

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

CLARICE D. DA SILVA SANTOS

**DOS LIMITES ÀS POSSIBILIDADES DO TRABALHO DO  
PROFESSOR PEDAGOGO POR MEIO DA CLÍNICA DA ATIVIDADE  
DOCENTE: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO  
2018

CLARICE D. DA SILVA SANTOS

**DOS LIMITES ÀS POSSIBILIDADES DO TRABALHO DO  
PROFESSOR PEDAGOGO POR MEIO DA CLÍNICA DA ATIVIDADE  
DOCENTE: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, para a obtenção parcial do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima.

PATO BRANCO  
2018

237d Santos, Clarice Donizete da Silva  
Dos limites às possibilidades do trabalho do professor pedagogo por meio da clínica da atividade docente: uma proposta para a Educação Básica / Clarice Donizete da Silva Santos. – 2018.  
158 f.: il.; 30 cm.

Orientadora Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco, PR, 2018.  
Bibliografia: f. 117- 122.

1. Professores – Formação. 2. Educação permanente. 3. Pedagogos. 4. Análise do discurso. I. Lima, Anselmo Pereira de, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. III. Título.

CDD 22. ed. 330



## TERMO DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO Nº 144

A Dissertação de Mestrado intitulada “**Dos limites às possibilidades do trabalho do professor pedagogo por meio da Clínica da Atividade Docente: uma proposta para a educação básica**”, defendida em sessão pública pela candidata **Clarice Donizete da Silva Santos**, no dia 04 de dezembro de 2018, foi julgada para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional, área de concentração Desenvolvimento Regional Sustentável, e aprovada em sua forma final, pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional.

### BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima - Presidente – UTFPR

Profª Drª Silviane Bonaccorsi Barbato – UNB

Profª Drª Giovanna Pezarico – UTFPR

A via original deste documento encontra-se arquivada na Secretaria do Programa, contendo a assinatura da Coordenação após a entrega da versão corrigida do trabalho.

Pato Branco, 17 de dezembro de 2018.

Carimbo e Assinatura do(a) Coordenador(a) do Programa

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Senhor meu Deus, por ter me dado força e coragem para vivenciar a experiência de realização desse trabalho.

À minha família pelo apoio e incentivo.

Ao meu orientador, Professor Anselmo Lima pela segurança ao me orientar, pelo constante encorajamento, pelo carinho que sempre me dispensou e pela paciência diante das minhas limitações. Gratidão Professor! A você a minha admiração e respeito.

Às professoras, Silviane B. Barbato e Giovanna Pizarico por aceitarem o convite para composição da banca e por suas valiosas contribuições.

Aos meus amigos pela compreensão e incentivo.

Aos professores e a secretaria do PPGDR - Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional, pelas contribuições para com a minha formação.

E à UTFPR – Campus Pato Branco por me acolher.

"Desistir? Eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério. É que tem mais chão nos meus olhos do que cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça".

**Cora Coralina.**

## RESUMO

SANTOS, Clarice D. S. DOS LIMITES ÀS POSSIBILIDADES DO TRABALHO DO PROFESSOR PEDAGOGO POR MEIO DA CLÍNICA DA ATIVIDADE DOCENTE: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018. Este estudo apresenta resultados relacionados ao desenvolvimento de professoras durante o processo de implementação de uma Clínica da Atividade Docente, como proposta de formação continuada no Colégio Estadual Castelo Branco – Ensino Médio, na cidade de Itapejara D'Oeste/Pr. Para dar início a este trabalho será apresentado um breve histórico do Curso de Pedagogia à luz de Scheibe e Aguiar (2001), Vieira (2007), Libâneo (2008), Veiga (2002 e 2006) e Kuenzer (1998). Consta como segundo tópico um texto sobre A função do professor pedagogo nas escolas públicas do Paraná, com base teórica em Silva (2002), Libâneo (2001 e 2004), Vasconcelos (1989), Paro (2006), Pimenta (1995) e Saviani (1985), bem como um terceiro tópico sobre O professor pedagogo diante do processo de formação continuada de professores, a partir de Pimenta (2005), Libâneo (2005), Garrido, Pimenta & Moura (2000), Bruno et al (2008), Clot (2007) e Bakthin (2016). Na sequência deste trabalho segue a fundamentação teórica que busca contextualizar os fundamentos teórico-metodológicos que oferecem sustentação a este trabalho de pesquisa e intervenção. Destaca-se o conceito de Gêneros do discurso de acordo com a teoria bakhtiniana; o conceito de Clínica da Atividade Docente e de gênero da atividade a partir da teoria da psicologia do trabalho de Clot e o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky. Os sujeitos dessa pesquisa e intervenção foram duas professoras do Ensino Médio do Colégio Estadual Castelo Branco da cidade de Itapejara D'Oeste/Pr. A metodologia foi a desenvolvimental e o método utilizado foi o de autoconfrontação simples e cruzada desenvolvido pelo linguista Daniel Faïta, o qual consiste na confrontação do professor com um recorte audiovisual de suas aulas. Nesse método as aulas são filmadas e o professor seleciona um trecho do vídeo. Posteriormente, diante do trecho do vídeo, o professor tem a oportunidade de refletir e dialogar sobre sua prática com o colega e com o pesquisador. Busca-se compreender o desenvolvimento desencadeado ou não por essa ação, através da análise as transcrições realizadas a partir das sessões das autoconfrontações simples e cruzadas. As transcrições foram realizadas de acordo com as normas do projeto de Estudos da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC-SP). Foi realizada a análise dialógica do discurso com o objetivo de verificar se ocorre o desenvolvimento das professoras durante a pesquisa e intervenção, em caso afirmativo, identifica-se o desenvolvimento através da linguagem. Observou-se que ao se observarem, as professoras acessam outras possibilidades para realização de seu trabalho, recriando-o. No momento em que ocorre o diálogo sobre sua prática pedagógica, o professor assume uma postura de confrontar-se com as suas dificuldades durante a prática pedagógica, bem como com as potencialidades dessa prática. Nesse momento, diante das suas imagens, ao professor é possibilitada uma tomada de consciência sobre o seu trabalho, o que acarreta em desenvolvimento.

Palavras-chave: Professores, Professor Pedagogo, Desenvolvimento, Autoconfrontação, Clínica da Atividade.

## ABSTRACT

SANTOS, Clarice D. S. FROM THE LIMITS TO THE POSSIBILITIES OF PEDAGOGUE'S WORK THROUGH THE EDUCATIONAL ACTIVITY CLINIC: A PROPOSAL FOR ELEMENTARY EDUCATION. 2018. Thesis (Master's Degree in Regional Development) – Post-graduation Program in Regional Development, Universidade Tecnológica Federal do Parana. Pato Branco, 2018. This study presents the results related to teachers' development during the implementation process of an Educational Activity Clinic, as a continuous education proposal in Colégio Estadual Castelo Branco – High School, in Itapejara D'Oeste/Pr. In the beginning of this work, it will be presented a brief historic of the Pedagogy course according to Scheibe and Aguiar (2001), Vieira (2007), Libâneo (2008), Veiga (2002 and 2006) and Kuenzer (1998). In the second topic there is a text about The role of the pedagogue in public schools in Paraná, with theoretical basis in Silva (2002), Libâneo (2001 and 2004), Vasconcelos (1989), Paro (2006), Pimenta (1995) and Saviani (1985), as well as a third topic about The pedagogue in the face of the continuous education as of Pimenta (2005), Libâneo (2005), Garrido, Pimenta & Moura (2000), Bruno et al (2008), Clot (2007) and Bakhtin (2016). In the aftermath of this work, there is the theoretical basis to contextualize the theoretical-methodological basis that offers the support to this research and intervention work. The concept of Discursive Genders stands out according to the Bakhtin's theory; the concept of the Educational Activity Clinic and activity gender through the psychology of the work theory by Clot and the zone of proximal development concept by Vigotsky. The individuals of this research and intervention were two teachers of Colégio Estadual Castelo Branco High School of Itapejara D'Oeste/Pr. It was used the method of development and simple and crossed self confrontation by the linguist Daniel Faïta, which consists in the confrontation of the teacher and a audiovisual clipping of his/her classes. In this method the classes are recorded and the teacher selects a part of the video. After, by the part of the video, the teacher has the opportunity to reflect and dialogue about his/her practice with the researcher. This work wants to comprehend the development causing or not by this action, through the analysis of these transcriptions done through the simple and crossed self confrontation done in the sections. The transcriptions were realized according to the rules of the project Linguistic Urban Erudit Rules of São Paulo (NURC-SP). The analysis of discourse was realized with the aim of verifying it the teachers would develop during the research and intervention, if they did, the development would be identified by the language. When the teachers observed themselves they accessed other possibilities to do their work and recreate it. In the moment that the dialogue occurs about his/her pedagogical practice, the teacher assumes a confronting attitude with the difficulties during the pedagogical practice, as well as with the potential of the practice. In this moment, when the teacher sees the image, he/she becomes conscious about his/her work, and this produces development.

**Key-words:** teachers, Pedagogue, Development, Self confrontation, Educational Activity Clinic.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de análise da pesquisa.....	75
Figura 2 – PA agacha para explicar.....	76
Figura 3 – PA inclina para explicar.....	76
Figura 4 – PA explicando para o coletivo.....	76
Figura 5 – PB escreve no quadro.....	92
Figura 6 – PB dialoga com os alunos.....	92
Figura 7 – PB explica o conteúdo.....	92

## LISTA DE ABREVIATURAS

A'sV	Alunos no Vídeo
P1	Pesquisadora 1
P2	Pesquisadora 2
P3	Pesquisadora 3
PA	Professora A
PB	Professora B
PAV	Professora A no vídeo
PBV	Professora B no vídeo

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
APP	Associação dos Professores do Paraná
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEP	Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia
CELEM	Centro de Língua Estrangeira Moderna
CFE	Conselho Federal de Educação
CNAM	Conservatório Nacional de Artes e Ofícios
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESAP	Instituto Avançado de Pós Graduação
FUNDEPAR	Fundação de Desenvolvimento Educacional do Paraná
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LAD`Humano	Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NRE	Núcleo Regional de Educação
NURC/SP	Projeto de Estudos Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PPGDR	Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional
PR	Paraná
PROEM	Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SESu/MEC	Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação e Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCUISV	Termo de Consentimento para Uso de Imagem e Som de Voz
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
ZDP	Zona de Desenvolvimento Profissional

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
1. BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	19
1.1 A FUNÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ.....	25
1.2 O PROFESSOR PEDAGOGO DIANTE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	38
2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....	48
2.1 GÊNEROS DO DISCURSO.....	48
2.2 GÊNERO DA ATIVIDADE.....	51
2.3 O PROFESSOR COMO TRABALHADOR.....	53
2.4 A CLÍNICA DA ATIVIDADE DOCENTE.....	55
2.5 VIGOTSKY – EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO.....	59
2.6 ARTICULAÇÃO ENTRE AS TEORIAS.....	62
3. METODOLOGIA .....	65
3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	68
3.2 A PESQUISADORA.....	71
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	71
3.4 PRODUÇÃO DE DADOS.....	72
4. ANÁLISES E RESULTADOS.....	77
4.1 OBSERVAÇÃO DO ESTILO DA PROFESSORA “A”.....	79
4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM “PA”.....	93
4.3 OBSERVAÇÃO DO ESTILO DA PROFESSORA “B”.....	95
4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM “PB”.....	102
4.5 SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA PB→PA.....	105
4.5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA PB→PA.....	106
4.6 SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA PA→PB.....	107
4.6.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA PA→PB.....	109
4.6.2 DESENVOLVIMENTO DO COLETIVO.....	110
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
6. REFERÊNCIAS .....	117
ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM PA.....	123
ANEXO B - TRANSCRIÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM PB.....	131
ANEXO C - TRANSCRIÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA PB→PA.....	141
ANEXO D - TRANSCRIÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA PA→PB.....	152

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa pretende realizar uma análise dos processos de formação continuada de professores<sup>1</sup> propostos pela SEED/PR, mais especificamente a Semana Pedagógica e a Formação em Ação, bem como implementar uma Clínica da Atividade Docente no Colégio Estadual Castelo Branco – Ensino Médio, no município de Itapejara D’ Oeste – PR, como possibilidade de formação continuada.

Esta pesquisa, bem como os processos de intervenção, está vinculada a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Pato Branco, através do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional – PPGDR, na Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento, bem como, ao Grupo de Pesquisa LAD’ Humano – Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano – UTFPR/CNPq, sob a coordenação do Professor Drº Anselmo Pereira de Lima.

As atividades foram desenvolvidas no Colégio Estadual Castelo Branco – Ensino Médio, situado a Rua Fernando Ferrari, 356, Centro de Itapejara D’ Oeste – PR, onde atuo como pedagoga no período matutino desde o ano de dois mil e doze. Destaco que esta é a única instituição de ensino do município, considerado de pequeno porte, a ofertar esta etapa da Educação Básica. O Ato Oficial de Autorização de Funcionamento é a Resolução 2865/81 de 29/12/81, e o Ato de Reconhecimento é a Resolução 852/83 de 15/04/83. O Ato Oficial de Reconhecimento do Ensino Médio é a Resolução nº 2743/02 de 08/08/02.

Em 1969, na quadra 35, com frente à Rua Salgado Filho, a Prefeitura Municipal de Itapejara D’Oeste em convênio com a FUNDEPAR, construiu um prédio de madeira, com seis salas de aula. No ano de 1970, pelo Decreto n.º 17.867, foi criado o Grupo Escolar “Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco” do Município de Itapejara D’Oeste/PR – Ensino Primário, conforme Diário Oficial n.º 256, de 08/01/70. Iniciou esse ano letivo com 61 alunos e 24 alunos o concluíram. Em 1971, pelo decreto n.º 21.858, de 11/02/70, foi criado o Colégio Comercial Estadual de Itapejara D’Oeste – Ensino de 2º Grau, com Habilitação Técnica de Contabilidade. Era situado à Rua Rui Barbosa, s/n - Centro - Itapejara D’ Oeste, PR, onde funcionou até o final do ano letivo de 1975. No início de 1976, foi transferido para a Rua Fernando Ferrari, s/n – Centro onde funcionava o Grupo Escolar Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco.

---

<sup>1</sup> Optamos por utilizar os termos genéricos, ou seja, os termos utilizados tanto para o gênero feminino quanto para o masculino, quando nos referimos aos pedagogos, professores, dentre outros.

A partir de 1992, com a municipalização do ensino, cessaram, em caráter definitivo, as atividades escolares relativas às quatro primeiras séries do 1º Grau, sendo que, desde então, esta instituição de ensino passa a ofertar somente o 2º Grau, com os cursos de Educação Geral – Preparação Universal e Habilitação Magistério. Passa então a denominar-se: Colégio Estadual Castelo Branco – Ensino de 2º Grau.

Em 1996, iniciou a cessação gradativa do curso de Magistério. Em 1998, com o Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM foi construído, em convênio entre SEED e APM do Colégio Castelo Branco, mais um bloco de alvenaria, onde hoje funciona o Laboratório de Informática e a Biblioteca. Foi realizada também uma reforma geral nos dois outros blocos, adequação dos ambientes e construção da quadra de esporte polivalente.

Em 1997, começa a reformulação do ensino de acordo com a Nova LDB, Lei n.º 9394/96. E em 1998, o Colégio Estadual Castelo Branco – Ensino de 2º Grau, passa a denominar-se Colégio Estadual Castelo Branco - Ensino Médio. Neste ano, de acordo com a Lei 9394/96, Parecer 15/98 e Resolução 03/98, foi elaborada a proposta curricular do Curso de Ensino Médio, que é implantada gradativamente a partir de 1999, com a cessação do Curso de Educação Geral – Preparação Universal.

O Colégio Estadual Castelo Branco - Ensino Médio conta hoje com uma área construída de 1.233m². São oito salas de aula, laboratório de Biologia, laboratório de Informática, biblioteca, sala dos professores, cozinha, secretaria, sala da equipe pedagógica, de documentação e sala da direção, banheiros, almoxarifado e quadra esportiva coberta. Conta ainda com saguão coberto e possui área livre.

Atualmente o Colégio funciona em três turnos – manhã, tarde e noite, ofertando o Curso de Ensino Médio Regular. São 444 alunos no total, sendo: no período da manhã, 252 alunos, no período da tarde, 79 alunos e no período da noite, 113 alunos.

No período da manhã, o Colégio disponibiliza 06 turmas, sendo 02 turmas de 1ª série, duas turmas de 2ª série e 02 turmas de 3ª série. No período da tarde, disponibiliza 03 turmas, sendo uma de 1ª, 2ª e 3ª série. No período noturno é ofertada uma turma de 1ª, 2ª e 3ª série, além de duas turmas de CELEM - Língua Estrangeira Moderna – Inglês (turmas 1 e 2).

Assim, após apresentada a instituição de ensino onde se realiza o trabalho de pesquisa e intervenção, considera-se necessário, contextualizar, mesmo que de forma parcial, as motivações para esse trabalho.

Meu<sup>2</sup> interesse pelos processos de formação de professores teve início enquanto acadêmica do curso de Pedagogia. Na época eu já era professora da rede municipal e podia observar que as teorias se contrapunham à prática realizada na escola. Neste sentido, a escolha do objeto de pesquisa se relaciona com as minhas inquietações pedagógicas, as quais movem a minha ação tanto enquanto pesquisadora como enquanto profissional da educação.

Observa-se entre os acadêmicos um discurso sobre as limitações da formação inicial, o que parece ser uma justificativa para a formação continuada, como forma de suprir as fragilidades que permaneceram da formação inicial.

Confesso que essas inquietações se intensificaram a partir do momento em que iniciei como pedagoga na rede estadual. Enquanto na rede municipal recebíamos tudo pronto, não nos era exigido nenhum tipo de esforço intelectual, mas atuar somente como receptores. Na rede estadual, o pedagogo é o responsável por organizar os momentos de formação continuada dos professores e demais funcionários, a partir de uma lógica pré-estabelecida pela SEED – Secretaria Estadual de Educação.

Eis que um novo dilema se iniciava, agora com uma diferença: eu que me incomodava em ser mera receptora das formações ofertadas pela rede municipal, passo agora a ser uma das protagonistas como transmissora de algo que se repete, se repete, incansavelmente, as Semanas Pedagógicas, que, na verdade, não deveriam ser chamadas desta forma porque não são semanas propriamente ditas, mas “Dias Pedagógicos” e a Formação em Ação.

Neste contexto, houve um interesse ainda maior pelos processos de formação continuada e uma busca por responder a alguns questionamentos: De que forma podemos quebrar paradigmas e buscar coletivamente a superação de concepções e práticas de formação continuada desvinculadas do contexto escolar? Porque nos processos de

---

<sup>2</sup> A primeira pessoa do singular será utilizada em alguns momentos do texto para se referir a questões específicas de minha trajetória pessoal e profissional, as quais influenciaram diretamente a escolha por este tema de pesquisa.

formação a prática docente é minimamente revisitada? Esses momentos de formação têm possibilitado aos professores refletir a sua própria prática pedagógica?

Diante dessas e de outras indagações, busquei direcionar o meu olhar para novas possibilidades de formação continuada, tendo plena certeza das transformações que esse processo exerce na prática docente. E foi assim, em uma busca na internet, que me deparei com o “Blog Formação Continuada e Saúde do Professor”, por Anselmo Lima, e pude através do contato com o conteúdo ali exposto verificar que há sim outra forma de trabalhar a formação continuada, mas não só isso, de em conjunto com a formação promover a saúde do professor, através da Clínica da Atividade Docente<sup>3</sup>. De acordo com essa proposta, os espaços escolares tornam-se lugares em que:

[...] os próprios professores “em parceria com os formadores e demais gestores educacionais, buscam desenvolver práticas de ensino-aprendizagem ao mesmo tempo em que identificam e trabalham para superar a precariedade, que – com muita frequência – se traduz em diversos obstáculos e dificuldades insuperáveis se os professores não forem apoiados e incentivados pela gestão”. (LIMA, 2016b).

A Clínica da Atividade Docente pressupõe ações teórico-metodológicas que se realizam a partir da atividade do professor, o qual é considerado especialista no trabalho que desenvolve, buscando no trabalho em conjunto com os seus pares, superar as dificuldades do dia a dia, bem como, desenvolver práticas de ensino aprendizagem. A Clínica da Atividade segue a proposição teórica de Ives Clot, através das obras “A função psicológica do trabalho” (2007) e o “Poder de agir” (2010).

Tendo em vista a possibilidade de realizar/implementar uma Clínica da Atividade Docente na instituição de ensino onde trabalho, fui em busca de maiores informações. Pesquisei na Plataforma Lattes a vida acadêmica do professor responsável pelo blog e o localizei na UTFPR – Campus Pato Branco, mais precisamente em um programa de mestrado denominado PPGDR – Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional. Como há certo tempo pretendia participar do processo de seleção de um curso de mestrado, tive a certeza de que era com esse o momento, era nesta perspectiva que eu queria estudar/trabalhar e colaborar significativamente com a formação dos professores e com a minha própria.

---

<sup>3</sup> Esse conceito será tratado com maior ênfase no II Capítulo.

Entende-se que esse trabalho trará contribuições significativas para com o desenvolvimento da nossa região, pelo fato de possibilitar aos professores uma ação prática de formação continuada atrelada a promoção da saúde. Entende-se que o professor ao ser protagonista de seu processo de formação, se sente respeitado como especialista que é nas atividades que desenvolve. E isto vai de encontro a um dos objetivos específicos do PPGDR que consiste em “contribuir para a formação de agentes de desenvolvimento” e “contribuir com a formação de educadores visando ampliar competências no sentido da atuação interdisciplinar” (PPGDR/UTFPR, 2016).

A atuação dos professores é elemento fundamental de transformação e de agregação de valores humanos, éticos e morais. No dia a dia ao desenvolver a sua prática pedagógica, há uma busca constante por apropriar-se de novos conhecimentos, que possibilitem estimular a reflexão e a pesquisa entre seus alunos, criando condições favoráveis para que se desenvolvam de forma individual e no coletivo, para que possam enfrentar os problemas do cotidiano com autonomia e discernimento.

Assim, os professores com a sensibilidade que lhe é característica e a responsabilidade social que lhes é própria, certamente, vêm cumprindo com o seu papel histórico de agentes de transformação social.

Essa dissertação está organizada em quatro capítulos: no primeiro capítulo foi apresentado um *Breve histórico do Curso de Pedagogia*, à luz de Scheibe e Aguiar (2001), Vieira (2007), Libâneo (2008) e Veiga (2002, 2006). Neste mesmo capítulo, consta como segundo tópico um texto sobre *A função do professor pedagogo nas escolas públicas do Paraná*, com base teórica em Silva (2002), Libâneo (2001, 2004), Vasconcelos (1989), Paro (2006), Pimenta (1995) e Saviani (1985), bem como um terceiro tópico sobre *O professor pedagogo diante do processo de formação continuada de professores*, a partir de Pimenta (2005), Libâneo (2005), Garrido, Pimenta & Moura (2000), Bruno et al (2008), Clot (2007) e Bakthin (2016).

No segundo capítulo, contextualizam-se os fundamentos teórico-metodológicos que oferecem sustentação a este trabalho de pesquisa e intervenção. Destaca-se o conceito de *Gêneros do discurso* de acordo com a teoria bakthiniana de análise dialógica do discurso; o conceito de *Clínica da Atividade Docente e de gênero da atividade* a partir da teoria da psicologia do trabalho de Clot e o *conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky*.

Dando sequência a este trabalho no terceiro capítulo, descreve-se a *metodologia* e o método utilizado para realização desta pesquisa e intervenção. No que se refere à metodologia destaca-se o caráter desenvolvimental com aporte teórico da psicologia histórico-cultural de Vigotsky e o método da autoconfrontação simples e cruzada desenvolvida por Daniel Faïta e adotado por Yves Clot. Neste capítulo constam também tópicos relacionados ao *contexto da pesquisa, a pesquisadora, aos sujeitos da pesquisa e a forma como ocorreu à produção de dados*.

No quarto capítulo, apresenta-se a descrição e análise dos dados coletados, observando se houve ou não desenvolvimento das professoras durante a realização das sessões de autoconfrontação.

Encaminhando-se para as considerações finais (tendo consciência do inacabamento), são apresentados alguns aspectos deste trabalho de pesquisa, no sentido de observar o caminho trilhado e apontar alguns dos resultados obtidos ao longo deste percurso de estudos.

## 1. BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Para dar início a este trabalho e para uma melhor compreensão sobre os processos de formação de professores no Brasil, entende-se que se faz necessário conceituar a pedagogia e recordar um pouco da história do Curso de Pedagogia.

Segundo Suhr (2001, p.28):

O termo *pedagogia* tem origem grega. Ele foi criado a partir das palavras *paidós* (criança) e *agogé* (condução) e se referia, num primeiro momento, ao ato de conduzir a criança a seu preceptor. Como os escravos do período referente à Antiguidade Clássica – obtidos por meio das guerras – demonstravam, muitas vezes, grande erudição, passavam com o tempo, a ser eles mesmos os preceptores, os professores, mas não havia um direcionamento único. Cada um seguia uma determinada corrente filosófica e seus pupilos estavam conscientes de que seriam educados segundo aquela concepção.

Nessa época a educação não atendia a população em sua totalidade, mas somente os filhos da classe mais abastada, não se pensava em um direcionamento social de ensino de forma mais ampla.

A década de 1930 foi um período no Brasil em que ocorreram muitas discussões no campo educacional, em função de uma série de acontecimentos sócios econômicos e culturais, devido à Revolução de 1930<sup>4</sup> e, assim surge o Curso de Pedagogia. Esse período ficou conhecido como um marco da revolução pedagógica no país, devido às discussões educacionais que eram realizadas por diferentes intelectuais. Assim, mais precisamente no ano de 1939, nasce o Curso de Pedagogia articulado à formação de professores que se dava no sentido de suprir as necessidades do mercado, o qual apresentava maiores oportunidades de trabalho, sendo fruto da divergência de opiniões no campo educacional.

Nesse período, é defendida a ideia de uma formação docente em nível superior, preferencialmente na universidade, fato esse também objeto de inúmeros debates que buscavam a sua criação. Destacam-se também, nesse período, as transformações ocorridas no setor econômico, político e social, os quais trouxeram mudanças no setor educacional devido aos ideais pedagógicos que tinham como pauta o ideário escolanovista, onde o movimento dos Pioneiros da Educação Nova é uma das expressões.

---

<sup>4</sup> Movimento armado iniciado no dia 3 de outubro de 1930, sob a liderança civil de Getúlio Vargas e sob a chefia militar do tenente-coronel Pedro Aurélio de Góis Monteiro, com o objetivo imediato de derrubar o governo de Washington Luís e impedir a posse de Júlio Prestes, eleito presidente da República em 1º de março. O movimento tornou-se vitorioso em 24 de outubro e Vargas assumiu o cargo de presidente provisório a 03 de novembro do mesmo ano. (Alves, 2016, p.100).

Neste contexto, através do Decreto Lei nº 1190 de 04/04/1939, o Curso de Pedagogia foi criado, partindo da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, parte da Universidade Brasil – a qual era projeto do então Ministro da Educação no governo Vargas, o senhor Gustavo Capanema. Nessa universidade, foram criadas quatro secções: secção de Filosofia, secção de Ciências, secção de Letras e secção de Pedagogia, nas quais se distribuíam os cursos regulares de Ciências Sociais, Didática, Filosofia, Física, Geografia, História, História Natural, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.

O Curso de Pedagogia, de início, formava bacharéis em um esquema denominado 3+1, através do qual o bacharel, formado em um curso com duração de três anos, poderia optar, caso desejasse se licenciar, por realizar mais um ano de estudos no Curso de Didática.

Os bacharéis em Pedagogia poderiam atuar em cargos técnicos de educação e no Ministério da Educação, os licenciados, após concluírem o Curso de Didática, estariam habilitados a trabalhar no magistério, no ensino normal e no ensino secundário.

Desde 1939 o Curso de Pedagogia, como os outros espaços em que se encontram as práticas educativas, tem sido marcado pela aproximação às exigências do mundo produtivo que desencadearam mudanças nas atividades pedagógicas.

Em 1945, com a denominada redemocratização do país, sob a presidência do general Eurico Gaspar Dutra, eleito no final deste ano, e com o ministro Raul Leitão da Cunha, na área educacional, foram retomadas as discussões acerca da democratização do ensino, da igualdade de oportunidades. Com o Decreto nº 8.558/46 (BRASIL, 1946) foi criado no quadro permanente do Ministério da Educação e Saúde o cargo de Orientador Educacional, profissional a ser formado no Curso de Pedagogia, atendendo as determinações do Decreto nº 4.244/42 (BRASIL, 1942), Lei Orgânica do Ensino Secundário.

De acordo com Scheibe e Aguiar (2001, p.04):

Apesar de alguns retoques feitos na sua estrutura em 1962, esse quadro do Curso de Pedagogia perdurou até 1969, quando este foi reorganizado, sendo então abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura e criadas as “habilitações”, cumprindo o que acabava de determinar a Lei nº 5.540/1968. A concepção dicotômica presente no modelo anterior na nova estrutura, assumindo apenas a feição diversa: o curso foi dividido em dois blocos distintos e autônomos, colocando de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas.

Nesse sentido, o Curso de Pedagogia passou a ser um formador de “especialistas” em educação (supervisor, orientador, administrador, inspetor escolar, etc.), ou seja, a formação pedagógica do professor encontra-se numa organização escolar e num contexto social que reflete a divisão social do trabalho e as suas contradições provenientes desse complexo marcado pelos princípios que norteiam a proposta político econômico administrativa neoliberal de sociedade.

O Decreto nº. 1.190 de 04 de abril de 1939, o qual cria o Curso de Pedagogia se apresenta composto por três marcos legais, assim apresentados por Vieira (2007). Nesse momento apropria-se do termo “marco legal” utilizado pela referida autora, para dar continuidade desta retomada histórica. Assim,

Como primeiro marco legal do curso, surgiram às licenciaturas, instituídas ao ser organizadas, a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. Essa faculdade tinha duas funções, formar bacharéis e licenciados nas diversas áreas, entre elas da área pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como “3+1”, onde as disciplinas de natureza pedagógica, com duração prevista de um ano, eram justapostas às disciplinas de conteúdo, cuja duração era de três anos. Desta forma, o bacharel era formado nos três primeiros anos do curso e, depois de concluído o curso de didática, lhe era conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso (VIEIRA, 2007, p.16).

De acordo com a fórmula “3+1”, em três anos era formado o bacharel como pedagogo. Esse profissional poderia ocupar cargos técnicos de educação do Ministério da Educação. Para a formação do licenciado era necessário um ano de estudo complementar ao de bacharel e o seu campo de trabalho poderia ser no Curso Normal, embora a legislação exigisse somente o diploma de Ensino Superior.

O segundo marco legal do Curso de Pedagogia mencionado por Vieira (2007) refere-se ao Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE nº. 251 de 1962, que estabeleceu o currículo mínimo e a duração do curso.

No que se refere aos avanços na legislação brasileira pode-se afirmar que o ano de 1961 foi fundamental, pois foi neste ano que foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº. 4024/1961, após treze anos de tramitação. Em 1962, o Parecer CFE nº. 251/62 estabelece o currículo mínimo do curso de bacharelado, composto por sete disciplinas indicadas pelo Conselho Federal de Educação e duas disciplinas a critério da Instituição de Ensino Superior. O Parecer nº. 292/62 é que prevê no que se refere à licenciatura em Pedagogia, o estudo de três disciplinas específicas:

Psicologia da educação, Elementos da Administração Escolar e Didática, bem como, Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado.

O terceiro marco legal do curso de Pedagogia é o:

[...] Parecer CFE N°. 252/69 (BRASIL, 1969) que aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia e introduziu a proposta da formação dos “especialistas” em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional ao lado da habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Ficou definido o título de licenciado como padrão a ser obtido em qualquer das habilitações. Essa decisão derivou do entendimento de que “os portadores do diploma de Pedagogia”, em princípio, sempre deva ser professores do ensino normal (VIEIRA, 2007, p.19).

Com isso, a disciplina de Didática torna-se obrigatória no currículo, inserida no Núcleo Comum do Curso de Pedagogia. Segundo Libâneo (2008, p. 127), o Parecer nº 252/69 define a identidade do curso por apresentar com maior clareza os estudos teóricos necessários à formação do pedagogo, bem como as habilitações profissionais até hoje em vigor. Este Parecer nos mostra que a fragmentação do trabalho do professor pedagogo, foi praticamente superada pelas tentativas de unificação nas agências de formação e nas escolas essa fragmentação foi reeditada pela Lei nº 9394/96, a qual nos apresenta a “única referência, ao curso de Pedagogia” (SCHEIBE, 2007, p.279) conforme consta no art. 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Veiga (apud Pasqualotto 2006, p.56) defende a tese de uma formação profissional para o magistério a partir da perspectiva do professor como agente transformador. Nesta perspectiva a formação do professor contemplará uma discussão política global.

Na referida concepção, a formação de professores ocorre num processo formativo orgânico e unitário, no qual a educação e, em decorrência dela, a prática escolar são concebidas como críticas e emancipadoras e requerem, a partir de uma formação teórica de qualidade: a construção dos saberes da docência (saberes disciplinares, curriculares, de formação pedagógica, da experiência profissional e da cultura vivida na prática social); unicidade entre teoria e prática – trabalho como princípio educativo e a pesquisa como meio de produção de conhecimentos e intervenção na prática social; ação coletiva; autonomia; a explicitação da dimensão sócio-política da educação e da escola; e, política de valorização profissional.

Veiga (2002) argumenta que a tendência de formação do tecnólogo do ensino centra-se nas Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores da Educação Básica prescritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN nº 9294/96 e em seus instrumentos reguladores.

Com a aprovação da LDBN 9394/96, surge grande expectativa no que se refere aos rumos do Curso de Pedagogia. A comunidade educacional manifestava interesse de que a formação em nível superior fosse garantida a todos os professores do Ensino Fundamental. Essa legislação propõe uma reformulação aos processos de formação docente, verificando-se o surgimento dos Cursos Normais em nível superior e a instalação dos Institutos Superiores de Educação.

No ano de 1997 houve uma renovação das comissões de especialistas responsáveis pela elaboração de diretrizes curriculares para os cursos superiores. Então, no ano de 1998, através da Portaria SESu/MEC nº 146 (Brasil, 1998), foi designada uma Comissão de Especialistas do Ensino da Pedagogia – CEEP, com mandato previsto de dois anos, os quais seriam responsáveis por propor um projeto de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Num período de dois anos (1998 a 2000), a comissão elaborou uma proposta e encaminhou ao Conselho Nacional de Educação – CNE. O documento Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia foi divulgado nela contendo o seguinte perfil para o pedagogo:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (CEEP, 1999, p.01).

A ideia compartilhada por esse grupo de educadores configurava o Curso de Pedagogia como uma graduação plena, com a capacidade de formar esse profissional para as series iniciais da Educação Básica. No entanto, o CNE não chegou a homologar essa proposta.

Em 2002, uma proposta encaminhada por uma segunda comissão, foi encaminhada ao CNE, a qual propunha que o Curso de Pedagogia deveria ser ao mesmo tempo licenciatura e bacharelado, conforme o documento:

O Curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e

difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma licenciatura e um bacharelado. (CEEP, 2002, p. 04).

Essa proposta nunca foi homologada.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia só foram homologadas no dia 04/04/2006, após ser discutida durante todo o ano de 2005 e depois de o CNE ter tornado a minuta das DCN para o curso público. Fica assim, constituído o quarto e último marco do Curso de Pedagogia.

Observa-se que a nova proposta que passa a fazer parte das novas diretrizes é a formação do pedagogo profissional “preparado” para desenvolver qualquer função no espaço escolar, bem como, projetos e pesquisas educacionais. Assim, o pedagogo passa a ser condicionado a posição de um profissional que domina diversos saberes, que configura esses saberes e ao mesmo tempo, oferece suporte a práxis pedagógica. O curso de formação do pedagogo terá como base a pesquisa como princípio cognitivo e formativo, conduzindo os estudantes a investigarem a realidade escolar, os espaços educativos, buscando desenvolver essas atitudes nas atividades que realiza. (Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, 2006).

As Diretrizes Curriculares instigaram o debate sobre a essência do Curso de Pedagogia, buscando compreender os seus ideais com relação a sua função no meio acadêmico, partindo do ponto de vista de um professor pedagogo formado a partir de uma concepção emancipatória, como intelectuais orgânicos.<sup>5</sup>

O estudo da história do Curso de Pedagogia no Brasil, aqui apresentado resumidamente, mobilizou esta pesquisa neste primeiro momento e propiciou o contato com a história do curso, buscando assim compreender os quatro principais marcos legais instituídos ao longo de seu percurso.

---

<sup>5</sup> Intelectual orgânico é um tipo de intelectual que se mantém ligado à sua classe social originária, atuando como seu porta-voz. É um conceito criado pelo filósofo e cientista social, Antônio Gramsci (1891-1937). Gramsci produziu vários escritos à luz do marxismo através dos quais discute as relações de classes na sociedade moderna, bem como a importância da ação do intelectual orgânico, o qual é considerado como um agente de emancipação da classe trabalhadora ao contribuir para a construção de uma nova visão de mundo.

## 1.1 A FUNÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ

Partindo do pressuposto de que através do Curso de Pedagogia são formados os professores pedagogos<sup>6</sup>, neste tópico serão apresentados aspectos inerentes à função deste profissional no espaço escolar.

No Estado do Paraná, a partir da década de 1990, tem se observado muitas mudanças no que se refere às atribuições de várias funções. Essas mudanças ocorrem nas instituições, na legislação, nas relações que se estabelecem no processo de ensino - aprendizagem, na organização do trabalho pedagógico e isso se reflete na organização da instituição de ensino e exige uma intervenção direta do professor pedagogo.

Assim, diante deste contexto de reorganização pedagógica curricular, há certa dificuldade em definir um perfil para o professor pedagogo. Nesse sentido, de acordo com a experiência vivenciada como professora pedagoga observo que não há clareza por parte da comunidade escolar e muitas vezes até pelos próprios pedagogos, pois nem mesmo o Curso de Pedagogia está sendo suficientemente claro quanto à identidade e a função específica do pedagogo no ambiente escolar. Há uma grande contradição: ao mesmo tempo em que as atribuições são inúmeras, a tal ponto de ser humanamente impossível de dar conta, há uma constante necessidade de esse profissional se autoafirmar, chegando ao absurdo ter de justificar o seu trabalho.

No entanto, por organização metodológica, será dada ênfase a três das funções do professor pedagogo, de acordo com Silva (2002, p.52): administração escolar, supervisão e orientação pedagógica.

Com relação ao pedagogo administrador escolar, a sua função é gerenciar e supervisionar o sistema de ensino, bem como, elaborar as políticas educacionais dentro de um contexto sócio-político-cultural, visando condições adequadas para o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

---

<sup>6</sup> Lei complementar nº. 103/2004 que dispõe sobre o plano de carreira dos professores da Rede Estadual de Educação Básica, no artigo 4º, inciso 5º do capítulo III que trata dos conceitos fundamentais, fica evidente que o pedagogo é professor. Portanto, a partir daí o termo professor pedagogo foi adotado pelo Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao>.

O pedagogo supervisor busca auxiliar o corpo docente, visando auxiliá-los no seu desempenho quanto na utilização dos recursos didáticos, na metodologia e nos processos avaliativos.

A função do pedagogo orientador é de auxiliar os alunos e toda equipe envolvida no processo de ensino aprendizagem, propondo alternativas que visem à redução da evasão escolar e contribuam para o acesso e a permanência dos alunos a escola.

Como se pode observar, o campo de atuação do professor pedagogo é amplo, todas as tarefas citadas anteriormente trazem consigo uma carga de responsabilidade e comprometimento muito grande.

Libâneo (2001) afirma que o “pedagogo é o profissional que lida com fatos, estruturas, contextos e situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações” (LIBÂNEO, 2001, p.116).

O professor pedagogo encontra-se hoje em todas as áreas que permitem uma ação pedagógica intencional escolar ou extraescolar. A sua identidade profissional se reconhece no campo da investigação e se constitui na somatória de esforços e ações que promovam melhorias ao processo de ensino aprendizagem.

As ações do professor pedagogo estão diretamente ligadas à busca de promoção de mudanças junto ao coletivo de professores, favorecendo a troca de experiências, o desenvolvimento de novas perspectivas, buscando a melhoria de práticas ou reforçar as já existentes. Tudo isso se deve ao aprimoramento do processo de ensino aprendizagem, preconizado pela supervisão escolar e não depende somente de diretrizes preestabelecidas e de planos prontos, muitas vezes pouco aceitos pelo fato de serem impostos e não condizerem com a realidade escolar, mas das condições apresentadas por este profissional para pôr isto em prática.

Faz-se necessário que o professor pedagogo esteja atento ao PPP - Projeto Político Pedagógico da escola, colaborando assim, com a sua definição e explicitação deste documento que é considerado a identidade da escola. De acordo com as orientações oriundas do NRE – Núcleo Regional de Educação, este documento deve ser elaborado pelo coletivo da escola, no entanto, se isto já era difícil antes, imagine agora com a redução da hora atividade dos professores. Fica então, o professor pedagogo responsável pela elaboração deste documento, normalmente, sozinho.

Segundo Vasconcelos (1989) a função de supervisão pode ser compreendida como um processo através do qual um professor mais experiente, oriente outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional. De forma gradativa, o supervisor vai assumindo a mediação entre a proposta pedagógica e a comunidade escolar.

Vasconcelos (1989) afirma ainda que antes de qualquer coisa, a coordenação é exercida por um educador, e como tal, deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente (retenção ou aprovação sem a apropriação do conhecimento), a discriminação social na e através da escola, dentre outros. Portanto, cabe ao supervisor, junto com os demais profissionais da educação, transformar o espaço escolar sem nunca perder de vista a aprendizagem dos alunos.

Outro ponto que deve ser foco do supervisor é o trabalho de formação, tanto individual quanto coletivo, contribuindo assim com o aperfeiçoamento profissional dos professores e ao mesmo tempo auxiliando-os a se constituírem enquanto grupo.

No que se refere à atuação do professor pedagogo na perspectiva do trabalho coletivo, afirma-se que independente da função na qual ele atue, o seu objeto de atenção será sempre o mesmo, ou seja, o processo de transmissão/assimilação do conhecimento elaborado cientificamente. Embora cada especialista tenha suas especificidades, não há uma limitação do trabalho, pois no coletivo, em função do objeto ensino aprendizagem, deve haver socialização de conhecimentos específicos que são atribuídas de forma singular (PIZAN, MACCARINI, 2003).

Para o professor pedagogo comprometido com a transformação social, pensar a escola concreta é ponto estratégico, pois a partir daí inicia-se o movimento de busca por compreender o meio onde se está inserido, seus desafios, contradições e limites.

Certamente, é grande o desafio do professor pedagogo em efetivar seu trabalho tendo como base a ação coletiva. Porém, além de ser um compromisso pessoal, é também uma questão de formação. Daí a necessidade das instituições de ensino superior que estejam dispostas a formar profissionais que se recusem a atuar de forma a fragmentar o trabalho e que busquem a coletividade na execução das diversas funções no contexto escolar.

