

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

JÉSSICA MARIA BOENO

**ANÁLISE DE VIDEODOCUMENTÁRIOS DA CLÍNICA DA ATIVIDADE
DOCENTE: O PROFESSOR COMO ESPECIALISTA EM SUA PRÁTICA**

PATO BRANCO

2017

JÉSSICA MARIA BOENO

**ANÁLISE DE VIDEODOCUMENTÁRIOS DA CLÍNICA DA ATIVIDADE
DOCENTE: O PROFESSOR COMO ESPECIALISTA EM SUA PRÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Tecnológica Federal do Paraná –
UTFPR, Câmpus Pato Branco – PR, como requisito
parcial para a obtenção do título de Graduação em
Licenciatura em Letras – Português/Inglês.
Orientador: Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima.

PATO BRANCO

2017



DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor (a): **Jéssica Maria Boeno.**

Título: **Análise de videodocumentários da Clínica da Atividade Docente: o professor como especialista em sua prática.**

Trabalho de conclusão de curso defendido e aprovado em 20/06/17, pela comissão julgadora:

[Redacted]
Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima – UTFPR Pato Branco
Orientador(a) e Presidente da Banca

[Redacted]
Prof.ª Pedag. Ma. Dalvane Althaus – UTFPR Pato Branco
Parecerista e Membro da Banca Examinadora

[Redacted]
Prof.ª Dra. Leticia Lemos Gritti – UTFPR Pato Branco
Membro da Banca Examinadora

VISTO E DE ACORDO:

[Redacted]
Prof.ª Dra. Claudia Marchese Winfield
Coordenadora do Curso de Letras Português/Inglês

[Redacted]
Prof.ª Ma. Rosângela Aparecida Marquezi
Responsável pelo Trabalho de Conclusão de Curso
de Licenciatura em Letras
UTFPR - Câmpus Pato Branco
Portaria n.º 295 de 01/09/2015

Prof.ª Dra. Claudia Marchese Winfield
SHAPE N.º 1169334
Coordenadora do Curso de Licenciatura em
Letras Português - Inglês
1111194 - Câmpus Pato Branco

A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Curso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, por me proporcionar essa oportunidade de estudo e por me conceder saúde e ânimo para enfrentar as dificuldades.

Agradeço a minha mãe pelo apoio e amor incondicional.

Agradeço também aos meus familiares e amigos pela compreensão quando não pude me fazer presente ou dar-lhes atenção, devido às atividades acadêmicas.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima, pelo compromisso, dedicação e pelos seus ensinamentos.

Agradeço as professoras componentes da banca por contribuírem diretamente nesse estudo e por disponibilizarem seu tempo para auxiliar na construção deste trabalho.

Agradeço aos professores do curso de Letras pelos imensuráveis ensinamentos.

E por fim, agradeço a todos que diretamente ou indiretamente fizeram parte da minha formação acadêmica.

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

(Eduardo Galeano/Fernando Birri)

BOENO, Jéssica Maria. Análise de videodocumentários da Clínica da Atividade Docente: o professor como especialista em sua prática. 2017. 60 f. Monografia (Graduação em Letras Português e Inglês), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2017.

RESUMO

Este estudo apresenta uma análise de oito videodocumentários da Clínica da Atividade Docente, produzidos para o Programa de Formação Docente Continuada da UTFPR, Câmpus Pato Branco. Cada videodocumentário apresenta uma sequência de imagens de um professor em sua atividade docente e as suas reflexões acerca dessa atividade. O objetivo deste trabalho é analisar se os professores protagonistas dos videodocumentários assumiram a posição de especialistas na prática docente. O estudo se deu de forma investigativa, sendo que inicialmente é apresentada a metodologia utilizada para a realização do trabalho e também a metodologia utilizada para a gravação dos videodocumentários analisados. Posteriormente, é apresentada a fundamentação teórica que embasa o estudo, a qual articula três áreas do conhecimento: Psicologia, Educação e Linguística; e na qual se destaca a teoria da Clínica da Atividade Docente, de Yves Clot, e os métodos de autoconfrontação simples e cruzada, de Daniel Fáita. Em seguida, é realizada a análise dos oito videodocumentários e constata-se que os professores protagonistas assumiram o seu poder de ação e posicionaram-se como especialistas no trabalho que realizam, reconhecendo as práticas que geram resultados positivos e as que precisam ser repensadas.

Palavras-chave: Formação Docente Continuada; Clínica da Atividade Docente; Autoconfrontação; Professor Especialista; Videodocumentários.

BOENO, Jéssica Maria. Analysis of videodocumentaries of the Clinic of Teaching Activity: the teacher as an expert in his practice. 2017. 60 f. Monografia (Graduação em Letras Português e Inglês), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2017.

ABSTRACT

This study presents an analysis of eight videodocumentaries of the Clinic of Teaching Activity, produced for the Continued Teacher's Training Program at UTFPR Pato Branco Campus. Each videodocumentary presents a sequence of images of teachers in their teaching activity and their reflections about this activity. The aim of this work is to analyze if the videodocumentaries' protagonists teachers assumed a position of specialists in their teaching practice. The study was done in an investigative way, first is presented the methodology used for the development of work and also the methodology used for the recording of the videodocumentaries analyzed. Subsequently, it is presented the theoretical basis of study, which articulates three areas of knowledge: Psychology, Education and Linguistics; and the one which highlights the theory of the Clinic of Teaching Activity by Yves Clot and the simple and crossed self-confrontation methods by Daniel Faïta. In sequence, the eight videodocumentaries are analyzed and it is noticed that the protagonist teachers assumed their power of action and set themselves as specialists in the work they do, recognizing the practices that create positive results and the ones which need to be pondered.

Keywords: Continued Teachers' Training; Clinic of Teaching Activity; Self-Confrontation; Specialist Teacher; Videodocumentaries.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1	22
IMAGEM 2	23
IMAGEM 3	25
IMAGEM 4	27
IMAGEM 5	30
IMAGEM 6	34
IMAGEM 7	38
IMAGEM 8	42
IMAGEM 9	45
IMAGEM 10	46
IMAGEM 11	47
IMAGEM 12	50

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

MA	Mediador Anselmo de Lima
MD	Mediadora Dalvane Althaus
P1	Professor 1
P2	Professor 2
P3	Professor 3
P4	Professor 4
P5	Professor 5
P6	Professor 6
P7	Professor 7
P8	Professor 8
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 METODOLOGIA	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
3 ANÁLISES	22
3.1 VIDEODOCUMENTÁRIOS I E II	22
3.1.1 VIDEODOCUMENTÁRIO I	22
3.1.2 VIDEODOCUMENTÁRIO II	27
3.2 VIDEODOCUMENTÁRIOS III E IV	29
3.2.1 VIDEODOCUMENTÁRIO III.....	29
3.2.2 VIDEODOCUMENTÁRIO IV	33
3.3 VIDEODOCUMENTÁRIOS V E VI	38
3.3.1 VIDEODOCUMENTÁRIO V	38
3.3.2 VIDEODOCUMENTÁRIO VI.....	41
3.4 VIDEODOCUMENTÁRIOS VII E VIII	45
3.4.1 VIDEODOCUMENTÁRIO VII	45
3.4.2 VIDEODOCUMENTÁRIO VIII	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	57

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema práticas pedagógicas docentes e o posicionamento do professor perante o seu trabalho. Por ser um tema muito amplo, o estudo delimitará-se a analisar oito videodocumentários gravados para o Programa de Formação Docente Continuada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR - Câmpus Pato Branco, os quais contêm trechos de algumas aulas e diálogos com professores sobre as suas práticas docentes.

O interesse por esse tema surgiu ao relacionar a constante preocupação dos profissionais da área da educação quanto a melhorar e solucionar alguns problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem, com o conceito teórico-metodológico de autoconfrontação proposto pela Clínica da Atividade. De acordo com Clot (2007), esse conceito tem como proposta identificar, analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas, através de autoconfrontações, e assim contribuir para a superação de algumas dificuldades presentes no trabalho docente, auxiliando na efetivação de um processo de ensino e aprendizagem de maior qualidade.

No Brasil, comumente ouve-se falar a respeito da necessidade de uma educação escolar de qualidade e muito se tem debatido também sobre quais as melhores formas de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, para assim alcançar os resultados esperados. Porém, muitas dessas discussões se reduzem apenas a críticas quanto à indisciplina dos alunos, à falta de compromisso e apoio da família, ao descaso do governo e à situação precária dos espaços físicos e instrumentos de trabalho, etc.

De acordo com a experiência que se tem no âmbito escolar, sabe-se que muitas vezes, quando se chega a pensar nos profissionais da educação, o discurso é também restrito a questões salariais, a formações bem distantes da realidade escolar e incompatíveis com as práticas pedagógicas, já que, comumente, as formações docentes continuadas são ministradas por profissionais externos, que são considerados renomados e especialistas em educação, mas que geralmente desconhecem o “chão” da escola. Com isso, desconsideram as realidades individuais de cada escola e o conhecimento que os próprios professores da instituição possuem, impondo teorias, dizendo o que é certo e o que é errado, muitas vezes descartando todo o trabalho que tem sido realizado e praticamente afirmando que aqueles profissionais não são capacitados, pois tudo precisa ser modificado.

Tais fatos, além de não trazerem acréscimos positivos à formação do professor, reduzem a formação continuada a algo desinteressante, sem importância e que é vista somente como uma obrigatoriedade e uma forma de pressão aos docentes. Sendo assim, tais discussões apresentam poucos resultados concretos e ainda reforçam a visão de impotência perante à situação caótica em que se encontra a educação brasileira.

De acordo com Althaus (2016), a Clínica da Atividade é um aporte teórico-metodológico desenvolvido por Yves Clot e Daniel Faïta e traz uma proposta efetiva que ainda é pouco difundida no Brasil e no âmbito educacional, mas que já é utilizada no processo de formação continuada de algumas instituições. Propõe-se à reflexão e à análise sobre o trabalho realizado para intervir, transformar e avançar em novas práticas e considera o indivíduo como o principal especialista para transformar tais práticas.

Caberá neste trabalho analisar os videodocumentários, que são o objeto de estudo e que foram gravados como atividade integrante de um projeto que coloca em prática a teoria da Clínica da Atividade, e com base nesses videodocumentários identificar qual o posicionamento que os professores têm assumido diante da sua função profissional. Dessa forma, a pergunta central dessa pesquisa é: Os professores se reconhecem como especialistas em sua própria atividade?

Considerando esses aspectos, este estudo tem como objetivo geral: identificar nos videodocumentários gravados para o Projeto, como os professores autoconfrontados discerniram, refletiram e debateram sobre as práticas que visualizaram e qual o papel, perante o processo de ensino, que esses professores assumiram nos trechos de aulas filmados e nos momentos de autoconfrontação.

Ademais, como objetivos específicos buscar-se-á: constatar quais e como atitudes/práticas adotadas em sala de aula podem influenciar o andamento das aulas, a aprendizagem do aluno e o ensino do docente; e descrever a teoria da Clínica da Atividade, direcionando uma reflexão sobre como a proposta dessa teoria pode auxiliar os docentes em suas formações continuadas e, conseqüentemente, facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Pretende-se alcançar esses objetivos analisando os oito videodocumentários e fundamentando a análise em teorias da educação, da linguística e da psicologia, principalmente, na teoria da Clínica da Atividade. Acredita-se que a análise feita neste trabalho poderá embasar e auxiliar de forma eficaz as formações continuadas docentes e proporcionar uma oportunidade efetiva de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem de melhor qualidade.

Para um melhor entendimento do estudo, a estrutura divide-se em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *Metodologia*, descreve os métodos utilizados para a realização deste trabalho. O segundo capítulo, *Fundamentação Teórica*, apresenta as teorias que embasam este estudo. O terceiro capítulo, que possui o título *Análises*, apresenta quatro subdivisões, cada uma delas é voltada para a análise específica de um par de videodocumentários gravado para o Programa de Formação Docente Continuada da Universidade UTFPR - Câmpus Pato Branco, sendo que cada par de videodocumentários se relaciona com uma dupla de professores por departamento de estudo, totalizando oito videodocumentários e, conseqüentemente, oito análises. Por fim, são expostas as considerações finais acerca deste trabalho.

Sendo assim, apresenta-se a seguir a metodologia utilizada neste trabalho.

1 METODOLOGIA

A pesquisa se deu de forma investigativa, na qual foram analisadas algumas práticas adotadas nos videodocumentários gravados para o Programa de Formação Docente Continuada da UTFPR – Câmpus Pato Branco, e bibliográfica, já que a análise foi relacionada às teorias.

É de suma importância esclarecer que para a análise deste trabalho foram utilizadas somente as informações dispostas nos oito videodocumentários, não sendo utilizadas as demais informações referentes ao Programa e as gravações que foram realizadas, mas que não constam nos videodocumentários.

Os videodocumentários que foram analisados, como já citado, foram gravados para um projeto de formação docente continuada do Câmpus Pato Branco da UTFPR. De acordo com Dalvane Althaus, pedagoga pesquisadora e uma das responsáveis pela formação docente continuada no Câmpus Pato Branco da UTFPR, no ano de 2010 o Professor Doutor Anselmo Pereira de Lima propôs no Câmpus a implementação de um programa intitulado *Práticas docentes: dialogar, compartilhar e refletir*, cujo objetivo é “[...] provocar o desenvolvimento humano do sujeito docente com o intuito de dar uma contribuição para a superação de dificuldades com a prática de ensino em salas de aula do Câmpus” (ALTHAUS, 2013, p. 18).

Com base nesse objetivo, o Programa foi proposto e desenvolvido com a participação dos docentes do Câmpus Pato Branco, da UTFPR, “[...] por meio do diálogo, da reflexão e do compartilhamento de experiências que eles têm com a realidade educacional em que atuam” (ALTHAUS, 2013, p. 16).

As filmagens que, posteriormente, foram organizadas e editadas no formato dos videodocumentários e que são o *corpus* dessa pesquisa, foram necessárias devido à aplicação da teoria da Clínica da Atividade, de Yves Clot e, mais especificamente, para colocar em prática o método de autoconfrontação simples e cruzada, desenvolvido por Daniel Faïta que “[...] consiste em o Professor se confrontar com suas imagens em sala de aula e, a partir dessas imagens refletir e dialogar” (ALTHAUS, 2013, p.18). É importante salientar que a teoria de Clot e o método de Faïta serão melhor apresentados na Fundamentação Teórica deste trabalho.

Segundo relatos de Lima e Althaus (2016), no ano de 2011 iniciaram-se as ações vinculadas ao Programa. Após a proposta ser apresentada aos docentes, uma dupla de

professores de cada departamento, contabilizando 8 professores no total, voluntariamente, dispôs suas aulas para gravação e se propuseram aos processos de confrontação, possibilitando um par de professores para cada processo de autoconfrontação cruzada, totalizando 4 pares. Em seguida, a proposta também foi apresentada aos alunos e as filmagens foram por eles autorizadas. Com agendamento prévio, os professores Lima e Althaus assistiram de uma a duas aulas de cada professor, compararam as suas anotações e as suas análises e então, dialogaram com os professores, individualmente, sobre as observações realizadas e as notas tomadas. Somente depois desses procedimentos iniciais, foram agendadas e realizadas as filmagens audiovisuais de uma ou de duas aulas de cada professor. Após as filmagens, os professores concordaram que Lima e Althaus selecionassem um trecho de aula de cada professor, de até cinco minutos, para então dar-se início as sessões de autoconfrontação.

Primeiramente, foram realizadas as sessões de autoconfrontação simples, nas quais cada professor, individualmente, teve a oportunidade de assistir o trecho que foi gravado da sua aula, explicar ao mediador ou aos mediadores (em alguns vídeos há a presença de somente um mediador, já em outros há dois mediadores) o que se passava naquele trecho filmado e então dialogar com o mediador sobre esse trecho de aula. Os mediadores foram os próprios professores Anselmo de Lima e Dalvane Althaus e em alguns videodocumentários percebe-se a presença de somente um mediador, já em outros se percebe a presença de ambos.

