nos concentrarmos em nossas visões morais individuais, corremos o risco de ignorar o caráter moral de uma comunidade e as semelhanças entre tais comunidades (ETZIONI, 1996). Por fim, pensar no comportamento moral como se referindo apenas a questões sexuais privadas ou interpessoais é ignorar as questões morais comunitárias de honestidade, justiça, coragem, confiança, lealdade, e assim por diante.

O pensamento educacional é influenciado por essas confusões, por exemplo, quando os professores sentem que não deveriam usar "impor seus valores" às crianças. Embora os educadores com frequência se preocupem com essa importante questão, as pesquisas mostram que o público favorece fortemente o ensino de valores cívicos básicos na escola (FARKAS *et al.*, 1998). A maioria concorda que a docência é uma profissão cuidadora que se preocupa não apenas em educar as crianças, mas também em melhorar nossa sociedade. E

é certamente verdade que o trabalho dos professores apresenta escolhas morais que precisam de consideração, experimentação e reflexão constantes (JACKSON; BOOSTROM; HANSEN, 1998; SOCKETT, 1993).

Nas salas de aula de hoje, a confusão sobre o que significa ser moral é muitas vezes apresentada em várias perspectivas sobre educação do caráter. Alguns acreditam que a educação do caráter deve se concentrar em ensinar as crianças a obedecer às regras, conviver com os outros e ser bons cidadãos em uma sala de aula. Outros acreditam que a educação do caráter deve se concentrar em ensinar as crianças a serem pensadores autônomos que questionam a injustiça e adotam uma postura crítica em relação à cidadania. De fato, alguns desses defensores acreditam que ensinar as crianças a simplesmente "seguir as regras" pode ser prejudicial (ver KOHN, 1997). Outros ainda acreditam que a educação do caráter deve se concentrar em ensinar às crianças as virtudes – ser responsável, carinhoso, honesto, confiável, e assim por diante. Os professores novatos devem compreender as diferentes perspectivas sobre moralidade e educação do caráter para que possam tomar decisões fundamentadas nas próprias estratégias, com base em filosofias e perspectivas bem-examinadas sobre o desenvolvimento moral das crianças.

Os professores novatos também precisam entender os diferentes domínios do desenvolvimento emocional, moral, ético e psicossocial e como o desenvolvimento em cada uma dessas áreas afeta o desenvolvimento em outras. Por exemplo, já que os alunos são capazes de desenvolver empatia emocional pelos outros, considerando experiência ou ponto de vista, eles também estão mais bem preparados para se envolver em pensamentos morais e éticos sobre as responsabilidades dos indivíduos uns com os outros e com a comunidade ou um grupo. Além disso, os docentes podem usar essa empatia e o pensamento moral em desenvolvimento para ensinar interações sociais produtivas e estimular o crescimento no campo psicossocial.

docentes - melhorar a sociedade

Um equívoco muitas vezes cometido pelos professores novatos é o de que o desenvolvimento psicossocial, moral e emocional não tem impacto no desenvolvimento intelectual – assim, os educadores devem escolher entre ensinar tópicos acadêmicos e ensinar sobre o caráter. Esses dois tópicos não só podem ser interligados instrucionalmente, mas, de acordo com Kohlberg (1981), o desenvolvimento moral e o desenvolvimento cognitivo estão intimamente ligados. Conforme os alunos aprendem como os outros pensam e sentem, eles aumentam sua capacidade de enxergar sob diversas perspectivas, uma habilidade que se transfere para outros domínios acadêmicos e interpessoais.

É necessário que os professores saibam que há muitas pesquisas sobre os processos de desenvolvimento moral e aspectos relacionados ao desenvolvimento intelectual que auxiliam a desenvolver estratégias para estimular os alunos nesses domínios (ver BELENKY *et al.*, 1996; DAMON, 1990; GILLIGAN, 1982; JACKSON; BOOSTROM; HANSEN, 1998; KOHLBERG, 1981; NODDINGS, 1992; PIAGET, 1999; SOCKETT, 1993). Os professores devem ter familiaridade com os estágios de desenvolvimento moral e ter algum conhecimento dessa pesquisa que possa fornecer uma base inicial, conforme continuam seu desenvolvimento profissional.