No edital do último concurso nº 017/2013 – GS/SEED<sup>7</sup>, o qual prevê vagas para Professor Pedagogo do Quadro Próprio do Magistério, para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, podem-se observar as atribuições do professor pedagogo nas instituições de ensino da rede estadual de ensino, conforme descritas no item 2.3.1 – “Descrição do cargo professor-pedagogo”:

1. Atividades de Suporte Pedagógico direto à docência na Educação Básica, voltadas para planejamento, administração, supervisão e orientação educacional, incluindo, entre outras, as seguintes atribuições: coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola;
2. Administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros da escola, tendo em vista o atingimento de seus objetivos pedagógicos;
3. Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
4. Zelar pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes;
5. Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
6. Promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
7. Informar os pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
8. Coordenar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional;
9. Acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias;
10. Elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola;
11. Elaborar, implementar, acompanhar e avaliar planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e da escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;
12. Acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino.

---

<sup>7</sup> Disponível em <http://www.grhs.pr.gov.br/> acesso 27/02/2018.

Conforme exposto no edital, são inúmeras as atribuições do professor pedagogo, no entanto, neste trabalho será dada ênfase maior ao item de nº 08 – “Coordenar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional”, devido à discussão que se dá através deste trabalho ao fato do professor pedagogo gerir os processos de formação de professores, além de tudo o mais.

Outro documento oficial que apresenta, ainda de forma mais clara, o excesso de atribuições do professor pedagogo, é o Regimento Escolar. Nele está expresso mais especificamente na Seção V, no Art.34, o que compete à equipe pedagógica:

1. Coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ação da instituição de ensino;
2. Orientar a comunidade escolar na construção de um processo pedagógico, em uma perspectiva democrática;
3. Participar e intervir, junto à direção, na organização do trabalho pedagógico escolar, no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar;
4. Coordenar a construção coletiva e a efetivação da Proposta Pedagógica Curricular da instituição de ensino, a partir das políticas educacionais da Secretaria de Estado da Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais;
5. Orientar o processo de elaboração dos Planos de Trabalho Docente junto ao coletivo de professores da instituição de ensino;
6. Promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico visando à elaboração de propostas de intervenção para a qualidade de ensino para todos;
7. Participar da elaboração de projetos de formação continuada dos profissionais da instituição de ensino, que tenham como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar;
8. Organizar, junto à direção da escola, a realização dos Pré-Conselhos e dos Conselhos de Classe, de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição de ensino;
9. Coordenar a elaboração e acompanhar a efetivação de propostas de intervenção decorrentes das decisões do Conselho de Classe;

10. Subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da instituição de ensino, promovendo estudos sistemáticos, troca de experiência, debates e oficinas pedagógicas;
11. Organizar a hora-atividade dos professores da instituição de ensino, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja de efetivo trabalho pedagógico;
12. Proceder à análise dos dados do aproveitamento escolar de forma a desencadear um processo de reflexão sobre esses dados, junto à comunidade escolar, com vistas a promover a aprendizagem de todos os alunos;
13. Coordenar o processo coletivo de elaboração e aprimoramento do Regimento Escolar, garantindo a participação democrática de toda a comunidade escolar;
14. Participar do Conselho Escolar, quando representante do seu segmento, subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar;
15. Orientar e acompanhar a distribuição e disponibilização, conservação e utilização dos livros e demais materiais pedagógicos, na instituição de ensino, fornecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/MEC – FNDE;
16. Coordenar a elaboração de critérios para aquisição, empréstimo e seleção de materiais, equipamentos e/ou livros de uso didático-pedagógico, a partir do Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino;
17. Planejar com o coletivo escolar os critérios pedagógicos de utilização dos espaços da biblioteca;
18. Acompanhar as atividades desenvolvidas nos Laboratórios de Química, Física e Biologia e de Informática;
19. Propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e de sua participação nos diversos momentos e Órgãos Colegiados da escola;
20. Coordenar o processo democrático de representação docente de cada turma;
21. Colaborar com a direção na distribuição das aulas, conforme orientação da Secretaria de Estado da Educação;
22. Coordenar, junto à direção, o processo de distribuição de aulas e disciplinas, a partir de critérios legais, didático-pedagógicos e do Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino;
23. Acompanhar os estagiários das instituições de ensino quanto às atividades a serem desenvolvidas na instituição de ensino;

24. Avaliar as instalações da parte concedente do estágio não obrigatório e sua adequação à formação cultural e profissional do aluno;
25. Exigir do aluno a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades, quando tratar-se de estágio não obrigatório;
26. Zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas, quando tratar-se de estágio não obrigatório;
27. Elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos, quando tratar-se de estágio não obrigatório;
28. Comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares;
29. Promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social;
30. Coordenar a análise de projetos a serem inseridos no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino;
31. Acompanhar o processo de avaliação institucional da instituição de ensino;
32. Participar na elaboração do Regulamento de uso dos espaços pedagógicos;
33. Orientar, coordenar e acompanhar a efetivação de procedimentos didáticos pedagógicos referentes à avaliação processual e aos processos de classificação, reclassificação, aproveitamento de estudos, adaptação e progressão parcial, conforme legislação em vigor;
34. Organizar e acompanhar, juntamente com a direção, as reposições de dias letivos, horas e conteúdos aos discentes;
35. Orientar, acompanhar e vistar periodicamente os Livros Registro de Classe;
36. Registrar o acompanhamento da vida escolar do aluno;
37. Organizar registros para o acompanhamento da prática pedagógica dos docentes da instituição de ensino;
38. Solicitar autorização dos pais ou responsáveis para realização da Avaliação Educacional do Contexto Escolar, a fim de identificar possíveis necessidades educacionais especiais;
39. Coordenar e acompanhar o processo de Avaliação Educacional no Contexto Escolar, para os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, visando

- encaminhamento aos serviços e apoios especializados da Educação Especial, se necessário;
40. Acompanhar os aspectos de sociabilização e aprendizagem dos alunos, realizando contato com a família com o intuito de promover ações para o seu desenvolvimento integral;
  41. Acompanhar a frequência escolar dos alunos, contatando as famílias e encaminhando aos órgãos competentes, quando necessário;
  42. Acionar serviços de proteção à criança e ao adolescente, sempre que houver necessidade de encaminhamentos;
  43. Orientar e acompanhar o desenvolvimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, nos aspectos pedagógicos, adaptações físicas e curriculares e no processo de inclusão na escola;
  44. Manter contato com os professores dos serviços e apoios especializados de alunos com necessidades educacionais especiais, para intercâmbio de informações e trocas de experiências, visando à articulação do trabalho pedagógico entre Educação Especial e ensino regular;
  45. Acompanhar a oferta e o desenvolvimento do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM;
  46. Assegurar a realização do processo de avaliação institucional da instituição de ensino;
  47. Manter e promover relacionamento cooperativo de trabalho com colegas, alunos, pais e demais segmentos da comunidade escolar;
  48. Zelar pelo sigilo de informações pessoais de alunos, professores, funcionários e famílias;
  49. Elaborar seu Plano de Ação;
  50. Assegurar que, no âmbito escolar, não ocorra qualquer tratamento discriminatório em decorrência de diferenças físicas, étnicas, de gênero, orientação sexual, credo, ideologia, condição sócio cultural;
  51. Viabilizar a igualdade de condições para a permanência do aluno na escola, respeitando a diversidade, a pluralidade cultural e as peculiaridades de cada aluno, no processo de ensino e aprendizagem;
  52. Participar da equipe multidisciplinar da Educação das Relações Étnico-Raciais, subsidiando professores, funcionários e alunos;

53. Fornecer informações ao responsável pelo Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar no Núcleo Regional de Educação e ao pedagogo que presta serviço na instituição conveniada;
54. Cumprir e fazer cumprir o disposto no Regimento Escolar.

Cabe ressaltar que além de todas as atribuições do professor pedagogo no âmbito estadual, conforme expostas nos documentos legais, há ainda uma nova demanda a ser atendida pelas instituições de ensino: acompanhamentos assistenciais, participação em projetos comunitários e sociais, além da preocupação constante em manter os alunos frequentando regularmente a escola e com um bom aproveitamento acadêmico, evitando assim a evasão e a repetência, fatores que contribuem com a diminuição do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Observa-se que embora a demanda das instituições de ensino tenha se ampliado tanto ao longo dos anos, a sua estrutura continua a mesma, sem grandes investimentos e cada vez mais sucateada. Neste sentido,

Com a democratização do acesso à escola pública, esta passa a apresentar condições cada vez piores de funcionamento [...]. A rede pública passa, então, a atender uma população totalmente diversa daquela à qual estava habituada a servir, só que agora sob precárias condições de funcionamento [...] (PARO, 2006, p. 86).

No dia a dia na escola, o professor pedagogo ocupa um espaço amplo, e é considerado como um ponto de apoio aos demais profissionais. No entanto, gasta grande parte do seu tempo resolvendo situações de conflitos e problemas emergenciais, pautado sempre pela prática do imediatismo, o que os leva a um desgaste físico e emocional, que muitas vezes causa desmotivação. Suas tarefas são muitas vezes, devido ao não reconhecimento de sua especificidade, confundidas, tornando-se apenas instrumento de resolução imediata de conflitos, substituto de professores ausentes, causando a impressão de que em sua função não há um planejamento prévio. Parece estar em algumas situações “ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados” (LIBÂNEO, 2004, p.149).

Seria muita ingenuidade pensar que um profissional daria conta de todas essas atribuições e que estas seriam efetivadas a partir de um trabalho realizado com total responsabilidade do professor pedagogo sem o apoio e interesse do governo. Porém enquanto esse apoio não vem e o interesse por uma educação pública de qualidade fica

apenas nos discursos políticos, os profissionais da educação dão o seu melhor diante de tanta precariedade e descaso.

No cenário das políticas públicas de educação que perpassam a formação dos professores, podemos observar uma série de arbitrariedades, dentre as tais destacamos: a Escola sem Partido e a Reforma do Ensino Médio.

Com relação à Escola sem Partido, fica difícil distinguir se ela realmente está isenta de partido ou se ela pertence a um único partido. No entanto, a ameaça continua, pois a chamada Lei da Mordação que tem como objetivos restringir a liberdade de ensinar, de analisar e de criar novos conhecimentos no espaço escolar, pretende ditar currículos que impossibilitarão o pensamento crítico, impondo uma só verdade e impedindo que conteúdos com aporte mais críticos sejam trabalhados. A pretensão é de que os profissionais da educação aceitem sem questionar e atendam aos interesses dos poderes políticos e econômicos instituídos.

Essa Lei 7.800/20016 foi aprovada no estado de Goiás e muitas assembleias legislativas e câmaras municipais estão discutindo a proposta. No estado do Paraná foi apresentado um projeto semelhante pelo Pastor Gilson de Souza (PSC), mas através da pressão realizada por algumas entidades ligadas a educação, como a APP – Sindicato, o projeto foi arquivado após a realização de uma audiência pública.

Segundo os Cadernos de Debates da VII Conferência Estadual de Educação da APP – Sindicato, (p.106):

Em termos curriculares, corremos o risco da escola Sem Partido querer censurar conteúdos consagrados, como a Ditadura Militar; o Evolucionismo de Darwin; as ideias de filósofos como Simone de Beauvoir, Karl Marx ou Michel Foucault, que passam a ser considerados “perniciosos e doutrinários”. Disciplinas como História, Sociologia ou Filosofia têm sido atacadas por estudarem a organização social; outra disciplina que pode sofrer ataques é a Biologia e outras que questionem os modelos e as verdades científicas.

Esse movimento tem a pretensão de impedir a utilização do senso crítico o que significa um verdadeiro atentado contra democracia e a liberdade de expressão que rege o trabalho educativo pelo fato de querer impor uma verdade considerada única por um grupo que tomou o poder em nosso país e não admite ter as suas ideias questionadas e/ou contrariadas.

A Reforma do Ensino Médio foi apresentada pelo presidente Michel Temer e o seu Ministro da Educação Mendonça Filho, em forma de Medida Provisória (746) no dia 22 de

setembro de 2016, visando à reformulação do Ensino Médio. Essa medida foi apresentada sem a possibilidade de debate com professores, alunos, funcionários de escola, famílias e/ou demais entidades ligadas à educação.

Conforme explicou a professora Mônica Ribeiro (2016), no observatório do Ensino Médio:

[...] a proposta da MP 746/16 reforça o fracionamento e nada diz sobre os significados do conhecimento humano na escola. Pior, ao propor as “opções formativas”, acaba por privar os estudantes de uma formação básica comum que lhes assegure o acesso a conhecimentos relevantes e necessários para a vida em nossa cada vez mais complexa sociedade. Ao propor fatiar a organização pedagógico-curricular, propõe, assim, um ensino médio em migalhas (p. 107).

Essa reforma representa o retrocesso do Ensino Médio pelo fato de separa a formação humana da formação profissional, evidenciando dois modelos de escolas, uma para as classes privilegiadas, pois as escolas particulares não terão o mesmo impacto, e outra para os filhos da classe trabalhadora. A escola pública passa a se submeter à lógica do mercado e a muitos jovens restará apenas um ensino degradado, direcionado a formação de mão de obra que atenda as necessidades desse mercado.

No entanto, essa reforma, deu origem a um dos mais importantes e organizados movimentos de estudantes dos últimos anos – as ocupações das escolas públicas - que aqui no estado do Paraná tomou grandes proporções. As reivindicações eram por uma educação melhor, que formasse seres humanos dotados de plena capacidade para refletir e não para serem meros executores, pelo acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico.

Esse movimento de ocupação foi muito forte no Colégio Estadual Castelo Branco – EM, de Itapejara D'Oeste, e essa pedagoga pesquisadora teve a possibilidade de acompanhar as discussões iniciais, os processos de organização, de esforço pela construção dessa coletividade que era tão importante nesse momento, marcados pela convicção da necessidade de se mover contra algo “gigante” que ameaçava a todos e lutando bravamente, até o momento da desocupação, por ordem judicial. Eles permaneceram por uma semana no colégio, travando uma luta contra a retirada de direitos e por uma educação que respeite, não reprima. Emociono-me nesse momento ao recordar esses fatos, revivo o orgulho que senti na ocasião e sinto diariamente dos nossos estudantes e renovo as energias para continuar lutando por aquilo que eu acredito ser importante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Entende-se que se faz necessário por parte dos profissionais da educação que se posicionem frente às discussões referentes à implementação dessa reforma nas escolas, exigindo da SEED que torne esse processo democrático para que a comunidade escolar seja chamada a participar efetivamente na organização desse novo Ensino Médio.

Diante do que foi exposto, relacionado ao atual cenário político educacional, entende-se a lógica do excesso de atribuições direcionadas ao professor pedagogo no dia da escola, há uma intencionalidade que permeia esse trabalho, no sentido de que este profissional não dê conta de todos esses afazeres, realizando um trabalho de excelência no ambiente escolar e isso ocorre por questões óbvias, ou seja, o controle sobre a nossa atuação, mantendo-nos como consumidores e não criadores.

Todas essas atribuições associadas aos imediatismos diários tomam muito tempo do que deveria ser destinado ao acompanhamento do trabalho pedagógico propriamente dito e isso causa desgastes físicos e emocionais.

Para Pimenta (1995, p.177),

[...] a situação precária da instituição escolar hoje coloca um conjunto de problemas cotidianos desde turnos numerosos, quadro de professores que não comporta substituição (quando falta um ou mais professores, não há como substituí-los), manutenção do prédio em condições deficitárias, falta de material didático, distribuição da merenda, problemas administrativos de toda ordem, até questões de violência. Tal quadro exige dos especialistas, quando estes existem na escola, que se incumbam da solução dos problemas imediatos.

É urgente que haja uma definição clara sobre o papel de cada um na escola, pautando-se em um referencial teórico consistente, destacando a importância de cada um no processo, como engrenagens que funcionam com eficácia se estiverem em sincronia.

Entende-se que a presença do professor pedagogo é indispensável no ambiente escolar, pois é este profissional que irá realizar a articulação das práticas pedagógicas e a efetivação das propostas, de forma a garantir a solidez das ações pedagógicas e administrativas.

O pedagogo é aquele que domina sistemática e intencionalmente as formas de organização do processo de formação cultural que se dá no interior das escolas. [...] Daí a necessidade de um espaço organizado de forma sistemática com o objetivo de possibilitar o acesso à cultura erudita (SAVIANI, 1985, p. 28).

A importância do professor pedagogo no trabalho coletivo da escola é reforçada por Pimenta (1985, p. 34):

A prática na escola é uma prática coletiva. – os pedagogos são profissionais necessários na escola: seja nas tarefas de administração (entendida como organização racional do processo de ensino e garantia de perpetuação desse processo no sistema de ensino, de forma a consolidar um projeto pedagógico – político de emancipação das camadas populares), seja nas tarefas que ajudem o(s) professor (es) no ato de ensinar, pelo conhecimento não apenas dos processos específicos de aprendizagem, mas também da articulação entre os diversos conteúdos e na busca de um projeto – político coerente.

Neste sentido, faz-se necessário que o professor pedagogo desenvolva o seu trabalho com segurança, competência e autoridade, buscando sempre o respeito de todos da escola, com vistas a obter melhores resultados diante dos problemas.

Entende-se que para que as ações tenham sucesso, o professor pedagogo precisa ter consciência de luta de classe e buscar continuamente melhores condições de trabalho. É de conhecimento de todos que o professor pedagogo (assim como os demais professores) encontra-se limitado no que se refere à realização de suas funções, mesmo que estas sejam organizadas com antecedência e tendo a colaboração do coletivo.

Cabe ressaltar que mesmo diante das limitações presentes no espaço escolar que interferem no trabalho do professor pedagogo, este profissional possui certo privilégio no que se refere às possibilidades de atuação, seja em processos pedagógicos como em processos educativos, em ambientes escolares ou não, podendo atuar em diversos segmentos: como gestor, coordenador, professor de Educação Infantil, Ensino Fundamental - Séries Iniciais, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Em contexto não escolar, pode atuar em empresas, hospitais, ONGs e museus.

Na atualidade, a formação do professor pedagogo abrange um contexto maior e, por este motivo, as empresas manifestam interesse em contratar esses profissionais para atuar em setores como de Recursos Humanos, com objetivo de organizar processos de capacitação e entrevistas para contratação de futuros colaboradores. Em setores como hospitalar e industrial o professor pedagogo também contribui para o gerenciamento de uma cultura organizacional saudável, valorizando o potencial, as habilidades e competências de cada indivíduo. O trabalho desenvolvido, independente da área de atuação, preza sempre por uma educação inclusiva, busca atender a todos de maneira respeitosa, harmoniosa e ética, a fim de colaborar com uma sociedade mais justa e

comprometida. Considero inconcebível um ambiente, principalmente, o escolar, sem a atuação do professor pedagogo.

## **1.2 O PROFESSOR PEDAGOGO DIANTE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES.**

A formação continuada é compreendida como um processo de formação que se realiza ao longo de toda a vida profissional. Amparadas pela LDB esta concepção foi intensificada devido às mudanças que as reformas educacionais provocaram. Em seu artigo 1º, essa lei aponta que a educação abrange todos os processos formativos que se desenvolvem na convivência humana, no trabalho, na vida familiar, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas manifestações culturais e nas organizações da sociedade civil.

O art. 67 desta mesma legislação contempla o aperfeiçoamento profissional continuado, com possibilidade (não ofertada por esse governo nos últimos dois anos) de licenciamento remunerado para estudos, progressão funcional de acordo com a titulação ou habilitação, na avaliação do desempenho e períodos específicos para estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho, seguidas de outras diretrizes que garantem o piso salarial mínimo e condições de trabalho adequadas. Cabe ressaltar que algumas das questões acima citadas ainda não estão sendo garantidas, no entanto, encontram-se nas pautas de lutas dos trabalhadores em educação, em parceria com os Sindicatos, CNTE – Confederação Nacional dos Educadores em Educação, ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e outros movimentos.

Neste sentido, o apelo para que se desenvolvam políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento de um processo de formação continuada em serviço e na escola é uma reivindicação constante dos professores. Entende-se que assim estará sendo garantida a reflexão sobre a prática no próprio local e trabalho, bem como a possibilidade de organização coletiva do espaço escolar através de um projeto pedagógico que esteja voltado para a superação dos problemas presentes no interior da escola.

Observam-se muitas inquietações também, entre os professores pedagogos no que se refere aos processos de formação continuada, haja vista, ser este profissional o responsável por organizar estes momentos na escola, a partir de um roteiro previamente

estabelecido e observar que há muitas lacunas, pois, as propostas de formação continuada chegam à forma de “pacotes fechados”, deixando de considerar questões específicas do contexto escolar.

De acordo com Zanella (2015, p.04),

[...] a SEED disponibiliza os materiais para as escolas, incluindo neles todas as orientações, cronogramas, textos, vídeos-aula e atividades que devem ser desenvolvidas durante todo o evento. Através dos cronogramas a SEED determina o tempo e os enfoques para leitura, debate e elaboração das respostas.

Dentre as possibilidades de formação continuada ofertada aos professores pela SEED/PR, nos últimos dois anos, estão basicamente organizadas em dois espaços formativos de participação obrigatória: 1. Formação em Ação, a qual corresponde a um dia de formação por semestre e 2. Semana Pedagógica, a qual contempla além de estudos pedagógicos, também o planejamento das ações a serem desenvolvidas durante o ano na escola, todos realizados na escola, porém sem apoio e aporte qualificado por parte da secretaria.

A Formação em Ação está assegurada pela Resolução nº 2007/2005, “é compreendida pela SEED dentro de uma visão reducionista, a qual vê a escola apenas como espaço físico para realizar a formação” (Cadernos de Debates da VIII Conferência Estadual de Educação da APP – Sindicato, p.70).

Conforme consta nas orientações disponibilizadas na internet pela SEED/PR, para esta formação “a equipe pedagógica da escola deve escolher uma oficina para cada público de acordo com a necessidade de sua escola”.

Observa-se que de um lado, o governo utiliza o discurso de autonomia das escolas para a escolha dos processos formativos apenas para justificar o fato de não apresentar uma proposta coerente, ao mesmo tempo em que tira de si a responsabilidade da função formativa, deixando para a escola toda a responsabilidade pela realização desse processo formativo, ou seja, a organização do tempo, do espaço, palestrantes voluntários, pois não há recursos para essa atividade.

Com relação à Semana Pedagógica, observa-se que ao invés de promover uma formação voltada para questões específicas do espaço escolar, acaba se resumindo ao preenchimento de planilhas sobre os resultados dos exames padronizados, sem o devido debate sobre os dados. Além de a forma como se organizam as atividades da Semana Pedagógica (que são no máximo três dias por semestre), nela também não se contempla a

possibilidade de reflexão e debate sobre os temas propostos, pois o material enviado está sempre acompanhado de questionários com perguntas fechadas e/ou roteiros pré-determinados.

Nessa direção, Zanella (2005, p. 04) afirma que:

[...] as Semanas Pedagógicas seguem um padrão metodológico que obedece a um rígido roteiro elaborado pela SEED para o desenvolvimento da formação, assim constituído: mensagens de abertura e apresentação das temáticas; análise da realidade (cotidiano); subsídios teóricos e metodológicos; elaboração do Plano de Ação: planejamento e avaliação técnica da Semana Pedagógica.

Para a realização dessa formação, assim como as demais, o professor pedagogo é o profissional responsável por organizar esses momentos, de acordo com as orientações e materiais disponibilizados pela SEED/PR na internet<sup>8</sup>. Para a Semana Pedagógica do 2º semestre do ano de 2017, as prescrições são as seguintes:

#### **“Providências iniciais:**

É importante que a equipe gestora, responsável pela organização desse momento de estudo, **inteire-se, previamente, de todo material** necessário para o trabalho no período, e a fim de subsidiar as discussões, providencie (grifos nossos):

- ✓ Sala com projetor multimídia;
- ✓ Acesso à internet para sanar possíveis dúvidas e veicular os audiovisuais;
- ✓ Cópia dos textos, conforme roteiro;
- ✓ Cópia impressa ou digital do Projeto Político Pedagógico da escola para consulta;
- ✓ Música: Paciência - Lenine;
- ✓ Excerto: Paulo Freire – projeção ou impressão;
- ✓ Para a atividade II - Impressão ou slides do texto: Mediação de Conflitos na Escola: uma questão de Educação em Direitos Humanos (ANEXO 1)
- ✓ Para atividade III - Cópia do capítulo - O que as palavras "conflito" e "violência" significam para você? (p. 27 a 34) (ANEXO II);
- ✓ Para atividade IV – Cópias das definições dos conceitos de conflitos e de violências (ANEXO III). Projetor de slides, quadro de giz, flip shart ou papel

---

<sup>8</sup>Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivo/File/sem\\_pedagogica/julho\\_2017/escolas/roteiro\\_mediação\\_conflito.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivo/File/sem_pedagogica/julho_2017/escolas/roteiro_mediação_conflito.pdf).

bobina para sistematizar respostas dos grupos sobre situações de conflito e violências”.

Para a Semana Pedagógica do 1º semestre do ano de 2018, as prescrições disponibilizadas na internet<sup>9</sup> pela SEED/PR são as seguintes:

“É importante que a Equipe Pedagógica e Diretiva, responsáveis pela organização deste momento de estudos, **inteire-se, previamente, de todo o material** (grifos nossos), a fim de subsidiar as discussões e providencie:

- ✓ Sala com projetor multimídia;
- ✓ Vídeos a serem utilizados neste dia (download ou link direto na página da Semana Pedagógica disponível no Portal Dia a Dia);
- ✓ Fotocópia dos textos anexos para todos os cursistas disponibilizados na página da Semana Pedagógica – 1º Semestre/2018;
- ✓ O Plano de Ação da escola;
- ✓ Percentual de participação de pais em reuniões e/ou outras atividades realizadas pela escola”.

Conforme exposto acima, fica claro nesses documentos que orientam a realização tanto da Formação em Ação quanto da Semana Pedagógica, que a responsabilidade pela organização desses processos é da equipe pedagógica.

O enunciado presente nos dois roteiros da Semana Pedagógica do ano de 2017 e 2018: “inteire-se, previamente, de todo o material”, pressupõe que algum professor pedagogo diante dessa difícil tarefa que é estar diante de um grupo de professores, com todo o seu conhecimento, com toda a sua experiência, para momentos de estudos, possa não se preparar, não se inteirar de todo o material? Essa mensagem traz consigo um viés de descomprometimento e descaso, ao considerar que a equipe pedagógica, caso não esteja essa solicitação contemplada no roteiro, deixe a desejar e não tenha conhecimento antecipado de todo o material a ser estudado. É constrangedor esse enunciado, assim como todo esse roteiro que impossibilita a autonomia das instituições de ensino e a reflexão.

Ainda como proposta de formação há também os cursos ofertados à distância, os GTRs – Grupos de Trabalho em Redes, estes são vinculados ao PDE<sup>10</sup> – Programa de

---

<sup>9</sup>Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2018/roteiro\\_professores\\_familia\\_escola\\_pdf..](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2018/roteiro_professores_familia_escola_pdf..)

Desenvolvimento Educacional. O PDE não teve a abertura de turmas no ano de 2017 e, portanto, não será ofertada essa formação em 2018.

Esses momentos de formação continuada não contemplam a área de atuação específica de cada professor e apresentam ainda outros limites, como a falta de autonomia e de condições para pensar o seu processo formativo; participação vinculada à progressão na carreira; rigidez no planejamento e no desenvolvimento das formações (excesso de atividades a serem desenvolvidas); questões teórico-metodológicas são trocadas por questões de funcionamento e organização interna da escola; metodologia inadequada, não permitindo aprofundar e dar continuidade às discussões; ausência de encaminhamentos e orientações posteriores. Nesta perspectiva, observa-se que os professores são reduzidos a meros burocratas. Como possibilidades para este momento coletivo, podemos citar as trocas de experiências realizadas entre os professores.

Pimenta (2005) e Libâneo (2005) destacam que a participação dos professores nas atividades de formação continuada sempre resultam em melhorias no ensino e na aprendizagem. Para eles, as propostas desenvolvidas como evento não estabelecem conexão com as necessidades de formação das escolas, geralmente são elaboradas e expostas por especialistas externos<sup>11</sup> ao ambiente escolar e isso, caracteriza-se como uma formação descontínua, sem vínculo efetivo entre os professores e os conhecimentos.

Estes mesmos autores afirmam que tratar a formação continuada como adequação, treinamento ou imposição pode negar a própria constituição do professor como sujeito consciente do processo educativo e influenciar o processo de reflexão, criação e produção para a prática pedagógica. Isso porque as propostas de formação se caracterizam em sua maioria, por atividades fechadas, que se encerram em si mesmas de forma desarticulada das condições de trabalho e das relações entre educação e sociedade.

Pimenta (2005) destaca que este tipo de instrumentalização reduz cada vez mais a autonomia dos professores, tanto no desenvolvimento profissional quanto no planejamento e implementação curricular, já que, de forma geral, as reformas educacionais transferem para as escolas pacotes de ensino que atuam no sentido de legitimar determinadas práticas.

---

<sup>10</sup> Política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do Ensino Superior e os da Educação Básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisaAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1>.

<sup>11</sup> Indivíduo que não pertence ao grupo de professores, nem conhece a realidade escolar que vem de fora oferecer “formulas mágicas” à prática docente, dizendo “o que, como e porque fazer” (Lima, 2016b). Disponível em: <https://formacoesaudedoprofessor.com/2016/02/03/as-tradicionais-iniciativas-de-formacao-docente-continuada-seriam-entao-totalmente-inuteis/>.

Nesse modelo de formação proposto pelo governo percebem-se marcas de algo que não se deseja, ou melhor, que não convém que seja construído, ou seja, que professores e alunos sejam esclarecidos, questionadores e que se entendam como “sujeitos de sua própria formação”. Essa expressão, “sujeitos de sua própria formação”, expressa autonomia no processo formativo e proporciona a responsabilidade de se auto formar e atuar com eficiência na resolução das situações problemas que se surgirem no dia a dia da escola.

Nesta perspectiva, observa-se que ao governo, através dos processos de formação que oferta e da forma como eles se organizam, interessa que os professores sejam sujeitos não apenas de sua formação, mas de sua atuação, o que o exime de suas responsabilidades. O que se defende é uma formação em que o professor enquanto mediador do conhecimento historicamente acumulado, na relação entre os seus pares e na reflexão sobre a sua prática pedagógica, aproprie-se de um pensamento crítico e assuma uma nova postura diante do seu processo de formação e do trabalho que realiza diariamente.

Essas propostas de formação continuada evidenciam alguns princípios de uma pedagogia que separa teoria e prática, produto e produtos, ação e reflexão. Parecem-nos mais atividades de treinamento do que de construção de um projeto voltado à reflexão, a criticidade e a transformação.

O professor enquanto sujeito de sua formação, não no sentido ideológico proposto pelo governo, possuem saberes e experiências advindos de seu processo de formação inicial e continuada e da prática docente, que não podem ser desconsiderados no momento da formação continuada.

Nesse contexto, há por parte dos professores um apelo ao governo para que efetive políticas de formação continuada nas escolas que venha ao encontro as suas reais necessidades, ou seja, que a escola seja o lócus de formação.

Desta forma, os professores trabalhariam a partir de uma prática reflexiva em seu local de trabalho e assim, ampliariam as possibilidades através de uma ação organizada em conjunto com os demais profissionais da educação, buscando amenizar e/ou solucionar alguns dos problemas apresentados no espaço escolar.

Nesse sentido, Pimenta afirma que:

A prática do professor estaria sendo constantemente reelaborada pela “reflexão sobre a ação”, isto é, pela reflexão empreendida antes, durante e depois da sua atuação, tendo em vista a superação das dificuldades experienciadas no cotidiano escolar. (Garrido, Pimenta & Moura, 2000, p. 91).

A humanização do trabalho do professor implica em ampliar a sua autonomia e, ao mesmo tempo, que se aproprie de conhecimentos e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a apropriação dessa cultura.

A formação contínua dos professores que atuam na escola básica, a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores (pedagógicos, de áreas, cursos e períodos), precisa ser encarada como valor e condição básicos para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação.

[...] há muito tempo os educadores reivindicam melhores condições de formação (inicial e contínua) e de trabalho, binômio fundamental para conceber, elaborar, desenvolver e avaliar um projeto político-pedagógico da escola comprometida com a formação da cidadania do educando, que tenha como pressuposto a inserção crítica dos alunos na sociedade (BRUNO, et al, 2008, p.22).

O que se observa atualmente, são os trabalhadores da educação preocupados ao ver seu emprego sob ameaça da empregabilidade e da terceirização, pela perda de direitos conquistados com muita luta e principalmente, pela exploração da sua força de trabalho. Outro fator que tem causado preocupação aos professores está relacionado ao avanço tecnológico, pois ao invés de proporcionar uma melhora na qualidade de vida, são usados como instrumentos de exclusão dos que não dominam essas ferramentas. Resta aos professores um sentimento de não saber para onde se vai pelo fato de as condições de vida e de trabalho estarem muito aquém do que é apresentada a população nas propagandas do governo, fazendo-a acreditar em inverdades e culpabilizando os professores por situações que estão além de suas possibilidades.

Portanto, é preciso compreender as instituições de ensino no que se refere aos novos paradigmas sobre as principais funções do conhecimento, bem como, da relação entre escola e sociedade.

Entender a instituição de ensino como definidora do processo formativo pressupõe o compromisso dos trabalhadores da educação com o seu processo de investigação e reflexão crítica sobre as suas próprias condições de trabalho e reconhecer que as práticas e situações do cotidiano, no sentido utilitarista, mas pela análise crítica que busca reconhecer tais situações e sua relação com os elementos externos ao contexto escolar que interferem no processo de ensino aprendizagem.

Para que o professor pedagogo possa colaborar com o processo de formação continuada de professores de forma efetiva, pressupõe assumir um compromisso com o seu processo de investigação e reflexão crítica sobre as suas próprias condições de trabalho e de seus colegas professores, bem como, reconhecer que as práticas e situações do cotidiano, mediadas pelo conhecimento historicamente acumulado, podem gerar pensamentos, problematizações, interrogações e questionamentos, que podem desencadear ações individuais ou coletivas capazes de gerar as mudanças necessárias.

Libâneo (2008, p.63) destaca que:

Não se trata, obviamente, de submeter o trabalho do professor ao controle do pedagogo. Ao contrário, são especialistas que se respeitam, sem imposição de métodos e sem romper drasticamente com os modos usuais de agir. Ou seja, pedagogos e docentes tem suas atividades mutuamente fecundadas por conta da especialidade de cada um, da experiência profissional, do trato cotidiano das questões de ensino e aprendizagem das matérias, dos encontros de trabalho em que o geral e o específico do ensino vão se interpenetrando.

No entanto, é preciso ter clareza que diante da rotatividade de professores, a intensa rotina de atendimentos e encaminhamentos relacionados à indisciplina, muitas vezes desempenhando funções que não lhes cabem e deixando de realizar algumas daquelas consideradas imprescindíveis num projeto educativo, são alguns dos indicadores que precisam ser considerados no que se refere ao trabalho e às atribuições da equipe pedagógica.

De acordo com Soares (2001, p.102):

O esforço despendido para remediar tais insuficiências da escola tem competido diretamente com a qualidade do ensino que poderia ser oferecido a população, pois os dirigentes ou a equipe pedagógica deixam de lado o objetivo central da escola para se ocupar de deficiências emergenciais. Essa atitude tem interferido diretamente na discussão qualitativa do papel dos dirigentes pela comunidade escolar, pois, ao ver-se entregue as “tarefas”, que não são poucas, no sentido de minimizar as dificuldades enfrentadas pela escola, o coletivo deixa de realizar a reflexão necessária na busca da superação das relações autoritárias que vigem dentro da instituição escolar.

Neste sentido, é urgente que algumas providências sejam tomadas em cada instituição de ensino, de forma que os processos de formação continuada sejam considerados prioridade e a este seja destinado por parte do pedagogo, tempo suficiente para que possa organizar momentos específicos de formação que levem em consideração o contexto escolar. Trata-se de um projeto de formação que se constitua no exercício da

profissão e nessa perspectiva entende-se a necessidade de formação continuada enquanto instância formativa que considere indissociável a articulação de conhecimentos teóricos, a prática pedagógica para que se constituam em atitudes científicas e filosóficas. Não se trata de pensar a formação continuada enquanto elemento utilitário, mas pensá-la na relação com a totalidade da prática social do ser professor.

Assim, cabe ao professor pedagogo, num trabalho que envolva o coletivo da escola, buscar elementos que possam contribuir com a formação continuada de professores para que haja uma mudança real da escola, dessa escola que busca diariamente realizar a sua função de formar alunos com conhecimento científico, filosófico, discernimento político-ideológico e consciência de sua atuação enquanto membro de uma classe.

A formação continuada é defendida como um processo permanente, pautado em uma reflexão crítica, entendendo que somente a partir de um projeto com base científica, filosófica e política poderá assegurar aos professores condições para que promovam a emancipação política necessária para a realização da práxis pedagógica e uma formação com bases sólidas.

Neste contexto, a partir da análise e reflexão realizada por essa pedagoga pesquisadora, que na busca por alternativas de formação continuada que vá para além das questões meramente burocráticas e com pouco sentido, bem como a busca por constituir a escola enquanto um espaço coletivo de crescimento pessoal e profissional, é que se propõe a implementação de uma Clínica de Atividade Docente, a qual consiste em uma proposta teórico-metodológico que se efetiva a partir da realidade, da atividade do trabalhador, neste caso o professor, o qual se reconhece como especialista em sua atividade, buscando superar em conjunto com os seus pares, dificuldades e obstáculos presentes na atividade, bem como práticas de ensino aprendizagem, seguindo o aporte teórico de Yves Clot por meio de sua obra “A Função Psicológica do Trabalho” (2007).

Através da Psicologia do Trabalho a Clínica da Atividade busca analisar as atividades desenvolvidas pelo ser humano. De acordo com Clot (2007, p.131), “a atividade humana não é nem uma disposição de elementos analisáveis separadamente – uma construção modular – nem uma experiência viva desprovida de estruturação”.

Para tanto, utiliza-se na Clínica da Atividade Docente dentre outros, o método de autoconfrontação simples e cruzada, que teve o seu início na França através do linguista Daniel Faïta e, posteriormente, utilizado por Yves Clot com sua equipe no Conservatório

Nacional de Artes e Ofícios (CNAM) de Paris. Através do método de autoconfrontação, o professor terá a possibilidade de refletir sobre a sua prática e assim buscar formas e evitar o desgaste físico e emocional. O processo de autoconfrontação busca recolocar em desenvolvimento um processo que havia parado, busca provocar uma desordem na ordem, o caos na ordem, o que leva a uma nova ordem.

Lima (2016b)<sup>12</sup> no que se refere as tradicionais iniciativas de formação continuada, ressalta:

Neste ponto é preciso deixar bem claro o que não quero e o que quero dizer com tudo isso. Por um lado, não quero dizer que os tradicionais programas, cursos ou “momentos” e “períodos” de formação docente continuada sejam totalmente inúteis, pois eles podem talvez até ter algum valor e – ainda que raras – podem talvez até dar alguma contribuição para a melhoria da prática docente, mesmo que insuficiente. Por outro lado, o que quero dizer é que, em iniciativas de formação docente continuada, é preciso vincular todos os discursos sobre a docência a práticas docentes reais e concretas a eles correspondentes, em especial quando se trata da prática de ensino em sala de aula. O que quero também dizer é que é mais do que tempo de conferir a cada professor o estatuto de especialista em sua própria atividade, pois é ele quem a executa em seu dia a dia. Ninguém melhor a conhece se não ele mesmo, ainda que enfrente diversas dificuldades, que muitas vezes podem até parecer insuperáveis. Ninguém melhor e com mais propriedade poderia “falar sobre” e, com isso, transformar sua própria prática de ensino se não o próprio professor.

Entende-se que o sujeito perfeitamente adaptado não cria nada, não inova, não pensa em nada novo, pois a criatividade surge da inquietação e a isso se propõe através desse trabalho. Deste modo, de acordo com Bakhtin (2016) ao criar algo, surge a possibilidade de recriar-se.

Assim, busca-se falar da prática pedagógica concreta a partir da concepção dos próprios professores e desenvolver efetivamente uma prática verbal, que rompa com uma proposta já fossilizada que não permite aos professores expor a sua voz.

Buscou-se neste capítulo, apresentar a nossa concepção de formação de professores, a qual se encontra fundamentada na defesa do conhecimento e das práxis, visando a apropriação de uma concepção de formação continuada que mais se aproxime de uma prática social transformadora.

---

<sup>12</sup> <https://formacaoesaudedoprofessor.com/2016/02/03/as-tradicionais-iniciativas-de-formacao-docente-continuada-seriam-entao-totalmente-inuteis/>.

## **2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

No capítulo anterior, foi apresentado um breve histórico sobre o Curso de Pedagogia no Brasil e nesse contexto foram destacadas as principais atribuições do professor pedagogo, com destaque para a formação continuada dos professores, pela qual este profissional também é responsável pela sua organização no ambiente escolar.

A base teórica que proporcionará sustentação a essa pesquisa e intervenção está baseada nos seguintes autores: Bakhtin (2016/2017), a partir da análise dialógica do discurso, com destaque para os conceitos de conteúdo temático, construção composicional, estilo e arquitetônica; Clot (2008/2010) que trata sobre os gêneros da atividade; Vigotsky (1998/2007), o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

A proposta de pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico (Aguilar, 2003; Rocha, 1996, 2001). Os autores Rodrigues e Souza (1987) evidenciam que a pesquisa-intervenção representa uma crítica à política positivista de pesquisa.

Essa pesquisa afirma, assim, seu caráter desarticulador das práticas e dos discursos instituídos, inclusive os produzidos como científicos, substituindo-se a fórmula "conhecer para transformar" por "transformar para conhecer" (Coimbra, 1995).

### **2.1 GÊNEROS DO DISCURSO**

Bakhtin (2016) defendia uma relação dialógica do discurso ocorrida na interação entre o sujeito, a língua e o mundo. Assim, toda questão humana é uma questão de linguagem e todas as problemáticas ocorrem através dos embates que essa relação dialógica proporciona no contato com o outro.

Para Bakhtin (2011, p.261) “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, assim, o trabalho dos professores é uma entre tantas outras atividades humanas que se desenvolve a partir da linguagem.

É neste contexto, que o trabalho do professor se realiza e se desenvolve, tendo a linguagem como um instrumento legítimo, ou seja, não há atividade docente sem a utilização da linguagem.

De acordo com Bakhtin (2016, p.11), o uso da língua ocorre através de enunciados orais ou escritos expressos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados dizem respeito à forma como cada pessoa expressa os seus pensamentos através do uso da palavra, pois “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p.12). Assim, observa-se nesta definição a questão da relatividade e da estabilidade, ou seja, através da relatividade ocorre a (re) criação e da estabilidade a repetição, ambas indissolúveis.

Para Lima (2010, p.74) só é possível compreender como se constituem os gêneros do discurso, através da identificação e descrição de cinco elementos: o conteúdo temático, a construção composicional, o estilo, a arquitetura e a axiologia. Estes gêneros são indissolúvelmente ligados, aqui separados somente por questão metodológica.

O conteúdo temático está relacionado ao sentido que se produz ao enunciado de acordo com o contexto. Na prática pedagógica, há enunciados que estão sempre presentes, que compõe conteúdos temáticos que são próprios da atividade.

A construção composicional é o arranjo e o rearranjo do material verbal ou do discurso, conforme a vontade do falante. De acordo com Sobral (2008 e 2006, p.1-2 e 10), a construção composicional diz respeito às características e especificidades do texto, aqui entendido como material verbal disposto de uma dada maneira para compor os enunciados, os discursos, os gêneros.

O estilo tem como sede a recriação. Quem recria algo, coloca de si no que recria - forma própria, ou seja, é o modo como cada falante reformula aquilo que já foi dito por outros.

