



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

SILVIA IUAN LOZZA

**DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR
PRIVADO: CONTRIBUIÇÕES DA CLÍNICA DA ATIVIDADE**

**ITATIBA
2020**

SILVIA IUAN LOZZA – RA: 002201600986

**DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR
PRIVADO: CONTRIBUIÇÕES DA CLÍNICA DA ATIVIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação, da Universidade São
Francisco, como exigência parcial para a obtenção
do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e
Processos Formativos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniela Dias dos Anjos

**ITATIBA
2020**

37.013 Lozza, Silvia Iuan

L959d Desafios da prática docente do ensino superior privado:
contribuições da clínica da atividade / Silvia Iuan Lozza. – Itatiba, 2020.
151 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
em Educação da Universidade São Francisco.

Orientação de: Daniela Dias dos Anjos.

1. Educação. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Ensino Superior.
4. Clínica da Atividade. 5. Mediação. 6. Dialogismo. I. Anjos, Daniela
Dias dos. II. Título.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Silvia Iuan Lozza defendeu a tese “DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: CONTRIBUIÇÕES DA CLÍNICA DA ATIVIDADE” aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 14 de fevereiro de 2020 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:



Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos
Orientadora e Presidente



Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Examinadora

(participação por videoconferência)

Profa. Dra. Flavia Fazon
Examinadora



Profa. Dra. Luzia Bueno
Examinadora

(participação por videoconferência)

Profa. Dra. Siderlene Muniz Oliveira
Examinadora

Dedico este trabalho à minha família, pela compreensão e pelo respeito ao tempo em que precisei me envolver de corpo e alma para realizar o doutorado.

AGRADECIMENTOS

Deus, meu Deus, sou grata por estar comigo todas as horas dessa jornada. Grata por me dar força, saúde e determinação para chegar até o fim.

Minha gratidão eterna a todas as pessoas que tornaram possível o cumprimento deste sonho, que ora se torna realidade. Os ensinamentos, os novos conhecimentos e as vivências compartilhadas foram me constituindo uma profissional mais consciente de que o estudo é imprescindível hoje e sempre.

Agradeço especialmente à professora Dr.^a Daniela Dias dos Anjos, pelo acolhimento e pelas orientações, e aos caros professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

Ao professor Yves Clot, que no início da minha caminhada no doutorado, dedicou atenção especial ao meu projeto, no III CICA, em 2016 – um presente.

À Universidade São Francisco e à FAE Centro Universitário, pela oportunidade e colaboração nesse processo de doutoramento.

À professora Dr.^a Karina Fonseca, pelo apoio, pela amizade e pelo carinho e, principalmente, por acreditar nos meus sonhos.

Aos amigos Nelcy e Rogério, companheiros dos desafios e das horas inesquecíveis. Quantas lembranças...

E aos meus amores: Rodrigo, filho querido, que me incentivou todos os dias – por ele concluo esta etapa da minha vida. Ao Marcos Alexandre, marido companheiro, que me deu forças para finalizar. Minha gratidão eterna!

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...” (RUBEM ALVES, 1994, p.5)

LOZZA, Silvia Iuan. **Desafios da prática docente do ensino superior privado: contribuições da clínica da atividade.** 2020. 151 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2020.

RESUMO

A formação de professores é um tema de extrema relevância no cenário educacional. Nesse contexto, observa-se a necessidade das instituições de Ensino Superior de oportunizar programas de formação contínua aos seus docentes. De fato, a busca pelo desenvolvimento e pelo aprimoramento das funções docentes valoriza os profissionais, bem como deixa claro o cuidado que se deve ter com a figura do professor. Com o intuito de promover ações em prol da formação contínua, um Centro Universitário localizado no município de Curitiba, estado do Paraná, propôs um programa de apoio acadêmico para o corpo docente, com vistas à implementação e à implantação de um suporte pedagógico contínuo que permita a identificação e a análise das necessidades encontradas no exercício das atividades do docente. Por meio das experiências vivenciadas pelos docentes e do contato com a metodologia em Clínica da Atividade (CA), uma questão emerge e destaca-se como norteadora: Como desenvolver um programa de formação docente com o auxílio das vivências em CA? Dessa forma, esta investigação pretende examinar os desafios da prática docente tematizados por professores do Ensino Superior privado, ao analisarem sua própria prática; investigar de que modo as Metodologias Ativas aparecem nas falas dos docentes, ao longo da intervenção; e problematizar o papel dessas metodologias no Ensino Superior privado. A metodologia da pesquisa ancora-se na perspectiva histórico-cultural e na Clínica da Atividade e emprega os métodos de Instrução ao Sósia, da Autoconfrontação Simples e da Autoconfrontação Cruzada. Os três professores que participaram da pesquisa atuam em uma instituição da rede particular de Curitiba, nos cursos de Educação Física e Pedagogia. Como base teórica e metodológica da investigação, utilizaram-se as pesquisas do psicólogo da Clínica da Atividade, Yves Clot, e o quadro teórico que concebe as obras de Vygotski e Bakhtin como suporte às questões do trabalho docente. Conclui-se, a partir deste estudo, que a CA pode ser vista como uma metodologia que contribui para a identificação, a investigação e o levantamento de possibilidades para promover e executar uma cultura de excelência no ensino dentro das universidades, em que os professores que aspiram a aprimorar seu profissionalismo tenham um olhar voltado ao autoconhecimento e à motivação, suscitados pela perspectiva de assumir um lugar protagonista em suas práticas.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Formação contínua. Clínica da atividade. Mediação. Dialogismo.

LOZZA, Silvia Iuan. **Challenges of the private higher education teaching practice: contributions from the activity clinic.** 2020. 151 f. Thesis (Doctor's Degree in Education) – Stricto Sensu Post-Graduation Program in Education. São Francisco University, Itatiba, SP, 2020.

ABSTRACT

Teaching development is an extremely relevant topic in the educational scenario. In this context, Institutions of Higher Education seek to offer continuous teacher training programs. As a matter of fact, the quest for development and improvement of teaching activities values the professionals, and reviews the concern of the institution about the role of professors. With a purpose to promote initiatives of continuing professional development, a university center located in the city of Curitiba, state of Paraná, proposes a program of faculty academic support. The academic support aims to devise and implement the continuous pedagogical support for the identification and analysis of the teaching needs. The teaching experiences shared by faculty and through the methodology applied in the Activity Clinic, raise the following guiding question: How to carry out the continuous teacher training program in the Higher Education through the methods in the Activity Clinic? In this regard, the current study aims to analyze the challenges of the teaching practice in private higher education, with themes observed by teachers during teaching practice; investigate how Active Methodologies appear in the teachers' speeches, during the intervention; and problematizing their role in Higher Education. The research methodology is anchored in the historical-cultural perspective and in the Activity Clinic, using the methods of *Instrução ao Sósia* and *Autoconfrontação Simples* and *Autconfrontação Cruzada*. The three participating teachers hold degrees in Physical Education and Education Programs and work in a private educational institution of Curitiba. The theoretical and methodological investigation foundations used include the studies by the psychologist of the Activity Clinic, Yves Clot, and the works by Vygotski and Bakhtin, as a support for the teaching-related activities. It is concluded that Activity Clinic can be regarded as a methodology that contributes to the identification, investigation, promotion, and possibilities to promote and execute a culture of excellence in university-context teaching, for teachers who seek to improve their professional skills through their reflection on self-knowledge and motivation raised by the possibility of taking a leading role in their practices.

Keywords: Educational practices. Continuing education. Activity Clinic. Mediation. Dialogism.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CRONOGRAMA DO ESTUDO-PILOTO REALIZADO NO PERÍODO 2016-2017.....	84
QUADRO 2 - LEVANTAMENTO DOS PROBLEMAS: ESTUDO-PILOTO.....	88
QUADRO 3 - CRONOGRAMA PESQUISA NA UNIVERSIDADE.....	92
QUADRO 4 - LEVANTAMENTO DOS TEMAS EMERGENTES DA PESQUISA.....	93
QUADRO 5 - LEVANTAMENTO DOS TEMAS RECORRENTES DA PESQUISA.....	95
QUADRO 5 - LEVANTAMENTO DOS TEMAS RECORRENTES DA PESQUISA.....	96
QUADRO 6 - LEVANTAMENTO DAS TEMÁTICAS EMERGENTES: UM NORTE ANALÍTICO.....	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 DEMANDAS DO ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO E DESAFIOS	25
1.1 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	25
1.2 ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO E APOIO À DOCÊNCIA.....	29
1.3 TECNOLOGIAS E METODOLOGIAS ATIVAS	40
1.3.1 As Metodologias Ativas mais Utilizadas nas Universidades.....	45
1.3.1.1 Aprendizagem Baseada em Problemas ou PBL	45
1.3.1.2 Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP	46
1.3.1.3 Aprendizagem Baseada em Estudo de Caso	48
1.3.1.4 Aprendizagem Baseada em <i>PEER INSTRUCTION</i> (em pares)	49
1.3.1.5 Aprendizagem Baseada em Sala de Aula Invertida.....	51
2 A CLÍNICA DA ATIVIDADE E SEUS FUNDAMENTOS.....	53
2.2 CONCEITOS-CHAVE.....	56
2.3 O TRABALHO DOCENTE.....	64
2.4 O DIALOGISMO NA CLÍNICA DA ATIVIDADE: BAKHTIN E VYGOTSKI	67
3 QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	74
3.1 A METODOLOGIA EM CLÍNICA DA ATIVIDADE E SEUS MÉTODOS.....	74
3.2 INSTRUÇÃO AO SÓSIA: DA ALTERIDADE AO RECONHECIMENTO	77
3.3 AUTOCONFRONTAÇÃO: O PODER DA VERBALIZAÇÃO NAS AÇÕES LABORAIS	80
3.4 A METODOLOGIA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE EM PRÁTICA.....	83
3.5 ESTUDO-PILOTO: APRENDIZAGENS E DESAFIOS	84
3.6 CONTEXTO DE PESQUISA E PARTICIPANTES	89
3.7 PRODUÇÃO DE DADOS	91
4 RESULTADOS DAS ANÁLISES	93
4.1 TEMÁTICAS EMERGENTES	93
4.1.1 Eixo 1 – Desafios do Exercício da Docência no Ensino Superior na Contemporaneidade.....	97
4.1.1.1 Número de Alunos em Sala de Aula: realidade desafiadora.....	97

4.1.1.2 A Organização do Trabalho Pedagógico e do Tempo	104
4.1.1.2.1 A Percepção da Prática	105
4.1.1.2.2 Prática em Ação	108
4.2 EIXO 2 – METODOLOGIAS ATIVAS: MÉTODOS RECORRENTES	116
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE A - DESDOBRAMENTOS DE UMA VIVÊNCIA EM CLÍNICA DA ATIVIDADE	140
APÊNDICE B - TESES E DISSERTAÇÕES QUE TÊM COMO FOCO A METODOLOGIA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE NO CONTEXTO BRASILEIRO – PALAVRA-CHAVE: “AUTOCONFRONTAÇÃO”	145
APÊNDICE C - TESES E DISSERTAÇÕES QUE TÊM COMO FOCO A METODOLOGIA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE NO CONTEXTO BRASILEIRO – PALAVRA-CHAVE: “INSTRUÇÃO AO SÓZIA”	146
APÊNDICE D - TESES E DISSERTAÇÕES QUE TÊM COMO FOCO A METODOLOGIA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE NO CONTEXTO BRASILEIRO – PALAVRA-CHAVE: “CLÍNICA DA ATIVIDADE”	147
APÊNDICE E - LEVANTAMENTO DOS TEMAS EMERGENTES DA PESQUISA	148
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	150

INTRODUÇÃO

Esta tese, que tem por objetivo analisar desafios da prática docente tematizados por professores do Ensino Superior privado, ao investigarem sua própria prática, emerge de minha experiência na formação de professores no Ensino Superior e dos estudos sobre a Clínica da Atividade.

A Clínica da Atividade, que tem como representante Yves Clot, filósofo e psicólogo francês, é uma das Clínicas do Trabalho (CT) que está vinculada à Psicologia do Trabalho. É uma metodologia ancorada nos pressupostos bakhtinianos e vigotskianos que visa provocar e analisar as transformações das situações de trabalho. Inspirados nessa metodologia, convidamos professores do Ensino Superior privado para analisarem sua própria prática; e, entre os diversos temas apresentados por eles, destacamos para uma análise mais detida os desafios da prática docente no Ensino Superior e as metodologias ativas.

A tese está organizada com esta introdução e mais quatro capítulos: capítulo 1: Demandas do Ensino Superior: formação e desafios; capítulo 2: A Clínica da Atividade e seus Fundamentos; capítulo 3: Questões teóricas e metodológicas; capítulo 4: Resultados das Análises. E, por fim, as Considerações Finais.

A Introdução revela o objetivo e o escopo da pesquisa, o estado da arte e o memorial da autora – a trajetória acadêmica e profissional, princípio e motivação deste estudo. O primeiro capítulo apresenta os desafios da docência no Ensino Superior privado e problematiza a questão da formação contínua. O segundo revela a relação com os preceitos da CA e da Ergonomia da Atividade, além de expor os fundamentos da área que embasarão o estudo. O terceiro apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa. O quarto expõe a análise da pesquisa com os docentes voluntários. Por fim, anunciamos as considerações acerca das contribuições deste estudo.

A professora de música e pedagoga: construindo o caminho docente

Relatar vivências, sejam elas pessoais, sejam profissionais, é reviver a própria história¹. A organização de um memorial, diz Pinto (1979, p.48), “exige refletir sobre o significado das experiências vivenciadas e das opções tomadas, pois todas, de alguma forma, repercutem no que somos hoje, é a produção da própria existência”. Nessa relação entre o passado e o presente se delinea o futuro.

Para mim, o futuro, mesmo que incerto, é carregado de esperanças pessoais e profissionais. Esperanças de viver mais e melhor, pois, segundo Juliatto (2009, p.87), “na infância, tudo é promessa; na juventude, plantam-se os primeiros sonhos; mas na maturidade é prova o ouro no cadinho dos desafios e limites que a vida impõe, abrindo-nos para a transcendência”.

É, portanto, com a esperança e o desejo de revelar a inspiração para a pesquisa do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade São Francisco² que apresento este memorial: um breve relato das minhas vivências e um instrumento confessional de meus sonhos.

Meus pais não tiveram a oportunidade de concluir os estudos. Minha mãe não finalizou o magistério, e meu pai só estudou até a 4.^a série, mas, mesmo assim, gostava de escrever para o jornal curitibano *A Gazeta*. Na década de 1950, meus pais se casaram e foram morar com os meus avós paternos, que tinham uma pensão na capital de São Paulo. Na pensão moravam 13 pensionistas, entre eles professores e bancários. Naquela época, ser professor era sinônimo de *status*, pois os professores que moravam na pensão da minha família tinham carro do ano e viajavam para a Europa regularmente. Fui crescendo nesse ambiente e, em 1980, já casada, mudei-me para Curitiba. Em 1982 retomei meus estudos na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, para cursar Licenciatura em Música. Senti que precisava atuar na área e, em 1983, quando cursava o segundo ano da faculdade, comecei minha

¹ Nesta seção, um memorial, tomo a liberdade de usar a primeira pessoa do singular, embora o texto adote o ponto de vista plural.

² A Universidade São Francisco (USF) é uma instituição particular e comunitária vinculada à Ordem dos Franciscanos do Brasil. Integra o grupo educacional franciscano, que atua há mais de 100 anos no Brasil. Sua estrutura abrange quatro *campi*, localizados nas cidades de Bragança Paulista, Campinas – com 2 unidades (Cambuí e Swift) –, Itatiba e São Paulo, todos no estado de São Paulo, com mais de 40 cursos de graduação nas áreas das ciências da saúde, exatas e tecnológicas, humanas e sociais aplicadas, além de cursos de extensão e pós-graduação, incluindo três programas *stricto sensu* (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2019).

carreira docente lecionando Música em três pré-escolas, batendo de porta em porta, e assim fui organizando meu currículo profissional.

Em 1985, consegui o meu primeiro emprego como professora de Música com carteira assinada, que alegria! Passava três dias inteiros em uma escola e os outros dois, que sobravam da semana, procurei preenchê-los lecionando em outra instituição de ensino.

As novas situações de ensino e de aprendizagem que se manifestavam no cotidiano escolar e a necessidade de compreender a realidade impulsionaram-me a voltar a estudar e, em 1987, resolvi ingressar no curso de Pedagogia.

Foram anos muito proveitosos, pois o retorno à academia, agora mais madura e com certa experiência profissional, fez-me mais interessada, mais participativa, com maior compreensão dos conteúdos desenvolvidos, ou seja, tornei-me uma aluna mais consciente.

Em 1995, ingressei em uma instituição de ensino particular como Orientadora Educacional de 5.^a a 8.^a séries. Fiquei seis anos trabalhando e morando na *Escola Ecológica*³ com a minha família. Nessa época, trabalhava atendendo os pais, orientando os alunos nos estudos e auxiliando a supervisora nos dilemas do dia a dia com os professores. Como fruto desse trabalho e devido à necessidade dos alunos de adquirir o hábito de estudar, desenvolvi manuais de hábito e métodos de estudos. Também terminei uma pós-graduação em Administração de Instituição de Ensino. Em 2000, último ano que fiquei na *Escola Ecológica*, iniciei o mestrado.

Finalizei o mestrado em 2002 na Universidade Federal de Santa Catarina, com a dissertação *A internet como coadjuvante na construção do professor: superando a fragmentação do saber por meio da produção escrita* (LOZZA, 2002). O trabalho apresenta uma pesquisa bibliográfica que ressalta a importância das tecnologias educacionais, da internet, da produção textual e da criatividade. Além dessa pesquisa bibliográfica, desenvolvi, para a dissertação, um *site* intitulado *Guia para a produção de conhecimento*, que se subdivide em quatro eixos: leitura, redação científica, pesquisa e projetos. O *site* apresenta orientações em todos os eixos descritos, com o objetivo de dar suporte às pesquisas na produção do conhecimento. Realizei-me com o *site* produzido na minha dissertação, que por alguns anos serviu de referência para consulta de acadêmicos na produção de suas pesquisas.

³ *Escola Ecológica* é uma escola rural com uma proposta pedagógica voltada à natureza e ao meio ambiente. O campo, os animais, a horta e o pomar, bem como o solo, favorecem o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

A partir de então, precisava dividir o meu tempo entre a direção de uma unidade escolar e a docência no Ensino Superior em outra instituição de ensino: tempos de muito aprendizado na gestão escolar e na docência no Ensino Superior. Por conta do *site* apresentado no processo seletivo de contratação de professor, ingressei em uma faculdade para lecionar a disciplina Comunicação Oral e Expressão, grande desafio para me constituir uma docente curiosa e ciente da importância de estar sempre estudando e buscando novas práticas pedagógicas.

Em 2007, o diretor-geral do grupo educacional onde eu desempenhava a função de gestora escolar solicitou que eu desenvolvesse uma Matriz Curricular e um Projeto Pedagógico para iniciar o Curso de Pedagogia no ano de 2008. Desde então, passei a desempenhar o cargo de coordenadora do curso de Pedagogia e, a partir de 2010, comecei a trabalhar somente no Centro Universitário desse grupo.

Atualmente, participo do *Programa Apoio Acadêmico*,⁴ o qual, em 2013, ajudei a implantar com os docentes do Ensino Superior. Além de organizar e aplicar as atividades do programa, sou docente na graduação, escrevo material para EaD, participo como docente de capacitações para professores da rede pública e privada, coordeno a pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva e colaboro com a implantação do Programa Residência Pedagógica nesse Centro Universitário. É um exercício que vem possibilitando a minha evolução como pessoa e como profissional.

Em 2015, a instituição em que trabalho apresentou aos docentes a possibilidade de participar de um processo seletivo para concorrer a vagas de Doutorado em Educação. Realizei a inscrição e passei pelos critérios e etapas estipulados pelas duas instituições, aquela em que trabalho e a Universidade São Francisco. Constatei que estava diante de uma oportunidade de me atualizar e aprender mais acerca da pesquisa acadêmica. A partir de então, senti-me motivada a retornar para a academia, ora como estudante, pois tinha convicção de que os aprendizados seriam úteis ao desenvolvimento de meu trabalho. Minha trajetória pessoal e profissional torna-me, a cada dia, mais comprometida com a educação. Destaca-se nisso o meu interesse em estudar, em compreender e em socializar os saberes necessários à prática educativa. Para tanto, estou recebendo apoio

⁴ Programa de apoio aos professores oportunizado por um Centro Universitário particular de Curitiba. É uma proposta de reflexão sobre as práticas pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem, além de um mecanismo de aproximação com os docentes.

da família, da orientadora da pós-graduação, dos alunos e dos meus colegas, para vencer as etapas necessárias à construção do sonho de concluir o doutorado.