A moralidade pode ser ensinada?

Dois equívocos comuns entre os professores novatos são o de que a moralidade não pode ser ensinada e de que deve ser responsabilidade exclusiva dos pais. Existem pelo menos duas maneiras de incentivar ou ensinar o desenvolvimento moral nas escolas. Uma utiliza uma abordagem de comunidades morais, que envolve a criação de ambientes onde as crianças fazem escolhas morais e se envolvem em ações morais – algo que fariam em qualquer situação – com orientação do professor para pensar sobre as implicações de suas decisões para os outros. A segunda abordagem envolve ensinar diretamente a educação do caráter.

Kohlberg (1981) afirmava desde cedo que a educação moral exigia mais do que a reflexão individual. Precisava incluir experiências para os alunos operarem como agentes morais. Portanto, Kohlberg (1981) desenvolveu a Just Community Approach (JCA; Abordagem da Comunidade Justa). A JCA baseia-se em duas tradições diferentes da teoria da educação moral. A primeira é a tradição psicológica exposta por Dewey e Piaget, que propunham que as escolas deveriam tornar-se democracias que alimentam o desenvolvimento moral, proporcionando às crianças oportunidades para a tomada de decisão de forma cooperativa. A segunda é a tradição sociológica articulada por Durkheim, que defendia que as escolas deveriam se tornar comunidades que incentivam a socialização moral, construindo normas e apego grupais fortes. Em um estudo JCA, Jennings e Kohlberg (1983) constataram que um programa de JCA para infratores jovens levou a níveis significativamente mais altos de raciocínio moral (usando um inventário de desenvolvimento de estágio moral) do que um programa de modificação de comportamento ou de análise transacional. A extensão da mudança no desenvolvimento moral medida nesses jovens era equivalente à extensão da mudança medida quando os programas de educação moral do desenvolvimento para alunos não delinquentes do ensino médio haviam sido avaliados no passado.

De maneira semelhante, em um estudo longitudinal, Schaps (1998) avaliou os resultados de uma intervenção destinada a melhorar as relações e o “senso de comunidade” nas salas de aula. Ele constatou que conforme o “senso de comunidade” das crianças aumentava, sua preocupação com os outros também aumentava. Especificamente, o estudo mostrou um aumento em consciência empática, valores democráticos, habilidades de resolução de conflitos pró-sociais, comportamento altruísta, motivação intrínseca, prazer em ajudar os outros a aprender, atitudes positivas em relação aos grupos externos e comportamentos interpessoais positivos nas aulas. Em outro estudo em

cinco escolas, pesquisadores constataram que escolas que desenvolveram uma orientação comunitária em apoio à aprendizagem demonstraram ganhos no comportamento pró-social e no desempenho acadêmico (SCHAPS, 1998).

Os professores podem se beneficiar do conhecimento de programas de educação de caráter, como o Character Counts (O Caráter Conta) e o Kids for Character (Crianças para o Caráter). A maioria utiliza estratégias semelhantes, fornecendo literatura, vídeo, programas de computador e outras formas de narrativa para apresentar contos morais que podem ser analisados em sala de aula. Muitos desses programas oferecem estudos de casos, por exemplo, de crianças agindo moral ou imoralmente em determinadas situações. Espera-se que as crianças produzam narrativas, dramatizações ou discussões sobre os casos. O Facing History and Ourselves (2019; Encarando a história e a nós mesmos) é um exemplo de programa de ensino médio voltado para o desenvolvimento moral. Por mais de 25 anos, o programa Facing History and Ourselves envolve professores e alunos de diversas origens em um exame do preconceito e da discriminação, a fim de promover o desenvolvimento de uma cidadania mais humana e informada. Ao estudarem o desenvolvimento histórico do Holocausto e outros exemplos de violência coletiva, os alunos fazem a conexão essencial entre a história e as escolhas morais que enfrentam na própria vida. Ao examinar a história em todas as suas complexidades, incluindo seus legados de preconceito e discriminação, resiliência e coragem, o programa encoraja os jovens a se envolver em discussões e debates críticos sobre sua comunidade e sua nação. Um estudo dos resultados concluiu que os alunos participantes do programa mostraram maior maturidade de relacionamento e diminuição no envolvimento em brigas, atitudes racistas e identidade insular étnica relativa aos alunos do grupo-controle (SCHULTZ; BARR; SELMAN, 2001), indicando que o desenvolvimento moral e os comportamentos pró-sociais associados podem, na verdade, ser ensinados.

AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No passado, quando os educadores eram questionados sobre como aprenderam a gerenciar suas salas de aula, muitos afirmaram ter aprendido na prática. Por exemplo, em um estudo que envolveu 126 professores de 21 escolas de ensino médio escolhidas aleatoriamente no Centro-Oeste, Merrett e Whendall (1993) constataram que apenas 18% dos professores alegaram que aprenderam habilidades de gestão durante o treinamento inicial, enquanto 82% aprenderam tais habilidades na prática. Esses docentes acreditavam que um curso com foco no gerenciamento do comportamento *preservice* teria ajudado a reduzir o nível de mau comportamento dos alunos, além do próprio estresse. A maioria dos participantes desse estudo acreditava que seus colegas perdiam muito tempo com ordem e controle, e 38% achavam que também faziam o mesmo.

Isso está começando a mudar conforme os programas de preparação incorporam uma atenção mais explícita a todos os elementos do planejamento pedagógico e de gestão de sala de aula descritos aqui. Por exemplo, uma pesquisa com docentes de Kentucky descobriu que mais de 80% dos professores iniciantes que se formaram nas faculdades de educação de Kentucky – onde as reformas estaduais da educação de professores foram realizadas no início dos anos de 1990 – pareciam bem preparados para praticamente todos os aspectos de seus trabalhos, inclusive a gestão da sala de aula (KENTUCKY INSTITUTE FOR EDUCATION RESEARCH, 1997). Uma pesquisa de 1998 com 3 mil professores iniciantes na cidade de Nova York constatou que a maioria dos professores preparados em programas de formação docente se sentia adequadamente preparada para as muitas tarefas de ensino relacionadas à gestão da sala de aula, enquanto aqueles que não tinham preparação ou ingressavam no ensino por meio de programas alternativos classificaram-na como uma área em que se sentiam mais inadequadamente treinados (DARLING-HAMMOND; CHUNG;

Um não depende do outro

↳ Assim como comunidade

↳ habilidades morais

FRELOW, 2002). Da mesma forma, mais de 70% dos formandos da California State University se sentiam bem preparados para todos os aspectos de seus trabalhos, inclusive a gestão da sala de aula. Aqueles que fizeram estágio supervisionado (pouco mais da metade do total) se sentiam mais bem preparados – e foram considerados mais bem preparados pelos diretores – do que aqueles que completaram a certificação por meio de um programa de estágio ou os que tiveram que lecionar de forma emergencial, sem estágio supervisionado (CALIFORNIA STATE UNIVERSITY, 2002a, 2002b). Outro estudo apontou que, enquanto estavam lecionando, professores contratados de forma emergencial tinham urgência por informações sobre a gestão de sala de aula nas disciplinas que estavam cursando na formação docente, mas, muitas vezes, não conseguiam entender as fortes conexões entre o planejamento de um currículo eficaz e o comportamento dos alunos (SHIELDS *et al.*, 2001).

Quando se trata de gestão, os professores, em seu primeiro ano de prática docente, precisam estar tão bem-informados quanto os professores em seu quinto ano. Se os docentes lidam com maus comportamentos de forma inadequada e ineficaz, eles podem causar sérios danos ao bem-estar psicológico das crianças, bem como ao próprio senso de competência, o que muitas vezes acarreta o abandono da profissão. Em uma pesquisa que incluiu 243 professores de ensino médio de 15 escolas selecionadas aleatoriamente, Brouwers e Tomic (2000) constataram que educadores que não confiavam em suas habilidades de gestão de sala de aula eram confrontados por sua incompetência todos os dias e rapidamente “se esgotavam”. Eles encontraram uma relação significativa entre exaustão emocional e baixos níveis de autoeficácia percebida na gestão da sala de aula. O estudo de Luczak (2004) sobre educadores iniciantes pesquisados nas Schools and Staffing Surveys federais confirmou que o desgaste inicial do professor está fortemente relacionado à preparação do professor em geral e ao treinamento em gestão da sala de aula em

particular. Martin, Linfoot, Stephenson (1999) apontaram que os docentes que não tinham confiança em suas habilidades de gestão de sala de aula eram mais propensos a encaminhar as crianças para outro departamento da escola, menos propensos a trabalhar com profissionais não acadêmicos e menos propensos a utilizar estratégias focadas de forma positiva em resposta ao comportamento.

