

## COMPLEXIDADE E RELEVÂNCIA DE UM GESTO PROFISSIONAL DOCENTE APARENTEMENTE SIMPLES

**ALTHAUS, Dalvane**<sup>57</sup> – dalvanea@gmail.com  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco (UTFPR-PB)  
Via do Conhecimento, km01  
85503-390 – Pato Branco – Paraná

***Resumo:** Este trabalho traz alguns resultados de uma dissertação de mestrado que teve como objeto de estudo um recorte de um Programa de Formação Docente Continuada na educação superior. O presente trabalho se encontra organizado em cinco itens: primeiro, uma introdução a fim de situá-lo; segundo, uma breve exposição de iniciativas de formação docente continuada na educação superior brasileira; terceiro, um diálogo com a fundamentação teórico-metodológica; quarto, uma análise dos resultados; e quinto, algumas considerações para finalizar. A pesquisa teve como protagonistas dois docentes do Departamento de Informática. Utilizou-se do método de Autoconfrontação Simples e Cruzada, que consiste em o Professor se confrontar com uma sequência de imagens suas em sala de aula e, a partir dessas imagens, dialogar e refletir. A fim de tentar compreender as condições em que o desenvolvimento docente ocorre nessa pesquisa, foram analisadas as transcrições de diálogos das Autoconfrontações. Constatou-se que há uma dificuldade para que os Professores de Informática realizem seu trabalho: a mesa onde fica o notebook do Professor é baixa. Isso o leva a um conflito: realizar o trabalho docente sentado ou em pé? Em pé, o Professor precisa se inclinar para digitar e isso pode comprometer sua saúde física. Sentado, perde o contato com os alunos e possibilita situações de indisciplina, que podem comprometer sua saúde mental. A pesquisa mostrou que o gesto de realizar o trabalho docente em pé pode parecer simples e talvez insignificante, mas – ao ser analisado em sua essência – se revela complexo e relevante.*

***Palavras-chave:** Formação docente continuada, Educação superior, Desenvolvimento, Autoconfrontação. Análise dialógica do discurso.*

---

<sup>57</sup>Pedagoga e Mestre em Desenvolvimento Regional.

## 1 INTRODUÇÃO

A origem deste trabalho está vinculada a uma dissertação de mestrado (ALTHAUS, 2013), realizada no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus de Pato Branco (UTFPR-PB). O estudo lançou mão de um recorte do Programa de Formação Docente Continuadaintitulado “Práticas Docentes: dialogar, compartilhar & refletir” (LIMA, ALTHAUS e RODRIGUES, 2011) em andamento na UTFPR-PB.

A UTFPR teve sua origem em 1909 com a criação da Escola de Aprendizes Artífices de Curitiba. O Câmpus de Pato Branco iniciou suas atividades em 1993 (LEITE, 2010). No momento, a UTFPR-PB conta com doze Cursos de Graduação e um Curso Técnico. Para atender tais Cursos, os Professores estão organizados em treze Departamentos. Tal como ocorre na maior parte do Brasil, e talvez do mundo, os Professores da Educação Superior são formados para serem pesquisadores e não para serem docentes(PIMENTA e ANASTASIOU, 2002/2010, p. 105-108; CARNEIRO, 2010; VEIGA, 2010).

Dessa forma se fez necessário um Programa de Formação Docente Continuada com o objetivo provocar o desenvolvimento docente. Para isso se utiliza, com duplas de Professores, o método de Autoconfrontação Simples e Cruzada, que consiste em o Professor se observar em imagens de trabalho em sala de aula e a partir dessas imagens dialogar e refletir (CLOT, 2008/2010, p. 139 - 146). A dissertação teve como objeto de estudo os diálogos realizados no âmbito do Programa com uma dupla de Professores do Departamento de Informática a fim de verificar se ocorre o desenvolvimento docente nas Sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada e, em caso afirmativo, em que condições ocorrem. Os Professores dessa dupla indicaram cada um, uma de suas turmas para que fosse visitada em três momentos diferentes: 1) apresentação de um resumo do programa aos alunos e obtenção de autorizações de filmagem; 2) observação de uma aula e início de diálogos e reflexões; 3) filmagem de uma ou duas aulas.

Após os trabalhos de filmagem de uma aula de cada Professor “A” e “B”, houve a seleção de um trecho de aproximadamente cinco minutos da aula filmada de cada Professor. Na sequência, convidaram-se os Professores a participarem de diálogos e reflexões em

Sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada que será explicada com maiores detalhes no capítulo de fundamentação teórico-metodológica.

Para a pesquisa, fez-se a transcrição das Autoconfrontações e a análise dialógica do discurso a fim de verificar se ocorre o desenvolvimento docente.