Encerrado o resgate de minha trajetória, retorno ao relato da pesquisa e retomo o foco plural deste trabalho.

O escopo da pesquisa

Este estudo ancora-se teórica e metodologicamente na perspectiva histórico-cultural e na CA, com Bakhtin, Vygotski e Clot, teóricos que enfatizaram em suas teorias a linguagem, o desenvolvimento humano e o poder de agir. Dessa maneira, constitui-se inicialmente como fruto das questões que emergiram da minha experiência no *Programa Apoio Acadêmico*, ofertado ao quadro de professores de uma instituição de Ensino Superior em um Centro Universitário localizado no município de Curitiba, estado do Paraná.

Além de promover a formação contínua dos docentes envolvidos, o programa nasceu da necessidade de aproximar e acolher os professores novos na Instituição e compreender os desafios e as demandas vivenciados em sala de aula. Algumas áreas da Instituição fazem parte desse processo: o Núcleo de Carreira Docente, responsável por todas as relações e processos que envolvem o corpo docente, e o Escritório de Projetos, departamento responsável pelo desenvolvimento, pela formatação e pelo controle dos projetos estratégicos.

O processo de constituição do *Programa Apoio Acadêmico* foi tratado como uma prioridade, por cuidar de um bem valioso para qualquer estabelecimento educacional: o corpo docente. No Ensino Superior, essa importância é ainda maior em virtude da constante atualização do conhecimento e do aperfeiçoamento contínuo que o mundo atual exige. A principal mão de obra de uma instituição de ensino é o professor. Assim, montar uma estrutura de apoio aos profissionais, para que se sintam subsidiados no desenvolvimento profissional faz desse processo um importante diferencial para a Instituição.

Dessa forma, o *Programa Apoio Acadêmico* foi planejado no primeiro semestre de 2013, por iniciativa de uma instituição de Ensino Superior, para cuidar do processo de ensino e aprendizagem na graduação, incluindo a questão da qualificação docente para a prática pedagógica universitária. Para tanto, no segundo semestre do mesmo ano, iniciou-se

o trabalho, por meio de um processo conduzido e estruturado por uma pedagoga com experiência na implantação de metodologias aplicadas à sala de aula e também na gestão de instituições educacionais, fatos esses que auxiliaram no crédito e na confiabilidade desse programa.

Para um maior entendimento a respeito do *Programa Apoio Acadêmico*, salientamos que ele consiste em uma proposta de reflexão e discussão, de trocas e escolhas de práticas que podem ser aplicadas em sala de aula, caracterizando-se pela aproximação do corpo docente. O programa tem como premissa a oferta de um atendimento constante e identifica as necessidades, as expectativas e os desafios vivenciados na sala de aula.

É necessário ressaltar o objetivo do Programa de buscar soluções em conjunto, uma vez que ele não se caracteriza, de forma alguma, como um processo unilateral de tomada de decisões e proposta de práticas pedagógicas. De acordo com Aquino e Puentes (2011, p.30), existem duas vertentes na formação docente: a primeira centra-se na formação como pesquisador, produtor e divulgador de novos conhecimentos e tecnologias que conduzem à obtenção de graus científicos como especialista, mestre, doutor. A segunda vertente, por sua vez, reside na formação pedagógica em serviço, que exige preceitos didáticos sólidos, conhecimento do universo do Ensino Superior e das políticas educativas, visão interdisciplinar e transdisciplinar, atitude compreensiva, postura reflexiva e autocrítica em relação à própria prática pedagógica e a de seus colegas. Explicitadas as vertentes, podemos afirmar que o programa se enquadra na segunda delas, o que se justifica pela necessidade de apoio ao corpo docente para exercer a docência com qualidade e inovação no domínio das práticas pedagógicas.

Na história da minha formação acadêmica e profissional, ao longo de 25 anos de dedicação ao local em que atuo, tenho desenvolvido atividades como professora, gestora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, coordenadora do Ensino Superior e coordenadora da Pós-graduação. Sempre estive atenta às necessidades dos docentes em sua atuação e em seu desenvolvimento profissional. Com essa vivência e análise dos fatos, fomo-nos constituindo como professora, orientadora pedagógica e profissional da educação.

Atualmente, no trabalho como criadora e participante de um programa de formação contínua destaco que o tema desta investigação pode somar com novos métodos para

compor ações que contribuam para repensar a prática docente. Para tanto, a CA configura-se como campo fértil ao estudo e à reflexão do *métier* docente. Assim, o contato com a metodologia em CA instigou-nos a buscar suas possíveis contribuições para o processo de formação docente no Ensino Superior, a partir dos desafios da prática que serão analisados nesta investigação.

Com base nas experiências vivenciadas no *Programa Apoio Acadêmico* e no contato com a metodologia em CA, a questão emerge e justifica a relevância desta investigação:

Como desenvolver um programa de formação docente, levando em conta as contribuições da CA no contexto do Ensino Superior privado? Os resultados esperados seriam o fortalecimento da identidade e dos saberes necessários à prática docente, uma vez que muitos profissionais aprendem a própria docência na prática, reproduzindo seu modelo de educação, sem um conhecimento acerca das mudanças contextuais e educacionais.

Dessa forma, o objetivo desta investigação é analisar os desafios da prática docente tematizados por professores do Ensino Superior privado, ao analisarem sua própria prática e investigar de que modo as metodologias ativas aparecem nas falas dos docentes, ao longo da intervenção, problematizando o papel dessas práticas no Ensino Superior privado.

Os pressupostos teóricos da CA constituem-se como campo fértil à compreensão das relações do trabalho docente, pois proporcionam aos profissionais da área educacional um espaço de reflexão sobre o exercício de sua atividade e contribuem para repensar a formação e a função do formador no Ensino Superior.

Para tanto, realizamos uma pesquisa sobre o Estado da Arte, visando ao levantamento da produção acadêmica e científica em território nacional, no período de 2013 a 2016, acerca da metodologia proposta. Recorremos ao sítio eletrônico <<https://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>, Plataforma Sucupira, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), banco de teses e dissertações que acolhe os trabalhos decorrentes de pesquisa em nível de mestrado e doutorado.

De acordo com Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002, p.258), as pesquisas do estado da arte possuem o intuito de: “[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares”.

Para o mapeamento dos estudos finalizados, partimos das seguintes palavras-chave: Clínica da Atividade (CA), Autoconfrontação (AC) e Instrução ao Sósia (IS). Encontramos 139 resultados, abrangendo diferentes áreas do conhecimento: educação, psicologia, linguística e saúde. Selecionados os trabalhos, analisamos a utilização da metodologia, buscando conhecer de que forma ela foi mobilizada e com quais objetivos. Ao realizar a busca com a palavra-chave AC foram encontrados 36 trabalhos, dos quais 8 revelam pesquisas no âmbito do Ensino Superior. Com a palavra-chave IS, 21 trabalhos despontaram e somente 2 teses tratam de pesquisas no Ensino Superior e na busca com a palavra-chave CA dos 82 trabalhos, somente 7 anunciam pesquisas no mesmo âmbito. Destacam-se entre os objetivos desses estudos a investigação sobre o agir dos professores, representações e identidades. Cabe aqui ressaltar que, ao buscar no banco teses de setembro a novembro de 2016, identificamos um aumento significativo dos trabalhos sendo 98 de AC, 39 de IS e 182 de CA. Constatamos que a AC e a IS são instrumentos de grande valia para a formação de futuros professores sendo utilizados para ajudar na coleta de dados nas pesquisas. Portanto, consideramos que tal estudo é importante, visto à ampliação de pesquisadores que têm trabalho em tal perspectiva.

Assim, com este estudo identificamos as principais discussões e contribuições trazidas pelas pesquisas que fizeram uso da metodologia em CA no Brasil, nos últimos anos. Com base no resumo apresentado sobre o Estado da Arte da metodologia que alicerçou nossos estudos e dos oito trabalhos com a palavra-chave AC, destacamos quatro pesquisas que corroboram a proposta de nosso projeto em alguns pontos, de acordo com o Anexo A.

Autoconfrontação simples (ACS): um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE) (MAGALHÃES, 2014), dissertação de grande valia no âmbito da formação docente, desenvolvida na Universidade Estadual do Ceará, revela a contribuição dos professores para os estagiários, por meio da metodologia da AC, mediada pelos professores formadores.

O futuro professor de espanhol: representações e identidades no discurso sobre a formação e a prática docente (COSTA, 2013), dissertação desenvolvida na PUC Minas, investiga as representações e as identidades desses sujeitos em relação à sua formação e à prática docente.

A morfogênese do agir professoral no discurso do professor em formação sobre ensino de língua francesa (SANTOS, 2014), tese desenvolvida na Universidade Federal do Ceará, similar à dissertação de Magalhães (2014), trata da construção do agir professoral dos estudantes estagiários.

Aspectos do desenvolvimento da experiência docente na educação superior: estudo sob a ótica da teoria dos gêneros de atividade (ECKER, 2016), dissertação desenvolvida na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, revela a importância da formação docente, uma vez que frequentemente a formação se faz com base na pesquisa, e não na docência.

Com a palavra-chave IS, 21 trabalhos despontaram e somente 2 teses tratam de pesquisas no Ensino Superior, porém apenas uma é relevante para a nossa investigação, de acordo com o Anexo B.

Construindo sentido sobre o agir docente: o uso da IS na formação inicial do professor de língua inglesa (SILVA, 2014), pesquisa da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, propõe contribuir para um debate sobre a compreensão do trabalho docente e a formação inicial do professor de línguas. Essa tese aparece também na pesquisa do Estado da Arte com a palavra-chave CA.

Trabalho e saberes docentes do professor de língua portuguesa em formação na modalidade a distância: análise a partir do interacionismo sociodiscursivo (VECOSSI, 2015), investigação realizada na Universidade Federal de Santa Maria, com o foco no ensino a distância.

Com a palavra-chave CA foram encontrados 82 registros no que se refere à formação docente no Ensino Superior, sendo 4 dissertações e 3 teses, das quais 4 contribuem para nossa investigação, de acordo com o Anexo C.

O trabalho do formador na formação (ROCHA, 2014), dissertação da Universidade São Francisco, trata do trabalho do formador na formação continuada. Aparece duas vezes na pesquisa do Estado da Arte, com as palavras AC, por ser a metodologia utilizada, e CA, por ter como base teórica as pesquisas de psicólogos e linguistas da CA (CLOT, 2010) e da Ergonomia da Atividade sobre as questões do trabalho.

Trabalho docente no Ensino Superior: reflexões sobre a constituição de professores (OLIVEIRA, 2015), dissertação da Universidade do Vale do Sapucaí, relata

uma pesquisa que tem por objetivo a análise da atividade docente de professores bacharéis no Ensino Superior, averiguando fundamentos para compreensão dos porquês de suas ações.

A prática pedagógica do professor bacharel no curso de Administração (PEREIRA, 2015), dissertação da Universidade do Vale do Sapucaí, apresenta a metodologia da AC, bem como a formação de professores e suas práticas.

Os estudos acima citados convergem com nossa pesquisa nos seguintes aspectos: a análise do papel da AC para a formação profissional de futuros professores e a análise reflexiva das práticas pedagógicas; a investigação das representações e das identidades desses sujeitos em relação à sua formação e prática docente, trazendo aportes teóricos para a pesquisa; as dificuldades que professores em início de carreira têm e com o passar dos anos vão dirimindo; a importância do gênero do discurso e da atividade, pontos fundamentais que contribuem para uma melhor prática pedagógica dos docentes; a IS, como prática discursiva potencializadora da (re)construção de representações sobre o trabalho docente, contribuindo para a reflexão e o desenvolvimento do professor; e, por fim, a convergência com nossa investigação se dá nas AC, que visam convidar os professores a refletirem sobre sua prática, pretendendo desnaturalizar gestos e atitudes que se repetem.

Para compor, aproximar e desenvolver a metodologia da pesquisa, apresentamos alguns trabalhos como referência. Rocha (2014) busca compreender os aspectos do trabalho do formador de professores revelados por ele em uma entrevista de AC. Nesta investigação, Rocha discute o papel do formador na formação contínua, pois, apesar dessa prática ter obtido grande importância no atual cenário da Educação Brasileira e ter se propagado de forma significativa, passando a fazer parte da atividade de trabalho do professor, poucos são os estudos que problematizam o papel desempenhado pelos formadores, responsáveis por preparar esses professores nos cursos de formação continuada a partir do uso de um instrumento de intervenção formativa, a AC.

Outro trabalho de relevância para esta pesquisa é a dissertação de Oliveira (2015), que analisa a atividade docente de professores bacharéis no Ensino Superior, buscando elementos para compreender os porquês de suas ações, tendo como referência os estudos de Clot (2010). O trabalho apresenta as narrativas, cujo instrumento de

levantamento de dados foi a entrevista, e tem por objetivo compreender a história de vida dos professores participantes e a forma como ela afeta a constituição da prática docente e participa dela.

Ressaltamos também o trabalho de Ecker (2016), que revela resultados relacionados ao desenvolvimento da experiência docente de dois professores de uma instituição de Ensino Superior participantes de uma ação de formação docente contínua. De acordo com o estudo realizado, foi possível identificar aspectos relacionados ao desenvolvimento da experiência docente no Ensino Superior. Nas aulas e nos relatos das AC, ambos professores, no início da carreira, possuíam maior dificuldade em lidar com obstáculos e, após alguns anos de experiência, conseguem dominar melhor as situações de dificuldade com as quais se deparam.

Cabe lembrar que, no período do Estado da Arte consultado – 2013 a 2016 –, poucas teses que utilizam CA, AC e IS se referem à formação de professor no Ensino Superior. Mesmo sendo significativo o aumento das pesquisas em um ano, são escassos os estudos que tratam desse tema.

Portanto, a pesquisa sobre o Estado da Arte conduziu-nos a refletir acerca do nosso projeto inicial, bem como a empreender as leituras necessárias para esse processo de aprendizado. Dessa forma, ao conhecer esse cenário das pesquisas, constatamos que a AC e a IS são métodos de grande valia para a formação de professores e relevantes para a produção de dados nas pesquisas. Especialmente, consideramos tal estudo importante, em razão da ampliação de pesquisadores com trabalhos na perspectiva da CA.

Sobretudo, ressaltamos a relevância de nossa pesquisa, a qual, partindo de uma vivência da pesquisadora que se dedica à formação dos docentes no Ensino Superior, em atenção às demandas do *métier*⁵, vislumbra uma possível contribuição dos métodos em CA, pela mediação e pelo dialogismo que os constitui, para que os profissionais em constante formação contínua possam rever suas práticas e tornar-se protagonistas. Esse protagonismo significa novas formas de ação, por meio da troca verbal e da reflexão que resulta no poder de agir – uma mudança autêntica, natural, e não imposta. Para Clot (2010, p.135), “o movimento dialógico cria: relações renovadas, de situação em situação, entre o falante sujeito e os outros, assim como entre esse mesmo falante e aquele que ele havia sido na situação precedente, além do modo como ele o havia sido”.

⁵ Em francês *métier* corresponde ao ofício, à profissão, ao trabalho que se realiza (CLOT, 2017 a).

Faz-se necessário esclarecer que há outra pesquisa articulada à nossa (Fink, 2020). Durante todo o percurso de desenvolvimento da metodologia, não caminhamos sozinhas, pois foi possível dividir e compor uma parceria com uma colega de trabalho e do doutorado para realizar a investigação com os professores. Contudo, cada pesquisadora seguiu o seu caminho na constituição de sua tese: esta enfatiza os desafios da prática docente no Ensino Superior privado e a outra ressalta o adoecimento docente. O aprendizado acerca dos métodos e as técnicas para executar as audiogravações e as videogravações com a colega do doutorado nos ajudou a compreender a CA, pois pudemos dividir nossas dúvidas quanto aos procedimentos para as filmagens e para a operação das máquinas, bem como as etapas que constituem a metodologia.

Iniciamos com um Projeto-piloto, realizado em 2016 e 2017, que contou com quatro docentes de uma instituição de Ensino Superior privada de Curitiba-PR e foi de grande valia para que as pesquisadoras se apropriassem das técnicas de áudio e videogravação, bem como do processual teórico-prático da CA. Essa etapa da pesquisa estruturou-se por meio de um cronograma dividido em Reunião Inicial, IS, Autoconfrontação Simples (ACS) e Autoconfrontação Cruzada (ACC). Na sequência da execução do Projeto-piloto, etapa que nos ajudou no processo de elaboração conceitual, realizamos um trabalho com docentes de outra instituição⁶ de Ensino Superior em Curitiba com maior domínio da tecnologia necessária para registrar, bem como com maior conhecimento das etapas e das especificidades dos métodos. Para tanto, procedemos à submissão do projeto ao Comitê de Ética da Universidade São Francisco e, com o devido deferimento, conforme documento anexo, seguimos com a pesquisa.

⁶ O Projeto-piloto nos deu mais confiança para aplicar os métodos em Clínica da Atividade, de modo que pudemos utilizá-los em outra instituição de ensino como forma de não tornar a pesquisa endógena e restritiva.

1 DEMANDAS DO ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO E DESAFIOS

Mapear as alternativas de formação do professor universitário, especialmente as que acontecem dentro dos espaços formais, é um importante desafio para o campo da pedagogia universitária. [...] É preciso reconhecer as motivações, formatos e significados das diferentes modalidades de formação; estabelecer relações entre as expectativas desenvolvidas e as motivações políticas e institucionais que as produzem; mapear as bases epistemológicas que sustentam as diferentes experiências e sua relação com a pesquisa no campo da educação superior e reconhecer o impacto dos esforços de formação na qualidade da educação superior.

(CUNHA, 2018, p.113)

Neste capítulo, apresentaremos um breve histórico do Ensino Superior, para melhor compreender o contexto de atuação dos professores. Na sequência teceremos algumas reflexões acerca da formação docente no Ensino Superior e, por fim, abordaremos a temática das metodologias ativas mais utilizadas na universidade.

1.1 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

De acordo com Ecker (2016, p.20), no período do Brasil Colônia instauraram-se dois modelos de educação, o jesuítico, que visava formar padres para as missões e o pombalino, que formava oficiais da Justiça, da Fazenda e da Administração. Ecker (2016, p.20) elucida que “o modelo de ensino dos jesuítas, seguia ‘normas padronizadas, que vieram a ser sistematizadas na *Ratio Studiorum* -, promulgada, após versões preliminares, em 1559” e perdurou até 1759, com a expulsão dos jesuítas. Na pedagogia da *Ratio Studiorum* um mesmo professor acompanhava seus alunos em todas as disciplinas, do começo ao final. Na política pombalina, em 1769, o ministro do rei, Marquês de Pombal, fechou vários colégios e seminários. Contudo, essa pedagogia, diferentemente do que propiciavam os estudos da pedagogia *Ratio Studiorum*, não alcançava os objetivos de cultivo da disciplina, da atenção e da perseverança.

Ademais, Ecker (2016, p.28) expõe que “[...] o fechamento de vários colégios jesuítas possibilitou a abertura de aulas de matérias isoladas e a criação de cursos superiores no Rio de Janeiro e em Olinda”. E ainda esclarece:

Os projetos pedagógicos do Estatuto do Seminário inspiravam-se em ideologias da sociedade capitalista, sobretudo de John Locke. Havia um professor que ensinava a ler, escrever, realizar as quatro operações e a regra de três e a doutrina cristã. [...] Parece-nos que, a partir das normas colocadas nos Estatutos, havia uma preocupação com o ensino-aprendizagem, e conseqüentemente, na maneira como as atividades docentes deveriam ser direcionadas, entretanto, não se coloca a respeito, especificamente, da realização da formação dos professores nesse contexto. (ECKER, 2016, p.21)

Em 1808, período do Império, com a transferência da sede do reino para o Rio de Janeiro, ocorreram mudanças no Ensino Superior:

As escolas superiores criadas desde 1808 possuíam seus currículos com base em modelos e livros franceses e o ensino era conduzido pela formação de professores no exterior, bem como da presença de professores estrangeiros no Brasil. A organização do ensino se dava de forma que os professores exerciam grande poder na determinação do aluno diplomado. (ECKER, 2016, p.22)

O ministro ou o imperador determinavam os assuntos a serem ensinados, e o professor tinha liberdade para encontrar a sua forma de ensinar.

No período entre 1889 e 1930, a Primeira República, advieram as escolas superiores livres, ou seja, particulares. Assim registra Ecker (2016, p.23, grifo no original):

Nas primeiras décadas da República o ensino superior foi caracterizado pelo aumento significativo do número de universidades e por consequência, o acesso facilitado a esse ensino. Essas mudanças significativas foram marcadas por dois principais fatores: o aumento da procura do ensino superior conduzido pelas transformações econômicas e institucionais do contexto e a luta de liberais e positivistas pelo “ensino livre”.