Brophy (1988) sugere que, além do conhecimento sobre conteúdo da disciplina, práticas pedagógicas e alunos, os professores inicialmente precisam de três tipos de conhecimento para se tornarem gestores eficazes da sala de aula: conhecimento procedural, que diz respeito aos princípios da gestão da sala de aula; conhecimento processual, que aborda a implementação desses princípios; e conhecimento condicional, que se refere a quando eles devem ser implementados e por que razão. Outros argumentam que o sucesso na gestão da sala de aula também depende do desenvolvimento de disposições em relação às crianças e ao ensino, entre as quais disposições de respeito e cuidado; disposições para investigar a vida das crianças e pensar de modo a compreender melhor sua experiência; e disposições para a educação que valorizam o amplo desenvolvimento das crianças nos domínios social e acadêmico (KAPLAN; GHEEN; MIDGLEY, 2002; MARTIN; VAN GUNTEN, 2002; MCALLISTER; IRVINE, 2002; TOBIN; JOHNSON, 1994; WINITZKY, 1992).

Conforme os educadores de professores ajudam os docentes novatos a aprender a administrar com sucesso as salas de aula, três importantes elementos de preparação devem ser considerados. Primeiro, os educadores precisam de experiência prática para trabalhar com crianças, sob a orientação de profissionais especializados, conforme aprendem sobre gestão de sala de aula. Em segundo lugar, a experiência prática precisa ser complementada por práticas pedagógicas úteis de sala de aula que conectem a teoria à prática. Em terceiro lugar, os educadores de professores devem ser modelos de uma boa gestão de sala de aula.

As estratégias para preparação de professores para gestão de sala de aula

No início deste capítulo, descrevemos uma observação da sala de aula de Mary Gregg durante seu primeiro ano de prática docente (SNYDER, 2000). É importante se perguntar que tipo de programa pode preparar uma professora tão habilidosa tão cedo em sua carreira. Mary estudou no Developmental Teacher Education (DTE) Program na University of California, Berkeley. O DTE é um programa de especialização de dois anos que inclui um ano focado substancialmente em teoria e observação, seguido por um segundo ano de experiência clínica intensiva em paralelo com disciplinas relacionadas.

O DTE inclui vários recursos de elaboração que contribuem para os altos níveis de habilidade dos candidatos (SNYDER, 2000). Entre outros tópicos, o programa enfatiza a relação da teoria do desenvolvimento com a prática docente por meio de um conjunto de quatro disciplinas relacionadas que se estendem ao longo de dois anos completos. Os candidatos desenvolvem uma prática sofisticada conforme as disciplinas são sequenciadas em um currículo em espiral para oferecer oportunidade de considerações repetidas sobre questões relacionadas ao ensino em níveis mais altos de compreensão ao longo dos dois anos. Os candidatos fazem cinco estágios supervisionados cuidadosamente selecionados de modo que experimentam diversos cenários nos quais as questões da prática docente podem ser abordadas e orientadas por uma variedade de modelos de ensino. Esses estágios são selecionados de modo a simular as práticas ensinadas pelo programa, com profissionais especializados em cada um deles. Um seminário semanal desse estágio supervisionado com uma organização complexa e flexível promove a integração entre teoria e prática, resolução de problemas em pequenos grupos e interação entre alunos do 1º e do 2º ano. A supervisão clínica individual é fornecida por uma equipe altamente experiente. Embora a introdução ao en-

sino seja gradual, a quantidade de supervisão permanece relativamente constante nos cinco estágios.