Segundamente, foram realizadas as sessões de autoconfrontação cruzada, que consistiram nas mesmas práticas da autoconfrontação simples, porém agora, além da presença do mediador, com a presença de outro colega professor, com o qual também tem a oportunidade de refletir e dialogar sobre a sua aula, com algumas interferências do mediador. Cada professor teve a oportunidade de confrontar e ser confrontado pelo colega com o qual formava dupla. Cabe aqui esclarecer, que as interferências realizadas pelos mediadores tinham o intuito de solicitar aos professores explicações mais aprofundadas, a confirmação de algumas ideias ou argumentos citados por eles, ou suscitá-los para alguma reflexão em especial.

Ainda segundo Lima e Althaus (2016), depois de editados, os videodocumentários foram compartilhados em reuniões pedagógicas, com aproximadamente 300 professores da UTFPR de Pato Branco.

Sendo os videodocumentários a principal fonte de dados para a análise que foi realizada, é importante fazer uma breve explicação sobre esse moderno gênero que é considerado da esfera jornalística. A palavra videodocumentário é uma composição de outros

dois termos: vídeo, que de acordo com o Novo Dicionário da Língua Portuguesa, significa: “5. Produção cinematográfica gravada através de processo televisual” (FERREIRA, 1986, p. 1775); e documentário, que segundo o mesmo dicionário, significa: “4. Filme, em geral de curta-metragem, que registra, interpreta e comenta um fato, um ambiente, ou determinada situação” (FERREIRA, 1986, p. 605). Dessa forma, entende-se que um videodocumentário é uma produção cinematográfica curta que registra e comenta uma determinada situação.

Zandonade e Fagundes (2003, p. 15) expõem o conceito de que “O videodocumentário se caracteriza por apresentar determinado acontecimento ou fato, mostrando a realidade de maneira mais ampla e pela sua extensão interpretativa”. As autoras ainda discorrem sobre a função social desse gênero:

o videodocumentário se preocupa com a contextualização dos fatos, indo além dos depoimentos desprendidos de linearidade, observados no jornalismo diário de televisão. Dessa forma, acredita-se que ele constrói uma visão mais ampla da realidade e possibilita a compreensão e reflexão sobre as mensagens transmitidas (p. 12).

De acordo com Lima (2016b):

A produção dos videodocumentários serve para registrar audiovisualmente uma síntese dos trabalhos e das discussões acerca da formação e da saúde do professor, com o objetivo de levá-la ao conhecimento de todos os docentes do coletivo, o que é feito na ocasião de reuniões pedagógicas especialmente agendadas para essa finalidade. Nesses momentos, ocorre a ampliação dos trabalhos e das discussões: cada professor pode se reconhecer e ser reconhecido na atividade de seus colegas, o que contribui para a busca de soluções coletivas para problemas que, apesar de coletivos, são desconhecidos como tais.

Cada videodocumentário gravado para o Projeto possui de 08min30seg a 14min53seg e os oito videodocumentários seguem a mesma sequência organizacional: iniciam-se com uma edição que apresenta dados de identificação (título, departamento, curso, professor, turma, etc.); o trecho da aula da filmagem que foi selecionado pelos professores Lima e Althaus; trechos das filmagens do momento em que o professor teve a oportunidade de dialogar e refletir sobre o trecho de sua aula, ou seja, a autoconfrontação simples; trechos das filmagens do momento em que o professor teve a oportunidade de dialogar e refletir sobre o trecho de sua aula com outro colega professor; ou seja, a autoconfrontação cruzada; e finalizam-se com os agradecimentos e os dados de direção, edição, legendagem, codireção, coedição e colaboração. Todos os videodocumentários possuem legenda que transcrevem os áudios e entre alguns cortes de imagem foram destacadas algumas frases presentes nos áudios e consideradas relevantes.

Também é imprescindível esclarecer que para os procedimentos de análise, além das imagens, foram utilizadas as transcrições das legendas, exatamente como se encontram nos videodocumentários. Essas legendas, de acordo com os dados de legendagem presentes em cada videodocumentário, foram transcritas pelo professor Anselmo Pereira de Lima (videodocumentários I, II e VIII), pela pedagoga Dalvane Althaus (videodocumentários III, IV e VIII) e pelas acadêmicas Solange Ariati (videodocumentários V, VI e VII) e Carline Eberhardt (videodocumentário VII). Para este trabalho, as legendas foram retiradas dos vídeos e transcritas pausando cada videodocumentário e copiando cada uma das legendas utilizadas na análise. Para a não divulgação dos nomes dos professores protagonistas das autoconfrontações, estes foram nomeados de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8 de acordo com a sequência com que aparecem nos videodocumentários.

Os trechos analisados foram selecionados de acordo com a relevância para este estudo. A coleta dos dados para as análises se deu ao acessar o site *YouTube*, no qual os videodocumentários estão disponíveis com a denominação “Formação Docente Continuada na Educação Superior da UTFPR, Câmpus Pato Branco” ou “Formação Docente Continuada – UTFPR – Câmpus Pato Branco” e podem ser encontrados nos seguintes endereços digitais:

- Videodocumentário I: <https://www.youtube.com/watch?v=J1B2KnVUDCY>
- Videodocumentário II: https://www.youtube.com/watch?v=umyPiho_2xE
- Videodocumentário III: <https://www.youtube.com/watch?v=wASTpGiaAb8&t=477s>
- Videodocumentário IV: <https://www.youtube.com/watch?v=viR4Glv6bMc>
- Videodocumentário V: <https://www.youtube.com/watch?v=eP0irmnbKAE&t=348s>
- Videodocumentário VI: <https://www.youtube.com/watch?v=sjir5p3cwXw&t=576s>
- Videodocumentário VII: <https://www.youtube.com/watch?v=BH5CFH9z4Aw>
- Videodocumentário VIII: https://www.youtube.com/watch?v=5X4IpZ_0SUo&t=618s.

As análises foram aliadas as teorias e realizadas de forma a verificar o que está explícito e implícito nas falas e nas práticas dos professores e o que isso revela sobre a postura deles como especialistas na sua própria atividade, ou seja, na função em que exercem na sua profissão.

Na sequência, apresenta-se a fundamentação teórica que embasa este trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os videodocumentários que são o objeto de estudo desta pesquisa foram gravados como parte integrante do Programa de Formação Docente Continuada da UTFPR – Câmpus Pato Branco, e são elementos fundamentais para a aplicação da teoria da Clínica da Atividade e dos métodos de autoconfrontação que embasam este trabalho. Dessa forma, a fundamentação teórica desta pesquisa articula três áreas do conhecimento: Psicologia, Educação e Linguística.

Na vertente psicológica é abordado o conceito da principal teoria que embasa o estudo e, conseqüentemente, os videodocumentários, ou seja, a teoria da Clínica da Atividade, de Yves Clot, e os métodos de autoconfrontação simples e cruzada, de Daniel Faïta. Essa teoria quando aplicada às práticas de ensino, formação e atividade docente torna-se aliada da área educacional.

Já a Linguística é necessária devido à análise deste trabalho ser totalmente voltada a interação verbal que se dá entre os professores e alunos e, no caso da aplicação dos métodos de autoconfrontação, professores e mediadores. Sendo assim, é importante compreender sobre enunciados e gêneros do discurso.

A princípio, é fundamental uma breve apresentação sobre o que constitui a Clínica da Atividade, para posteriormente relacioná-la com as áreas educacional e linguística. Associada à Psicologia do Trabalho, a Clínica da Atividade é um referencial teórico desenvolvido na França e conduzido pelo psicólogo Yves Clot e pelo professor Daniel Faïta, e tem por objetivo observar, analisar, interpretar e intervir nas atividades realizadas como trabalho e nas situações que as perpassam, desenvolvendo o poder de ação dos trabalhadores. Segundo Clot (2001, p. 05), é necessário compreender para transformar e transformar para compreender, “compreender em que condições a experiência vivida pode ser ou vir a ser um meio de viver outras experiências”.

Para auxiliar os trabalhadores a desenvolver o seu poder de ação e reconhecerem-se como especialistas em suas atividades, o principal método proposto pela Clínica da Atividade é denominado de autoconfrontação e consiste em serem realizadas algumas imagens do sujeito realizando o seu trabalho para que depois ele possa visualizá-las e refletir sobre elas mesmas.

Esse método se divide em dois momentos: Primeiramente a chamada autoconfrontação simples, na qual o sujeito tem a oportunidade de refletir e dialogar com um mediador sobre a sua atividade. Segundamente, no momento nomeado de autoconfrontação cruzada, na qual o

sujeito terá a mesma oportunidade, porém agora poderá dialogar, além do mediador, com um colega de trabalho, que conhece o funcionamento de tal atividade. Na autoconfrontação cruzada, os indivíduos têm a chance de “passar do estatuto de “observados” ao de observadores, co-atores na produção dos dados coletados” (CLOT, 2007, p. 133).

Nos videodocumentários analisados neste trabalho é perceptível que, em ambas as confrontações, o mediador exerce um papel crucial que é o de intervir, a fim de aprofundar as discussões e esclarecer o máximo possível as reflexões e os posicionamentos, além disso, ele tem a função de encaminhar as discussões para pontos específicos que, em algumas vezes, nem sequer foram notados pelos sujeitos confrontados. Também é perceptível que o mediador não expõe a sua opinião, mas somente direciona o diálogo para auxiliar na reflexão dos sujeitos que estão sendo confrontados.

De acordo com esses apontamentos, a Clínica da Atividade traz para a educação, mais especificamente para a docência, uma nova proposta a ser utilizada como formação continuada, que se diferencia das tradicionais por ter como centralidade a prática realizada para ensinar, reconhecendo o docente como especialista na sua atividade e, conseqüentemente, como capacitado para transformá-la. Dessa forma, a Clínica da Atividade quando voltada à docência, corrobora com as contribuições de Lev Semenovitch Vygotsky, importante pesquisador do desenvolvimento humano, o qual afirma que: “o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua interação com o educando” (VYGOTSKY, 2004, p. 65).

Ponderando que o âmbito educacional está em constante transformação para que consiga acompanhar as evoluções científicas e sociais, reconhece-se que os profissionais da educação, também por esse motivo, devem estar em constante formação, dando continuidade ao seu aperfeiçoamento profissional, até mesmo porque a formação inicial geralmente não dispõe de tempo suficiente para atender a todas as demandas. Ademais, fazem-se necessárias práticas que auxiliem esses profissionais a transpor as dificuldades que encontram diariamente. É com esse intuito que se realizam e que são consideradas fundamentais as formações continuadas docente. Para Chimentão (2009, p. 03):

A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

Porém, a visão que ainda se tem das formações continuadas são de cursos e palestras, que somente ao serem citadas chegam a causar mal-estar nos professores. Isso porque, na

grande maioria, os responsáveis pelas formações são os ditos “especialistas externos”, que sem conhecer a realidade particular da instituição e, às vezes, até mesmo sem sequer conhecer a realidade de uma sala de aula na atualidade, já que a sua especialidade em educação se resume somente em pesquisas e estudos teóricos, chegam com receitas prontas do que e como deve ser feito, inclusive apontando diversas práticas que são realizadas na instituição como totalmente erradas e que devem ser abolidas, fazendo com que os seus profissionais sintam-se incapazes de realizar o trabalho que tem como função. De acordo com Lima (2016a)

decorre que o professor é injustamente visto como um não-especialista em sua própria atividade, apesar de executá-la todos os dias. Assim, na ocasião de uma dessas iniciativas de “formação docente continuada”, resta-lhe apenas supostamente “aprender” com um “verdadeiro especialista externo” em sua atividade, apesar de este muitas vezes não executá-la (ou nunca tê-la executado!). Decorre também que a vida da sala de aula permanece sem uma abordagem concreta e satisfatória ao longo do processo de formação continuada do professor.

Concorda-se também com Lima (2016a), quando ele afirma que ao se tratar de “iniciativas de formação docente continuada é preciso vincular todos os discursos sobre a docência a práticas reais e concretas a eles correspondentes, em especial quando se trata da prática de ensino em sala de aula”.

A proposta defendida por Clot e Faïta quando dirigida aos docentes, relaciona-se com outros autores, estudiosos da educação, que defendem a utilização dos saberes produzidos na própria prática dos professores e não de especialistas externos e por isso pode ser utilizada como uma metodologia para a formação docente continuada. Nóvoa (1992, p. 27) endossa a:

valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas públicas.

A reflexão proposta pela Clínica da Atividade dá-se pelo método de autoconfrontação e esse método tem o seu cerne na interação verbal entre o professor que é confrontado e o seu colega, e entre os professores e o mediador. Além disso, ao se tratar da atividade docente, é inegável, que essa é uma atividade em que também prevalece a interação verbal, neste caso, entre o professor e os alunos. Bakhtin (2003) confirma que a linguagem está ligada a todos os campos da atividade humana e que são esses discursos que concretizam a língua, já que neles os enunciados deixam de serem partículas soltas e neutras para se relacionarem e juntos produzirem um sentido.

Dessa forma, o diálogo configura-se como o dirigente do desenvolvimento, tanto nas atividades docentes, como na Clínica da Atividade, pois é a partir das interações verbais, que

se darão as reflexões e as significações. Souto, Lima e Osório (2015, p. 14), assinalam que: “As experiências de outros profissionais se fazem presentes por meio do diálogo, de modo que é possível ampliar o repertório de possibilidades de compreender e de agir na situação de trabalho, desenvolvendo a atividade”. As autoras também frisam a importância de ressaltar que:

todo diálogo é inacabado, uma vez que a palavra atravessa seu destinatário imediato, de modo que um enunciado pode entrar em diálogo em outro tempo ou espaço. A palavra está destituída de fundo porque ela não possui um único sentido, não tem fim em si mesma, estando aberta a múltiplas possibilidades dialógicas (SOUTO, LIMA, OSÓRIO, 2015, p. 15).

Na Clínica da Atividade busca-se através das confrontações, das indagações, das suposições e das reflexões, dar novos significados, novas formas, criar novos caminhos, transformando e ampliando as ações. Nessa metodologia,

As atividades de trabalho a serem analisadas não estão "todas prontas" à espera de uma explicitação, e a atividade do clínico não consiste em reencontrá-las como processos suscetíveis de serem validados por meio da análise. [...] Transformando-se em linguagem, as atividades se reorganizam e se modificam. A linguagem graças à qual o sujeito se dirige a seu interlocutor, na troca que constitui o comentário sobre sua atividade, retorna para o objeto analisado. As atividades, então, não se expressam só nas palavras, que lhe serviriam apenas de veículos amorfos para falar a seu respeito. Graças à linguagem dirigida ao outro, o sujeito realiza, no sentido forte do termo, suas atividades. Portanto, sua "realização" é determinada pelo contexto em que suas atividades são mobilizadas. Tantos contextos, tantas "realizações" possíveis, fontes potenciais de novos desenvolvimentos ou de impedimentos imprevistos (ROGER, 2013).

Ainda utilizando-se das interações verbais, é importante que os professores tenham a oportunidade de dialogar com o coletivo, não somente para expor as práticas que deram certo, mas também para compartilhar e refletir sobre as suas falhas, inquietações e desafios, para que, posteriormente, aquela reflexão seja a precursora de uma prática diferenciada, uma prática coletiva, voltada para um bem comum. Clot (2007, p. 116) assinala que:

A atividade não é somente aquilo que se faz. O real da atividade é também o que não se faz, aquilo que não se pode fazer, o que se tenta fazer sem conseguir – os fracassos – aquilo que se desejaria ou poderia fazer, aquilo que não se faz mais, aquilo que se pensa ou se sonha poder fazer em outro momento.