Considerando o objetivo da dissertação, de investigar o desenvolvimento docente, organizou-se a dissertação em três capítulos: 1) histórico de iniciativas de formação docente continuada na Educação Superior brasileira; 2) fundamentos teórico-metodológicos; e 3) resultados e análises. A seguir será apresentado um breve relato de cada capítulo. Salienta-se que maiores detalhes podem ser conferidos na integra em Althaus (2013). Passa-se, na sequência, para um breve relato de iniciativas de formação docente continuada na Educação Superior brasileira.

## **2 HISTÓRICO DE INICIATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**

O primeiro capítulo da dissertação, que será brevemente relatado aqui, tinha por objetivo contextualizar se tem ocorrido e como tem ocorrido a Formação Docente Continuada na Educação Superior brasileira desde o seu princípio. Segundo Cunha (2007a, p. 15-18), embora não se apresentasse no enunciado da Educação Superior o termo Universidade, essa modalidade se faz presente no Brasil desde o período Colonial. Tendo em vista que a Educação Superior sempre se fez presente no Brasil despertou o interesse, nessa pesquisa, por compreender como se configurava a atividade docente na Educação Superior: quais eram as orientações? Como se faziam tais orientações?

Buscando compreender se ocorria e como ocorria historicamente a Formação Docente Continuada na Educação Superior brasileira, utilizou-se a trilogia sobre a Universidade Brasileira de Luiz Antônio Cunha. A primeira obra se intitula *A Universidade Temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. A segunda obra tem por título *A Universidade Crítica: o ensino superior na república populista*. A terceira obra, *A Universidade Reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Considerando que Cunha desenvolveu seu estudo até no contexto do Golpe de 1964, buscou-se a continuidade da história nos

estudos realizados nas disciplinas de “Educação e Desenvolvimento Sustentável” (BERNARTT, 2012) e de “Universidade: desafios contemporâneos” (RUBIN-OLIVEIRA, 2012).

Constatou-se, nessa pesquisa, que no Brasil Colônia, com o modelo Jesuítico, já havia uma preocupação com o processo ensinoaprendizagem. Em seguida, com o modelo pombalino, veio a influência do iluminismo que tinha como referência pedagógica John Locke. Nessa época o processo ensinoaprendizagem era orientado por prescrições em documentos legais e pedagógicos (CUNHA, 2007a, p. 21-62).

O processo ensinoaprendizagem, no Brasil Império, foi influenciado pela ideologia positivista e a formação continuada dos Professores brasileiros ocorria por meio de bolsas de estudo no exterior. Chamou a atenção, nessa pesquisa, que se trouxeram Professores especialistas estrangeiros para atuar na organização da educação brasileira. Nesse período ocorria a “inspeção” sobre o trabalho dos Professores e não uma Formação Continuada (CUNHA, 2007a, p. 63-131).

As orientações à docência na Primeira República se pautaram em conhecimentos e em discussões da chamada “escola nova”. A forma com que se faziam as orientações se manteve, por meio da importação de Professores externos e de formação de Professores brasileiros no exterior (CUNHA, 2007a, p. 133-204).

Criou-se, na Era Vargas, o Estatuto das Universidades Brasileiras e nele foi legitimado o sistema de cátedras em primeira ordem na hierarquia docente. Isso significava que, o Professor catedrático gozava de poder didático-administrativo dentro da Instituição de Educação Superior brasileira (CUNHA, 2007a, p. 205-296).

Destacaram-se, na República Populista, os protestos de estudantes descontentes com a Educação Superior, especialmente com Professores catedráticos, que não se recriavam em sua forma de realizar o trabalho docente em sala de aula. Por parte do governo havia um interesse em alavancar o desenvolvimento econômico através da educação. Diante disso, os catedráticos eram vistos como um empecilho para o desenvolvimento. Entretanto, não se encontrou, nessa pesquisa, registro de que houvesse a preocupação em implantar um programa de Formação Docente Continuada que provocasse o desenvolvimento docente. O que se constata, é que foi

extinta a cátedra, e no lugar implantado a departamentalização das Instituições de Educação Superior. O que resultou na tão famigerada fragmentação do conhecimento (CUNHA, 2007b).

A modernização se intensificou a partir do Golpe de 1964. E, uma vez mais, não se partiu da realidade concreta de sala de aula, pois especialistas norte-americanos foram trazidos para serem responsáveis pela orientação da educação brasileira. O método utilizado por tais especialistas eram de cursos, de seminários e de treinamentos, e foram amplamente rejeitados pelos docentes brasileiros. Diante desse quadro duas Universidades brasileiras, a UFMG e a USP, mobilizaram-se com discussões internas para a reforma desejada e ficou marcada, em suas propostas, a necessidade de Formação Docente Continuada em trabalho. O contexto se tornou tão desgastante para os especialistas externos ao ponto de eles próprios concluíram que a reforma da educação brasileira deveria ser realizada por brasileiros (CUNHA, 2007c).

Os anos de 1980 e 1990 tiveram como marco, a Constituição de 1988 e a LDBEN 9394/1996. Enquanto a Constituição de 1988, em seu Art. 207, estabelece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e autonomia universitária. A LDBEN 9394/96, entendia que esse era um modelo unitário que estava ultrapassado diante das novas demandas mundiais do mercado produtivo (BERNARTT, 2006, p. 124).