Em 1910 foi instituída a Lei Orgânica, que instituiu os exames de admissão de professores e a figura do livre-docente, que não recebia remuneração, apenas taxas pagas pelos alunos. Em 1915, pelo Decreto 11.530, o cargo do professor livre-docente passou a ser temporário, enquanto o do professor catedrático era vitalício. Nos anos de 1920 ocorreu a contratação de professores norte-americanos e a distribuição de bolsas para estudos nos Estados Unidos (ECKER, 2016).

Em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo, que tinha docentes estrangeiros em seu quadro de colaboradores. Em 1935 foi criada a Universidade do Distrito Federal,

bem como o Conselho Nacional da Educação e o Ministério da Educação. Segundo Cunha (2007, p.267, grifos no original),

o Estatuto das Universidades Brasileiras propôs um modelo único de universidade, sendo que a administração central seria composta pelo conselho universitário e pelo reitor e o corpo docente seria formado por professores catedráticos e docentes-livres. Nesse contexto, a organização da 'comunidade acadêmica' seria regulada por critérios corporativos: "de um lado a *Sociedade dos Professores Universitários*, e de outro, os diretórios de estudantes".

A partir desse contexto, uma expansão no Ensino Superior se instaurou e inúmeras lutas ideológicas ocorreram entre professores e estudantes. De acordo com Cunha (1989, p.100), entre os anos de 1945 e 1964, período da República Populista,

essa expansão do ensino superior oficializou-se por meio de leis e decretos que regulamentaram a criação de novas salas de aula, influenciaram no aumento do número de matrículas, possibilitaram o ingresso de alunos formados no ensino técnico na educação superior e a federalização de faculdades.

Em 1947 um anteprojeto da Lei das Diretrizes e Bases para a Educação Nacional foi encaminhado ao congresso:

A autonomia universitária era um dos pontos mais relevantes do anteprojeto. A autonomia didática incidia na possibilidade de fixar os currículos, os programas, os métodos de ensino, os processos e as épocas de avaliação e a liberdade de cátedra, aspectos que antes eram prescritos por normas federais. Assim, os processos de concurso de cátedra competiam às decisões internas das universidades. (CUNHA, 1989, p.113)

Nesse mesmo ano foi criado pelos militares o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), com inovações acadêmicas, como:

[...] os professores não ocupavam cátedras vitalícias, os mesmos eram escolhidos por meio de avaliação de seus currículos e, caso sua atuação não correspondesse às expectativas, poderiam ser desligados do cargo; a organização era departamental; os estudantes e professores moravam no câmpus, dedicando-se exclusivamente ao ensino e à pesquisa; os professores estavam à disposição dos alunos fora do momento de aula; o currículo era flexível, podendo ser acrescentadas ou eliminadas disciplinas de acordo com os professores; havia grande estímulo à investigação e à pesquisa, sobretudo nos cursos de pós-graduação com o objetivo de formar professores e pesquisadores. (CUNHA, 1989, p.154-155)

Em 1951 um anteprojeto foi encaminhado para promover a pesquisa científica e tecnológica nuclear no Brasil, com a criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq).

Um dos papéis mais importantes do CNPq diz respeito à metodologia apreendida com o retorno dos professores de seus estudos no exterior. Nessa época, a transferência da capital do Brasil para Brasília e a criação da Universidade de Brasília oportunizou uma formação complementar aos pesquisadores de ensino pós-graduados (ECKER, 2016).

Entre 1964 e 1968, período da edificação da universidade no Brasil, prevaleceu o modelo norte-americano, em época de repressão e demissão de professores. E na Universidade de São Paulo, segundo Ecker (2016, p.28-29), “a carreira também deveria ser única, eliminando a duplicidade então existente que separava os professores dos pesquisadores”.

A formação continuada de professores, de acordo com Rodrigues e Muniz-Oliveira (2019), na década de 1970, desenvolveu-se no paradigma individual de formação. A partir de 1980,

as universidades iniciam a criação de programas de formação de professores, que são centrados, em sua maioria, em modalidades de treinamento e de práticas dirigentes próprias do modelo de observação/avaliação [...] e não na perspectiva em que a reflexão e a análise são meios essenciais para a formação. Assim, docentes foram formados com uma visão técnica de um ofício no qual havia soluções práticas para tudo e para todos. (RODRIGUES; MUNIZ-OLIVEIRA, 2019, p.170)

Como revela Muniz-Oliveira (2015), na década de 70 a multiplicação de instituições de Ensino Superior privadas ocasionou a massificação do ensino. Entre as décadas de 80 e 90 um marco importante foi a Constituição de 1988 que estabeleceu a indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão, e a autonomia universitária. No governo Sarney instituiu-se uma Comissão Nacional para reformulação do Ensino Superior, que produziu um documento com ações que nunca foram implantadas. Em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, reformas ocorreram, resultando na Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN 9394/1996 (BRASIL, 1996).

Publicado em dezembro de 1996, o documento prevê, em seu artigo 66, que a formação de professores para a Educação Superior deve ocorrer em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (LDBEN 9394/1996). No entanto, alguns autores da área, como Carneiro (2010), Pimenta e Anastasiou (2010) e Veiga e Viana (2010), constatam que os acadêmicos desses níveis se dedicam, em sua maior parte, à pesquisa e não à preparação para exercer a prática docente, o que, muitas vezes, acarreta dificuldades no trabalho com o aluno. Diante disso, algumas medidas foram tomadas. Uma

delas resultou na Portaria 582/2008 do MEC, que regulariza bolsas para Pós-Graduação pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que, em seu artigo 1.º, §3.º estabelece que cabe ao bolsista “desenvolver atividades acadêmicas de graduação através de auxílio à docência, em colaboração a professores efetivos responsáveis pelas disciplinas”. (ECKER, 2016, p.31-32).

1.2 ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO E APOIO À DOCÊNCIA

Nesta seção, objetivamos tecer algumas considerações acerca da formação docente no Ensino Superior, a partir da história das instituições que dela se ocupam.

Com base no contexto visto até o momento, pode se constatar que a Formação Docente para a atuação dos professores na Educação Superior é pouco evidenciada com detalhes. Foi possível perceber que a formação docente aconteceu de diferentes maneiras ao longo do contexto brasileiro, desde as primeiras universidades até os tempos mais modernos. As várias reformas pelas quais a Educação Superior foi submetida, envolvendo assim o papel do docente, indicam em cada época a preocupação em acrescer à Educação Superior as estruturas então vigentes de acordo com as transformações econômicas, sociais e culturais pelas quais o país passava. No entanto, pouco se efetivou no que se refere à formação para exercer a docência na Educação Superior. (ECKER, 2016, p.33)

Sendo assim,

conforme indica a legislação brasileira, o objetivo da Educação Superior é estimular a pesquisa científica, incentivar os meios para criação e divulgação da cultura e incentivar e promover o desenvolvimento dos alunos no que diz respeito aos seus conhecimentos e suas atuações enquanto futuros profissionais. Assim, espera-se que o ensino vá além da simples transferência de conteúdo e que o aluno tenha participação mais ativa no processo de aprendizagem, contribuindo para a construção do seu conhecimento. Verifica-se, entretanto, que, apesar dessa indicação, o modelo tradicional de ensino, pelo qual o professor é o detentor do conhecimento e suas aulas são majoritariamente expositivas, ainda é muito utilizado por vários docentes (CINTRA, 2018, p.583).

Observamos, nesse excerto, que a legislação brasileira visa contribuir para a formação profissional do aluno. Contudo, se o ensino continuar sendo ministrado com aulas exclusivamente expositivas, não teremos uma participação ativa do aluno, e dessa forma ficará uma lacuna na sua formação profissional.

Almeida (2012, p.39-40, grifo no original), ao aprofundar o estudo das transformações na universidade contemporânea, assim pondera:

Por mais diverso que seja hoje o perfil das instituições de ensino superior, discutir seus impasses e dilemas, enquanto espaços voltados para a realização do ensino numa perspectiva de formação e desenvolvimento humano, requer adentrar os meandros da instituição “universidade”, que conta com quase nove séculos de existência e tem presença no continente europeu antes mesmo da consolidação da maioria dos países atualmente existentes.

Considerando o que Almeida apresenta, constatamos o impacto do tempo nas mudanças na universidade, no que diz respeito à cristalização dos modos de ensino. Ao discutir a forma como as universidades têm, em geral, lidado com o ensino de graduação, levantam-se desafios como os projetos e a formação pedagógica dos docentes. Contudo,

[...] grande parte das universidades não têm políticas claramente definidas para a formação docente para o ensino superior. Além disso, considerável parcela das unidades de ensino e pesquisa também não apresenta o que eu entendo por um projeto político-pedagógico adequado. [...] não há uma instância institucional em que se faça, por exemplo, o trabalho da gestão do projeto, que é uma das coisas mais importantes que eu considero. (LEITE; BERNARDO; MOREIRA, 2017, p.212-213)

O que Sérgio Leite (LEITE; BERNARDO; MOREIRA, 2017) nos revela é fato: poucas instituições têm programas de formação definidos e instituídos. Entretanto, é necessário garantir, nas universidades, políticas de formação pedagógica para os docentes, bem como projetos pedagógicos congruentes e planejados com base na realidade. A maioria das instituições tem um currículo antigo, elaborado por docentes que não atuam mais. Hoje não é mais aceitável uma formação sem as discussões dos profissionais com os acadêmicos em processo de constituição. A respeito do ensino numa perspectiva de formação e desenvolvimento humano, o professor Sérgio Leite (LEITE; BERNARDO; MOREIRA, 2017, p.212) apresenta um espaço na Unicamp criado para apoiar o docente em sua formação para lecionar, o que se justifica porque

o concurso para contratação de professores é feito através de uma disciplina. Então, o docente que é contratado é expert no conteúdo daquela referida disciplina – geralmente é um profissional que estudou fora, que se formou nos grandes centros. Depois de uma semana que foi contratado, ele vai para a sala de aula lecionar na graduação. Esse processo não é diferente nas outras universidades, mas inúmeros docentes que entram por meio desse processo de contratação nunca leram um texto sobre o processo de ensino-aprendizagem ou outras questões pedagógicas. Alguns deles até fizeram licenciatura, mas a maioria, não.

Via de regra, esses professores contratados, na sua maioria, não possuem conhecimento teórico que embase as práticas necessárias para a docência. Na entrevista

com o professor Sérgio Leite (LEITE; BERNARDO; MOREIRA, 2017, p.212), foi perguntado: *“Como as universidades têm, em geral, lidado com o ensino de graduação?”*. Em sua resposta: *“Grande parte das nossas universidades não tem políticas claramente definidas para a formação docente para o ensino superior”*, Leite retrata um cenário comum no Ensino Superior: profissionais que adentram na academia sem ter a devida qualificação para a docência. Daí emerge a questão: Por que nos dias atuais ser professor é um desafio? Arriscamos dizer que é porque as mudanças na educação, bem como a receptividade à inovação no ensino, são gradativas, algumas vezes conflituosas; são decorrentes da cristalização dos processos de formação e desenvolvimento dos docentes e, por que não dizer, dos discentes. A responsabilidade por esse dilema tem recaído sempre no professor universitário; contudo, o aluno vem para as instituições do Ensino Superior privadas com um déficit de leitura, com dificuldades na interpretação e na escrita.

Dito isso, importa saber que

[...] a Unicamp hoje tem um corpo de professores que são, do ponto de vista técnico, excelentes nas suas áreas. Eles estão na linha de frente em nível de pesquisa na universidade, são muito avançados. Mas, como a porta de entrada da universidade é a graduação, em 2012, finalmente, a Unicamp criou o Espaço de Apoio e Ensino e Aprendizagem (EA). [...] que tem como objetivo desenvolver e implementar políticas que promovam a qualificação docente e possibilitem suporte para as unidades que estejam desenvolvendo o trabalho de revisão dos respectivos projetos pedagógicos. (LEITE, 2017, p.213)

Em um espaço físico apropriado, um coletivo de professores de diversas áreas desenvolve uma proposta de apoio didático-pedagógico aos docentes, de assessoramento às coordenações de cursos e tem como missão aprimorar o ensino da graduação na Unicamp. Há uma procura de práticas que, como alternativa para o modelo tradicional e a aula expositiva, possam atender às demandas atuais no processo de ensinar e aprender. Para Leite (LEITE; BERNARDO; MOREIRA, 2017, p.215),

[...] não se trata de banir a aula expositiva, ela pode ter uma função adequada, como, por exemplo, apresentação rápida de um tema inicial ou de uma síntese sobre questões discutidas em sala de aula. Entretanto, com o advento das teorias interacionistas sobre ensino e aprendizagem, tem sido possível focar o conhecimento como um processo construído pelo aluno, através da presença de uma competente mediação pedagógica. Ou seja, o sujeito/aluno aprende à medida que a mediação do professor possibilita sua ação sobre o objeto/conteúdo, além do processo de reflexão sobre essa ação. Resumidamente, essas são as bases teóricas do chamado ensino ativo, crescentemente demandado pelos docentes da Unicamp.

À vista disso, o processo de ensino e aprendizagem se equilibra entre o tradicional e o contemporâneo, por meio de uma mediação pedagógica conduzida por docentes que conhecem a prática e a realidade das profissões. O ensino ativo é um caminho para a docência atual, que requer dos atores reflexão, criatividade e protagonismo.

De acordo com Cunha (2018), faz-se necessário que a pedagogia universitária, que qualifica o profissional professor no exercício da Educação Superior, reconheça no campo científico os saberes necessários para o alcance da dimensão cognitiva, social e política. E a universidade é o local apropriado para o desenvolvimento desses saberes citados por Cunha (2018), já que tende a configurar-se como um espaço de pesquisa, aplicação e validação de propostas pedagógicas que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a pedagogia universitária é um campo de produção e aplicação de conhecimentos que apresenta várias significações, porém,

[...] sendo um campo científico em fase de legitimação, a pedagogia universitária ainda carece de legitimação para a professoralidade do docente da educação superior, especialmente diante das políticas públicas que tratam da formação do professor universitário. Entretanto, só o seu reconhecimento como campo científico e profissional fará avançar a condição desejada de um arcabouço formativo que responda às demandas e exigências da universidade do século XXI. (CUNHA, 2018, p.10)

Diante dessa afirmação, constatamos que a Educação Superior tem necessidade e urgência de estruturar programas de formação contínua para seus docentes exercerem o magistério em meio aos desafios pelos quais as profissões estão passando. Nesse contexto, acerca da formação do professor universitário emergem questões – a formação, seus objetivos, bem como seus sentidos possíveis na continuidade da formação docente no Ensino Superior – que envolveriam modos de conceber a educação, o trabalho e a profissionalidade.

Contudo essa ideia está em desacordo com o que, segundo revela Cunha (2008, p.15), se propagou acerca do trabalho do professor:

[...] a função docente resume-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e cultura, especialmente pelo valor intrínseco que os mesmos representam. Para esta perspectiva a erudição seria a qualidade mais reconhecida no docente que representaria um depositário do saber cuja palavra estaria pré-ungida de legitimação.

O foco nessa perspectiva é o conteúdo a ser ensinado, e não há preocupação com os sujeitos da aprendizagem e seu contexto. Essa foi a concepção inicial construída para o

trabalho do professor, que perdurou por muito tempo, segundo a qual o docente ministrava aulas magnas e os alunos apenas ouviam, sem preocupação com o aprendizado dos sujeitos.

De acordo com Imbernón (2010, p.7): “[...] a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico...”. Isso se fez necessário pela transformação da sociedade em democrática, participativa e integrada. A transfiguração da instituição educativa ocorreu no desenrolar do século XX, muito embora tenham permanecido a base centralista, o caráter individual, selecionador e transmissor.

Ademais, a maioria dos docentes reproduzem os modelos de ensino que vivenciaram e os constituíram. E utilizam, em sua prática, a aula expositiva como método, às vezes único por desconhecimento de outras possibilidades de ensinar. Outro aspecto a destacar diz respeito aos cursos de licenciatura que não contemplam a formação pedagógica para o Ensino Superior. Dessa forma, o aprendizado do professor acaba sendo pela sua vivência em sala de aula, por leituras e trocas de experiências com os seus pares. Dessa maneira:

Para educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição. (IMBERNÓN, 2010, p.7-8)

Destarte, a educação das pessoas modificou-se paulatinamente, impactando na formação docente, nas novas funções do professor, decorrente da transformação rápida da sociedade, dos avanços científicos e tecnológicos. De acordo com Zabalza (2004, p.21), “alguns afirmam que a universidade experimentou, nesses últimos vinte e cinco anos, mudanças mais importantes do que as experimentadas ao longo de toda a sua história”. Nesse cenário, as universidades precisam garantir

[...] que não se contentem em apenas transmitir a ciência, mas que a criem (isto é, elas devem combinar a docência e a pesquisa); que deem um sentido prático e profissionalizante para a formação que oferecem aos estudantes; que façam tudo isso sem se fechar em si mesmas; façam-no em contato com o meio social, econômico e profissional com cuja melhora devem colaborar. (ZABALZA, 2004, p.20)

Nesse sentido volta-se da função social da universidade, que dá a titulação, para a qualificação profissional, foco maior, o novo sentido dessa instituição. O professor, nesse novo modelo, assume outro papel e precisa desenvolver outros modos de preparar-se para uma ocupação profissional específica.

Dessa forma, a área educativa sempre foi alvo de constantes debates, principalmente no que diz respeito às metodologias de ensino empregadas nas aulas. O cenário educativo atual, em que a educação tem passado por muitas mudanças sociais, econômicas e profissionais e por inovações significativas – aplicativos, plataformas, novas tecnologias, que são um desafio para aprender –, vem desafiando o professor a encontrar novos modos de ensinar. A universidade

não mais exerce o monopólio da produção do conhecimento especializado e reconhece que, com o advento e disseminação das tecnologias, também não o faz em relação à distribuição do conhecimento. A sociedade está a requerer uma educação superior que se afaste das verdades prescritivas e enfrente a condição da incerteza e da mudança como um valor. A celeridade com que se processam as transformações não mais convivem com a perspectiva da transmissão da informação como principal papel das instituições escolarizadas. O emergente é uma educação que prepare as novas gerações para a imprevisibilidade e para a capacidade de continuar aprendendo. (CUNHA, 2018, p.9)

Corroborando tais afirmações, Scott e Mota (2014) compartilham opiniões em que a inovação é o conceito que vem transformando os currículos acadêmicos; alterando o paradigma do modelo tradicional, traz para a sala de aula um novo ensino e inclui os alunos como agentes ativos no processo de aprendizagem. Esse novo ensino foi alterado, pensando na nova geração formada a partir do século XXI, que veio para revolucionar a forma de interação entre as pessoas, concomitantemente com a internet. Como esses discentes são mais imediatistas, para aproveitar todas as oportunidades e os conhecimentos que eles têm a oferecer, os professores estão adaptando os planos de aulas, usando plataformas e aplicativos.

No entanto, vale ressaltar que Dewey, no século passado, na década de 20 já propagava a ideia do aluno ativo:

Muito mais do que transmitir informação, a educação escolar deve preparar os estudantes para aprender ao longo da vida de forma ativa e pragmática, oferecendo-lhes uma educação integral. Sem subestimar a importância da

literacia e da numeracia, os educadores progressivos atuais acreditam que esses objetivos podem ser alcançados por meio da resolução de problemas práticos e de atividades e projetos que mobilizem os interesses dos estudantes, quebrando as fronteiras artificiais entre as várias disciplinas e restaurando a unidade da experiência. (BRANCO, 2014, p.796)

O aluno é preparado num contexto ativo de aprendizagem para a vida, por meio de metodologias que oportunizam uma aprendizagem participativa. Westbrook e Teixeira (2010, p.36) reafirmam a ideia de Dewey acerca do valor da experiência:

Quanto mais é o homem experimentado, mais aguda se lhe torna a consciência das falhas, das contradições e dificuldades de uma completa inteligência do universo. É isso que dá ao homem a divina inquietação, que o faz permanentemente insatisfeito e permanentemente empenhado na constante revisão de sua obra.