Nos métodos de autoconfrontação simples e cruzada, o professor tem essa oportunidade de trocar ideias e dialogar com o coletivo. Também é interessante avaliar qual o papel que os professores assumem nesses momentos de autoconfrontações e os argumentos que eles expõem ao assistirem seus trechos de aulas e refletirem sobre as suas práticas. Alguns defendem suas práticas e colocam-se como especialistas no que estão fazendo, já outros,

parecem ter assimilado a desvalorização sofrida socialmente e só encontram falhas em seu trabalho. Sobre essas posturas, Clot (2007, p. 136) aponta que “estabelece-se um ciclo entre aquilo que os trabalhadores fazem, aquilo que eles dizem que eles fazem e, por fim, aquilo que eles fazem daquilo que eles dizem”.

Relacionando-se às vertentes educacionais, psicológicas e linguísticas, e justamente com este intuito de identificar a posição que o professor admite perante as suas práticas e a sua função, se dá, seguidamente, a análise dos oito videodocumentários que estão subdivididos em pares por correlacionarem-se.

3 ANÁLISES

3.1 VIDEODOCUMENTÁRIOS I E II

3.1.1 VIDEODOCUMENTÁRIO I

O videodocumentário I (LIMA e ALTHAUS, 2011) teve como base uma aula da disciplina de Instalação e Configuração de Serviços de Rede, do 3º período do curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, em horário noturno, e pode ser encontrado no seguinte endereço eletrônico: <<https://www.youtube.com/watch?v=J1B2KnVUDCY>>.

Inicialmente, o professor – nominado de P1 neste trabalho – compartilha um trecho de sua aula para que seja realizado o processo de autoconfrontação simples e, posteriormente, autoconfrontação cruzada.

O trecho da aula que foi gravado acontece em um laboratório de informática (sala S102), o professor encontra-se sentado a frente da turma, digitando comandos em um notebook e esses comandos são acompanhados pelos alunos através de uma projeção feita por um multimídia. Além disso, cada aluno dispõe de um computador para também realizar os comandos citados pelo professor. Na gravação da aula é possível ouvir alguns sussurros entre os alunos, inclusive, uma aluna levanta-se da sua cadeira e parece ajudar uma colega (01min10seg), assim como se pode verificar na imagem abaixo:



IMAGEM 1 – Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=J1B2KnVUDCY>.

Nesse videodocumentário, após assistir ao seu breve trecho de aula, o P1 teve a oportunidade de dialogar e refletir sobre a sua prática naquele momento, realizando assim o processo de autoconfrontação simples, que pode ser visualizado na imagem abaixo, na qual no lado esquerdo encontra-se o Mediador Anselmo e no lado direito o P1:



IMAGEM 2 – Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=J1B2KnVUDCY>.

Em sua primeira fala, o professor reconhece que a sua aula poderia ter sido mais produtiva se ele tivesse modificado algumas ações:

P1: É... olhando assim... se tu for ver... Está abstrato porque eu seleciono uma parte e eu não fico mostrando bem certinho, né? Eu selecionei o todo, mas não fui mostrando. Eu podia ter selecionado cada pequena parte. Então, eu estou falando, mas eu não estou de fato mostrando o local ali do... Vamos supor... eu poderia ter selecionado só este primeiro tópico. Ou só a segunda linha. Então, esse é um aspecto falho que eu poderia ter feito de uma forma melhor. Porque da forma que eu estou falando, está tudo selecionado. Às vezes, o aluno fica perdido. [...] Esse momento era um momento em que agora está selecionado, por exemplo, eu poderia ter levantando e ido aqui e falar: olha, neste local aqui está a plaquinha de rede, neste local (02min00seg até 04min26seg).

Já de início, o P1 assume como um aspecto falho em sua prática naquela aula, o fato dele não ter selecionado e explicado cada tópico e sim ir selecionando o todo e falando tudo de uma só vez. Segundo o professor, ele deveria ter selecionado cada pequena parte para que não ficasse algo abstrato e para que o aluno não ficasse perdido naquele monte de informações.

Além disso, o professor verificou ao assistir o trecho da sua aula que a atitude dele de ficar sentado, somente digitando os comandos, pode prejudicar a aprendizagem dos seus

alunos, porém as ações de ficar levantando e sentando, ou de digitar no notebook de forma arqueada, além de atrapalhar o seguimento da aula, pode ser prejudicial à saúde dele, já que se tornaria um exercício cansativo e que seria repetido diversas vezes ao dia. Sobre essa prática, o professor considera que:

P1: dá um cansaço e até atrapalha porque daí você volta, você tem que retornar, ver onde que estava... Então, atrapalha um pouco, eu acho, o fato de você estar sempre levantando e sentando. E arrasta a cadeira e puxa a cadeira. Muitas vezes... [...] Pensa assim: eu acabei de sentar, eu vou já levantar de novo?! Então, tu não consegue... se tu ficar só nesse vai-e-vem, vai-e-vem, tu não dá um seguimento na aula (04min58seg).

Ao final da autoconfrontação simples do P1, o videodocumentário traz um diálogo entre o mediador, professor Anselmo Lima – denominado como MA neste trabalho – e o P1, que deixa explícito o principal objetivo desse método que é a autorreflexão acerca da prática. O mediador questiona o professor:

MA: Haveria uma postura, eu digo: “sentado” ou “em pé”, que seria mais produtiva?
 P1: Mais produtiva para mim como professor é somente sentado [...] Agora, para o aluno, se eu fosse ali no quadro apontar, eu acho que seria mais produtivo. Porque ele estaria de fato vendo. [...] De fato, mais produtivo para o aluno eu acredito que seria eu... cada coisa que fui mencionando ali... era estar mostrando de fato para ele.
 MA: Então, pelo que você está colocando, assim, se você ficar só sentando, haveria... se o professor ficar só sentando, para ele haveria um ganho. Para o aluno, talvez uma perda?
 P1: Uma perda...
 MA: Né? Se o professor se levanta e vai à tela apontar na tela e indicar, né, para o aluno, haveria um ganho e para o professor uma perda. É isso?
 P1: Eu imagino assim, olha, pelo tempo em que eu dou aula, seis anos, eu percebi que os alunos... eles são muito mais visuais do que auditivos. Então, se você está ali mostrando de fato, eu acho que ele consegue visualizar melhor e entender melhor do que se eu ficar só falando. [...] Então se eu fosse ali mostrar... se eu fosse ali mostrar para o aluno que está às vezes com falta de atenção, ah, o fato de o professor ter ido lá e apontado, pode ser que eu visualize melhor o conteúdo.
 MA: Certo.
 P1: Então, eu indo e levantando para apontar, iria melhorar (05min28seg até 08min13seg).

Sendo assim, o P1 reconhece que uma prática pode ser mais produtiva para o professor, porém, a mesma prática pode ser prejudicial ao aluno, ou vice-versa. Dessa forma, ele expressa o seu conhecimento de especialista na atividade que realiza, inclusive quando cita que percebeu que os alunos são mais visuais, do que auditivos, pois não foi necessário que um especialista externo lhe apontasse esses fatos, já que ele mesmo chegou a essas conclusões, com base em sua experiência como professor.

No momento da autoconfrontação cruzada, o P1 teve a oportunidade de discutir com outro professor, também do curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e que será denominado P2, sobre o trecho da sua aula que foi filmado, como pode ser

visualizado na imagem abaixo, na qual no lado esquerdo encontra-se o P1 e no lado direito o P2:



IMAGEM 3 – Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=J1B2KnVUDCY>.

Na autoconfrontação cruzada, o P1 retomou a reflexão que já havia feito na autoconfrontação simples, ressaltando os aspectos que, segundo ele mesmo, foram falhos: “Eu acho que aqui era o ponto que cabia eu como professor ter levantado e ir apontando” (09min32seg). No entanto, o P2 ressaltou algo que é igualmente indispensável ao se tratar do processo de ensino-aprendizagem, ele destacou que a produtividade na aprendizagem do aluno também vai depender das atitudes do próprio aluno em sala de aula. Sobre o fato de o P1 não ter se levantado e apontado especificamente cada tópico e assim podendo ter prejudicado os alunos, ele disse:

P2: Eu acredito que pode, de repente, prejudicar, mas não totalmente porque se o aluno acompanhou a explicação desde o início, você está seguindo de forma sequencial, não é?

P1: Sim, é uma forma sequencial.

P2: Agora, o que pode, de repente, então prejudicar é o aluno que está fazendo outra coisa e daí agora eu vou prestar atenção no professor. “O professor está falando de que parte agora?” Embora, se ele conhece um pouquinho, ele vai acompanhar (11min20seg).

Assim, o P2 fez um apontamento que muitas vezes pouco é levado em consideração ao se tratar da aprendizagem do aluno, o fato de que ele também precisa fazer a sua parte, se dedicando e prestando atenção no que está sendo ensinado. Sabe-se que nos cursos de licenciatura muito se fala da importância do professor preparar uma aula dinâmica, que

interesse aos alunos, porém é inegável que nem todos os conteúdos permitem esse dinamismo, principalmente ao se tratar do Ensino Superior, no qual prevalece o ensino teórico. Apesar de ser algo frequentemente exigido dos professores, eles ainda não têm o poder de fazer um verdadeiro milagre para prender a atenção dos alunos no que está sendo explicado. Dessa forma reconhece-se a legitimidade da fala do P2 ao citar a necessidade de que o aluno também faça a parte que lhe cabe para o processo de aprendizagem.

Destaca-se também no videodocumentário I uma frase que advém da reflexão do P1 e que comprova como o método da autoconfrontação é produtivo ao atribuir ao professor a tarefa de refletir sobre a sua aula e analisar o que pode ser feito para tornar o ensino mais eficiente, conferindo-lhe o papel de especialista da sua prática, na qual o P1 afirma que no momento da aula ele não havia se dado conta da problemática que foi debatida e admite que seria necessário modificar algumas de suas práticas, a fim de contribuir para a superação das dificuldades dos alunos, e reconhece que, muitas vezes, essa mudança é mais simples do que se imagina: “Isso é uma coisa que às vezes tu está fazendo e nem se dá conta, né? [...] Ali era fácil ter resolvido o problema. Era só talvez ter pego um apontador, né? Canetinha vermelha. Poderia estar sentado e poderia estar sinalizando aquele tópico específico” (11min55seg). Porém, sabe-se que, profissionais estão tão acostumados e acomodados com a sua forma de ensinar, que assumem uma visão preconceituosa quanto às mudanças, ou não se reconhecem como especialistas capacitados a avaliar as suas práticas.

Percebe-se ainda que o professor coloca-se como especialista em sua prática ao constatar que algumas alterações talvez fossem necessárias, mas sem deixar de defender as suas práticas. Quanto a isso, é possível realizar uma análise sociolinguística das falas e das expressões modais utilizadas pelo P1 e verificar o quanto ele expressa um grau de possibilidade em suas falas iniciais, exemplo disso é o uso excessivo do verbo “poderia”. Segundo Pessoto, “‘pode’ é um quantificador existencial sobre mundos possíveis (por isso expressa possibilidade)” (2015, p. 13) e “‘tem que’ não dá margem, ou tem uma margem muito reduzida, para a consideração de alternativas” (2015, p. 126). Dessa forma, o P1 ao dizer “eu poderia ter selecionado” está apresentando uma possibilidade, já se ele usasse: “eu tinha que ter selecionado”, ele estaria propagando uma obrigatoriedade.

Porém, em uma de suas últimas falas no videodocumentário I, o P1 diz: “Ali era fácil ter resolvido o problema” (11min55seg), não fazendo uso do constantemente utilizado “poderia”, mas agora utilizando o verbo “ter”. Com essa mudança no discurso modalizado do professor, pode-se interpretar linguisticamente que o P1 mudou de opinião no decorrer das

autoconfrontações, reconhecendo que as alterações são realmente necessárias e não apenas uma sugestão ou possibilidade.

A seguir, será analisado o videodocumentário II.

3.1.2 VIDEODOCUMENTÁRIO II

O videodocumentário II (LIMA e ALTHAUS, 2011) também foi embasado em uma aula do 3º período, do curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, porém na disciplina de Programação Orientada a Objetos, no horário noturno e encontra-se no endereço eletrônico: https://www.youtube.com/watch?v=umyPiho_2xE.

O professor denominado P2, que participou da autoconfrontação cruzada sobre o trecho de aula do P1, nesse videodocumentário compartilha um trecho de sua aula para que seja realizado o processo de autoconfrontação simples e de autoconfrontação cruzada.

A aula da qual foi gravado um trecho, ocorre no mesmo laboratório de informática do primeiro videodocumentário (sala S102), no qual cada aluno dispõe de um computador e acompanha os comandos realizados pelo professor em uma projeção de um aparelho multimídia. Todavia, nesse trecho, a posição do P2 é diferente da do P1, já que ele se encontra em pé apontando com a mão alguns itens da projeção, como é visível na imagem abaixo, e fica inclinado para realizar alguns comandos no computador, quando necessário. De acordo com o som e as imagens da gravação, não se ouve e não se vê conversas aleatórias entre os alunos.

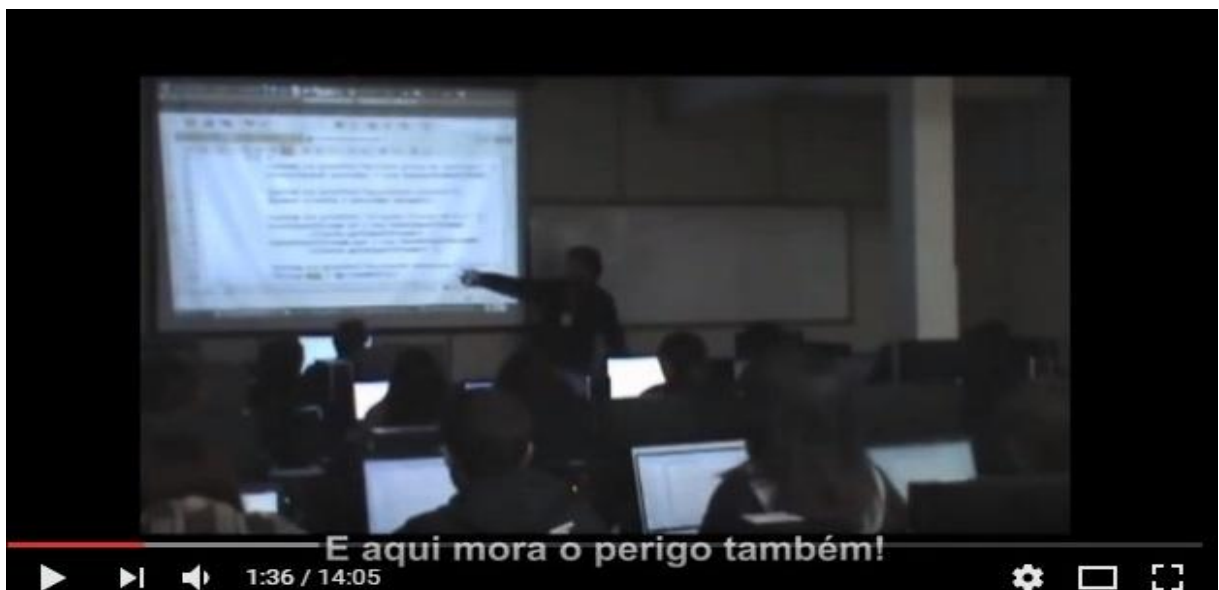


IMAGEM 4 – Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=umyPiho_2xE.

Após assistir ao trecho da sua aula, P2 também teve a oportunidade de dialogar e refletir sobre as suas práticas no momento de autoconfrontação simples. Inicialmente, ele explica ao mediador que costuma seguir uma metodologia quando apresenta um conteúdo pela primeira vez, dizendo que:

P2: Eu uso... eu procuro fazer três momentos. Primeiro momento: Eu faço com eles. Segundo momento: Eu peço para eles fazerem e depois corrijo. Terceiro momento: Costuma ser ou uma atividade ou um trabalho ou mesmo uma lista de exercícios para a prova... alguma coisa assim. Deixar eles tentarem fazer sozinhos e virem com as dúvidas. E eu vou aumentando a complexidade (03min13seg).