Na LDBEN 9394/96, a Formação de Professores para Educação Superior é prevista para ocorrer em Cursos de Pós-Graduação em nível de mestrado e de doutorado. Contudo, segundo Pimenta e Anastasiou (2010), Carneiro (2010) e Veiga (2010) os acadêmicos de pós-graduação, especificamente *stricto sensu*, são preparados para atuarem como pesquisadores e não para atuarem na prática docente.

A CAPES, diante da lacuna na preparação para o exercício da docência criou o Estágio de Docência que, conforme é possível observar em duas medidas: 1) a Portaria nº 582/2008; e 2) a Portaria 76/2010. Ressalta-se que o Estágio de Docência é obrigatório apenas para bolsistas.

A questão da formação docente continuada na Educação Superior brasileira se mantém não resolvida nesse início do Séc. XXI. E, ainda, acompanhada por uma grande expansão da Educação Superior, caracterizada pela interiorização e pela diversificação, tais como educação à distância, instituições técnicas e tecnológicas e de fronteiras.

A intervenção do Programa de Formação Docente Continuada, de onde se originou o recorte dessa pesquisa, diferencia-se das tendências acima mencionadas porque são realizadas com os Professores, e não apenas para eles. E, ainda, é realizada no ambiente de trabalho, a sala de aula, e não fora dele. Esse trabalho está vinculado a uma fundamentação teórico-metodológica, a qual será discutida brevemente na sequência, com o próximo item.

### 3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esse trabalho se diferencia do quadro histórico brevemente relatado no item anterior e se respalda em três ciências: a Psicologia do Trabalho de Clot, da qual mobiliza o conceito de gêneros de atividade; a Linguística Bakhtiniana, da qual mobiliza os conceitos de enunciado e de gêneros do discurso; e a Psicologia Histórico-Cultural Vigotskiana, da qual mobiliza os conceitos de desenvolvimento humano e de zona de desenvolvimento proximal. Esses conceitos serão discutidos aqui de forma sucinta e poderão ser encontrados de forma mais ampla em Althaus (2013).

Para conceituar o gênero de atividade, Clot (2008/2010, p. 119-122) se respaldano conceito de gêneros do discurso de Bakhtin. Para Mikhail Bakhtin e seu Círculo, a língua se concretiza por meio de enunciados emitidos por sujeitos de um determinado campo da atividade humana, refletindo as especificidades daquela atividade e revelando o gênero do discurso daquela atividade. Nas palavras de Bakhtin (1979/2011, p. 262), “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”.

Segundo Lima (2010b, p. 115), pode-se afirmar que os gêneros do discurso são compostos por dois lados: o da estabilidade e o da relatividade. O lado da estabilidade representa o lado da repetição, de forma que o falante não precisa criar as palavras a cada vez que as emite, mas utiliza palavras que já foram ditas anteriormente por alguém em algum lugar. E o lado da relatividade representa o lado da recriação, de forma que ao repetir, o falante se recria, reelabora o sentido das palavras por ele utilizadas. Assim o falante repete recriando enunciados que já ouviu a fim de compor seus próprios enunciados.

Por um lado, os gêneros do discurso são tipos de enunciados acessados pelo falante através da relação com outros falantes e poderão ser recriados por ele ao produzir seus próprios enunciados (BAKHTIN, 1979/2011, p. 282-283). Por outro lado, os gêneros de atividade são tipos de ação acessados pelos trabalhadores através da relação com outros trabalhadores e poderão ser recriados em sua ação (CLOT, 2008/2010, p. 121). Os gêneros de atividades podem, portanto, ser considerados tipos relativamente estáveis de ação. A estabilidade é o lado que garante que o trabalhador não precisará criar o trabalho toda vez que for realizá-lo. E a relatividade, é o lado que possibilita a recriação do trabalho que é repetido.

O gênero de atividade pode ser considerada uma parte subentendida da atividade, aquilo que os trabalhadores de determinado campo observam, esperam, conhecem, reconhecem, apreciam, temem; aquilo que lhes é comum, reunindo-os sob condições reais de vida; aquilo que sabem que devem fazer, diante de circunstâncias pressupostas, sem que seja necessário re-especificar o trabalho a cada vez que ele se apresenta. É como uma “senha” conhecida por aqueles que pertencem ao mesmo campo de trabalho (CLOT, 2008/2010, p. 121-122).

O gênero do discurso é composto por quatro elementos: a arquitetônica, a construção composicional, o conteúdo temático e o estilo (BAKHTIN, 1979/2011, p. 261-262; LIMA, 2010a, p. 74).