Outro ponto a destacar é quanto ao desempenho profissional docente, que afeta diretamente a qualidade das instituições de ensino. Sobretudo, é perceptível uma espécie de jogo para definir a responsabilidade pelo resultado da aprendizagem, caso esse não pareça satisfatório. Dessa forma retiramos a responsabilidade do aluno, que precisa se comprometer mais com a sua formação e, quando isso não ocorre, é mais uma carga para o docente. E, de acordo com Cunha (2018, p.9), ao docente é atribuída a responsabilidade pela qualidade das instituições, atrelando o seu desempenho ao sucesso dos estudantes: “O desempenho dos docentes tem impacto nas aprendizagens dos estudantes, contribuindo para o sucesso dos mesmos, o que, por sua vez, tem reflexo na qualidade das IESs”. A que desempenho nos devemos referir? A princípio, na análise dos resultados pedagógicos dos discentes atribuímos ao docente a vitória ou o fracasso das aprendizagens; contudo, em uma análise mais detida, constatamos alguns pontos que impactam diretamente, como: a falta de empenho e comprometimento dos discentes, a falta de pré-requisitos para cursar a disciplina, o número de alunos em sala de aula e o espaço físico da sala de aula, que não permitem dinamizar as aulas.

A questão é que não temos uma “universidade ideal”, em que os discentes se encontrem interessados em aprender. Ocorre que, muitas vezes, o docente encontrará turmas com níveis de conhecimento muito diferentes: uns mais avançados, outros nem tanto. Sobretudo no cenário mundial,

a chegada de grupos de estudantes cada vez mais heterogêneos quanto à capacidade intelectual, à preparação acadêmica, à motivação, às expectativas, aos recursos financeiros, etc. Outras transformações entre

os alunos universitários despertaram igualmente a atenção: aumento do número de mulheres (até superar, em larga vantagem, o número de homens), diversificação das idades (com maior presença de adultos que retomam sua formação), surgimento de indivíduos que já estão no mercado de trabalho (o que condiciona sua disponibilidade e transformamos em estudantes de tempo parcial). (ZABALZA, 2004, p.26)

Esse cenário mundial revelado por Zabalza é também o brasileiro, como temos constatado em nossa caminhada profissional como docente. E, além disso, vemos o quão conflituosa é a diversificação de idades e, ao mesmo tempo, o quanto são valiosas as contribuições dos acadêmicos que já estão no mercado de trabalho.

Assim, Diniz e Goergen (2019, p.582, grifo do original) revelam que o perfil do estudante brasileiro ingressante mudou drasticamente,

sendo tal transformação resultado de um conjunto de fatores, tais como: ampliação do acesso para camadas sociais mais carentes; alunos egressos do ensino médio com menor domínio das habilidades básicas; surgimento de novas carreiras com forte apelo prático; fomento de instituições para prestação de serviços educacionais com ethos mercantilista; inserção dos “nativos digitais” no ensino superior e avanço de tecnologias portáteis em rede.

Ao comparar o cenário mundial e o brasileiro, constatamos diversos pontos comuns em relação à modificação do perfil docente. Carpim (2014, p.73) assim apresenta o cenário brasileiro:

A universidade no atual contexto requer atender não apenas a realidade da globalização da economia, mas principalmente as mudanças que ocorrem constantemente no mundo do trabalho, que demanda por docentes com competências profissionais que levem em conta os aspectos cognitivos, físicos e emocionais de seus alunos. Nesse sentido, a prática pedagógica do professor universitário necessita pautar-se na construção de ações educativas que favoreçam ao aluno um aprendizado que atenda aos pilares da competência, que são os conhecimentos, as habilidades e as atitudes.

Esse é o cenário com o qual os docentes se deparam e ali precisam desenvolver seu trabalho com todas as particularidades, adaptando práticas para atender de maneira viável às exigências atuais, como, por exemplo, o grande número de alunos em sala e, conseqüentemente, muitas atividades e provas para correção. Outro aspecto importante envolve os professores que fazem da docência uma atividade secundária para complementar sua renda, um “bico”, e não assumem identidade profissional como professores. Alguns deles, atuantes no Ensino Superior, não têm formação docente e muitas vezes a adquirem na própria prática, reproduzindo suas vivências como

estudantes, sem considerar as mudanças contextuais e educacionais. Ser docente não é tarefa fácil, exige muito empenho, organização e, sobretudo, estudo, para atender às expectativas e às demandas dos discentes e das instituições de ensino.

Não cabe a esta tese a discussão dos porquês desse fato, porém, ao atribuir a qualidade do trabalho docente exclusivamente ao professor, podemos cometer uma injustiça em relação a esse profissional. Além disso, o corpo diretivo institucional deve ser aliado do docente e prover recursos de infraestrutura, de materiais didático-pedagógicos e tecnológicos e assegurar seus direitos psicológicos ou materiais.

Contudo, na busca por adequação dos professores a outras formas de ensinar, há investimentos na formação contínua por parte de algumas instituições de ensino, embora muito poucas ainda. De um lado, elas parecem buscar atender mais a uma tendência de mercado, que coloca no professor a responsabilidade pelo sucesso dos alunos e das Instituições de Ensino Superior, sem questionar questões estruturais, como número de alunos em sala e condições de trabalho; de outro, a questão da formação do professor universitário merece atenção especial. Historicamente, o exercício da docência universitária é pautado na experiência do docente no seu campo de atuação, como apresenta Cunha (2008), e pouca preocupação tem havido com a formação contínua. Convivemos ainda com a ideia de dom, daqueles que teriam uma vocação natural para ensinar, o que desprestigia a profissão, “relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário” (CUNHA, 2008, p.11).

Uma forma de compreender esse dom diz respeito à satisfação em ensinar, ao modo paciente e determinado do docente de fazer com que seu aprendiz compreenda seus ensinamentos. Entretanto, essa é uma habilidade que necessita de atenção e deve ser mais estudada, fortalecida nos cursos de licenciatura e estendida a todos os docentes do Ensino Superior que não possuem formação em metodologias de ensino.

Em contrapartida, faz-se necessário levar em conta a ética profissional, que por meio de valores precisaria nortear os profissionais; sobre isso, Cunha (2008) aponta algumas demandas que emergem na prática diária acerca das expectativas dos alunos, da sua motivação para a aprendizagem, do trabalho com turmas heterogêneas, da tecnologia à luz do aspecto ético, do ensino e da pesquisa no contexto do cotidiano, da inovação no processo de ensino e da flexibilização da avaliação nesse novo cenário da educação.

Destacamos nesse contexto algumas questões, como a expectativa, a motivação, a inovação e a avaliação que neste momento se tornaram fundamentais para a formação dos acadêmicos. A tecnologia como ferramenta revolucionou a aprendizagem, porém o ensino, as formas de ensinar pouco mudaram. E, para atender às questões levantadas, urge a construção de novos saberes, pois a docência é uma atividade complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados na cultura e na prática do professor. Portanto, essas indagações reveladas por Cunha referem-se aos dilemas da docência atual. Colocamo-nos em todas as questões apresentadas, que são desafios diários do nosso *métier*.

A esse propósito, sobretudo Bendassolli (2011), Clot (2007, 2010), Cunha (2008, 2018) e Leite, Bernardo e Moreira, (2017) desvelam pontos indispensáveis para se pensar a formação docente, em que teoria e prática se alinham aos desafios tecnológicos atuais para atender às expectativas das transformações profissionais. Dessa maneira, é mister pensar em formação contínua ou continuada, para prover a construção coletiva de uma prática pedagógica adequada ao processo de ensino e aprendizagem. Segundo Rodrigues e Muniz-Oliveira (2019, p.168),

[...] [n]o dicionário Aurélio online, formação, entre outras acepções, é “1 Ato ou efeito de formar-se” e formar é “1 Dar corpo ou forma a. 3 Organizar. 6. Preparar. 8. Instruir, educar. 15 Tomar forma. 16. Receber ensinamentos” e continuado é o “2 Que não tem interrupção. 3 sucessivo, seguido”, assim, formação continuada seria preparar-se e instruir-se de maneira ininterrupta.

A formação contínua constitui uma construção coletiva que vai além dos cursos de especialização, pois engloba também as atividades com os profissionais em reuniões pedagógicas, bem como a socialização das vivências no dia a dia. Rodrigues e Muniz-Oliveira (2019, p.170) afirmam: “A formação continuada de professores, em suas diversas formas, é realizada ao longo dos anos de acordo com os contextos e condições sócio-históricos [...]”. A essa ponderação, Magalhães (2014, p.26) acrescenta:

Acreditamos, então, que para ajudar no repensar da atual prática de formação docente é preciso inovar um pouco mais. Inovar inclui, a nosso ver, a ruptura com algumas formas de fazer já cristalizadas e a inserção de novos conceitos e instrumentos inspiradores de reestruturação e mudança.

Portanto, é necessário rever o trabalho pedagógico do docente frente a tantas mudanças, bem como analisar o modo de fazer para inovar.

Segundo as mais recentes pesquisas publicadas pela UNESCO sobre a formação de professores no Brasil,

o trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores. Trabalho que, como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido, e, para o qual já se consolidaram conhecimentos. A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne. (GATTI, 2019, p.19)

Os desafios apresentados pelos professores participantes da pesquisa, ao analisarem sua própria prática, levantam questões sobre as condições concretas da realização da atividade docente no Ensino Superior e trazem reflexões sobre a formação docente nesse nível de ensino. Turmas grandes, mudanças no perfil dos alunos, demandas institucionais por “novas” metodologias de ensino têm desafiado cotidianamente professores do Ensino Superior.

Segundo Zabalza (2004, p.166, grifos no original), nos cursos, nas oficinas ou nos programas específicos, há um dilema nos modelos metodológicos para a formação docente: formar com foco nos sujeitos ou nos grupos?

[...] as novas modalidades de formação foram girando em torno dos eixos básicos: a ideia da *reflexão sobre a prática*, ou, o que resulta no mesmo, a revisão sistemática do próprio exercício profissional através de diversos sistemas de observação e avaliação e a *vinculação entre a teoria e a prática profissional real* ou conexão entre o mundo da teoria próprio da formação universitária e os cenários reais de trabalho (a formação através do trabalho, diversas fórmulas de práticas em empresas, etc.).

Essa afirmação leva-nos a pensar que há uma convergência, um ponto comum com a Clínica da Atividade, o que se pode confirmar com o excerto:

Um dos aspectos básicos de ambas as orientações é que a incorporação de modelos baseados na reflexão ou na revisão da própria prática apostou, em primeiro lugar, em iniciativas que têm grande identificação com estratégias de *documentação* e de *análise de registros* obtidos. Registrar aulas em vídeo, coletar informação mediante diversos tipos de instrumentos de medição, observar a aula de outros colegas, fazer auto-informes e diários de classe, preparar portfólios profissionais, entre outros, desenvolveram-se muito nos últimos anos. Parte-se da ideia de que à medida que nós, professores, tomamos consciência das nossas ações, melhor será nossa condição para aperfeiçoá-las. (ZABALZA, 2004, p.166, grifos no original)

Em vista disso, acreditamos que a metodologia em CA, com seus métodos que têm no seu âmago a reflexão dos sujeitos, poderá ser capaz de atender a essa demanda e contribuir para uma educação com ênfase no protagonismo de discentes e docentes.

1.3 TECNOLOGIAS E METODOLOGIAS ATIVAS

Essas novas metodologias de ensino, não tão novas, podemos dizer que são as metodologias ativas, métodos que dinamizam o processo de ensino e de aprendizagem e podem levar os estudantes a abandonar sua posição receptiva e adotar uma postura participativa, propiciando-lhes protagonismo e autonomia. Dessa forma, o estudante deixa de ser um sujeito passivo ao ensino para ser um sujeito ativo na aprendizagem. As metodologias ativas podem contribuir para uma aprendizagem eficaz para os alunos, entretanto não podem ser adotadas como métodos únicos, uma vez que a metodologia tradicional, para alguns deles, é eficiente. Com Mattar (2017, p.20), podemos afirmar que

a expressão está na moda, como já estiveram – ou ainda estão – construtivismo, competências, TICs, inovação, protagonismo e gamificação. [...] mas afinal, qual o sentido desses modismos? Por um lado, acabam sendo prejudiciais à educação. [...] Os modismos pedagógicos muitas vezes carecem de fundamentação teórica e ignoram o passado; são, como todo modismo, passageiros. Mas há também um aspecto positivo decorrente desses modismos: a consolidação de publicações em periódicos e livros e de apresentações em eventos acadêmicos, a construção de um corpo teórico, a definição mais precisa de conceitos, as trocas sobre práticas entre professores. Assim, é uma hipótese deste texto que, passada essa moda das metodologias ativas, restarão teorias e práticas fundamentadas que poderão colaborar com o progresso da educação.

O professor como centro do processo de ensino passou a ser questionado há tempos na literatura educacional, desde o início do século passado, antes mesmo do advento da Internet, que revelou informações, conteúdos de qualidade, possibilitando a evolução de metodologias mais ativas, em que o aluno assume o protagonismo de seu processo de aprendizagem (MATTAR, 2017). A sociedade propaga que

o emergente é uma educação que prepare as novas gerações para a imprevisibilidade e para a capacidade de continuar aprendendo. Incorpora-se a dúvida e a capacidade da pergunta como um valor, com a finalidade de estruturar problemas investigativos que superem a anterior valorização da memória e da resposta única. Não é à toa que adentram o campo da pedagogia expressões como competências, metodologias ativas, aprendizagens baseadas em problemas, estudos de casos, entre

outras. Mesmo compreendendo que, em muitos casos, a inclusão dessas metodologias ainda não possui a necessária base de reflexão teórico-prática exigida, não há como negar que ocupam muitos dos discursos acadêmicos, com impacto nos currículos e nas práticas pedagógicas. (CUNHA, 2018, p.9)

Um novo modelo de homem se apresenta na sociedade contemporânea, advindo da terceira revolução educacional. Para tanto, os métodos pedagógicos requerem um novo paradigma. De acordo com Scott e Mota (2014, p.37),

resultante da importância progressiva conferida à inovação na sociedade contemporânea e da disponibilização crescente de novas tecnologias educacionais, nós estamos ingressando na terceira revolução educacional, que deverá resultar em novas maneiras de ensinar e de aprender, bem como em novas abordagens no que diz respeito à produção e transferência do conhecimento. Abordagens tradicionais de ensino e aprendizagem associadas com a primeira e a segunda revolução (o surgimento da escola e a invenção da imprensa com a conseqüente produção do livro moderno) estão rapidamente se transformando em instrumentos redundantes ou insuficientes à medida que a revolução digital avança, impregnando todos os setores sociais. Tais transformações sugerem que as abordagens tradicionais de aprendizagem (por exemplo, observação, orientação, definição de objetivos, tutoria, aprendizagem com os pares, instrução, simulação, formação de conceitos, reflexão, aprendizagem metacognitiva e metodologia de solução de problemas) precisam ser reexaminadas e desenvolvidas assumindo as novas tecnologias digitais como parte integrantes dos processos, resultando que tais abordagens clássicas precisam ser profundamente reanalisadas e, em parte, reconstruídas.

O novo paradigma pedagógico é apresentado por meio da tecnologia digital, o que faz pensar que o professor tradicional, meramente transmissor do seu conhecimento, não possui os mesmos saberes que o professor contemporâneo, ou seja, aquele que utiliza a tecnologia aproveita todas as mídias como meio de pesquisa e interatividade para construir o conhecimento e, portanto, muda a sua prática pedagógica. Entretanto, vale referendar que, para o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica, é vital a criticidade, como forma de selecionar diferentes vertentes de informações que colaboram para transformar o educando em um sujeito questionador, crítico e pesquisador, que incessantemente aprimora seus saberes. Por conseguinte,

[...] ao fazer uso de novas tecnologias, o conteúdo a ser discutido em sala de aula deve ser disponibilizado antes dos momentos presenciais, através de páginas eletrônicas especialmente desenhadas para cumprir essa tarefa. Isso significa que estudar antecipadamente contribuirá fortemente para promover uma nova e interessante dinâmica por ocasião dos momentos presenciais de professores e estudantes em sala de aula, tornando possíveis momentos mais produtivos para todos. (SCOTT; MOTA, 2014, p.63)

Esse estudo antecipado contribui para a participação dos estudantes, que vão construindo seus saberes com estudos, discussões em sala de aula e reflexão acerca da aplicabilidade de suas descobertas.

Portanto, o advento e a propagação das tecnologias reconfiguram o cenário no Ensino Superior, que exercia até então o domínio da produção de conhecimento. Para Cunha (2018, p.9), “o emergente é uma educação que prepare as novas gerações para a imprevisibilidade e para a capacidade de continuar aprendendo”. Assim, a importância da memória e a ênfase na resposta única vêm cedendo lugar para os problemas investigativos, para as metodologias ativas que podem estimular o aprendizado, propiciando uma formação mais crítica.

Lira (2016) revela que indivíduos comunicativos e autônomos adentram nas universidades, a partir do século XXI, com novas formas de pensar. Com acesso às mídias digitais, têm novas formas de aprender, são mais críticos, comunicativos e criativos – uma geração contagiada pela revolução tecnológica. Os colaboradores Novelli, Leite e Sitta (2010, p.6 apud SOUZA; PEREZ; LOZZA, 2019, p.65, grifo no original) afirmam que,

nascidos a partir de 1991 [...] os “nativos digitais” [...] são especialistas em zapear, daí o Z, sentem-se à vontade mudando de um canal para outro na televisão, indo da internet para o telefone, do telefone para o DVD e novamente para a Internet. Realizam multitarefas naturalmente, é comum ouvirem música, enviar torpedos via celular ao mesmo tempo em que realizam alguma atividade em casa ou no computador. Possuem tolerância zero para demoras, uma forte demanda para o imediatismo e uma baixa tolerância para demoras. Esperam que os serviços estejam disponíveis 24x7 (24 horas por dia, 7 dias por semana) em várias modalidades (*Web*, telefone, pessoalmente) e que lhes respondam rápida e qualitativamente.

A inovação tecnológica proporcionou uma perceptível mudança no modo como a geração dos nativos digitais se comporta na sociedade, querendo que tudo se resolva muito rápido para atender às suas expectativas. Diante dessa nova realidade acadêmica, foi necessário adaptar a sala de aula, reformular a grade curricular e empregar a tecnologia a favor do ensino, gerando interação e afetividade entre professor e aluno, quebrando as barreiras do ensino tradicional, e tornando o discente um dos protagonistas no processo de ensino-aprendizagem e na estruturação de seus fundamentos de forma mais dinâmica e participativa.

A aprendizagem é construída por meio do diálogo, que oportuniza ao docente ser o mediador do processo de ensino, pois seu papel é motivar os discentes para aprender a aprender, levando-os, assim, ao protagonismo. Ao ensino tradicional são agregadas novas

formas de ensinar e aprender, aproximando os docentes de seus alunos por meio da afetividade. Dessa maneira, novos métodos são incorporados aos modos de ensinar, e muitos professores encontram soluções criativas e ativas para as suas práticas pedagógicas. Para Borges e Alencar (2014, p.120), têm destaque as metodologias ativas,

[...] como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante. [...] Uma proposta construtivista para o ensino superior consiste em educar para a autonomia, através de metodologias inovadoras, para a descoberta, utilizando-se da pesquisa, participação dos alunos, trabalhos em grupo, como um meio de aprofundar e ressignificar os conhecimentos.

As metodologias ativas podem promover transformações significativas como o protagonismo, a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento das relações interpessoais, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais atrativo, por meio de atividades desenvolvidas em pares ou grupos. O sucesso dessas práticas reside em considerar a pesquisa como base e princípio da aprendizagem, para que esta se torne significativa.

Para Masetto (2010 a, p.31), essa mudança resulta da mediação pedagógica, que “coloca em evidência o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece como ator de atividades que lhe permitirão aprender e alcançar seus objetivos”. O autor ressalta como basilares algumas especificidades da mediação pedagógica: o diálogo acerca do contexto atual, a troca de experiências entre o docente e o aprendiz, o debate para auxiliar nas dúvidas e na falta de conhecimento técnico, a estimulação do aprendiz à reflexão do processo de ensino e aprendizagem. A fim de enfrentar as questões éticas, sociais e profissionais, como autonomia, percepção crítica contextual, habilidade de interação com indivíduos diversos, posicionamentos empáticos, faz-se necessário que o aprendiz tenha conhecimentos para buscar resoluções.

Segundo Berbel (2011, p.5),

[...] podemos entender que as metodologias ativas se baseiam em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

Importa partir de situações-problema, questionamentos ou entraves, para que os alunos, com esse ensino ativo, desenvolvam suas habilidades, venham a interagir com

seus colegas e busquem as soluções de forma criativa, o que os leva a construir saberes fundamentais para a sua formação.

Corroborando o que afirma Paulo Freire (2002), a escola deve respeitar os saberes dos educandos em todo o processo de ensino e aprendizagem, e cabe ao professor incentivar os alunos a buscar o conhecimento incansavelmente.