Esses recursos são importantes das seguintes maneiras: como a gestão de sala de aula é uma arte prática embasada pela teoria, um extenso estágio supervisionado em salas de aula bem-elaboradas e adequadas ao desenvolvimento fornece uma base sólida para entender como os professores podem envolver os alunos na aprendizagem significativa e gerenciar salas de aula para esse fim. O fato de as salas de aula atenderem populações estudantis muito diversas permite que os candidatos a professores aprendam a trabalhar com êxito com crianças e famílias cujas origens podem ser diferentes das suas. Da mesma forma, como integra aprendizagem sobre crianças, aprendizagem em geral, currículo e ensino, e revisita as principais preocupações, o DTE permite que a prática dos candidatos “crie raízes”, tornando-se mais ponderada e reflexiva, além de mais competente no terreno da sala de aula. O fato de os docentes estarem bem-enraizados na pesquisa sobre ensino fundamenta o trabalho prático com o qual os candidatos se envolvem. O programa DTE sugere que, com o intuito de ensinar efetivamente conhecimento proposicional, procedural e condicional, bem como disposições, os professores tiram proveito da experiência prática do trabalho com crianças, atividades de sala de aula que vinculam a teoria à prática e experiência pessoal de boa gestão de sala de aula em seus estágios e nos próprios programas de preparação.

Experiência prática – o trabalho com crianças. A preparação para a gestão de sala de aula normalmente envolve experiências clínicas que incluem observação e modelagem com reflexão guiada. Embora a experiência seja importante, aprender sozinho a partir de tentativa e erro não é o mesmo que aprender por meio de práticas supervisionadas por um professor colaborador que possa demonstrar como organizar atividades produtivas de aprendizagem e responder a problemas previsíveis e inespera-

3 tipos de conhecimento

→ transferir do professor

dos que surgem nas salas de aula. É importante que os educadores em formação tenham experiência prática com crianças antes de assumir a responsabilidade por uma sala de aula (ver Cap. 10). A qualidade da modelagem e as oportunidades de praticar habilidades são fundamentais. Como Burnard e Yaxley (1997) apontam, a aprendizagem de habilidades de gestão de sala de aula por meio da observação de professores mentores durante o aprendizado de observação tem duas falhas principais. Em primeiro lugar, os professores mentores nem sempre têm habilidades eficazes de gestão de sala de aula. Alguns ainda estão envolvidos no método de tentativa e erro; outros adaptaram estratégias que não são altamente eficazes para o comportamento de gestão e a aprendizagem de suporte. Em segundo lugar, muitos educadores em formação não recebem a oportunidade em seus estágios de usar várias estratégias em circunstâncias difíceis, de modo que não têm confiança quando estão sozinhos em uma sala de aula.

Escolher mentores fortes e estruturar o estágio para permitir a responsabilidade dos graduados são elementos importantes para aprender a gerenciar a sala de aula com sucesso. Começar um estágio supervisionado no início do ano letivo permite que os professores em formação observem como as rotinas de sala de aula são estabelecidas; como os docentes aprendem sobre os alunos, suas famílias e suas comunidades; e como o planejamento curricular está de acordo com os procedimentos de gestão de sala de aula. Permanecer tempo suficiente para ser capaz de assumir elementos da prática docente permite que os docentes em formação pratiquem a implementação de técnicas de gestão em primeira mão e resolvam problemas de sala de aula com o professor mentor antes de assumirem uma sala de aula de forma independente.

Os futuros professores também podem se beneficiar de modelos fortes, tanto em locais clínicos quanto nas disciplinas, sobre como trabalhar com os pais. Pode-se pedir a eles, como alguns programas fazem, para entra-

rem em contato com os pais por meio de ligações telefônicas positivas e conferências ou visitas domiciliares usando modelos e protocolos que demonstram como tornar essas conversas produtivas. Entender que esses tipos de conexões fora da sala de aula podem trazer uma contribuição importante para o esforço e a cooperação dos alunos dentro da sala de aula é uma realização importante para os novos professores, que, do contrário, podem imaginar que suas habilidades de ensino se aplicam em grande parte somente dentro dos limites da sala de aula.