A arquitetônica do discurso se caracteriza pela relação interlocutiva entre os falantes, segundo Lima (2010a, p. 74) corresponde ao contexto em que o enunciado é emitido, em razão da “função”, da “condição”, do “campo” que cada falante está situado, ou seja, das relações interlocutivas, da posição que cada falante ocupa ao executar seu discurso. (BAKHTIN, 1979/2011, p. 266). Para o uso da língua se concretizar são necessárias minimamente dois sujeitos, cada um ocupando uma posição.

A arquitetônica, nessa pesquisa, configurou-se de três formas em momentos distintos: 1) na sala de aula, há uma relação interlocutiva entre Professor e aluno; 2) na Autoconfrontação Simples, há uma relação interlocutiva entre o Professor consigo mesmo e com um mediador; e 3) na Autoconfrontação Cruzada, há uma relação interlocutiva entre o Professor consigo mesmo, com um colega, que também passou pela Autoconfrontação Simples, e com um mediador.



A construção composicional é um elemento que se efetivana fala do sujeito. E fica marcada a forma como o falante se vê, como o falante vê seu interlocutor, como o falante imagina que o seu interlocutor o vê, se é ativo, se é passivo, etc (LIMA, 2011). Existe uma diversidade de gêneros que correspondem a diferentes contextos – oficial, familiar, íntima, etc – a escolha do gênero, pelo falante, está relacionada à forma que ele vê seu interlocutor.

Nessa pesquisa se constatou, dentre as construções composicionais, discursos no decorrer da aula em que o Professor lança mão de um tom de voz mais alto para mostrar aos alunos o que é mais importante. Discursos na Autoconfrontação, em que o Professor traz a voz do aluno e a voz dos colegas para se amparar. E, ainda, discursos que mostram como o Professor vê os mediadores.

O conteúdo temático corresponde ao tema e à significação. A palavra, embora possa ter um ou mais significados, passa a ter sentido no contexto em que é pronunciada, e pode nunca antes ter sido usada com aquele sentido (LIMA, 2011). Além disso, o sentido pode ser individual e estar ligado ao momento histórico vivido, pode referir-se à forma valorativa como o falante expressa recursos lexicais que estão disponíveis no sistema linguístico (BAKHTIN, 1979/2011, p. 288-300).

Nessa pesquisa, há um conteúdo temático no momento em que o Professor se encontra em aula, há outro conteúdo temático quando o Professor se encontra em situação de Autoconfrontação Simples e em situação de Autoconfrontação Cruzada.

O estilo é a forma como cada sujeito recria aquilo que é de todos. Segundo Bakhtin (1979/2011, p. 265), todo enunciado “é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual”. E mesmo sendo individual, também, está ligado ao gênero do discurso: “em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos” (BAKHTIN, 1979/2011, p. 266), ou seja, diferentes gêneros do discurso podem revelar diferentes estilos.

Nessa pesquisa cada Professor, embora sendo do mesmo campo de atividade, apresenta um estilo, tanto em seus enunciados quanto em suas ações. Na Autoconfrontação de cada docente com imagens suas em sala de aula, ocorreu um distanciamento com o intuito de provocar recriações estilísticas. Na análise dos dados produzidos nas Autoconfrontações,



buscou-se compreender quais recriações estilísticas ocorreram, se ocorreram e como ocorreram, nesse movimento de distanciamento.

Entende-se que as recriações estilísticas possibilitam o desenvolvimento do gênero e assim, também, o desenvolvimento do sujeito. Nas palavras de Clot (2008/2010, p. 130): “a existência de um estilo na ação confirma os respectivos desenvolvimentos, em curso, do homem pensante e do ser vivo; ou dito de outro modo, da consciência e da experiência”. Nesse contexto, Clot se embasa na teoria do desenvolvimento humano Vigotskiana.

Lev S. Vigotsky, psicólogo russo, defendeu a ideia de que o fato de o homem viver em um meio social em interação com outros seres humanos é a alavanca do desenvolvimento humano. Segundo Vigotsky (1984/2007, p. 94-97), quando o ser humano é colocado em condições de aprendizagem e desenvolvimento se faz imprescindível considerar a sua história prévia. Isso porque existem dois níveis de desenvolvimento: o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento Potencial. Esses dois níveis compõem a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O nível de desenvolvimento real se refere à capacidade de o ser humano resolver problemas com ajuda de outro e o nível de desenvolvimento potencial se refere à capacidade de o ser humano resolver problemas com a ajuda ou mediação de um par mais desenvolvido.

Entretanto o desenvolvimento do gênero e do sujeito pode ou não ser bem sucedido. Em situações em que o desenvolvimento não ocorre, há uma repetição ao idêntico que compromete a dinâmica da recriação estilística. Isso leva o trabalho a se tornar patogênico porque “o desenvolvimento dos sujeitos é que se encontra ‘em suspenso’ [mis en souffrance] por amputação do poder de agir” (CLOT, 2008/2010, p. 130). É possível superar esse emperramento colocando os gêneros para serem recriados através do diálogo em situações de confrontação dos estilos da ação.