Dessa forma,

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2002, p.14)

Paulo Freire, um educador contemporâneo, à frente de seu tempo, já compreendia o valor da pesquisa para a construção do conhecimento, verdadeiramente entendia de andragogia. Nesse excerto, ele deixa claro que a pesquisa é um benefício tanto para o professor quanto para o aluno. Entretanto, Rodrigo Silva (2019, p.202) ressalta que

a contribuição de tais metodologias para o aumento dos níveis de aprendizagem é inegável. Porém, é necessário considerar que, no Brasil, o perfil clássico do aluno do ensino superior é de passividade. Na maior parte de sua vida estudou em escolas que utilizam métodos tradicionais, com aulas expositivas, valorizando a massificação de conteúdo através de repetições de exercícios e provas que não valorizam as habilidades superiores da taxonomia de Bloom, o que, neste caso, faz com que o desafio seja ainda maior, pois é necessária a criação do comportamento e dos hábitos necessários nos alunos.

Para Silva (2019), o conhecimento e a aplicação da taxonomia de Bloom permitem ao docente organizar sua proposta pedagógica, os objetivos de suas aulas e de suas avaliações, a fim de mensurar de forma devida a trilha de aprendizagem de seus discentes. O pesquisador ressalta um ponto importante: o aluno no Brasil se apresenta passivo em relação ao processo de ensino-aprendizagem, em razão do modo como foi se constituindo.

Sobretudo, o desafio é preparar o discente e o docente para essas mudanças na forma de ensinar e aprender, além de acompanhar as renovações necessárias que o mundo contemporâneo institui.

1.3.1 As Metodologias Ativas mais Utilizadas nas Universidades

As universidades, atentas ao desenvolvimento econômico e social sustentável, têm procurado adotar metodologias educacionais compatíveis com esse novo cenário. Nesta seção, as principais metodologias ativas aplicadas nas universidades serão apresentadas: a Aprendizagem baseada em problemas; a Aprendizagem baseada em projetos; a Aprendizagem baseada em estudo de caso; a Aprendizagem baseada em *Peer Instruction* (em pares); e a Aprendizagem baseada em Sala de Aula Invertida.

1.3.1.1 Aprendizagem Baseada em Problemas ou PBL

A aprendizagem baseada em problemas ou o *Problem Based Learning* (PBL) é oriunda da Faculdade de Medicina da Universidade McMaster, no Canadá. É uma estratégia centrada nos discentes e no desenvolvimento de sua autonomia, na qual o desafio é criar hipóteses e testá-las, para chegar à resposta de um problema, com a mediação de um professor-tutor no diálogo entre os colegas e o docente, para identificarem e resolverem suas necessidades de aprendizagem.

Mattar (2017, p.55) destaca os fundamentos da ABP: aprendizagem em grupos pequenos; facilitação por parte dos professores; uso de casos baseados em pacientes; objetivos de aprendizagem. Esses objetivos são determinados antes do estudo, que, em seu término, é avaliado, para o início de um novo problema.

É interessante também acrescentar aqui os três estágios da APB que, conforme explicita Munhoz (2015, p.126-128), devem ser seguidos rigorosamente pelos alunos:

o primeiro estágio os alunos são confrontados com um problema da vida real e instados a responder algumas questões básicas, como:

- O que eu já sei sobre o problema ou pergunta colocadas?
- O que eu preciso saber para resolver efetivamente esse problema?

No segundo estágio os alunos têm acesso, coletam, armazenam, analisam e escolhem as informações que vão utilizar. [...] a Internet assume o lugar de principal fornecedora de recursos de informações, nas pesquisas desenvolvidas utilizando-se os mecanismos de busca disponíveis. [...] quanto aos recursos que preparam para desenvolver a terceira parte da solução do problema temos a seguintes questões: Os recursos obtidos são atualizados? Os recursos obtidos são exatos ou corretos? Há fontes de validação? Eles atendem aos referenciais teóricos estabelecidos como linha de atuação do aluno? Existe alguma razão para suspeitar da

credibilidade da fonte onde os dados são obtidos? Todos os dados captados têm autorização para utilização?

No terceiro estágio, etapa em que acontece a síntese e o desempenho do processo. É um novo estágio no qual os alunos constroem uma solução para o problema.

Também Souza, Perez e Lozza (2019, p.68) ponderam sobre o papel do docente no trabalho com essa estratégia:

Contraopondo a Metodologia Tradicional, o docente se apresenta nesse método como um observador, o qual no momento oportuno orientará o aluno sobre a melhor forma de como construir e concluir suas estratégias. Conclui-se que essa metodologia tem um caráter transformador, desenvolvendo nos acadêmicos a oportunidade de enxergar possibilidades de criar o novo e dessa forma prepará-los para o mercado de trabalho. Mediante a uma sociedade que necessita de profissionais qualificados, com diferenciais dotados de virtudes, capazes de resolver qualquer tipo de problemas, além de criar possibilidades de melhoria para o seu local de trabalho de forma crítica.

Esses mesmos pesquisadores assim se pronunciam a respeito da avaliação do trabalho com a ABP: “A avaliação do professor também é apresentada de forma diferenciada, podendo ser aplicada antes, durante, ou após a atividade proposta”. É possível empregar, indistintamente, a avaliação diagnóstica, a formativa ou a somativa⁷.

Sobretudo, a resolução de problemas é imprescindível para que a sociedade encontre novas possibilidades de enfrentar as adversidades em todos os âmbitos. Dessa maneira, a Aprendizagem Baseada em Problemas cumpre seu papel de buscar formas inovadoras de abordagem do processo educacional.

1.3.1.2 Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP

Coube a Mattar (2017, p.61) introduzir o conceito de ABP segundo o Buck Institute for Education⁸:

A Aprendizagem Baseada em Projetos é um método de ensino pelo qual os alunos adquirem conhecimentos e habilidades trabalhando por um longo período de tempo para investigar e responder a uma questão, um problema ou um desafio autêntico, envolvente e complexo.

⁷ “A avaliação diagnóstica tem como objetivo verificar se os discentes possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens, devendo ser realizada no início do processo. A formativa é a que ocorre ao longo do processo de aprendizagem, seu objetivo é a correção de falhas do processo educacional e a prescrição de medidas alternativas de recuperação dessas falhas, e por fim avaliação somativa ocorre ao final de um processo, com claros objetivos de mensuração de resultados” (BARRETO *et al.*, 2017, p.1008).

⁸ Disponível em: https://www.bie.org/about/what_pbl.

Dessa forma, a ABP, por meio de desafios contextualizados, desafia os alunos a pensar de forma crítica, com o objetivo de resolver problemas em equipe. Segundo Bender (2014, p.18), “os projetos podem ser focados em apenas um sujeito ou podem ser interdisciplinares”. Assim, um mesmo projeto pode ser desenvolvido por várias disciplinas e com o auxílio de diversos professores, por meio de um roteiro claro e bem definido, para motivar e desafiar os alunos para uma aprendizagem significativa.

Corroborando as ideias de Bender (2014), faz-se necessário planejar os pontos essenciais da ABP: uma âncora de projeto – simples narrativas, trechos de um vídeo ou partes de um noticiário; uma questão motriz, que é o foco principal do projeto; a voz e a escolha do aluno – componente mais importante, que motivará a participação ativa; os processos específicos para investigação e pesquisa – variedade de procedimentos de ensino; as diretrizes para alcance dos objetivos – minilições –, instrução específica e direta, com informações necessárias; o professor como facilitador; a capacidade de trabalhar coletivamente na resolução de problemas – uma das habilidades mais importantes para o século XXI; as oportunidades para reflexão; o *feedback* e a revisão do professor.

Alguns princípios fundamentais de *design* de projetos são recomendados, de acordo com Mattar (2017): habilidades essenciais de conhecimento e compreensão; problema ou pergunta desafiadora; investigação contínua; autenticidade; voz e escolhas dos alunos; reflexão; crítica e revisão; e produto público – tornar público o projeto.

Segundo Bender (2014, p.24), a prática de projetos de ensino tem benefícios e auxilia o aluno a

fazer brainstorming sobre as possíveis soluções; Identificar uma série específica de tópicos para ajudar a coletar informações; Dividir responsabilidades sobre o recolhimento de informações; Desenvolver uma linha do tempo para o recolhimento de informações; Pesquisar por informações sobre o problema ou a questão; Sintetizar os dados coletados; Tomar decisões cooperativamente sobre como prosseguir a partir desse ponto; Determinar quais informações adicionais podem ser essenciais; Desenvolver um produto, ou múltiplos produtos ou artefatos, que permitam que os estudantes comuniquem os resultados de seu trabalho.

A metodologia ABP é de grande valia para criar soluções em equipe de forma cooperativa, levando os alunos a um protagonismo em sua aprendizagem. Para Bender (2014, p.146), “os educadores de hoje são encorajados a explorar e implementar o ensino na ABP, já que ela representa verdadeiramente o ensino do século XXI. A ABP é a melhor

prática de ensino para o novo milênio”. É indiscutível o valor dessa metodologia; contudo, a melhor prática deve estar atrelada ao perfil do alunado, ao conteúdo – enfim, todas as práticas têm seu valor.

1.3.1.3 Aprendizagem Baseada em Estudo de Caso

Para o entendimento da metodologia de Estudo de Caso, importa esclarecer que há uma diferença entre o Método de Caso e o Estudo de Caso. Enquanto no Método de Caso os professores propõem situações para que os alunos apresentem soluções, no Estudo de Caso adota-se uma metodologia de pesquisa, utilizada em dissertações e teses, por exemplo. A não compreensão dessa diferença gera confusões tanto teóricas quanto práticas, no encaminhamento da proposta das atividades.

De acordo com Spricigo (2014, [n.p.]), o Estudo de Caso pode ter a abordagem de ensino. Assim,

pressupõe a participação ativa do estudante na resolução de questões relativas ao caso, normalmente em um ambiente colaborativo com seus pares. Os casos são construídos em torno de objetivos de aprendizagem (habilidades e competências) que se pretende desenvolver, e são seguidos de questões que devem ser respondidas pelos estudantes. A presença dessas questões torna o estudo de caso uma abordagem de ensino guiada.

Dessa forma, essa metodologia ativa possibilita a busca de uma fundamentação teórica pelos alunos que, por meio das discussões com seus colegas, constroem colaborativamente uma solução para o caso apresentado. Esse método compõe uma estratégia para uma abordagem na forma de ensinar, uma prática docente.

Partimos, então, do planejamento do conteúdo e do processo, deixando claras as normas e as diretrizes das atividades, as quais denominaremos de “contrato de aprendizagem”. Mattar (2017, p.50) revela que

o sucesso da utilização do método de caso pode ser mensurado de várias maneiras: ao final da aula, com a avaliação dos próprios alunos; nas aulas seguintes, de maneira a averiguar se a discussão foi útil para a solução de problemas ou as discussões posteriores; e no longo prazo, nas atividades profissionais dos alunos (o que, entretanto, não é obviamente simples de medir).

Assim, a avaliação do desempenho do aluno pode advir de sua participação na aula, de trabalhos escritos individuais, das provas e atividades em grupo e das

apresentações. O professor, ao longo do processo, pode fornecer *feedbacks* avaliativos, formativos e incentivo aos alunos.

Nos estudos de caso que envolvem pesquisa, Souza, Perez e Lozza (2019, p.69) destacam que a

maior parte dos casos, concomitantemente envolve pesquisa quantitativa e qualitativa com o objetivo de validar os dados alcançados e certificar se suas hipóteses são ou não autênticas. Geralmente estes trabalhos envolvendo coletas de dados demoram mais tempo do que o programado, pois poderá haver imprevistos. Precisa ser planejada com antecedência e ao final, requer dos estudantes flexibilização, paciência e empatia com a finalidade de interpretar as respostas, respeitando as opiniões dos envolvidos, além de terem que desenvolver a criticidade com o objetivo de responder ao problema inicial apresentado.

O Estudo de Caso pode ser usado como Caso-Exemplo e, como o próprio nome diz, é um caso que já aconteceu e pode ser utilizado como motivador para a aprendizagem. Os Casos-Problema reproduzem um contexto de uma situação-problema, levando o aluno a tomar decisão, o que requer discussão em sala de aula.

Por fim, Mattar (2017) aponta que um caso utilizado em uma aula seria uma técnica para exemplificar; e um caso para ser resolvido em várias aulas configura-se como metodologia ativa.

1.3.1.4 Aprendizagem Baseada em *PEER INSTRUCTION* (em pares)

O método *Peer Instruction* – traduzido como “instrução em pares” – foi criado pelo professor de Física Eric Mazur, da Harvard University, para atender às dificuldades de compreensão dos conteúdos de suas aulas. Os alunos estudam previamente e, na aula, o professor forma os pares para instigá-los com perguntas no tempo de um minuto. Caso os acertos sejam inferiores a 35% entre os alunos, o professor ministrará uma aula sobre o tema. Dessa maneira,

para a *Peer Instruction* ser bem-sucedida, é necessário que o livro e as aulas expositivas desempenhem papéis diferentes dos que costumam exercer em uma disciplina convencional. Primeiro, as tarefas de leitura do livro, realizadas antes das aulas, introduzem o material. A seguir, as aulas expositivas elaboram o que foi lido, esclarecem as dificuldades potenciais, aprofundam a compreensão, criam confiança e fornecem exemplos adicionais. Finalmente, o livro serve de referência e guia de estudo. (MAZUR, 2015, p.10)

Essa metodologia, por seu aprendizado cooperativo, motiva o aluno e pode ser aplicada em qualquer disciplina, com resultados positivos.

As três fases do *Peer Instruction*, de acordo com Mattar (2017), são divididas em: Pré-aula, que contempla, antes da aula, leituras ou vídeos *online* e questões também *online*; Aula, que abrange breve explicação do professor sobre o tema, teste conceitual, respostas individuais ao teste conceitual, *Peer Instruction*, respostas individuais ao teste conceitual, fechamento do professor; Pós-aula, que finaliza com questões *online* depois da aula.

Essa metodologia também tem uma similaridade com a Sala de aula Invertida, por solicitar que os alunos leiam o material didático e as anotações do professor antes da aula.

Segundo Mattar (2017, p.42):

Para garantir essa leitura prévia, dentre outros motivos, são propostas três questões abertas que devem ser respondidas pela Web antes da aula. As duas primeiras abordam aspectos complexos da leitura sugerida, e a terceira é sempre igual; “O que achou difícil ou confuso na leitura? Se nada foi difícil ou confuso, conte-nos o que achou mais interessante. Por favor, seja o mais específico possível”.

De acordo com esses dados, o professor pode preparar a sua aula para atender às necessidades de seus alunos, organizando-a a partir dos acertos e dos erros nas respostas. Mattar (2017, p.44) esclarece que “os acertos devem ficar entre 35% a 70% nas respostas dos testes conceituais. [...] se o percentual estiver baixo o professor deverá repetir a explicação do conteúdo por mais tempo”.

No *Peer Instruction*,

[...] o professor precisa elaborar muito material de avaliação, incluindo testes de leitura, testes conceituais, questões a serem respondidas depois das aulas e questões para as provas. As atividades de leitura contam pouco na nota final da disciplina; já as atividades realizadas fora de sala de aula contam um pouco mais, mas o peso principal da média vem das provas. Os alunos ganham pontos por responder a perguntas sobre os materiais de leitura; recebem nota pelo esforço, portanto não pela correção de suas respostas, o que permite fazer perguntas desafiadoras e reduz drasticamente o esforço para avaliar as lições de casa. Tampouco são avaliados por suas respostas aos testes conceituais, mas também recebem nota por participarem de forma consistente ao longo do semestre. (MATTAR, 2017, p.46)

Sobretudo, no método *Peer Instruction* o aluno passa a ter conhecimento para explicar o conceito e sua finalidade.

1.3.1.5 Aprendizagem Baseada em Sala de Aula Invertida

De acordo com Bergmann e Sams (2016, p.11), “[...] o conceito de sala de aula invertida é o seguinte: o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”.

O procedimento é o oposto da aula tradicional, que, com a exposição do professor, torna-se um monólogo, enquanto o aluno passivo escuta o professor falar. Dessa forma, a Sala de Aula Invertida inicia com uma leitura prévia feita pelo aluno fora do local de aula, bem como a apreciação de vídeos gravados pelo professor para explicar o conteúdo; e, na aula, o professor instiga o aluno para tirar suas dúvidas, discutir e aprofundar o conhecimento. Com isso,

alguns conceitos devem ser descobertos de maneira independente, pelo próprio aluno, enquanto outros precisam ser ensinados diretamente ou por um diálogo socrático. Embora diferenças, modelo não constituam a panaceia da educação, esses vídeos nos permitiram explorar melhor diferentes modelos de ensino, mais adequado a nosso aluno. (MAZUR, 2015, p.10)

A metodologia de Sala de Aula Invertida traz ao aluno autonomia, ênfase na pesquisa e, sobretudo, desenvolve o senso crítico e a oportunidade de maior interação entre professores e alunos.

Mattar (2017, p.32) revela que a Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*) se tornou mais conhecida a partir dos anos 2000, e a Educause (2002) assim a define:

A sala de aula invertida é um modelo pedagógico em que os elementos típicos da aula e da lição de casa são alternados. Pequenas aulas vídeo são assistidas por estudantes em casa antes da aula, enquanto o tempo na sala é dedicado a exercícios, projetos e discussões. As aulas em vídeo são muitas vezes consideradas o ingrediente chave na abordagem invertida, sendo criadas e disponibilizadas pelo professor ou selecionadas de um repositório online. Embora uma aula pré-gravada possa ser um podcast ou outro formato de áudio, a facilidade com que um vídeo pode ser acessado e visualizado hoje tornou-se tão onipresente que o modelo invertido passou a ser identificado com vídeos.

Ainda Mattar (2017) revela que há repositórios de vídeos com acesso aberto e gratuito, bem como ferramentas para gravação e edição também sem custo. O professor pode gravar seu vídeo com *smartphone* e *softwares* gratuitos, cuidando da qualidade do áudio.

De acordo com Mattar (2017, p.36),

outra função do professor na sala de aula invertida é criar uma diversidade de instrumentos de avaliação, o que inclusive explica as reações à metodologia em muitas escolas, pelo excesso de trabalho envolvido... [...] podem incluir testes, questões e outros tipos de avaliação antes, durante e depois da aula e detectar quais pontos poderia retomar durante a aula, quanto para acompanhar o progresso da aula e avaliar se os objetivos da aula forma alcançados.

Portanto, um dos desafios da Sala de aula Invertida é o planejamento das aulas com atividades que envolvam os alunos e os motivem para as tarefas propostas. Além disso, o professor precisa replanejar suas aulas com base em outras metodologias ativas, como casos, problemas, projetos; “[...] carregaria, como uma concha ou um caracol, outras metodologias dentro de si” (MATTAR, 2017, p.40).

Contudo, como fica, por exemplo, a questão do tempo a ser despendido pelo docente? Preparar vídeos, roteiros e atividades para as aulas requer dele um tempo que ele não tem e que não é devidamente remunerado. Nesse contexto das metodologias ativas aqui retratadas constatamos o quanto de trabalho de pesquisa e de criação o profissional irá utilizar, ao adotar uma determinada metodologia ativa. O trabalho se dá antes, ao preparar a aula; durante, ao conduzir o roteiro; e, por fim, em casa, ao corrigir as atividades que muitas vezes são propostas. E os alunos, como reagirão à mudança de ensino e aprendizagem? Pelo que temos vivido na docência, não é fácil implantar qualquer uma das metodologias ativas apresentadas neste capítulo. Elas requerem de ambos, docente e discente, mudanças de paradigmas e, fundamentalmente, muita leitura prévia pelos discentes; e tempo, criatividade e pesquisa pelos docentes.

2 A CLÍNICA DA ATIVIDADE E SEUS FUNDAMENTOS

Estar em atividade é sentir-se bem. E sentir-se bem é ser o sujeito ou os sujeitos de uma atividade mediatizante no decorrer da qual progride o poder de agir. (CLOT, 2010, p.299)

Neste capítulo apresentaremos na primeira seção uma parte histórica da constituição da CA e seus conceitos-chave; na segunda, o trabalho docente, a questão da regra do ofício e o papel do coletivo; e na terceira adentraremos na perspectiva histórico-cultural, com a linguagem e o desenvolvimento, à luz de Bakhtin e de Vygotski.

2.1 ALGUNS ELEMENTOS HISTÓRICOS DA CLÍNICA DA ATIVIDADE

Nesta seção, centrar-nos-emos na história da CA e seus conceitos-chave, por meio da definição de trabalho, com ênfase nos conceitos: atividade prescrita, atividade realizada e real da atividade.