Assim,

A concepção de estilo, no sentido bakhtiniano, pode dar margens a muito mais do que a simples busca de traços que indicem a expressividade de um indivíduo. Essa concepção implica sujeitos que instauram discursos a partir de seus enunciados concretos, de suas formas de enunciação, que fazem história e são a ela submetidos. Assim, a singularidade estará necessariamente em diálogo com o coletivo em que textos, verbais, visuais ou verbo-visuais, deixam ver, em seu conjunto, os demais participantes da interação em que se inserem e que, por força da dialogicidade, incide sobre o passado e sobre o futuro. (BRAIT, 2013, p. 98).

Ao reformular um enunciado, o falante lhe concede características específicas do grupo ao qual ele pertence. O professor, ao desenvolver a sua prática pedagógica, a partir de suas experiências pessoais, recria e dá sentido ao que já foi dito de acordo com o seu estilo.

A arquitetônica tem como base as relações interlocutivas, ou seja, a relação social, onde cada um é personagem de si mesmo, dependendo do papel que vai desempenhar. Dependendo do papel social, surge a possibilidade de (re) criar e repetir. Para que ocorra efetivamente o uso da língua, são necessários, no mínimo dois interlocutores, cada um assume posição diferenciada no discurso.

Para finalizar, a axiologia está relacionada à avaliação realizada sobre determinado objeto sobre o qual há interesse em posicionar-se. É constitutiva da relação interlocutivas e vice versa.

Neste contexto de pesquisa, observa-se a relação interlocutivas presente em sala de aula, entre professor e aluno. Através do diálogo que se constitui nestes momentos são estabelecidas relações e determinados os gêneros do discurso.

A este respeito Bakhtin (2011, p. 158) afirma que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas).

Os gêneros do discurso sofrem modificações ao longo do tempo e das circunstâncias de uso. Consideram-se a riqueza contida nas situações da comunicação utilizadas em sala de aula, as quais se tornam possíveis devido à utilização da língua, onde se percebe a diversidade de gêneros.

Ecker (2016, p.36) destaca que:

[...] há na sala de aula uma relação interlocutivas entre professor e aluno; na Autoconfrontação Simples, há o diálogo do professor consigo mesmo, diante de suas imagens, e com os mediadores; na Autoconfrontação Cruzada o professor dialoga consigo, com um colega, que também passou pela Autoconfrontação Simples, e com os mediadores. A forma como os enunciados são constituídos corresponde às relações existentes entre os interlocutores e é determinante do gênero do discurso.

Durante o processo de conversação, os sujeitos falantes se alternam em suas falas e neste processo o ouvinte não é visto como alguém em estado de passividade, mas ao contrário, a partir do momento em que ele ouve e compreende o enunciado, surge uma

atitude responsiva, seja ela no sentido de concordar ou não com o que foi falado, passando a exercer um papel ativo durante esse momento de comunicação. O falante sempre espera de quem o ouve uma resposta, para assim o diálogo seja efetivado, compartilhando conhecimentos.

## 2.2 GÊNERO DE ATIVIDADE

A Clínica da Atividade pressupõe uma discussão que diz respeito ao conceito de gênero da atividade, o qual é apontado por Clot (2007, p. 41), como:

[...] um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e o objeto de trabalho, por outro. De fato, um gênero sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como coautores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira. A atividade que se realiza num gênero dado tem uma parte explícita e outra parte “subentendida”.

Neste sentido, pode-se afirmar que o gênero da atividade se refere a algo que é comum entre os indivíduos que realizam uma mesma atividade, bem como as características que também são comuns a essa atividade. São as características comuns ao indivíduo e a ação desenvolvida por ele.

De acordo com Clot (2007, p. 50) ao se referir ao gênero, afirma que são “regras de vida e ofício destinadas a conseguir fazer o que há a fazer”. Assim, em todas as atividades há regras que se efetivam de modo informal, dando característica ao gênero da atividade.

O gênero da atividade a partir de Clot (2010), bem como o gênero do discurso de Bakhtin (2016), é tido como formas relativamente estáveis. Assim, são acessíveis a todos os trabalhadores através da relação que estabelecem entre si e neste contexto, as ações são recriadas de acordo com o estilo individual de cada um.

Na atividade docente, o que é comum a todos os professores durante a realização do seu trabalho, é o gênero da atividade, o estilo é algo particular, é próprio de cada indivíduo. Alguns aspectos são considerados características específicas do gênero da atividade docente e são realizadas por todos os professores, ou seja, o que é prescrito, e há também o estilo próprio, a marca individual de cada professor.

De acordo com Clot (2007, p. 50), o estilo individual “é o movimento mediante o qual esse sujeito se liberta do curso das atividades esperadas, não as negando, mas através do desenvolvimento delas”. Entende-se que ocorrem situações de recriação a partir do

estilo individual de cada um, muito embora a atividade esteja vinculada a um coletivo, sempre haverá traços individuais que estão relacionados à forma com que cada um desenvolve a sua atividade.

No entanto, nas atividades desenvolvidas pelos professores, por estarem em constante interação com os alunos, são expostas a inusitadas situações, mas muitas vezes as prescrições que lhes são impostas não permitem que correspondam a tais situações. Assim, mesmo havendo um planejamento prévio por parte do professor, sempre ocorrem situações que vão para além do planejado, daí a necessidade de se ter clareza da flexibilidade que precisa ter esse planejamento, tendo em vista não ser algo pronto e acabado. Estas situações de improvisos são momentos ricos de interação e faz com que nos reportemos a Clot (2010) ao que este afirma que se deve “agir sem poder tudo prever a fim de saber”.

Ecker (2016, p.40) afirma que:

[...] entre o trabalho prescrito (planejado) e o trabalho realizado há sempre certa distância, visto que não é possível prever todos os acontecimentos que ocorrerão em determinada situação, como é o caso aqui, na realização da atividade docente. Dessa maneira, tendo em vista tais aspectos, pode-se dizer que mesmo que o trabalho seja planejado/prescrito, haverá sempre situações em que a atividade não se realizará exatamente como foi prescrita, ocorrendo, assim, uma situação de imprevisto, de obstáculo ou dificuldade. Colocamos, portanto, que entre o trabalho prescrito e o realizado há um terceiro termo, denominado gênero de atividade, que, como já exposto, diz respeito a tipos relativamente estáveis de ação, e acrescentamos ainda que os gêneros de atividades podem ser também definidos como uma memória para predizer, ou seja, estabelece, antes da ação, as condições iniciais da atividade a ser desenvolvida, dispondo, assim, de um conjunto de ações ou atos pré-fabricados, prontos para serem usados, ou seja, cria-se um repertório. Essas ações pré-fabricadas em um determinado meio de trabalho formam um repertório dos atos convencionados e adotados por esse meio (CLOT, 2008/2010, p. 123). Essas maneiras de se utilizar de atos convencionados fazem parte do gênero de atividade.

Entende-se que os imprevistos que ocorrem na atividade docente, possibilita mobilizar a prática pedagógica através de um processo de tomada de consciência, no qual o professor pode ampliar o seu repertório, explorando possibilidades não realizadas.

As excessivas atribuições no espaço escolar, não são “privilégios” apenas do professor pedagogo, os demais professores também se encontram submersos a várias funções, são agentes sociais, enfermeiros, psicólogos, entre outras, e precisam responder a exigências que não estão de acordo com a sua formação. Observa-se que essas atribuições contribuem para com um processo de perda de identidade profissional, onde há a

impressão de que a atividade última a ser desenvolvida é a de compartilhar conhecimentos com os alunos.

A partir da análise desse contexto é possível identificar um processo de desvalorização do trabalho dos professores. As propostas que se apresentam, principalmente no setor educacional, confirmam isso, pois comprometem a autonomia pedagógica, ou seja, o professor enquanto trabalhador passa a visualizar uma perda de controle sobre o processo de concepção e organização do seu próprio trabalho.

### 2.3 O PROFESSOR COMO TRABALHADOR

Lima (apud Amigues 2010, p.87), assevera que "o trabalho do professor é normalmente realizado em um espaço já organizado, a escola, e a constituição de grupos de alunos, a definição dos tipos de tarefas, o tempo a ser dedicado, etc. não são definidos pelo professor, mas lhe são impostos por uma organização". A partir disto, o professor precisa administrar as exigências que lhes são impostas pela SEED – Secretaria Estadual de Educação e as situações do dia a dia. Eis mais um dos dilemas vividos pelos professores.

Lima (2016b)<sup>13</sup> destaca que:

O professor não é apenas um educador (...). É também, ao mesmo tempo, um trabalhador. Por essa razão, não se pode pensar o trabalho educativo sem se levar em conta as prescrições que estão em sua origem, pois as ações do professor consistem na organização e administração do meio social educativo (isto é, das condições de estudo dos alunos) a partir das prescrições que lhe são feitas. Trata-se de uma resposta do professor ao que dizem e ao que não dizem as prescrições. Semelhantemente, não se pode pensar a aprendizagem dos alunos e o modo como ela se dá sem se levar em conta essa organização e administração efetuadas pelo professor. A relação professor-aluno é, portanto, uma relação mediada pelas prescrições.

Ainda de acordo com este mesmo autor, “as prescrições podem ser *oficiais* (geralmente escritas) ou *oficiosas* (geralmente não-escritas)”. Como exemplo de prescrições oficiosas podemos citar: o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico, as Resoluções, dentre outros documentos; as não oficiosas não tem caráter oficial, mas também interferem no trabalho do professor dizendo como ele deveria ou não desenvolvê-lo. O contexto escolar como um todo é um espaço de organização que nos é imposto.

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://formacaoesaudeprofessor.com/2016/02/12/o-professor-nao-so-como-educador-mas-tambem-como-trabalhador/>.

Todas as tarefas que são prescritas aos professores pressupõem ajustes a partir da sua interpretação, o que de acordo com Lima (2016) desencadeia um processo de autoprescrição, a partir das quais prescreve tarefas aos alunos.

Para tanto, faz-se necessário que os professores sejam atuantes em seu contexto de trabalho, estar sempre atentos a compreender e desenvolver a si e a seus pares, o que de acordo com Clot (2007, p. 127) seria uma “opção para enfrentar as dificuldades de uma atividade científica praticada em “ambiente habitual””.

Para que haja uma melhor compreensão sobre o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, faz-se necessário apresentar as quatro dimensões da profissão e da própria atividade docente, as quais são indissolúveis, conforme Lima (2016b)<sup>14</sup>:

1. “DIMENSÃO IMPESSOAL – É constituída pelas prescrições, sejam elas oficiais ou oficiosas. Essa dimensão da profissão docente tem esse nome justamente porque o trabalho educativo prescrito em si e por si é, na realidade, trabalho de ninguém: não se pode identificar – por exemplo – o nome do professor que o executou, executa ou executará. Essa dimensão da profissão é também dita impessoal porque diz respeito a um trabalho docente abstrato, cujo resultado é antecipado de acordo com condições ideais de realização, as quais – como indiquei em um post anterior – nunca correspondem às condições reais. Assim, esse trabalho docente não pertence a ninguém, a nenhum professor, sendo impessoal.

2. DIMENSÃO PESSOAL – Essa dimensão da profissão docente diz respeito a um processo gradual de pessoalização do trabalho impessoal das prescrições. Esse processo se dá na medida em que, para executar o trabalho, dado professor de carne e osso – em resposta às prescrições – desenvolve continuamente estratégias de adaptação a situações reais de trabalho em tempo real. Nesse caso, as prescrições – uma vez recriadas para corresponder às condições reais do trabalho de ensino-aprendizagem nas quais o professor se encontra – passam a ser autoprescrições. Dessa forma, contrariamente ao que se dá na dimensão impessoal da profissão, trata-se aqui de trabalho docente que efetivamente se realiza e que – por isso mesmo – passa a ser trabalho de alguém, de um professor real, tornando-se então possível identificar o nome do docente que o está executando, executa ou executará. Em outras palavras, a dimensão pessoal da profissão docente corresponde a uma apropriação da dimensão impessoal pelo professor em atividade: o trabalho de ensino-aprendizagem de ninguém passa a ser trabalho de ensino-aprendizagem de alguém, de um educador/trabalhador específico.

3. DIMENSÃO INTERPESSOAL – corresponde a uma apropriação da dimensão impessoal pelo sujeito trabalhador em atividade. Mas essa apropriação só pode ocorrer na relação com outros sujeitos, trabalhadores ou não. É justamente esse aspecto que vem a constituir a dimensão interpessoal da profissão docente: a atividade de ensino-aprendizagem, como atividade humana que é, não existe e não pode existir sem destinatários. No caso do trabalho do professor, são exemplos de destinatários: os próprios alunos, os outros professores, a direção escolar, os pais ou responsáveis pelos alunos, a sociedade, o governo, etc. É importante ressaltar que, nessa dimensão, o professor também dirige seu trabalho a si mesmo, constituindo-se – nesse caso – como destinatário de seu próprio trabalho. Cada categoria de destinatários tem seus interesses

---

<sup>14</sup> Disponível em: <https://formacaoesaudedoprofessor.com/2016/02/17/impessoal-e-pessoal-duas-das-quatro-dimensoes-da-profissao-docente/> e <https://formacaoesaudedoprofessor.com/2016/02/19/interpessoal-e-transpessoal-duas-outras-das-quatro-dimensoes-da-profissao-docente/>

legítimos (muitas vezes, também ilegítimos!) no trabalho educacional que é realizado pelo professor. Sendo esses interesses tão ou mais variados que os próprios destinatários do trabalho, o exercício da profissão docente se complica consideravelmente, pois o professor é desafiado a realizá-lo num território de múltiplos conflitos e, frequentemente, apesar deles.

4. DIMENSÃO TRANSPESSOAL – é possível perceber que entre o trabalho docente prescrito – aqui entendido como proveniente dos organizadores ou gestores do trabalho educativo – e o trabalho docente realizado – aqui entendido como proveniente dos sujeitos (ou executores) do trabalho educativo, não há um hiato ou um vácuo, pois a distância que se dá entre eles consiste na verdade em um gradual trabalho de reorganização das tarefas (ou prescrições) pelos próprios coletivos profissionais. Em outras palavras, como diria Yves Clot, consiste em uma “recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo”. Disso resulta a dimensão “transpessoal” da profissão docente, que corresponde às maneiras comuns de se fazer algo em um dado coletivo de professores, as quais são partilhadas pelos sujeitos em dado meio escolar, correspondendo ao que se chama gênero de atividade docente ou, de forma mais ampla, gênero de atividade didático-pedagógica, que pode ainda ser definido como formas ou tipos relativamente estáveis de ação de ensino-aprendizagem. Nessa dimensão do trabalho docente, pode-se dizer que a profissão é de todos, mas de nenhum em particular. É, portanto, coletiva e transpessoal”.

Neste contexto é de fundamental importância que os professores enquanto trabalhadores que são assumam um lugar de distanciamento da sua prática para que assim possam observar-se e verificar situações potencializadas ou que necessitam de um olhar diferenciado. É isso que se busca nos momentos de formação continuada através das filmagens e das autoconfrontações simples e cruzadas.

É de suma importância que os processos de formação de professores partam de uma análise do real da atividade que ocorre na complexidade do dia a dia na escola, pois o trabalho não se reduz ao que é prescrito e o que é realizado, mas envolvem questões que perpassam o que é possível e o que é impossível, a organização de normas coletivas que favoreçam o funcionamento, as atividades que foram impedidas de serem realizadas e/ou que foram realizadas atendendo a exigências legais, com insatisfação, ou seja, todas essas atividades expressam a necessidade de uma redefinição do trabalho do professor.

No entanto, o que está previsto nos atuais formatos de processos de formação não diz respeito a essa análise do real em suas diferentes dimensões, prioriza-se o que está prescrito, entendendo que isso trará um melhor desempenho aos professores e êxito no processo de ensino aprendizagem dos alunos, mas através da Clínica da Atividade é possível observar que há uma nova proposta, que vai de encontro as reais necessidades dos professores, conforme se apresentado a seguir.

## 2.4 A CLÍNICA DA ATIVIDADE

A Clínica da Atividade está situada historicamente a partir de uma equipe de pesquisa em Psicologia do Trabalho sob a coordenação de Yves Clot e Daniel Faïta, no CNAM - Conservatório Nacional de Artes e Ofícios, em Paris.

De acordo com Lima (2016)<sup>15</sup>,

[...] o termo “clínica” não corresponde aqui de forma alguma a ideia de um “lugar aonde vão os doentes consultar um médico, receber tratamento ou submeter-se a exames”, tal como apresentada pelo dicionário Aurélio. Trata-se, ao invés disso, de fazer das escolas e das salas de aula o lugar preciso em que os próprios professores buscam, em parceria com os formadores e demais gestores educacionais, desenvolver práticas de ensino-aprendizagem ao mesmo tempo em que identificam e trabalham para superar a precariedade, que – com muita frequência – se traduz em diversos obstáculos e dificuldades insuperáveis se os professores não forem incentivados e apoiados pela gestão.”

Clot (2006), citado por Lima (2010, p. 109), nos apresenta as três principais características das pesquisas realizadas pela Clínica da Atividade: “1. considera o trabalho como atividade humana, às voltas com o real; 2. visa dar aos trabalhadores a oportunidade de se reconhecer naquilo que fazem; e 3. tem por objetivo ‘tratar’ e ‘curar’ o trabalho”.

Entende-se que a primeira característica está diretamente relacionada ao fato do indivíduo através da sua ação, seja ela intencional ou não, superar obstáculos e buscar oportunidades para o seu próprio desenvolvimento. A segunda característica busca tornar o trabalhador, no caso desta pesquisa, o professor, protagonista da sua própria história, pois estes são considerados especialistas nas atividades que desenvolvem, proporcionando oportunidade de se identificar naquilo que faz e dar sentido a essa atividade. A terceira e última característica, apresenta a possibilidade de refletir sobre o trabalho em desenvolvimento, refletir a cerca dele e buscar novas formas de realização com vistas a transformar a sua ação.

De acordo com Clot (2010, p. 13) a Clínica da Atividade apresenta particular interesse “pela história e pelo desenvolvimento da sociedade em cada sujeito. Com e contra a sociedade, para além dela, *na e pela* atividade”.

A Clínica da Atividade Docente é uma proposta de uma formação continuada que desenvolva os professores enquanto profissionais para que não adoeçam no exercício de sua função. Trata-se, segundo Lima (2016b)<sup>16</sup>:

<sup>15</sup> Disponível em: < <https://formacaoesaudedoprofessor.com/2016/03/28/clinica-da-atividade-docente-uma-proposta-de-formacao-continuada-e-de-promocao-da-saude-do-professor-no-trabalho/>>.

(...) de fazer das escolas e das salas de aula o lugar preciso e que os próprios professores buscam, em parceria com os formadores e demais gestores educacionais, desenvolver práticas de ensino aprendizagem ao mesmo tempo em que identificam e trabalham pra superar a precariedade, que – com muita frequência – se traduz em diversos obstáculos e dificuldades insuperáveis se os professores não forem incentivados e apoiados pela gestão.

Entende-se que ao promover a formação continuada dos professores com um olhar para a sua saúde, tende a evitar o seu adoecimento. É preciso que essa atenção seja direcionada ao professor antes que tal fato ocorra, para que assim, se realizem profissionalmente e mantenham-se saudáveis em todos os sentidos.

Para que a Clínica da Atividade Docente se efetive faz-se necessário considerar os catorze passos para a sua implementação de acordo com Lima (2016b)<sup>17</sup>:

1. “A implementação de uma Clínica da Atividade Docente nas escolas como forma de nelas promover a formação continuada e a saúde dos professores deve partir da demanda dos próprios professores e não trapacear com a realidade da educação. A questão aqui é também uma demanda de pelo menos três ordens: 1) os professores querem e precisam ser reconhecidos e respeitados como especialistas na atividade que desenvolvem; 2) os professores querem e precisam ter melhores condições de trabalho, especialmente em sala de aula; e 3) os professores querem e precisam de um programa de formação continuada que os respeite como especialistas naquilo que fazem e que se preocupe com sua saúde, não fechando os olhos e não virando as costas para a precariedade de suas condições de trabalho”.
2. (...) a constituição de um coletivo de professores a partir de determinadas estruturas educacionais. Não se deve confundir coletivo de professores com coleções de indivíduos. O que espontânea e normalmente existe nas escolas são as coleções de indivíduos. É a partir delas que se deve constituir o coletivo de professores. Isso se faz, em um primeiro momento, apresentando-se detalhadamente a proposta de trabalho aos docentes e obtendo-se sua adesão para participar. Se a apresentação for séria e bem-feita, eles compreenderão e apoiarão a iniciativa.
3. (...) enfrentar o trabalho concreto de sala de aula com esse coletivo. Dentre os vários métodos clínicos disponíveis para se fazer isso, destacarei e detalharei neste e nos próximos posts o método da Autoconfrontação Simples e Cruzada. Trata-se de procedimentos inovadores, que – por meio da filmagem audiovisual – se apoiam no emprego das imagens dos professores em situação de trabalho com os alunos, em sala de aula ou em outros ambientes escolares, com o objetivo de promover em parceria a formação continuada e a saúde nas escolas. É importante ressaltar que a inovação aqui não é a filmagem de aulas em si! A inovação aqui é o próprio trabalho clínico que se desenvolve por meio dessa filmagem antes, durante e depois de sua realização. Os procedimentos são os seguintes:
  - 1) Formar duplas de professores voluntários no interior do coletivo de trabalho docente para a filmagem de aulas;
  - 2) Estabelecer uma parceria de trabalho com os alunos dos professores voluntários e – no caso dos discentes menores de idade – também com seus pais ou responsáveis;
  - 3) Observar e registrar por escrito uma ou duas aulas de cada professor de cada dupla voluntária;

<sup>16</sup> Disponível em: <https://formacoesausedoprofessor.com/2016/03/28/clinica-da-atividade-docente-uma-proposta-de-formacao-continuada-e-de-promocao-da-saude-do-professor-no-trabalho/>

<sup>17</sup> Disponível em: <https://formacoesausedoprofessor.com/sobre-o-blog/>

- 4) Auxiliar os professores de cada dupla voluntária na análise e na problematização das aulas observadas e registradas por escrito;
  - 5) Filmar uma ou duas aulas de cada professor de cada dupla voluntária tendo em mente a análise e problematização inicial das aulas observadas;
  - 6) Auxiliar os professores na análise e na problematização de trechos das aulas filmadas por eles escolhidos e indicados, empregando para isso sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada, as quais devem também ser gravadas audiovisualmente;
  - 7) Produzir videodocumentários sobre o processo de análise e problematização de trechos das aulas filmadas, empregando para isso as gravações das sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada;
  - 8) Compartilhar os videodocumentários com todo o coletivo de professores em reuniões pedagógicas conduzidas pelos próprios professores, com o auxílio – por exemplo – dos Coordenadores Pedagógicos;
  - 9) Auxiliar o coletivo de professores na análise e na problematização dos videodocumentários de modo que formulem providências didático-pedagógicas a serem tomadas por eles mesmos e pelos gestores educacionais;
  - 10) Registrar em atas uma síntese da análise e da problematização dos videodocumentários, bem como das providências didático-pedagógicas a serem tomadas;
  - 11) Levar os resultados ao conhecimento dos gestores educacionais apoiadores da iniciativa por meio dos videodocumentários e das atas das reuniões pedagógicas;
  - 12) Tomar as providências didático-pedagógicas necessárias com o apoio do coletivo de professores e dos gestores educacionais envolvidos;
4. (...) por meio do método da Autoconfrontação Simples e Cruzada, é formar duplas de professores voluntários para a filmagem de aulas no interior do coletivo recentemente constituído;
  5. (...) nenhuma prática didático-pedagógica em sala de aula é em si e por si mesma “certa”, “boa”, “errada” ou “ruim”, no âmbito de uma Clínica da Atividade Docente, o Coordenador Pedagógico, como Clínico-Formador ou, se preferir, como Formador-Clínico, ao observar uma ou duas aulas de determinado professor, busca registrar detalhadamente, de forma tão neutra e objetiva quanto possível, aquilo que se passa de cinco em cinco minutos na interação professor-aluno em sala de aula.
  6. (...) auxiliar os professores na análise e problematização de suas aulas (...), com o objetivo de promover tanto a formação continuada quanto à saúde do professor.
  7. (...) filmagem efetiva de uma ou duas aulas dos professores de cada dupla voluntária no interior do coletivo de trabalho docente.
  8. (...) analisar e problematizar trechos das aulas filmadas em sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada. É importante ressaltar que os protagonistas dessa análise e problematização devem ser os próprios professores, como os únicos especialistas legítimos naquilo que fazem, e não os Coordenadores Pedagógicos, que – como Clínicos-Formadores ou Formadores-Clínicos – têm a incumbência de auxiliar os professores nesse exercício de protagonismo.
  9. (...) produzir videodocumentários sobre todo o processo, empregando para isso as gravações audiovisuais realizadas. Para cada dupla de professores devem ser produzidos dois videodocumentários, um para cada professor da dupla.
  10. (...)empregar esses videodocumentários em reuniões pedagógicas com todos os professores do coletivo.
  11. (...) auxiliar o coletivo de professores na análise e problematização desses mesmos videodocumentários, de modo que formulem providências didático-pedagógicas a serem tomadas por eles mesmos e/ou pelos gestores educacionais.
  12. (...) registrar em ata uma síntese das discussões realizadas e das providências a serem tomadas.
  13. (...) levar os resultados alcançados ao conhecimento dos Gestores Educacionais, de modo a viabilizar que se tomem determinadas providências de resolução de certos problemas que dependem de seu apoio político irrestrito.
  14. (...) o décimo quarto e último passo na implementação de uma Clínica da Atividade Docente nas escolas é justamente a efetiva tomada de providências. Essas providências são tomadas com o apoio do coletivo de professores e dos gestores educacionais”.

Esses são os passos utilizados para implementar uma Clínica da Atividade Docente na escola, é a partir destes que que é possível que o professor no exercício da sua atividade profissional deixe de ser observado e passe a observar-se com um olhar clínico.

Para Clot (2010, p. 253), “uma clínica da atividade se empenha em organizar as migrações do vivido na atividade do sujeito para que ele possa fazer a experiência do que ele é capaz; o que é o único meio de alguém se conhecer melhor”.

Ainda citando Clot (2007, p. 202), que afirma que “a Clínica da Atividade que praticamos busca, a partir da análise estilística das ações, pôr o gênero a trabalhar para que ele permaneça, volte a ser ou passe a ser meio de agir coletiva e individualmente na situação”.

### **2.3 VIGOTSKI – EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO**

A partir do momento em que o professor, a partir da formação continuada se observa e explora as suas possibilidades não realizadas, dessa forma, indo para além de si mesmo, repetindo-se e recriando-se continuamente (LIMA; ALTHAUS; RODRIGUES, 2011), passa por um processo de pleno desenvolvimento.

Através da tomada de consciência ao professor é permitido identificar o que há de real na atividade que realiza diariamente, o que para Echer (2016), corresponde ao que se faz concretamente e ao que se pode, por exemplo, observar diretamente nas filmagens.

Ao se falar do real da atividade, refere-se às possibilidades não realizadas, ou seja, ao que não se quis fazer, mas se fez assim mesmo, ao que se fez para não se fazer aquilo que deveria ser feito, ao que poderia ser feito de outra forma, etc. (CLOT, 1999/2006, p. 116). No momento da realização da filmagem do professor em plena atividade na sala de aula, revela-se o real da atividade e possibilita a observação das potencialidades existentes.

As sessões de autoconfrontação apresentam essa possibilidade pelo fato de ao colocar os professores diante de sua imagem em situação de trabalho, promover o diálogo consigo e com o outro. Através da verbalização no momento da explicação de suas ações, registradas no vídeo, que o sujeito descobre aspectos de suas condutas, os quais têm dificuldade para descrever (CLOT, 2008/2010, p. 138-139). Assim, a partir dessa tomada de consciência, considera-se que houve desenvolvimento no momento em que ocorre a interação dialógica, acessando o que há de real na atividade.

Na perspectiva Vigotskiana o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação com o outro, com o meio no qual está inserido.

Vygotsky (1896-1934) psicólogo russo propôs-se a desenvolver uma psicologia, que considerasse a posição da psicologia como ciência. A psicologia vigotskyana representa uma síntese entre a psicologia como ciência mental e como ciência natural, considerando o homem como corpo e mente, ser biológico e ser social, pertencendo a sua espécie e, ao mesmo tempo, participando de um processo histórico.

De acordo com Oliveira (1993) e Wertsch (1988), um dos pilares do pensamento vigotskyano são as funções psicológicas superiores: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamentos abstratos e comportamento intencional, as quais distinguem o homem dos outros animais. Essas funções tem uma base biológica - o cérebro - e podem ser observadas durante o desenvolvimento do indivíduo.

As funções psicológicas superiores se manifestam inicialmente nas relações sociais e através dos processos interpsicológicos, os quais são regulados e controlados a partir da interação com outras pessoas. A partir do momento em que se tornarem individuais podem se realizar no plano intrapsicológico, ou seja, serão reguladas e controladas pelo próprio indivíduo. As funções psicológicas superiores manifestam-se através do desenvolvimento cultural, destacando uma formação que em um primeiro momento ocorre entre as pessoas e depois, no indivíduo.

A origem desses processos se justifica pelo fato de que a relação entre o homem e o mundo não ocorre de forma direta, mas através dos meios simbólicos, os quais se caracterizam como atividade humana e podem ser físicos ou psicológicos. Os físicos se referem às ferramentas que permitem transformar o meio e os psicológicos são os signos, a linguagem, o sistema numérico, representações gráficas, enfim, toda forma de sistema convencional.

Os signos, para Vygotsky (1998), são estímulos artificiais através dos quais o indivíduo pode controlar e regular o seu próprio comportamento. É através dos signos que ocorre um processo denominado internalização. A internalização se refere à passagem do interpsíquico para o intrapsíquico, o que possibilita o controle desses processos conscientemente. “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKY, 1998, p. 74).

No processo de internalização, a cultura não se encontra apenas na origem, mas na passagem do social para o individual. É na cultura que os indivíduos recriam e reinterpretam informações, conceitos e significados.

Neste sentido, o uso dos signos é realizado somente pelos seres humanos pelo fato de que quando interagimos com outros indivíduos que já dominam e possuem a capacidade de nos transmiti-los é que conseguimos nos apropriar deles.

Outro conceito apresentado por Vigotsky, que vem dar suporte a aprendizagem, gerando assim desenvolvimento, é o conceito de zona de desenvolvimento proximal ou potencial – ZDP. Representa a distância entre o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, o que o indivíduo consegue realizar com a ajuda de outro mais experiente, e o nível de desenvolvimento real, aqui se refere ao que o indivíduo consegue realizar sozinho, pelo fato de já estar desenvolvido neste ponto.

Para Vigotsky, a zona de desenvolvimento proximal:

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vigotsky,1998, p.112).

Em cada um de nós há várias ZDPs e elas estão relacionadas às diferentes áreas de conhecimento, pois o nível de desenvolvimento em uma determinada disciplina/conteúdo é diferente de outra. Enquanto professores, precisamos ter clareza deste nível e buscar intervir além dele.

O processo de mediação na ZDP vem contribuir para que ocorram avanços no conhecimento. Para investir na ZDP faz-se necessário estar à busca de novos desafios, para que individualmente ou com outro colega possa haver troca de experiências que favoreçam o desenvolvimento.

Conforme Vigotsky (1998, p. 126), “o aprendizado geralmente precede o desenvolvimento”, alguns hábitos e habilidades são adquiridos antes mesmo do indivíduo aprender a aplicá-los de forma consciente.

Nesta pesquisa serão utilizados os conceitos de desenvolvimento humano e de ZDP de Vigotsky para analisar e refletir a prática pedagógica das professoras participantes da pesquisa, a partir da utilização de método da autoconfrontação simples e cruzada.

Através da autoconfrontação, busca-se facilitar o diálogo pelo fato que considerar que é através deste que os indivíduos discutem sobre diferentes pontos de vista, desencadeando o seu desenvolvimento. Assim, Vigotsky (1998, p.06) afirma que “a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social”.

## **2.4 ARTICULAÇÃO ENTRE AS TEORIAS**

A linguagem é o meio através do qual os indivíduos estabelecem relação com os demais, é através dela que nos constituímos, pois de acordo com Bakhtin, “sem linguagem não existe sociedade”.

De acordo com Bakhtin (2016, p. 28), “os enunciados são a real unidade da comunicação discursiva. Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso”. Assim, como há a relação do falante com o discurso e com o ouvinte, os quais de alternam na fala, da mesma forma, há a relação o trabalhador (professor) com o seu trabalho. Essa relação ocorre através dos gêneros da atividade.

O discurso não pode existir sem estar diretamente relacionado ao enunciado de alguém, por isso a linguagem é considerada ideológica, ou seja, ela se constrói a partir do ponto de vista de quem fala, não podemos ter acesso a ela tal e qual.

No que se refere a este trabalho de pesquisa e intervenção, os enunciados utilizados pelos professores durante as suas atividades não são seus, mas são enunciados que já foram pronunciados em outros lugares, por outros indivíduos, em outras situações e neste momento são recriados a partir deste contexto específico e de acordo com o estilo de cada professora. Muito embora algumas práticas sejam próprias da atividade docente, elas se apresentam de forma diferenciada a partir do estilo pessoal de cada profissional, haja vista a sua experiência pessoal/profissional, sua formação, suas concepções de mundo, dentre outros fatores considerados determinantes neste momento de recriação.

De acordo com Lima (2010a, p. 237) o lado da recriação da ação a ser repetida, exige do sujeito agente um constante engajamento ou investimento de si. No entanto, com o passar do tempo, este engajamento ou investimento pode ir diminuindo ou “atrofiando”, levando a um ponto com pouca adaptação criativa da ação às circunstâncias, sempre novas

de cada contexto, podendo causar uma repetição ao idêntico, ou seja, não há desenvolvimento, nem superação efetiva das dificuldades diante de tais situações.

Neste contexto, as tarefas<sup>18</sup> realizadas pelo professor, sofrem interferência de múltiplos fatores, desde políticas públicas que não trazem perspectivas democráticas, emancipatórias ou de valorização profissional, às péssimas condições de trabalho (salas superlotadas, falta de materiais, estruturas precárias, etc.) as quais podem levá-los ao desânimo, falta de engajamento, atrofiando sua ação e conduzindo-o à repetição diante de determinadas situações, impossibilitando a recriação (LIMA, 2010a; LIMA, 2011).

Baseado em Vigotsky, Clot (2006) a partir de uma explicação sobre o desenvolvimento da atividade em situação de trabalho, destaca que:

Do ponto de vista científico e prático, o fundamental é o desenvolvimento da atividade, isto é, o desenvolvimento de novos instrumentos de ação pelo sujeito, a reapropriação crítica da tarefa prescrita. Os artefatos (regulamentos prescritos, tarefas) podem se tornar meio de agir para o sujeito e não somente meio de agir, tendo em vista objetivos da organização. Portanto, eu entendo essencialmente, de forma abrangente, o desenvolvimento de instrumentos de ação pelo sujeito, o desenvolvimento de suas relações com seus colegas, mas também as transformações de suas relações com a hierarquia, e também o desenvolvimento de objetos de trabalho que não são forçosamente os objetos prescritos. O que quero dizer é que entre o trabalho, tal como é prescrito /formatado pela direção da empresa, e o trabalho tal como se desenvolve na atividade do sujeito, há uma grande distância! E é precisamente esse mundo de distância entre os dois que representa uma ocasião de sofrimento para o sujeito; porque ele está em situação de desenvolvimento psicológico impedido de atividade pelas tarefas que são pequenas demais para o desenvolvimento do sujeito (CLOT, 2006, p. 28).

Clot (2006) afirma que a partir de situações de impedimentos observadas em situações de trabalho que se preocupou com a concepção de desenvolvimento na perspectiva de Vigotsky. No entanto, deixa claro que “não se pode confundir desenvolvimento da atividade com desenvolvimento do sujeito” (CLOT, 2006, p.28), pois pode haver situações em que o desenvolvimento da atividade “se traduz por uma crise no desenvolvimento do sujeito” (CLOT, 2006, p. 28-29).

Nesta perspectiva, através do diálogo que se estabelece entre os professores nas sessões de autoconfrontação, busca-se refletir sobre possibilidades não realizadas no momento de realização do seu trabalho, formas de superação dos impedimentos, bem como, fortalecer práticas exitosas, sempre em busca do desenvolvimento.

---

<sup>18</sup> A tarefa pode ser definida como a previsão de um resultado esperado dentro de condições ideais. Mas as condições ideais nunca coincidem com as condições reais e, por isso mesmo, o resultado que se espera nunca é o resultado que efetivamente se alcança. A tarefa pode então ser definida também como aquilo que é prescrito ao trabalhador por outros ou por si mesmo. A tarefa é a prescrição. (Lima, 2016b).

Para Vigotsky, o desenvolvimento humano é um processo sócio histórico, onde a linguagem apresenta fundamental importância, por ser através dela que as funções mentais superiores se estabelecem e se transmitem. Ainda de acordo com Vigotsky (2010, p. 80), o desenvolvimento “é o resultado de um processo dialético complexo”.

Na sequência, será apresentada a metodologia utilizada para a produção dos dados desta pesquisa e posterior análises.

### 3. METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa foi utilizada como metodologia a Clínica da Atividade. Essa abordagem teórico-metodológica foi desenvolvida por Yves Clot (2007), a partir de bases bakhtiniana e vigotskyniana, as quais buscam provocar o desenvolvimento para poder assim analisar os processos, pois considera que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VIGOTSKY, 2007, p. 68).

Partindo deste contexto de fundamentação, os dados desta pesquisa foram produzidos a partir do método da autoconfrontação. Este método foi criado na França, pelo linguista Daniel Faïta e adotado por Yves Clot.

Assim, a autoconfrontação diz respeito a “procedimentos teórico-metodológicos que se apoiam em um uso específico da imagem audiovisual de sujeitos em atividade em situação de trabalho” (LIMA, 2013, p. 65). A partir deste método é possível ao professor se observar em situação de trabalho, refletir e dialogar sobre a sua prática, buscando novas possibilidades de realização.

A autoconfrontação ocorre nas formas simples e cruzada. Durante a autoconfrontação simples, é oferecida ao professor a oportunidade de observar-se em uma sequência de imagens durante a realização de suas atividades em sala de aula. A partir da sua visualização em contexto de trabalho, o professor realiza um diálogo consigo mesmo e com a pesquisadora. É neste “contexto em que o sujeito se torna, por sua vez, um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro” (CLOT, 2008/2010, p. 253).

Durante o processo de realização da autoconfrontação simples, realizada com cada um dos professores que fazem parte da dupla voluntária, ocorrem as seguintes etapas: 1. O professor, na presença dos mediadores, observa um trecho de sua aula; 2. O professor é convidado a descrever e a explicar o trecho de sua aula a ser observado; 3. Os mediadores fazem perguntas ao professor, a partir de sua descrição e explicação (CLOT, 2008/2010, p. 253; LIMA, 2013, p. 65). As autoconfrontações simples realizadas nesta pesquisa e intervenção foram gravadas em formato audiovisual.

A autoconfrontação cruzada consiste no fato do professor visualizar as imagens de um colega em situação de trabalho e dialogar consigo mesmo, com seu colega e com as pesquisadoras. Ressalta-se aqui que este colega também realizou a autoconfrontação

simples e vice versa, sempre na presença de um mediador (CLOT, 2008/2010, p. 139 – 146; LIMA, 2013, p. 65). Para realização da autoconfrontação cruzada, ocorrem as seguintes etapas: 1. O professor “A”, na presença dos mediadores e do professor “B”, observa o trecho de aula do professor “B”; 2. Ao professor “A” foi solicitado que descreva o trecho de aula de seu colega; 3. O professor “A” e o professor “B” dialogam entre si e buscam refletir sobre os seus diferentes pontos de vista; e 4. Cabe aos mediadores coordenar o diálogo e as reflexões. Essas etapas são realizadas com ambos os professores (CLOT, 2008/2010, p. 256; LIMA, 2013, p. 66). As autoconfrontações cruzadas, da mesma forma que as autoconfrontações simples, foram gravadas em formato audiovisual.

Diante do exposto, o material utilizado para análise é composto por um trecho de aula de cada professora, selecionados por elas mesmas, duas sessões de autoconfrontação simples e duas sessões de autoconfrontação cruzada, das quais uma sessão de autoconfrontação simples e uma sessão de autoconfrontação cruzada de cada um dos professores que formam a dupla voluntária participante desta pesquisa.

As análises estão organizadas da seguinte forma: 1. Análise do estilo da professora A; 2. Análise do estilo da professora B; 3. Análise da sessão de autoconfrontação simples com a professora A; 4. Análise da sessão de autoconfrontação simples com a professora B; 5. Análise da sessão de autoconfrontação cruzada com a professora A; 6. Análise da sessão de autoconfrontação cruzada com a professora B; 7. Análise de desenvolvimento coletivo.

Durante o processo de realização da pesquisa e intervenção, faz-se necessário que a pesquisadora tenha clareza de que o especialista na atividade que realiza é o próprio professor e não cabe a esta apresentar nenhum tipo de juízo de valor, pois não cabe ao pesquisador “compreender por que se faz o que é feito [...] ele procura, de preferência, levar os trabalhadores a se interrogarem sobre o que eles observam da própria atividade” (CLOT, 2008/2010, p. 241).

Os dados das filmagens, como parte do processo metodológico, foram transcritos de acordo com as normas estabelecidas no projeto NURC/SP e apresentadas em Preti (2011, p. 11-12), conforme consta abaixo:

<b>OCORRÊNCIA</b>	<b>SINAIS</b>	<b>EXEMPLIFICAÇÃO*</b>
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	de ter tantos níveis ( )
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(relampejar)
Truncamento	/	des/...

Entonação enfática	Maiúscula	TENTA VOCÊ INSISTE
Prolongamento de vogal e consoante	:	Éh
Interrogação	?	é uma falha?
Qualquer pausa	...	tem... como solucionar?...
Comentários descritivos do transcritor	(( ))	professora vai atender a dúvida do aluno na carteira
Sobreposição ou simultaneidade de vozes	[	Uhn

\*Exemplos extraídos do *corpus* da pesquisa

As normas do Projeto de Estudos da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (Projeto NURC – SP) que constam em Preti (1999) foram adotadas pelo fato de que, segundo Ariati (2018, p.37):

[...] o texto não é “higienizado”, ou seja, não ocorre à retirada de trechos nos quais o falante repete uma informação ou o ouvinte sobrepõe à fala do interlocutor, por exemplo. Ao contrário, são justamente esses fenômenos que tais normas buscam materializar na transcrição.

As transcrições<sup>19</sup> realizadas estão apresentadas e organizadas em tabelas que se apresentam da seguinte maneira: na coluna da esquerda estão contabilizadas as linhas com uma contagem de 05 em 05; na coluna central está colocada a identificação dos interlocutores, sendo dois pesquisadores durante as Autoconfrontações aqui identificados como Pesquisadora 1, Pesquisadora 2 e Pesquisadora 3 (pesquisadoras), Professora A, Professora B, Professora A no Vídeo, Professora B no Vídeo, representados respectivamente como P1, P2, PA, PB, PAV, PBV e; na coluna da direita está o texto transcrito.

A utilização das imagens apresenta um grande apoio para que possa perceber os marcadores conversacionais não linguísticos (olhar, meneios de cabeça, gesticulação, etc.) que são relevantes na análise dialógica, que somente com o áudio não é possível reconhecê-los.

Na sequência serão discutidos os dados a fim de identificar o desenvolvimento ou não das docentes face aos trechos de suas aulas.