Segundo Clot (2008/2010, p. 138), na Autoconfrontação Simples os trabalhadores “dialogam com o outro e com eles mesmos, ao se descobrirem na tela e ao verbalizarem as condutas que eles observam”. Inicialmente o trabalhador, em suas explicações, utiliza-se “nós” a fim de se refugiar no coletivo, amparando-se no gênero de atividade. Quando seu discurso passa para “eu”, ocorre uma abertura para o estilo enquanto elemento do gênero. Contudo, chega um momento em que faltam palavras para descrever sua própria ação. Nesse momento

o sujeito se torna estranho para si, não se reconhece, não consegue se explicar. Inicia, então, um novo processo: o de justificar suas escolhas em ação (CLOT, 2008/2010, p. 139). Quando o sujeito se encontra nesse estágio a Autoconfrontação Simples chega ao seu limite (CLOT, 2008/2010, p. 141-142). De maneira geral, é possível entender que a Autoconfrontação Simples passa por três estágios: 1) o sujeito busca seu equilíbrio se refugiando no coletivo, no “guarda-chuva” do gênero; 2) o sujeito estranha sua ação e rompe com o coletivo, se apega ao individual, ao seu estilo; 3) o sujeito reencontra argumentos para justificar sua ação, uma nova situação de equilíbrio.

Passasse-se, então, para as Autoconfrontações Cruzadas, pois conforme Clot (2008/2010, p. 152): “o diálogo entre pares, iniciado a partir das visões recíprocas oferecidas a um interlocutor sobre o trabalho do outro, faz balançar, de fato, os referenciais fixos e as estratégias de configuração”. Assim, na Autoconfrontação Cruzada, seja olhando a atividade do outro ou com o outro olhando a atividade de si, o trabalhador é levado a uma reinterrogação e a uma controvérsia de pontos de vistas que avançam no diálogo entre os pares (CLOT, 2008/2010, p. 152).

A experiência vivida em sala de aula – atividade realizada – torna-se meio para outras experiências que ainda poderão ser realizadas – real da atividade – quando há uma tomada de consciência, uma redescoberta da atividade em outra possibilidade de realização. O real da atividade é constituído por infinitas possibilidades que não foram realizadas no momento passado em que a atividade foi realizada, mas que ao serem redescobertas pela tomada de consciência poderão se tornar realizadas no presente e/ou no futuro. A tomada de consciência de possibilidades não realizadas, manifestada por meio de diálogos, sustenta a metamorfose da atividade, a recriação do gênero, o desenvolvimento.

Para se recriar o sujeito precisa ter tomada de consciência. A tomada de consciência exige que o sujeito se observe, se perceba como é e como poderá ser diferente. Esse movimento indica um desenvolvimento e, nessa pesquisa, buscou-se analisar como isso ocorreu tendo por base as transcrições das Autoconfrontações.

A Autoconfrontação Simples, realizada com cada um dos Professores, que compõem a dupla do Departamento de Informática, consistiu nas seguintes etapas: 1) cada Professor, na presença de um mediador e de uma pesquisadora, observou o trecho de sua aula; 2) cada

Professor foi convidado a explicar e a descrever o seu trecho de aula observado; e 3) cada Professor respondeu perguntas que o mediador fez a partir de sua descrição e explicação.

A Autoconfrontação Cruzada, realizada com cada um dos Professores, consistiu nas seguintes etapas: 1) cada Professor, na presença do mediador, da pesquisadora e do seu colega, observou o trecho de aula do seu colega; 2) cada Professor foi convidado a tentar explicar e a descrever o trecho de aula de seu colega; 3) os Professores foram levados a dialogar e a refletir sobre a diferença de seus pontos de vista.

Nos dados produzidos nas Autoconfrontações, e transcritos de acordo com as normas do Projeto de Estudos Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC-SP) (PRETI, 2001), foram analisados a fim de identificar, por meio do gênero do discurso, se ocorreu o desenvolvimento docente, e, em ocorrendo, como ocorreu. Essa análise será sucintamente apresentada item a seguir.

#### **4 RESULTADOS E ANÁLISES**

No trecho de aula empregado na Autoconfrontação com o Professor “A” (PA), e registrado em documentário (LIMA e ALTHAUS, 2011b), o Professor se encontra em um Laboratório de Informática trabalhando com a disciplina de “Programação Orientada a Objetos”, do Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, para alunos do terceiro período. OPA se encontra em pé e inclinado digitando comandos, que também são projetados em tela para que os alunos os acompanhem e executem. Para explicar o conteúdo, o PA aponta na tela aquilo para o qual deseja chamar atenção dos alunos.

No trecho de aula empregado na Autoconfrontação com o Professor “B” (PB), e registrado em documentário (LIMA e ALTHAUS, 2011a), o PB se encontra no mesmo Laboratório de Informática trabalhando a parte prática da disciplina de “Instalação e Configuração de Serviços de Rede” no mesmo Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas para a mesma turma de alunos. O PB se encontra sentado junto a sua mesa digitando em seu notebook comandos que são simultaneamente projetados na tela e acompanhados pelos alunos, que devem também executá-los em suas máquinas. De uma série de informações que foram projetadas na tela o PB seleciona, de uma única vez, um

longo trecho e, explica o conteúdo aos alunos do lugar onde se encontrava: sentado junto à mesa, atrás de seu notebook.