A CA despontou na década de 90 na França, como uma perspectiva de análise e intervenção sobre o trabalho, uma vertente da psicologia do trabalho. De acordo com Conceição, Rosa e Silva (p.23, 2017),

na perspectiva da clínica da atividade, o trabalho exerce uma função psicológica, podendo ser fonte de saúde ou adoecimento. No Brasil, ela tem sido assumida em grupos de pesquisa, que, de diferentes modos, a tomam como ferramenta para as suas práticas de pesquisa e intervenção. Desse modo, temos construído, com a clínica da atividade e outras heranças teórico-metodológicas, um campo de coerência que tem dado sentido à prática universitária de pesquisa, ensino e extensão no campo da psicologia do trabalho.

As referências à história da CA são concernentes aos estudos acerca da teoria histórico-cultural, que tem em Vygotski seu representante, e à linguística de Bakhtin, distinguindo-a como uma das vertentes das ideias entre a Ergonomia Francesa e a Psicologia do Trabalho. Yves Clot, psicólogo francês, dá voz a essa corrente de

pensamento no CNAM, *Conservatoire des Arts et Métiers*⁹, estabelecido em Paris na metade da década de 90. Destacam-se duas obras de Clot traduzidas para o português, que revelam essa corrente teórica: *A função psicológica do trabalho* (2007/1999) e *Trabalho e o poder de agir* (2010/2008).

A CA constituiu-se como uma perspectiva de análise e intervenção sobre o trabalho, e a ideia consiste na reconstrução do trabalho pelo trabalhador, nas situações reais do ofício, permitindo a ampliação de seu poder de agir. O psicólogo francês defende a ideia de que há infinitas possibilidades não realizadas, que, quando avaliadas pelos sujeitos, podem ampliar as possibilidades de agir do sujeito em situação de trabalho.

A CA, além de ancorar-se nos ideais de Vygotski e Bakhtin, agrega algumas heranças, dentre elas a Ergonomia¹⁰. Ergonomia é a ciência que investiga a relação entre o ser humano e o trabalho que este realiza, com o objetivo de favorecer as condições de adaptação do trabalho humano e o desempenho de um sistema. De acordo com Muniz-Oliveira (2015, p.33),

a Ergonomia da Atividade surgiu na França e na Bélgica numa época em que havia forte preocupação com o social dos pesquisadores na Europa no século XX. Desde o início, ela esteve claramente articulada com o movimento operário, buscando transformar as situações de trabalho e, conseqüentemente, atender às demandas sindicais a fim de promover a melhoria das condições de trabalho e garantir a saúde dos trabalhadores.

Assim, a prática da Ergonomia volta-se à sistematização do trabalho em prol da saúde dos trabalhadores ou da empresa e é a principal responsável pelas condições materiais do trabalho, nos níveis técnico, econômico e social. Conforme destaca Clot (2010, p.47), “não é, portanto, erroneamente que J. Thoureau fez a proposta, apoiado em Wisner, de definir a ergonomia como uma tecnologia”.

Destaca-se, na prática da Ergonomia, o interesse pelos limites da ação, em que as questões práticas em tempo algum são transpostas ou resolvidas no plano teórico. Os

⁹ O *Conservatoire des Art et Métiers*, fundado em 10 de outubro de 1974, constitui-se como uma instituição de ensino superior e pesquisa, subsidiado pelo governo francês, cujos estudos são direcionados para a área educacional, industrial e científica.

¹⁰ “O termo <ergonomia> deriva das palavras gregas *ergon* -- trabalho e *nomos* -- normas, regras, leis. De acordo com a Associação Brasileira de Ergonomia, a Ergonomia é uma disciplina científica relacionada ao entendimento das interações entre os seres humanos e outros elementos ou sistemas, e à aplicação de teorias, princípios, dados e métodos a projetos, buscando otimizar o bem-estar e o desempenho global do sistema” (MUNIZ-OLIVEIRA, 2015, p.30-31).

limites da ação também dizem respeito à Psicopatologia do Trabalho, uma área da ciência que busca investigar os estados psíquicos relacionados ao sofrimento mental no trabalho. Como afirma Clot (2010, p.100), “na patologia, existe, de fato, uma criação subjetiva”. Portanto, para compreender as exigências da atividade, deve-se enfrentar os conflitos.

Em entrevista concedida a Sato *et al.* (2006, p.101), Clot estabelece a relação que permeia a CA, a Psicopatologia do Trabalho e a Ergonomia:

Na França há duas razões para a psicologia do trabalho não se transformar na psicologia industrial: a presença da tradição da ergonomia, muito forte, a ergonomia francófona, ergonomia da atividade, com o trabalho de Alain Wisner, que contribuiu muito. Nessa perspectiva, a ergonomia propõe a distinção entre trabalho prescrito e trabalho real, entre tarefa e atividade. Ela utiliza-se do pensamento da psicologia soviética de Leontiev. A ergonomia francófona opõe-se à psicologia industrial, à psicotécnica e à psicologia dos recursos humanos. É uma oposição forte, bastante desenvolvida na França, sobretudo no CNAM. A psicologia do trabalho analisa o trabalho no sentido dado pela ergonomia.

Na continuidade da entrevista, Clot revela que a Ergonomia também pode ser observada como clínica, pois “deve se adaptar o trabalho ao homem e não o homem ao trabalho [...] ela analisa a disfunção dos homens e não a disfunção da situação, da organização”. E continua Clot (2010, p.47): “essa é, talvez, a origem da lucidez de Wisner em relação aos limites da ergonomia”. O ergonomista Wisner, por seu profissionalismo acadêmico, contribuiu para o avanço no plano científico. Criticava a psicologia experimental, fazendo a seguinte ressalva: “Recusamos a experimentação em fisiologia e psicologia do trabalho se ela não é precedida por um estudo aprofundado das atividades de trabalho” (CLOT, 2010, p.54).

Não obstante, Yves Clot (2010, p.60) ancora a CA em Vygotski, que destaca a importância das

[...] relações com os outros; na interação atual com eles e na história longínqua que eles lhe transmitem graças às ferramentas de que se serve e à linguagem. Em seu entender, não há pensamento sem destinatário e, na ação conjunta dos sujeitos sobre o mundo, esse pensamento é sempre mediatizado pela linguagem e pela cultura.

Desse modo, a CA configura-se como um mecanismo de transformação da situação de trabalho e da saúde. E, ainda nas palavras de Clot (2007, p.76), “o trabalho se apresenta graças aos traços que deixa (objetos, signos, instrumentos e regras) às gerações que se sucedem [...]”.

No livro *Trabalho e poder de agir*, Clot apresenta a ideia de Le Guillant (2006 apud CLOT, 2010, p.99, grifo no original): “Entre a causa e o efeito, há sempre a atividade ‘dramatizada’ de um sujeito”. Portanto, fica evidente a compreensão progressiva das relações entre Psicologia do Trabalho e Clínica da Atividade, além do elo entre saúde e atividade. Clot (2010, p.104, grifo do original) replica que “até pelo conflito no qual sua atividade o coloca, o sujeito não permanece passivo... é possível sustentar que ‘seu’ ofício se revela na sua capacidade de lutar contra a adversidade, na tentativa de escapar ao que o deixa confinado”.

Com efeito, Vygotski é um representante que nos deixa um legado relevante para compreender o desenvolvimento humano, bem como para ancorar as análises que buscaremos nesta investigação. E Clot (2010, p.60, grifos no original) relata que, no final de 1920, ele se destacou na psicologia soviética:

No momento em que a psicologia se tornou uma verdadeira “potência” social, sem ter a possibilidade de escapar a todos os “defeitos de fabricação” que acompanharam seu surgimento, a inspiração vygotskiana constitui muito mais que uma força de advertência.

A difusão de suas ideias foi desordenada, utilizada por inúmeras equipes de pesquisa. Nos dias atuais contribui para a psicologia do trabalho e a ergonomia e tem fornecido respaldo aos resultados em neuropsicologia. Clot (2010, p.60) pondera: “Vygotski não teria ficado assustado diante da dispersão das implicações empíricas de seu trabalho [...] sua única pretensão consistia em fazer psicologia *tout court*”. E acrescenta que, para ele, “da criança ao adulto, a subjetividade, a sociedade e a cognição estão ligadas ou desligadas na ação” (p.60).

2.2 CONCEITOS-CHAVE

Destacam-se alguns conceitos-chave neste contexto, como a diferenciação entre tarefa e atividade. Segundo Clot (2010), fazendo referência a Leplat e Hoc (1983), a tarefa é aquilo que se tem a fazer e a atividade, aquilo que se faz, ou seja, para a psicologia do trabalho, há distinção entre a tarefa prescrita e a atividade realizada, e ainda há a força dos coletivos profissionais na reorganização da tarefa. Conforme conclui Clot (2010, p.119, grifo no original),

portanto, entre o prescrito e o real, há um terceiro termo decisivo que designamos como o gênero social do ofício, o gênero profissional, isto é, as “obrigações” compartilhadas pelos que trabalham para conseguir trabalhar, frequentemente, apesar de todos os obstáculos e, às vezes, apesar da organização prescrita do trabalho.

Ressaltamos ainda que

outro conceito relevante é a atividade de trabalho, que é a tentativa de realização dessa tarefa. Há ainda outros conceitos significativos, como: trabalho prescrito e trabalho realizado. O primeiro envolve regulamentos que presidem as ações do trabalho, ou seja, textos produzidos por empresas ou instituições que prescrevem o que e como o trabalhador deve fazer; e o segundo, o trabalho realizado, revela aquilo que o trabalhador realmente realiza – que será sempre uma adaptação e, portanto, não será igual à tarefa prescrita. Existe, ainda, outro conceito fundamental, o trabalho real, que leva em conta não apenas o que é feito, o trabalho realizado, mas também o que se desejou fazer, mas não se fez. (BUENO; ROCHA, 2016, p.173)

Assim, o conceito de atividade é redirecionado entre tarefa prescrita e atividade realizada, com o acréscimo de um terceiro termo: gênero profissional, que é a reorganização das tarefas pelos coletivos profissionais. A atividade é o que se faz; e a tarefa, o que se tem a realizar. De acordo com Clot (2010, p.103), fazendo referência a Vygotski, “o homem está a cada minuto pleno de possibilidades não realizadas”. A proposta da Clínica da Atividade é justamente ir ao encontro dessas outras possibilidades de ação.

Dessa forma, podemos assim explicitar a distinção entre a atividade possível e a atividade impossível, como preconiza Clot (2007, p.116): “O trabalho como atividade dirigida parece um terreno particularmente propício para desenvolver ao real o possível e o impossível”. E diz respeito ao desenvolvimento dos sujeitos, que é desigual, bem como ao sentido da atividade realizada, que está em sua ação e nas outras potencialidades. Portanto, atividade real diz respeito ao que se fez, ainda que se tenha a tarefa determinada, prescrita. Levando isso em conta, temos que a CA é uma perspectiva de análise e reflexão do trabalho pelo próprio trabalhador.

Clot (2007, p.116) apresenta outro conceito, o real da atividade:

[...] é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem que fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer.

Faz-se necessário trazer o sentido da atividade realizada para o sujeito, sua ação e as possíveis ações na sua perspectiva, bem como os conflitos de critérios estabelecidos para o trabalhador, como: rapidez, segurança, produção, manutenção, rentabilidade, eficácia, entre outros. O desenvolvimento do sujeito acontece pela superação das atividades confrontadas no âmbito psicológico e técnico. Clot (2010, p.103) pontua mais questões fundamentais para compreender esses conceitos – real da atividade e atividade realizada –: “quem deseja compreender as exigências da atividade, deve confrontar-se com esses conflitos”. E diz mais: “[...] não há convergência entre atividade realizada e atividade real”. Nessas afirmações, Clot apresenta suas convicções para a compreensão das exigências impostas ao trabalhador. Para o autor, é fundamental olhar de frente para os dilemas da atividade. Esses conflitos dizem respeito ao que poderia, desejaria ou pensaria ter feito. Ainda o que se evita, o que deve ser refeito e o que se fez a contragosto. A atividade presente certamente foi influenciada pela atividade recuada, ocultada ou subtraída. Ela é uma oportunidade de tentar executar o trabalho como deve ser feito, um desafio subjetivo. Portanto, o sujeito, para Clot (2010), é definido como sujeito de ação, que cria um contexto para atender às demandas do trabalho.

O trabalhador, quando tem a capacidade de resistir às pressões do meio, demonstra a sua competência e a sua dignidade. Para Clot (2010, p.111), “a saúde é um poder de ação sobre si e sobre o mundo, adquirido junto dos outros”. Na perspectiva da CA, o foco principal é a transformação das situações de trabalho e a melhora da saúde do trabalhador, com foco na prevenção por meio de uma relação dialética.

Dessa forma, o sofrimento no trabalho pode impactar no corpo, na mente, no social e na moral dos trabalhadores. Pode vir a ser uma amputação do poder de agir, um sentimento de incompletude que se torna um princípio aniquilador do protagonismo. Muniz-Oliveira (2015, p.41) apresenta a convicção de Clot:

Nesse sentido, as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas, e mesmo as contra-atividades são consideradas na análise da clínica da atividade, assim como as atividades improvisadas ou antecipadas. É a partir da compreensão do real de atividade que se pode extrair os conflitos de uma situação de trabalho. Assim, o conceito de atividade deve incorporar o possível e o impossível, visando preservar as possibilidades de compreender o desenvolvimento e o sofrimento.

Um aspecto que precisa ser discutido, como revela Clot (2010), diz respeito à vitalidade relacionada ao desempenho do trabalho, que leva o trabalhador a recriar as técnicas da atividade. Com isso, o trabalhador tenta escapar dos conflitos vitais da atividade que Clot denomina de catacrese. De acordo com Clot (2010, p.106): “A etimologia grega indica que a catacrese consiste, de algum modo, em ‘puxar a brasa para a sua sardinha”.

A catacrese não ocorre por significados reais ou pela interiorização dos funcionamentos externos, e sim, pela recriação da atividade, dando-lhe uma “segunda vida”, que, para Clot (2010, p.107), “[...] transforma a atividade, aparentemente, passiva e submissa, em atividade inventiva e criativa”. Essa vitalidade é fundamental para o exercício do trabalho, sendo a apropriação subjetiva, um instrumento para o efeito da ação.

Tomamos como elucidação um exemplo de Clot (2010, p.106) sobre a atividade dos condutores de trem na França quanto à “utilização do freio: encurtar, voluntariamente, as distâncias para se mobilizar ou mobilizar-se para frear. Ou, [...] frear para se mobilizar ou mobilizar-se para não frear?” Dessa forma, a velocidade automática torna-se um desafio da profissão.

Chama-se a atenção, aqui, para a vitalidade indispensável ao exercício duradouro do ofício. Na tentativa de anular os obstáculos que opõem a atividade a si mesma, esse envolvimento leva os maquinistas a duplicar o meio exterior do trabalho por um meio interior que responde aos dilemas do precedente. A função dos instrumentos é afetada por uma atividade de reconcepção ou re-criação das técnicas, cujo uso é deslocado ou subvertido. Aqui, o dispositivo da “velocidade automática”, além de regular a velocidade do trem, serve para “fixar o espírito” do condutor na cabine, a fim de prevenir qualquer “vagabundagem”. Ao fazer disso um esporte, o condutor realiza um objetivo surgido dos conflitos vitais da atividade, aos quais ele deseja escapar: em psicologia do trabalho, essa atribuição de novas funções às ferramentas, o uso deslocado e inventivo de um dispositivo, é designado por catacrese. (CLOT, 1997a)

Entre os diversos temas levantados pelos trabalhadores, está o de como se manter atento no trabalho, considerando o dilema entre eficácia (chegar no lugar certo e na hora certa) e segurança (sem acidentes de trabalho). Para lidar com essa situação, um dos trabalhadores comenta: “Eu me faço medo para manter-me no trabalho”. Clot (2010, p.108) ainda apresenta uma perspectiva de psicologia do trabalho para clarear essa questão:

[...] não seria possível levantar, aqui, a hipótese de que os medos passados são reinvestidos para “fixar” a situação presente, mesmo sem o conhecimento do sujeito? [...] Os

medos sedimentados podem ser habitados de novo e, para além disso, transformarem-se em modo de ação sobre o real: traduzindo-os na nova língua da ação, o sujeito se desfaz desse fardo. O passado serve, sob esta perspectiva, para exorcizar os riscos do presente.

É a defesa contra o medo, por meio da própria defesa, é a proteção do “medo de errar”, ao “ficarem amedrontados”. Clot (2010, p.108) esclarece também que: “Essa catacrese subjetiva se torna inteligível se compreendermos que o sujeito só reproduz sua história com o objetivo de responder a uma situação atual, como uma repetição sem repetição”. Nesse aspecto, ressaltamos que

[...] a clínica da atividade se encontra, aqui, perante uma distinção necessária: será que, na elaboração das respostas psicológicas em situação de trabalho, todas elas dependem de mecanismos defensivos? [...] a doença é uma expressão da vida. [...] uma modificação da vida que permite a procura dela – talvez diminuída... (CLOT, 2010, p.108-109)

Clot (2010, p.109) cita Foucault, que definia a defesa como sendo a maneira de dominar um conflito, usando de outras palavras: “o estado de saúde é ser capaz de ficar doente e restabelecer-se. Ou seja, um luxo biológico”. Compreendemos então que saúde é, de certa forma, a possibilidade de viver sem defesas, ao dominar as doenças no momento em que aparecem.

O trabalho tem uma função psicológica, tal qual a relação que o sujeito tem com o trabalho. Assim, Clot (2007) afirma que a atividade não é só o que se faz, é importante olhar para o real da atividade. O não realizável também faz parte. Fortalecer, se engajar e transformar o coletivo para ele é quando se pode falar, argumentar, para chegar a critérios de qualidade.

A perda do sentimento de poder agir sobre o meio é sinônimo de falta de saúde. Sendo assim, Clot (2010, p.111) afirma que

a saúde é um poder de ação sobre si e sobre o mundo, adquirido junto aos outros. Ela está ligada à atividade vital de um sujeito, àquilo que ele chega, ou não, a utilizar das atividades do outro em seu próprio mundo. Portanto, se a saúde encontra sua origem na preservação do que o sujeito se tornou, ela descobre seus recursos naquilo que ele poderia ter sido.

A gênese do sofrimento está frequentemente nas atividades impedidas, que não cessam de agir na vida dos sujeitos. Dessa forma, o sofrimento pode ser oriundo da dor física ou da mental, bem como da incapacidade de agir, do ser capaz de fazer. Clot (2010) relata que, ao falar do ofício, em razão dos debates, das controvérsias e dos diálogos dos profissionais, consegue-se por vezes mudar a experiência mal vivida em outras experiências.

Assim, a atividade impedida, contrariada, é a amputação do poder de agir. Levando isso em consideração, podemos aferir que

o sofrimento do trabalho pode ser compreendido a partir das várias dimensões sobre as quais ele incide ou é pensado: (i) do corpo (lesões, fadiga, carga excessiva de trabalho, riscos ou ameaças à saúde, etc.); (ii) do psiquismo ou da subjetividade (stress[*sic*], burnout, transtornos mentais, enfraquecimento ou aniquilação do poder de agir do sujeito, etc.); (iii) do relacionamento entre os sujeitos (falta de reconhecimento, enfraquecimento dos coletivos de trabalho, empobrecimento das relações afetivas, competição exacerbada, etc.); (iv) da perspectiva do sujeito moral (assédio, dominação de classes, exclusão social, invisibilidade social, etc.); e (v) do ponto de vista do próprio trabalho (atividade impedida, esvaziada ou suspensa; perda do significado ou da função psicológica do trabalho, ausência de atividade). Seja qual for sua dimensão de análise ou incidência, a retórica do sofrimento no trabalho assume, em linhas gerais, ora um tom de denúncia social, ora clínico [...]. (BENDASSOLLI, 2011, p.73-74)

Para Bendassolli (2011, p.82, grifo no original), “a Clínica da Atividade [...] insiste que as ‘causas’ do sofrimento no trabalho não estão no sujeito, ou na relação entre os sujeitos, mas sim no próprio trabalho”. Clot (2010) se refere ao trabalho bloqueado como uma atividade impedida, incapaz de consentir o confronto do indivíduo e dos coletivos com os desafios, os riscos, bem como com as demandas do real da atividade. Por diversos motivos, a atividade torna-se impedida. Isso acontece sempre que não há um momento para discussão dos coletivos, bem como a manifestação dos indivíduos.