Essa metodologia pode ser reconhecida como uma atitude planejada pelo professor, o que demonstra que os professores tem conhecimento do quanto as suas atitudes podem influenciar nas aulas e interferir nos resultados do ensino e da aprendizagem, por isso algumas atitudes são intencionais.

Outra atitude que o próprio P2 reconhece ser intencional é a questão de ele agir de forma engraçada durante a aula ao questionar aos alunos: “Vocês já viram o Windows travar?” (01min52seg), pergunta que foi respondida com um sonoro e irônico: “Não!” (01min55seg). Ao assistir esse trecho da sua aula, o P2 diz que: “Ah, isso aqui é para dar uma... uma aliviada, né? Porque o Windows trava direto” (05min55seg). E ao ser questionado pelo mediador: “Como assim “dar uma aliviada?”” (06min00seg), ele respondeu que:

P2: É... a cada, sei lá, três ou cinco minutos, dar uma... soltar uma piada... Uma coisa para a galera dar aquela... relaxada. Daí eles dão aquela relaxada, daí depois prendem a atenção, prendem a atenção. [...] Então, nada melhor do que fazer um momento... Uma dispersão planejada... Ou seja, neste momento aqui todo mundo vai dar aquela risada, faz um comentário rápido com o colega do lado... Dali a pouco: Opa, conteúdo! Todo mundo quieto, sério, prestando atenção. Dali a pouco, dá um momento de... Então eu gosto de fazer... Eu acho pelo menos que é interessante. Só que assim... tem conteúdo em que é difícil você arrumar uma brecha para contar uma piada ou contar alguma coisa para a galera dispersar... de forma planejada. Ou seja, intencional: eu quero que eles dispersem mesmo. Para dar aquela oxigenada no cérebro, para dar uma conversada rápida e depois voltar (06min14seg até 07min15seg).

Nesse relato, o P2 demonstrou ter conhecimento de práticas que são cabíveis a ele para atrair a atenção dos alunos. Também se pode considerar como uma atitude intencional e um dos pontos positivos salientados pelos professores em suas autoconfrontações, a interação do professor com os alunos. No momento da autoconfrontação cruzada, o P2 teve a oportunidade de ouvir o ponto de vista do P1 sobre o trecho da sua aula e o P1 reconheceu a interação entre o colega e os alunos como uma atitude positiva, destacando que:

Em momento algum eu chamei os alunos para participarem da aula ou fiz perguntas para os alunos. O P2 já duas ou três vezes ele chamou os alunos para participarem

da aula. Então é um aspecto positivo. Ele traz os alunos para participarem da aula dele” (08min10seg).

Na autoconfrontação cruzada, o P1 também considerou vantajoso o fato de o colega P2 apontar no quadro o conteúdo, exemplificá-lo e explicá-lo por partes, a fim de que o aluno entenda melhor (08min32seg). No entanto, ele frisou o quanto isso de levantar, ir ao quadro e voltar sentar é desgastante para o professor (09min48seg), o que ele já havia exposto na autoconfrontação da sua aula. Na autoconfrontação simples, o P2 também havia mencionado sobre a dificuldade dos professores digitarem durante as aulas. Ele considerou que o fato de a mesa onde fica o computador do professor ser baixa é um problema dos laboratórios de informática (04min17seg) e explicou: “[...] quando eu tenho que digitar uma grande quantidade de código eu tenho que sentar. Então eu não fico... Eu não consigo ver a turma. Eu fico na frente do computador” (04min28seg).

Sendo assim, ambos os professores concordaram que o ficar levantando e sentando ou inclinando-se acima do computador, além de despender muito tempo, é prejudicial à saúde do professor, mas que se o professor ficar somente sentado, acaba não tendo visão da turma, o que pode vir a prejudicar o aluno nas explicações. Porém, se reconhece que essa é uma falha relativa à parte instrumental do trabalho e que as adaptações necessárias não dependem dos professores.

Quanto ao que se refere à prática docente, os professores compartilharam ideias e metodologias, apontando as práticas que são vantajosas e as que precisam ser repensadas. Dessa forma, assumiram a postura de especialistas na atividade que realizam e deixaram explícito que o compartilhar de ideias parece ter agregado bastante conhecimento para ambos, cumprindo-se assim o objetivo da Clínica da Atividade Docente.

Na sequência, passa-se para a análise do segundo par de videodocumentários.

3.2 VIDEODOCUMENTÁRIOS III E IV

3.2.1 VIDEODOCUMENTÁRIO III

O videodocumentário III (LIMA e ALTHAUS, 2013) foi embasado em uma aula da disciplina de Pesquisa Operacional A, no 9º período do curso de Engenharia Mecânica, no horário matutino. Esse videodocumentário encontra-se no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=wASTpGiaAb8&t=477s>.

O professor - que neste estudo será denominado P3 - compartilhou um trecho de sua aula para a realização dos métodos de autoconfrontação simples e cruzada, que dessa vez, diferente dos videodocumentários I e II, contou com dois mediadores que serão especificados neste trabalho como: MA (mediador: professor Anselmo de Lima) e MD (mediadora: pedagoga Dalvane Althaus). Esse trecho de aula se passa também em um laboratório de informática (sala H003) e nesse trecho de aula o professor está fazendo uma explicação, em pé, em frente à turma, e não está utilizando o computador, conforme a imagem abaixo:

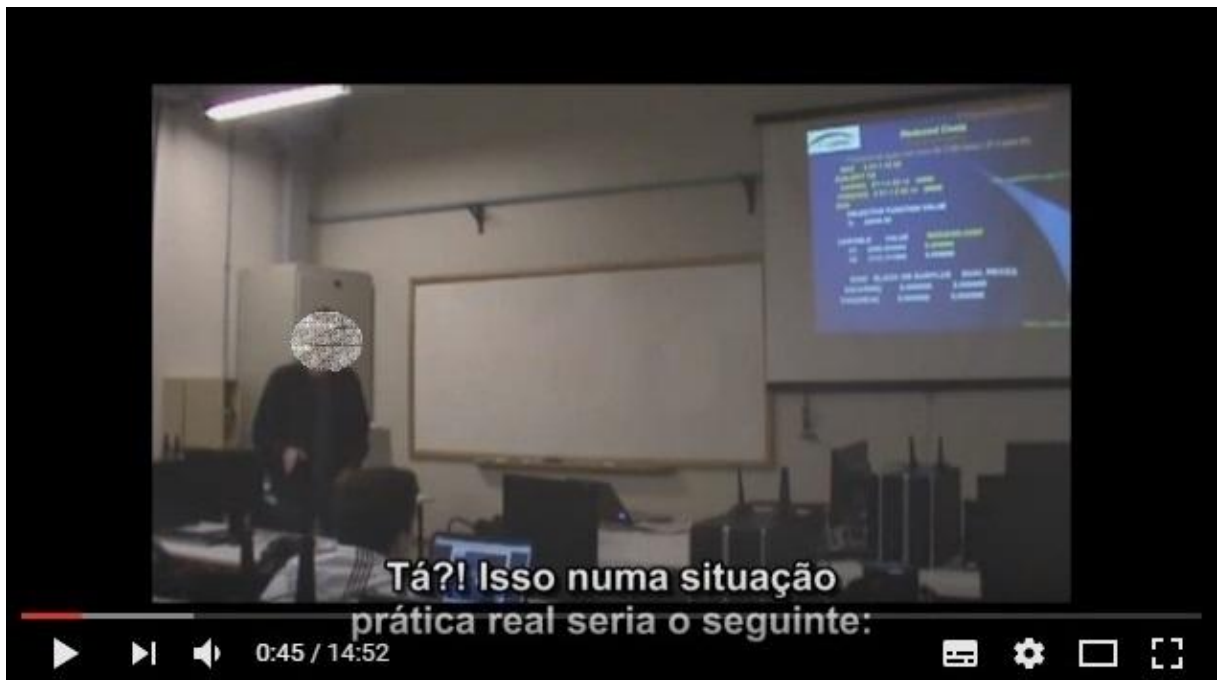


IMAGEM 5 – Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=wASTpGiaAb8&t=477s>.

No videodocumentário III, o P3 está explicando de forma prática o que é o conceito de *Reduced Cost* (Custo Reduzido) e para isso dá um exemplo bem simples utilizando dois alunos como personagens. Após assistir o trecho da sua aula, o P3 inicia o processo de autoconfrontação simples falando que ele costuma fazer improvisos nas aulas, já que aquele exemplo que ele utilizou não havia sido planejado. Ele salienta que essa é uma prática adotada devido a sua experiência como docente, pois no início da sua carreira ele encontrava dificuldades para fazer coisas que não estavam planejadas. Segundo o P3, “[...] hoje com mais, mais, mais idade, mais experiência essas coisas saem ao natural e ajudam!” (02min28seg). Sobre esses improvisos, o mediador faz questionamentos ao P3 para que ele explique melhor essa ideia:

MA: De que forma eles ajudam?

P3: Eu acho que é... No sentido de explicar... A importância daquilo. Né?! Numa situação real... Uma empresa lá, utilizando essa ferramenta... Se utilizar o linguajar matemático... Isso não vai ter valor para o gerente da empresa, para o dono da empresa. Então tem que pegar e traduzir isso para um linguajar mais... Mais do dia a dia. Empresarial. [...] Então esses improvisos eu acho que eles ajudam a colocar isso dentro de uma situação... Que poderia ser a situação real. Eu acho que ajudam. Eu me sinto melhor na verdade... Assim como se tivesse...

MA: Mas ajudam... Ajudam quem esses imprevistos?

P3: Me ajudam, né?! Porque eu me sinto mais... mais seguro com aquele conceito, né?! Uma coisa que me preocupa é passar um conceito muito teórico. Cursos de engenharia, de tecnologia são cursos aplicados. Tem que estar sempre se preocupando que seja um conteúdo que possa eventualmente... Potencialmente utilizar (03min24seg até 04min45seg).

Mais uma vez, destaca-se o professor como o melhor especialista na docência, pois entre as suas competências, é ele quem conhece a realidade do que está ensinando e conhece o conteúdo com suas facilidades e dificuldades, devendo assim ter a autoridade de organizar a sua prática docente considerando tais aspectos. Porém sabe-se que nem todas as instituições concedem essa autoridade ao professor, que muitas vezes tem que se enquadrar ao sistema de ensino que lhe é imposto.

Dando sequência à autoconfrontação simples com o P3, a MD aponta algumas perguntas que o professor fez aos alunos, no momento em que estava dando o exemplo prático do conceito de *Reduced Cost*, ela assinala que: “[...] algumas que são para chamar a atenção dos alunos... Algumas que são para verificar se eles estão acompanhando, entendendo, aprendendo. E tem algumas perguntas que são retóricas.” e questiona ao P3 se essas perguntas, que por fazerem parte do exemplo foram improvisadas, poderiam ter sido planejadas (04min57seg). Ele responde:

Haveria sim! No caso dessa... dessa situação ali que eu criei... acho que o ideal seria que fosse planejado. [...] Hoje de repente isso daqui foi feito de forma informal. Na próxima, na próxima vez que eu for dar essa aula, provavelmente isso aí já entra como padrão. Já entra no planejamento da aula (05min17seg até 06min15seg).

Nas entrelinhas dessa fala do P3, pode-se fazer uma relação com a ênfase que ele havia dado a sua experiência docente anteriormente, isso porque, através das experiências, o profissional pode refletir sobre os resultados positivos e negativos de cada prática e aplicá-las novamente ou reformulá-las para alcançar os resultados esperados.

Conforme o videodocumentário III, a MD finaliza o processo de autoconfrontação simples com o P3 indagando sobre os exercícios que ele costumava passar aos alunos, já que no trecho da aula há um momento em que o P3 informa aos alunos que depois eles deverão responder os exercícios, seguindo o modelo do exemplo de *Reduced Cost* que ele havia dado (01min33seg). Ela questiona: “Os exercícios também seriam um tipo de pergunta?”

(06min51seg) e o P3 responde retomando o que estava sendo discutido sobre as práticas que podem ser planejadas:

P3: Sim! Sim, sim, inclusive eu até posso mostrar para vocês... É são perguntas. São perguntas... Aquela situação, só que não tão... específica assim, você é o gerente. Né?! É perguntas para cada um, daquelas saídas do programa. Né?! O que significa isso? O que significa aquilo? Uma série de perguntas.

MD: É uma pergunta que você faz de uma outra...

P3: Essas são aquelas, essas são as perguntas planejadas na verdade. Que tu tava me perguntando e agora eu estou te respondendo (06min57seg).

Dessa forma, pode-se perceber que a maioria das atitudes e práticas, tanto as tomadas repentinamente, como aquelas que foram planejadas, foram adotadas com uma intencionalidade, e que quanto melhor o professor conhecer a realidade da turma, os alunos e o conteúdo que ele está ensinando, mais fácil será atingir o que foi intencionado. Esses aspectos também foram evidenciados na autoconfrontação cruzada do P3 com outro professor e colega do curso de Engenharia Mecânica, o qual será nomeado de P4.

No videodocumentário III, a autoconfrontação cruzada se inicia com o P4, após assistir o trecho da aula do P3, afirmando que vê muita semelhança entre a postura docente dele e a do colega P3 e que talvez isso seja justificado pelo fato deles fazerem parte do mesmo meio (07min48seg). Quanto a essa afirmação, o MA questiona que meio seria esse e ambos os professores explicam que fazem parte da mesma subárea que é formada por disciplinas semelhantes, que seguem uma mesma linha (07min57seg). Ainda para explicar sobre as semelhanças na dinâmica docente citadas pelo P4, o P3 faz um importante apontamento que foi considerado bem relevante pelo seu colega:

E assim eu e o P4... Nós fazemos parte daquele grupo de professores que antes de dar aula, é nada contra quem se formou e foi dar aula, é aquele grupo de professores que antes de dar aula, trabalhou. Teve vivência prática, né?! Então o P4 teve essa vivência prática. Então isso... Isso muda um pouco a dinâmica da aula. Né?! (08min21seg).

Novamente o fator experiência é evidenciado, e na citação acima o P3 expõe sobre a importância de se ter ciência da realidade da área de trabalho em que os alunos serão inseridos, para que o ensino não seja algo abstrato da realidade. Porém, fica esclarecido que não é simplesmente a questão de se ter experiência, mas sim do conhecimento prático que a experiência acarreta.

Na sequência da autoconfrontação cruzada, outro ponto é destacado como positivo pelo P4: a interação do professor com os alunos. Ele diz:

A interação, né? Aproxima... ele se aproxima, né? O professor aqui, vai lá conversar com eles lá na mesa. Ele não fica afastado o tempo todo, né? Sabe? Que nem atrás

da mesa do professor. Saiu lá de trás, foi lá no meio. Perguntou para o aluno, né?! E se acontecer isso o que você faz? E se te responder isso? Que que tu apresenta? Quer dizer: coloca o aluno em cheque. Ou o aluno sabe ou não sabe. E se não souber ali é o momento de ensinar, né? E serve de lição para os demais (09min50seg).

A respeito dessa colocação, P3 explica que a atitude de questionar os alunos, encaminha os alunos a também terem uma atitude positiva: a de prestar atenção na aula. Ele diz que “Aí tem aquele professor que faz perguntas ao longo da aula. E aí te obriga a ficar ligado na aula porque ninguém quer pagar o mico de não saber o que responder” (10min48seg).