Os trechos acima descritos foram temas de Autoconfrontações Simples e Cruzada. Tais Autoconfrontações foram transcritas e analisadas com base nos fundamentos teórico-metodológicos, apresentados no item anterior.

Em relação ao estilo do PA, constatou-se que o mesmo se encontrava engajado em sua atividade. Investia o máximo de si no tom de voz, na manutenção da atenção, na forma com que gradativamente aumenta a complexidade do conteúdo, na flexibilidade, no corpo a corpo, na gestão da heterogeneidade, na relação teoria e prática, na atualização profissional, na observação constante de seus alunos, etc. E que nesse investimento, inclusive, estava o gesto de se inclinar para digitar. Isso porque o instrumento de trabalho na Informática é o notebook e a mesa em que fica esse notebook é baixa. O PA prefere realizar o trabalho docente em pé de forma a não perder a interação com os alunos mesmo que isso lhe cause desconforto. Pois o fato de conseguir estar com os alunos lhe propicia bem-estar (ALTHAUS, 2013, p. 62-76).

Em relação ao estilo do PB, constatou-se que o mesmo enfrenta dificuldades na realização de seu trabalho docente. Esse Professor optou por realizar o trabalho docente sentado, atrás de seu notebook, e com isso perdeu o contato com os alunos e disso decorreram dificuldades para selecionar o conteúdo por partes, para relacionar o conteúdo com a prática, para estabelecer a interação com os alunos, para resolver problemas de indisciplina, etc. O PB, sentado atrás do notebook perdeu a interação, perdeu a mobilidade para pontar na tela, perdeu a atenção dos alunos, e ao tentar recuperar isso acabou por se repetir ao idêntico (ALTHAUS, 2013, p. 76-82).

Os dois Professores, com seus respectivos estilos, foram confrontados individualmente com imagens suas em ação e levados a uma reflexão por meio do diálogo conduzido pelo mediador.

Na Autoconfrontação Simples com o PA, constatou-se o primeiro estágio em que o Professor buscou refúgio no coletivo de docente ao identificar que há um problema com todos os laboratórios de Informática: a mesa em que fica o notebook do Professor é baixa. O segundo estágio, ocorreu ao perceber que se inclinou para digitar e ao se dar conta de que se o Professor sentar para digitar os alunos passam a apresentar um comportamento

indisciplinado. O equilíbrio foi reencontrado e ficou marcado na justificativa de que digita inclinado para conseguir estar com seus alunos, conseguir interagir com seus alunos (ALTHAUS, 2013, p. 82-91).

Na Autoconfrontação Simples com o PB, constatou-se o primeiro estágio em que o mesmo buscou refúgio no coletivo docente se respaldando em prescrições de especialistas sobre o trabalho docente, mais especificamente no que se trata de sequência cronológica e de economia de tempo. O segundo estágio ocorreu quando o PB se estranhou ao visualizar que selecionou um longo trecho de informações de onde se encontrava sentado atrás de seu notebook. O terceiro estágio se consolida quando o PB justifica que levantar e sentar é desgastante, atrapalha o segmento da aula e demanda um tempo que pode ser economizado se ficar somente sentado seguindo uma determinada cronologia (ALTHAUS, 2013, p. 91-98).

Chamou atenção, nessa pesquisa, que no discurso do PB ficou marcada uma tomada de consciência ao utilizar, por diversas vezes, o enunciado “eu poderia ter”. O PB ao se observar em ação percebeu como era: um Professor que está sentado atrás de um notebook de onde selecionou um longo trecho de informações para explicar o conteúdo aos alunos. E percebeu que pode realizar seu trabalho de uma forma diferente: selecionando por parte por parte, levantando e apontando na tela a parte mais importante (ALTHAUS, 2013, p. 91-98). De acordo com Cunha e Cintra (1985, p. 369), esse enunciado se manifestou com o verbo “ter” modalizado pelo verbo “poder” conjugado no futuro do pretérito. Conforme Cervoni (1989, p.53-83), nesse caso, parece ocorrer uma modalidade *epistêmica* manifestando *possibilidade*: “poderia”. Assim, quando o PB, em condições de Autoconfrontação com imagens suas em sala de aula, diz “*eu poderia ter* selecionado ah só... só esse primeiro tópico... ou só a segunda linha...” (ALTHAUS, p. 149), indica a tomada de consciência de possibilidades não realizadas.

Considerando que, ambos os Professores, justificaram seus estranhamento as Autoconfrontações simples chegaram ao seu limite. De forma que se passou para as Autoconfrontações cruzadas, nas quais cada Professor teve seu trecho de aula visualizado e comentado pelo colega em sua presença. Os estilos dos dois Professores foram confrontados, na presença um do outro, com a visualização de imagens em ação um do outro. Os Professores foram levados a uma reflexão a partir do diálogo, conduzido por um mediador, sobre seus diferentes pontos de vista.