<sup>19</sup> Transcrições realizadas pela Professora Ms. Solange Ariati, integrante do Grupo de Pesquisa CNPq – LAD` Humano – Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano, a qual somos imensamente gratos.

### 3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Este trabalho teve início com a apresentação da proposta de pesquisa a direção do Colégio Estadual Castelo Branco – EM, a qual foi favorável e disponibilizou posteriormente, em um momento de reunião pedagógica, espaço para apresentação da proposta ao coletivo de professores. Nesta ocasião, foi apresentada a proposta de pesquisa e solicitado que uma dupla de professores se voluntariasse a participar da mesma. Confesso que neste momento estava um tanto quanto receosa com relação à adesão da dupla de professores, mas para minha surpresa, seis professores se propuseram a participar. Voltei a enfatizar que neste primeiro momento, a participação seria apenas de dois professores, então entre eles chegaram a um acordo de que os “mais experientes”, ou seja, com maior tempo de serviço nesta instituição de ensino, (critério este definido pelos próprios professores), participariam da pesquisa.

Então, duas professoras, uma de Matemática e outra de Língua Portuguesa, ambas do período matutino, se voluntariou a participar dessa pesquisa/intervenção, as quais serão aqui nominadas de PA e PB.

Cada uma das professoras escolheu uma turma, a qual foi visitada em três momentos distintos:

1. Num primeiro momento foi realizada a apresentação da proposta de pesquisa e encaminhada aos pais para assinatura, a autorização para as filmagens;
2. Num segundo momento foram realizadas observações/reflexões sobre o andamento da aula. Estas anotações realizadas durante a observação foram compartilhadas com os professores, através de reunião realizada com a pesquisadora durante a hora atividade;
3. Em um terceiro momento, ocorreu a filmagem audiovisual de uma aula de cada professora.

A professora A indicou uma turma de segunda série e a professora B uma turma terceira série do Ensino Médio.

Posteriormente, o vídeo da aula de cada professor, foi disponibilizado em um pendrive com a solicitação de que realizassem a escolha de um trecho de até dois minutos de sua aula para análise através das autoconfrontações simples e cruzada. Para a escolha do trecho foi dada autonomia às professoras para definição, de acordo com o tempo que elas precisassem para fazê-lo. Ambas demoraram um tempo relativamente longo para definição

e inclusive solicitaram que a pesquisadora o fizesse. No entanto, foi insistido para que elas escolhessem o trecho, sem indicação, o que se entende proporcionar mais transparência e respeito ao trabalho do professor, justamente porque este profissional é especialista na sua atividade. É nesta perspectiva que se desenvolve o trabalho clínico.

Entende-se que o fato das professoras sentirem certa dificuldade na escolha do trecho a ser analisado e solicitarem que o fizéssemos está relacionado à forma como os processos de formação continuada vem se apresentando ao longo dos anos. A falta de autonomia está cristalizada em grande parte dos professores, pois há sempre alguém lhe dizendo o que e como fazer e no momento que lhe é conferida a liberdade de escolha, isso lhe causa estranhamento.

Observa-se também grande preocupação por parte das duas professoras com relação ao trecho a ser escolhido, chegando a questionar sobre o que eu (pesquisadora) gostaria que elas escolhessem, se havia algo específico que eu procurava em algum momento da aula. No entanto, foi reafirmado a elas que a pesquisa se daria a partir do material escolhido por elas e não ao contrário. O intuito foi dar tranquilidade e segurança às professoras quanto a sua escolha, deixando claro que a proposta do trabalho desenvolvido parte do princípio de que precisamos “agir para saber”.

Depois de definido o trecho da aula a ser analisado, realiza-se em um primeiro momento a autoconfrontação simples, onde PA na presença das pesquisadoras analisa e descreve o trecho de sua aula. O mesmo ocorreu com PB. As autoconfrontações simples foram gravadas em formato audiovisual.

Neste contexto, a professora analisa e reflete sobre a sua prática a partir de um prisma externo.

Em um segundo momento, ocorre a autoconfrontação cruzada, onde a professora A analisa o trecho da aula da professora B e vice-versa. Cada professora descreve a partir de suas percepções o trecho da aula do colega e ambos são convidados a refletir sobre os diferentes pontos de vista sobre o trecho de aula. As autoconfrontações cruzadas também foram gravadas em formato audiovisual. De acordo com Lima (2016b) “estes procedimentos se apoiam no emprego das imagens dos professores em situação de trabalho com os alunos, com o objetivo de promover a formação continuada e a saúde nas escolas”. Para este mesmo autor, o processo clínico se realiza “antes, durante e depois” das filmagens.

Ressalta-se aqui que não há um roteiro de perguntas pré-estabelecido para que as professoras respondam como ocorre frequentemente nos processos de formação ofertados pela SEED, por isso, não tem como prever qual serão os pontos abordados, qual será o direcionamento do diálogo e entende-se que este é um dos elementos que torna esta metodologia ainda mais instigante.

Cabe ressaltar que a condução das autoconfrontações simples e cruzadas, embora não contemplem um roteiro pré-estabelecido, também não são absolutamente livres. Os procedimentos foram descritos no início desse texto e para que haja uma melhor compreensão, são apresentados de acordo com Lima (2016b):

- 1) Formar duplas de professores voluntários no interior do coletivo de trabalho docente para a filmagem de aulas;
- 2) Estabelecer uma parceria de trabalho com os alunos dos professores voluntários e – no caso dos discentes menores de idade – também com seus pais ou responsáveis;
- 3) Observar e registrar por escrito uma ou duas aulas de cada professor de cada dupla voluntária;
- 4) Auxiliar os professores de cada dupla voluntária na análise e na problematização das aulas observadas e registradas por escrito;
- 5) Filmar uma ou duas aulas de cada professor de cada dupla voluntária tendo em mente a análise e problematização inicial das aulas observadas;
- 6) Auxiliar os professores na análise e na problematização de trechos das aulas filmadas por eles escolhidos e indicados, empregando para isso sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada, as quais devem também ser gravadas audiovisualmente;
- 7) Produzir videodocumentários sobre o processo de análise e problematização de trechos das aulas filmadas, empregando para isso as gravações das sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada;
- 6) Compartilhar os videodocumentários com todo o coletivo de professores em reuniões pedagógicas conduzidas pelos próprios professores, com o auxílio – por exemplo – dos Coordenadores Pedagógicos;
- 7) Auxiliar o coletivo de professores na análise e na problematização dos videodocumentários de modo que formulem providências didático-pedagógicas a serem tomadas por eles mesmos e pelos gestores educacionais;
- 8) Registrar em atas uma síntese da análise e da problematização dos videodocumentários, bem como das providências didático-pedagógicas a serem tomadas;
- 9) Levar os resultados ao conhecimento dos gestores educacionais apoiadores da iniciativa por meio dos videodocumentários e das atas das reuniões pedagógicas;
- 10) Tomar as providências didático-pedagógicas necessárias com o apoio do coletivo de professores e dos gestores educacionais envolvidos;

Para a realização desta pesquisa e intervenção foram realizados os procedimentos até o número seis, delimitando-se a análises e problematizações das sessões de autoconfrontação simples e cruzada. Não descartamos a possibilidade de futuramente realizarmos os demais procedimentos citados.

### **3.2 A PESQUISADORA**

A pesquisadora é mestranda do PPGDR – Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional na UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Pato Branco, inserida na Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento e membro do grupo de pesquisa LAD`Humano – Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano, sob a coordenação de seu orientador Professor Doutor Anselmo Pereira de Lima. É formada em Pedagogia pela UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Francisco Beltrão, possui especialização em Gestão Político Pedagógico Escolar também pela UNIOESTE/ Francisco Beltrão, Educação Especial – Atendimento as Necessidades Especiais e Neuropedagogia pela ESAP – Instituto Avançado de Pós Graduação de Pato Branco/PR. Atua como pedagoga na rede pública estadual desde fevereiro de 2012 e também no PADIS – Programa de Atendimento ao Discente na FADEP – Faculdade de Pato Branco.

Atuou ainda como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, até o ano de 2009. Nos anos de 2009 - 2010 foi pedagoga em uma escola municipal e de 2011 a 2017 esteve diretora da rede pública municipal de ensino de Itapejara D`Oeste/PR.

### **3.3 SUJEITOS DA PESQUISA**

As professoras que participam desta pesquisa e intervenção trabalham no Colégio Estadual Castelo Branco – Ensino Médio, no município de Itapejara D`Oeste/PR.

A professora aqui denominada de PA possui Licenciatura Plena e especialização em Física. Desenvolveu através do PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional, no ano de 2016, a pesquisa intitulada: “Utilizar o potencial pedagógico dos experimentos no sentido de melhorar a aprendizagem dos alunos nos conceitos de energia e eletricidade”. Atua como professora há 16 anos. Durante a realização desta pesquisa e intervenção PA atuava como professora de Matemática e Física no Ensino Médio. Embora trabalhasse com as duas disciplinas, optou por participar da pesquisa enquanto professora de Matemática.

A professora PB possui Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Inglesa e em Pedagogia, possui graduação em Língua Portuguesa e Monitoria de EAD – Educação a

Distância. Participou do PDE em 2015 e desenvolveu o trabalho: “Leitura Virtual”. É professora há 31 anos, destes 07 como diretora desta instituição de ensino.

Destaco aqui a riqueza de poder contar com a participação nesta pesquisa e intervenção do olhar de uma professora da disciplina de Matemática e outra de Língua Portuguesa.

A Língua Portuguesa, está presente em todas as disciplinas da grade curricular. Em toda e qualquer disciplina se faz necessário às habilidades de leitura e escrita. São essas habilidades que farão diferença no momento de assimilação dos conteúdos e na resolução das atividades didático-pedagógicas.

No aprendizado da matemática, há também uma demanda para que os alunos adquiram uma nova linguagem – a linguagem matemática. O aluno também passa a perceber que o enunciado que lê na Língua Portuguesa utilizando a sua língua materna, contém informações matemáticas que possuem uma linguagem própria para serem interpretadas e solucionadas. Nessa perspectiva, aprender Matemática é o mesmo que aprender uma nova linguagem.

É comum o discurso nas instituições de ensino, devido ao resultado das avaliações externas, as quais avaliam os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, de culpabilizar os professores dessas disciplinas, afirmando serem esses profissionais os responsáveis pelo êxito ou não nessas avaliações, desconsiderando, todo o percurso educativo dos alunos.

Há a impressão que essas duas disciplinas são opostas, se contrapõem, no entanto elas se completam.

Destaco, portanto, o fato dessas duas disciplinas, estarem unidas e se completando, nesta pesquisa como algo fundamental para a educação.

### **3.4 PRODUÇÃO DOS DADOS**

No mês de maio de dois mil e dezessete, a pesquisadora apresentou à diretora do Colégio Estadual Castelo Branco - EM a proposta de pesquisa, a qual prontamente autorizou a sua realização.

Em reunião de planejamento com um coletivo de 21 professores, conforme previsto em calendário escolar, realizada nesse mesmo mês e ano, foi apresentado o projeto de

pesquisa e realizado o convite para que uma dupla de professores se voluntariasse a participar. Nesta ocasião, após apresentado o projeto, seis professores se propuseram a participar e entre eles próprios estabeleceram critérios para escolha da dupla que participaria efetivamente da pesquisa, ficando combinado que os professores com “mais tempo de casa” participariam. Então foi entregue às professoras o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o TCUISV – Termo de Consentimento para Uso de Imagem e Som de Voz, para leitura e posterior assinatura dos documentos.

Tendo as professoras assinado e entregue os termos no mês de junho fui até cada uma das turmas apresentar o projeto de pesquisa e solicitar que os alunos levassem para suas casas o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que os pais ou responsáveis assinassem, permitindo assim, a participação na pesquisa. Destaco aqui que o objeto da pesquisa é a prática pedagógica das professoras, mas que devido a filmagens das aulas, poderão aparecer às imagens dos alunos, por isso surge à necessidade da assinatura do termo.

Em julho recebi o documento no qual o NRE – Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, afirma conhecer e estar de acordo com a realização dessa pesquisa, assinado pela então chefe do NRE Professora Rita de Cássia Cordeiro Augusto. A instituição de ensino onde se desenvolveu esta pesquisa e intervenção é jurisdicionada a este NRE, daí a necessidade da autorização.

No mês de agosto foi realizada a primeira etapa da pesquisa, a observação da aula de PA. Durante as observações da aula de PA – aula de matemática, em uma turma de 2ª série do Ensino Médio, pode-se observar que a professora trabalhava o conteúdo “Matriz Transposta e Operação com Matrizes”, através de exercícios. A professora disponibiliza certo tempo para que os alunos copiem os exercícios do quadro e somente após realiza as explicações, as quais são realizadas por etapas, respeitando o tempo de cada um. Durante a aula, a professora desenvolve no quadro vários exemplos para demonstrar como realizar a resolução dos exercícios, em constante diálogo e questionamento aos alunos. Há muita interação entre professora e alunos, atendimento individualizado para sanar dúvidas e retomadas das explicações no quadro. Observa-se bastante interesse por parte dos alunos, há inúmeros questionamentos e a professora responde prontamente a todos. Percebe-se que professora procura sempre aguçar a curiosidade dos alunos, bem como, o interesse e o incentivo para resolução dos exercícios propostos.

Confesso que fiquei surpresa com as observações que realizei nesta turma. Enquanto pedagoga sempre recebi muitas reclamações por parte de alguns professores com relação a ela, mas, felizmente, fui afetada positivamente. Ao observá-los em plena atividade, concentrados, interessados, questionadores, ingenuamente pensei que tal comportamento se devia a minha presença em sala de aula. Ao expor essa minha impressão, a professora durante uma hora atividade, ela de pronto respondeu: “a turma é muito boa, eles são sempre assim! É a minha melhor turma”.

Envergonho-me nesse ponto ao realizar essa análise pelo fato de não ter participado em nenhum outro momento das atividades em sala de aula e estar julgando a turma e/ou o trabalho dos professores a partir de relatos de terceiros.

Foi neste momento que percebi que deveria lançar um olhar diferenciado sob a minha prática, pois, sem me dar conta, eu estava me comportando como um especialista externo, ou seja, buscando encontrar divergências na prática pedagógica da professora para poder lhe dizer o que e como ela precisava fazer o seu trabalho, mas tive a clareza que ela sim é a especialista no que faz.

A partir dessa análise, tenho exercitado diariamente uma postura pedagógica que oferece legitimidade aos professores, que busca auxiliá-los em suas necessidades, ouvi-los em suas angústias sem estabelecer juízo de valor. Citando Lima (2016b), essa é a “postura de um profissional altamente qualificado”.

Em setembro foi realizada a filmagem da aula de PA. Nessa aula, a professora realizava uma revisão dos conteúdos para na próxima aula aplicar uma avaliação. A professora realiza uma avaliação por conteúdo trabalhado, afirmando que assim os alunos conseguem se apropriar, aprender mais e melhor.

No dia seguinte, foi entregue em pendrive o vídeo à professora e solicitado que selecionasse um trecho de até dois minutos para realizar posteriormente as sessões de autoconfrontações.

No mês de outubro foi realizada a sessão de autoconfrontação simples com PA (trecho 09h44min – 11h44min) no qual a professora afirma ter escolhido esse trecho por ser um momento em que ela faz uso do quadro branco, auxiliando os alunos nas dúvidas que eles têm e por retratar um pouco da sua prática no dia a dia.

Com relação à sessão de autoconfrontação cruzada com PA, esta foi realizada no mês de dezembro e com PB em novembro. PA solicitou que a sua colega de trabalho realizasse em um primeiro momento a sessão e ao ser questionada sobre o motivo, afirmou

que “gostaria de saber como era”. Observa-se aqui na fala de PA certa timidez e/ou insegurança com relação a essa atividade de pesquisa e, em respeito a sua solicitação, esta pesquisadora em um momento de hora atividade coletiva de PA e PB foi lhe perguntado se poderíamos realizar a sua sessão de autoconfrontação cruzada em um primeiro momento e a esta afirmou que por ela tudo bem, “que seria tranquilo”.

Então, assim fez-se. PB afirma que observou que PA apresenta algumas características bem semelhantes as suas, pelo fato de ambas terem sido professoras de Ensino Fundamental. Destaca também a forma como sua colega se posiciona de um lado para o outro no quadro, a forma de mostrar e falar com eles, escrevendo no quadro e afirmando que teria dificuldade em trabalhar utilizando uma caneta a laser, o fato de ter que chegar mais próximo para explicar aos alunos por entender que assim ele entenderá melhor. Observou-se que nesta primeira sessão de autoconfrontação cruzada, PB comenta as principais semelhanças entre as suas práticas pedagógicas. As observações são realizadas com cuidado, há a impressão de não querer gerar nenhum tipo de desconforto a colega.

Da mesma forma, com a professora B, no mês de setembro, foi realizada a observação de uma aula de Língua Portuguesa na turma de 3ª série do Ensino Médio. Na ocasião, para dar início à aula à professora solicita aos alunos que socializem alguma informação relevante que ouviram e/ou assistiram nas mídias. Uma aluna comenta sobre uma vídeo aula que assistiu sobre o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Dando continuidade a aula, a professora inicia o trabalho sobre crônicas, definindo e destacando alguns dos principais cronistas do Brasil. Após, entrega a crônica de Luiz Fernando Veríssimo – O lixo, fotocopiado aos alunos, solicitando que dois alunos, um representando o senhor e outro a senhora, personagens presentes na crônica, realizem a leitura jogralizada. Observa-se que a professora possibilita o diálogo através da partilha de informações entre os alunos o que provoca o interesse e a participação dos alunos na aula. Há uma contextualização da crônica com a vida, estabelecendo relações com as redes sociais também. É uma aula bastante prazerosa, possibilita a participação de todos.

Em hora atividade, foi apresentada a professora as observações realizadas e esta afirma que vem trabalhando muito a leitura, interpretação e produção com essa turma tendo em vista o ENEM, mas buscando também sempre relacionar os conteúdos com experiências vividas pelos alunos, acredita que isso “torna a aprendizagem mais

significativa”. Afirmar ainda que gosta de trabalhar os conteúdos sempre partindo do que os alunos sabem e a partir disso ampliar os conhecimentos.

Com a professora aqui denominada PB, foi realizada a sessão de autoconfrontação simples no mês de outubro (trecho 09h45min – 11h45min). Assim como PA, PB afirma que escolheu esse trecho por ser um momento em que ela está falando com eles no quadro, em que eles estão prestando atenção e ela vai falando com eles a respeito da matéria.

No mês de dezembro, foi realizada a sessão de autoconfrontação cruzada de PB. De acordo com PA, ela conhece PB há anos, que são colegas e que a observa de forma segura, que explica de maneira clara, sucinta, buscando as informações que os alunos têm, esclarecendo com eles, a utilização do quadro de forma organizada, questionando os alunos, há interação entre a professora e alunos.

Tendo em vista que PA, assim como PB apresenta algumas semelhanças entre as suas práticas pedagógicas, foi solicitado que identificassem algumas diferenças. Neste momento, PB destaca o tom de voz de PA que a seu ver é mais pausado enquanto a sua é mais acelerada. Destaca também que PA se movimenta um pouco mais durante a utilização do quadro branco, enquanto ela permanece mais de um lado e precisa tomar cuidado com isso. Aqui foi apresentado alguns elementos presentes nas sessões de autoconfrontações simples e cruzadas para demonstrar como ocorreu a coleta dos dados, os quais serão analisados com maior propriedade no tópico seguinte.

Cabe ressaltar que o intervalo temporal entre uma etapa da pesquisa e outra se deve, como destacado no capítulo anterior, às inúmeras atribuições dessa pedagoga/pesquisadora e outros fatores considerados determinantes.

Mais especificamente houve dificuldade para realização da sessão de autoconfrontação cruzada de PB, pelo fato dela ter adoecido e obrigar-se a permanecer em atestado médico por vários dias. Após o seu retorno, foi realizado o agendamento, mas devido à ausência de professores e/ou os atendimentos emergenciais, houve a necessidade de cancelamento da sessão.

De acordo com a minha experiência profissional, via de regra, é possível destacar que tais situações podem ser justificadas tendo em vista o encerramento do ano letivo, período em que as demandas pedagógicas tendem a intensificarem-se.

#### 4. ANÁLISES E RESULTADOS

Através da realização deste trabalho, espera-se que a valorização e o desenvolvimento profissional se manifestem de forma significativa e diferenciada das propostas presentes nas cartilhas neoliberais que historicamente vêm sendo utilizadas nos espaços escolares, as quais tem como foco apenas a quantidade de formação continuada ofertada aos professores sem se importar com a qualidade dessa formação, nem considerar os saberes próprios dos professores.

Primeiramente, faz-se necessário resgatar a compreensão sobre a função social da escola que é a de “formar cidadãos/ãs plenamente conscientes da realidade em que vivem e em condições de contribuir para a realização das transformações de que a sociedade necessita” (Parecer CNE/CEB 018/2012, p.8). Entretanto, é preciso que a escola, para cumprir plenamente a sua função social, viva um processo de humanização e por isso o trabalho realizado pelos professores deve ser compreendido numa perspectiva de que esses profissionais são sujeitos que constroem conhecimentos sobre o ensinar a partir de uma reflexão crítica sobre a sua atividade e de uma dimensão coletiva e contextualizada.

Percebe-se que nas instituições escolares o trabalho é realizado de forma repetitiva e sequencial e isso faz com que ocorra a desumanização. Assim, a educação precisa ter nas relações sociais o seu ponto de partida e de chegada. Para tanto, a valorização significa estabelecer uma relação de respeito às necessidades dos professores, tendo como perspectiva o seu desenvolvimento pessoal e profissional, buscando a superação ao distanciamento da formação continuada da forma como ela se apresenta por meio das bases teórico-metodológicas apresentadas anteriormente.

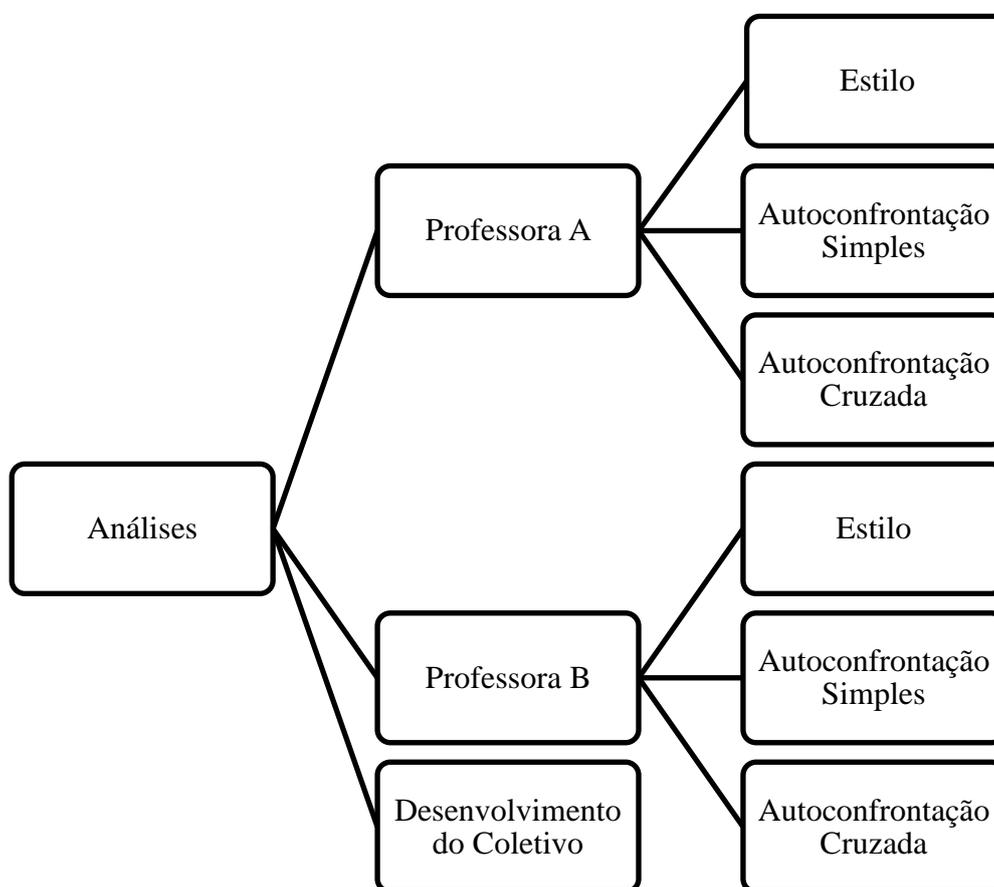
Neste contexto, os dados desta pesquisa serão analisados objetivando verificar as condições de desenvolvimento das professoras participantes desta pesquisa através da implementação da Clínica da Atividade Docente, bem como, analisar situações de desenvolvimento ou não, presentes nas sessões de autoconfrontação simples e cruzada.

Através da análise do discurso, Bakhtin (2016), busca-se observar aspectos relacionados ao estilo próprio de cada uma das professoras através do material audiovisual coletado em sala de aula e nas sessões de autoconfrontação simples. Nas sessões de autoconfrontação cruzadas busca-se verificar os pontos de semelhanças e diferenças relacionados a prática pedagógica de cada uma.

Ressalto que as análises dos dados estão organizadas da seguinte forma: 1. Análise do estilo da professora A; 2. Análise do estilo da professora B; 3. Análise da sessão de autoconfrontação simples com a professora A; 4. Análise da sessão de autoconfrontação simples com a professora B; 5. Análise da sessão de autoconfrontação cruzada com a professora A; 6. Análise da sessão de autoconfrontação cruzada com a professora B; 7. Análise de desenvolvimento coletivo.

Para que haja uma melhor compreensão sobre as etapas de análises, foi organizado o seguinte esquema:

Figura 1 – Esquema de análise da pesquisa



#### 4.1 OBSERVAÇÃO DO ESTILO DA PROFESSORA “A”.

Durante todos os momentos em que foi possível observar PA (Professora A – disciplina de Matemática) em atividade, ela jamais fez uso da cadeira do professor, manteve-se sempre em pé a frente da sala realizando explicações no quadro e/ou em atendimento individualizado aos alunos. Houve situações em que diante do questionamento/dúvida do aluno, a professora retorna ao quadro e realiza uma explicação coletiva por entender que a dúvida de um pode ser de outros também, mas que por múltiplos fatores deixam de perguntar. Observa-se também preocupação com a aprendizagem dos alunos, o que lhe causa esgotamento físico devido aos inúmeros movimentos de agachar, inclinar e andar pela sala de aula.

Estes gestos presentes na prática da professora podem ser observados de forma muito clara no trecho de aula que ela selecionou, nos diálogos realizados na autoconfrontação simples, bem como nos fotogramas os quais estão arquivados em formato audiovisual e também de forma escrita.



Figura 2 – PA agacha para explicar



Figura 3 – PA inclina para explicar



Figura 4 – PA explica para o coletivo

É importante destacar que no trecho selecionado pela professora ela realiza uma revisão de conteúdo para avaliação. Afirma ter escolhido esse trecho por se tratar de um momento de explicações no quadro, pois nesta aula havia poucos momentos de fala da professora devido à revisão de conteúdos.

O trecho abaixo confirma o esforço da professora em atender a todos os alunos, sanando as suas dúvidas, favorecendo assim a aprendizagem, sem se dar conta do cansaço que tal prática ocasiona.

10	A'sV: PAV: A'sV: PAV:	professora o que é... “professora” ((professora vai atender a dúvida do aluno na carteira)) professora vem aqui um pouco o que? (( professora vai atender outro aluno na carteira)) e que você copiou vou ali ver e já
15		volto... sim troca e coloca um mais aqui no meio ( ) deixa mais... isso... menos aqui... aí... agora você resolve somando tudo ((professora volta a atender o outro aluno)) tá então vamos lá
20	A'sV: PAV:	( ) vezes quatro cinco vezes dois... faz aqui... tem que colocar ( ) mais tr/daí é três vezes o sete (( professora pausa para olhar o caderno de outro aluno que veio pedir para conferir o exercício)) isso mesmo... anh ((professora volta a auxiliar o outro aluno)) aí agora você faz oito vezes duas ( )
25	PAV:	mais nove vezes sete... sete vezes nove isso sessenta e três... agora você faz o cinco vezes três... mais... três vezes zero... daí oito vezes três ((outro aluno solicita a ajuda da professora)) o que? ( ) ((professora volta e auxilia o primeiro aluno que pediu ajuda)) mais nove vezes esse... aí você resolve

Observa-se entre os professores um paradigma estabelecido de que o bom professor não deve sentar-se, deve permanecer em pé a frente da turma, falando/explicando o tempo todo e com o quadro cheio de conteúdos. Ouve-se também dizer que professor bom, “mantêm a ordem em sala, não permite a indisciplina e os alunos permanecem em silêncio todo o tempo”. Tudo o que está para, além disso, leva a questionamentos sobre a prática pedagógica e isso ocorre em relação a si mesmo e/ou com relação ao outro professor.

Em meu dia a dia, ao ir às salas de aula, ainda recebo de algumas professoras justificativas do tipo: “a hora que você foi até a minha sala, eu estava sentada porque estava fazendo a chamada”. O meu objetivo é auxiliar os professores, dar suporte, não observar se está sentado ou em pé. O professor e somente ele, enquanto autoridade na atividade que desenvolve deve agir e se posicionar da forma que estiver mais confortável para realizar o seu trabalho e esses paradigmas precisam ser rompidos, para que a saúde do professor seja preservada.

Nos trechos a seguir, são apresentadas algumas características que fazem parte do estilo de PA:

#### 4.1.1 Uma professora que procura realizar duas atividades simultaneamente: explicar o conteúdo e interagir com os alunos

Durante as suas aulas, normalmente, PA explica o conteúdo para o coletivo de alunos utilizando o quadro para exemplificar as diversas formas de resolução de uma determinada situação problema e/ou operação matemática.

50	PA	Assim quando é na maioria pra explicar pra sala toda... eu uso o quadro e depois quando é as particularidades eu procuro o individual porque às vezes a dúvida de um não é a dúvida do outro então eles preferem o individual de me chamarem quando eles estão com a dúvida naquele momento para que eu esclareça e se tem vários alunos com a dúvida ao mesmo tempo eu vou pro quadro que daí eu consigo atingir porque são vários chamando ao mesmo tempo com as mesma dúvida se eu vou ao quadro eu consigo atingir mais alunos e seu eu estou a: atendendo individualmente eu levo muito tempo até que todos solucionem o mesmo problema então quando é um problema comum à maioria dos alunos eu vou ao quadro se não é a particularidade de cada um que está com dúvida naquele momento então depende a situação do andar da aula é a situação do quadro... quando é a explicação inicial o quadro é de suma importância... se ficou alguma dúvida no particular depois eu vou no particular que é mais fácil... atendo também as dúvidas conforme vão surgindo quando eu estou explicando no quadro alguma dúvida individual eles perguntam mas ali já era revisão para a avaliação então era alguma dúvida mais isolada então nisso o particular é melhor que o quadro
----	----	--

A professora procura atender a cada aluno de acordo com as suas particularidades por entender que muitas vezes a dúvida de um não é a dúvidas dos outros, buscando sempre “ ser o mais justa possível”, atendendo “em ordem conforme eles vão chamando”. Ao mesmo tempo em que se observa que há vários alunos com a mesma dúvida, retorna ao quadro para outra explicação coletiva. PA afirma que com essa prática consegue “atingir mais alunos”, pois atendendo individualmente, leva “muito tempo até que todos solucionem o mesmo problema comum à maioria [...]”.

Para Vygostki (1987), a atividade do sujeito refere-se ao domínio de instrumentos de mediação, inclusive sua transformação por uma atividade mental. Para ele, o sujeito não

apenas é ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intrapessoais e interpessoais.

Assim, observa-se que na prática pedagógica de PA, mesmo tendo a impressão que ela tenta separar a utilização do quadro para realizar a explicação para todos os alunos e a interação que realiza durante o atendimento individualizado nas carteiras, que há um movimento cíclico de atividade, ou seja, explicação coletiva utilizando o quadro, explicação individual nas carteiras de acordo com o chamamento e dificuldades dos alunos, retorno ao quadro para sanar dúvidas coletivas e vice-versa.

#### 4.1.2 Uma professora que procura preservar os alunos

Nesse trecho fica claro a preocupação e a seriedade com que PA desenvolve a sua prática pedagógica. Fica explícito o cuidado para que os alunos não se sintam constrangidos ao realizar perguntas para sanar suas dúvidas com relação ao conteúdo que está sendo trabalhado. Há também uma preocupação com o tempo que se perde ao “tentar dar uma gelada na turma pra voltar”, ou seja, para que se concentrem novamente na atividade, deixando de lado as “piadas” inconvenientes e foquem no aprendizado.

85	PA	[...] às vezes a dúvida de pedir alto para que todos os colegas escutem às vezes ficam um pouco constrangidos então me chamando na carteira eles podem perguntar então eles não ficam com tanto medo de perguntar tanto quanto se fosse no/prá sala toda né? não que se alguém solta uma piadinha também a gente já tenta cortar pra não deixar né? porque eles estão ali para esclarecer as dúvidas... eu sempre digo mas às vezes acontece de algum fazer uma piada uma coisa assim né? até o tempo que você perde pra tentar dar uma gelada na turma pra voltar de novo no individual é mais rápido do que fazer tudo isso
----	----	---

#### 4.1.3 Uma professora que busca otimizar o tempo de aprendizagem

Conforme exposto acima, PA faz o estilo de professora que não consegue ficar sentada durante a sua aula e por vezes se vê fazendo duas atividades ao mesmo tempo, justificando fazer isso “pra ter mais tempo de aula”. De acordo com a grade curricular do Ensino Médio Regular, organizado de forma anual pelas seguintes disciplinas: Arte,

Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, LEM – Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. A disciplina de Arte, após a Reforma do Ensino Médio, aprovada no ano de 2017 deixou de ser ofertada para as turmas de 3ª série. Todas as outras disciplinas são ofertadas através de duas aulas semanais, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática que são ofertadas através de três aulas semanais em cada turma. Cada disciplina/aula ocorre em um tempo de 50 minutos.

105	PA	<p>pra mim é uma realização... e eu não me canso de fazer isso eu me canso de ficar sentada se eu tiver que ficar sentada durante a aula -- eu sento pra fazer a chamada quando eu sento -- às vezes eu vou fazendo a chamada no celular falando com eles às vezes eu tenho que parar por/às vezes eu estou falan/e estou explicando alguma coisa fazendo duas coisas ao mesmo tempo pra ter mais tempo de aula porque o tempo parece tão curto três aulas de matemática por semana... então eu procuro disponibilizar o maior tempo possível pra eles:... ficar sentada não é a minha prática... não sei porque mas eu não consigo... parece que falta alguma coisa por mais que às vezes eles não me chamem mas eu gosto de circular e ver o que eles estão fazendo acho que já foi um: um hábito adquirido que eu não consigo.... e daí já emagreço um pouquinho ((risos))</p>
-----	----	---

Essa é uma das queixas de PA, pois a instituição de ensino na qual atua, de 2008 a 2013, ofertou o Ensino Médio Regular na organização por Blocos de Disciplinas Semestrais, com uma Matriz única de implantação simultânea. As disciplinas da matriz curricular foram organizadas anualmente em dois Blocos de Disciplinas Semestrais ofertados concomitantemente. A carga horária anual da disciplina foi concentrada em um semestre, garantindo o número de aulas da matriz curricular, pois os blocos de disciplinas foram ofertados de forma concomitante nos dois semestres. Cada Bloco de disciplinas foi cumprido em, no mínimo 100 dias letivos, previstos no calendário escolar.

A partir do ano de 2013 ocorreu por ordem da SEED e sem aprovação do coletivo escolar, a cessação gradativa do Ensino Médio em Blocos, voltando em 2016 à organização de séries anuais com 200 dias letivos no mínimo. Assim, as aulas de matemática, disciplina ministrada por PA, que na organização por Blocos de Disciplinas eram trabalhadas em 06 aulas semanais, o que favorecia a aprendizagem por dar maior ênfase aos conteúdos, disponibilizando mais tempo a eles, reduziu a 03 aulas semanais. O que de acordo com a professora devido ao elevado número de conteúdos por trimestre é insuficiente, por isso a preocupação em não perder o valioso tempo de aprendizagem.

Portanto, houve a diminuição no número de aulas de Matemática, mas o rol de conteúdos permaneceu igual, então PA comenta que foi necessário ressignificar esses

conteúdos, priorizando os mais significativos para os alunos, os que possuem uma sequência lógica, para poder dar conta e não os alunos não terem prejuízos na aprendizagem.

#### 4.1.4 Uma professora que realiza contratos/combinados pedagógicos

Tendo em vista todos os esforços despendidos por PA em busca da efetiva aprendizagem dos alunos, ao iniciar cada ano letivo, ela expõe aos alunos a sua forma de trabalho que consiste em explicar o conteúdo e depois em caso de dúvidas eles a chamam nas carteiras para explicações individuais, mas exige também por parte dos alunos que estejam sempre atentos nestes momentos, caso contrário, não realizará o atendimento solicitado individualmente. Esse acordo é feito com os alunos de turmas de 1ª série e lembrado/reafirmado com as demais turmas (2ª e 3ª série), sempre no início do ano letivo, e isso fica claro na fala da professora ao afirmar: “eu atendo individualizado isso se torna um hábito nas minhas aulas então em qualquer turma eles têm o hábito de me chamarem na carteira um hábito que eles criam enquanto meus alunos”.

De acordo com PA, “até acha estranho quando eles não chamam porque é normal explicar o conteúdo e eles chamarem na carteira”. Exatamente por considerar que os alunos que perguntam apresentam um melhor rendimento.

Desse modo, PA ao realizar os combinados pedagógicos com seus alunos faz uso de um dos princípios básicos da teoria bakhtiniana – a natureza social da linguagem. A linguagem tem nas relações humanas o seu espaço próprio de materialização, haja vista que não tem como o ser humano de expressar de forma livre sem a participação do (s) outro (s), pois o ensino dialógico se baseia na alternância do coletivo e do individual.

125	PA	porque no primeiro dia de aula eu costumo expor para eles [...] o passar dos ano você vai adquirindo um pouco mais de prática você vai vendo no primeiro dia eu brinco com eles que eu rezo o terço eu coloco o que pode e o que não pode pra eles nas minhas aulas então um dos pontos que eu enfatizo sempre é se você está prestando atenção você pergunta quantas vezes for necessário se você não entendeu enquanto eu estou explicando aqui no quadro se ficou um ou dois só com dúvidas depois me chamem individualmente “ah você está com vergonha de perguntar aqui pra todo mundo? me chama na carteira não tem problema pode me chamar que eu vou” então a partir do momento que eles percebem que eles tem esse atendimento individualizado a turma mesmo cria o hábito de ir me chamando então eles não têm -- no primeiro momento eles têm um pouco de receio às vezes de chamar -- mas depois que eles percebem que eu vou e que eu atendo individualizado isso se torna um hábito nas minhas aulas então em qualquer turma eles têm o hábito de me chamarem na carteira um hábito que eles criam enquanto meus alunos... e até mesmo os primeiros ano eles têm isso já
130		
135		

140		e eu até estranho quando eles não chamam porque é normal explicar o conteúdo e eles chamarem na carteira mesmo os primeiros então no primeiro dia segundo e terceiros eu relembro só relembro no início do ano mas isso é natural acontecer... depo/depois que eles foram meus alunos não precisa mais nem lembrar e daí quando eu comento quando vem os pais “o que que eu falei no primeiro dia” só que tem um porém se estiver conversando durante a minha explicação não me chame... que eu ignoro também... é uma via de duas mãos
-----	--	---

Na ocasião em que foi realizada a filmagem da aula, em que a professora revisava o conteúdo para avaliação, alguns dias após, em hora atividade ela mostrou-me as avaliações que estava corrigindo (avaliação realizada após essa revisão) e comentou: “Olha aqui o resultado! Eu acho que foram tantas notas boas porque você estava na sala no momento da revisão”. Então, ao observar as avaliações e identificando os alunos eu comentei com ela sobre a diferença entre os alunos que perguntam, ou seja, que solicitam atendimento individualizado e os que não o fazem, pois os últimos apresentaram nesta avaliação notas abaixo da média. PA afirma que não tinha realizado essa observação, mas que com relação aos alunos que não questionam, ela sempre tenta chegar até eles perguntando: “você precisa de ajuda?”, “mas eles sempre dizem que não.” Mas o número de alunos que não perguntam é uma minoria em sala de aula e PA acredita que isso se deve ao fato de alguns apresentarem certa dificuldade de aprendizagem e muitas vezes nem sabem o que perguntar, devido às suas limitações e que recebe tantas solicitações de atendimentos para sanar dúvidas de forma individualizada que às vezes “acaba esquecendo desses”.

PA afirma ainda que observa que esses alunos que têm um pouco mais de dificuldade, tanto em relação ao conteúdo, quanto em perguntar, tentam “disfarçar alguma coisa”, para dar a impressão que estão trabalhando como os outros e reconhece que precisa ficar mais atenta a eles ao afirmar: “tem uma falha minha aí? Tem... como solucionar? Vou ter que prestar mais atenção nisso que eu estou fazendo”.

É compreensível que diante da dinâmica da sala de aula o professor, mergulhado em uma prática pedagógica que vem sendo realizada da mesma forma há anos, muitas vezes nem se dá conta do quê e como vem realizando tal prática, dando a impressão de estar atuando de forma “automática”.

Nesse momento podemos reconhecer o trabalho da Clínica da Atividade, a qual possibilitou a PA sair do “automático” e olhar para trás, analisando os seus pontos fortes e fracos, com a possibilidade de reajustar o seu trabalho e progredir.

Assim, é através da troca que realiza com os alunos e consigo mesma, a qual se explicita na afirmação: “tem uma falha minha aí? Tem... como solucionar? Vou ter que

prestar mais atenção nisso que eu estou fazendo”, que os conhecimentos vão sendo internalizados, permitindo a formação da própria consciência do real da atividade.

Cabe aqui destacar que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, 2010a, p.116). E ao se dar conta de que há uma falha neste ponto, PA confirma essa proposição.

#### 4.1.5 Uma professora que se preocupa com o excesso de alunos em sala de aula

Ao procurar garantir a aprendizagem de todos os alunos, através de um trabalho sério, buscando evitar piadas, conversas paralelas, verificando a realização das atividades no caderno dos alunos, se desdobrando em “mil e uma utilidades”, observa-se também por parte de PA uma preocupação com o número elevado de alunos nas turmas, conforme consta.

195	PA	[...] tem uns que começam conversar e que você observa que não tem nada a ver então enquanto você está atendendo um se eu digo “já vou” é uma cobrança mesmo porque eu já vou ver como está o caderno se está fazendo ou não é uma estratégia? é porque como são -- ainda ali são menos porque são trinta e poucos, né? nessa turma -- mas na turma de quarenta é pior então você tem que usar às vezes uma estratégia pra tentar enquanto você atende pra tentar chamar aqueles que não estão fazendo pra fazer -- mil e uma utilidades
-----	----	--

No entanto, ao questionar o número elevado de alunos por turma, a resposta que temos da SEED é que precisa atender a Resolução 4527 de outubro de 2011, a qual fixa o número de alunos para efeito de composição de turmas nas instituições escolares.

Neste sentido, para as turmas de Ensino Médio a determinação de acordo com esta resolução é de no mínimo 35 e no máximo 40 alunos por turma. Mas nesta instituição de ensino temos hoje turmas com 45, até 47 alunos frequentando. As salas de aula são pouco ventiladas, pois as janelas são basculantes e não dão conta de manter o ambiente arejado, mas ao contrário, com temperaturas elevadas, o que tem causado cansaço a alunos e professores. Sem falar dos ventiladores que são em número insuficiente, além de alguns se encontrarem em péssimas condições de uso, chegando a oferecer riscos.