A CA propõe-se a transformar, para compreender, por meio de um debate metodológico que provoca reflexão, suscitando análises do trabalhador, o qual é mediado pelo interveniente. Ao falar do porquê da palavra *clínica*, Clot, em entrevista a Sato *et al.* (2006, p.101), assim afirma:

Clínica do trabalho porque é uma ideia de que é uma disciplina clínica, no sentido médico: tem como objeto uma doença nas situações reais de trabalho. Baseia-se na ideia de que a psicologia do trabalho vai partir do campo (da realidade de trabalho) e voltar ao campo. É uma ideia de que não há psicologia do trabalho sem transformação da situação de trabalho.

Clot (2010), refere-se ao trabalho bloqueado como uma atividade impedida, inapta a consentir o confronto do indivíduo e dos coletivos com os desafios, os riscos, bem como com as demandas do real da atividade. Por diversos motivos, a atividade torna-se impedida. Isso acontece,

[...] em primeiro lugar, quando os indivíduos e os coletivos não podem discutir os critérios de qualidade do trabalho. Clot (2010) defende que a discussão sobre o que constitui um trabalho bem feito é condição fundamental para a saúde no trabalho, para que este último cumpra seu papel de operador do desenvolvimento psicológico. [...] A perda dos objetivos realmente válidos para o sujeito e para os outros está na base do mal-estar no trabalho. (BENDASSOLLI, 2011, p.82)

A atividade torna-se impedida e advém o sofrimento por inúmeras causas, quando, por exemplo, não se consegue realizar um trabalho adequadamente, ou ainda não se discutiu sobre como executar com excelência. Portanto, podemos afirmar que discutir critérios de qualidade para o desenvolvimento do trabalho é necessário e fundamental. Além do mais,

[...] em segundo lugar, a atividade é impedida quando a organização do trabalho não oferece os recursos para que os sujeitos consigam realizá-la conforme sua aspiração. Como diz Clot (2010), em geral a organização não oferece tais recursos, fazendo antes o inverso: ela atrapalha a realização da atividade. E ela o faz quando, por exemplo, institui critérios de desempenho irreconciliáveis com a qualidade que os sujeitos e os coletivos esperam do trabalho. Desse modo, os critérios de desempenho tornam-se antagonistas da qualidade da atividade e mesmo do produto/serviço. A organização também impede a atividade quando desarticula, desarma e fragmenta os coletivos de trabalho, fazendo destes uma mera coleção de indivíduos, onde cada um é exposto ao isolamento. A atividade é impedida quando a história de um determinado gênero profissional é suspensa. Nesse momento, prossegue Clot, é o próprio *métier* que entra em sofrimento. (BENDASSOLLI, 2011, p.82-83)

O coletivo de trabalho é concebido na clínica da atividade como um recurso para o desenvolvimento da atividade. Um coletivo com saúde, possibilita a discussão conjunta sobre os critérios de qualidade do trabalho, bem como pode aumentar a possibilidade encontrar meios de lidar com os desafios do real. Segundo Clot (2006, p.102),

[...] na clínica do trabalho a questão do coletivo é o problema central. Não é o coletivo como grupo, mas o coletivo como recurso para o desenvolvimento da subjetividade individual; é o coletivo no indivíduo que nos interessa. Por isso Vigotski é tão importante. Vigotski apresenta a ideia de que o social não é simplesmente uma coleção de indivíduos, não é simplesmente o encontro de pessoas; o social está em nós, no corpo, no pensamento; de certa maneira, é um recurso muito importante para o desenvolvimento da subjetividade. Nesse sentido, o coletivo não é uma coleção, é o contrário da coleção. O coletivo, nesse sentido, é entendido como recurso para o desenvolvimento individual. É isso o que interessa à clínica da atividade. Há uma dimensão coletiva e subjetiva.

A partir dessa concepção, entendemos que o coletivo é uma força para o desenvolvimento da subjetividade dos sujeitos, para a transformação do trabalho a que a

CA se propõe. Essa ideia de que o social está em nós, nos remete à concepção de Vygotski de que vivemos em interação, uns com os outros. Existe um coletivo dentro de nós, e a clínica é um dispositivo, um mecanismo de ação, do conhecimento para a ação, que tem o objetivo de transformar uma situação que possa estar degradada.

Clot (2010, p.118) afirma que

[...] as transformações só conseguirão manter-se, de forma duradoura, pela ação dos próprios coletivos de trabalho. Eis o motivo pelo qual nos parece que a análise do trabalho visa, antes de mais nada, apoiar esses coletivos nos seus esforços de reduplicar seu poder de agir no seu meio.

Apresentados esses conceitos, podemos compreender melhor os cenários de trabalho. Partimos das análises das atividades existentes que se encontram degradadas ou desgastadas, que necessitam ser revistas e modificadas, convidando os trabalhadores a serem protagonistas dos processos de mudança. Assim, a transformação das situações de trabalho se dá pela ampliação do poder de agir. Clot (2010, p.15) relaciona o poder de agir à atividade, avaliando o campo “de ação efetivo do sujeito ou dos sujeitos em sua esfera profissional habitual, o que se pode também designar por irradiação da atividade, seu poder de recriação”.

Assim, cabe ao interveniente o papel de propiciar a discussão acerca do trabalho, suscitando análises em que o protagonista é o trabalhador. De acordo com Lima e Batista (2016, p.114), “é sabido que a *expertise*, no seu sentido convencional, tenta compreender o trabalho para transformá-lo. Já a CA tenta realizar o oposto: transformar para compreender”. Expressar orientações técnicas acerca do que precisa ser corrigido na prescrição e na organização do trabalho em análise cabe ao *expert*, que procura compreender o trabalho para transformá-lo, pois o seu foco é o desenvolvimento. A intervenção em clínica oportuniza ao trabalhador a análise e a interpretação da própria atividade, com o objetivo de desenvolvê-la. Vai na direção contrária ao papel do *expert*.

Reafirmamos que discutir critérios de qualidade para o desenvolvimento do trabalho é fundamental. Como argumenta Clot (2010), a atividade também é impedida comumente quando a organização não disponibiliza recursos para que os trabalhadores consigam realizá-la de acordo com seu ideal. Dessa forma, podemos constatar que os recursos se fazem necessários e indispensáveis para a realização da atividade.

2.3 O TRABALHO DOCENTE

Essa seção aborda uma definição específica para trabalho docente e a questão da regra do ofício.

O trabalho docente diz respeito aos alunos; à instituição à qual pertence; aos pais; e a outros profissionais, que se constituíram ao longo do tempo no ofício de ser professor. Segundo Muniz-Oliveira (2015, p.55), “[...] o professor precisa estabelecer e coordenar relações entre vários objetos constitutivos de sua atividade. [...] as prescrições, os coletivos, as regras do ofício e as ferramentas”. As prescrições são mediadas pelo coletivo, pois, a partir da concepção inicial, dos professores no coletivo, autoprescrevem-se tarefas, redirecionando sua categoria. Um professor pode pertencer a diversos coletivos, como, por exemplo, o dos professores da disciplina, o da classe e do coletivo maior, que é o do *métier*.

Ainda esclarece Muniz-Oliveira (2015, p.56) que as regras do ofício são a memória comum e a caixa de ferramentas, que se modificam com o tempo e geram conflitos de opiniões. Quanto à caixa de ferramentas/artefatos, o professor faz uso de materiais (manuais, fichas pedagógicas, exercícios já construídos ou construídos por ele mesmo) e estão em função dos modos de fazer. Os artefatos podem se transformar em instrumentos para a ação pedagógica, como um exemplo, o uso de uma plataforma de ensino que tem a função de organizar ou reorganizar a atividade docente.

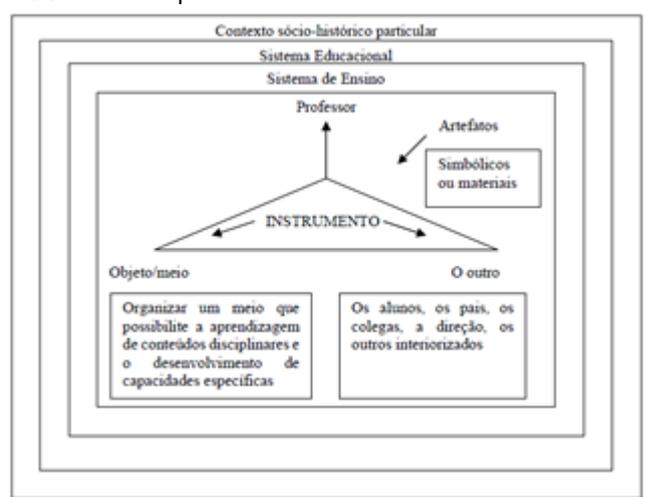
Portanto,

o trabalho do professor pode ser concebido como um ofício e um trabalho como qualquer outro, sendo uma atividade coletiva, que não pode ser limitada à sala de aula e às interações com os alunos, mas uma atividade em que há vários outros envolvidos, em que é necessário o uso de ferramentas, contando com uma tradição profissional, não sendo limitada à sala de aula, pois o professor realiza outros trabalhos como preparação de aula, correção de exercícios e avaliações em outro espaço que não a aula. (MUNIZ-OLIVEIRA, 2015, p.57-58)

No trabalho do professor relações são estabelecidas entre as prescrições, as ferramentas, as tarefas, os colegas, os superiores hierárquicos e os alunos, bem como consigo e com os valores. Esse trabalho, para Muniz-Oliveira (2015, p.58) é uma atividade situada, prefigurada pelo próprio trabalhador, mediada por instrumentos simbólicos e materiais, interacional, interpessoal, transpessoal e conflituosa. A figura que segue,

elaborada por Machado (2007, p.92), com base em Clot (2007), ilustra a interpretação de Muniz-Oliveira (2015) dos elementos básicos do trabalho do professor em situação de aula, considerando as múltiplas relações sociais existentes em determinado contexto sócio-histórico, inserido em um sistema de ensino e em um sistema educacional em que o agir docente faz uso de instrumentos, com foco nos discentes, na instituição de ensino, nos pais dos educandos e nos demais profissionais envolvidos no processo educacional.

FIGURA 1 – Esquema sobre o trabalho docente



FONTE: Machado (2007).

Desse modo, o trabalho docente consiste em um planejamento de aula e de avaliação que promova a aprendizagem dos conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas a eles relacionadas, tudo ancorado em um projeto de ensino prescrito por instituições superiores com prescrições hierárquicas (MUNIZ-OLIVEIRA, 2015).

Da mesma forma, para Machado (2007), em tese, o trabalho docente representa a mobilização do professor para o planejamento da aula e da avaliação que oportunizarão aos alunos apreender os conteúdos de sua disciplina constantes do projeto de ensino prescrito por instâncias superiores. Para tanto, o professor necessita desenvolver seu trabalho com recursos internos e externos, materiais ou simbólicos, bem como modificar as prescrições de acordo com o perfil dos sujeitos envolvidos e buscar soluções para os conflitos, norteados pelos modelos do coletivo de trabalho.

O docente é o responsável pela mediação entre os alunos e a organização da instituição. Dessa maneira, interiorizará os dilemas e os desafios inerentes a sua posição e buscará estratégias para fazer o seu trabalho.

Contudo, não podemos nos esquecer da condição humana do professor, como afirma Padilha (2014, p.169-170): “Mas é claro que a condição do professor é a de ser humano; nós, professores, somos seres humanos”. E acrescenta: “A nossa formação como profissionais-professores e o desempenho de nosso ‘ofício’ não se esgotam em um curso, em uma graduação, em uma reunião” (PADILHA, 2014, p.182, grifo no original). É um ofício que se constitui nas relações humanas, por meio de seus conhecimentos e seus saberes coletivos de trabalho, que são verdadeiros agentes de saúde, na medida em que possibilitam a vazão do conflito em relação aos critérios, às regras ou seja, à articulação dos coletivos para o melhoramento no trabalho, ainda podemos aferir que os recursos se fazem necessários e indispensáveis para a realização da atividade. Pesquisas do grupo ALTER-LAEL, revelam que,

problemáticas que se assemelham, mesmo vindo de diferentes situações de trabalho educacional, e que podem ser listadas, muito resumidamente, como: ausência do professor na elaboração de prescrições para o trabalho educacional; prescrições muito vagas que trazem muitas exigências do professor mas não explicam efetivamente como realizar seu trabalho; sobrecarga de trabalho e dificuldade, para o professor, de tomar as rédeas de seu trabalho e de seu desenvolvimento profissional; formação de professores baseada nas teorias da didática e da educação, mas que aborda muito pouco as questões mais cotidianas do trabalho, o que cria inúmeros desafios para o jovem professor que inicia sua carreira profissional; pouca importância dada aos contextos de realização do trabalho educacional tanto na formação inicial quanto na formação contínua; entre outras. (MACHADO; LOUSADA, 2013, p.43)

Essa problemáticas apontadas pelo grupo ALTER-LAEL se traduzem como realidade ainda hoje na maioria das instituições educacionais. Sendo que há poucas propostas de formação de professores, bem como o encontro de soluções para os problemas no trabalho construídas com os professores-trabalhadores.

Sobretudo, há propostas exitosas como de intervenção, pesquisa e formação para o desenvolvimento de professores como a dos Cursos Extracurriculares de Francês da USP que

se organiza segundo alguns princípios: parte-se de aspectos encontrados na situação de trabalho dos professores, bem como nas dificuldades e soluções vivenciadas no ambiente profissional; realiza-se uma *intervenção* na situação de trabalho, visando à sua transformação. Os resultados da *intervenção* são analisados nas pesquisas e, apenas após essa etapa, retornam aos professores por meio da formação. (LOUSADA, 2017, p.94)

Com esse exemplo, constatamos que é possível se pensar e concretizar propostas de formação para tratar do trabalho docente de forma a possibilitar o desenvolvimento dos profissionais que atuam no processo de ensino e aprendizagem.

2.4 O DIALOGISMO NA CLÍNICA DA ATIVIDADE: BAKHTIN E VYGOTSKI

Nesta seção, mostraremos as elaborações de Vygotski e de Bakhtin, referências importantes na CA, bem como o alicerce teórico que embasa a metodologia. Apresentaremos algumas das ideias desses autores, com as quais a CA dialoga.

De acordo com Scorsolini-Comin e Santos (2010), tendo como foco a Psicologia do Desenvolvimento, é preciso esclarecer que Bakhtin e Vygotski viveram na mesma época e, apesar de terem pontos comuns em suas obras, não se utilizaram disso para a constituição de suas teorias acerca da linguagem e do desenvolvimento humano:

Eles possuíam não apenas formações diferentes, como também focos diferentes de investigação. Vygotski focalizou a sua obra muito mais nas questões desenvolvimentais, enquanto que Bakhtin estudou mais a linguagem a partir da perspectiva da Linguística, o que gerou mudanças importantes no modo como a linguagem era focalizada e concebida na ciência. (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010, p.4)

Dessa forma, tomamos os estudiosos como aportes teóricos de base para esta investigação, pois Vygotski enfatiza o desenvolvimento humano e Bakhtin tem como foco a linguagem. A contribuição de Bakhtin para esta pesquisa é de grande valia, a fim de compreender os signos e analisar os diálogos das entrevistas de instrução ao sócia e autoconfrontação. Segundo Clot (2010, p.133), além da conversação e da interação, “o diálogo e a ordem dialógica é que oferecem o cenário em que os sujeitos encontram a si mesmos e os outros... [...] defrontam com suas histórias, contextos ambientais e circunstâncias”. Com isso,

o movimento dialógico cria: relações renovadas, de situação em situação, entre o falante sujeito e os outros, assim como entre esse mesmo falante e aquele que ele havia sido. Procedendo assim, ele transforma, manifesta e revela, no sentido fotográfico do termo, as posições dos interlocutores que se elaboram no decorrer do movimento, até mesmo se desestruturam sob o efeito de contradições engendradas por esse mesmo movimento dialógico. Falar-se á, então, de uma *motricidade* própria ao diálogo. (CLOT, 2010, p.135)

Assim, a própria ação é avaliada e reformulada, resultando em novas interrogações e outros questionamentos, a revelação pela ação, que se dá pelo desenvolvimento. É um processo transformador por natureza, um verdadeiro protagonismo. Levando em conta as ideias de Bakhtin em relação ao diálogo, temos que elas:

[...] focalizam, primeiramente, o conceito de diálogo e a noção de que a língua é sempre um diálogo. Para este pensador, o verdadeiro objeto de estudo da Linguística seria o caminho pelo qual a realidade social partilhada pelos indivíduos torna-se condição essencial para que a língua se una à fala e se torne processo de comunicação capaz de produzir atos de fala. (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010, p.2)

Destacamos ainda que

[...] a verdadeira substância da língua seria o ato dialógico em seu acontecimento concreto, sendo que qualquer diálogo, além de ser ele próprio histórica e socialmente determinado, evidencia uma outra história: a história da própria linguagem. A língua seria o produto do trabalho coletivo e ininterrupto de sujeitos socialmente organizados, cujo processo instaura a construção, também coletiva, de conhecimentos, práticas e saberes sobre o mundo. (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010, p.3)

De acordo com Bakhtin (2006), a língua não se apresenta como um sistema de formas normativas para a consciência dos indivíduos que a falam. Ele conclui que a enunciação, isto é, o produto da fala, é de natureza social, e nesse aspecto há uma convergência nas teorias de Bakhtin e Vygotski.

Bakhtin (2006, p.115) deixa claro que “a palavra é uma ponte lançada entre mim e os outros” e destaca ainda que “a palavra é território comum do locutor e do interlocutor”. Assim, a atividade mental do sujeito e a expressão exterior constituem-se em um território social. O autor salienta que o meio social envolve o indivíduo, que organiza toda a enunciação, toda expressão. Logo,

[...] toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica. Está errado quando diz que esse conteúdo ideológico pode igualmente ser deduzido das condições do psiquismo individual. O subjetivismo individualista está errado em tomar, da mesma maneira que o objetivismo abstrato, a enunciação monológica como seu ponto de partida básico. (BAKHTIN, 2006, p.124)

Isso ocorre porque a palavra possui um sentido vivencial e ideológico, componente da comunicação do cotidiano, que se traduz em um complexo de significados. Assim,

[...] tanto a linguagem como a história constituem pontos nodais na compreensão das questões humanas e sociais. Por ser polissêmica e dialógica, a palavra traz marcas culturais, sociais e históricas – marcas estas que estão cravadas em nosso desenvolvimento psíquico, motor e emocional. Nesse aspecto, Bakhtin estabelece o maior divisor de águas na construção de sua noção sobre a língua, pois, ao afirmar que o contexto histórico é parte constitutiva da linguagem, ele questiona as concepções estruturalistas que tomam a palavra como parte de um sistema abstrato de formas, em que o falante não tem poder de intervenção. O contexto histórico transforma a palavra fria do dicionário em fios dialógicos vivos, que refletem e refratam a realidade que a produziu. (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010, p.751)

Scorsolini-Comin e Santos (2010, p.752) ainda afirmam: “A palavra permite a constituição do sujeito *na* e por meio *da* linguagem. [...] A significação de uma palavra só pode ser entendida a partir dos enunciados, da sua entonação, que vai lhe conferir toda uma expressividade própria”. Ainda conforme os autores,

[...] ao destacar o caráter social da palavra, Bakhtin fez referência ao fato de que o desenvolvimento também não se dá ao acaso e de modo individual, como veiculado pelas teorias desenvolvimentais clássicas. Pelo contrário, a linguagem e o desenvolvimento se dão na interação social, no contato da pessoa com seus outros e o meio no qual vivem, sendo a palavra uma expressão possível dessa relação pessoa-cultura. (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010, p.752)

Os diálogos referentes às autoconfrontações se constituirão pela interação social por meio do processo reflexivo, ou seja, na interação verbal. Assim,

[...] para Bakhtin, a realidade é essencialmente contraditória e em permanente transformação. Nesse sentido, propõe uma dialética que, nascendo do diálogo, nele se prolonga, colocando pessoas e textos em um permanente processo dialógico. Seu pensamento coloca-se de modo sempre aberto, resistindo à ideia de acabamento e perfeição, o que pode ser estendido aos sentidos sobre desenvolvimento implícitos em sua obra. Desse modo, podemos afirmar que Bakhtin concebe o desenvolvimento humano, tal como apregoa em relação à linguagem, como uma malha de discursos circulantes e plurais (discursos cujos sentidos não podemos controlar), em contraposição a um discurso monológico, que não apenas relativiza os posicionamentos, mas subsidia saberes e práticas em nosso meio que possuem uma materialidade e concretude que lhe são próprias. Ao desconstruir a noção de sequências desenvolvimentais ou fases de desenvolvimento quando pensa a linguagem, Bakhtin rompe com a ideia de maturação das estruturas orgânicas e promove uma compreensão não apenas mais ampla desse processo, como também mais alinhada aos paradigmas contemporâneos de ciência e produção do conhecimento. Por conseguinte, ao abordar a centralidade da linguagem na vida humana acaba por endossar uma noção de desenvolvimento que extrapola um “passo a passo” metodológico, ao apregoar a não cristalização das práticas. Nesse posicionamento, abre espaço para os movimentos de transformação inerentes à linguagem, à comunicação como domínio de expressão coletiva e ao próprio desenvolvimento como processo ininterrupto. (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010, p.752, grifo no original)

Por fim, Bakhtin (2006) revela sua visão dialógica de desenvolvimento e, sobretudo, discorre a respeito do tema e da significação, da compreensão ativa, da apreciação e da significação, bem como da dialética da significação. De acordo com esse autor,

[...] conclui-se que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos da situação. (BAKHTIN, 2006, p.132)

De acordo com Bakhtin (2006, p.124),

o tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução, bem como uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema. Bem entendido, é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema. Assim, não há tema sem significação e vice-versa.