famílias

estudo de caso

A reflexão sobre gestão por meio de atividades de aula. Brophy (1988) argumenta que é importante desenvolver habilidades de gestão de sala de aula mediante abordagem do aprendizado da observação envolvendo modelos, mentoria e *scaffolding*. No entanto, ele também argumenta que essa abordagem precisa ser complementada com ensino didático em conceitos e habilidades básicas, observações estruturadas em sala de aula e o uso de materiais de caso e exercícios de simulação. Hoje, esses tipos de materiais incluem simulações interativas baseadas em vídeo e computador, como o programa multimídia interativo *Classroom Management*, desenvolvido pelo Vanderbilt Cognition and Technology Group (SMITHEY, 1996). O programa fornece pesquisas sobre questões-chave de gestão de sala de aula vinculadas a exemplos em vídeo de professores que praticam o que a narrativa em hipertexto está descrevendo, além de tarefas de elaboração de planos para abordar essa questão específica em futuras salas de aula de educadores em formação, com base em descobertas de pesquisa, no que eles viram em uma sala de aula real e no que eles acreditam ser uma gestão eficaz. Por meio do uso do programa, os professores em formação podem visitar uma ampla variedade de docentes e observar as maneiras como eles organizam suas salas de aula para o ensino, as diferentes maneiras como conduzem o ensino e os métodos que usam para lidar com o comportamento dos alunos. Em reflexões e

análises, os educadores em formação são desafiados a superar seus conhecimentos "derivados" e desenvolver o próprio conhecimento sobre o ensino de modo a criar ambientes de aprendizagem que sejam positivos e bem-administrados.

Por meio desses e de outros casos e exercícios em sala de aula, os professores conseguem aprender a refletir criticamente sobre sua prática docente. A habilidade de um professor de refletir sobre suas experiências é uma aptidão disposicional importante para o sucesso da gestão de sala de aula (JADALLAH, 1996; MCALLISTER; IRVINE, 2002; WINITZKY, 1992). Winitzky (1992) estudou como os docentes refletem sobre sua prática para entender seu ensino, constatando que a forma como os candidatos a professores organizam seus conhecimentos de gestão de sala de aula influencia sua capacidade de refletir sobre a gestão da sala de aula. Educadores com estruturas mais organizadas e complexas para enquadrar seus conhecimentos foram mais capazes de refletir sobre eventos em sala de aula em todos os níveis, desde o técnico até o moral. Uma carga teórica sobretudo voltada para o tratamento de sala de aula, especialmente se ela incorpora o quadro abrangente descrito aqui, pode dar aos professores um mapa conceitual ou esquema para entender o que eles estão experimentando e tentando realizar na sala de aula. Pode haver um benefício especial em cursar essa disciplina, enquanto futuros professores estão fazendo o estágio supervisionado, de modo que a teoria consegue ser imediatamente conectada à prática.

Por meio da prática reflexiva, os docentes podem ir além da etapa de tentativa e erro rapidamente. Engajar-se em pesquisa-ação sobre problemas específicos pode ajudá-los a aprender a usar técnicas sistemáticas de pesquisa que ultrapassam a reflexão intuitiva. Professores que têm disposições reflexivas são menos propensos a culpar crianças ou pais por falta de progresso. Eles são mais propensos a se envolver em autoavaliação crítica para modificar suas estratégias. Quando uma es-

tratégia não funciona com uma criança, eles aprendem a passar para a próxima estratégia (VALLI, 1989; ZEICHNER; LISTON, 1996). Um professor reflexivo não comunica a uma criança, a um dos pais ou a outros colegas que uma criança é inacessível. A falta de sucesso significa que, para essa criança em particular, dadas tais estratégias, sob o contexto em questão, os planos não tiveram sucesso. Portanto, o professor precisa desenvolver novos planos.