É neste contexto de precariedade e descaso para com a educação que se observa a prática de professores como PA que não medem esforços, chegando à exaustão ao final de

um dia de trabalho, por acreditar que somente através da educação vidas são transformadas, gerando perspectivas melhores.

#### 4.1.6 Uma professora que organiza coletivos de trabalho

Outra estratégia de ensino utilizada por PA para contribuir com a aprendizagem dos alunos, consiste em um aluno auxiliar o outro.

200	PA	[...] quando eles tenham dúvidas ali que eles vão conversando entre eles e às vezes até um aluno de um lado -- não aconteceu nesta aula -- mas quando é começo da matéria quando é um pouquinho mais difícil às vezes eles acabam -- quem tem mais afinidade -- às vezes eles pedem pra sentar perto então eu permito que saiam da organização da sala de aula que eles sentem mas desde que seja para resolver, né? Quando não está dando certo eu já separo de novo porque eu quero que tenha ah:: ganho essa união deles ali de sentarem próximos para se ajudarem agora se é pra sentar próximo pra conversar não vai trazer:: conhecimento nenhum então separa e tenta fazer individual pra ver se vai melhor... mas tudo estratégia de sala de aula
205		

Conforme PA, algumas vezes ao explicar o conteúdo, alguns alunos não conseguem entender, então ela organiza que de acordo com as suas afinidades, se organizem em duplas ou trios para desenvolver os exercícios/atividades propostas, pelo fato de ver nisto uma oportunidade a mais para a aprendizagem, pois já observou que em alguns momentos quem apresenta dificuldade de entender a sua explicação, com o auxílio do colega obtêm êxito maior, talvez isso se dá pelo fato de haver uma maior interação/compreensão da linguagem própria desta fase da vida.

Nesta perspectiva, Bakhtin (2011) afirma que as atividades humanas são inesgotáveis, os gêneros do discurso, sejam eles orais ou escritos, são infinitos, ricos e diversos, além de heterogêneos. Assim, os grupos sociais, nesse caso, os grupos constituídos no espaço da escola, mais especificamente na sala de aula constituem-se e transformam-se em gêneros padronizados e/ou livres que se manifestam através das trocas realizadas entre os pares.

#### 4.1.7 Uma professora que não se dá conta do desgaste físico diante da prática que desenvolve

No trecho escolhido por PA, observa-se vários movimentos realizados por ela durante a sua aula, como agachar, curvar, andar. Ao ser questionada por P2 sobre como ela lida com movimentos tão diversificados, ela afirma que:

220	PA	eu nem percebo... não percebo... às vezes no final do dia você está cansada mas você nem se dá conta... sabe que eu não tinha... eu não: eu nunca tinha parado pra pensar nisso... tem dias que assim... dependendo o dia conforme você não está bem de saúde às vezes você cansa... às vezes eu brinco com eles vou cobrar por quilometro rodado na sala de aula pelo quanto que eu ando mas não:::... de tanto chamar de uma ponta a outra né? mas não::: dificilmente eu observo isso do cansaço físico isso não:::
-----	----	--

Esse fato traz consigo a preocupação para com a saúde de uma professora que se preocupa muito mais com os seus alunos, com a aprendizagem desses alunos, que acaba nem se dando conta do desgaste que vem sofrendo diariamente ao realizar uma prática tão dinâmica.

Destaco aqui uma das atitudes irresponsável tomadas por um governo que ignora e descumpra leis em nome da redução de custos. Refiro-me à redução da hora atividade, a qual a partir da Resolução n<sup>o</sup> 357 de janeiro de 2017 passa de 07 para 05 horas-atividade para cada 20 horas-aulas.

Entende-se por hora atividade, de acordo com a Instrução n<sup>o</sup> 06/2017, p. 02 como:

[...] tempo reservado aos professores em exercício da docência para estudos, avaliação, planejamento, participação em formações continuadas, preferencialmente coletiva, devendo ser cumprida integralmente na instituição de ensino na qual o profissional esteja suprido e no mesmo turno das aulas a ele atribuídas.

Essa medida tem obrigado os professores a assumirem maior número de aulas e tem provocado efeitos danosos a sua saúde. Do ponto de vista do trabalho, ocorrerá inevitavelmente um aumento no número de adoecimentos, pelo fato de que professores que trabalhavam há anos em uma única escola, passam a se deslocar para várias unidades no mesmo turno de funcionamento. Esse deslocamento ocorre geralmente durante a hora atividade, causando uma perda maior ainda de tempo, pois a partir desta situação, as obrigações se acumulam e se vê obrigado a desenvolver muitas de suas atividades (elaborar e corrigir avaliações, planejar, atualizar seu RCO – Registro de Classe On Line, dentre outras) em casa, em um tempo que deveria ser de descanso.

#### 4.1.8 Uma professora que (apesar de tudo) se realiza profissionalmente

Nesse trecho PA afirma que os sacrifícios realizados por ela durante a realização da sua prática pedagógica, no que se refere a todos os movimentos realizados, acabam por lhe trazer realização profissional através da superação de alguns dos seus alunos: "independente dá do meu cansaço que às vezes eu digo pra eles assim que eu nem me dou conta disso porque como é bom depois de um aluno terminou o ensino médio quando vai pra graduação e que ele volta só nesse que alguns vão trazer o reconhecimento pra você".

235	PA	[...] a gente acaba naqueles alunos que se se superam que conseguem o conhecimento acaba trazendo a realização pra nós independente dá do meu cansaço que às vezes eu digo pra eles assim que eu nem me dou conta disso porque como é bom depois de um aluno terminou o ensino médio quando vai pra graduação e que ele volta só nesse que alguns vão trazer o reconhecimento pra você...
240		aqui a maioria às vezes a maioria te chama de chata porque você cobra porque você é exigente enquanto aluno de ensino médio muitos não tem essa noção mas eu prefiro que eu seja chamada aqui de chata que cobre por eles estarem fazendo mas que depois quando eles forem pro um pra um terceiro grau pra vida deles aí que eles não digam "nossa a professora deixou de explicar a professora deu nó em sala de aula" então eu nunca que eu um aluno chegue e diga assim "nossa professora hoje a tua aula você matou a aula inteira" isso pra mim é:: é um des/... como posso dizer... é a pior coisa que pode existir eu ficar em uma sala de aula matando tempo pra passar não eu quero que eles adquiram conhecimento porque eu sei que isso vai re/refletir para eles lá fora e como se eu fosse os meus filhos aqui os meus alunos como se fossem os meus filhos... então se alguém está ensinando os meus filhos eu estou ensinando os filhos de alguém também... nesse momento eles são meus filhos aqui na sala de aula eu quero que eles aprendam da melhor forma possível
245		
250		

Pelo fato de ser uma professora com alto grau de comprometimento, muitas vezes é chamada de "chata, exigente" e isso muitas vezes lhes traz desconforto, mas mantêm sua postura pelo fato de não admitir que digam que "ela matou aula". Neste sentido, é preferível não fazer o tipo "popular" entre os alunos e manter o foco em práticas que favoreçam o aprendizado deles e pensando no quanto isso vai fazer a diferença em suas vidas.

#### 4.1.9 Uma professora em busca de reconhecimento

Observa-se aqui que PA procura valorizar os conhecimentos dos alunos, suas tentativas, sua vontade de aprender, incentivando-os a realizar as atividades sozinhos para assim sondar o que eles conseguem, até onde os conceitos foram apreendidos e a partir disso realizar as intervenções necessárias de forma objetiva. Assim, por meio do erro do

aluno, a professora busca identificar o que ele já sabe e o que pode vir, a saber, sobre o conteúdo em estudo e reconstruir o conhecimento a partir dele.

285	PA	aí eles dizem “professora mas aqui” “então vamos acertar” “ a mas eu não sei se está certo” “faça depois a gente corrige” “se está errado em um pedaço não tem problema você fez você tentou” “ ahh mas se eu fizer” “ não tem problema você está aprendendo você vai aprender com o teu erro
-----	----	---

Neste sentido, PA busca proporcionar aos seus alunos situações de interação que despertem motivação para ir de encontro ao objeto do conhecimento, com seus colegas e com a própria professora, os direcionando a um esforço intencional, visando resultados esperados e compreendidos.

Esse processo de interação discursiva destaca a importância do papel do professor e da linguagem na busca por formas de estimular os alunos através da zona de desenvolvimento proximal, a perceberem que as contradições presentes nas relações que estabelecemos com alguns conceitos no dia a dia.

#### **4.1.10 Uma professora que percebe a distância entre a formação inicial e o chão da sala de aula**

PA destaca que a sua prática docente, da maneira como se apresenta hoje, veio sendo formada ao longo dos anos.

Sempre que realizava uma prática, e observava que não acontecia como ela havia planejado, procurava adapta/reformular, buscando formas de obtenção de resultados cada vez melhores.

330	PA	quando você sai da faculdade você vem com uma ideia e quando você vai pra sala de aula você vê que é outra bem diferente do que você aprendeu lá na tua na tua graduação por mais que você faça estágio que você faça “ não vou dar dois décimos nem que” você dá um ponto você explica você vai mudando a tua prática e você só vai aprendendo com o teu dia a dia e com o teu colegas....
-----	----	---

No trecho acima PA destaca também a distância entre a formação inicial<sup>20</sup> e o contexto de sala de aula. E essa sua percepção de que é necessário aprimorar a qualidade e

<sup>20</sup> Entende-se por formação inicial aquela que ocorre nos cursos de graduação.

a forma como as universidades organizam seus cursos de licenciatura, não é uma discussão recente. Há certo consenso entre os professores de que este modelo, da forma como se apresenta, não tem sido suficiente para uma formação inicial adequada, sendo imprescindível disponibilizar um tempo maior para o estágio supervisionado. A ideia de uma prática pedagógica inovadora, que tenha em vista concepções social de aprendizagem e conhecimento global, com maior tempo de estágios na rede pública, é considerada parte essencial na formação de professores.

Outro ponto que merece destaque está na pressão que os profissionais da educação sofrem no que se refere ao IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, qual visa medir a qualidade do aprendizado e estabelecer metas para a melhoria do ensino, práticas que são observadas apenas nos discursos políticos, com pouca efetividade.

O IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar - aprovação/reprovação- obtidos através do Censo Escolar anualmente e as médias das avaliações externas. Para as instituições de ensino estadual, são obtidas as médias através do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. É através desta média que o governo estadual disponibiliza os recursos para as escolas, mas há uma contradição nisso, as escolas que obtêm notas inferiores à projetada pela meta para aquele ano, têm seus repasses financeiros diminuídos e as que atingem ou superam a meta, tem os repasses aumentados. Acredita-se que deveria ser ao contrário, escolas com resultados insatisfatórios deveriam receber maior investimento e apoio para superar as dificuldades.

É a isso que PA se refere ao afirmar que “não vou dar dois décimos nem que”, mas “você dá um ponto” ou até mais, para assim poder auxiliar o aluno para que não seja mais um reprovado e contribua com a diminuição dos índices. No dia a dia é muito difícil lidar com isso.

#### 4.1.11 Uma professora que tem em seus professores suas principais referências profissionais

A partir da análise do trecho abaixo, pode-se observar a importância do contato com pessoas mais experientes, que nos sirvam de exemplo, proporcionando troca de saberes. Somos afetados positivamente por essas pessoas que nos ensinam e nos incentivam a ser o melhor que podemos ser.

335	PA	porque algum professor teu te serve de exemplo pra depois você seguir a tua prática.... que você lembra que teve alguns que te marcaram no teu dia a dia e não adianta e você acaba se espelhando neles... então um pouco disso também que eu tenho... e fui adquirindo com o dia a dia
-----	----	---

Neste sentido, enquanto professores ao mesmo tempo em que temos outro professor como referência, estamos ou vamos ser vistos como referência para os alunos.

#### 4.1.12 Uma professora que faz uso de empatia

Ao ser questionada por P2 sobre como ocorre a participação dos alunos para realização dos exercícios no quadro, PA demonstra sensibilidade para com os alunos, ao se colocar no lugar deles, lembrando suas experiências enquanto aluna.

350	PA	[...] no começo eu pedia mas depois eu comecei lembrar eu enquanto aluna então não porque tem aluno que se você: obrigar ele a ir lá na frente é a mesma coisa da leitura... quando eu tenho que ler que sou obrigada até eu leio -- no grande grupo -- mas quando eu não: eu deixo que passe então eu me coloco às vezes no lugar no aluno... eu enquanto aluna eu gostaria de ser obrigada a ir lá? não então muitas vezes eu deixo eles na zona de conforto talvez eu esteja errada... obrigando eles ir lá mas eu sei que às vezes é difícil pra alguns estarem lá na frente se expondo então não eu deixo livre
-----	----	--

Neste contexto, entende-se que o ensino deve estar sempre associado com a questão da afetividade, buscando provocar reflexões e contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica e transformadora dos alunos. Por ser o professor um elo fundamental à aprendizagem dos alunos, é imprescindível que exista empatia entre ele e os alunos.

Os alunos costumam se espelhar no professor. De acordo com Paulo Freire, “o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-

amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca” (FREIRE, 1996, p. 73).

A partir da análise do estilo de PA, foi possível observar que há professores, mesmo na tão castigada rede pública estadual de ensino, que se envolvem, se comprometem com os alunos, com a educação, que dominam a sua área de conhecimento e são apaixonados por ela. É gratificante realizar essas descobertas e identificar (porque ainda não havia me dado conta disso) nas ações desse professor a preocupação e o esforço em efetivar o processo de ensino-aprendizagem, sem se dar conta do desgaste físico e psicológico que sofre diariamente, a cada aula.

## **4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM PA**

No momento da sessão de autoconfrontação simples, PA se observa e reflete sobre a sua prática pedagógica. Reconhece que não havia se dado conta de todos os gestos\movimentos que faz uso durante as suas aulas, no esforço de atender cada aluno de acordo com as suas necessidades\dificuldades. Afirma que não havia se dado conta de todos os movimentos que realiza em sala de aula: agachar, inclinar, ir do quadro branco ao aluno e vice-versa inúmeras vezes durante as aulas, nem do cansaço que tal prática lhe causa, mas que muitas vezes sente esse desgaste ao final de um dia intenso de trabalho.

PA prioriza essas duas atividades, a de ir ao quadro branco e explicar para o coletivo de alunos e de posteriormente atender a cada um, respeitando a ordem de solicitação, individualmente e buscando auxiliá-los em suas dificuldades e\ou dúvidas.

É evidente, tanto na observação e filmagem da aula, quanto na fala de PA ao se observar em situação de trabalho, a sua preocupação com a efetiva aprendizagem dos alunos, a seriedade e comprometimento com que desenvolve e planeja as suas aulas, não admitindo perder o foco, perder tempo.

Neste contexto, PA toma consciência de que precisa “se poupar” um pouco em sala de aula, tentar exercitar a prática de sentar-se e solicitar que os alunos vão até a sua mesa em busca de auxílio, evitando assim o desgaste físico que vem sofrendo, contribuindo com a sua saúde e bem-estar.

Considero importante o fato de PA ter tomado consciência dos efeitos da prática docente sobre a sua saúde, pelo fato de que isso vai se constituir em uma recriação de seus

gestos no dia a dia. Ao se dar conta das principais dificuldades, lhe possibilita encontrar formas de superação que não havia se dado conta em nenhum outro momento de sua vida profissional.

### **4.3 OBSERVAÇÃO DO ESTILO DA PROFESSORA “B”**

PB deixa claro durante a sessão de autoconfrontação simples que não gosta de se assistir porque acha o seu tom de voz estranho no vídeo. Justifica a escolha do trecho por ser um momento em que ela fala com eles no quadro e que eles estão prestando atenção.

De acordo com PB, no trecho escolhido, observa-se que “os alunos não ficaram exatamente à vontade como eles ficariam em outra aula”, porque geralmente quando ela vai explicando, “eles interagem mais e neste dia estavam bem comportados”. Observa-se que PB é uma professora que se apresenta um tanto quanto reservada diante da turma. Mantém-se grande parte do tempo, a frente da sala de aula, junto ao quadro. Pelo fato de ter problemas com lateralidade, PB afirma que normalmente só usa um lado do quadro, com preferência para o lado esquerdo e por esse motivo desenvolveu também problemas de articulação. Há um destaque também para a sua letra, a qual PB observa que mudou depois que fraturou dois dedos da mão direita, “não tem mais tanta firmeza para escrever e muitas vezes tem que apoiar para escrever no quadro”, ou seja, isso lhe trouxe também problemas de coordenação motora, relata.

PB destaca ainda que é uma pessoa afrita, que fala muito rápido, mas que durante a filmagem da aula, “ali eu procurei... falar um pouquinho né? um pouquinho mais lento, mas normalmente sou acelerada...”. Por falar rápido, muitas vezes tem a impressão que os alunos saem perdendo com isso e ao se dar conta disso, volta e fala novamente.

Afirma ainda que às vezes lhe falta paciência, “deixar eles interagir um pouco mais com aquilo que eu estava dizendo... eu vou ficando meio ansiosa e eu quero acelerar...”. Ao trabalhar os exercícios, sempre espera que eles façam muito rápido as atividades propostas para que terminem a tempo de corrigir na mesma aula, deixando de considerar em alguns momentos, o tempo de cada um.

De acordo com PB, ela procura andar pouco durante a aula, porque os alunos reclamam, dizem que isso atrapalha porque ficam tentando localizá-la e por isso se mantém

ao quadro e por considerar também que seus alunos a entendem melhor se estiverem olhando para ela e ela para eles.



Figura 5 – PB escreve no quadro



Figura 6 – PB dialoga com os alunos



Figura 7 – PB explica o conteúdo

#### 4.3.1 Uma professora que constrói conceitos com os alunos

Observa-se que PB procura valorizar os conhecimentos prévios dos alunos para construir conceitos e tornar a aprendizagem mais significativa a partir dessa interação, pois ao invés de lhes apresentar uma lista pronta com os verbos, vai construindo coletivamente.

160	PB	eu acho que quando eles constroem quando eles colocam é mais fácil deles lembrarem... de repente se eu só fizesse ali uma lista de verbos ali de ação de estado de né? E fosse colocando eu acho que não funciona tão bem quanto eles dizendo dando exemplos falando interagindo interferindo na: na às vezes até construo com eles conceitos de algumas coisas né? Eles me dando algumas possibilidades de conceitos não de repente um conceito que está lá no livro
-----	----	---

Entende-se que é preciso chamar a atenção desses alunos para os conhecimentos que já possuem, para que se reconheçam enquanto sujeitos detentores desses conhecimentos, pois no terceiro ano do Ensino Médio já possuem uma série de saberes estruturado.

#### 4.3.2 Uma professora que não gosta muito de fazer uso do livro didático

No trecho abaixo, PB afirma que não gosta do livro didático e justifica-se pelo fato de em Língua Portuguesa haver infinitas possibilidades de trabalhar e que o livro acaba “engessando” o trabalho. Neste contexto, destaca a internet como fonte de pesquisa que abre um leque muito grande e considera que nesta disciplina o livro didático é desnecessário.

165	PB	eu não gosto muito do livro... em português eu acho que o livro dá uma engessada muito grande naquilo que você vai trabalhar e português tem tantas possibilidades... você pode pesquisar tanta coisa você tem tanta éh: hoje textos e a: a internet te dá uma uma uma janela enorme pra pra explorar... eu não gosto muito do livro eu acho que para português não precisaria de livro na escola... eu acho mais fácil
-----	----	---

Com relação à utilização do livro didático, tem causado controvérsias entre os professores; há posicionamentos favoráveis e contrários a sua utilização enquanto ferramenta única nas salas de aula, principalmente nas escolas públicas.

No discurso de PB fica claro a opção por metodologias diferenciadas e não a de um único material a ser seguido, associa materiais didáticos e paradidáticos, atribuindo a si mesma a responsabilidade pela pesquisa e organização dos materiais.

Cabe ressaltar que o uso do livro didático considerado parte das práticas pedagógicas de sala de aula e um importante instrumento na construção dos saberes, mas que na prática, em muitas instituições de ensino, acabam sendo o único (ou um dos poucos) recursos disponíveis na prática pedagógica em sala de aula. Geralmente são

distribuídos em números insuficientes e muitas vezes deixam de considerar a opção de escolha dos profissionais da educação.

### 4.3.3 Uma professora que lida com dois públicos

Nesse trecho, PB destaca a dificuldade de trabalhar com alunos em diferentes níveis de aprendizagem. Destaca que nesta turma há uma aluna que está à frente dos demais, que interage com a turma, expõe algumas situações e há outros alunos que tem vergonha, medo de falar e por isso procura no planejamento das atividades e das avaliações, mesclar entre atividades oral e escrita, de forma a buscar contemplar a todos de acordo com as suas especificidades.

180	PB	é bem é bem complicado ainda mais em uma turma muito grande assim éh:: tem sempre aquele tem uma menina nessa turma que é... excelente aluna e está sempre muito a frente dos outros... né? coloca algumas coisas tem uns aqueles né:? medianos e tem aqueles não não colaboram nesse tipo de interação éh: porque tem vergonha tem medo de falar ou ... assim eu procuro por exemplo na na atividade nas atividades e na avaliação pegar o máximo possível de de de de tipos diferentes pra você não ter esse esse essa questão... porque assim se for só atividade oral vai ter sempre uns que vão se sair melhor se for só escrita tem uns que -- aquele que é bom de oral é bom de escrita também normalmente -- mas aquele às vezes que tem vergonha de falar às vezes se sai bem escrevendo... então eu procuro mesclar um pouco às vezes até peço para eles construírem os conceitos e até me entregar... por escrito porque aquele que às vezes nunca fala... que não não tem coragem de falar de levantar a mão por medo de de comentar algum erro na hora de escrever alguma coisa sai... ele escreve... e tem uns que infelizmente você não consegue atingir... nem na escrita nem no oral que né? não: não tem não vai... então assim dentro da medida do possível eu acho que ainda é pouco..
185		

PB considera que o planejamento de atividades diferenciadas ainda é pouco para contemplar os diferentes níveis e que um dos fatores que interferem na efetivação e no êxito nesse trabalho e o número elevado de alunos na turma, isso impossibilita a realização de um atendimento diferenciado, individualizado.

### 4.3.4 Uma professora que se preocupa com a diminuição de aulas de Língua Portuguesa

Outro elemento destacado por PB se refere ao número de aulas de Língua Portuguesa que a partir da imposição de que as instituições de ensino cessassem o Ensino

Médio em Blocos, o qual ofertava seis aulas semanais dessa disciplina, passa agora a ofertar três aulas semanais de cinquenta minutos cada uma. Conforme destaca PB, tendo que trabalhar os conteúdos de gramática, literatura e produção textual, fica impossível dar conta de todo esse rol de conteúdos de forma a garantir a aprendizagem de todos os alunos. Nesse caso, o fator tempo é determinante e para poder dar conta do maior número possível de conteúdos, PB acaba por priorizar a produção de textos e através do trabalho com este contemplar muitos outros conteúdos essenciais aos alunos.

A escola se constitui como principal espaço de acesso ao conhecimento científico, para tanto, é preciso que a qualidade da educação seja garantida a todos os alunos, como possibilidade de que a transformação social seja concretizada.

É importante destacar que a educação escolar, embora não tenha autonomia para realizar por si só, mudanças na sociedade, deve ser usada como estratégia de transformação e isso ocorrerá a partir do domínio de determinados conhecimentos que devem ser assegurados aos alunos.

No que se refere ao rol de conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, PB reconhece que é humanamente impossível de conseguir trabalhar todos eles durante o ano letivo, então como forma de manter seus alunos com a base adequada que a disciplina exige, opta por selecionar alguns conteúdos em detrimento de outros.

195	PB	a gente deveria ter mais tempo pra fazer trabalho ou as turmas fossem um pouco menores de repente a gente teria mais condições de de ter uma: uma:... um tipo de atividade ou um tipo de construção que você conseguisse contemplar cada tipo que você tem na sala infelizmente nós não temos isso né? três aulas de língua portuguesa no: no: terceiro ano do ensino médio quando você tem que trabalhar a parte gramática a: a literatura e a produção textual... quer dizer é::: quase tarefa impossível porque você não consegue... preencher todo o teu colocar todo o teu conteúdo éh: então o que que acontece acaba priorizando algumas coisa produção de texto...
-----	----	--

#### 4.3.5 Uma professora que procura diversificar as atividades

Visando contemplar todos os diferentes níveis de aprendizagem presentes em sala de aula, PB, conforme apresentado no trecho acima, afirma que procura diversificar as atividades. Destaca ainda que na prática de produção de texto é possível avaliar se o aluno utiliza de forma adequada a pontuação, a acentuação, “se consegue trabalhar com concordância”, se “tem noções de colocação pronominal”, mas entende que se realizar

somente esse trabalho não conseguiria contemplar a todos os alunos, por isso busca diversificar as atividades.

210	PB	[...] eu procuro mesclar fazer atividade oral fazer a produção textual éh: trabalhar com a parte gramatical isolada ou dentro do texto... mas procurar fazer das duas formas ou mais de duas formas para poder... né? contemplar todo mundo...
-----	----	--

#### 4.3.6 Uma professora que se preocupa com o ENEM, vestibulares

É possível observar neste trecho que PB se preocupa em compartilhar com os alunos conhecimentos que lhes sejam úteis no ENEM e\ou vestibulares, muito embora tenha consciência de que não seja esse um dos objetivos do Ensino Médio público.

220	PB	[...] às vezes eles nem gostam que a gente fique falando muito né? eles ficam irritados de “gente o ENEM olha vai cobrar isso aqui” eles ficam um pouco irritados mas não tem como você não lembrar pra eles que que né? o ENEM o vestibular e que né? a o Ensino Médio não tem esse -- Ensino Médio público -- não tem esse cunho de: de preparar muito pra o vestibular mas a grande maioria deles até vai fazer o vestibular então não adianta você fugir disso dizer “não não vou te preparar” você prepara também para o vestibular além das outras coisas para o dia a dia para teu trabalho para tua vida mas... vestibular também é um:: é um objetivo quer dizer tem que preparar pra isso também
-----	----	--

De acordo com a LDB 9394/96, em seu artigo 35, o Ensino Médio tem como finalidade: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológico dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Assim, partindo da visão dos alunos do Ensino Médio, os quais possuem condições de existência e perspectivas desiguais de futuro, é que se deve trabalhar, ou seja, buscando ampliar as condições de inclusão social, possibilitando o acesso a ciência, a tecnologia, a cultura e ao trabalho.

### 4.3.7 Uma professora que busca flexibilizar o conteúdo

De acordo com PB, durante as suas aulas, geralmente, os alunos trazem diversos elementos para discussão e que muitas vezes acaba “escapando um pouco do conteúdo que está trabalhando pelo fato de os alunos irem para outro caminho”. Durante a observação da aula de PB, observou-se os alunos mais participativos, mas no momento da filmagem da aula, observa-se uma participação tímida, talvez pela presença da câmera. Mas PB afirma que são muito ativos e que muitas vezes é preciso, devido a demanda trazida pelos alunos, realizar algumas adaptações no seu planejamento, ou seja, PB respeita os interesses dos alunos e destaca que a disciplina de Língua Portuguesa favorece este trabalho pelas múltiplas possibilidades que proporciona.

260	PB	porque eles vão trazendo né? essas questões de de de: que eles vão né? enquanto você está falando eles vão elaborando eles vão fazendo eles vão colocando e aí: eu acho que dificilmente eu digo “não agora não é momento de a gente falar isso e vamos trabalhar aquilo” se eu acho que for uma coisa pertinente pra aula se faz parte do conteúdo nem: que esteja pra frente ou a gente já falou... volta né? fala de novo... comenta de novo e:: segue ali no no conteúdo no conteúdo que está ali que eu acho que é importante que eu acho que o português te dá essa possibilidade de falar de tudo quer dizer tudo é aproveitado... né? os termos que são trazidos é:: uma leitura um/então dá pra você aproveitar de tudo um pouco dá para você inserir ali aqui/por isso que é divertido trabalhar com a (disciplina) de língua portuguesa ((risos))
265		

Neste contexto, no que se refere à participação dos alunos, Luckesi (1993, p. 114) afirma que “[...] o educando é aquele que, participando do processo, aprende e se desenvolve, formando-se como sujeito ativo de sua história pessoal quanto como da história humana”. Assim compreende-se que o aluno é um sujeito pleno de capacidades, ele interpreta, problematiza, dialoga, compreende e constrói conhecimentos. Para tanto, se faz necessário possibilitar essa participação ativamente dos alunos em sala de aula, ou seja, que eles tenham um papel mais ativo e que não se limitem a ser meros espectadores do seu processo educativo.

Lima (2016b) <sup>21</sup> afirma que:

O ser humano, diz Vigotsky, é pleno de possibilidades não realizadas a cada instante e as possibilidades que ele de fato realiza são uma ínfima parte do universo de possibilidades que seriam realizáveis nas situações em que se encontra.

<sup>21</sup> Disponível em: <https://formacoesaudeprofessor.com/2016/03/04/formas-relativamente-estaveis-de-atividade-docente-o-que-elas-tem-a-ver-com-a-saude-do-professor>.

Essa afirmação pode ser utilizada tanto no que se refere aos alunos quanto aos professores, pois na interação que a prática educativa proporciona há inúmeras atividades passíveis de realização e certamente outras tantas que nem nos damos conta pelo fato de estarem para além do que o nosso campo de observação nos permite observar. E é a isso que se propõe a Clínica da Atividade Docente, ampliar os horizontes permitindo uma visão mais ampla para que os professores se desenvolvam profissionalmente e mantenham a sua saúde física e mental.

#### 4.3.8 Uma professora que destaca a diferença entre linguagem oral e escrita

PB durante as suas aulas de Língua Portuguesa procura sempre comentar com os alunos sobre o coloquialismo, regionalismos, dialetos e gírias presentes nos discursos, afirmando “que o português tem essa obrigação” porque ao trabalhar “qualquer conteúdo vai aparecer”. Portanto, é necessário que eles consigam fazer essa identificação e lembrem que no momento da escrita é preciso fazer uso da regra, saber que há um padrão, uma norma culta. De acordo com PB, isso não significa “dizer que eu precise o tempo todo falar dentro da norma culta”, mas utilizar “a linguagem de uma forma natural”.

290	PB	[...]as concordâncias às vezes não serem muito adequadas quer dizer: é natural mas isso na tua fala... ele tem que saber que na fala eu posso até... cometer esses né? mas na escrita eu tenho um padrão eu tenho uma norma culta e isso não quer dizer que eu precise o tempo todo falar dentro da norma culta[...]
-----	----	--

#### 4.3.9 Uma professora em busca de equilíbrio

O equilíbrio destacado por PB, refere-se aos diferentes níveis de aprendizagem, na dificuldade de se trabalhar com alunos que terminam as atividades rapidamente e aqueles que, com um pouco mais de dificuldade, precisam de um tempo maior para realizar, além de ajuda. Neste contexto, PB considera ser bem difícil lidar com essa situação em turmas numerosas e com número reduzido de aulas. PB aponta outro fator que causa preocupação, diz respeito a “uns alunos que chegam ao Ensino Médio sem saber ler” e que observa que ao longo do ano alguns “conseguem ir... melhorando”. Considera gratificante observar que o aluno está avançando, mas que “percebe que por causa às vezes da dinâmica da sala de

aula que às vezes não anda desanimam... e ficam para trás...”. Entende-se que esse fato causa desconforto aos professores, pois o objetivo é de que todos os alunos se apropriem do conhecimento, mas em função do déficit de conteúdos desses alunos esse trabalho fica mais difícil e exige muito mais atenção e disponibilidade dos professores.

340	PB	[...] manter esse equilíbrio na na aula eu acho uma coisa bem difícil eu tenho [ dificuldade com isso... porque às vezes eu digo é injusto com aquele que já terminou que anda mas também não é justo com aquele que às vezes tem um pouco mais de dificuldade e não consegue então você tem que:: ir aí se equilibrando e às vezes você acaba atropelando alguns e às vezes você acaba né? fazendo com que (uns) esperem também porque daí precisa dar atenção pro outro... então eu acho uma parte bem difícil em sala de aula
-----	----	--

#### **4.3.10 Uma professora que considera a autoconfrontação uma experiência interessante**

Embora PB afirme que não gosta de se ver, de se ouvir no vídeo, considera que a experiência de filmagem de sua aula através desta pesquisa foi interessante e que para avaliações futuras gostaria de refletir sobre uma aula inteira, para assim poder observar a questão gestual. Sugere utilizar da filmagem em sala de aula para gravar as apresentações dos alunos para que observem seu tom de voz, o vocabulário, a postura, possibilitando assim a reflexão.

430	PB	[...] eu achei a experiência interessante eu não gosto eu falei também tinha comentando com a P1 que não gosto de me ver... não gosto de me ouvir... eu acho estranho o meu som a primeira que ouvi meu som da minha voz gravada eu achei... assim estranho mas é uma experiência interessante né? até pra de repente nas avaliações futuras até ser a aula inteira pra você poder né? ver como você usa o gestual como você usa e até tenho usado com alguns alunos a a na sala de aula filmar algumas apresentação deles até pra eles o tom de voz né? o vocabulário a forma até que você se posta né?
435		

#### **4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM PB:**

Ao se observar, PB reconhece que a sua interação com os alunos é um pouco reduzida, pelo fato de em alguns momentos eles reclamarem de ela andar pela sala ao explicar os conteúdos. Embora possibilite aos alunos a participação dialógica durante as aulas, através da exposição de suas ideias, PB admite que há uma certa ansiedade com

relação a explicação dos conteúdos ou realização das atividades propostas. Sabe-se que o rol de conteúdos a se dar conta na disciplina de Língua Portuguesa é extenso, e talvez no intuito de trabalhar o maior número possível com os alunos, faz com que PB, em alguns momentos haja dessa forma.

PB toma consciência dessa postura, ao afirmar que “às vezes fica sem paciência para esperar eles elaborar” e que fica “um pouco incomodada”, se referindo à demora na realização das atividades propostas. No momento da filmagem da aula, PB reconhece que se conteve um “pouquinho” e foi falando um pouco mais devagar.

No entanto, se conscientiza que deveria “deixar eles de repente interagir um pouco mais com aquilo que eu estava dizendo...”. Entende-se que esse foi um dos momentos em que houve desenvolvimento de PB, ou seja, ao perceber que poderia ter agido de outra forma com seus alunos.

Há aqui uma oscilação por parte da professora sobre qual a melhor forma de trabalhar visando contemplar a todos os alunos. Ela assume uma postura de reflexão, depois de verificada essa postura no momento em que assiste o trecho que selecionou da sua aula.

No quadro abaixo se apresentam os principais pontos das sessões de autoconfrontações:

<b>Sessão</b>	<b>Professora A</b>	<b>Professora B</b>
<b>Autoconfrontação Simples e Cruzada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhou com o Ensino Fundamental – Séries Iniciais no início da carreira</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhou com o Ensino Fundamental – Séries Iniciais no início da carreira</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atendimentos individualizados aos alunos para sanar dúvidas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação com os alunos reduzida</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não se dá conta do desgaste físico devido aos inúmeros atendimentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansiedade com relação a explicação ou realização das atividades propostas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca por otimizar o tempo de aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca o equilíbrio ao lidar com dois públicos</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupação com o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupação com a</li> </ul>

	excesso de alunos em sala de aula	diminuição de aulas de Língua Portuguesa, com o ENEM e vestibulares
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiza coletivos de trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procura diversificar as atividades propostas e flexibilizar o conteúdo</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoia-se na disciplina para comentar as diferenças</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoia-se na disciplina para comentar as diferenças</li> </ul>

#### 4.5 SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA PB →PA:

Para realização da sessão de autoconfrontação cruzada, as professoras A e B são convidadas a promover um diálogo sobre as suas práticas pedagógicas.

Nessa sessão, PA, PB e P1 reúnem-se no laboratório de informática do Colégio Estadual Castelo Branco – EM para que PB assista ao trecho de aula escolhido por PA e descreva elementos que considere pertinentes no que se refere à atividade desenvolvida pela sua colega de trabalho no momento da filmagem da aula.

Iniciou-se a sessão de autoconfrontação cruzada assistindo todo o trecho de aula selecionado por PB para que posteriormente ocorresse o diálogo.

Cabe aqui ressaltar que por solicitação de PA, iniciamos a sessão de autoconfrontação cruzada com PB comentando do trecho selecionado por PA. Quando perguntada sobre o porquê de não seguirmos a organização da autoconfrontação simples, PA afirma que é “para saber como que vai ser”. Então, solicita-se a PB se ela concorda com essa organização e a mesma afirma que sim. Desta forma, realiza-se a primeira sessão de autoconfrontação cruzada.

Depois de assistir todo o trecho da aula, PB destaca que observa na prática de PA algumas características bem parecidas com as suas, conforme consta no trecho abaixo:

25	PB	nossa... PA também trabalhou com primário né? ((PA balança a cabeça que sim, já trabalhou com o primário)) é engraçado que quando a gente se vê refletida no outro porque eu vejo que a PA tem algumas: algumas: algumas características bem parecidas com as que eu tenho e que a gente trás do trabalho com o fundamental...
----	----	--

As características semelhantes nas práticas das professoras, de acordo com PB se dão devido ao trabalho que ambas realizaram com o Ensino Fundamental no início de suas trajetórias profissionais e destaca ainda outros elementos, conforme consta:

30	PB	[...]de você ficar no quadro ou de um lado ou de outro eu no caso fico mais do: do: do lado direito do quadro do que do esquerdo éh: a forma de você mostrar e falar pra eles e não tanto eu acho que eu não conseguiria trabalhar com uma caneta de: de: laser alguma coisa eu tenho que ir lá e escrever pra mostrar pro aluno de você chegar perto pra explicar pra ele o mais próximo parece que ele não vai entender se você explicar de longe você tem que ir lá pertinho se cada um que te chama você atender mesmo que você está explicando você interrompe a explicação pra atender o que que o outro está perguntando e isso é traço eu vejo como um traço que a gente trás do fundamental... que a gente carrega lá do fundamental de de atender uma turma com vários várias questões ao mesmo tempo e:: trabalhando de de de abaixar né? ali perto do aluno ao invés de de falar ( ) você falar mais próximo dele... que eu acho também legal de fazer isso porque eu eu também às vezes tenho essa mania de abaixar pertinho da carteira parece que você vai... é mais fácil de você falar com o aluno[...]
----	----	--

Além dessas semelhanças, PB destaca o fato de ambas andarem pela sala com o pincel do quadro branco na mão e riscarem-se, a orientação quanto ao uso do quadro branco, o fato dos alunos se sentirem a vontade para chamar a professora e perguntar, a movimentação de ir ao quadro e estar no meio dos alunos, fazer os alunos pensar, não dar respostas prontas, atender individualmente, possibilitar que um aluno auxilie o outro.

Como diferença na prática pedagógica, PB destaca o tom de voz de PA, afirmando “ser mais tranquilo” comparando com o seu que é “mais acelerada” e tem “dificuldade de falar mais pausada”. Destaca ainda que observa que quando o professor está mais tranquilo, os alunos também ficam tranquilos para realizar as atividades, mas ao contrário, se o professor está agitado, os alunos também ficam agitados e isso interfere no andamento da aula. Afirma observar isso na sua própria prática.

No que se refere ao atendimento individualizado para explicações e/ou sanar dúvidas muito presente na prática de PA, há a impressão de que PB, embora comente com sutileza, não concorda muito com essa prática, conforme o trecho abaixo:

100	PB	[...] eu brinco com os meus alunos vocês precisam de um professor de bolsa vocês não precisam de professor resposta você precisam de professor de bolsa que aí você diz “e aqui? e se você por aqui? e aí se você (mudar) aqui? e aí se você colocar ali?” “ah: agora entendi agora dá pra fazer” quer dizer... você não precisa exatamente dar a resposta você só precisa ajudar no caminho e aí eu percebo que... né?... mesmo em um trequinho tão pequeno você está fazendo isso com o menino quer dizer tentando dar um caminho pra ele de “coloca aqui o que você faz aqui? o que você colocar lá? como que funcionaria” e aí chega a resposta mais mais fácil
105		

Observa-se certa crítica ao fato de PA se desdobrar, se desgastar para dar as respostas solicitadas pelos alunos. Ao usar a expressão “professor de bolsa” parece se referir a disponibilidade da professora as solicitações dos alunos. Pode ser que se trate apenas de impressão, mas considera-se pertinente realizar esse apontamento nesse momento buscando fomentar reflexões posteriores.

#### **4.5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA PB → PA:**

Durante a realização dessa sessão de autoconfrontação cruzada, pode se observar certo cuidado em apresentar apenas características de semelhanças entre as práticas pedagógicas. Entende-se que pelo fato de serem colegas de trabalho há anos, prevaleça o respeito e o desejo por não causar nenhum tipo de desconforto e/ou constrangimento.

Por outro lado, pode ser destacado o fato de que os professores, de maneira geral, vêm de uma cultura de trabalho individualizado, onde a presença do outro é vista como alguém que vai apontar defeitos, criticar e jamais auxiliar. No entanto, é importante, tanto para processos de formação quanto para a saúde do professor, que sejam promovidos momentos em que os professores possam trocar experiências, sem a preocupação do que o seu colega de trabalho possa vir a pensar e/ou falar.

Observa-se também que para comentar sobre algumas diferenças, PB faz uso das disciplinas (Língua Portuguesa e Matemática) que ambas ministram como apoio para seus argumentos. A impressão é a de que se o discurso for realizado em nome da disciplina, ele se torna menos invasivo no que se refere à prática da colega. E isso fica explícito no trecho da primeira sessão de autoconfrontação cruzada (PB→PA) em que PB afirma: “as nossas disciplinas são diferentes [...] eu acho que a matemática requer um pouquinho mais de [...] a questão de você explicar de forma mais pausada pra fazer com que o aluno entenda o que você está dizendo”. E isso se reafirma na segunda sessão de autoconfrontação cruzada (PA→PB) quando PB afirma: “é até porque língua portuguesa eles trazem muita coisa né? eles já sabem falar quando chegam na escola eles já sabem já tem um: [...] conhecimento prévio no Ensino Médio bastante grande[...].”

Os trechos acima reforçam a percepção comentada anteriormente.

#### 4.6 SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA PA →PB:

PA inicia a sessão destacando que conhece PB ”há um bom tempo e sendo colegas de trabalho percebo o seguinte: sempre de forma segura no que está: explicando de maneira clara... sucinta... ah:: buscando as informações que os alunos tem esclarecendo[...]”. Aponta ainda que PB apresenta uma boa organização do quadro, questiona os alunos e não vai explicando o conteúdo de maneira direta. Destaca que considera importante a forma como PB vai buscando as informações junto aos alunos, a sua interação com eles.

Tendo em vista que assim como na primeira sessão as professoras comentavam somente questões de semelhanças, P1 solicita que sejam destacados alguns pontos de diferenças. Solicitação essa reforçada por P3<sup>22</sup>, a qual destaca que mesmo na semelhança há pontos de diferenças e que isso vai depender do ponto de vista.

