

Formação Docente Continuada na Educação Superior: desenvolvimento de professores em condições de autoconfrontação

Dalvane Althaus¹

Anselmo Pereira de Lima²

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar resultados preliminares de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco (UTFPR-PB). Essa pesquisa está vinculada ao Programa de Formação Docente Continuada intitulado “Práticas Docentes: dialogar, compartilhar & refletir”, em andamento na mesma Instituição. A fundamentação teórica se respalda em Bakhtin, Vigotski e Clot. A metodologia é desenvolvimentista e o método é o da autoconfrontação simples e cruzada. Os protagonistas da intervenção foram uma dupla de Professores da Área de Informática. Os dados foram gravados audiovisualmente, transcritos e posteriormente analisados.

Palavras-chave: Formação. Docente. Continuada.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo geral discutir alguns resultados preliminares de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), no Câmpus Pato Branco da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR-PB). O estudo faz parte de um Programa de Formação Docente Continuada intitulado “Práticas Docentes: dialogar, compartilhar & refletir” (LIMA, ALTHAUS e RODRIGUES, 2011).

Programas como esses se fazem necessários, tendo em vista que, apesar de a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, em seu artigo de número 66, recomendar que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de

¹ Pedagoga e Mestranda em Desenvolvimento Regional – UTFPR, Câmpus Pato Branco; e-mail dalvanea@gmail.com.

² Professor Doutor e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Chefe do Departamento de Educação da UTFPR, Câmpus Pato Branco; e-mail selmolima@hotmail.com.

mestrado e doutorado”, se constata que na formação de professores para a Educação Superior ficam lacunas em relação à prática pedagógica (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002/2010, p. 105-108; CARNEIRO, 2010). Sendo esta a realidade da educação nacional, na UTFPR-PB, o Departamento de Educação (DEPED) é frequentemente chamado para intervir em questões relacionadas à prática docente. Assim, fez-se necessária a concepção e a implementação de um programa de formação docente continuada voltado para a prática concreta de sala de aula, abordando dificuldades enfrentadas pelos professores no exercício de seu trabalho e provocando, a partir disso, o desenvolvimento docente.

A metodologia aplicada é a desenvolvimentista e o método utilizado é o da 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. Os protagonistas do programa são os docentes da UTFPR-PB, sendo que para este trabalho analisamos parte do material produzido com uma dupla de Professores da Área de Informática. Os procedimentos relativos a essa metodologia serão mais bem detalhados no item “materiais e métodos”.

A fim de tentar compreender as condições em que o desenvolvimento docente ocorre, neste trabalho analisaremos excertos das transcrições de diálogos de um Professor, registrados em documentário (DEPED, 2011; LIMA e ALTHAUS, 2011). Esses dados serão mais bem detalhados no item “resultados e discussões”.

Para análise dialógica do gênero dos enunciados que marcam o desenvolvimento docente em condições de autoconfrontação, lançamos mão de três teorias fundamentais. A teoria Bakhtiniana de análise dialógica do discurso, da qual será mobilizado o conceito de gêneros do discurso; a teoria Vigostkiana de desenvolvimento humano, com a mobilização do conceito de desenvolvimento humano; e a teoria de psicologia do trabalho de Clot, da qual mobilizam-se os conceitos de atividade realizada e de real da atividade. Esses conceitos serão apresentados brevemente na sequência.

Para a *Teoria/Análise Dialógica do Discurso*, associada aos escritos de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo, a língua se concretiza por meio de enunciados emitidos por integrantes de um determinado campo da atividade humana, refletindo suas especificidades e revelando seu gênero de discurso. Nas palavras de Bakhtin (1979/2003, 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*”.

Os *tipos relativamente estáveis* de enunciados apresentam dois lados. O lado da estabilidade é o lado da repetição, de forma que o falante não precisa inventar as palavras a cada vez que se pronuncia, mas faz uso de palavras que já foram ditas antes por alguém em algum lugar. O lado da relatividade é o lado da recriação: ao repetir, o falante se recria, reelabora o sentido das palavras por ele incorporadas. Assim, ao compor seus próprios enunciados, o falante repete formas linguístico-discursivas, com maior ou menor grau de recriação.

Os *gêneros do discurso* podem ser estudados do ponto de vista de quatro elementos: *arquitetônica*, *construção composicional*, *conteúdo temático* e *estilo*. Esses quatro elementos estão interligados e são indissolúveis.