A seguir, apresentamos um exemplo de como os educadores de docentes vincularam a pesquisa de professores a uma simulação usando a técnica do teatro de leitores para analisar um caso envolvendo questões de gestão de sala de aula. Nesse estudo, os professores do ensino médio refletiram sobre suas experiências como instrutores em um programa de suspensão na escola (ISS; *in-school suspension*), para onde as crianças foram levadas quando foram expulsas das salas de aula (SEVCIK; ROBBINS; LEONARD, 1997). Esses educadores perceberam que muitas crianças enviadas à ISS eram encaminhadas por causa de linguagem obscena, e as mesmas crianças eram enviadas repetidas vezes. Obviamente, punir crianças mandando-as para a ISS não estava produzindo efeito algum na melhoria do comportamento. Assim, como parte de seu estudo de pesquisa, os professores trabalharam para entender por que as crianças optaram por usar a linguagem obscena, apesar das consequências, e como poderiam eliminar mais efetivamente esse comportamento. Nesse pequeno trecho do diálogo real de uma discussão em grupo, um dos professores está perguntando a um dos alunos (John) por que ele foi enviado à ISS nesta ocasião específica:

PROFESSOR: Lembro-me de ler sua resposta, aquela em que cutucaram sua cabeça ou bateram na sua cabeça ou algo assim. O que aconteceu?

JOHN: Sim, eu estava... Eu estava com minha cabeça deitada assim... e Eugene - acho que foi Eugene - me bateu nas costas com bastante força.

reflexão

CHRIS: Bateu na parte de trás da cabeça dele, muito, muito forte.

JOHN: E eu pulei e disse: "Quem foi o m* que fez isso?". A senhora Turner disse: "Sai agora para o corredor!". Eu disse: "Bem, quem me bateu na parte de trás da cabeça?". Ela começou a se descontrolar... "Não importa quem te acertou na parte de trás da cabeça".

KRYSTAL: E, John, ele ficou tipo "filha da p*" e saiu.

PROFESSOR: E com quem você estava falando?

JOHN: Com a senhora Turner quando ela fez isso, porque...

PROFESSOR: Porque ela lhe disse que suas palavras eram inapropriadas?

JOHN: Não, porque...

CHRIS: Quando houve um problema, ela não resolveu o problema. Ela se recusou a resolver problemas na sala de aula. Como quando algo acontece...

MARK: Ela nos manda sair para o corredor...

JOHN: Sim, ela manda os caras para fora no corredor, mas ela não ia dizer nada para uma garota.

Os pesquisadores usaram esse tipo de trecho para ajudar os professores a levantar questões sobre os vários elementos da situação (SEVCIK; ROBBINS; LEONARD, 1997). Por exemplo, esse diálogo pode ser lido de maneira simplista. Alguns podem argumentar que John chamou a professora de um palavrão e que deveria ser suspenso – fim da história. Outros podem questionar se a professora foi injusta em sua resposta ou tendenciosa contra esse aluno em particular. Havia alguma maneira de a professora ter abordado a perturbação inicial sem agravar o problema? Poderia esse incidente ter sido evitado em primeiro lugar? O que o diálogo diz sobre o relacionamento dos alunos com essa professora em particular, não apenas seu relacionamento com John, mas também com as outras crianças do grupo que estavam ajudando John a descrever o incidente? O que sabemos sobre como essa escola trata más condutas? Sabemos que, quando as crianças

agem de certas maneiras, elas são "mandadas embora". Como isso ajuda no desenvolvimento da decisão moral ou da cidadania das crianças? O que os alunos estão aprendendo com a ISS e os métodos de gestão de disciplina da escola?

De modo a preparar os professores para pensar sobre a gestão de sala de aula (amplamente concebida), esse projeto de pesquisa em particular foi usado em um programa de mestrado na George Mason University (SOCKETT et al., 2002) como um exercício para estimular discussões sobre questões de gestão da sala de aula. Pediu-se aos docentes que lessem em voz alta o diálogo de transcrição em aula, assumindo vários "papéis". Depois que as transcrições são lidas em voz alta, a turma é convidada a analisar os dados juntos. Muitos temas são discutidos, não apenas sobre as estratégias usadas, mas também sobre as opiniões dos alunos sobre a linguagem obscena, como eles respondem aos professores e como eles veem a sala de aula e a comunidade escolar. Os docentes também são convidados a discutir o que significa ser moral, não apenas para os alunos, mas também para os professores envolvidos no estudo e para eles mesmos. Os professores também leem o relatório publicado (SEVCIK; ROBBINS; LEONARD, 1997) e discutem as conclusões dos pesquisadores. Entre elas, está o reconhecimento de que o uso de linguagem obscena por crianças é complexo. Palavras particulares são usadas em vários momentos para propósitos específicos, dependendo do contexto: existem regras e normas que governam o uso de linguagem obscena.