Além disso, não foi citado pelos professores, mas é importante frisar que essa atitude interacional rompe com aquele patamar de que o professor não está acessível, trazendo uma maior abertura à relação de professor e aluno. E merece destaque, principalmente, a fala do P4 quando ele diz: “O aluno sabe ou não sabe. E se não souber ali é o momento de ensinar”, já que essa menção demonstra a intencionalidade e toda a preocupação do professor em ensinar o aluno, avaliando-o para constatar se ele aprendeu ou não aprendeu, a fim de retomar o que não foi aprendido e, dessa forma, cumprindo com o legítimo objetivo do processo avaliativo, que é o de “mostrar precisamente o que o aluno sabe; o que falta saber; e, portanto, o que precisa ser ensinado” (ALAVARSE apud MATEUS, 2014, p. 148).

Ao finalizar o processo de autoconfrontação cruzada no videodocumentário, foi mencionada a descontração que o exemplo, que trazia dois alunos como personagens e ainda a atuação do professor, deu à aula. Segundo o P3, essa característica vai depender muito da personalidade do professor (11min48seg) e considerou que isso é importante em sala de aula para a interação, para trazer humor e tirar a tensão e o stress das aulas (12min02seg).

A seguir, será analisado o videodocumentário IV.

3.2.2 VIDEODOCUMENTÁRIO IV

No videodocumentário IV (LIMA e ALTHAUS, 2013) é a vez do P4 - o qual participou do processo de autoconfrontação cruzada do P3 - compartilhar um trecho da sua aula para que, posteriormente, seja realizado o seu processo de autoconfrontação simples e de autoconfrontação cruzada. Este videodocumentário encontra-se no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=viR4Glv6bMc>.

No trecho gravado, a aula ocorre no período noturno, na sala de aula (N108) do 4º período do curso de Tecnologia em Manutenção Industrial, na disciplina de Gerência da

Manutenção, e como de costume, os alunos estão sentados cada um em suas carteiras e o professor está em pé e de frente para a turma, conforme a imagem abaixo:

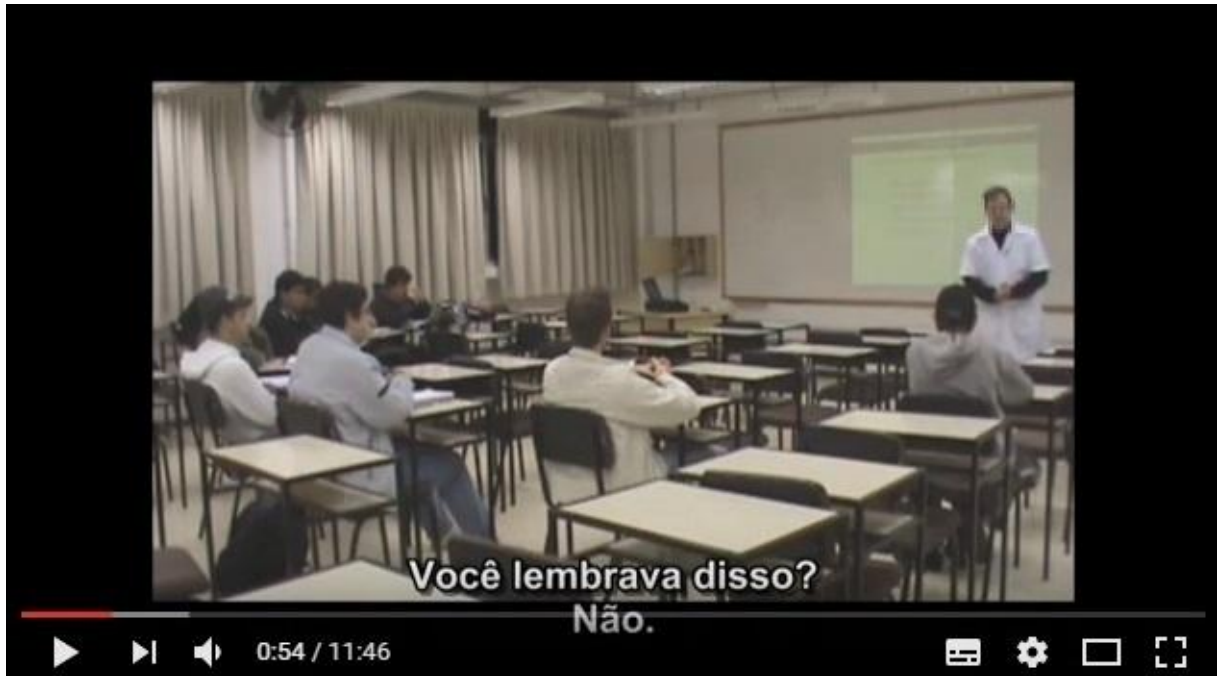


IMAGEM 6 – Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=viR4Glv6bMc>.

Já na primeira frase presente no trecho de aula gravado, o P4 faz uma indagação aos seus alunos: “Qual é a manutenção, a pior das manutenções?” (40seg) e recebe como respostas dos alunos: “Corretiva”, “Não planejada” (45seg). Essas respostas são concomitantemente repetidas pelo P4, provavelmente, como uma forma de reforçá-las e, seguidamente, o professor elogia aos alunos dizendo: “Show de bola! Oh, piazada tá lembrando bem” (50seg).

Então, o P4 se dirige a um aluno em específico e lhe questiona: “Você lembrava disso?” E recebe um “não” como resposta, a qual surpreende o professor, que repete: “Não?!”, enquanto aos fundos, algum aluno acrescenta: “Ele é sincero!” e, diante dos risos da turma, o P4 considera: “Não, esse é show de bola. Isso que é o importante” (53seg até 1min01seg). Após esse momento de descontração, novamente o professor se volta para o aluno e lhe explica:

P4: Então, a corretiva não planejada. Por que ela não é? Por que ela é a pior manutenção? Porque você não planejou nada. E de repente foi lá, você está contando com a máquina... Que você vai fazer, que a máquina vai trabalhar... Que vai fazer alguma coisa. E a máquina vai lá e quebra! E aí você: “Pô! Agora tenho que entregar tal coisa” né? Quer ver só um exemplo na tua casa o que acontece disso... Teu botijão de gás! Só falha quando você diz: “Mas hoje estou com uma fome!” Acabou

o gás. E ainda final de semana para piorar! Né? E daí como que faz? Você é casado, né?

Aluno: Não.

P4: Não?! Daí vai a tua mãe. Daí vai a mãe lá... “Pô e agora como que faz”? “Pô filhão, dá um jeito aqui filho!” Daí você... “Pô, mãe, domingo essa hora, como que eu vou trocar o gás!” Aí fica lá, tenta ligar para um e para outro... Tenta correr atrás. Isso daí o que que é? É uma manutenção no teu gás, no teu fogão lá, não planejada. Corretiva, né. Você vai corrigir o negócio na hora. Certo? Agora se você tivesse um controle do teu gás. A cada 30 ou 40 dias, por exemplo, você troca o botijão de gás. Então, você olha lá e diz: “mãe em breve vai acabar o gás.” O que você faz? Já pega aquele botijão vazio... Já monta. Deixa pronto. Deixa ali na espera. Do ladinho. A hora que acabar o quê acontece? “Não, fique tranquila, mãe, já troco”. Corretiva planejada. Por quê? Não precisou parar o processo... Para depois fazer a correção. [...] Tá ok?! Valeu?! (01min02seg até 02min49seg).

Em poucos minutos de aula, percebe-se vários apontamentos que podem ser analisados e que foram utilizados na sessão de autoconfrontação simples, que se iniciou com o P4 explicando a metodologia que ele adotou nesse trecho de aula, na qual ele lança uma questão aos alunos e eles acertam a resposta (2min57seg), porém o professor ressalta que um dos alunos não sabe a resposta e explica:

P4: Eu já fiz a pergunta para aquele aluno de propósito. Porque é o aluno que mais falta. Que não está presente. [...] Se ele não sabe esse parâmetro inicial, é crítico... Esse aluno. Então, tem que fazer, ver como vamos trabalhar com ele... Vamos dizer assim. Porque ele está desfalcado dos demais. Justamente por faltas (03min22seg até 04min08seg).

Nesse ponto, destaca-se a preocupação do P4 com a falta de conhecimento que o aluno tem apresentado e o seu esforço para que o aluno recupere e entenda o conteúdo perdido, pois o professor mesmo reconhece que se o aluno não souber o parâmetro inicial, será uma situação crítica. É importante ressaltar que o professor não deixa os demais alunos de lado, para dar uma explicação somente ao aluno faltoso, mas questiona o aluno, como uma forma de lhe chamar a atenção, explica os principais pontos, voltando-se ao aluno, mas em alto e bom som para que todos ouçam e reforcem o que já sabem e ainda dá um exemplo para toda a turma, porém colocando o aluno faltoso como personagem principal, ainda como uma forma de lhe facilitar a recuperação do que perdeu nas aulas em que faltou.

Sobre o exemplo que utilizou, o P4 comenta: “E aí eu faço uma comparação com o dia a dia, para tentar memorizar, facilitar a memória de longo prazo” (04min33seg). Dessa forma, o professor está utilizando situações cotidianas não somente para facilitar a aprendizagem do aluno faltoso, mas também facilitar a assimilação do conteúdo para todos os alunos da turma, com um exemplo simples e fácil de lembrar.

O P4 ainda cita que o exemplo do gás foi instantâneo, que lhe veio no momento e que foi uma colocação feliz, pois trouxe os alunos para participar (04min57seg). O MA aproveita

essa menção do professor e lhe pergunta: “Como você vê a ideia de planejar os exemplos dados em sala de aula?” (05min17seg). Ele responde:

P4: Todo planejamento é bem vindo, mas a aula ela não é perfeita... No sentido assim, sabe como se fosse sequência... Tudo certinho assim. Porque os alunos também vão caminhando. Às vezes uns vão para lá, outros vem para cá. E você tenta acertar o alvo, vamos dizer assim. Né?! O trajeto às vezes dá umas pequenas desviadas (05min25seg).

Com isso, o P4 argumenta que o planejamento é importante, mas mesmo com essa atividade, a aula nunca sai exatamente como o planejado, pois o andamento da mesma não depende somente do professor.

A reflexão sobre o planejamento ainda tem continuidade na sessão de autoconfrontação cruzada do videodocumentário IV, na qual o P3 tem a oportunidade de retribuir o diálogo ao P4. O P3 lembra-se que na sua autoconfrontação simples foi questionado se os seus exemplos eram planejados (06min16seg) e, assim como o P4 já havia explanado, o P3 repete: “que às vezes isso surge durante a aula” (06min22seg). Então o P4 conta ao colega que havia planejado outro exemplo, mas foi o exemplo do gás que lhe veio à cabeça, repentinamente, naquele momento (06min30seg). Dando seguimento à reflexão, os professores acrescentam que:

P3: Quando tu planeja acaba indo para o slide.

P4: Bem isso!

P3: E aí se vai para o slide fica... Muito maçante.

P4: Preso. Fica muito preso.

P3: Então... Ou que planeja, mas planeja falar. Não planeje colocar no slide.

P4: E nem sempre você recorda, às vezes também. É. Às vezes pode passar alguma coisa em branco (06min52seg até 07min08seg).

Neste momento do diálogo, além das considerações sobre o planejamento e o cuidado para não permitir que a aula fique maçante, é possível destacar o clima de reflexão e concordância entre os colegas, o que, infelizmente, muitas vezes não ocorre nas escolas. Isso porque os professores nem têm a oportunidade de dialogar uns com os outros, de explanar as suas experiências, para compartilhar as metodologias usadas ou, assim como ocorreu nesta autoconfrontação cruzada, verificar que o colega age do mesmo jeito que o seu e ao final concluir se essa é uma forma que gera bons ou maus resultados.

Ainda na autoconfrontação cruzada, o MA faz o seu papel de aprofundar ainda mais as discussões sobre o assunto e continua fazendo questionamentos acerca do planejamento (07min23seg). Então, o P3 adverte:

P3: Eu acho importante a gente lembrar que nós não podemos nunca engessar uma aula. Se planejar tudo e levar ao pé da risca tudo, por mais que tente colocar humor... Ele acaba sendo um padrão assim que eu acho que não, não contribui cem por cento.

MA: O humor?

P3: Por mais que assim, que haja o humor no meio, mas se você colocar aquela... aquela rotina de planejamento. Ok?! Então você imagine... Até o humor é planejado. Quer dizer a coisa fica falsa. Não é natural (07min40seg até 08min16seg).

Dessa forma, o P4 salienta que a aula não deve ser engessada, até mesmo porque é importante que o professor tente colocar humor na aula e isso deve ser espontâneo. Acredita-se que ao falar sobre o humor nas aulas, o P4 refere-se a deixar a aula mais leve, mais atrativa para os alunos.

O P3 concorda com a argumentação do colega e, assim como já havia citado em seus momentos de autoconfrontação, acrescenta o fator experiência e destaca o seu ponto de vista:

P3: E a gente no passado, provavelmente o P4 tenha feito também. No início a gente faz aquele planejamento... E segue a risca. E às vezes tu está sentindo aquele clima pesado na sala, sabe que a aula não está fluindo legal, mas na época com a nossa inexperiência, a nossa, o nosso, aquela coisa cartesiana lá do Engenheiro, “não, vai até o final!” Né?! Então hoje, qual é a percepção que eu acho que eu tenho? Que eu acho que o P4 tem também, é tem um pouco a questão circunstancial da aula. Planeja a aula. A aula tem que ser planejada! Tem que ter planejamento! Mas, a gente tem que estar atento ao que tá acontecendo na aula. Tem dias que os alunos não tão legal... Às vezes a gente não tá bem. Às vezes o professor não tá bem. É o momento de ou dar um exemplo... desacelerar um pouco o conteúdo, não dar tudo o conteúdo naquele dia. Acelera no outro dia. Né?! Então essa questão do improviso vem um pouco em relação a isso. Né?! Respeitar aquele momento do aluno. [...] Então nesse sentindo tem que ter o improviso. Mas a aula tem que ser planejada! Se a aula [...] não for planejada não rende e acaba a aula. Acaba a aula muito cedo. Um sintoma crítico disso é acabar a aula muito cedo (08min32seg até 10min00seg).

O trecho da fala do P3 apresenta exatamente o seu posicionamento como especialista no que faz, já que ele não se deixa abalar pelos questionamentos do MA e faz uma exposição do seu ponto de vista, com segurança no que diz, defendendo que o planejamento deve sim ser feito, mas que a experiência e a autoridade do professor em sala de aula permitem improvisos de acordo com cada situação que ocorre, a fim de aumentar a eficiência e os rendimentos. Além de tudo, o P3 ainda dá um exemplo do que pode acontecer quando a aula não é devidamente planejada, citando que a aula pode acabar muito antes do horário estipulado.

Para finalizar, o P4 ressaltou mais uma vez a utilização de um exemplo simples e do cotidiano, considerando que esse foi um ponto alto e eficiente do trecho selecionado (10min15seg).

Na sequência, passa-se para a análise do terceiro par de videodocumentários.

3.3 VIDEODOCUMENTÁRIOS V E VI

3.3.1 VIDEODOCUMENTÁRIO V

O videodocumentário V (LIMA; ALTHAUS e ARIATI, 2014) tem como base uma aula da disciplina de Contabilidade Rural, do 2º ano do curso de Ciências Contábeis, no período noturno. Este material está disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=eP0irmnbKAE&t=348s>.

O professor que compartilhou um trecho de sua aula para a realização dos métodos de autoconfrontação simples e cruzada será nominado de P5 neste trabalho. No trecho selecionado, a aula se passa na sala O203, os alunos estão sentados com suas carteiras organizadas em um semicírculo, a maioria tem um notebook sobre as suas mesas e o P5 ministra a sua aula andando pelo espaço central, como é perceptível na seguinte imagem:



IMAGEM 7 – Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=eP0irmnbKAE&t=348s>.