Para o uso da língua se efetivar, é necessário haver relação minimamente entre duas pessoas, em que cada uma assume uma posição. Constitui-se, assim, a *arquitetônica* do gênero, a parte estrutural das relações interlocutivas, que não são neutras, pois refletem a posição social que cada falante ocupa.

A *construção composicional* materializa no discurso do sujeito falante o modo como o falante se vê, o modo como vê seu interlocutor, o modo como imagina que o seu interlocutor o vê, etc.

O *conteúdo temático* corresponde ao tema e à significação: uma palavra, ao ser usada, se repete e, ao se repetir se recria, ganha sentido, sendo que nunca antes foi usada dessa forma.

Finalmente, o *estilo* é a maneira como cada um recria aquilo que é repetido por todos. Segundo Bakhtin (1979/2003, 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”.

A Teoria do Desenvolvimento Humano pela qual optamos está vinculada aos escritos de Lev S. Vigotski, psicólogo russo, que defendeu a ideia de que a alavanca do desenvolvimento humano está atrelada ao fato de o homem viver no meio social em interação com outros seres humanos, sendo que, nesse processo, a linguagem é central, pois é só por meio da linguagem que o desenvolvimento se manifesta (FREITAS, 2003, p. 104).

Isso é mais bem compreendido a partir do conceito de *Zona de*

Desenvolvimento Proximal (ZDP), definido por Vigotski (cf., por exemplo, 1989, p. 97) como a distância entre o *nível de desenvolvimento real* e o *nível de desenvolvimento potencial*. O *nível de desenvolvimento real* corresponde à capacidade de o ser humano resolver problemas de forma independente e o *nível de desenvolvimento potencial* é marcado pela capacidade de o ser humano resolver problemas com a ajuda ou mediação de um par mais desenvolvido.

O conceito de ZDP está relacionado à interação entre *aprendizado* e *desenvolvimento*. A aprendizagem e o desenvolvimento estão interligados desde o início da vida do ser humano. Dessa forma, por exemplo, o Professor, ao participar do programa, dispõe de um histórico que corresponde a sua situação atual ou nível de desenvolvimento real. O fato de o aprendizado e de o desenvolvimento estarem interligados não significa que os dois processos coincidam: o *desenvolvimento real* de uma pessoa é determinado pelas funções psicológicas que já amadureceram enquanto produto do aprendizado; o *desenvolvimento potencial* é constituído pelas funções psicológicas que estão em processo de amadurecimento através da aprendizagem: “o aprendizado precede o desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2003, p. 127).

Segundo Clot (2006, p. 116), a *atividade realizada* corresponde ao que se faz concretamente. Já o *real da atividade* corresponde às diversas possibilidades não realizadas, ao que se quis fazer sem conseguir, ao que não se quis fazer, mas se fez assim mesmo, ao que poderia ser feito de outra forma, etc.

Identificar possibilidades não realizadas, ou seja, o *real da atividade* significa tomar consciência e, com isso, se desenvolver. Tomar consciência significa assumir um lugar fora de si para, desse lugar, se observar a si mesmo e perceber o que poderia ser transformado. (LIMA, ALTHAUS e RODRIGUES, 2011). Esse movimento de tomada de consciência permite identificar o *real da atividade* sob a *atividade realizada*.

A tomada de consciência é um processo que leva o sujeito à recriação de sua ação, conferindo-lhe formas relativamente estáveis. O lado da estabilidade é o lado da repetição e o lado da relatividade é o lado da recriação.

O lado da recriação da ação a ser repetida exige do sujeito agente um constante engajamento ou investimento de si. Com o tempo, esse engajamento ou investimento de si pode ir diminuindo ou “se atrofiando”, até que a ação cai na

repetição ao idêntico. Nesse caso, já não há mais adaptação criativa da ação às circunstâncias sempre novas de cada contexto (LIMA, 2010, p. 237).

2. MATERIAIS E MÉTODOS

O projeto do Programa foi apresentado e submetido às Coordenações de Curso, as quais unanimemente concordaram com a relevância e o aprovaram. Na sequência, realizamos um cronograma de reuniões com cada uma das doze Áreas de Conhecimento em que os Coletivos de Professores estão organizados, a fim de apresentar a proposta e convidá-los a se engajar no projeto, constituindo duplas de professores “A” e “B” no interior de cada Coletivo.