Conforme Clot (2008/2010, p. 152) a Autoconfrontação Cruzada, ao introduzir um par do mesmo campo de atividade, faz com que cada Professor se observe pelo olhar do colega. Nesse momento, as justificativas se tornam frágeis diante de outro ponto de vista que, quase sempre, é diferente. Isso constitui situações de controvérsia de pontos de vista e de reinterrogação sobre si.

Na Autoconfrontação Cruzada com a aula do PA a controvérsia decorreu diante de uma diferença de pontos de vista: para o PB, sentado há um ganho para o Professor e uma perda para o aluno e vice e versa; para o PA a perda do aluno é perda para o Professor, também, e vice e versa. A controvérsia se configurou em torno do gesto de digitar inclinado, pois para o PA é uma forma de continuar em contato com os alunos e para o PB digitar inclinado prejudica a saúde. A reinterrogação ocorreu por parte do PB que percebeu que seu colega em pé conseguia levar os alunos a ter um foco de atenção e ele não (ALTHAUS, 2013, p. 98-110).

Na Autoconfrontação Cruzada com a aula do PB a controvérsia foi desencadeada pelo fato de que o PA teve dificuldade para se reconhecer na atividade de seu colega. O PB, ao perceber isso se posicionou com bastante sinceridade, reconhecendo que selecionou um grande trecho de informações e manifestando que percebeu que precisaria ter levantado e apontado o que estava selecionado. O PB se reinterrogou sobre sua dificuldade de levar os alunos a terem um foco de atenção, pois os alunos tem capacidade para fazer várias atividades ao mesmo tempo e se levá-los para um foco poderia estar podando o aluno. A controvérsia se constitui com o ponto de vista do PA: de que os alunos se perdem entre as diversas atividades com que se deparam porque são muito jovens e sem experiência para administrar as atividades e o tempo de estudo. Diante disso, a função do Professor é auxiliá-los a ter um foco.

Na Autoconfrontação Cruzada com a aula do PB, chamou a atenção o enunciado emitido pelo PB “eu deveria ter” que indica obrigatoriedade não realizada. O que significa que o PB reconheceu no gesto de trabalhar em pé um gênero da atividade docente (ALTHAUS, 2013, p. 110-116).

Nesse contexto, encerraram-se as Autoconfrontações das quais será possível tecer algumas considerações a seguir.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho visou apresentar, brevemente, os resultados de uma pesquisa de mestrado desencadeada a partir de uma ação de um Programa de Formação Docente Continuada em andamento na UTFPR, Câmpus Pato Branco.

De forma geral, constatou-se que na história da Educação Superior brasileira houve a necessidade de formação docente continuada e que as formas de realizações privilegiavam a participação de especialistas externos e, além disso, eram realizadas fora da sala de aula. Nesse sentido, a fundamentação teórico-metodológica, com base em Vigotski, em Bakntin e em Clot que orientaram o trabalho, dá uma contribuição para superar uma dificuldade histórica de formação docente continuada na Educação Superior. Destaca-se o método de Autoconfrontação, em que o Professor é confrontado com imagens suas em trabalho e a partir disso é levado a uma tomada de consciência, indicadora de um desenvolvimento, por meio do diálogo.

Constatou-se que o PA compartilhou com seu colega a forma como resolve dificuldades que o PB estava tentando resolver, contribuindo para que seu colega chegasse há novo ponto de vista sobre o processo ensinoaprendizagem.

Nessa pesquisa, uma questão se revelou central: na aula do PA havia uma maior proximidade professor-aluno e maior disciplina dos alunos e, na aula do PB, certo distanciamento professor-aluno e certa indisciplina dos alunos; No registro das imagens dos Professores em sala de aula chamou a atenção que o Professor “A”, na maior parte do tempo, trabalhava em pé, e o Professor “B” trabalhava sentado; Nas Sessões de Autoconfrontação, ao se observarem, perceberem como eram e como poderiam ser diferentes, desencadeou-se um conflito entre realizar o trabalho docente sentado ou em pé: se ficar em pé, precisa se inclinar para digitar, se ficar sentado, perde o contato com os alunos. O gesto de digitar inclinado pode trazer consequências para a saúde física do Professor, entretanto, ao se sentar para digitar o Professor perde o contato com os alunos, por consequência se distância, e com isso os alunos muitas vezes acabam por dispersar. Portanto, não é apenas o digitar inclinado que compromete a saúde do Professor. A indisciplina em sala de aula também pode comprometer a saúde mental do Professor.