Desde o início, percebe-se tratar de um trecho de aula em que os alunos estavam bastante agitados, conversando paralelamente e questionando o professor sobre alguns exercícios e sobre uma possível data de prova, inclusive, aos 41 segundos do videodocumentário, um aluno expõe dramaticamente: “Eu não vou para a praia para fazer os exercícios”. Depois, no momento de autoconfrontação simples, o professor explica que os

exercícios citados pelos alunos foram entregues na aula passada, mas que alguns alunos faltaram e por isso estavam lhe solicitando a folha com os exercícios que perderam (02min05seg).

Sobre o questionamento quanto à data da prova, o professor demonstra estar atento à assimilação que os alunos tiveram do conteúdo, mas destaca haver um tempo limite para que essa prova seja realizada, dizendo:

P5: Vamos fazer o seguinte ó. Vamos corrigir hoje... Pessoal, atenção! (é preciso pedir a atenção da turma, que está muito dispersa) Vamos corrigir hoje... Eu vejo se o pessoal está com muita dúvida, aí depende... Eu posso fazer mais ou menos exercícios para a gente corrigir. Mas a ideia é que nós temos um tempo limitado... Temos que fazer essa prova (01min19seg).

O professor também faz uma exposição sobre o conteúdo que pretende cobrar na prova: “Provavelmente a gente vai fazer somente o método de mercado... Porque quando você faz o método de mercado, automaticamente você tem que fazer um de custo. Então na verdade você acaba matando dois conteúdos em um só” (1min38seg).

Com base nessas situações, parte-se para a autoconfrontação simples, que se inicia com a MD questionando o P5 sobre os exercícios citados na aula e se esse material foi criado pelo próprio professor (1min55seg). Ele responde detalhadamente:

P5: Sim. Nessa disciplina em específico não têm os livros, eles são muito... principalmente o de Contabilidade Rural, só tem um autor que escreve e ele leva mais para um lado societário, mais para um lado fiscal e não tem exercícios propriamente ditos de, de... que levam a fundo por exemplo lançamentos de valor de mercado, valor de custo. Então assim o que acontece, tem a base lá, tem a base que explica. Por exemplo: como faz um rateio de custo para o plantel de gado, que é o nosso conteúdo lá. Mas de fato ele não tem exercícios que eu possa replicar e dar continuidade. Então ao longo dos anos, nessa disciplina, eu fui desenvolvendo... e praticamente todo o ano eu desenvolvo novos exercícios e principalmente as provas. As provas, eu nunca faço a mesma prova. Eu sempre desenvolvo uma nova prova. Porque hoje como está fácil... “Olha eu vou te mandar um e-mail da prova antiga”... pelo contrário, eu uso a prova do ano anterior como material didático e falo: “Olha, essa aqui foi a prova do terceiro bimestre do ano passado. Vamos ver aqui, etc. e tal”. Então: “Ah, cobrou isso etc. e tal”. Então eles já sabem qual é o conteúdo que eu já estou cobrando, as questões e tal... e aí eu desenvolvo uma nova prova (02min28seg até 03min44seg).

Com essa explicação, o P5 expõe exatamente como se dá o seu trabalho e a sua preocupação e mobilização em preparar um material didático que atenda às necessidades da disciplina, dando-lhe continuidade. Implicitamente, é possível constatar, mais uma vez, que o fator experiência tem muito a agregar a prática pedagógica, pois como exemplo o P5 que ao longo dos anos, por trabalhar com a mesma disciplina, conseguiu desenvolver um material didático, que é acrescido a cada ano.

O P5 também comenta que pela facilidade que os alunos encontram em se repassar provas dos anos anteriores, ele sempre cria uma nova prova, mas utiliza as antigas como exercícios e isso serve como um auxílio aos alunos, que com base nessas provas antigas, tem noção de como costumam ser organizadas as provas do P5. Ele ainda acrescenta:

P5: Mas os exercícios, eu acabo reformulando os exercícios, mesmo porque eu tenho essa dinâmica de usar a avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem. Então, tem muitos exercícios e trabalhos que eu dou, que na verdade demandam um pouco mais de tempo para mim preparar, fazer, corrigir, aperfeiçoar. Porque o exercício quando o professor faz, ele te dá essa, essa, essa oportunidade de cobrar mais em um determinado conteúdo do que outro, então você foca no teu... aonde o aluno quer, aonde você quer que o aluno tenha mais atenção. Que... que ele estude mais, vamos dizer assim. Enquanto que um exercício pré-programado ele não... [...] Ele fica engessado. [...] Mesmo os conteúdos novos, por exemplo: o livro não acompanhou?! Eu desenvolvo já exercícios com conteúdos novos. [...] Que nem os livros não trataram ainda, não existe atualização (03min55seg até 05min33seg).

Nessa fala do P5, se destaca a sua metodologia de utilizar a avaliação com a sua real função, que é a de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e não classificar ou punir os alunos. Sobre os exercícios, ele ainda reconhece que quando é o próprio professor que cria-os, demanda mais tempo, mas que assim o professor pode direcionar para o ponto que é mais necessário ao aluno naquele momento, e também já pode acrescentar exercícios de conteúdos que foram atualizados, mas que as atualizações ainda nem chegaram aos livros. Se reconhece nessas falas do P5, um professor com liberdade em sala de aula, que sabe o que fazer e como fazer. Portanto, que apresenta-se como especialista na atividade que realiza.

Após a sessão de autoconfrontação simples, o P5 tem a oportunidade de dialogar com um colega professor - que neste trabalho será denominado de P6 - na autoconfrontação cruzada. O P6 inicia relacionando a sua prática com a do colega P5, reconhecendo a importância dos exercícios e comentando que ele tenta conscientizar aos seus alunos sobre a importância de eles fazerem os exercícios para aprender (05min50seg). Também deixa claro a sua posição como professor: “Agora eu não vou estar fiscalizando e nem vou fiscalizar se o cara copiou, se o cara colou, se o cara... Se eu pegar eu desconsidero. Agora eu não vou ficar fiscalizando, não adianta” (06min24seg). Se percebe que essa é uma prática comum no Ensino Superior, já que trata-se de adultos e esses devem se responsabilizar pela parcela que lhes cabe quanto a sua aprendizagem.

Ao dialogar com o P6, o P5 também explica-lhe que como ele realmente quer que os alunos façam os exercícios, pois essa é uma das suas metodologias para que eles aprendam, ele tem como estratégia estimular os alunos a realizarem essa atividade, dando lhes alguns “pontinhos” que depois serão somados juntamente com a nota da avaliação (percebe-se que o

professor ao falar avaliação, está se referindo ao método avaliativo prova). Dessa forma, o peso da avaliação passa a ser menor, então o aluno sabe que precisa fazer o exercício, para que a sua nota não dependa somente da avaliação (06min52seg).

Neste videodocumentário foi possível constatar que a autoconfrontação cruzada cumpriu com o seu papel de ser um momento em que os professores podem dialogar sobre as suas práticas, compartilhando as suas estratégias e as suas metodologias, o que muitas vezes, infelizmente, não ocorre nas escolas, até mesmo porque falta ser disponibilizado um tempo para isso. Sabe-se que há a hora-atividade, momento em que o professor planeja e organiza a sua aula, e também pode dialogar com os colegas, mas na maioria das instituições esse tempo é pouco, diante do que é necessário para planejar e organizar as aulas.

Além da importância do diálogo entre os professores, também merece destaque a constatação de que o P5 assumiu a posição de especialista em sua prática docente, defendendo e argumentando as suas práticas, e ainda demonstrando saber o que fazer para um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

A seguir, será analisado o videodocumentário VI.

3.3.2 VIDEODOCUMENTÁRIO VI

No videodocumentário VI (LIMA; ALTHAUS e ARIATI, 2014), o P6 - que participou do videodocumentário V - compartilha um trecho de uma de suas aulas da disciplina de Contabilidade Avançada, do 3º ano do curso de Ciências Contábeis, no período noturno, para a realização dos métodos de autoconfrontação simples e cruzada. Esse videodocumentário pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=sjlr5p3cwXw&t=576s>.

No trecho de aula escolhido, a organização do espaço é semelhante a do videodocumentário V: uma sala de aula (O202), os alunos sentados com suas carteiras organizadas em um semicírculo, a maioria com um notebook sobre as suas mesas e o P6 desenvolve a sua aula andando pelo espaço central tranquilamente, já que a turma acompanha as explicações em silêncio, conforme a seguinte imagem:



IMAGEM 8 – Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=sjir5p3cwXw&t=576s>.

Inicialmente, o P6 comenta com a turma de alunos que o aparelho multimídia parece não querer funcionar naquele momento (40seg), seguidamente, o P6 fecha o seu notebook, desliga o multimídia e inicia as explicações, baseando-se em um livro, lendo alguns trechos e fazendo alguns comentários sobre o conteúdo.

Na autoconfrontação simples, a MD questiona ao P6 sobre a sua tentativa de utilizar o computador (03min25seg). Ele lhe explica que iria utilizá-lo para mostrar alguns exemplos e que então lhes fez manualmente no quadro. Sobre isso, a MD questiona: “No caso você não iria escrever no quadro? Você iria passar eles nos slides?” (03min51seg). O P6 responde:

É. Às vezes, a gente, às vezes eu complemento... Com um exemplo a mais. Né?! Dependendo de como que a turma... Que a turma se comporta e tal. Então muitas vezes você dá aquele que você tem preparado, mas você faz outro, um pouco diferente e tal, para explicar de uma maneira diferente. Depende do entendimento da turma. Né?! Tem as perguntas e a participação também. Isso influencia bastante (03min57seg até 04min21seg).

A MD continua os questionamentos, a fim de aprofundar o diálogo:

MD: No caso ali quando o computador... o multimídia não deu certo... Você mudou a forma. Partiu para o livro. Se tivesse dado certo o multimídia, você utilizaria o livro igual?

P6: Alguma parte. Alguns detalhes a mais. Porque na transparência a gente coloca um resumo. Né?! O resumo. Às vezes algum detalhe a mais e tal. Para explica.

MD: Por quê?

P6: Porquê?!

MD: Da utilização do slide? Do resumo?

P6: Eu acho que fica assim um pouco mais didático para a gente trabalhar. Né?! Você tem um... pelo menos uma sequência e tal. Embora tenha no livro, também. Mas eu acho que é uma questão de didática. É claro que eu não sou nem pedagogo nem nada. Eu sou um contador, eu sou um técnico, explicando uma parte técnica de uma disciplina. Então, eu acho que, assim, me auxilia. Me auxilia. Né?! O projetor. É uma ferramenta de auxílio. Né?! Se não só... se você fica ali só lendo o livro. Explicando só o que está ali e tal... os alunos acabam... ficando meio maçante, né, a aula? (04min22seg até 05min45seg).

Nestes trechos do diálogo, podem-se destacar dois pontos. Primeiramente, a versatilidade do P6 em não se prender ao multimídia e logo dar sequência a aula, utilizando outra forma de abordagem, o que demonstra que ele tem o domínio do conteúdo e que o uso do multimídia seria somente uma metodologia diferenciada para expor os exemplos, que, devido à falha no aparelho, foram apresentados no quadro.

Segundamente, destaca-se o posicionamento que o P6 assume ao dizer que ele não é um pedagogo, mas sim um contador, um técnico. Entende-se que ao dizer isso, ele se refere ao conhecimento do conteúdo, mas não o conhecimento de variadas metodologias didáticas, assim como se pressupõe que um pedagogo tenha. Por isso, ele explica que os slides servem como um auxílio, para que ele consiga repassar o conteúdo que domina com mais facilidade aos alunos, de uma forma mais dinâmica e não somente lendo no livro.

Dando seguimento, o diálogo continua:

MD: Os alunos utilizam, também, o material no notebook? O material da aula?

P6: Não. Eles têm no livro. Porque assim, tudo o que está na transparência, têm no livro. No livro só... claro que na transparência é um pouco menos que no livro.

MD: Todos eles têm um computador junto. Né?! Mas a aula é acompanhada pelo livro?! E não pelo computador?!

P6: É as anotações é para eles fazerem no computador.

MD: Você acompanha se eles fazem mesmo anotações? Têm algum momento que você pede: “deixa eu ver as suas anotações”?

P6: Não. Eu não fico olhando e cobrando. Eu acho que... Eu trabalho bastante na conscientização. Né? Da importância deles... na conscientização. Eu acho que eles não são mais crianças. Né? Para você estar acompanhando ali.

MD: Mas tem dado resultado essa conscientização ou não?

P6: Olha... Alguma coisa eu acho que sim. Agora, claro que nem todos. Né?! Essa questão da internet em sala de aula é que é o detalhe: se auxilia ou não auxilia.

MD: E como fazer para que ela auxilie? Você já tentou de alguma forma? Fazer alguma forma de atividade na tua aula que ela auxilie?

P6: Algumas pesquisas, algumas pesquisas. Atualizações e tal. [...] Mas poderíamos, talvez, um pouquinho mais. [...] Mas é uma questão que precisa ser repensada (05min55seg até 07min58seg).

O P6 apresenta um posicionamento que ele também assumiu na autoconfrontação cruzada do P5 (videodocumentário V), na qual reconhece que a sua função não é fiscalizar se os alunos estão fazendo ou não. Ele explica que procura fazer somente a conscientização, até mesmo porque se trata de alunos adultos. Porém, ele também reconhece que essa

conscientização, assim como qualquer outra atividade docente, nem sempre dá resultado com todos os alunos e levanta o questionamento se a internet em sala de aula auxilia ou não.

Ao citar o uso da internet em sala de aula e através das indagações da MD, o P6 consegue chegar a um dos principais objetivos da autoconfrontação, que é o de refletir sobre a sua prática. Ele pensa sobre como tem proposto o uso da internet como um auxílio e conclui que poderia utilizar mais, que é uma questão que precisa ser repensada.

No momento da autoconfrontação cruzada, o P5 tem a oportunidade de retribuir o diálogo com o P6, que compartilha com ele o trecho da sua aula. O P5 enaltece a preparação do P6 ao lidar com o imprevisto do multimídia não ligar, não depender somente das tecnologias e por rapidamente mudar a sua metodologia e continuar a aula.

A MD retoma o assunto dos notebooks, também com o P5, questionando-o se os alunos precisariam estar utilizando o notebook (09min31seg). O P5 responde:

P5: Não. Nessa aula em específico, não. Não teria o porquê. Mas é... Depois que têm o notebook é aquela história... Né?! Ter ali, em algumas situações é uma ferramenta. Em outras situações que você não vai trabalhar com o notebook fica uma concorrência, até. Né?! Mas aqui eu vi que, até, eles foram bem conscientes. Pode ver que as meninas lá... Olha! Apesar de estar com o notebook aberto, estão acompanhando o exemplo. Não acompanham a explicação. Isso, isso não é de hoje... Na verdade a atenção do aluno, seja na conversa, ou seja no celular, no notebook, você tem... tem dispersões na aula. Então assim, é... É uma matéria nova pelo que eu estou vendo ali. O professor está passando um exemplo novo e o pessoal na verdade, já fica de olho porque se perder a explicação inicial já fica difícil acompanhar, para fazer depois o exercício. Mas é o estilo dos alunos. É esse. Não foge muito disso. É claro que (09min36seg até 10min35seg).

Nessa fala, o P5 faz um apontamento interessante, ele cita o estilo dos alunos, que também é algo que influencia diretamente no andamento das aulas. Ele, implicitamente, cita que os tempos mudaram, que hoje o notebook e o celular se tornaram uma ferramenta, mas que, assim como a conversa, às vezes, causam dispersões. O fato de o professor considerar o estilo dos alunos pode ser determinante no planejamento e na organização da sua aula, e as abordagens da MD acerca desse assunto, provavelmente, incitavam a essa reflexão. Já que o notebook e os celulares tornam-se cada vez mais uma ferramenta que constantemente acompanha os alunos, é necessário que o professor também acompanhe essa evolução e em vez de tratar esses aparelhos como uma concorrência, incorpore-os as suas metodologias. Tal prática auxilia na conscientização quanto ao uso das tecnologias e também na conscientização das responsabilidades que cabem ao aluno quanto aos estudos.