Para a pesquisa em andamento, produzimos dados com uma dupla de Professores da Área de Informática. Inicialmente, observamos uma aula de cada um dos professores. Em seguida, realizamos trabalhos de filmagem em áudio e vídeo, autorizada também pelos alunos, de uma aula de cada Professor, havendo a seleção de um trecho de cada aula filmada.

Dispondo dos trechos das aulas filmadas, convidamos os professores a participarem de diálogos e reflexões, que ocorreram em três momentos.

Em um primeiro momento, realizamos uma autoconfrontação simples com cada um dos Professores, a qual consistiu nas seguintes etapas: 1) cada Professor, na presença do mediador, observou o trecho de suas aulas; 2) cada Professor foi convidado a descrever e a explicar o trecho observado; e 3) o mediador fez perguntas a cada Professor, a partir de sua descrição e explicação.

No segundo momento, realizamos a autoconfrontação cruzada, a qual consistiu nas seguintes etapas: 1) o Professor “A”, na presença do mediador e do Professor “B”, observou o trecho de aula do Professor “B”; 2) o Professor “A” foi convidado a descrever e a tentar explicar o trecho de aula de seu colega; 3) o Professor “A” e o professor “B” foram levados a dialogar e a refletir sobre a diferença de pontos de vista; e 4) o mediador coordenou o diálogo e a reflexão. Em seguida, realizamos os mesmos procedimentos com o Professor “B”.

No terceiro momento, preparamos um documentário em vídeo, para cada um dos Professores, composto por trechos de aula, de autoconfrontação simples e de

autoconfrontação cruzada (cf. vídeo em DEPED, 2011). Socializamos esse documentário, depois de ter sido validado pelos protagonistas, no Coletivo de Professores ao qual a dupla de Professores pertence, sendo isso tema de reflexão em uma reunião pedagógica. Posteriormente, socializamos esse mesmo documentário em vídeo com Professores de outros Coletivos.

Neste trabalho, são analisados os dados referentes ao documentário em vídeo do Professor “A”.

O trecho de aula que empregamos nas sessões de autoconfrontação e registrado no documentário apresenta o Professor em um Laboratório de Informática ministrando a parte prática da Disciplina de Instalação e Configuração de Serviços de Rede do Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, com vinte e dois alunos presentes. A configuração do laboratório é com duas colunas de bancadas, com quatro fileiras em cada coluna e com espaço para três alunos em cada fileira. O espaço para que o Professor possa circular é restrito entre as colunas. À frente e ao lado direito está a mesa do Professor de frente para os alunos; atrás do Professor, fica de um lado a lousa e de outro lado, a tela para projeções.

No trecho de aula que selecionamos, o Professor se encontra sentado junto a sua mesa trabalhando em seu computador (no caso, um notebook). Os comandos emitidos pelo Professor em seu computador são simultaneamente projetados na tela e acompanhados pelos alunos, que devem também executá-los em seus computadores. Ao emitir determinado comando, aparece na tela de projeção uma série de informações, das quais o professor seleciona, de uma só vez, um longo trecho e, realiza uma explicação do lugar onde se encontrava anteriormente: sentado junto à mesa atrás de seu computador.

Esse trecho é empregado na fase inicial da autoconfrontação, em que estabelecemos o diálogo ao qual o Professor “A”, ao observar o trecho de aula acima descrito, reagiu descrevendo a atividade realizada e reconhecendo o que *poderia ter realizado* de outra maneira, ou seja, parte do real da atividade.

Para análise dos dados, transcrevemos o documentário de acordo com as normas do projeto de Estudos da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC-SP) (PRETI, 2001). Na documentação coletada, realizamos a análise dialógica do discurso a fim de verificar se ocorre o desenvolvimento docente e, em caso

afirmativo, estabelecer de que modo se dá o desenvolvimento docente por meio da linguagem. Uma vez que o desenvolvimento se marca na linguagem através de um gênero de enunciados, a verbalização do real da atividade materializa o desenvolvimento e, portanto, a forma relativamente estável de manifestação do desenvolvimento em condições de autoconfrontação.

Assim, dispondo das transcrições, fizemos um levantamento quantitativo de enunciados que indicam o desenvolvimento, através de uma tomada de consciência. Em seguida, foi possível analisar qualitativamente as ocorrências.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta pesquisa temos, na sala de aula, uma relação interlocutiva entre professor e aluno. Na autoconfrontação simples, entre o professor e o mediador e, na autoconfrontação cruzada, entre o professor, um colega do mesmo nível de *expertise* e o mediador. No âmbito dessas relações, a maneira como o enunciado é construído se faz em função do destinatário e das relações existentes entre os interlocutores.