Assim, PB destaca que uma das diferenças observadas por ela diz respeito ao fato de PA falar “um pouquinho mais lento ”do que ela normalmente fala e ao realizar essa afirmação, apoia-se nas disciplinas mais uma vez,” as nossas disciplinas são muiTO diferentes opostas praticamente né? ((risos)) exatas e humanas [...]”. Neste contexto, P3 pergunta a PA se ela também observa essa diferença, a qual responde afirmativamente e assim como PB busca refúgio na sua disciplina: “sim... e talvez como a PB falou: até pela própria disciplina porque a matemática além do interpretar eu preciso que eles busquem também o raciocínio matemático né? então tem aí as duas partes ali porque eles vão assimilando pra daí eu ir dando uma sequência então”.

Neste trecho de fala de PA, a hipótese é de que ela quer afirmar que a Matemática é uma disciplina que está além da Língua Portuguesa, porque “além do interpretar eu preciso que eles busquem também o raciocínio matemático”, ou seja, enquanto a Língua Portuguesa interpreta, a Matemática interpreta e busca o raciocínio lógico. No entanto, no momento da realização da autoconfrontação cruzada essa fala de PA infelizmente passou despercebida e foi perdida a oportunidade de fomentar o diálogo sobre essa questão.

No que se refere às diferenças, PB percebe que a movimentação de PA no quadro é diferente da sua, pelo fato dela ficar “só de um lado do quadro” e PA se movimentar um pouco mais.

---

<sup>22</sup> DRanda. Dalvane Althaus a quem manifestamos nossos agradecimentos.

P3 parece identificar na prática das professoras duas atividades, que são explicar o conteúdo e interagir com os alunos e solicita que falem sobre isso. Então PA destaca dois momentos de sua aula (PA, L 215-225):

[...] o primeiro momento eu explico geral no quadro pra todos e eles vão perguntando conforme vem as dúvidas eles vão perguntando no geral... mas tem alguns que mesmo após a explicação no quadro ainda ficou dúvidas então eles perguntam enquanto eu estou explicando no quadro, quando eles têm dúvidas eles perguntam... mas daí se fica menos alunos com dúvidas pra eu não ter que retomar no quadro pra todos novamente então aqueles que já conseguem dominar vão fazendo e os que tem dúvidas particulares eles me chamam na carteira para eu esclarecer e quando a dúvida é mais geral da turma toda eu retomo no quadro de novo porque daí naquele momento eu retomei o quadro porque a dúvida não era mais só de um... eram de vários então eu consigo voltar lá e explanar que mais gente consegue esclarecer dúvidas ao mesmo tempo mas quando a dúvida é mais particular eu ajudo individualmente.

Em resposta a P3, PB expõe que (PB, L 230-240):

[...] eu prefiro usar dessa forma quer dizer se um me pergunta eu já... faço a fala geral... porque às vezes é muito... de repente Matemática e Português sejam diferentes nesse sentido mas eu acho que mesmo que eu reforce várias vezes um conceito ou uma explicação sempre vai ter alguém que depois não vai lembrar... ou não vai conseguir fazer então eu prefiro já falar para todos... ao invés de atender dúvidas muito -- às vezes uma ou outra dúvida eu atendo -- eu me parece que a matemática nesse sentido é um pouco diferente né? as nossas práticas são diferentes nesse sentido a fala e a parte da lógica Matemática funcionam um pouquinho diferente... porque o Português aí você vai datando você vai né? cada um traz o seu conhecimento e a gente vai éh colocando e a matemática não é mais exata tem que ser aquela resposta né? no português existem “N” respostas para a mesma coisa e eu posso fazer essa... e a matemática não então de repente seja nesse sentido que a gente tenha práticas diferentes.

O questionamento realizado por P3 proporciona que PA e PB descrevam as suas práticas e observem diferenças nas mesmas. No entanto, afirmam que as práticas que realizam e da forma como realizam ocorre de “forma automática”, ou seja, “realizam sem se dar conta”. Mas entende-se que a partir do momento em que observam suas práticas em vídeo e dialogam sobre elas, se desencadeia um movimento de recriação ocasionado a partir da reflexão sobre a prática e posteriormente, busca-se uma nova forma de realização.

No que se refere às atividades diversificadas realizadas para atender as necessidades de alguns alunos com dificuldade, no diálogo entre PA e PB, há novamente uma justificativa a partir das disciplinas. PB afirma que em Português procura realizar “várias atividades diferentes [...] o Português te dá essa possibilidade então dá pra você fazer n formas de avaliação ou de atividade”. Neste contexto, PA complementa: “já a

Matemática nisso é mais limitado [...] às vezes o conteúdo é bastante extenso eu procuro reduzir eu faço duas avaliações pro mesmo conteúdo [...], pedir para eles usarem o caderno [...]”.

É evidente que cada professor vai falar da área em que é especialista, mas aqui, durante as sessões de autoconfrontação, hipoteticamente falando, há uma tentativa de afirmar que tal prática ocorre ou não, dessa ou daquela forma, porque a disciplina favorece ou não. Ao dirigir o diálogo em nome da disciplina, de certa forma, há uma tentativa de se proteger, de se resguardar.

#### **4.6.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA PA → PB:**

Assim como na primeira sessão de autoconfrontação cruzada (PB→PA), pode-se observar que há também por parte de PA preocupação em apontar somente características de semelhanças entre a sua prática e a prática de PB. Parece estar desconfortável ao realizar a sessão de autoconfrontação cruzada, inicia a sua fala de maneira tímida e em tom de voz baixo. Há certo cuidado ao selecionar as palavras que fará uso ao se referir a PB. A impressão é de que está receosa de dizer algo que possa causar algum desconforto com sua colega de trabalho.

Entende-se que tal desconforto ocorre devido à atividade docente ser realizada dentro de uma perspectiva individualista em que o trabalho é realizado de forma desarticulada, onde cada professor é responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Este trabalho solitário representa o que normalmente encontramos nas escolas, ou seja, uma coleção de indivíduos.

De acordo com Lima (2016b)<sup>23</sup>:

[...] coleções de indivíduos docentes têm impactos negativos sobre a saúde do educador e sobre o exercício de sua profissão, enquanto é o desenvolvimento de verdadeiros coletivos de trabalho que promove a saúde docente e faz avançar o exercício da profissão. Entretanto, o processo de transformação de coleções de indivíduos em coletivos de trabalho é árduo e complexo, sendo uma das responsabilidades de programas de formação docente continuada que, para muito além da prática pedagógica, se preocupam também com a saúde do professor.

---

<sup>23</sup> Disponível em: <https://formacaoesaudeprofessor.com/2016/02/22/coletivo-de-trabalho-e-colecao-de-individuos-nas-escolas/>

Assim, a partir da implementação da Clínica da Atividade, buscou-se constituir esse coletivo de professores para fortalecer o trabalho docente e desmistificar a ideia de trabalho solitário.

Embora a sessão permita que PA comente sobre o trecho selecionado por PB, houve participação significativa de PB. Essa interação permitiu maior enriquecimento da sessão, bem como, a participação/colaboração de P3, a qual com sua experiência e conhecimento muito contribuiu nesse momento da pesquisa.

Destaca-se também que há por parte das professoras a busca por apoiar-se nas suas disciplinas para justificar algumas situações, conforme ocorreu na primeira sessão.

#### **4.6.2 DESENVOLVIMENTO COLETIVO**

Neste capítulo, busca-se identificar se ocorreu e como ocorreu o desenvolvimento de duas professoras, que participaram dessa pesquisa e intervenção a partir da realização de filmagens de aula e de sessões de autoconfrontação.

Dentre as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras na realização do seu trabalho, destacam-se o excesso de alunos em sala de aula, a diminuição da hora atividade e das aulas de suas disciplinas (Língua Portuguesa e Matemática), a dificuldade de aprendizagem de alguns alunos, o desgaste físico pelo número de aulas e pelo excesso de atendimentos aos alunos.

Neste contexto, PA na sua prática opta por explicar o conteúdo no quadro de maneira geral, utilizando-se de vários exemplos e posteriormente atender aos alunos de forma individual sanando as suas dúvidas, procurando sempre manter-se muito próxima aos alunos. Afirma que realiza tal prática, embora esta lhe cause enorme desgaste físico, como forma de otimizar o tempo e garantir a aprendizagem de todos os alunos, respeitando assim as especificidades de cada um. No que se refere à prática de PB, esta tem preferência por realizar a exposição dos conteúdos, a frente da sala de aula, junto ao quadro branco, por entender que observa melhor as expressões e direciona o olhar a cada um dos alunos e eles a ela.

Os principais problemas destacados durante a realização da prática pedagógica foram expostos pelas duas professoras de maneira muito semelhante, portanto, considera-se que sejam problemas que vêm interferindo no trabalho dos demais professores também.

Com relação à prática de atender os alunos individualmente para sanar dúvidas, de ajudar, a questão da construção coletiva de alguns conceitos, o fato de partir dos conhecimentos prévios dos alunos e estar sempre presente, sempre atenta à realização das atividades propostas, as professoras destacam o fato dos alunos perguntarem algumas coisas (PB, L 170) “até meio óbvias [...] coisas que se você disser “não faz sozinho” ele faz mas eles tem que perguntar eles tem que confirmar contigo” . Ao realizar essa afirmação, PB destaca que talvez essa prática não seja a adequada, porque vai haver um momento em que os alunos vão ter que realizar suas atividades sozinhos e afirma (PB, L 175) “eu acho que de repente a gente mastiga demais de repente tinha que deixar eles fazerem que eu também faço isso na minha prática... de você mastigar muito pra eles e eles terem essa insegurança às vezes até brinco “quando termina a página pode virar sozinho não precisa perguntar para a professora se pode virar a página””. E PA complementa (PA, L 180) talvez então começar com a primeira ((primeiro ano de Ensino Médio)).

Neste ponto, observa-se que houve desenvolvimento, pelo fato de PA e PB chegarem a um consenso de que muitas vezes estão “mastigando” demais os conteúdos e se propõe a realizar experiências em suas práticas, no sentido de dar um pouco mais de autonomia aos alunos. No entanto, não sabem se daria certo ou não, justamente por realizarem essa prática há anos e não se sentirem a vontade para ficar sentadas e não estar junto a eles ajudando-os.

Mas entende-se que, pelo fato de refletirem sobre as suas práticas e se proporem a realiza-las de outra forma, já houve um movimento em busca de recriar tal ação, na busca por aperfeiçoá-la.

Outra questão levantada está relacionada ao desgaste físico que a prática de explicação coletiva e posterior atendimento individualizado causam as professoras, principalmente a PA. O esgotamento sofrido é confirmado por PB na L 230, quando expõe que “de você estar sempre de estar atendendo um aluno o outro chama o outro chama e e você ficar se dividindo [...] e andando de lá para cá e responde um e responde outro e responde o outro... eu acho que quando quando você tem que fazer isso muitas vezes você a aula é muito cansativa realmente você se esgota”. Ao realizar esse apontamento, PB reconhece a necessidade de “se poupar” e realiza a seguinte afirmação (PB, L 250): “e a gente de repente não não só pelo caso do aluno mas pela gente também ao invés de a gente dar tudo muito mastigado e e ter essa movimentação atender um por um... de repente a

gente conseguir direcionar o trabalho no sentido de explicar para todos um tem uma dúvida explicar a dúvida para todos de repente facilitaria essa história de a gente ficar se movimentando muito e andando de um por um e se agachando de ir atendendo e tudo mais que de repente isso a gente possa melhorar... não sei pode ser que isso não melhore que de repente no final o saldo não seja muito positivo mais no sentido de se poupar de não não se desgastar tanto”.

Aqui também se pode observar que houve desenvolvimento, justamente pelo fato de reconhecerem o esgotamento físico que a prática diária vem lhes causando e por entenderem a necessidade de rever essas práticas, buscando formas de direcionar o trabalho ao coletivo ao invés das explicações individualizadas.

Ambas as professoras realizam duas atividades em sala de aula, quase que ao mesmo tempo, que consiste em explicar o conteúdo e interagir com os alunos, no entanto, PA afirma na L 245 “olha na minha prática isso é::... no caso eu uso mais o quadro no momento da explicação do geral mas é tão comum que eu nem::: eu nem me dou conta do que eu estou fazendo é automático” e PB, L 250 reconhece que não havia “parado para pensar nessa nessa questão quer dizer de... do interagir e do do:: explicar junto ou separado ou né? ou o tempo que você demora? é meio automático pra mim é meio automático.

Neste momento se confirma a fragilidade dos processos de formação continuada dos professores, pois em todos esses anos de atuação, somente agora a partir desta pesquisa e intervenção, tiveram a oportunidade de se observar em situação de trabalho, refletir sobre a sua prática e pensar em possibilidades de realização diferenciada dessa prática, buscando formas de amenizar o desgaste físico e manter a saúde física e mental.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida em quatro capítulos. No primeiro capítulo se apresenta um breve histórico do Curso de Pedagogia, a função do professor pedagogo nas escolas públicas do Paraná e o professor pedagogo diante dos processos de formação continuada de professores. No segundo capítulo, apresentam-se os fundamentos teórico-metodológicos, no terceiro capítulo a metodologia e no quarto capítulo os resultados e análises.

No primeiro capítulo foi possível verificar que os avanços que ocorreram ao longo do tempo para o Curso de Pedagogia, principalmente a partir de 2006 com a promulgação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, pois foi através dela que foi possível ter maior clareza sobre a função do professor pedagogo. Embora sejam inúmeras as atribuições desse profissional no âmbito escolar, além do atendimento aos imediatismos, neste estudo será dada ênfase à função de organizar os momentos de formação continuada de professores.

Para dar sustentação a esta pesquisa, o embasamento teórico-metodológico utilizado parte de Vigotsky, Bakhtin e Clot, conforme consta no capítulo dois e foi utilizada a metodologia desenvolvimental através do método da Autoconfrontação Simples e Cruzada.

A análise dos dados produzidos ocorre no capítulo quatro, no qual são detalhadas as observações realizadas durante as sessões de autoconfrontações, a partir de registros de observações e de filmagens que foram transcritas.

Durante a observação das aulas de cada professora, pôde-se observar que na aula de PA, ao explicar os conteúdos, o faz inicialmente de maneira geral ao quadro para todos os alunos e depois os atende de forma individualizada sanando suas dúvidas, os auxiliando nas carteiras. Nas aulas de PB, observa-se a sua preferência por explicar o conteúdo de forma mais geral, sem muitos atendimentos individualizados. Neste contexto, por parte de PA há uma maior proximidade com os alunos e por PB, certo distanciamento.

Ao se observarem em situação de trabalho nas imagens em sala de aula, as professoras realizaram alguns apontamentos sobre questões que poderiam ser realizadas de forma diferente. Apontam que muitas vezes exploram demais o conteúdo e que precisam dar um pouco mais de autonomia aos seus alunos, que os inúmeros atendimentos individualizados que realizam causam desgaste físico e que ao dar essa autonomia aos

alunos, poderiam estar se “poupando” um pouco mais. O processo de filmagem das aulas e das sessões de autoconfrontações possibilita o acesso aos diálogos das professoras de modo concreto, o que proporciona verificar com clareza a forma com elas se veem, como veem uma a outra, bem como, identificar situações que poderiam ter sido realizadas de outra forma. Foi através desse discurso concreto, que se pode verificar o desenvolvimento das professoras.

Neste contexto, durante as sessões de autoconfrontação, no momento em que observam, há a percepção de como a prática se realiza e apontam formas diferenciadas de realização, ou seja, manter os muitos atendimentos individualizados e o desgaste físico ou dar um pouco mais de autonomia aos alunos e se “poupar” um pouco? Sendo esta uma prática que ambas as professoras realizam há anos, elas têm dúvidas se conseguiriam agir de forma diferente.

Observou-se durante a análise das sessões de autoconfrontação simples, que tanto PA quanto PB buscaram se refugiar em suas disciplinas para expor as suas opiniões, talvez como forma de proteção e para evitar constrangimentos a sua colega professora.

Durante a realização da primeira sessão de autoconfrontação cruzada PB apresentou somente características de semelhanças entre as práticas. Na segunda sessão PA também comentou sobre as semelhanças, então P1 solicita às professoras que comente sobre algumas diferenças que observam. As diferenças destacadas são muito sutis, se referem ao tom da voz, ao fato de andar em sala de aula com o pincel na mão e se riscar, a forma de atender os alunos. Há preocupação por preservar a colega de trabalho.

No entanto, o diálogo que se estabeleceu entre as professoras, desencadeado a partir das sessões de autoconfrontação simples e cruzada, certamente trará um novo olhar à atividade que realizam diariamente, pois a Clínica da Atividade proporcionou o desenvolvimento e não será possível ser o que era antes.

Neste momento, retomo os questionamentos realizados no início desse trabalho: De que forma podemos quebrar paradigmas e buscar coletivamente a superação de concepções e práticas de formação continuada desvinculadas do contexto escolar? Porque nos processos de formação a prática docente é minimamente revisitada? Esses momentos de formação têm possibilitado aos professores refletir a sua própria prática pedagógica?

A implementação de uma Clínica da Atividade é uma proposta que vem quebrar paradigmas, justamente pelo fato de proporcionar momentos de formação continuada tendo o real da atividade professor como ponto de reflexão, pois a formação ocorre num

movimento a favor do professor, com o professor e não ao contrário. É o professor quem vai se observar e destacar pontos possíveis de realização diferenciada da sua atividade, não alguém que vem de outro contexto lhe dizer o quê e como fazer. Isso torna o processo altamente significativo. Outro elemento importante que a Clínica da Atividade propicia é a constituição de coletivos de trabalhos na escola. Ao desenvolver o processo de formação em conjunto com outro colega e com ele realizar trocas, no sentido de ser um ponto de apoio e referência e não alguém que vai lhe dizer se o seu trabalho está sendo realizado de forma adequada ou não. É a desmistificação do olhar do outro enquanto alguém que julga e aponta defeitos, tornando-se alguém com quem é possível compartilhar as angústias do dia a dia e juntos buscar alternativas de realização, de reflexão sobre a prática pedagógica.

Através da realização deste trabalho, também foi possível identificar alguns dos limites presentes no trabalho do professor pedagogo, dentre os quais destaco: o excesso de atribuições, a falta de clareza da função, a organização dos momentos de formação continuada que se apresentam de forma que contemplam as reais necessidades dos professores e com roteiros pré-estabelecidos, a rotatividade de professores, a rotina de atendimentos a alunos, pais e professores, o olhar do especialista externo, dentre outros. Esses são alguns dos fatores que nos limitam no dia a dia e nos causam desgastes físicos e emocionais que nos impede, muitas vezes, de desenvolver um trabalho com excelência.

Para tanto, entendo que a Clínica da Atividade Docente é um divisor de águas nos processos de formação continuada e o professor que se permite vivenciar essa experiência jamais será o mesmo e digo isso baseada em minha própria experiência e no desenvolvimento que tive o prazer de observar em PA e PB – sujeitos dessa pesquisa. Posso afirmar que a minha visão mudou, aquela visão de especialista externo se desfez no ar, me considero hoje uma professora pedagoga diferente, muito melhor do que aquela que iniciou esse trabalho, com um olhar de não julgamento à prática docente e disponibilidade para ser melhor a cada dia.

Nesse contexto, posso afirmar que para além dos resultados obtidos, comprovados através dessa pesquisa, na prática pedagógica de PA e PB, que o ganho maior foi dessa professora pedagoga que se constituiu e continuará se constituindo diariamente como pesquisadora. Foi muito gratificante realizar esse trabalho e, sinceramente, vou em meu dia a dia praticar e continuar desenvolvendo práticas pedagógicas baseadas na Clínica da Atividade, pois esse movimento não pode parar nunca mais.

A percepção é a de que ao participar de uma Clínica da Atividade, o professor tem a possibilidade de ver a si mesmo e a sua prática pedagógica a partir de uma imagem refletida no espelho. O processo é o de se “enxergar” com os seus próprios olhos e não mais com os olhos dos outros, os quais lhes dizem e/ou sinalizam o quê e como fazer e isso permite vislumbrar o horizonte diante de si, com suas infinitas possibilidades de superação dos limites que nos sufocam diariamente.

Apresento a Clínica da Atividade Docente como possibilidade exitosa de formação continuada, por estar baseada em um processo reflexivo que proporciona a busca por possibilidades não realizadas, considera o professor como especialista na atividade que desenvolve, com especial preocupação com a sua saúde.

## 6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. F. e ROCHA, M. L. Ligações Perigosas e Alianças Insurgentes. Subjetividades e Movimentos Urbanos. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ALVES, Alexandre. Conexões com a história/Alexandre Alves, Letícia Fagundes de Oliveira. \_3. Ed. \_ São Paulo: Moderna, 2016.

Ariati, Solange. Autoparáfrase em situação de autoconfrontação: pensamento e (re) pensamento a educação matemática no ensino superior / Solange Ariati. -- 2018.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

\_\_\_\_\_, Mikhail. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos chaves/Beth Brait, (org). 5. Ed., 1ª reimpressão. \_ São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília – DF: Senado, 1968.

BRANDI P. Vargas; FAUSTO, B. Revolução.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira,; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; CHRISTOV, Luiza Helena. (org) O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2008.

Cadernos de Debate da VIII Conferência Estadual de Educação da APP – Sindicato, 2017.

COIMBRA, C.M. B. Os Caminhos de Lapassade e da Análise Institucional: uma Empresa Possível. Revista do Departamento de Psicologia da UFF, vol 7, nº 1, 1995, pp. 52-80.

CLOT, Yves. A função psicológica do trabalho. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Trabalho e poder de agir. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

\_\_\_\_\_. Clínica da atividade docente. In: Clínica da Atividade Docente. 2016b. Disponível em: < <https://formacaoesaudedoprofessor.com/2016/03/28/clinica-da-atividade-docente-uma-proposta-de-formacao-continuada-e-de-promocao-da-saude-do-professor-no-trabalho/> >. Acesso em: 05/01/2018.

DIRETRIZES CURRICULARES DE PEDAGOGIA. (2006) Disponível em: [www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/textos/343.htm](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/343.htm). Acesso em: 05/07/2017.

ECKER, Daiana Aparecida Furlan. Aspectos do Desenvolvimento da Experiência Docente na Educação Superior: Um Estudo sob a Ótica da Teoria dos Gêneros da Atividade. 2016. 270 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco. 2016.

FERREIRA, Naura. Syria. Carapeto. Supervisão Educacional para uma escola de qualidade. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. A Educação na Cidade. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FUSARI, José Cerchi. A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental. São Paulo: PUC, Tese Mestrado. 1990.

GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma Garrido; MOURA, Manoel Oriosvaldo. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). Educação continuada. Reflexões, alternativas. Campinas: Papirus, 2000. P. 89-112.

KUENZER, Acacia Zenaide. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. Educação & Sociedade. Vol.19, n. 63. Campinas, aug. 1998

LIBÂNEO, José Carlos. Desenvolvendo ações e competências profissionais para as práticas de gestão participativa e de gestão de participação. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Organização e gestão da escola: os professores e a construção coletiva do ambiente de trabalho. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e pedagogos, para quê? 10. ed. – São Paulo, Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, 1999.

\_\_\_\_\_. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. 319 p.

\_\_\_\_\_. Educação escolar, políticas, estruturas e organização. 2 ed. SP: Cortez, 2005.

LIMA, Anselmo Pereira de. Visitas técnicas: Interação Escola-Empresa. Curitiba: CRV, 2010.

\_\_\_\_\_. Clínica da Atividade Docente, 2016a. Disponível em <https://formacaoesaudedoprofessor.com/2016/03/28/clinica-da-atividade-docente-uma-proposta-de-formacao-continuada-e-de-promocao-da-saude-do-professor-notrabalho/>.

\_\_\_\_\_. Autoconfrontação Simples e Cruzada: um método clínico para o Tratamento da atividade docente, 2016b. Disponível em <https://formacaoesaudedoprofessor.com/2016/04/06/autoconfrontacao-simples-ecruzada-como-metodo-clinico-de-promocao-da-formacao-continuada-e-da-saude-doprofessor/>.

\_\_\_\_\_. <https://formacaoesaudedoprofessor.com/sobre-o-blog>.

LUCK, Heloisa. Administração, Supervisão e Orientação Educacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor. 21 Ed. São Paulo: Cortez, 1993, p.109-120.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para a Formação dos professores da educação básica. In Educação Soc. Vol. 10, n. 68 Campinas, Dec.2009.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade: In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: artes Médicas, 1996. P. 274-289.

Observatório do Ensino Médio – <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br>.

OLIVEIRA, Martha Khol de. Vygotsky. São Paulo: Scipione, 1993.

PARANÁ. SEED/PR. Resolução nº. 2007/2005. Curitiba, 2005. Disponível em <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/244tit\\_Res\\_2007.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/244tit_Res_2007.pdf)> Acesso em 14/08/2018.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

PRETI, Dino. (org.). Análise de Textos Oraís. 6.ed. São Paulo: Humanitas, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia, Ciência da Educação? São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_(org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. O pedagogo na escola pública . 3ed. São Paulo: Loyola, 1995.

\_\_\_\_\_. Orientador educacional ou pedagogo. In: Revista ANDE, São Paulo, n. 9, p. 29 - 37, 1985.

PINZAN, Leni Terezinha Marcelo; MACARRINI, Norma Barbosa Benedito; MARTELI, Andréa Cristina (2003). O pedagogo numa perspectiva de trabalho coletivo na organização escolar. In Analecta, Guarapuava, v.4, n. 1, p. 19. 08 de jan/jun/2003.

PPGDR/UTFPR. Área de concentração. Página on-line do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/pos-graduacao/mestrados/ppgdr2/conheca-o-ppgdr/area-de-concentracao-1>>. Acessado em 14 de agosto, às 20h.

REGIMENTO ESCOLAR DO COLÉGIO ESTADUAL CASTELO BRANCO – EM, 2011.

ROCHA, M.L. Do Tédio à Cronogênese: uma Abordagem Ético-estético-política da Prática Escolar. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

RODRIGUES, H. B. C. e SOUZA, V. L. B. A Análise Institucional e a Profissionalização do Psicólogo. In: V. R. Kamkhagi e O. Saidon (orgs). Análise Institucional no Brasil. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987, pp. 27-46. Moderna, 2001, pp. 175-191.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre a ciência na transição para uma ciência pós-moderna. Revista do Instituto de Estudos Avançados, v.2, n. 5, São Paulo, USP, maio/ago. 1988.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 8a. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

SILVA, Marinalva da. O pedagogo na escola: um profissional que faz a diferença. 2002. 52 p.

SCHEIBE, Leda.; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 23, n. 2, mar. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19129>>. Acesso em: 09 out. 2018. doi:<https://doi.org/10.21573/vol23n22007.19129>.

SOARES, Marcos Aurélio Silva. O pedagogo e a organização do trabalho pedagógico/Marcos Aurélio Silva Soares. \_ Curitiba: Ippex, 2011. \_ (Série formação de professor).

SUHR. Inge Renate Fröse. Teorias do conhecimento pedagógico/ Inge Renate Fröse Surh. \_ Curitiba: Ipbex, 2011. \_ (Série Fundamentos da Educação).

VASCONCELOS, C dos S. Coordenação do trabalho pedagógico. Do Projeto Político-Pedagógico o cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político – Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. Texto extraído sob licença da autora e da editora do livro: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) Projeto político - pedagógico da escola: uma construção possível.

14ª edição, Papirus, 2002.

VIEIRA, Fábila Gravina Rocha. (2007). O trabalho do pedagogo na instituição escolar. Disponível em: <http://www.educacao.ufpr.br/publicacoes/DTPEN/PDF/PP%2007.pdf> – acesso em: 11 de julho de 2017.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores: Michael Cole... [et al.]; Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. - 6. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERTSCH, J. V. Vygotsky y la formación social de la mente Barcelona: Paidós, 1988.

ZANELLA, Andreia Migon. Programa de Capacitação da SEED/PR (20011-2014): aspectos políticos, ideológicos na formação continuada de professores. Francisco Beltrão. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão – 2015.

## ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM O PA

	P2:	começamos?
5	P1:	eu acho que primeiro a PA assiste né? primeiro nós assistimos né?
	P2:	pera aí ((pesquisadora inicia a gravação na câmera))
	P1:	primeiro nós vamos assistir então... o trechinho que você escolheu
	PA:	((professora dá play no vídeo))
	PAV:	sim aqui só o oito que fica menos
	A'sV:	a tá
10	PAV:	tá mais mais mais mais e o oito menos
	A'sV:	professora
	PAV:	o que é... “professora” ((professora vai atender a dúvida do aluno na carteira))
	A'sV:	professora vem aqui um pouco
15	PAV:	o que? ((professora vai atender outro aluno na carteira)) e que você copiou vou ali ver e já volto... sim troca e coloca um mais aqui no meio ( ) deixa mais... isso... menos aqui... aí... agora você resolve somando tudo ((professora volta a atender o outro aluno)) tá então vamos lá
	A'sV:	( ) vezes quatro
20	PAV:	cinco vezes dois... faz aqui... tem que colocar ( ) mais tr/daí é três vezes o sete ((professora pausa para olhar o caderno de outro aluno que veio pedir para conferir o exercício)) isso mesmo... anh ((professora volta a auxiliar o outro aluno)) aí agora você faz oito vezes duas ( ) mais nove vezes sete... sete vezes nove isso sessenta e três... agora você faz o cinco vezes três... mais... três vezes zero... daí oito vezes três ((outro aluno solicita a ajuda da professora)) o que?
25	A'sV:	( )
	PAV:	((professora volta e auxilia o primeiro aluno que pediu ajuda)) mais nove vezes esse... aí você resolve
	P1:	então esse é o trecho né? professora que você escolheu... e: eu gostaria que você comentasse que você falasse sobre ele
30	PA:	eu escolhi esse pedaço porque como era... a revisão pra avaliação tinha pouca fala então o que acontece... eu expliquei em um primeiro momento no quadro e depois fui auxiliando os alunos nas nas dúvidas que eles têm nas: nas carteiras que é o que eu costumo fazer
35	P1:	[ ( )
	PA:	então retrata um pouco da minha prática no meu dia a dia
	P2:	bom então prof éh:: uma questão assim que eu fiquei pensando porque a escolha desse trecho... específico
40	PA:	porque tinha poucas poucos momentos que eu aparecia no quadro explicando alguma coisa então esse tinha um pequeno pedacinho onde que eu explicava e depois auxiliando os alunos porque não tinha muito no quadro então assim esse ((trecho)) tinha um pequeno momento que eu explicava e depois nas carteiras quase não expliquei no quadro aquele dia né?
45	P1:	[ uhn [
	PA:	eu só passei as atividades e como era revisão não era explicação do conteúdo era revisão então era auxiliar nas dúvidas nas carteiras por isso que eu... dentre os outros eu escolhi esse pedacinho onde que tinha um pequeno momento do quadro

50	P1:	tu acha importante profe... a: a: questão de estar utilizando o quadro?
	PA:	assim quando é na maioria pra explicar pra sala toda... eu uso o quadro e depois quando
		é as particularidades eu procuro o individual porque às vezes a dúvida de um não é a
55		dúvida do outro então eles preferem o individual de me chamarem quando eles estão
		com a dúvida naquele momento para que eu esclareça e se tem vários alunos com a
		dúvida ao mesmo tempo eu vou pro quadro que daí eu consigo atingir porque são
60		vários chamando ao mesmo tempo com as mesma dúvida se eu vou ao quadro eu
		consigo atingir mais alunos e seu eu estou a: atendendo individualmente eu levo muito
65		tempo até que todos solucionem o mesmo problema então quando é um problema
		comum à maioria dos alunos eu vou ao quadro se não é a particularidade de cada um
70		que está com dúvida naquele momento então depende a situação do andar da aula é a
		situação do quadro... quando é a explicação inicial o quadro é de suma importância... se
75	P2:	ficou alguma dúvida no particular depois eu vou no particular que é mais fácil... atendo
		também as dúvidas conforme vão surgindo quando eu estou explicando no quadro
80		alguma dúvida individual eles perguntam mas ali já era revisão para a avaliação então
		era alguma dúvida mais isolada então nisso o particular é melhor que o quadro
85		então prof... eu assisti o trecho todo e esse trecho retrata muito bem éh: esse movimento
		seu né? ahn:: você explica no quadro... aí você atende o aluno que chama até você
90		brinca “professora” aí você vai ao aluno aponta nela aponta para ele no caderno né? dá
		ali o atendimento individual e enquanto você está atendendo aquele aluno você
95		verbaliza “ enquanto você copia aqui eu vou atender outro” e como você faz para
		gerenciar todo todas essas solicitações porque só nesse trecho de dois minutos eu
100		observei que você atende cinco alunos... como você lida no dia a dia com toda esse essa
		essas solicitações
105	PA:	olha eu tento ser o mais justa possível em ordem conforme eles vão me chamando tento
		às vezes acabo atendendo quem está próximo se um chamou que o outro está lá na
110		outra ponta então se é só uma dúvida bem curtinha ali eu esclareço antes de ir mas tento
		atender em ordem e é eu não consigo por exemplo sentar e pedir para que eles venham
115		até a minha mesa só quando eu não consigo mesmo que eu estou não estou bem de
		saúde que eu faço isso eu digo “óh agora venham aqui que eu não consigo” mas caso
120		contrário eu me sinto realizada quando eles me chamam pra ir indo nas carteiras...
		parece que isso... éh: como que eu posso dizer... deixa eu achar uma palavra agora... me
125		realiza enquanto professora... tá porque se eles querem esclarecer aquela dúvida esse
		reflexo do que eu ajudei ali vem na hora da nota depois eles esclareceram a dúvida
130		aquela dúvida eles não vão ter depois na hora da avaliação... então vai ser um
135		aprendizado pra eles e às vezes a dúvida de pedir alto para que todos os colegas
140		escutem às vezes ficam um pouco constrangidos então me chamando na carteira eles
145		podem perguntar então eles não ficam com tanto medo de perguntar tanto quanto se
150		fosse no/prá sala toda né? não que se alguém solta uma piadinha também a gente já
155		tenta cortar pra não deixar né? porque eles estão ali para esclarecer as dúvidas... eu
160		sempre digo mas às vezes acontece de algum fazer uma piada uma coisa assim né? até
165		o tempo que você perde pra tentar dar uma gelada na turma pra voltar de novo no
170		individual é mais rápido do que fazer tudo isso
175	P1:	então você observa que com essa prática de atendimento individualizado... ah:: durante
180		a avaliação o resultado é melhor
185		[
190	PA:	é melhor
195	P1:	eles se saem melhor
200	PA:	os que chamam quase sempre tem uma nota superior do que aqueles que não chamam e
205		que ficam com a dúvida... aí esses alunos comumente a nota deles é sempre superior

100	P1: P2: PA: P2:	que bom né?... é reflexo da prática aí então você colocou que é positivo para os alunos sim e você como professora porque há aí um::
105	PA: P2:	[ ((risos)) um energia gasta pelo o que eu percebi nessa aula há bastante energia aí... como você lida com isso?... e pra você como é realizar esse atendimento
110	PA:	pra mim é uma realização... e eu não me canso de fazer isso eu me canso de ficar sentada se eu tiver que ficar sentada durante a aula -- eu sento pra fazer a chamada quando eu sento -- às vezes eu vou fazendo a chamada no celular falando com eles às
115	P2:	vezes eu tenho que parar por/às vezes eu estou falan/e estou explicando alguma coisa fazendo duas coisas ao mesmo tempo pra ter mais tempo de aula porque o tempo parece tão curto três aulas de matemática por semana... então eu procuro disponibilizar o maior tempo possível pra eles:... ficar sentada não é a minha prática... não sei porque mas eu não consigo... parece que falta alguma coisa por mais que às vezes eles não me chamem mas eu gosto de circular e ver o que eles estão fazendo acho que já foi um: um hábito adquirido que eu não consigo.... e daí já emagreço um pouquinho ((risos))
120	P1: P2:	[ ((risos)) [ ((risos)) éh: assim né? tentando aí buscar um:: você falou ali né? “eu nem sei o porquê eu faço isso né?” você falou alguma coisa parecida e como... -- você já tem alguns anos de experiência -- como era por exemplo a cinco anos atrás como lembrando como era como você desenvolveu essa prática... ao longo dos anos
125	PA:	eu acho que foram os próprios alunos... porque no primeiro dia de aula eu costumo expor para eles como você disse com o passar dos ano você vai adquirindo um pouco mais de prática você vai vendo no primeiro dia eu brinco com eles que eu rezo o terço eu coloco o que pode e o que não pode pra eles nas minhas aulas então um dos pontos que eu enfatizo sempre é se você está prestando atenção você pergunta quantas vezes for necessário se você não entendeu enquanto eu estou explicando aqui no quadro se ficou um ou dois só com dúvidas depois me chamem individualmente “ah você está com vergonha de perguntar aqui pra todo mundo? me chama na certa não tem problema pode me chamar que eu vou” então a partir do momento que eles percebem que eles tem esse atendimento individualizado a turma mesmo cria o hábito de ir me chamando então eles não têm -- no primeiro momento eles têm um pouco de receios às
130	P2:	vezes de chamar -- mas depois que eles percebem que eu vou e que eu atendo individualizado isso se torna um hábito nas minhas aulas então em qualquer turma eles têm o hábito de me chamarem na carteira um hábito que eles criam enquanto meus alunos... e até mesmo os primeiros ano eles têm isso já e eu até estranho quando eles não chamam porque é normal explicar o conteúdo e eles chamarem na carteira mesmo os primeiros então no primeiro dia segundo e terceiros eu relembro só relembro no início do ano mas isso é natural acontecer... depo/depois que eles foram meus alunos não precisa mais nem lembrar e daí quando eu comento quando vem os pais “o que que eu falei no primeiro dia” só que tem um porém se estiver conversando durante a
135	P1:	minha explicação não me chame... que eu ignoro também... é uma via de duas mãos e os alunos que não te chamam professora... como que você consegue... você fala muito nesse atendimento individualizado
140	P1:	[
145	P1:	[

	PA:	sim
150	P1:	que é muito importante e tem reflexos na aprendizagem né? você destaca isso... éh: os que não te chamam qual qual que é o procedimento?
155	PA:	olha às vezes eu tento chegar “você precisa de ajuda?” mas eles não:: eu não sei o porquê... mas é uma minoria na turma quase sempre alguns que já tem algum problema de aprendizado eu não sei se eles sabem nem o que perguntar... porque às vezes eu tento chegar “você precisa de ajuda” “não” “você está com alguma dúvida” “não” e também tem outro fator que às vezes nessa correria de atender os que chamam
	P1:	[ uhn
160	PA:	[ que às vezes passa até despercebido... porque às vezes são tantas solicitações que você tenta solucionar dúvidas dos que estão te chamando e que às vezes você acaba esquecendo desses
	P1:	uhh
	PA:	é uma falha?... éh.... porque às vezes você não se dá conta disso que acontece
	P1:	sim
165	PA:	mas tem também.... e às vezes você acaba na na correria de tentar ajudar os outros né? ( ) né? mas os que estão com um dúvida ali às vezes quando você passa “há alguma dúvida?” “não” “conseguiu?” “a eu estou fazendo”... mas você vê que eles estão tentando disfarçar alguma coisa
170	P1:	[ uhn
	PA:	[ mas é também em determinados momento você não sabe às vezes até o como... porque se os outros te chamam te questionam argumentam do/da dúvida... muitas vezes alguns alunos desses nem a tabuada dominam... você
175	TENTA VOCÊ INSISTE	mas às vezes eu não sei se a família também não cobra que acaba sobrando vindo todo o reflexo para nós porque nesses alunos na primeira já foi quase o mesmo estilo e agora no segundo... um lapso meu de não insistir e ficar ali do lado mas os outros estão te chamando... daí você fica... você atende quem te chama
180	PA:	você vai pra quem... né? às vezes você pergunta e daí você tem medo de insistir também porque daí você... e às vezes você passa despercebido... então tem uma falha minha aí? tem... como solucionar?... vou ter que começar a prestar mais atenção nisso que eu estou fazendo
	P2:	eu percebi que não no trecho específico mas na aula você “já vou aí” mas em um tom de cobrança... um aluno não tinha te chamado... aí você olha “óh já vou aí” também é uma estratégia?
185	PA:	é... porque às vezes eles não estão fazendo se eles estão conversando alguma coisa “eu já vou” é porque eu vou lá ver como está o caderno porque às vezes eles estão conversando -- tem uns que conversam que é pra solucionar que eles vejam eles observam se fecha o resultado ou não... se não fechou porque que não fechou eles vão verificando porque que não fechou -- mas tem uns que começam conversar e que você observa que não tem nada a ver então enquanto você está atendendo um se eu digo “já vou” é uma cobrança mesmo porque eu já vou ver como está o caderno se está fazendo
190	PA:	ou não é uma estratégia? é porque como são -- ainda ali são menos porque são trinta e poucos né? nessa turma -- mas na turma de quarenta é pior então você tem que usar às vezes uma estratégia pra tentar enquanto você atende pra tentar chamar aqueles que não estão fazendo pra fazer -- mil é uma utilidades
195		

200	P1: PA:	e em uma turma grande fica mais difícil fica mais difícil... por isso que eu permito que quando eles tenham dúvidas ali que eles vão conversando entre eles e às vezes até um aluno de um lado -- não aconteceu nesta aula -- mas quando é começo da da matéria quando é um pouquinho mais difícil às vezes eles acabam -- quem tem mais afinidade -- às vezes eles pedem pra sentar perto então eu permito que saiam da organização da sala de aula que eles sentem mas desde que seja para resolver né? quando não está dando certo eu já separo de novo porque eu quero que tenha ah:: ganho essa união deles ali de sentarem próximos para se ajudarem
205		agora se é pra sentar próximo pra conversar não vai trazer:: conhecimento nenhum então separa e tenta fazer individual pra ver se vai melhor... mas tudo estratégia de sala de aula
210	P1: PA:	vai adequando conforme [ vai... isso... conforme o andar da carruagem como eu brinco com eles
215	P1: P2:	algo mais? éh:: no trecho específico que você escolheu você agacha pra conversar com o aluno para dar ali as instruções e nos outros momentos você curva apenas como que você lida com esses movimentos em sala de aula que ninguém fala dos movimentos em sala de aula... um momento você está de pé um momento você agacha pra ficar da altura do aluno um momento você se curva como é lidar com isso durante tantas horas por dia
220	PA:	eu nem percebo... não percebo... às vezes no final do dia você está cansada mas você nem se dá conta... sabe que eu não tinha... eu não: eu nunca tinha parado pra pensar nisso... tem dias que assim... dependo o dia conforme você não está bem de saúde às vezes você cansa... às vezes eu brinco com eles vou cobrar por quilômetro rodado na sala de aula pelo quanto que eu ando mas não::... de tanto chamar de uma ponta a outra né? mas não:: dificilmente eu observo isso do cansaço físico isso não::
225	P2: PA:	então dá pra resumir assim a sua fala e você pode corrigir se: você às vezes sacrifica a sua própria energia a sua própria saúde em prol de uma saúde no sentido de realização sim
230	P2: P1: P2:	[ seria [ da efetivação da aprendizagem como que agora você refletindo sobre isso... o que você acha... desse sacrifício ao mesmo tempo um ganho aqui uma perda ali
235	PA:	olha... isso... às vezes a gente acaba naqueles alunos que se se superam que conseguem o o conhecimento acaba trazendo a realização pra nós independente dá do meu cansaço que às vezes eu digo pra eles assim que eu nem me dou conta disso porque como é bom depois de um aluno terminou o ensino médio quando vai pra graduação e que ele volta só nesse que alguns vão trazer o reconhecimento pra você... aqui a maioria às vezes a maioria te chama de chata porque você cobra porque você é exigente enquanto aluno de ensino médio muitos não tem essa noção mas eu prefiro que eu seja chamada aqui de chata que cobre por eles estarem fazendo mas que depois quando eles forem pro
240	um pra um terceiro grau pra vidas deles aí que eles não digam “nossa a professora deixou de explicar a professora deu nó em sala de aula” então eu nunca que eu um aluno chegue e diga assim “nossa professora hoje a tua aula você matou a aula inteira” isso pra mim é:: é um des/... como posso dizer... é a pior coisa que pode existir eu ficar em uma sala de aula matando tempo pra passar não eu quero que eles adquiram conhecimento porque eu sei que isso vai re/refletir para eles lá fora e como se eu fosse os meus filhos aqui os meus alunos como se fossem os meus filhos... então se alguém	
245		