Nessa pesquisa, dois desenvolvimentos docentes se destacam: 1) o desenvolvimento do Professor que toma consciência de que o melhor encaminhamento para o processo ensino-aprendizagem é a realização do trabalho docente em pé, pois é a forma com que se consegue manter a interação com os alunos; e 2) o desenvolvimento que poderá continuar ocorrendo com a introdução de uma mudança no ambiente possibilitando ao Professor uma mesa para notebook em que seja possível digitar em pé.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos a UTFPR-PB por propiciar apoio à participação nesse evento.

## REFERÊNCIAS

ALTHAUS, Dalvane. **Complexidade e Relevância de um Gesto Profissional Docente Aparentemente Simples**. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional)–Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. (Voloshinov). **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BERNARTT, Maria de L. **Desenvolvimento e ensino superior: um estudo do sudoeste do Paraná nos últimos cinquenta anos**. 2006. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 2006.

\_\_\_\_\_. **Disciplina educação e desenvolvimento sustentável**. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. UTFPR, Câmpus Pato Branco, 2º semestre de 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Casa Civil. **Lei 9394 – LDBEN – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: abr. 2014.

CARNEIRO, Maria Helena S. Trabalho docente e saberes experienciais. In: VEIGA, Ilma. P. A.; VIANA, Cleide. M. Q. Q. (orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papyrus, 2010. p. 101-113.

CERVONI, J. **A enunciação**. São Paulo: Ática, 1989. (Série Fundamentos, 61).

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2008.

CUNHA, Luiz A. **A Universidade Temporã: o ensino superior, da colônia à era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007a.

\_\_\_\_\_. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007b.

\_\_\_\_\_. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2007c.

CUNHA, C. e CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

LEITE, José Carlos C. (org.) **UTFPR: uma história de 100 anos**. Curitiba: UTFPR, 2010.

LIMA, Anselmo. P. **Visitas técnicas**: interação escola-empresa. Curitiba: CRV, 2010a.

\_\_\_\_\_. (Re)pensando o problema dos gêneros do discurso por meio de uma relação entre Bakhtin e Vigotsky. **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 1, n. 3, p. 113-126, 1º sem. 2010b.

\_\_\_\_\_. **Disciplina linguagem atividade e ambiente**. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. UTFPR, Câmpus Pato Branco, 2º sem. 2011.

LIMA, Anselmo. P. e ALTHAUS, Dalvane. **Formação docente continuada**. UTFPR – Câmpus Pato Branco: Vídeo I, 2011a. Disponível em:  
<<http://www.youtube.com/watch?v=J1B2KnVUDCY>>. Acesso em: 15 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Formação docente continuada**. UTFPR – Câmpus Pato Branco: Vídeo II, 2011b. Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=umyPiho\\_2xE](http://www.youtube.com/watch?v=umyPiho_2xE)>. Acesso em: 15 jan. 2013.

LIMA, Anselmo. P.; ALTHAUS, Dalvane; RODRIGUES, Claudinéia L. S. Formação docente continuada e desenvolvimento do protagonismo discente na universidade: faces de uma mesma moeda. **Revista SynergismusScientifica**, Pato Branco, v. 6, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/view/1201/810>>. Acesso em: 29 set. 2011.

PIMENTA, Selma. G.; ANASTASIOU, Lea. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PRETI, Dino. (org.). **Análise de textos orais**. 5.ed. São Paulo: Humanitas, 2001.

RUBIN-OLIVEIRA, Marlize. **Disciplina universidade**: desafios contemporâneos. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. UTFPR, Câmpus Pato Branco, 2º sem. de 2012.

VEIGA, Ilma. P. A.; VIANA, Cleide. M. Q. Q. (orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2010.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

### COMPLEXITY AND RELEVANCE OF AN APPARENTLY SIMPLE PROFESSIONAL TEACHING GESTURE

**Abstract:** *This presentation results of a master dissertation which had as its object of study a cutout of the Continued Teacher's Training in Higher Education in progress at UTFPR Pato Branco Campus. This presentation is organized into five sections: first, an introduction to situate it; second, a brief exposition of initiatives continuing teacher's training in higher education in Brazilian; thirdly, a dialogue with the theoretical and methodological foundation; fourth, an analysis of the results; and fifth, to finalize some considerations. The research had as its protagonists two professors from the Informatics Department. The method used was the simple and crossed self-confrontation, which consists in confronting the teacher with a sequence of his images in class and, from these pictures, in leading him to dialogue and reflect. In order to attempt to understand the conditions under which teacher development occurs, dialogue transcripts of self-confrontations were analyzed. We note that it is difficult for teachers to do their work: the teacher's desk is low, which leads to a conflict: to perform teacher's work while sitting or standing? While standing, the teacher must stoop to type and this may damage his/her physical health. While sitting, the teacher loses contact with students and it brings about situations of indiscipline, which may damage his/her mental health. The research proved that the gesture of performing the teaching work while standing may seem simple and perhaps insignificant, but – when analyzed in its essence – reveals its complexity and relevance.*

**Key-words:** *Continued teacher training, Higher education, Development, Self-confrontation, Dialogic discourse analysis.*

---