Ao filmar as aulas e as sessões de autoconfrontações, temos a materialização dos diálogos e neles fica marcado como o professor vê a si mesmo, ao outro e a suas possibilidades não realizadas. Na materialização do discurso, fica marcado certo desenvolvimento docente.

Chamou-nos a atenção o enunciado produzido pelo Professor “A” com a expressão “*eu poderia ter*”, que ocorre por treze vezes em uma sequência em que o professor identifica a atividade que realizou e o que ou como poderia tê-la feito diferente. Segue um trecho da fala do Professor “A”, conforme consta em Lima e Althaus (2011):

eu selecionei o todo... mas não fui mostrando *eu poderia ter* selecionado cada... cada pequena parte [...] vamos supor... *eu poderia ter* selecionado ah só... só esse primeiro tópico... ou só a segunda linha (grifo nosso).

Segundo Cunha e Cintra (1985, p. 369), esse enunciado se manifesta com o verbo “*ter*” modalizado pelo verbo “*poder*” conjugado no futuro do pretérito.

As modalidades para estudo linguístico são, dentre outras, as *epistêmicas* e as *deônticas*. Conforme Cervoni (1989, p.53-83), as *epistêmicas* se referem ao conhecimento que se tem sobre algo e as *deônticas*, por sua vez, se referem a normas que se deve seguir. A modalidade *epistêmica* afirmativa pode ocorrer expressando: *necessidade, obrigatoriedade, possibilidade e permissão* (NEVES, 2000, p. 62).

Nesse caso, o tipo de modalidade que parece ocorrer é a modalidade *epistêmica* manifestando *possibilidade*: “poderia”.

Embora o dicionário apresente o significado da palavra, é preciso considerar o sentido que esta adquire no contexto em que foi falada. O sentido é individual e está ligado ao momento histórico vivido. Assim, quando o Professor “A” diz “[...] por exemplo *eu poderia ter levantado...* e ido aqui e falar ‘olha neste local aqui está a plaquinha de rede neste local’” (cf. vídeo em LIMA e ALTHAUS, 2011, grifo nosso) em condições de autoconfrontação, indica possibilidades não realizadas.

A *atividade realizada* corresponde ao que se faz concretamente e ao que se pode observar diretamente no vídeo. O Professor em sala de aula, registrado no vídeo, encontra-se em um nível de desenvolvimento real em sua prática de ensino. Por meio da mediação das sessões de autoconfrontação, ao identificar o que ou como poderia ter feito diferente, movimenta-se em direção a um nível de desenvolvimento potencial. Assim, o enunciado “eu poderia ter” expressa a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) em que o Professor “A” se encontra.

4. CONCLUSÃO

Diante do exposto, concluímos que se busca a provocação do desenvolvimento da prática docente por meio de filmagem de aula (a *atividade realizada*) e do diálogo que se desenrola nas sessões de autoconfrontação, o que permite o acesso a diferentes dimensões do *real da atividade*.

Assim, nos dados produzidos e analisados, verificamos, por meio da expressão verbal do professor, uma dimensão do *real da atividade*. Constatamos que o professor saiu de si, fora de si se observou, percebeu como era e como poderia ser diferente. Neste caso, é possível afirmar que um desenvolvimento ocorreu e pode continuar ocorrendo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.

BRASIL. *Lei 9394 – LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996.

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

CERVONI, J. **A enunciação**. Tradução L. Garcia dos Santos. São Paulo: Ática, 1989. (Série Fundamentos, 61).

CLOT, Y. **A função Psicológica do Trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

DEPED – Departamento de Educação. Programa de Formação Docente Continuada: vídeos e material de apoio. In: **Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco**. 2011. Disponível em <http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirgrad/departamento-de-educacao/nuens-nucleo-de-ensino/videos-e-materiais-de-apoio-programa-de-formacao-docente-continuada> Acessado em: 15 de set. de 2012.

FREITAS, Maria T. A. **Vygotsky & Bakhtin – Psicologia e Educação**: um intertexto. 4.ed. São Paulo: Ática, 2003.

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

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

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 Synergismus Scyentifica*, Pato Branco V6 (1), 2011. Disponível em <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/view/1201/810>>. Acesso em 10 de set. de 2012.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo : Unesp, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002/2010.

PRETI, D. (org.). **Análise de Textos Oraís**. 5.ed. São Paulo: Humanitas, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.