250	P2:	está ensinando os meus filhos eu estou ensinando os filhos de alguém também... nesse momento eles são meus filhos aqui na sala de aula eu quero que eles aprendam da melhor forma possível
255	PA:	e na tua prática você deixa claro isso né professora? o fato de você agachar... como foi comentando o fato de atendê-los individualmente... essa preocupação com quem faz com quem não faz se está fazendo se não está fica claro na tua prática essa sua preocupação né? e eu entendo também que é uma forma de valorizar o aluno né?
	P1:	sim
	PA:	[ ele sente isso de você
260	PA:	sim porque quando eles têm a dúvida que eles me chamam se eles me chamam é porque eles querem eles querem aprender então eu tenho que valorizar esse momento deles porque eu sempre digo pra eles “duas semanas de aula” eu sei o aluno que faz tarefa e sei o aluno que não faz porque quando vai ser corrigido no quadro independente de eles terem feito ou não é corrigido no quadro... então eu não obrigo eles irem pra corrigir quem quer está disponível os pincéis tá disponível está disponível as questões quer fazer a primeira quer fazer a última faça... depois eu vou explicar então se você fez você sabe perguntar a tua dúvida “porque isso porque daquilo” se não tem dúvida tranquilo e se você não fez você não sabe nem o que perguntar “você vai simplesmente copiar e tua dúvida vai continuar” então é isso que eu quero que eles percebam no andar das aula eles podem estar fazendo e podem estar perguntando esclarecendo o que eles têm de dúvidas... se é possível ou não tento valorizar depois quem vai porque sempre tem o que vai fazer
270	P1:	uhn
	PA:	né?... e tem aqueles que gostam de ir pro quadro então vamos dar uma... uma balanceada aí porque sempre vai ter um conhecimento nesse meio termo... em quem fez em quem foi para o quadro em quem perguntou... então
275	P2:	interessante essa prática de ir ao quadro... éh: do aluno porque você acha importante dar essa oportunidade para ele ir ao quadro
	PA:	porque ele pode naquele momento tem uns que gostam de:: de fazer né? “a professora então você deu a oportunidade de eu ir lá e responder” mas também tem aquele que não gosta que é tímido por mais que fez então eu não obrigo aquele que gosta vai lá e faz às vezes mesmo fazendo lá eles percebem que erraram
280	P2:	e aí como
	PA:	[
285	PA:	aí eles dizem “professora mas aqui” “então vamos acertar” “a mas eu não sei se está certo” “faça depois a gente corrige” “se está errado em um pedaço não tem problema você fez você tentou” “ ahh mas se eu fizer” “ não tem problema você está aprendendo você vai aprender com o teu erro aonde que está se algum colega porque que ele não veio fazer é mais fácil ficar lá criticando se algum crítica a porque você não veio fazer então o teu colega esteve a disposição de vir e fazer” e talvez isso tenha um reflexo na vida dele depois em uma outra disciplina que ele tenha que ir lá na frente e apresentar porque tem alunos que são muito bons nas exatas e tem outros que são muito bons nas humanas então eu tenho que tentar trazer o meio termo talvez aquele que goste de ir lá na frente nem seja das exatas seja das humanas que gosta mais de... então às vezes o que gosta de: de: ir lá na frente pega o caderno do outro que fez pra ir lá... então vamos dar uma balanceada aí vamos dar um meio termo
295	P2:	bom éh:: então aproveitando com você mais uma questão que eu achei bem interessante você começa o trecho você está ali no quadro respondendo um dúvida geral sobre a questão cinco você está ali resolvendo aí você vai ao aluno na carteira do aluno aí você

300		aponta pra ele no caderno apon/e depois muitas vezes você aponta no aluno aqui e aponta no quadro pra aquele aluno em específico você tem esses movimentos de de apontar pra o aluno tanto na carteira como no quadro em um movimento assim a aula toda e no trecho ilustra bem isso... você explica no geral vai à carteira do aluno volta no quadro explicando às vezes só para um aluno que ficou com dúvida como que você desenvolveu todas esses/essas sequências de gestos durante a aula... sempre foi assim? como que... o que te motivou a realizar todas essas sequências?
305	PA:	eu acho que isso acaba sendo no meu dia a dia isso já é quase que involuntário eu faço sem perceber o que eu estou fazendo mas é a maneira que às vezes esclarece a dúvida do aluno
	P1:	você vê que dá certo
310	PA:	[ dá certo o que dá certo aqui eu uso depois na sequência o que não dá eu abandono então é o aprendizado com a própria prática e uma coisa que eu observei que o vídeo trouxe... o problema dos alunos das pontas que às vezes eu fico na frente então às vezes eu estou explicando e não percebo que eu giro... e foi o vídeo que depois observando que eu percebi... às vezes eles me dizem “professora você está na frente” eu já comentei com eles às vezes é involuntário ou eu fica/ou eu vou pro quadro pra explicar e eu não percebo que eu estou um pouco -- como tem bastante alunos na ponta aqui às vezes eu acabo atrapalhando -- então eu já pedi pra eles “quando eu estiver na frente não tenham vergonha de dizer ‘professora você está na frente’ então eles já têm esse... esse hábito de às vezes que eu estou atrapalhando quando eu estou explicando... às vezes eu estou explicando lá e algum quer prestar atenção aqui então “ professora eu não consigo ver” então eles têm essa liberdade de me questionar pra que eu “vire” mais pra ficar mais de/que é pra não ficar mais de lado porque acaba atrapalhando mas isso de ir e vir porque às vezes soluciona porque às vezes ali no caderno “óh lembra que tem que trocar aqui tal” então às vezes é mais fácil eu colocar lá porque às vezes tem algum aluno perdido lá no meio que vai pegar também então você acaba... acho que facilita
315		não sei mas fui adquirindo com o dia a dia porque quando você sai da faculdade você vem com uma ideia e quando você vai pra sala de aula você vê que é outra bem diferente do que você aprendeu lá na tua na tua graduação por mais que você faça estágio que você faça “ não vou dar dois décimos nem que” você dá um ponto você explica você vai mudando a tua prática e você só vai aprendendo com o teu dia a dia e com o teu colegas.... porque algum professor teu te serve de exemplo pra depois você seguir a tua prática.... que
320		[ realmente
325	P1:	você lembra que teve alguns que te marcaram no teu dia a dia e não adianta e você acaba se espelhando neles... então um pouco disso também que eu tenho... e fui adquirindo com o dia a dia
330	PA:	então é uma tentativa dá certo repito não dá volto
335	P2:	[ isso acerto e erro
340	PA:	aquela questão que tu comentou do meio termo dos alunos irem ao quadro por exemplo no começo você obrigava todo mundo ir ao quadro ou do desde o início você foi flexível
345	PA:	[ não no começo até pedia... no começo eu pedia mas depois eu comecei lembrar eu enquanto aluna então não porque tem aluno que se você: obrigar ele a ir lá na frente é a mesma coisa da leitura... quando eu tenho que ler que sou obrigada até eu leio -- no

350		<p>grande grupo -- mas quando eu não: eu deixo que passe então eu me coloco às vezes no lugar no aluno... eu enquanto aluna eu gostaria de ser obrigada a ir lá? não então muitas vezes eu deixo eles na zona de conforto talvez eu esteja errada... obrigando eles ir lá mas eu sei que às vezes é difícil pra alguns estarem lá na frente se expondo então não eu deixo livre</p>
	P2:	<p>então entre abandonar totalmente o quadro né? e obrigar todo mundo você encontra você encontra ali um meio termo</p>
355		<p>[</p>
	PA:	<p>isso quem gosta de ir tem uns que gostam de estar lá na frente fazendo nisso também eu ganho tempo porque se eu vou explicar eu tenho que fazer um por um então eles fazem todos e eu aproveito o momento depois e só explico porque depois eu explico o que está lá e pergunto se tem dúvidas mas enquanto eu fazer cinco eu sozinha eles fazem cinco de numa vez só e depois eu só explico é ganhar tempo também pra sala de aula</p>
340		<p>[</p>
	P2:	<p>estratégia também pra depois dar esses atendimentos</p>
		<p>[</p>
	PA:	<p>isso... sobra tempo</p>
	P1:	<p>sempre pensando no todo</p>
	PA:	<p>sempre no todo</p>
		<p>tem mais alguma alguma questão do trecho ali que você quiser se você quiser pode comentar se quiser assistir o trecho novamente para lembrar alguma coisa</p>
		<p>não... acho que não</p>
	P1	<p>mais alguma coisa</p>
	PA	<p>acho que era isso</p>
	P1	<p>era isso então obrigada professora... finalizamos aqui formalmente.</p>

## ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM PB

5	P1:	<p>           você vai falar sobre a tua prática o que que aconteceu... o porquê você escolheu esse trecho? tudo o que tu puder falar sobre ele... sobre esses dois minutos nós temos meia hora para isso... tá?            PB: meu Deus meu Deus ((risos))            P1: né P2? e daí assim a partir disso ao surgirem            [         </p>
10	PB:	<p>           você vai me perguntando ou não? não... eu            P1: prefiro que você fale            PB: Jesus            P1: e surgirem os questionamentos a gente faz é isso né?            P2: mas eu acho que o ponto principal é você observar a sua prática e descrever ela            [         </p>
15	P1:	<p>           isso            P2: com o máximo de detalhes possíveis essa se/sua prática docente aí nesses dois minutinhos... então você tem né? duas formas como você pode fazer o que fica melhor você pode assistir o trecho todo e depois comentar pra gente ou se você quiser pausar o vídeo e comentar quando você se sentir vontade fica à vontade o jeito que melhor lhe servir            PB: uhn            P1: e a gente pode rever também conforme você vai comentando a gente pode estar voltando éh: o vídeo e revendo alguns trechos né? ok? ((pesquisadora dá o play no vídeo))            o que que é um verbo de ação? me digam exemplos de verbos de ação            PBV: correr            A'sV: correr            P1: parece que está tão baixinho ((pesquisadora aumenta o volume do vídeo)) melhorou?            A'sV: andar            A'sV: nadar beber            PBV: escrever            A'sV: tudo er ar ir né?            A'sV: comer            PBV: viver... já vamos falar dos infinitivos... e muitos mais outros verbos... verbos de estado            A'sV: ser            [         </p>
20	PB:	<p>           o mais comum é o ser            A'sV: estar            PBV: estar... permanecer            A'sV: ficar            PBV: ficar            A'sV: óh::            PBV: continuar... tem mais alguns... mas esses são os que a gente mais usa... fenômenos da natureza            A'sV: ( )            PBV: chover o que que é esse chover            A'sV: relampejar ( )            PBV: o que mais            A'sV: o processo de cair água do céu ((risos))            A'sV: relampejar         </p>
25	P1:	
30	P1:	
35	P1:	
40	P1:	
45	P1:	

50	PBV:	( ) nevar relan::
	A'sV:	pejar
		[
	A'sV:	pear
55	PBV:	pejara né?... aí é comum vocês perguntarem “existe relampear?” existir existe tá? existe trovejar e existe relampear a questão é o seguinte de que forma que eles existem? de forma coloquial... lembram que que a gente falou da linguagem coloquial e linguagem padrão... o que que é linguagem coloquial? aquela que a gente utiliza
	A'sV:	( )
60		na fala do dia a dia conforme a gente vai né? falando a gente vai -- o erro lá que eu cometi com vocês de colocar o né? se antes do verbo é de coloquialismo a gente fala dessa forma na hora que escrevo eu tenho que – então relampear e trovejar: eles são verbos que existem de uma forma: mais coloquial informal na linguagem padrão a gente vai ter repampejar e trovoar tá? então:
		[
65	A'sV:	( )
	PBV:	oi?
	A'sV:	( )
	PBV:	ventar: gear e por aí vai
		[
70	PB:	(precisa pausar)
		[
	P1:	não a P2 fez um recortezinho
	PB:	bom ((risos)) primeiro que eu não gosto de me assistir porque eu acho a minha voz estranha no vídeo sempre... eu acho muito estranho o meu tom de voz no vídeo... eu escolhi esse pedaço esse trecho porque é um momento em que eu to/estou falando com eles no quadro né? que eles vão prestando atenção e: e:: que eles vão que eu vou falando com eles a respeito da matéria... porque se fosse num outro momento a gente estava fazendo atividade né? e aí de repente não teria tanta:... ah:: eu não sabia exatamente o que o que que a P1 estava buscando se era questão de conteúdo se era a
75		questão da: da prática... eu:... nesse nesse trecho aí nesse dia eu acho que eles não ficaram exatamente à vontade como eles ficariam em uma outra aula... porque normalmente quando eu vou falando no quadro eles vão interagindo mais eles vão colocando mais coisas e nesse dia eles estavam bem... comportados né? de de ir falando assim na for/na medida em que eu ia perguntando ele iam me respondendo mas normalmente eles respondem eles são mais ativos às vezes uns respondem coisas que não tem nada a ver e nesse dia ninguém falou nada fora do contexto da aula pra pra: eu tenho problema de lateralidade... porque eu quase sempre falo do lado esquerdo virado pro quadro eu dificilmente -- nesse dia eu tomei cuidado porque a P1 estava filmando de ir para o outro lado do quadro -- mas eu normalmente uso só um lado do quadro eu sei que é um problema bem bem e isso causa até eu tenho dificuldade -- o ortopedista já me disse que provavelmente é por causa disso também... -- eu tenho éh: problema de articulação em função de só usar éh ficar mais para um lado voltada para um lado... ahn:: o que mais que eu poderia dizer?... depois que eu quebrei os dedos a minha letra mudou ((risos)) também tem isso quer dizer eu eu:: quando o médico o ortopedista me falou que a minha letra ia mudar em função de que eu falei para ele o que eu fazia eu achei estranho achei... pensei que eu realmente não fosse... ter uma coisa que fosse... resultar em mudança de letra -- porque eu quebrei os dois dedos -- infelizmente a minha coordenação mudou depois que eu quebrei os dedos a minha letra no quadro não é mais aquela que eu tinha antigamente... sabe aquela letrinha de de professora de primário que
80		
85		
90		
95		

100		escreve bem redondinho bem eu não tenho mais tanta firmeza às vezes eu tenho que apoiar para escrever no quadro... o que mais que eu posso dizer? eu sou aflita quando eu dou aula eu corro eu falo muito rápido... ali eu procurei... falar um pouquinho né? um pouquinho mais lento mas normalmente sou acelerada... eu passo isso muito rápido às vezes eu tenho que voltar e falar de novo o que eu falei que eu tenho a percepção de que às vezes os alunos perdem porque eu acelero falo muito rápido... o que mais?... eu não sei mais o que falar
105	P1:	eu observei também profe na: quando eu fiz a observação da aula em si lembra? do registro escrito?
	PB:	uhn
110	P1:	eu observei realmente o que você falou eu observei que eles estavam mais ativos né? surgiram até algumas brincadeiras enfim
		[
	PB:	ahn
	P1:	e aqui eles estavam... um pouco mais menos ativos digamos assim
115	PB:	e assim eu acho que é até às vezes um pouco da forma que eu cobro deles né? quando tem alguém na sala às vezes eu eu fico cobrando essas posturas dos alunos assim que se tiver alguém na sala que você tenha respeito que você espere para falar que você tenha... e eu acho que isso também acaba influenciando porque quando tem alguém inde/independente de você estar filmando ou não quando tem alguém na sala eu vejo que se:: eu estou na sala com eles eu cobro essas atitudes deles se tem alguém lá na frente larga o... lápis larga a caneta e presta atenção escute o que o outro está falando mesmo que seja um colega que veio dar um recado eu cobro essas posturas deles eu acho que isso daí também deve ter influenciado quer dizer: a P1 está filmando éh: durante a aula então algumas interações eu acho até que eles não fizeram em função disso que eu fico dizendo para eles se não tem certeza do que vai falar fica quieto não fala... então isso também pode ter interferido
120		
125	P1:	uhn
	PB:	o que mais?
	P2:	éh:: então éh:: no momento assim bem no início do trecho éh você escolhe essa parte que você vai ao quadro construir ali a lista ali de verbos em suas respectivas categorias junto com os alunos né?
130	PB:	uhn
		[
135	P2:	aí você começa assim “digam os exemplos de verbos de ação” e aí você começa... como que você éh:: desenvolveu essa prática o que você acha como você vê ela qual/ teria uma importância dessa construção porque:: uma prática diferente seria você apenas colocar lá né? a lista assim
		[
	PB:	no quadro
140	P2:	colocar ela e você tenta ir construir aí com os alunos... como você vê isso? como éh: descreva um pouco para gente como que essa sua essa sua opção de prática
	PB:	éh: éh: essa eu uso essa prática de construir com os alunos eu acho que desde quando eu trabalhava com o ensino fundamental... lá com os pequenos porque com os pequenos a gente tem muito essa questão... professor de que já trabalhou com séries iniciais tem essa prática né? de ir perguntando de ir buscando a resposta fazendo com que eles estimular a resposta deles sem sem passar eu acho que eu trago isso lá do do: trabalho com o fundamental... eu fiz magistério então quer dizer você aprende primeiro a trabalhar com com as séries iniciais e eu acho que essa prática eu trago de lá e eu procuro fazer isso com quase tudo que eu vou trabalhar em língua portuguesa... quer
145		

150		dizer eles têm alguma coisa para me dizer quando você fala mesmo que se você -- ali no caso verbo eu já tinha trabalhado eu estava fazendo uma espécie de revisão com eles porque são matérias que a gente já trabalhou no ensino médio então eles é vão lembrando -- mas eu procuro sempre fazer isso pra: buscar pedir para eles acho que quase tudo mesmo que é um: um conceito que eles não conheçam de alguma de alguma
155		algum conteúdo que eles não conheçam eu ainda assim procuro induzir eles a uma resposta ou alguma fala pra: porque eu acho que quando eles constroem quando eles colocam é mais fácil deles lembrarem... de repente se eu só fizesse ali uma lista de verbos ali de ação de estado de né? e fosse colocando eu acho que não funciona tão bem quanto eles dizendo dando exemplos falando interagindo interferindo na: na às vezes até construo com eles conceitos de de algumas coisas né? eles me dando algumas
160		algumas possibilidades de conceitos não de repente um conceito que está lá no livro eu não gosto muito do livro... em português eu acho que o livro dá uma engessada muito grande naquilo que você vai trabalhar e português tem tantas possibilidades... você pode pesquisar tanta coisa você tem tanta éh: hoje textos e a: a internet te dá uma uma uma janela enorme pra pra explorar... eu não gosto muito do livro eu acho que para português não precisaria de livro na escola... eu acho mais fácil
165	P2:	éh: e aí não sei se é pela presença da câmara na sala tem uma menina eu não sei se é uma menina porque não capta a menina na filmagem apenas a voz que parece que apenas um/ ela é bem ativa... na construção eu não sei se talvez... enfim: você poderia comentar um pouquinho dessa dessa tan/os alunos que são mais ativos né?
	PB:	sim
	P2:	que sempre sempre estão ali e aqueles alunos ali mais:::
170		]
	PB:	mais encolhidinhos
	P2:	éh: como éh que você lida com esses dois públicos?
		[
	PB:	é bem é bem complicado ainda mais em
175		uma turma muito grande assim éh:: tem sempre aquele tem uma menina nessa turma que é... excelente aluna e está sempre muito a frente dos outros... né? coloca algumas coisas tem uns aqueles né:? medianos e tem aqueles não não colaboram nesse tipo de interação éh: porque tem vergonha tem medo de falar ou ... assim eu procuro por exemplo na na atividade nas atividades e na avaliação pegar o máximo possível de de
180		de de tipos diferentes pra você não ter esse esse essa questão... porque assim se for só atividade oral vai ter sempre uns que vão se sair melhor se for só escrita tem uns que -- aquele que é bom de oral é bom de escrita também normalmente -- mas aquele às vezes que tem vergonha de falar às vezes se sai bem escrevendo... então eu procuro mesclar um pouco às vezes até peço para eles construírem os conceitos e até me entregar... por
185		escrito porque aquele que às vezes nunca fala... que não não tem coragem de falar de levantar a mão por medo de de comentar algum erro na hora de escrever alguma coisa sai... ele escreve... e tem uns que infelizmente você não consegue atingir... nem na escrita nem no oral que né? não: não tem não vai... então assim dentro da medida do possível eu acho que ainda é pouco... a gente deveria ter mais tempo pra fazer trabalho
190		ou as turmas fossem um pouco menores de repente a gente teria mais condições de de ter uma: uma:... um tipo de atividade ou um tipo de construção que você conseguisse contemplar cada tipo que você tem na sala infelizmente nós não temos isso né? três aulas de língua portuguesa no: no: terceiro ano do ensino médio quando você tem que trabalhar a parte gramatica a: a literatura e a produção textual... quer dizer é::: quase
195		tarefa impossível porque você não consegue... preencher todo o teu colocar todo o teu conteúdo éh: então o que que acontece acaba priorizando algumas coisa produção de

200		<p>texto... que é uma coisa que eles né? e eu digo “não precisaria nem ter outro tipo de avaliação em português se fosse só produção de texto já estaria de bom tamanho” porque eu falo sempre o tempo todo “ é na produção de texto que eu consigo ver o que que você aprendeu” né? a aula de verbos a aula de substantivo a aula de adjetivo de pronome ela ela serve pra te dar estrutura fazer eu não gosto muito de fazer avaliação gramatical embora eu faça pra também né? tem uns que gostam da parte na matéria da parte de decorar o assunto mas eu acho que não precisaria ter... porque é exatamente no texto que eu consigo avaliar se meu aluno consegue usar a pontuação... ele: ele usa acentuação ele consegue trabalhar com concordância... ele tem noção éh: de de colocação pronominal tudo isso eu consigo no texto... mas se eu só fizer isso... de repente alguns alunos vão se sentir: então eu procuro mesclar fazer atividade oral fazer a produção textual éh: trabalhar com a parte gramatical isolada ou dentro do texto... mas procurar fazer das duas formas ou mais de duas formas para poder... né? contemplar todo mundo...</p>
210	P1:	<p>é importante né profe... e eles são terceiro ano né?... a gente sabe que tem toda a questão de ENEM ((Exame Nacional do Ensino Médio))... de vestibular</p>
215	PB:	<p>[ vestibular que pesa muito não adianta às vezes eles nem gostam que a gente fique falando muito né? eles ficam irritados de “gente o ENEM olha vai cobrar isso aqui” eles ficam um pouco irritados mas não tem como você não lembrar pra eles que que né? o ENEM o vestibular e que né? a o ensino médio não tem esse -- ensino médio público -- não tem esse cunho de: de preparar muito pra o vestibular mas a grande maioria deles amém vai fazer o vestibular então não adianta você fugir disso dizer “não vou te preparar”</p>
220		<p>você prepara também para o vestibular além das outras coisas para o dia a dia para teu trabalho para tua vida mas... vestibular também é um:: é um objetivo quer dizer tem que preparar pra isso também</p>
225	P2:	<p>éh:: e aí você falou que tem toda essa gama de conteúdos pra trabalhar que é uma tarefa quase impossível né? dada a quantidade de alunos o tempo enfim e:: aí eu não sei se foi uma tentativa de você juntar conteúdos de: de: que talvez tenham aí uma ótica diferente eu gostaria que você comentasse um pouco disso quando ali nos verbos de fenômeno da natureza trazem essa questão do “relampear”</p>
230	PB:	<p>[ ( [</p>
	P2:	<p>e se [</p>
235	PB:	<p>eu vou comentar o tempo todo eu acho que o português tem essa obrigação o tempo todo quando você está trabalhando com qualquer conteúdo vai aparecer né? os termos o vocabulário enfim né? Coloquialismo, regionalismos, dialetos, gírias quer dizer sempre aparece e aí eu eu aproveito já né? esses momentos quer dizer e já trabalhar alguma outras coisas quer dizer na/a gente não está falando exatamente de linguagem coloquial mas quando surge eu acho que já dá pra gente ir comentando o assunto porque aí quer dizer agora nessa semana quando eu comecei a trabalhar com eles éh: comecei trabalhar não éh: fiz um resumo do conteúdo do do ENEM apareceu lá linguagem coloquial eu nunca trabalhei o conceito linguagem de coloquial pra eles mas como você fala o tempo todo na aula né? isso é coloquialismo e tal: eles já conseguem identificar -- conseguem não -- identificam né?</p>
245		<p>na prova brasil que aconteceu [</p>

250	P1: PB:	<p>uhh</p> <p>uns alunos vieram me dizer “professora tinha lá o poema do me dá um cigarro da colocação pronominal que você falou” exatamente de repente eles não precisam saber o termo colocação pronominal mas se eles sabem que isso é coloquialismo que isso é da fala né? que é de uma linguagem informal e que na hora de escrever a gente tem a regra... eu acho que é mais fácil então quando vão surgindo esses momentos a gente já vai trabalhando... então eu procuro né? como eu falei de repente não surgiu mais coisas em função de que a P1 estava filmando e tal e eles ficaram meio assim... porque normalmente surgem mais coisas às vezes a gente acaba até escapando um pouco do conteúdo que está trabalhando porque eles vão para um outro por um outro caminho... porque eles vão trazendo né? essas questões de de de: que eles vão né? enquanto você está falando eles vão elaborando eles vão fazendo eles vão colocando e aí: eu acho que dificilmente eu digo “não agora não é momento de a gente falar isso e vamos trabalhar aquilo” se eu acho que for uma coisa pertinente pra aula se faz parte do conteúdo nem: que esteja pra frente ou a gente já falou... volta né? fala de novo... comenta de novo e:: segue ali no no conteúdo no conteúdo que está ali que eu acho que é importante que eu acho que o português te dá essa possibilidade de falar de tudo quer dizer tudo é aproveitado... né? os termos que são trazidos éh:: uma leitura um/então dá pra você aproveitar de tudo um pouco dá para você inserir ali aqui/por isso que é divertido trabalhar com a (disciplina) de língua portuguesa ((risos))</p>
255		
260		
265		
270	P1:	<p>e é interessante essa questão: que você:... que você expôs... de valorizar o conhecimento que o aluno trás né? de construir um conceito com eles né? é uma forma de valorizar o conhecimento do aluno né? e em u/não foi o trecho que você escolheu mas durante a filmagem éh: quando você fala dessa questão... do era a palavra flexiona flexionam-se né?</p>
275	PB:	<p>[ a que eu escrevi no quadro e coloquei o ve/coloquei o pronome antes e até comentei com eles e falei com eles “ó isso é coloquialismo né?”</p>
280	P1:	<p>[ isso</p>
285	PB:	<p>[ você acaba escrevendo e eu pedi pra eles o que tinha de errado e eles ficaram pensando aí depois alguns responderam que o pronome estava fora de ordem... então quer dizer de mostrar pra eles também que até o professor quer dizer no dia a dia mesmo que você seja professor e você saiba a regra às vezes a tua fala né?... te induz e é muito comum né? você fazer isso você cortar o infinitivo dos verbos você colocar o pronome no lugar errado... ah:: as concordâncias às vezes não serem muito adequadas quer dizer: é natural mas isso na tua fala... ele tem que saber que na fala eu posso até... cometer esses né? mas na escrita eu tenho um padrão eu tenho uma norma culta e isso não quer dizer que eu precise o tempo todo falar dentro da norma culta ou: né? ou éh:: eu digo pra eles às vezes eles me dizem assim P2 “ a mas professora se eu falar dessa forma que você está falando você dizendo” -- um dia eu acho que aconteceu por causa do acrocado e do acocorado né? -- e eu explicando pra eles e tal e eles falam “ a mas se eu ficar falando assim para as pessoa acocorado as pessoas vão me chamar de éh: muito metido ou muito arrogante” aí eu falei: “bom” -- eu sempre fala pra eles -- “desde que você não use isso como arma né? pra ferir o outro pra ofender o outro pra dizer que o outro não sabe e eu sei” isso não vai acontecer... né? quer dizer se você usar a linguagem de uma forma natural quer dizer faz parte eu utilizo assim eu aprendi... eu posso usar dessa forma... mesmo com seus pais sua comunidade ou teu:... tua... né? inserção familiar ali que as pessoas de repente não usem esse tipo de</p>
290		
295		

300  305		vocabulário eles não vão achar ruim se você fazer isso de forma natural... se você não utilizar isso pra não ofender ou pra né?... realmente ser arrogante porque você sabe e o outro não sabe por isso que eu digo pra eles não tem problema se lá na tua casa você fala se os pais às vezes usam determinado tipo de vocabulário... se você usa lá na tua casa lá na tua comunidade mas você precisa aprender você está na escola... você precisa aprender o que é correto pra que se um dia você precisar... tá ali você pode utilizar... né? então isso não interfere: vai continuar falando de forma informal mas na hora de escrever você tem que saber que tem formas mais estruturas de você colocar no papel sim
310	P1: P2:	então professora voltando ao trecho éh: você comentou ah:: bem no início éh: hoje que você é ansiosa em sala de aula éh:: até fico curiosa como assim ansiosa você poderia identificar algum gesto ou alguma coisa de resultante dessa dessa ansiedade dessa ânsia nesse trecho
315  320	PB:	[ ( é isso que eu falei ) eu eu falei eu fico ansiosa assim porque eu sempre acho é/que é pouco aquela aula não deu pra dar tudo porque é muito conteúdo e eu queria passar mais coisas... então o que que acontece por exemplo às vezes eu ando de mais eles reclamam às vezes né? principalmente quando tem prova eu tenho uma dificuldade um pouco em ficar parada eu tenho que me me policiar eu fico andando andando na salas às vezes eu tenho vontade de falar enquanto eles estão fazendo de lembrar “óh tal dica tá” eu tenho vontade de fazer isso e às vezes eu passo muito muito rápido assim eu eu me sinto ansiosa porque às vezes eu gesticulo de mais o/e eu vou falando falando falando falando e às vezes não deixo não deixo eles: eles: né? elaborar aquilo que eu estou falando e nesse trecho tem alguma amostra desse dessa ansi
325	P1: PB:	[ eu acho que que eu me contive um pouquinho então fui falando um pouco mais devagar mas ainda sim eu acho que poderia né? de repente ter algumas algumas deixar eles de repente interagir um pouco mais com aquilo que eu estava dizendo... eu vou ficando meio ansiosa e eu quero acelerar... às vezes falta a paciência pra esperar eles elaborar me dizer colocar desde a correção do exercício eu dou exercício eu quero que eles façam muito rápido... éh porque aí se eles demoram meia aula pra fazer um exercício não dá tempo às vezes de corrigir no dia a atividade então eu quero dar o exercício e corrigir na mesma aula às vezes não dá então eu fico um pouco incomodada com isso e às vezes eu penso “ sou eu que preciso né?” só que daí tem aqueles alunos que me acompanham... isso é problemático
330  335	P1:	[ é [ e tem aquele que não te acompanha e que não vai acompanhar o outro colega que é rápido também
340	PB:: P2:	é e aí tem aquelas duas situações opostas né? [ uhn
345	PB: P2:	[ tem aquele aluno que aqueles quinze minutos não foram suficientes e você quer corrigir na aula pra não perder o fio né? [ exatamente [

	PB:	da sequência
350	P1:	e ao mesmo tempo tem aluno que já terminou e já está te esperando né?
		[
		exatame
	PB:	nte... e manter esse equilíbrio na na aula eu acho uma coisa bem difícil eu tenho
		[
355		difícil
	P1:	dificuldade com isso... porque às vezes eu digo é injusto com aquele que já terminou
	PB:	que anda mas também não é justo com aquele que às vezes tem um pouco mais de
		dificuldade e não consegue então você tem que:: ir aí se equilibrando e às vezes você
340		acaba atropelando alguns e às vezes você acaba né? fazendo com que (uns) esperem
		também porque daí precisa dar atenção pro outro... então eu acho uma parte bem difícil
		em sala de aula quando é uma sala tão e as nossas salas são -- a grande maioria na
		escola pública BEM né? uma diversidade sem tamanho de: de né?
		[
		de níveis
		[
345		níveis uns chegam no
	PB:	ensino médio não sabem nem ler o outro escreve infelizmente e é difícil você lidar com
		tudo isso ainda mais como as nossas turmas são muito grandes... a dificuldade fica bem:
		bem danada... mas você né? alguns você vê que durante o ano consegue ir:... né?
345		melhorando é ótimo quando você consegue ver que o aluno melhorou e consegue te
		acompanhar e está avançando... alguns às vezes você percebe que por causa às vezes até
		da dinâmica da sala de aula que às vezes não anda desanimam... e ficam par trás... então
		é bem complicado eu acho que é um dos problemas que na escola pública não sei nunca
350		trabalhei com escola particular de ensino médio só trabalhei com os pequenos mas não
		sei se na escola particular isso acontece também né? de ter tantos níveis ( ) talvez o
		desnivelamento tão grande mas eu acho que sempre vai ter aquele que é mais rápido e
		aquele que é mais lenthinho
		aí:: ah:: tu teria mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar em relação a esse
		trechinho ou a gente poderia
	P1:	[
355	PB	rever
		[
	PBV:	é rever ele às vezes alguma coisa aí que... que nos escapou
	A'sV:	tanto do seu olhar quanto do nosso enfim
	PBV:	quer rever profe?
360	A'sV:	vai...odeio me ver ((risos))
	PBV:	o que que é um verbo de ação? me digam exemplos de verbos de ação
	A'sV:	correr
	A'sV:	correr
	PBV:	andar
365	A'sV:	nadar beber
		escrever
	PBV:	tudo er ar ir né?
	A'sV:	comer
	PBV:	viver... já vamos falar dos infinitivos... e muitos mais outros verbos... verbos de estado
370	A'sV:	ser
	PBV:	[
	A'sV:	o mais comum é o ser

375	PBV: A'sV:	estar estar... permanecer ficar
380	PBV: A'sV: PBV: A'sV:	ficar óh:: continuar... tem mais alguns... mas esses são os que a gente mais usa... fenômenos da natureza
385	A'sV: PBV:	() chover o que que é esse chover
390	A'sV:	relampejar () o que mais
395	A'sV: PBV:	o processo de cair água do céu ((risos)) relampejar ( ) nevar relan:: pejar [
400	A'sV:	pear
405	A'sV: PBV: A'sV: PBV:	pejar né?... aí é comum vocês perguntarem “existe relampejar?” existir existe tá? existe trovejar e existe relampejar a questão é o seguinte de que forma que eles existem? de forma coloquial... lembram que que a gente falou da linguagem coloquial e linguagem padrão... o que que é linguagem coloquial? aquela que a gente utiliza ( )
410	A'sV: PBV: A'sV: PBV:	na fala do dia a dia conforme a gente vai né? falando a gente vai -- o erro lá que eu cometi com vocês de colocar o né? se antes do verbo é de coloquialismo a gente fala dessa forma na hora que escrevo eu tenho que – então relampejar e trovejar: eles são verbos que existem de uma forma: mais coloquial informal na linguagem padrão a gente vai ter repampejar e trovoar tá? então:
415	PB:	[ ( ) oi?
420	P2: PB:	ventar: gear e por aí vai normalmente quando eu dou aula eu vou andando pela sala eu não andei nesse dia pela sala porque a P1 ia filmando mas normalmente também eu ando pela sala enquanto eu vou falando e aí às vezes eles ficam ((professor imita o gestos dos alunos que ficam virando a cabeça para acompanhá-la)) me procurando pela sala... que talvez eu acho que é ruim fazer isso mas eu eu tenho essa prática eu ando falando comentando pedindo e vou vou
425	P2: P1: P2:	[ por que você acha que talvez seja seja ruim? eu acho que às vezes eles ficam eles ficam mais éh: tentando me localizar na sala do que ouvindo o que que eu estou dizendo eu acho que quando eles ficam quando eu fico no quadro éh:: eles conseguem é a questão de você olhar quando está falando eu acho melhor às vezes tenho que me policiar pra não fazer isso... eu acho mais fácil de repente não sei posso estar enganada de eles me entender se eles estiverem me olhando e eu estiver lá no quadro né? já ir anotando porque às vezes eu faço isso fico andando pela sala e vou falando e vou comentando e tal eu tenho impressão que alguns não escutam exatamente o que que eu estou dizendo... essa acho que era um uma dificuldade às vezes também tenho que me policiar pra não não: fazer
430	PB:	mais alguma coisa?

425		<p>acho que não  mais alguma coisa professora que você gostaria de... de comentar</p>
		<p>[  eu acho que não eu achei  a experiência interessante eu não gosto eu falei também tinha comentando com a P1 que  não gosto de me ver... não gosto de me ouvir... eu acho estranho o meu som a primeira  que ouvi meu som da minha voz gravada eu achei... assim estranho mas é uma  experiência interessante né? até pra de repente nas avaliações futuras até ser a aula  inteira pra você poder né? ver como você usa o gestual como você usa e até tenho usado  com alguns alunos a a na sala de aula filmar algumas apresentação deles até pra eles o  tom de voz né? o vocabulário a forma até que você se posta né? pra falar</p>
430	P1:	
	PB:	
435	P2:	<p>[  e:  [  o que é</p>
	PB:	<p>interessante</p>
440	P1:	<p>desculpa interromper você teve algum estranhamento quando quando se observou na  imagem alguma assim que chamou atenção assim “ poxa eu não tinha percebido que  que eu fazia isso” ou não?</p>
	P2:	<p>não na imagem não até não mas como eu falei eu sempre estranho eu acho estranho a  voz né? mas a imagem não... acho que eu me vejo assim ((risos))  [  ((risos))  [  ((risos)) bom então eu acho  que era isso obrigada professora pelas suas palavras pelas suas contribuições... acho que  finalizamos.</p>

## ANEXO C - TRANSCRIÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA COM PA

	P2:	Funcionou
	P1:	então hoje temos a segunda sessão a PA... vai vai assistir a PA vai assistir né? o: o trecho da PB... e:: comentar
5	PBV:	o que que é um verbo de ação? me digam exemplos de verbos de ação
	A'sV:	correr
	A'sV:	correr
	PBV:	andar
	A'sV:	nadar beber
10	A'sV:	escrever
	PBV:	tudo er ar ir né?
	A'sV:	comer
	PBV:	viver... já vamos falar dos infinitivos... e muitos mais outros verbos... verbos de estado
	A'sV:	ser
15		[
	PBV:	o mais comum é o ser
	A'sV:	estar
	PBV:	estar... permanecer
	A'sV:	ficar
20	PBV:	ficar
	A'sV:	óh::
	PBV:	continuar... tem mais alguns... mas esses são os que a gente mais usa... fenômenos da natureza
	A'sV:	( )
25	PBV:	chover o que que é esse chover
	A'sV:	relampejar ( )
	A'sV:	o que mais
	PBV:	o processo de cair água do céu ((risos))
	A'sV:	relampejar
30	PBV:	( ) nevar relan:: pear
		[
	PBV:	pejar... pejar né?... aí é comum vocês perguntarem “existe relampejar?” existir existe tá? existe trovejar e existe relampejar a questão é o seguinte de que forma que eles existem? de forma coloquial... lembram que que a gente falou da linguagem coloquial e linguagem padrão... o que que é linguagem coloquial? aquela que a gente utiliza
35	A'sV:	( )
	PBV:	na fala do dia a dia conforme a gente vai né? falando a gente vai -- o erro lá que eu cometi com vocês de colocar o né? se antes do verbo é de coloquialismo a gente fala dessa forma na hora que escrevo eu tenho que – então relampejar e trovejar: eles são verbos que existem de uma forma: mais coloquial informal na linguagem padrão a gente vai ter repampejar e trovoar tá? então:
		[
	A'sV:	( )
45	PBV:	oi?
	A'sV:	( )
	PBV:	ventar: gear e por aí vai
	PA:	então assim... conhecendo a PB já há um bom tempo sendo colegas ah eu percebo o seguinte: sempre de forma segura no que está: explicando de maneira clara... sucinta...