Os slides que foram preparados pelo professor para a referida aula, são um exemplo de material que poderia ser disponibilizado aos alunos, antes mesmo do início da aula. Dessa forma, os alunos teriam acesso aos slides em seus próprios notebooks, o fato do multimídia

não ligar, não influenciaria nesta metodologia e, assim, os alunos estariam utilizando os notebooks como uma ferramenta de estudo.

No trecho de aula filmado foi perceptível que o P6 assumiu o seu poder de ação, pois soube lidar com o imprevisto, reconhecendo que o uso do aparelho multimídia era apenas um complemento. Também demonstrou ter domínio de diversificadas metodologias e, dessa forma, o imprevisto não trouxe danos a sua aula.

Na sequência, passa-se para a análise do último par de videodocumentários.

3.4 VIDEODOCUMENTÁRIOS VII E VIII

3.4.1 VIDEODOCUMENTÁRIO VII

O videodocumentário VII (LIMA; ALTHAUS; EBERHARDT; ARIATI, 2015) é embasado em uma aula da disciplina de Equações Diferenciais Ordinárias, no 3º período do curso de Engenharia Civil (período integral), mas que também é composto por alunos de outros cursos, por se uma disciplina de núcleo básico. Esse material pode ser encontrado no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=BH5CFH9z4Aw>.

O professor que compartilhou um trecho de sua aula para a realização dos métodos de autoconfrontação simples e cruzada, será denominado de P7 neste estudo. No trecho selecionado, a aula se passa em uma sala (M105) cheia de alunos, sentados com suas carteiras enfileiradas, conforme a imagem abaixo. O P7 caminha pelos corredores quando precisa conversar com os alunos que estão ao fundo da sala.



IMAGEM 9 – Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=BH5CFH9z4Aw>.

Desde o início do trecho é possível perceber que o P7 procura interagir com os alunos e aliar coisas engraçadas as suas explicações, deixando a aula mais leve e menos cansativa. Ele fala rindo que irá até o fundo da sala para mostrar no vídeo, que ele se preocupa com a “piaçada”. Ao se encaminhar para o fundo da sala, o P7 chama a atenção de um aluno que estava dormindo, perguntando: “Tudo bem, cara?” (01min31seg), como se pode constatar na imagem e na transcrição seguinte:



IMAGEM 10 – Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=BH5CFH9z4Aw>.

Na sequência, o P7 retoma o conteúdo questionando a um dos alunos que estava mais ao fundo da sala: “Aquele equação é uma equação de segunda ordem que agora é completa, certo? Para resolvê-la, o que eu tenho que fazer o uso aí?” (01min42seg). Não é possível ouvir a resposta que o aluno deu ao professor e no videodocumentário consta a legenda “Inaudível” neste momento, mas entende-se que o aluno não soube dar a resposta correta. Então, o P7 vira-se para outro aluno e acrescenta: “A mesma coisa que eu fiz na outra: que é achar a equação característica. Equação de segundo grau, certo? Qual é a equação de segundo grau associada lá?” (02min05seg). Novamente a resposta dos alunos é inaudível, mas o P7 responde concordando: “Isso! Mais um “K”. Muito bem.” (02min11seg) e continua a explicação retornando ao espaço da frente. No momento em que retorna para frente da turma, o P7 ainda interage com mais um aluno:

P7: Certo, (nome do aluno)?

Aluno: Certo.

P7: Tá nervoso, (nome do aluno)?

Aluno: Ah, Professor, tô indo (02min19seg).

Inicialmente, o P7 tem a oportunidade de dialogar e refletir sobre o trecho de sua aula na autoconfrontação simples. Ele começa destacando como um fato interessante no início do trecho, no qual um aluno sai da sala, como se pode verificar na seguinte imagem:



IMAGEM 11 – Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=BH5CFH9z4Aw>.

Sobre essa situação, o P7 comenta:

Eu... eu nunca... no ensino superior eu nunca... Há muito tempo eu deixo de me incomodar com o aluno que sai da sala. Há muitos anos eu me incomodava com tudo. O aluno entrar, o aluno sair, ir ao banheiro, mas hoje eu já não faço mais isso. Então se a gente ver, olhar nessa momento da aula, né? O aluno saiu, vários entram e saem. Eu acho que é cultura deles, não entram em uma... Há exceções, né? Mas alguns alunos aí... Aí tem um aluno dormindo, né? Olha! (02min58seg).

Nas entrelinhas o P7 expõe que o comportamento do aluno em sala de aula pode influenciar no andamento das aulas, mas ele explica que há algum tempo ele assumiu o posicionamento de não deixar que isso o incomode. O MA investiga o posicionamento adotado pelo P7, realizando alguns questionamentos:

MA: Houve um aluno que saiu ali?

P7: É.

MA: Né. Você apresentou alguma reação enquanto estava ali no quadro?

P7: Eu olhei para ele, só observei. Eu sempre observo quando eles saem porque podem estar passando mal (03min33seg).

Reconhece-se que cada etapa de ensino influencia no posicionamento tanto dos alunos, como dos professores. O P7, assim como alguns professores já haviam se posicionado, considera o fato de se tratar do ensino superior e que esta etapa atribui aos alunos maiores responsabilidades pelo seu processo de aprendizagem.

Dando sequência à sessão de Autoconfrontação Simples, o MA retoma um tema que havia sido abordado após a primeira observação de aula realizada pelos mediadores, mas que não consta no videodocumentário. O MA cita a seguinte ideia: “quando estou no cálculo, não estou na aula. Quando estou na aula, não estou no cálculo” (05min28seg) e expõe que, em sua opinião, o trecho da aula do P7 ilustra bem essa ideia, questionando ao professor se ele concorda com essa opinião (05min49seg). O P7 responde:

P7: Sim, concordo. Porque se eu ficar no cálculo, dificilmente eu vou lá ver o aluno que está dormindo, chamar a atenção dele, conversar com outro. É mais cômodo, eu acho que é até mais seguro para um professor de matemática ficar no cálculo. É uma questão de segurança. Eu conheço colegas, professores de matemática que se afirmam só nisso. E é isso. Então eu concordo (05min54seg).

O MA solicita um melhor esclarecimento: “Eles se garantem no cálculo, é isso que você está dizendo? Ou não? Se afirmam... O que significa se afirmar só nisso?” (06min22seg). O P7 explica: “Se afirmar é não correr riscos, né? Não se expor. Não ir além de... É mais fácil você fazer cálculos no quadro. Encher quadros de cálculos é mais fácil” (06min28seg). Com essa colocação do P7, é possível compreender que, apesar dele não se incomodar se o aluno sai da sala ou entra atrasado, ele atenta para o que acontece dentro da sua aula, não se acomodando em simplesmente passar a matéria, no caso o cálculo, mas preocupando-se em atrair a atenção do aluno, interagir com eles e, dessa forma, saindo do cálculo e indo para a aula, assim como a ideia que o MA havia suscitado.

Após a autoconfrontação simples, o P7 tem a oportunidade de dialogar e refletir sobre o trecho da sua aula com um colega professor, que neste trabalho será nominado P8. O P8 inicia destacando o primeiro questionamento que o P7 fez aos alunos sobre o conteúdo, que foi: “Qual é a equação de segundo grau associada lá?” (02min03seg) e assinala que “essa é uma pergunta que todo mundo deveria responder imediatamente” (07min18seg), já que se tratava de um conteúdo básico e aponta que o que ocorre em algumas situações “é nós (professores) mendigando para obter uma coisinha simples como resposta” (08min09seg). Esse apontamento do P8 reforça mais uma vez que a maneira como os alunos portam-se influencia muito no andamento da aula, pois em vez do P7 ficar “mendigando” uma resposta tão simples, ele já poderia dar sequência ao conteúdo.

Ainda sobre o comportamento dos alunos, o P8 também dialoga sobre o fato de alguns deles saírem da sala durante o trecho da aula. Ele comenta:

P8: O que eu percebo e é uma coisa que a gente percebe é que eles não têm um momento para escolher para sair. Não importa se você está começando alguma coisa, que era o momento de você fixar, prestar atenção. Porque aparentemente quando você começa uma coisa nova tem assim uma, psicologicamente, que é algo... talvez um recomeço, uma nova oportunidade. Ele sai. Ele sai no meio da explicação, ele sai no final da explicação. Às vezes você está terminando um exercício, um exemplo e ele sai naquele final (08min44seg).

O P7 questiona ao P8 se ele se incomoda com os alunos entrando e saindo (09min23seg) e ele responde que os alunos não têm essa liberdade com ele, afirmando ser bem rigoroso com essas situações (09min26seg). O P7 também interroga ao P8: “E aquele cara dormindo ali? Qual seria a tua atitude com ele?” (09min43seg). O P8 lhe responde: “Ah! Eu faria uma piadinha lá na frente e pedia para os colegas ficarem quietos para não atrapalhar o sono do cara. Aí o pessoal iria começar a rir e ele se acordaria” (09min47seg). Neste diálogo é perceptível mais uma das funções da autoconfrontação cruzada, que é os professores terem um momento para compartilhar as suas metodologias, as suas didáticas e experiências. Percebe-se que na primeira situação o P7 e P8 divergem nas atitudes tomadas e isso pode ajudá-los a refletir sobre as práticas de cada um, ponderando os pontos positivos e negativos de cada ação. Já na segunda situação, embora de formas diferentes, ambos concordam que o aluno deve ser acordado, o que proporciona uma afirmação sobre as atitudes adotadas.

Ao final da autoconfrontação cruzada, o P7 expõe o que pensa sobre a forma como o ensino é organizado, dizendo: “Eu acho esse tempo aí perdido, em termos assim. Isso aí eu acho...” (11min07seg). O MA interroga: “Tempo de sala de aula? É, esse tempo assim?” (11min11seg) e o P7 explica a sua opinião:

P7: Isso é um tempo perdido. Seria mais conveniente que cada um de nós pegasse cinco alunos desses, sabe? Orientação, cinco alunos assim desde... “Pega as matérias de matemática que você vai fazer esse ano”. P7: “Você vai ficar com esses cinco alunos aqui”. Vamos lá, todo dia, todo dia. Seria mais produtivo que isso daí. Isso é improdutivo (11min14seg).

O MA pergunta se seria uma mudança de cultura (11min36seg) e o P7 confirma que seria “uma mudança de tudo. Paradigma, cultura, tudo” (11min38seg). O MA continua: “Seria uma proposta para inovar?” (11min39seg) e o P7 diz:

P7: Seria uma proposta. Você pega, [...] faz sorteio. Faz um sorteio aí, pega cada professor, sabe? Mas assim... tutor mesmo, aquele cara. E aí sim. “Olha, se você não fizer isso assim, relatórios e tals”. Porque do jeito... E eu concordo com o P8. O mercado vai absorver todos eles. E infelizmente alguns deles vão dar aula na matemática (11min42seg).

O MA, novamente, questiona a ideia do P7 reforçando o que ele já havia dito: “Nesse modelo que você propõe, nós daríamos... Nós, cada um, né? Cada professor. Nós daríamos conta de menos alunos?” (12min06seg) e o P7 reafirma: “Menos alunos. Se você ficaria... tentar com dez alunos. Você realmente pegaria na mão e diria “Olha, você precisa mudar completamente. Você vai fazer isso e fazer aquilo”” (12min13eg).

Com essa exposição do P7, destaca-se a autoconfrontação como um momento de compartilhamento de ideias, do que pode ser feito e do que pode ser mudado a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Também é relevante o posicionamento do P7 como especialista na prática docente, inclusive citando o que seria mais produtivo fazer para um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

Por fim, segue-se a análise do videodocumentário VIII.

3.4.2 VIDEODOCUMENTÁRIO VIII

No videodocumentário VIII (LIMA; ALTHAUS; EBERHARDT; ARIATI, 2015) o P8, que participou do videodocumentário VII, tem a oportunidade de compartilhar um trecho de uma de suas aulas da disciplina de Álgebra Linear, do 2º ano do curso de Matemática, no período noturno, para que, com base nesse trecho de aula, sejam realizados os métodos de autoconfrontação simples e cruzada. Esse videodocumentário pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://www.youtube.com/watch?v=5X4IpZ_0SUo&t=618s.

No trecho de aula escolhido, a sala (N108) está organizada tradicionalmente, ou seja, as carteiras dos alunos enfileiradas e o P8 ministra a sua aula de frente para a turma.



IMAGEM 12 – Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=5X4IpZ_0SUo&t=618s

O trecho da aula se inicia com uma aluna questionando sobre uma equação. Então, o P8 percebendo que a lógica que ela seguiu para resolver a equação está correta, convida ela para ir até o quadro e demonstre a sua sugestão de resolução do exercício para os colegas, como se pode verificar na imagem da página anterior. A aluna está apresentando a sua sugestão no quadro, mas não consegue resolvê-la até o final, sendo assim, o P8 lhe dá uma dica de como proceder.

Na sessão de autoconfrontação simples, o P8 esclarece à MD que num primeiro momento, com base na resolução que a aluna havia explicado, ele sabia que a aluna iria acertar de imediato ou com a ajuda dele. Porém, quando a aluna vai fazer o exercício no quadro, o P8 percebe que ela está confundindo-se e que será necessária a sua intervenção (03min10seg). O P8 aproveita também para salientar a importância dessa metodologia de chamar o aluno para fazer no quadro o exercício. Sobre essa metodologia o P8 e a MD travam o seguinte diálogo:

P8: Esse momento que ele faz... é o momento que eu sempre digo que a pessoa sai do automático, né? Por mais que... entender o que eu estou fazendo ali... eu sempre digo para ele: “você pode entender tudo o que eu faço aqui, mas você continua sem entender nada. Porque você não fez nada”. E não fez... “Você está se sentindo feliz porque está entendendo o que eu estou fazendo, mas...”.

MD: Quando o aluno fica só olhando o professor fazer...

P8: É...

MD: E transcrevendo no caderno?

P8: É, exatamente.

MD: Mas aí quando ele vai ao quadro... Você coloca o pincel na mão do aluno... Ele constrói o conhecimento, é isso?

P8: Eu acho que ele se torna mais ciente. Eu acho que ele consegue raciocinar muito mais. Porque ele é protagonista do momento. Como nós não temos possibilidade de fazer isso. E não temos mesmo, não é? Porque nós temos...

MD: De fazer isso?

P8: A questão do aluno ir lá. Cada um ter essa oportunidade (04min24seg até 05min42seg).

Nessa fala do P8 pode-se identificar que ele se coloca como especialista no que faz, ele sabe o que fazer para que o aluno aprenda mais, mas ele também ressalta as suas inquietações, aquilo que impede que o seu trabalho se realize com plenitude. Dando continuidade a sua fala, o P8 ainda expõe a sua contrariedade com a forma em que o ensino e, mais especificamente, as aulas ocorrem, dizendo: “Então o método da aula é uma atividade inútil. Considero como inútil e vou dizer a vida inteira que é inútil” (06min51seg). A MD questiona: “O método de aula que você diz é aquele em que o professor fica só falando, falando, falando? Esse é inútil?” (07min) e o P8 confirma a sua opinião:

P8: Esse modelo que nós vivemos ele é inútil. O que seria um modelo útil? Vou dar aula amanhã... O aluno lê a matéria e vamos lá. E amanhã nós vamos socializar as dúvidas e diremir essas dúvidas. Pronto, acabou. [...] Eu acho que estamos todos

perdendo tempo. Escrevendo no quadro, projetando coisas na lousa. Todos perdendo tempo (07min07seg).