Essa atividade também estimula o desenvolvimento de disposições, permitindo que os docentes confrontem seus preconceitos. Muitas vezes, quando o diálogo é lido, muitos dos candidatos a professores rotulam imediatamente as crianças como minorias étnicas de áreas urbanas pobres ou com dificuldades de aprendizagem (porque um dos professores da ISS é um professor de educação especial). Na verdade, a maioria das crianças no estudo era branca e de uma área suburbana de classe média – não diagnosticadas com deficiências.

Os candidatos a docentes também são solicitados a discutir a estratégia dos professores da ISS para lidar com o mau comportamento. Essa estratégia é chamada de "método de investigação" da intervenção comportamental. Nessa estratégia, pede-se às crianças que pensem nas razões de seu comportamento, articulem essas razões e justifiquem seu comportamento com pouca ou nenhuma interferência de adultos. Parte do objetivo é fazer as crianças lidarem com a lógica de suas ações. Os pesquisadores constataram que, ao final de suas entrevistas com grupos focais, as crianças, que não foram proibidas de falar palavrões durante as entrevistas do grupo focal, diminuíram significativamente o uso de linguagem obscena no final do estudo.

A modelagem dada por educadores de professores. Por fim, ao se ensinar sobre gestão da sala de aula, também é importante que os educadores de professores forneçam modelos de boas práticas. Muitas vezes, os professores são solicitados a modelar os comportamentos e regras que impõem às crianças, desde "chegar à aula no horário" até objetivos ainda mais significativos, como "respeitar os direitos uns dos outros". Grande parte da literatura sobre essa questão explora o quão complexo é "praticar o que pregamos" (WIEST, 1999).

Os educadores de professores também trabalham duro para "praticar o que pregam" (ver KROLL; LABOSKEY, 1996; LEHMAN, 1991; PHILLIPS; HATCH, 2000). Além de utilizarem métodos de ensino ativos ao pedirem aos alunos que apliquem tais métodos, os professores devem realizar um cuidadoso planejamento de modo a otimizar o tempo de aprendizagem, estruturar transições apropriadas, desenvolver a comunidade, ser organizados e dar atividades

envolventes, significativas e bem-estruturadas. Questionar os docentes sobre as escolhas que eles fazem e as estratégias que eles utilizam na gestão das próprias salas de aula é uma maneira de ensinar por meio de modelagem e reflexão. Além disso, os educadores de professores precisam modelar práticas morais e uma abordagem cuidadosa. Isso pode parecer óbvio, mas fornecer um modelo moral entre os professores pode ser complexo. Por exemplo, não é incomum que os educadores façam vista grossa para outros membros do corpo docente ou administradores que não estejam tratando adequadamente alunos, funcionários ou colegas. Se se espera que os educadores imponham normas profissionais aos seus colegas em prol das crianças, então os educadores de professores devem estar dispostos a fazer o mesmo. Oferecer modelos é importante, porque os professores são mais propensos a adotar certas estratégias pedagógicas se tiverem experimentado os benefícios dessas próprias estratégias em seus ambientes de aprendizagem (ERTMER, 2003; PHILLIPS; HATCH, 2000).

Durante anos, a gestão de sala de aula deixou perplexos professores novos e experientes. Habilidades deficientes em gestão de sala de aula fizeram muitos docentes abandonarem o emprego e partirem para outras carreiras. Essa não é uma consequência inevitável da nova prática docente. É claro que professores como Mary Gregg, a professora em seu primeiro ano apresentada no início do capítulo, podem aprender estratégias que os ajudarão a organizar e administrar uma sala de aula de forma eficaz para evitar a maioria dos comportamentos difíceis, se não todos, e, quando eles o fizerem, podem gerar uma aprendizagem significativa desde seus primeiros dias como docentes.