50		ah:: buscando as informações que os alunos tem esclarecendo eles colocaram... do relampear né? [
	PB:	sim
55	PA:	que se usa né? mas de que maneira né? que não é correto informando eles da da: maneira certa de falar... a questão do quadro também de forma organizada
	PB:	mais ou menos eu já fui mais organizada na distribuição do quadro
	PA:	oh: questionando os alunos não indo de maneira direta já explicando o conteúdo quer dizer buscando o que eles têm de informação... eu acho muito importante esse lado porque se você já vai colocando sem saber se você já vai explicando sem saber o que eles conhecem fica mais prático de você partir do que eles conhecem pra depois ir colocando a forma né? mais a... ali no caso ali dos verbos de ação eles foram citando o que eles sabiam depois acrescentando outros então que dizer vai enriquecendo o vocabulário deles vai enriquecendo o:: a::... o conhecimento... depois os outros também da mesma maneira que dizer eles têm a liberdade de irem se expressando durante a aula
60		não é aquilo “aquí não posso agora a professora está explicando é só ela” não a interação entre professora e aluno que eu acho muito interessante isso também
65	PB:	é até porque língua portuguesa eles trazem muita coisa né? eles já sabem falar quando chegam na escola eles já sabem já tem um: [
70	PA:	uhn
	PB:	um: conhecimento prévio no ensino médio bastante grande então
	PA:	[
	PB:	sim
75	PA:	dá para você explorar algumas coisas já enquanto você vai explicando e até da maneira coloquial né? da forma coloquial
	PB:	[
	PA:	( )
	PB:	não errado não “você não pode falar” não na norma culta não mas não né? o correto mas existe isso também
80	P1:	na na outra sessão a PB comentou de algumas semelhanças entre as práticas né? de vocês em sala de aula... você observa alguma alguma coisa profe que você poderia destacar como diferente? que você faz diferente dela que ela faz diferente de você?
	PA:	...observando esse trecho... ((risos))
85	P3:	é eu acho que a pergunta da P1 ela é bem importante porque: talvez assim o termo semelhança é um termo bem feliz né? porque ninguém é igual ninguém faz as coisas exatamente da mesma forma que o outro né?
	P1:	sim
	P3:	então é semelhante mas sempre vai ter pontos de diferença né? e é importante também a gente tentar ver também os pontos de diferenças porque: né? isso dá pontos de vista um do outro porque inclusive pontos de vista a gente não tem exatamente igual né? iguais cada um tem um ponto de vista... é acessando o ponto de vista do outro que a gente vai ampliando né? todos os pontos de vista... então assim se vocês conseguissem as duas né? identificar aí no: travar uma conversa aí também sobre os pontos de diferença
90		[
95	PB:	é no outro dia que nós conversamos eu falei que eu acho que a PA éh: fala um pouquinho mais lento do que eu falo... até porque as nossas disciplinas são muiTO diferentes opostas praticamente né? ((risos)) exatas e humanas quer dizer: a: a matemática ela vai um pouco mais lento e eu às vezes sou um pouco de repente não nesse trecho mas às vezes eu sou um pouco

100		acelerada né? eu vou falando vou falando vou falando e às vezes muito rápido e eu vejo que nós temos essa diferença assim na hora da: do trabalho... a PA é um pouco mais: fala um pouco mais pausado né? vai explicando um pouquinho mais né? e eu já acelero um pouco mais então essa eu acho que é uma diferença entre nós duas assim bem
	P3:	você também percebe essa diferença?
105	PA:	sim... e talvez como a PB falou: até pela própria disciplina porque a matemática além do interpretar eu preciso que eles busquem também o raciocínio matemático né? então tem aí as duas partes ali porque eles vão assimilando pra daí eu ir dando uma sequência então...
		[
110	P3:	uhn
	PB:	a a o o no quadro também a movimentação da PA é diferente da minha... eu às vezes tenho problema com lateralidade às vezes eu fico só de um lado do quadro então eu tenho que tomar cuidado pra de vez em quando da uma distribuída porque se não você acaba dando aula não só pra aquele grupo porque todos escutam mas eu tenho às vezes que lembrar que eu preciso me movimentar na sala do outro lado a PA já se movimenta um pouco mais ela:
115		[
	P3:	se eu não me engano assim me desculpe gente eu até eu tive que assistir né? porque:: se não não teria como me inteirar e estar aqui aí eu assisti vocês ali e: eu vi que você falou que você falou dos quilômetros rodados que você não ganha
120		[
	PA:	((risos))
	P3:	e não sei o que então de repente se vocês pudessem falar um pouquinho mais dessa diferença também né?
125	PA:	é que assim ficaram trechos diferentes por causa que a minha já era explicação porque eu estava fazendo revisão para avaliação e a PB estava explicando o conteúdo mas a PB também atende como nós estávamos conversando outro dia e até a PB observou que talvez é a nossa característica de ter sido professor de primário né?
		[
130	P3:	ahn
	PA:	de ir atender individualmente, mas a PB também faz isso
		[
	PB:	de terminar conteúdo e quando eles começam a fazer a atividade éh:: não deixar eles muito sozinhos fazendo atividade ficar se éh: se movimentando indo de carteira em carteira vendo se está conseguindo fazer... eu falei noutro dia em outra sessão que nós tivemos que eu acho que a gente traz isso um pouco do fundamental das crianças dos pequenos... mesmo os nossos alunos do ensino médio que são um pouco mais independentes e eles têm condições de fazer algumas atividades sozinhas mesmo assim a gente está sempre dando uma: uma xeretada inclusive meus alunos reclamam na prova que às vezes eu anda demais na sala durante a prova né? e fica atrapalhando porque você fica zanzando de lá pra cá e às vezes eles já: já escreveram em avaliações que eles não gostam que eu fique andando demais que eu fico né? bisbilhotando o que eles estão fazendo eles gostam que não fique olhando muito o que eles estão fazendo... então é uma coisa que eu acho que a gente acaba fazendo:: próximo assim
140		
145	P3:	você também costuma andar durante a avaliação em sala de aula?
	PA:	sim... também
		[
	P3:	( )

150	PA:	não porque eles me chamam bastante porque às vezes eles estão com alguma dúvida né? então eles chamam aí eles tentam alguma coisa para ver se eles conseguem pegar conforme o que eu digo eles dizem o seguinte: conforme a expressão que eu tenho no rosto eles sabem se está certa
		[
155	PB:	((risos))
	PA:	ou não a questão porque às vezes eu não digo está certo não está eu só dou uma olhada ou às vezes eu peço para eles lerem novamente eles já sabem que a questão está respondida de forma incorreta eles vão tentar buscar o que que tem
		[
160	PB:	uma outra resposta
	PA:	uma outra resposta mas eles costumam chamar bastante na avaliação de matemática
	P3:	a PB, você né? PB?
	PB:	sim
	P3:	falou:: que não gosta de andar: falando na sala
	PB:	é na hora que eu estou explicando eu tenho que me policiar pra isso porque ao invés de eu de eu ir falando e ir eu acabo ficando num ponto do quadro e falando só dali e às vezes dá a impressão que você ta dando aula só pro canto de lá e não pro canto de cá ou só pro de cá e não pro de lá então eu tenho que tomar cuidado com isso né? e de ir utilizando o espaço porque na hora da atividade tudo bem eu fico circulando na hora da avaliação mas na hora da explicação eu tenho que tomar cuidado para não fazer isso ficar só de um lado quando eu vejo eu já estou um tempão explicando só aí aí eu mudo de lado ou pelo menos dou uma movimentada porque eu acabo explicando só... num cantinho do quadro e pro outro não.
165		
	PA:	eu já nisso não tanto faz qualquer o lado mas quase sempre nos cantos né?
		[
	PB:	é
	PA:	por causa do nem ou no outro por causa do um canto ou outro pra não atrapalhar.
175		[
	PB:	questão de distribuição do quadro... óh que eu to parada ou quer dizer ou você fica voltada pra um lado ou voltada pro outro daí se você não se movimenta muito dá a impressão que os de cá daqui das tuas costas não estão te ouvindo ou não estão... então eu prefiro olhar para eles para ver se estão entendendo né?... quando você está dando a explicação se você conseguir visualizar eles olhar pra você? você mais ou menos consegue né? quando você já conhece bem os alunos consegue... assim ver se está precisando explicar um pouco mais ou éh: até dúvidas porque às vezes eles não perguntam mas a carinha é de... eu digo é... às vezes eu brinco com eles digo “cara de sabão e boca de gaveta” né? eles ficam te olhando com uma cara de... “vocês estão entendendo? então vamos retomar” aí você retoma mesmo que eles não perguntem
180		
		[
185	PA:	eu brinco que tem fumacinha na sala
		[
190	PB:	((risos))
	PA:	porque conforme essa mesma questão eles ficam olhando daí você ve assim que eles tão eles não sabem nem o que perguntar então eu digo pra eles “o tico e o teco tão dando curto está cheio de fumacinha na sala vamos lá qual é? né? qual é a dúvida?” e às vezes eles começam: “ah professora, não entendemos nada dá pra explicar novamente?”
195		
	PB:	é pra isso você tem que olhar pra eles se não você não estiver olhando você não consegue captar essa questão de: de que você percebe que eles não entenderam muito o

200	P3:	<p>que você disse e você tem que retomar          éh: vocês colocaram aqui da interação professor aluno... agora já nessa conversa e aí eu vou falar uma coisa assim que assistindo me pareceu mas vocês podem ficar a vontade porque às vezes não é o que parece né? a gente olha e parece uma coisa e não é aquilo longe de mim falar alguma coisa que eu acho que é a verdade né? mas assim me pareceu que tem ali duas atividades ali do trabalho de vocês que vocês tentam tentam fazer próximas ao mesmo tempo ou... éh:: de alguma forma nesses trechos aparece que é explicar o conteúdo e interagir com o aluno né? aí a: a PA diz assim: “eu procuro usar o quadro para explicar para todos e procuro ir às carteiras pra atendimento individual né?” como se/me parece como que de/tentasse separar um pouquinho o momento da explicação com o momento da interação... impressão.... pode ser que eu esteja enganada e olhando o trecho da PB parece que você tenta mesclar a duas coisas está no quadro e... não que você consiga separar totalmente dá a impressão na tua fala que você tenta separar mas olhando no vídeo a gente vê que você está no quadro explicando e dirigindo o olhar e fazendo gestos aos alunos então tá interagindo né? mas dá a impressão na tua fala como se... aí eu posso estar enganada na impressão né? por isso eu gostaria que vocês falassem mais sobre isso nós gostaríamos né?</p>
205		
210		
215	PA:	<p>sim... o meu na parte ali são dois momentos o primeiro momento eu explico geral no quadro pra todos e eles vão perguntando conforme vem as dúvidas eles vão perguntando no geral... mas tem alguns que mesmo após a explicação no quadro ainda ficou dúvidas então eles perguntam enquanto eu estou explicando no quadro, quando eles têm dúvidas eles perguntam... mas daí se fica menos alunos com dúvidas pra eu não ter que retomar no quadro pra todos novamente então aqueles que já conseguem dominar vão fazendo e os que tem dúvidas particulares eles me chamam na carteira para eu esclarecer e quando a dúvida é mais geral da turma toda eu retomo no quadro de novo porque daí naquele momento eu retomei o quadro porque a dúvida não era mais só de um... eram de vários então eu consigo voltar lá e explanar que mais gente consegue esclarecer dúvidas ao mesmo tempo mas quando a dúvida é mais particular eu ajudo individualmente</p>
220		
225		
230	PB: P3: PB:	<p>mas desculpe ((risos))          não não por favor ((risos)) ((Pesquisadora pede desculpas por interromper a fala da PB))          é que nós comentamos na outra aula né? eu eu falei que eu eu prefiro usar dessa forma quer dizer se um me pergunta eu já... faço a fala geral.... porque às vezes é muito... de repente matemática e português sejam diferentes nesse nesse sentido mas eu acho que mesmo que eu reforce várias vezes um conceito ou uma explicação sempre vai ter alguém que depois não vai lembrar... ou não vai conseguir fazer então eu prefiro já falar para todos... ao invés de atender dúvidas muito -- às vezes uma ou outra dúvida eu atendo -- eu me parece que a matemática nesse sentido é um pouco diferente né? as nossas práticas são diferentes nesse sentido a fala e a parte da lógica matemática funcionam um pouquinho diferente... porque o português aí você vai datando você vai né? cada um traz o seu conhecimento e a gente vai éh colocando e a matemática não é mais exata tem que ser aquela resposta né? no português existe n respostas para a mesma coisa e eu posso fazer essa... e a matemática não então de repente seja nesse sentido que a gente tenha práticas diferentes</p>
235		
240		
245	P3:	<p>e como que vocês veem? vocês já tinham pensado nisso? nessa gestão das duas coisas ao mesmo tempo na sala de aula? assim sem potenciar mais uma ou outra? ao mesmo tempo a interação e ao mesmo tempo a explicação? vocês já tinham pensado sobre isso? como vocês pensam a gestão dessas duas coisas ao mesmo tempo em sala de aula?          olha na minha prática isso é::... no caso eu uso mais o quadro no momento da</p>

250	PA:	explicação do geral mas é tão comum que eu nem::: eu nem me dou conta do que eu estou fazendo é automático
255	PB:	[ é meio automático eu também acho que é meio automático... eu acho que você vai desenvolvendo dá certo na medida do possível nem sempre funciona pra todos mas é uma prática que normalmente dá certo então eu acho que é meio automático também você vai fazendo... eu nunca tinha parado pra pensar nessa nessa questão quer dizer de... do interagir e do do:: explicar junto ou separado ou né? ou o tempo que você demora? é meio automático pra mim é meio automático
	P3:	você gostariam de assistir novamente o trecho pra rever se é isso? dá tempo?
	PA:	sim
260	PB:	uma outra observando ali... uma outra característica das duas falar com as mãos né?
	PA:	porque não adianta outro dia os alunos falaram “professora tenta segurar as mãos” não adianta vo/eu também vou falando e vou colocando sempre as mãos né?
265	PB:	[ é é uma coisa que eles falam falam né? eles acabam sempre falando de um professor ou outro é a expressão né?... eu eu sou meio de fazer caretas e né? os olhos e eles me dizem assim: “não me olhe assim não me faz essa cara” eu digo “gente vou vir trabalhar de máscara” porque né? não tem jeito é automático você olhar e levantar os olhos né? ou ou né? a sobrancelha ou fazer uma careta e eles falam que a PA também faz “ são caretas diferentes mas vocês fazem caretas”
270	PA:	[ (risos)
	PB:	faz é meio automático se né?... eu sou meio irônica então
275	PB:	às vezes eu acaba usando mais a ironia para não ser tão engraçada acho que eu não sou engraçada acabo sendo meio ácida às vezes mas acaba que a expressão eles: eles: comentam
	PA:	[ é
280	PB:	[ quer dizer a PA falou antes de você só levantar a sobrancelha ou né?
	PA:	[ uhh
285	PB:	os olhos e eles saber que está errada a resposta eu acabo às vezes também fazendo isso quer dizer você olha e eles sabem que é alguma coisa e às vezes serve pra chamar a atenção também não precisa nem chamar você só olha e o aluno já te atende então é uma questão de conhecimento eu acho que é:: quando você conhece o aluno e ele te conhece fica mais fácil essa essa interação... essa questão da da expressão
290	PA:	e e a questão também da explicação antes é o que eu costumo comentar com eles no primeiro dia que no momento da explicação do conteúdo eu vou pro quadro e explico geral não entendeu pergunta não entendeu pergunta se ficar dúvida mais generalizada daí eu vou pra carteira então tem essa parte que no primeiro dia eu já coloco pra eles esse fator também né?
	P3:	ah é eu acho que vocês comentaram no vídeo né? como que vocês lidam com as diferenças dos alunos né?
295	PA:	porque tem aquele que é tímido
	PB:	[

		que não vai perguntar na frente do grupo
	PB:	[
300	PA:	é:: então ele vai te chamar lá no individual pra esclarecer a dúvida dele então como que você vai negar isso pra ele? e eles chamam mesmo? todos chamam?
	P3:	[
305	PB:	chamam
	PA:	[
310		chamam... assim tem alguns que às vezes tem o receio ontem uma outra turma né? conversando com a Gislaine eu consegui fazer ela falar em sala de aula... com muito custo eu consegui com que ela falasse algumas palavras ela falou que ela é muito tímida e que ela tem vergonha daí eu respondi “não problema chama que eu vou né?” então assim às vezes eles têm um pouco de receio alguns alunos dizem assim que conforme o olhar eles ficam com medo “professora quando você dá aquela olhada” então assim como a PB falou quer dizer as expressões nossas falam bastante também em sala de aula
315	P3:	uhn
	PB:	eu não sei se isso é bom ou ruim... mas é meio que também automático quer dizer você acaba desenvolvendo e fazendo isso sem às vezes nem perceber você percebe às vezes quando você vê o vídeo ou quando eles falam né? “professora você faz tal cara quando não está certo ou não está certo” quer dizer às vezes você nem percebe o que ta fazendo é meio que automático
320		[
	P3:	éh::você falou alguma coisa de/em relação a essa::... a forma como você lida as estratégias com esses alunos que são diferentes que participam mais ou que participam menos falou alguma coisa não falou?
325	PB:	eu acho que mais no sentido do que a PA falou de atender assim éh:: o mais próximo ou sentar às vezes chamar pra conversar pra ver o que está né? ou nessa caminhada que a gente faz da sala olhando se de repente tem alguém que não está se desenvolvendo aí às vezes ele não pergunta mas aí você vai lá e dá alguma dica ou outra né? pra não ter ( ) porque esses que são mais tímidos às vezes tem mais dificuldade realmente eles têm dificuldade em tudo e não vão perguntar nada nem que eles tenham dúvida então essa caminhada entre eles ajuda também nisso porque a gente vê que ele não está conseguindo fazer aí você né? às vezes até dá uma ou às vezes até deixar entre eles que às vezes a explicação... da gente não alcança o aluno mas às vezes a explicação do colega alcança então às vezes você percebe que o outro colega está explicando eu sempre fico atenta quando isso acontece se colega está explicando direitinho deixa vai se o colega de repente explicar não ficou daí eu vou lá e interfiro vou lá e complemento
330		[
335		complementa
340	P1:	mas eu acho que é uma prática interessante e acho que a PA também faz isso com frequência de deixar entre eles um explicando pro outro porque às vezes a tua explicação não dá conta mas a explicação do colega dá o vocabulário a forma de repente é diferente da que a gente explica
	PB:	o que entendeu ajuda o outro lá isso em matemática auxilia bastante às vezes o que tem... e eles procuram os que sabem uns que tem maior facilidade então às vezes o que tem um pouco mais de dificuldade vai pede pra aquele... ou quem está próximo ali eles acabam perguntando e o colega auxilia e isso acaba acontecendo uma interação entre os dois porque o que sabe acaba::
345	PA:	

350	PB: PA:	[ fixando fixando e o que não sabe acaba aprendendo com o colega a dificuldade acaba sanando com o colega e isso é muito bom em sala de aula
355	P3: PB:	[ sim... você comentou sobre atividades diversificadas são atividades de avaliações diversificadas? é em português eu procuro por exemplo fazer várias atividades diferentes assim de cada porque tem alguns que se saem melhor na parte oral o português te dá essa possibilidade né? tem os que se dão melhor escrevendo éh:: a parte gramatical né? e a parte né? de literatura quer dizer então a parte de produção então eu consigo fazer uma porção de atividades assim que dá pra contemplar todos na sala de aula aquele que gosta mais de falar aquele que gosta mais de escrever ou vice-versa
360	P3: PB:	[ uhn e o português te dá essa possibilidade então dá pra você fazer n... formas de avaliação ou de atividade que consiga sempre vai ficar aquele que não gosta de nada que não consegue nenhuma atividade mas daí são outras questões mas no no geral... eu acho que dá certo
365	PA:	já matemática nisso é mais limitado então matemática eu procuro o que? às vezes o conteúdo é bastante extenso eu procuro reduzir eu faço duas avaliações pro mesmo conteúdo... então faço uma primeira avaliação depois uma segunda o que dá pra diversificar na matemática é o que? às vezes pedir para eles usarem o caderno... às vezes o individual... ou a dupla mas como que você vai fazer além disso? pode até pedir um trabalho pra fazer em casa mas o trabalho se fizer em casa você vai ter o que? que eles vão copiar um do outro... né? então você encontra depois por exemplo eu brinco com eles porque eu já tentei fazer isso mas eu encontrei três tipos de trabalhos diferentes conforme de quem copiou é o que veio né?
370	P3: PA:	[ ((risos)) então acaba dizendo o quê? nunca eu vou saber o que realmente eles sabem você perde o objetivo
375	PB: PA:	então não: eu consigo o quê? dividir um conteúdo extenso dividir em dois duas avaliações e fazer uma recuperação depois com um conteúdo só fazer uma recuperação para os dois e então eu facilito na hora da avaliação no primeiro momento e depois junto os dois em uma só
380	PB:	[ é isso é diferente de português porque por exemplo às vezes eu dou prova gramatical que é gramática pura e tem uns que vão bem mal mas se eu peço pra ele produzir um texto ele te/ele consegue articular muito bem tem coesão e coerência muito bem articuladas lá com alguns erros de ortografia algumas coisas mas... então quer dizer mesmo que a parte gramatical pura não não dê conta eu consigo perceber que ele aprendeu alguma coisa que ele evoluiu lá na produção de texto que pra ele é mais fácil eu consigo fazer essa essa essa distinção
385	PA:	[ e vice-versa?
390	PB:	exatamente
400	PB: P1: PBV:	vamos assistir então novamente pra ver se tem mais alguma coisa? o que que é um verbo de ação? me digam exemplos de verbos de ação correr

	A'sV:	correr
	A'sV:	andar
405	PBV:	nadar beber
	A'sV:	escrever
	A'sV:	tudo er ar ir né?
	PBV:	comer
	A'sV:	viver... já vamos falar dos infinitivos... e muitos mais outros verbos... verbos de estado
410	PBV:	ser
	A'sV:	[ o mais comum é o ser
	PBV:	estar
	A'sV:	estar... permanecer
415	PBV:	ficar
	A'sV:	ficar
	PBV:	óh::
	A'sV:	continuar... tem mais alguns... mas esses são os que a gente mais usa... fenômenos da
	PBV:	natureza
		( )
420	A'sV:	chover o que que é esse chover
	PBV:	relampejar ( )
	A'sV:	o que mais
	A'sV:	o processo de cair água do céu ((risos))
425	PBV:	relampejar
	A'sV:	( ) nevar relan::
	PBV:	pear
		[
430	PBV:	pejar... pejar né?... aí é comum vocês perguntarem “existe relampejar?” existir existe tá? existe trovejar e existe relampejar a questão é o seguinte de que forma que eles existem? de forma coloquial... lembram que que a gente falou da linguagem coloquial e linguagem padrão... o que que é linguagem coloquial? aquela que a gente utiliza
		( )
435	A'sV:	na fala do dia a dia conforme a gente vai né? falando a gente vai -- o erro lá que eu
	PBV:	cometi com vocês de colocar o né? se antes do verbo é de coloquialismo a gente fala dessa forma na hora que escrevo eu tenho que – então relampejar e trovejar: eles são verbos que existem de uma forma: mais coloquial informal na linguagem padrão a gente vai ter repampejar e trovoar tá? então:
440		[ ( )
	A'sV:	oi?
	PBV:	( )
	A'sV:	ventar: gear e por aí vai
445	PBV:	foi uma brincadeira ali da chuva?
	P3:	foi porque fazia dias que não chovia então eu perguntei: o que que é isso? ((risos))
	PB:	que é isso chover? ah! que interessante ((risos))
	P3:	tem um pedaço ali na frente que eu falei e depois fiquei com vergonha quando eu falei
450	PB:	da galinha né?
		[ interessante
	P3:	[ porque eu brinco com a história do botar até a a P2 até falou que eu devia ter

455	PB:	escolhido aquele pedaço porque eu sempre brinco com eles que é a história do botar que sempre eles sempre: “ponhar e botar professora é verbo? ai eu digo a galinha é sua se você quiser ela bota se você quiser ela põe” né? então às vezes você acaba brincando com eles também um pouquinho e tal de algumas coisas e a questão da elitização né profe?
460	P1: PB:	é do da questão do que eu digo pra eles né? depende o: o: contexto em que está inserido o grupo que você está inserido você vai falar de uma forma ou outra se é mais coloquial que a gente fala né? se o grupo é mais informal você vai ter um vocabulário se você em um grupo mais formal você vai ter outro vocabulário... então os verbos também as formas de a gen/o português não existe nada errado existem diferenças existe né? falares diferentes formas de se expressão diferente mas existe uma língua padrão então essa é uma parte que que no português é interessante explorar e na matemática não ou é ou não é
465	PA:	exatamente por isso que é chamada de exata ((risos))
470	PB: PA:	legal.. e pra você como que é essas brincadeiras assim? depende a situação às vezes sai alguma piada né? esses dias o que que eles perguntaram na sala... não lembro porque às vezes eu transito entre a física e a matemática eu sou professora de matemática na segunda mas também sou de física um dia eles me perguntaram o que era caviar e eu brinquei “não sei não comi só ouço falar” ((risos))
475	P1: P3:	[ ((risos)) [ ((risos))
480	PB: PA:	mas era o caviar da física né? depois eu fui explicar o que que era mas às vezes a gente faz mas não tem tanto né? matemática ela é mais... exata então alguma coisa você faz uma brincadeira às vezes eles dizem “a não gostei da piada professora” porque não tem graça né?” [
485	PB:	( ) eu não sou muito piadista assim eu não tenho muita graça pra fazer piada engraçada assim mas eu acabo sendo irônica e às vezes alguns gostam outros não gostam mas infelizmente é é o meu perfil então às vezes eu brinco com algumas coisas assim mais pro lado meio irônico da: da brincadeira e tal de: de alguns riem alguns não entendem alguns gostam outros não
490	PA:	é mas eu também tenho esse lado irônico às vezes tem prova em dupla? “não o médico não vem hoje” não:: éh “tem consulta professora? não o médico não vem hoje” “é em dupla? não é em trio: você deus e o teu anjo da guarda” então você acaba sendo né? [ ( ) porque também se você for
495	PB: P3: PA: P3:	muito muito muito seria fica muito chata a aula tem que ser um pouquinho leve eu anotei aqui uma questão... assim você falou que não gosta de sentar né? sim isso me incomoda às vezes e quando você agacha isso seria uma compensação do não sentar de dar uma descansada agachando
500	PA: P3: PA: P3:	não sei às vezes quando você chega do lado porque eu não consigo ficar muito tempo ( ) ficar inclinada né? é e o:: me cansa muito ficar sentada eu não consigo por causa até pelo problema de coluna ahn então às vezes até o ficar em pé se torna mais confortável do que estar... então às vezes

505	PA:	agachando porque o médico já disse “não curva muito” “vai aqui” então você tem que fazer algumas coisas pra compensar porque só aqui daí você acaba só inclinando mais onde não pode e pra você?
510	P3: PB:	eu chego e sento pra fazer a chamada eu não tinha muito essa prática mas comecei adquirir de sentar e fazer a chamada e assim às vezes eu enquanto eles estão fazendo a atividade principalmente de produção eu peço pra eles virem até a mesa aí eu sinto que eles ficam um pouco incomodados porque eu fico andando muito e circulando muito aí eu sento e peço pra eles virem até a mesa quando eles tem alguma dúvida e eles vem... mas eu também tenho um pouco de de fobia de ficar muito tempo parada então eu preciso circular e às vezes eu sento na ponta da mesa ((risos)) principalmente quando é interpretação que eu to lendo com eles alto assim quando está em uma interação eu acabo usando a mesa como apoio... porque a coluna também::
515		[ judia
520	PA: PB:  P1: PB: P1: PA:	judia não tem jeito às vezes muito tempo em pé muito tempo sentada as duas coisas são... então tem dias que quando vai chegando as últimas aulas principalmente você às vezes precisa eu às vezes preciso dar uma apoiada porque fica difícil seria isso então meninas? ou tem algo mais? foi bem gostosa a nossa conversa ótima querem acrescentar alguma coisa? encerramos? acho que não não encerramos então bacana muito obrigada eu adorei estar aqui com vocês que bom

## ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA COM PB

5	P1: PB: PAV: A'sV:	professora PB temos aqui o vídeo... o trecho do vídeo escolhido pela PA... né? e daí vamos assistí-lo você comenta e depois a gente pode voltar e assistir de novo ok sim aqui só o oito que fica menos a tá
10	PAV: A'sV: PAV: A'sV:	tá mais mais mais mais e o oito menos professora o que é.... “professora” ((professora vai atender a dúvida do aluno na carteira)) professora vem aqui um pouco
15	PAV: A'sV:	o que? (( professora vai atender outro aluno na carteira)) e que você copiou vou ali ver e já volto... sim troca e coloca um mais aqui no meio ( ) deixa mais... isso... menos aqui... aí... agora você resolve somando tudo ((professora volta a atender o outro aluno)) tá então vamos lá ( ) vezes quatro
20	PAV: A'sV:	cinco vezes dois... faz aqui... tem que colocar ( ) mais tr/daí é três vezes o sete (( professora pausa para olhar o caderno de outro aluno que veio pedir para conferir o exercício)) isso mesmo... anh ((professora volta a auxiliar o outro aluno)) aí agora você faz oito vezes duas ( ) mais nove vezes sete... sete vezes nove isso sessenta e três... agora você faz o cinco vezes três... mais... três vezes zero... daí oito vezes três ((outro aluno solicita a ajuda da professora)) o que? ( )
25	PAV: A'sV:	((professora volta e auxilia o primeiro aluno que pediu ajuda)) mais nove vezes esse... aí você resolve ah: entendi
30	PB:	nossa... PA também trabalhou com primário né? ((PA balança a cabeça que sim, já trabalhou com o primário)) é engraçado que quando a gente se vê refletida no outro porque eu vejo que a PA tem algumas: algumas: algumas características bem parecidas com as que eu tenho e que a gente trás do trabalho com o fundamental... éh:: de você ficar no quadro ou de um lado ou de outro eu no caso fico mais do: do: do lado direito do quadro do que do esquerdo éh: a forma de você mostrar e falar pra eles e não tanto eu acho que eu não conseguiria trabalhar com uma caneta de: de: laser alguma coisa eu tenho que ir lá e escrever pra mostrar pro aluno de você chegar perto pra explicar pra ele o mais próximo parece que ele não vai entender se você explicar de longe você tem que ir lá pertinho se cada um que te chama você atender mesmo
35		que você está explicando você interrompe a explicação pra atender o que que o outro está perguntando e isso é traço eu vejo como um traço que a gente trás do fundamental... que a gente carrega lá do fundamental de de atender uma turma com vários várias questões ao mesmo tempo e:: trabalhando de de de abaixar né? ali perto do aluno ao invés de de falar ( ) você falar mais próximo dele... que eu acho também legal de fazer isso porque eu eu também às vezes tenho essa mania de abaixar pertinho da carteira parece que você vai... é mais fácil de você falar com o aluno ah::: o tom de voz da PA assim é: é: tranquilo eu acho tranquilo se for pra comparar com o meu que eu sou mais acelerada tenho mais dificuldade de falar mais pausado... até porque as nossas disciplinas são diferentes então éh: éh: eu acho que a matemática requer um pouquinho mais de... não de de de:: questão de: de: né? mas a questão de
40		você explicar de forma mais pausada pra fazer com que o aluno entenda o que você está dizendo... ah:: o que mais que eu posso dizer... a tranquilidade dos alunos também né? quando o professor é às vezes eu vejo se o professor está mais tranquilo
45		

50		pelo momento pelo jeito a aula está tranquila quer dizer você explica e eles estão fazendo a atividade então o aluno também fica tranquilo pra fazer atividade sem muita movimentação sem muito quando o professor está agitado eu pelo menos sim quando estou meio agitada eles também ficam agitados assim ficam mais... ficam mais com gás pra falar mais alto pra... e a matemática também é diferente porque requer um pouco mais de concentração... andar com o pincel na mão e se riscar tudo
55	PA:	[ (risos)]
	PA:	[ (risos)]
60	PB:	né? porque fica andando com o pincel e quando vê está tudo riscado... éh:: ((risos))... que mais que eu posso dizer a: a orientação no quadro é muito parecida com a minha prática né? eu não sou muito (orientada) assim ( ) às vezes até sinto um pouco de vergonha... porque quando fazia magistério tinha um pouquinho mais mais de ordem hoje em dia (no ensino médio como não tem mais tanto ) vou escrevendo aquilo que eu vou lembrando o que eu vou dizendo para eles no meio da aula te fazem uma pergunta você vai lá e escreve eu acho a tua prática parecida com a minha de (vai lá e coloca) ah:: o que mais os alunos se sentem à vontade com a professora de chamar e de perguntar de: interromper:: e: e: de fazer um questionamento durante: durante o período ali que está falando com um outro colega... o que mais... a movimentação eu acho que é muito parecida... que a gente faz né? de ir ao quadro de ir no meio deles e voltar pro quadro e atender um e outro... a voz o tom de voz eu acho que é... melhor do que eu meu ((risos)) eu falo às vezes em um tom... acima
65	PA:	eu ( ) de falar alto eles dão rizada porque eles veem aqui fora e dizem “professora a única voz que deu de ouvir foi a sua”
	PB:	e eu acho que a minha é mais alta
75	PA:	não aqui ficou baixa
80	PB:	[ até o ouvido às vezes eu tenho que... eu acho que é uma prática interessante que eu gosto mas eu acho interessante a gente se ver em vídeo justamente por causa disso eu não tenho noção muito do meu tom de voz ou da: da: assim da né? até a velocidade eu falei eu fiquei eu sei que eu falo muito rápido e no vídeo aparece um pouco e aí assim é natural que eu acelere um pouco a: a: a minha fala... e eu acho que ainda eu estava tranquila aquele dia acho que que você é mais pausada pra falar assim mais tranquila para falar porque eu acho que os alunos têm menos dificuldades de entender um pouquinho mais devagar e eu tenho dificuldade nisso
85	PA:	é que talvez... como você disse são matérias diferentes
	PB:	é
	PA:	porque em física eu já sou um pouquinho mais acelerada às vezes
	PB:	[ acelerada
90	PA:	eu estou explicando uma parte teórica... quando eu vou pra:: pro exercício eu já tenho que diminuir um pouco porque se não o raciocínio às vezes escapa
	PB:	a parte de questionamentos também ao invés de você dar a resposta... de você ficar questionando o aluno “ o que que você acha? se você colocar aqui? e você colocar ali?” você está explicando pra eles você está pedindo pra ele quer dizer fazer o aluno éh:: ao invés de você dar a resposta de uma vez... fazer ele fazer assim::
95	PA:	[ pensar [

100	PB:	elaborar esse esse caminho até até chegar na resposta que eu brinco com os meus alunos você precisam de um professor de bolsa você não precisam de professor resposta você precisam de professor de bolsa que aí você diz “e aqui? e se você por aqui? e aí se você (mudar) aqui? e aí se você colocar ali?” “ah: agora entendi agora dá pra fazer” quer dizer... você não precisa exatamente dar a resposta você só precisa ajudar no caminho e aí eu percebo que... né?... mesmo em um trechinho tão pequeno você está fazendo isso com
105		o menino quer dizer tentando dar um caminho pra ele de “coloca aqui o que você faz aqui? o que você colocar lá? como que funcionaria” e aí chega a resposta mais mais fácil
110	P1: PB:	a resposta é dele né? ele quem reflete e chega a uma conclusão a uma conclusão
115	P1: PB:	a partir das análises dele não da resposta pronta da profe é e ontem até um aluno me disse na sala “é tão fácil fazer observando você fazendo junto com gente”... “é justamente por isso e eu não estou dando a resposta pra vocês eu só estou colocando pra vocês qual é o caminho “ôh le aqui presta atenção ali localiza tal coisa” ah daí a resposta sai e que é interessante... nem todos os alunos conseguem fazer esse caminho mas os que conseguem vão vão andam
120	PA:	(essa é a mesma situação dos) problemas primeiro eu digo para eles “tirem os dados a agora você vai ver em qual se encaixa o que você tem” mas bem esse fator “mas eu não sei mas professora eu não sei interpretar agora” aí eu falo “vai bem com calma letra por letra vendo o que é cada um” porque tem esse fator ele não está pronto né?
125	PB:	[ de ele fazer essa... né? elaborar esse... essa essa coisa toda do conceito do cálculo da resposta até chegar em um:: não sei mais o que dizer
130	P1: PB:	nesse sentido a aprendizagem se torna muito mais significativa né? para o aluno porque ele construiu com certeza... e nem assim ainda é garantia de que ele vai aprender... porque às vezes naquele conteúdo ele até consegue fazer já no outro ele não consegue
135	P1: PB:	[ com ajuda? com ajuda... às vezes ele não consegue sozinho fazer esse caminho que eu acho que é isso que de repente a gente não:: éh:: peque não que a gente peque mas eu acho que a gente não consegue alcançar quer dizer fazer entender que se ele percorrer esse caminho ele consegue chegar em uma resposta... que aí junto contigo ele até faz mas sozinho ele não consegue fazer
140	P1: PB: P1:	são diversos os ( ) depende da atividade depende da situação exatamente você precisa de autonomia pra
145	PB:	[ chegar a:: um a uma resposta adequada ou pelo menos plausível
150	P1: PA:	quer comentar algo PA? não
155	P1: PAV: A'sV:	não... então vamos assistir de novo sim aqui só o oito que fica menos a tá
160	PAV: A'sV:	tá mais mais mais mais e o oito menos professora

150	PAV: A'sV: PAV:	o que é... “professora” ((professora vai atender a dúvida do aluno na carteira)) professora vem aqui um pouco o que? ((professora vai atender outro aluno na carteira)) e que você copiou vou ali ver e já volto... sim troca e coloca um mais aqui no meio ( ) deixa mais... isso... menos aqui... aí... agora você resolve somando tudo ((professora volta a atender o outro aluno)) tá então vamos lá
155	A'sV: PAV:	( ) vezes quatro cinco vezes dois... faz aqui... tem que colocar ( ) mais tr/daí é três vezes o sete ((professora pausa para olhar o caderno de outro aluno que veio pedir para conferir o exercício)) isso mesmo... anh ((professora volta a auxiliar o outro aluno)) aí agora você faz oito vezes duas ( ) mais nove vezes sete... sete vezes nove isso sessenta e três... agora você faz o cinco vezes três... mais... três vezes zero... daí oito vezes três
160	A'sV: PAV:	((outro aluno solicita a ajuda da professora)) o que? ( )
165	A'sV: PB:	((professora volta e auxilia o primeiro aluno que pediu ajuda)) mais nove vezes esse... aí você resolve ah: entendi
170		é a a observação da da menina quando a aluna pede lá da outra fila né? mesma coisa... na verdade eles têm insegurança de resolver a questão porque que ela até sabe... você vai lá só dá algumas dicas e “agora você resolve” e ela vai resolvendo quer dizer eles têm segurança de fazer quererem perguntar e nossos alunos acho que têm muito disso de perguntar assim às vezes até meio óbvio eles perguntarem coisas que se você disser “não faz sozinho” ele faz mas eles tem que perguntar eles tem que confirmar contigo se se é isso mesmo daí você vai lá eu acho que essa é uma parte que não é boa pra gente pra gente fazer com eles... porque:: vai chegar um momento em que eles vão ter que fazer sozinhos... e a gente ainda traz isso como eu falei eu acho que a gente traz esse do ensino fundamental de atender cada um de de ir lá e ajudar de né? dá o: muito caminho eu acho que de repente a gente mastiga de mais de repente tinha que deixar eles fazerem que eu também faço isso na minha prática... de você mastigar muito pra eles e eles terem essa insegurança às vezes até brinco “quando termina a página pode virar sozinho não precisa perguntar para a professora se pode virar a página”
175	PA: PB:	talvez então começar com a primeira ((primeiro ano de ensino médio))
180	PA: PB:	né? uma experiência que de repente a gente possa fazer nas nossas práticas [ ( ) tentar fazer
185	PA: PB:	quer dizer deixar um pouco mais eles mas daí não sei se isso funcionaria ou não funcionaria muito porque parece às vezes se eu estou sentada lá na frente está faltando alguma coisa e você
190	PA: PB:	[ é ((risos)) [ é ((risos)) aí você não está ajudando [ é
195	PA:	você não está colaborando de: de: de: de estar perto e ver se eles estão fazendo mas de repente a gente peca nesse sentido e aí na hora em que eles tem que fazer sozinhos eles têm dificuldades [

200	PB: PA: P1: PB:	<p>sim [ não conseguem procurar o caminho [ pois é</p>
205	P1: PB:	<p>(temos que buscar) a construção de uma autonomia né? o que as escolas mais novas agora que tem pedagogias mais novas têm tentado fazer... quer dizer deixar o aluno... dar total autonomia para ele... deixar o aluno... andar sozinho... e professor só:: auxiliar... até que ponto isso funciona eu não sei... eu tenho um pouco de agonia em deixar totalmente livre assim totalmente mas eu acho que a gente peca por às vezes mastigar demais</p>
210	PB:	<p>mas essa tua prática é de anos? como eu falei eu vou trazendo... né? é uma prática que que principalmente não sei se eu observo correto ou não eu posso estar errada mas é uma prática que principalmente você observa em professores que trabalharam muito com crianças menores quem começou já só no ensino médio e trabalha com alunos maiores não tem muito essa prática de: de: de: sentar ali perto de dar: ir lá:: ( ) atenção maior eu acho posso estar enganada... de repente tem professores que não trabalharam com crianças e fazem isso</p>
215	P1:	<p>mas eu vejo que quem mais fazem essa essa né? de ficar ali monitorando e dando caminhos e mastigando mais são os professores que trabalharam muitos anos no fundamental eu acho que é uma coisa que a gente trás</p>
220	PB:	<p>e essa questão nos comentamos ao analisar o trecho da PA esse movimento em sala de aula né? que ela que ela vai ao quadro ela atende individual né PA? ((PA balança a cabeça confirmando)) então profe nós comentamos a questão do desgaste né? que é um desgaste muito grande PA essa dinâmica</p>
225	P1: PB:	<p>de você estar sempre de estar atendendo um aluno o outro chama o outro chama e e você ficar se dividindo [ isso [</p>
230	PB:	<p>e andando de lá para cá e responde um e responde outro e responde o outro... eu acho que quando quando você tem que fazer isso muitas vezes você a aula é muito cansativa realmente você se esgota... e às vezes você dar a mesma explicação... muitas vezes... às vezes eu tento principalmente com os assim com os terceiros ano que já estão mais crescidinhos né? eu às vezes procuro ao invés de ficar respondendo de um por um tentar resol/tentar responder a pergunta mesmo que seja de um pra todos porque daí você não fica dando a mesma explicação a mesma explicação mas às vezes éh: também acaba (pecando) por isso por dar explicações</p>
235	P1: PB:	<p>mais esporádicas e isso cansa imensamente... mais do que de repente você dar aula inteira né? falando falando falando</p>
240	PA: PB: P1:	<p>há muitos movimentos de agachar... de curvar... a gente já não é mais novinha né? PA?((risos)) [ ((risos))</p>
245	PB:	<p>e isso machuca um pouco ((risos)) você observando aí você acha que teria alguma coisa... a contribuir que:: que a PA que poderia colaborar com a prática... da PA?... tem alguma sugestão... alguma dica</p>
245		<p>[ olha... eu conheço</p>

250		um pouco a prática da PA a anos então eu acho que:: eu não tenho muito a colaborar no sentido que eu acho ela uma excelente professora porque a prática é boa... mas de repente como você falou na questão de se poupar né? de a gente de repente não não só pelo caso do aluno mas pela gente também ao invés de a gente dar tudo muito mastigado e e ter essa movimentação atender um por um... de repente a gente conseguir direcionar o trabalho no sentido de explicar para todos um tem uma dúvida explicar a dúvida para todos de repente facilitaria essa história de a gente ficar se movimentando muito e andando de um por um e se agachando de ir atendendo e tudo
255	PA:	mais que de repente isso a gente possa melhorar... não sei pode ser que isso não melhore que de repente no final o saldo não seja muito positivo mais no sentido de se poupar de não não se desgastar tanto
260	PB:	sim... uma boa ideia... que daí pelo menos se você queira ou não queira lá no fundo todo mundo vai ter aquela mesma dúvida ali mas ah: quando você vai ao quadro você consegue explicar... com uma maior quase que a maioria né? quando está com a dúvida e soluciona
265	PA:	[ a única coisa que a gente corre o risco de repente é aquele aluno que não pergunta a dúvida dele porque tem vergonha de perguntar que daí você vai falar pra todo mundo... e aí ele se fecha e não pergunta e aí fica com a dúvida... não sei daí de repente se a gente está fazendo um bem ou um mal nesse sentido mas eu acho que dinamiza um pouco o trabalho da gente de você ficar eu por exemplo tenho problema de voz já melhorei bastante mas ainda tenho mas você ficar dando a mesma explicação uma vez duas vezes cinco vezes dez vezes
270	PB:	[ cansa
275	PA:	[ em uma aula duas aulas que são né?
	PB:	geminadas... é bem:: quando você tem duas aulas em uma aula que você precise se deslocar e ajudar a fazer a atividade você sai da sala esgotado
	PA:	às vezes eu brinco “vou cobrar por quilômetro rodado”
280	PB:	também falo isso que a gente tinha que ganhar por quilômetro mas daí tem a questão da aprendizagem também... então são teria que tentar encontrar um meio termo né?
	P1:	entre você não se esgotar tanto e poder atender ah: ah: todo mundo quem não tem problema de levantar a mão e perguntar e aquele que às vezes é mais
285	PA:	[ tímido
	PB:	[ é
	PA:	[ tímido e não
	PB:	tem coragem de né? prefere que você vá lá do ladinho... sem contar que alguns alunos relatam e eu acho que com a PA não é diferente que “se a professora explica só pra mim... eu entendo”
290	P1:	[
	PB:	é
	PA:	se a professora explica pra todo mundo eu não entendo”
295	PB:	tem a especificidade de cada um né? exatamente e às vezes o próprio colega... se eles sentam do lado... ( ) um às vezes seleciona a

300	PA: PB:	dúvida do outro um pede ajuda para o outro [ uhn
305	P1: PB:	e eu acho bem interessante quando eles essa essa possibilidade de um pedir para o outro porque às vezes a explicação da gente não não alcança o que eles alcançam na linguagem deles falando um com o outro... não se você fizer -- ontem eu dando uma aula e daí eu expliquei e a menina ficou me olhando e eu expliquei e a outra disse “deixa que eu explico pra ela professora” eu falei “beleza explica que eu vou ficar ouvindo” e ela explicou de da forma dela mas a outra entendeu... né? então quer dizer é interessante essa interação entre eles
310	P1: PB: P1:	[ sim... e é importante né? e ajuda a gente também
		algo mais?... precisamos assistir novamente ou:: o que vocês acham? acho que não... acho que seria isso isso ok obrigada... encerramos aqui