É interessante, que no videodocumentário VII, o P7 também já havia ressaltado a ineficiência da forma como o ensino e, conseqüentemente, as aulas estão organizadas. Na autoconfrontação cruzada, o P7 tem a oportunidade de retribuir o diálogo e de refletir juntamente com o P8, e o MA instiga que agora juntos, ambos reflitam sobre as opiniões contrárias à organização das aulas que expuseram em suas reflexões. O MA questiona aos dois professores: “Se nós fossemos iniciar uma turma nova, entrando agora na Universidade, ao invés de termos quarenta... Se fossemos ter quatro grupos de dez alunos. É... Será que haveria menos chances de evasão? De desistência?” (08min55seg). O P7 responde:

P7: Olha, eu tenho quase certeza disso. Tenho quase certeza disso. Se nós pegássemos onze professores, onze professores, identificados com a matemática, identificados com a licenciatura e você colocasse aí... onze eu até falei demais, cinco ou seis professores identificados que pegassem esses alunos... Nossa! (09min12seg).

O P7 e o P8 seguem defendendo a importância do momento de estudo para os alunos e a responsabilidade que estes devem ter de estudar, de tentar resolver a atividade. Sobre esse assunto, os dois professores dialogam sobre a forma com o que o P8 conduziu a correção do exercício:

P8: O professor deveria indicar e é por isso que o professor precisa saber. Para saber indicar o que nós precisamos fazer. É o que eu espero, o que eu estou fazendo ali. Indicar para ela o que ela fez e não vai produzir efeito. Ela não errou, apenas não vai produzir efeito. E o que ela tem que perceber. Eu não resolvi nada, apenas estou dizendo para ela o que ela tem que levar em consideração, ali. Isso sim eu acho que...

P7: Correção de rota.

P8: Isso, correção de rota. Mas nessa correção de rota o aluno já tem que ter esse direcionamento e esse direcionamento ele obtém por aquele estudo que eu falo particular ou em grupo.

P7: Se ele não caminhou nada qualquer caminho serve. Mas se ele fez um caminho, digo: “Opa!”. “Você está caminhando aqui só que você tem que fazer alguma coisa a mais”. É diferente.

P8: E se ele não tem esse rumo inicial que é através do estudo, pelo meu entendimento, tu não consegue nem justificar nem, por incrível que pareça, não dá para justificar, porque o argumento dele está errado. [...] Isso, tu percebe uma coisa assim, o aluno não consegue entender porque tu está dizendo para ele que ele está errado (09min58seg até 11min06seg).

É inegável que ambos os professores conseguiram precisamente usufruir das oportunidades propostas pela autoconfrontação cruzada, visto que compartilharam trechos de suas aulas, expuseram as práticas que costumam realizar, se identificaram em algumas práticas do outro, refletiram sobre outras, apresentaram suas inquietações, suas dificuldades e ponderaram sobre o que fazem e o que ainda é possível fazer para aprimorar o ensino que oferecem e a aprendizagem de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi realizar uma análise sobre a prática docente e como o professor se posiciona perante o seu trabalho. Para isso, o estudo foi delimitado a analisar oito videodocumentários que haviam sido gravados para o Programa de Formação Docente Continuada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, do Câmpus Pato Branco.

Os videodocumentários que foram analisados se fizeram necessários no Projeto de Formação Continuada da UTFPR do Câmpus Pato Branco, para aplicar a teoria da Clínica da Atividade, de Yves Clot, e os métodos de autoconfrontação simples e cruzada, desenvolvidos por Daniel Faïta. Por isso, tratou-se, inicialmente, neste trabalho de apresentar a metodologia utilizada para a gravação dos videodocumentários e a metodologia que foi utilizada para a análise.

Para uma melhor compreensão, a teoria da Clínica da Atividade, que embasa os videodocumentários, foi apresentada sequencialmente sendo relacionada às teorias da educação, por tratar-se da atividade docente, e as teorias linguísticas, por ser a linguagem verbal a principal forma de interação tanto na atividade docente, como na aplicação dos métodos de autoconfrontação simples e cruzada.

Posteriormente, foram apresentadas as análises realizadas individualmente dos oito videodocumentários e com base nessas análises e no aporte teórico-metodológico que subsidiou este estudo, pode-se considerar que a Clínica da Atividade e os métodos de autoconfrontação simples e cruzada, desenvolvidos por Yves Clot e Daniel Faïta, quando direcionados à atividade docente, realizam um efetivo trabalho de formação continuada. Constatou-se que houve uma concreta reflexão por parte dos professores envolvidos acerca de suas práticas pedagógicas e ainda foi perceptível a postura adotada por cada um deles quanto à atividade que exercem.

Vários pontos podem ser destacados a partir das análises, mas o que mais se destaca é a percepção de que nas autoconfrontações todos os professores assumiram o seu poder de ação e se colocaram como especialistas no trabalho em que realizam, reconhecendo as práticas que geram efeito positivo e as que precisam ser repensadas por não atingirem os resultados esperados.

Notou-se que a maioria dos professores argumentou e defendeu as suas práticas, inferindo que eles sabem o que estão fazendo, e apenas um professor demonstrou maior dificuldade para encontrar pontos positivos em suas práticas, sempre ressaltando os seus atos falhos. Porém, mesmo com o professor tendo essa conclusão, os métodos de autoconfrontação

simples e cruzada continuam sendo eficazes, por estimularem o professor a refletir sobre a sua prática e reconhecer o que precisa ser mudado. Dessa forma, ele também se assume como especialista na sua atividade, pois ninguém conhece melhor as suas práticas do que ele próprio e, então, ninguém melhor para reconhecer o que precisa ser repensado. Também é necessário frisar que mesmo quando são apontadas somente práticas positivas, o método de autoconfrontação continua sendo eficaz, uma vez que reforça ao professor a assertividade do seu trabalho.

Reconheceu-se também que o processo ensino-aprendizagem recebe variadas influências e muitas circunstâncias fogem do domínio do docente, como exemplo, algumas ações favorecem a um envolvido, no entanto, prejudicam a outros. Portanto, é necessário agir com ponderação e discernimento para um melhor desenvolvimento desse processo, já que essas variadas circunstâncias, por não dependerem da ação docente, continuarão a fazer parte da realidade e a influenciar no âmbito pedagógico.

Neste contexto, confirma-se algo que foi muito mencionado nos diálogos dos professores: o fato de que o processo de ensino-aprendizagem depende na mesma proporção do professor e do aluno e, assim sendo, é necessário que cada um se responsabilize pela parte que lhe cabe. Dessa forma, por melhores que sejam as práticas docentes, se não houver dedicação e interesse por parte do aluno, a aprendizagem não se efetivará.

Outro ponto interessante, e que muitas vezes passa despercebido, é o fato de que o ensino, realizado pelos professores, não se resume a simplesmente ter o domínio do conteúdo e repassar esse conteúdo aos alunos. Em vários dos trechos de aulas selecionados, foi possível perceber que diversas atitudes adotadas pelos professores foram intencionais e foram planejadas previamente, ou improvisadas a partir do próprio contexto da aula. Essas atitudes tinham como objetivo atrair a atenção dos alunos, associar os exemplos à realidade do cotidiano, ou facilitar a assimilação e o entendimento dos conteúdos. Dessa forma, todas elas foram muito além do somente “repassar o conhecimento”, pois tinham como foco principal a preocupação em promover uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre as atitudes improvisadas, vários professores salientaram que essas práticas geralmente são adquiridas com a experiência em sala de aula, pois quando se inicia na docência, por inexperiência, ou talvez por insegurança, costuma-se ficar muito preso ao planejamento, como se nada pudesse sair do planejado. Porém, com o tempo de trabalho é possível conhecer melhor as dificuldades e facilidades dos alunos, estabelecer a melhor forma de ensinar cada conteúdo e perceber que o processo educativo não é estagnado, que muitas ações precisarão ser reformuladas de acordo com o momento, com o próprio desenvolvimento

da aula e, inclusive, que essas reformulações muitas vezes se dão de forma natural. Além disso, a experiência permite vivenciar várias práticas e constatar quais são as melhores, quais não dão certo, quais podem ser produtivas para determinadas turmas, mas nem tanto para outras, etc.

Diante disso, foi possível notar o quanto a autoconfrontação cruzada entre os professores foi produtiva, pois lhes permitiu variadas reflexões. Com o compartilhamento dos trechos de aulas, eles puderam analisar e refletir sobre as suas práticas e sobre as práticas do colega, comparando o que os dois fazem semelhantemente, ou o que concordam, mas fazem de maneira diferenciada, verificando o que o colega fez e não gerou bons resultados, para assim pensar de que forma tal atividade poderia ser reestruturada. Os diálogos também possibilitaram compartilhar as metodologias, a didática, explanar as experiências realizadas, e no reconhecimento do trabalho do outro a identificação com o seu próprio trabalho, que serviram como uma afirmação de que estão no caminho certo e de que são especialistas no que fazem.

Sendo assim, incluir a Clínica da Atividade e os seus métodos na formação continuada dos professores proporciona-lhes um momento para compartilhar e dialogar sobre as suas atividades docente, o que é fundamental nas suas reflexões acerca das práticas pedagógicas que realizam e que virão a realizar. Infelizmente, sabe-se que na maioria das instituições de ensino não há um momento reservado para esses diálogos e para o compartilhamento de práticas e ideias entre os professores. Existe a hora-atividade, que seria um momento para a interação entre os professores e para o planejamento das aulas, porém sabe-se também que o tempo reservado para tal momento é insuficiente, e o planejamento acaba sendo realizado como prioridade. Ainda nesse viés, é necessário atentar para que quando proporcionado um momento para interação entre os professores, este seja direcionado não somente para apontar e reclamar sobre as dificuldades encontradas, mas principalmente para o que pode ser feito para sanar as dificuldades e melhorar o processo de ensino-aprendizado. Diante disso, merece destaque a atuação do mediador, que além de direcionar as discussões, traz para o debate questões significativas e que muitas vezes passam despercebidas.

Além disso, é importante que os resultados da Clínica da Atividade docente, não fiquem restritos somente entre os envolvidos nas autoconfrontações, mas que sejam apresentados a todos os professores do estabelecimento de ensino, assim como foi feito no Projeto de formação continuada da UTFPR de Pato Branco, em que os videodocumentários foram compartilhados em reuniões pedagógicas, com aproximadamente 300 professores da Instituição.

Diante do que foi exposto, conclui-se que apesar das inquietações apresentadas pelos professores e do reconhecimento de que o processo ensino-aprendizagem sofre muitas influências, o que dificulta e às vezes até mesmo impede que este processo se realize com plenitude. Os professores que participaram dos oito videodocumentários analisados posicionaram-se como especialistas na atividade que desempenham, demonstrando que sabem o que devem fazer, o que cobrar, como proceder, quais didáticas e metodologias utilizar, e que sabem argumentar e explicar o porquê de cada ação. Ainda constatou-se que toda a prática realizada em sala de aula, mesmo que considerada insignificante, pode influenciar positivamente ou negativamente no desempenho do ensino e da aprendizagem, por conseguinte, se faz necessária uma constante reflexão sobre tais práticas e com este intuito. A Clínica da Atividade aplicada à docência gera eficientes resultados e constitui-se um formidável meio de formação continuada.

REFERÊNCIAS

ALTHAUS, Dalvane. **Complexidade e relevância de um gesto profissional docente aparentemente simples**. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco. Paraná. Brasil. 2013.

ALTHAUS, Dalvane; LIMA Anselmo; ARIATI, Solange. **Formação Docente Continuada**. UTFPR – Câmpus Pato Branco: Vídeo V, 2014. 08min29seg. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eP0irmnbKAE&t=348s>>. Acesso em: 30 de abr. de 2017.

_____. **Formação Docente Continuada**. UTFPR – Câmpus Pato Branco: Vídeo VI, 2014. 12min05seg. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sjlr5p3cwXw&t=576s>>. Acesso em: 30 de abr. de 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente**. 4º CONPEF – Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Universidade Estadual de Londrina. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>>. Acesso em: 14 abr. de 2017.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Clínica do trabalho, clínica do real**. Tradução Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker. Original publicado no *Le journal des psychologues*, nº 185, 2001. Disponível em: <<http://www.pqv.unifesp.br/clotClindotrab-tradkslb.pdf>>. Acesso em: 05 out. de 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1986.

LIMA, Anselmo. Seriam então totalmente inúteis as tradicionais iniciativas de formação docente continuada? **Blog: Formação Continuada e Saúde do Professor**. Pato Branco, PR, 2016a. Disponível em: <<https://formacaoesaudeprofessor.com/2016/02/03/as-tradicionais-iniciativas-de-formacao-docente-continuada-seriam-entao-totalmente-inuteis/>>. Acesso em: 25 mar. de 2017.

_____. Videodocumentários: a formação continuada e a saúde do professor em cena. **Blog: Formação Continuada e Saúde do Professor**. Pato Branco, PR, 2016b. Disponível em: <<https://formacaoesaudeprofessor.com/2016/05/04/videodocumentarios-a-formacao-continuada-e-a-saude-do-professor-em-cena/>>. Acesso em: 04 abr. de 2017.

LIMA, Anselmo; ALTHAUS, Dalvane. Formação docente continuada, desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e promoção da saúde do professor: relações necessárias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (online), Brasília, v. 97, n. 245, p. 97-116, jan.abr. 2016. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2648/pdf>>. Acesso em: 02 set. de 2016.

_____. **Formação Docente Continuada.** UTFPR – Câmpus Pato Branco: Vídeo I, 2011. 14min05seg. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=J1B2KnVUDCY>>. Acesso em: 30 de abr. de 2017.

_____. **Formação Docente Continuada.** UTFPR – Câmpus Pato Branco: Vídeo II, 2011. 14min07seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=umyPiho_2xE>. Acesso em: 30 de abr. de 2017.

_____. **Formação Docente Continuada.** UTFPR – Câmpus Pato Branco: Vídeo III, 2013. 14min52seg. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wASTpGiaAb8&t=477s>>. Acesso em: 30 de abr. de 2017.

_____. **Formação Docente Continuada.** UTFPR – Câmpus Pato Branco: Vídeo IV, 2013. 11min46seg. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=viR4Glv6bMc>>. Acesso em: 30 de abr. de 2017.

LIMA, Anselmo; ALTHAUS, Dalvane; EBERHARDT, Carline, ARIATI, Solange. **Formação Docente Continuada.** UTFPR – Câmpus Pato Branco: Vídeo VII, 2015. 13min25seg. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BH5CFH9z4Aw>>. Acesso em: 30 de abr. de 2017.

_____. **Formação Docente Continuada.** UTFPR – Câmpus Pato Branco: Vídeo VIII, 2015. 12min15seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5X4IpZ_0SUo&t=618s>. Acesso em: 30 de abr. de 2017.

MATEUS, Ionah B. B. **Didática.** Centro Universitário de Maringá. Núcleo de Educação a Distância. Maringá, PR, 2014.

NÓVOA, António. (org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ROGER, Jean-Luc. Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho.** (online). São Paulo, v. 16, n. especial, p. 111-120, 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v16nspe/v16ns1a11.pdf>>. Acesso em: 10 out. de 2016.

PESSOTO, Ana Lúcia. **Força e evidência:** uma análise teórico-experimental da semântica de 'pode', 'deve' e 'tem que'. Tese doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2015.

SOUTO, Alice Paiva; LIMA, Karla Maria Neves Memória; OSÓRIO, Cláudia. Reflexões sobre a metodologia da clínica da atividade: diálogo e criação no meio de trabalho. **Laboreal,** v. XI, n. 1, p. 11-22, 2015. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/files/articles/11_22_1.pdf>. Acesso em: 05 out. de 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZANDONADE, Vanessa; FAGUNDES, Maria Cristina de Jesus. **O vídeo documentário como instrumento de mobilização social.** Biblioteca on-line de ciências da comunicação.

2003. Disponível em: < <http://www.bocc.ubi.pt/pag/zandonade-vanessa-video-documentario.pdf>>. Acesso em: 30 set. de 2016.