Em conexão com o problema da compreensão, a distinção entre tema e significação adquire clareza; e assim, no processo de compreensão, a cada palavra da enunciação se estabelece uma série de palavras nossas, formando uma resposta. Assim, Bakhtin afirma que

[...] a sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias. (BAKHTIN, 2006, p.139)

O dialogismo é um conceito que permeia toda a obra de Bakhtin. Tal conceito pode ser definido como o princípio constitutivo da linguagem, o que significa que toda linguagem, em qualquer campo, está impregnada por relações dialógicas. A concepção dialógica contém a ideia da relatividade da autoria individual e, por conseguinte, o destaque do caráter coletivo e social da produção de discursos. Para Bakhtin, a pessoa é dialógica e aflora na relação com o outro, no discurso que elabora, em que a linguagem se revela no contexto histórico, propiciando socialmente novas linguagens.

Desse modo, conforme a premissa do dialogismo bakhtiniano, podemos dizer que sempre há um diálogo a ser realizado, ou seja, as relações dialógicas são infindas. (MAGALHÃES, 2014, p.65).

Uma importante contribuição de Clot, a partir das ideias de Bakhtin, é o conceito de gênero de atividade, elaborado por meio dos gêneros do discurso:

[...] falamos por meio de variados gêneros sem desconfiar de sua existência. Moldamos nossas falas segundo formas precisas de gêneros padronizados, estereotipados, por vezes mais flexíveis, mais expressivos ou criativos. Esses gêneros que são os falares sociais em uso numa situação, nos são praticamente dados tal como nos é dada a língua materna. (CLOT, 2007, p.42)

Nas palavras de Clot (2007, p.44), “o gênero pode definir-se como o conjunto das atividades mobilizadas por uma situação, convocadas por ela”. Assim, o que as gerações fizeram outrora se sedimenta às atividades em curso. Para compreendermos melhor, vejamos o que diz Bakhtin (1997, p.301-302):

[...] para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso oral e escritos. Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica [...]. Na conversa mais desenvolvida, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos [...]. Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...]. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas) [...]. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

É importante, para esta pesquisa, o estudo da teoria do filósofo para a análise da dimensão pedagógica na atuação docente. Assim, percebemos que o trabalho de Bakhtin

[...] está muito relacionado à linguagem e, neste sentido, pode ser diretamente relacionado com a dimensão pedagógica dos professores, com seus processos reflexivos e com sua aprendizagem continuada, quero dizer, advinda de um pensar organizado sobre a prática diária. Se entendermos a linguagem como dialógica e polissêmica, como Bakhtin a define, temos aí um grande espaço para a reflexão, para entendimento de nossas ações, representações e de como atuarmos junto a nossos alunos e junto a nossos colegas de profissão. Que vozes permeiam nossas aulas, nossas interações servem a quem, a que objetivos? Todas essas reflexões são pertinentes para a busca de um melhor entendimento sobre nossos papéis e sobre nossa identidade. (DRUDI, 2009, p.1)

Nessa perspectiva, ressalta a contribuição do teórico da linguagem, Mikhail Mikhailovich Bakhtin, para a reflexão dos métodos em CA. Os docentes que vivenciam a metodologia certamente refletiram acerca da própria prática pedagógica, destacando-se a linguagem, as expressões corporais – enfim, o agir docente.

Freitas (2013, p.15) pondera que “nos campos de estudos de Bakhtin, está sempre presente o outro como ser vivo e falante. E este é o princípio fundante da ação educativa...”. E ainda revela “[...] ninguém sai como entrou. Se no mundo da vida não

saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos”. O diálogo que o método proporciona aproxima as suas palavras com as do outro, e nessa dialogia bakhtiniana sempre há algo a ser alcançado, a ser transformado.

Outro aporte teórico de suma importância para a CA são os estudos de Vygotski. Clot (2010, p.60) enfatiza que, para Vygotski, “não há pensamento sem destinatário e, na ação conjunta dos sujeitos sobre o mundo, esse pensamento é sempre mediatizado pela linguagem e pela cultura”. Ressaltamos assim, as relações, as interações, a história, a cultura em Vygotski; e a linguagem, em Bakhtin.

Com efeito, de acordo com Souto, Lima e Osório (2015, p.3),

[...] a perspectiva de Vigotski (2009) enfatiza o potencial gerador e transformador da atividade criadora, o que dá viabilidade para o humano planejar, projetar e construir suas próprias condições de existência. Clot (2010a) se alia a Vigotski, pensador que buscou princípios explicativos para o desenvolvimento no estudo das leis gerais da gênese da criação na infância. A clínica da atividade apropria-se desses princípios para compreender o caráter inventivo próprio à atividade de trabalho, visto que Vigotski formula que o desenvolvimento se dá pela mediação e que este processo permanece por toda a vida, não se restringindo à infância.

Portanto, faz-se necessário conhecer os estudos de Vygotski, pesquisador que nos deixa um legado compreender o desenvolvimento humano, bem como para ancorar as análises que buscaremos nesta investigação. Já apontamos anteriormente neste texto que, no final de 1920, Vygotski se destacou na psicologia soviética como um pesquisador que, com seus seguidores igualmente talentosos, desenvolveu teses básicas em sua teoria histórico-cultural do psiquismo humano. Trabalhou, produziu e desenvolveu a teoria histórico-cultural em destaque.

Exporemos a seguir alguns conceitos da obra de Lev Semyonovich Vygotski, que se relacionam com a CA e com nossa pesquisa.

Para Vygotski, de acordo com Souza e Andrada (2013), o pensamento e a fala se alteram em um fato histórico-social e superam os limites das ciências naturais. Por meio da fala é que nos relacionamos socialmente e participamos da construção do meio, para transformar e interagir com o mundo:

[...] A palavra é o signo que conceitua e, ao mesmo tempo, representa o objeto, dando-lhe sentido como um predicado do pensamento. À medida que a fala fica mais complexa, o pensamento também se torna mais desenvolvido. [...] Daí a compreensão de que o sujeito é produto e produtor de sua história, constituição possível, justamente, por seu caráter histórico-social. (SOUZA; ANDRADA, 2013, p.358)

Na obra *A formação social da mente*, Vigotski (2007, p.11-12) revela a importância e o significado da fala para o desenvolvimento humano, e pondera que seu sentido é infinito. A fala realiza a transformação do pensamento e é o meio de interação entre os indivíduos.

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.

Vigotski afirma que

[...] o sentido da palavra é ilimitado. A palavra ganha sentido no contexto da frase, mas a frase ganha sentido, por sua vez, no contexto do parágrafo, o parágrafo o deve ao contexto do livro e o livro o adquire no contexto de toda a criação do autor. (1991, p.333-334)

Assim, a palavra é a transformação do pensamento que, pela interação, conecta uns com os outros. Ainda,

se tudo que desejamos expressar estivesse contido nos significados formais das palavras empregadas, para expressar cada pensamento distinto necessitaríamos utilizar muito mais palavras do que na realidade empregamos. Falamos somente com as alusões necessárias. (VIGOTSKI, 1991, p.323)

Vygotski compreende, portanto, a importância da interação verbal na formação do indivíduo e defende que este se desenvolve porque o mundo social o afeta. Mas, para que ocorra esse desenvolvimento, a comunicação com o outro, que se realiza por meio de signos, é condição *sine qua non* (MAGALHÃES, 2014).

De acordo com Souza e Andrada, Vygotski considerava a consciência como a função das funções “e para nós, corresponde ao próprio sistema psicológico como um todo”. Esses dois pesquisadores ainda completam:

A consciência leva à transformação e ao desenvolvimento e é por meio dela que o homem evolui, tornando-se capaz de estabelecer novos nexos e emancipar-se como sujeito ativo, que cria e recria sua realidade. [...] Ao generalizar, expandimos o processo de significação da consciência; a palavra é uma forma de generalização que tem o poder de aglutinar conceitos, imagens, sentimentos, pensamentos e representações culturais, além de produzir nexos entre outras Funções Psicológicas Superiores (FPS). (SOUZA; ANDRADA, 2013, p.359)

Dessa maneira, chegamos à percepção do eu e do outro por meio do pensamento e da fala.

Assim, para esta tese, importa compreender as relações entre pensamento e linguagem, bem como a diferenciação entre sentido e significado, à luz de Bakhtin e Vygotski.

3 QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica. (VIGOTSKI, 2007, p.62)

Neste capítulo, dividido em cinco seções, pretendemos esclarecer a metodologia em Clínica da Atividade (CA) utilizada nesta pesquisa. A primeira seção inicia-se com uma apresentação da CA e traz o método Instrução ao Sócio (IS); a segunda expõe os métodos da Autoconfrontação Simples (ACS) e da Autoconfrontação Cruzada (ACC); a terceira descreve como foram os procedimentos da pesquisa, a metodologia em prática; e a quarta revela o Estudo-piloto.

Vale ressaltar que há uma outra pesquisa de doutorado, associada à este trabalho com os professores, desenvolvida por Finck (2020).

3.1 A METODOLOGIA EM CLÍNICA DA ATIVIDADE E SEUS MÉTODOS

A metodologia da CA associada aos métodos indiretos de análise busca ir ao encontro de outras formas de agir, desenvolver novos objetos e destinatários, pois, para Brandão (2016, p.137),

[...] colocar a atividade profissional em movimento significa recontá-la, o que possibilita resgatar o pensamento ordinário, cujos conflitos são atualizados e transformados em controvérsias frente às diferentes maneiras de se fazer, trazidas pelo e para o coletivo.

Para esse fim, a metodologia em CA, com seus métodos, possibilita repensar os obstáculos encontrados nos caminhos para executar a atividade. É o pensar de forma diversa, trazendo novas formas de agir.

Assim, a análise do trabalho direciona para uma intervenção, conforme os seguintes métodos:

1. Instrução ao sócia, que é uma comunicação, a ser gravada em vídeo, entre o pesquisador e o trabalhador, na qual o pesquisador solicita ao trabalhador que descreva todas as suas ações, durante um dia de seu trabalho, com o objetivo de que outra pessoa – no caso, o pesquisador que assumirá o papel de “sócia” do trabalhador – possa assumir seu lugar, de maneira que nenhuma das pessoas envolvidas na situação perceba essa troca.
2. Autoconfrontação simples, um dispositivo metodológico, segundo o qual o trabalhador é filmado no momento de realização de suas tarefas. O pesquisador seleciona algumas das sequências do filme, às quais deverá assistir junto com o trabalhador e oportunizar um diálogo sobre as ações e as tarefas realizadas, apresentando questões sobre o filme e atentando aos comentários do trabalhador. Essa situação torna possível ao professor, exposto à imagem de seu próprio trabalho, distanciar-se de suas próprias ações, observar-se e fazer uma descoberta de si e de suas ações reais.
3. Autoconfrontação cruzada, que consiste em um método igual ao da autoconfrontação simples, mas neste caso, filma-se o trabalho realizado por dois trabalhadores desempenhando as mesmas tarefas. O momento de interação com o pesquisador, que também deve ser videogravado, propicia que ambos os trabalhadores filmados assistam a trechos do filme sobre eles próprios e sobre o outro tecendo comentários e discussões sobre as atividades. (BUENO; ROCHA, 2016, p.173-174)

O método de Instrução ao sócia (IS) foi desenvolvido por Ivar Oddone e apropriado e adaptado por Yves Clot (2010), com o objetivo de conceber as condições propícias para uma análise da atividade realizada pelos trabalhadores.

Afirma Clot (2010, p.253) que a “autoconfrontação simples propõe um novo contexto em que o sujeito se torna, por sua vez, um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro”. Pela auto-observação, compõe-se o comentário das gravações de vídeo relacionadas ao trabalho sucedido. Assim, a AC torna-se uma experimentação dialógica.

Conforme afirma Clot (2010, p.241), “esse movimento de confrontação dialógica sobre a atividade de trabalho é, a *priori*, ilimitado”. Clot reforça essa ideia em entrevista a Sato *et al.* (2006, p.106):

[...] nesse método há uma concepção vigotskiana. O pensamento se desenvolve na discussão, na confrontação e, portanto, a controvérsia é a fonte do pensamento. Então, Vigotski diz que o pensamento nasce duas vezes. A primeira vez quando se discute coletivamente e renasce, em seguida, na atividade individual. É o duplo nascimento do pensamento, segundo Vigotski. A meu ver, esse é o seu ensinamento mais importante. Se bem que os métodos da autoconfrontação cruzada, do diálogo no coletivo, da controvérsia no coletivo são muito característicos, a meu ver, do método indireto que ele desenvolveu em psicologia, que consiste em tentar se apropriar do objeto pela mediação de outro, por meio do conflito entre as pessoas. Esse método não é apenas empírico, mas há todo um aparato conceitual. Assim, nas situações criadas no método, os trabalhadores são

solicitados a pensar. Pede-se a trabalhadores da mesma profissão que discutam seu trabalho. A descoberta prática é de que o diálogo profissional é uma fonte do pensamento individual, assim, o coletivo é uma fonte do pensamento individual. Coletivo entendido como confrontação e intercâmbio. O coletivo, então, é compreendido como controvérsia.

A partir da inspiração em Vygotski, Clot cria os métodos de ação que propõem uma experiência de parceria entre o pesquisador ou clínico do trabalho e o trabalhador, tendo em vista a análise do próprio meio de trabalho. Assim, a CA pode reencontrar um recurso interno para se pensar na reabilitação da função ordinária do trabalho. O fundamental é desenvolver a interpretação dos trabalhadores acerca do seu trabalho, em que a observação é motor de observação e de reflexão. Com esses métodos, o diálogo acerca da atividade de trabalho é constituído tendo como sustentação o princípio vygotkiano acerca da conexão entre interação, linguagem e desenvolvimento.

Ao clínico da atividade cabe propiciar a discussão a respeito do trabalho, suscitando análises em que o protagonista é o trabalhador:

Nas experimentações que caracterizam a metodologia, busca-se provocar uma intensificação dos processos de surgimento do novo, para que seja possível estudá-los. Há uma relação inexorável entre objeto e método de investigação: a construção do método é, ao mesmo tempo, premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação.

A experimentação se dá no diálogo sobre a atividade. O foco no movimento e nas relações, que pode ser encontrado na obra de Vigotski, se apresenta na análise da constituição do pensamento verbal como uma relação entre pensamento e linguagem (ZANELLA *et al.*, 2007). O uso de signos, como na fala, tem uma função organizadora que invade o processo de elaboração e uso dos instrumentos, produzindo novas formas de comportamento e percepção. (SOUZA; LIMA; OSÓRIO, 2015, p.4)

A CA propõe-se a transformar, para compreender por meio do diálogo, e estabelece como escopo a história do desenvolvimento da atividade de trabalho, bem como os seus empecilhos. É uma metodologia de ação que analisa o próprio meio de trabalho na relação com seus pares, pesquisadores e clínicos do trabalho, a fim de experimentar com os trabalhadores novos modos de agir, ou seja, o que poderia vir a ser.

O movimento dialógico cria novas relações e amplia o poder de agir, o qual, segundo Clot (2010, p.137), “alimenta-se de outros diálogos anteriores e paralelos existentes no grupo profissional, do qual ele retorna e reelabora os temas, em torno dos quais se articulam múltiplos encadeamentos”. Com esse movimento dialógico, surge a motricidade própria do diálogo, a qual reformula e avalia a própria ação, tornando-se um processo transformador por natureza.

3.2 INSTRUÇÃO AO SÓSIA: DA ALTERIDADE AO RECONHECIMENTO

O método de IS foi desenvolvido em seminários de formação na Universidade de Turim, na década de 1970, cujo público se constituía de operários da fábrica de automóveis FIAT. *A priori*, o objetivo era trabalhar com questões relacionadas à saúde, porém os funcionários esperavam que Oddone, pelo fato de ser psicólogo, abordasse temas que proporcionassem melhorias das condições de trabalho daqueles profissionais. Ao buscar respostas ao entrave, o psicólogo e seu grupo de trabalho perceberam a necessidade de os trabalhadores descreverem as próprias atividades, com base no contexto de trabalho que os circundava. Origina-se, portanto, o procedimento de IS. Na época, a técnica visava “proporcionar ao trabalhador mais conhecimento sobre si mesmo e sobre a sua atividade, para que ele pudesse intervir no e sobre o seu meio de trabalho, em busca de melhorias” (GOULARTE; GATTO, 2013, p.2).

A técnica obteve êxito e expandiu-se, ainda na área da saúde, para outros países, como a França, por exemplo. Lá encontrou aquele que seria responsável pela reformulação da metodologia e da ampliação do conhecimento desse método, tornando-se expoente no campo dessas ciências: Yves Clot.

A reformulação do filósofo francês constituiu-se da seguinte proposta ao instrutor, responsável pela aplicação, pela condução e pela análise de resultados do método: “suponha que eu sou seu sósia e que amanhã eu me encontro em situação de dever te substituir em seu trabalho. Quais são as instruções que você deveria me transmitir, a fim de que ninguém se dê conta da substituição?” (SATO *et al.*, 2006, p.144).

Por meio desse questionamento, o instrutor-trabalhador relatará ao sósia-interveniente os passos necessários à substituição. Nessa troca verbal,

[...] o interveniente assume o papel de sósia, ou seja, aquele que receberá as instruções, e o trabalhador assume o papel de instrutor, ou seja, aquele que fornecerá as informações sobre sua atividade para que outra pessoa possa realizá-la. (BARRICELLI; LOUSADA; BUENO, 2017, p.5)

Nesse momento de interação verbal, os psicólogos do trabalho desenvolvem um recurso, mediado pela linguagem, para que o trabalhador reviva a atividade que desempenha, tornando-se o contato social com o “eu” laboral. Assim, podemos constatar que são as trocas interacionais que se configuram no sucesso do método.

A IS estrutura-se em conformidade com cada contexto e segue basicamente três etapas:

- 1.^a) reunião inicial com o grupo envolvido em que o interveniente explica o procedimento e os trabalhadores discorrem sobre a atividade de trabalho. O aplicador informa aos participantes a função que cada um desempenhará. Define-se a data e o segmento da atividade em que ocorrerá a substituição imaginária;
- 2.^a) novo encontro para desenvolvimento da técnica, em que o trabalhador assume o papel de sócia. Os envolvidos terão de 30 minutos a 1 hora para descrever as ações que o sócia desenvolverá. As apresentações são individuais e os demais não podem intervir ou interromper a fala do trabalhador. Após a exposição de todos, abre-se para discussões. O primeiro a falar é o instrutor-trabalhador que repassa ao grupo as impressões do registro oral. Na sequência, os demais se posicionam em um tempo previamente estabelecido e, esgotada a ação, os demais se apresentam;
- 3.^a) o grupo se reencontra e cada sujeito envolvido apresenta o seu segmento e os comentários sobre a sua Instrução ao Sócia. Em seguida, abre-se para discussões. (BARRICELLI; LOUSADA; BUENO, 2017, p.6)

Após a instrução, os trabalhadores são convidados a ouvir o áudio e verbalizam o que sentiram, tecendo e expressando considerações acerca da vivência.

Barricelli, Lousada e Bueno (2017, p.6) afirmam que essas etapas se configuram apenas como “uma forma de desenvolver esse procedimento” e não devem ser compreendidas como uma “receita a ser aplicada em diferentes contextos, sem um estudo mais aprofundado dos princípios que o embasam”.

De acordo com Muniz-Oliveira (2015, p.166),

[...] para a realização da instrução ao sócia, [...] [consideram-se] duas etapas: na primeira, o instrutor é confrontado com ele mesmo pela mediação do sócia que possibilita as instruções; na segunda etapa, após a transcrição do texto oral, ao se confrontar com ele (o texto escrito), o instrutor escreve um comentário, com reflexões sobre suas instruções. Esse comentário pode ser destinado a discussões com o coletivo de trabalho.

Apresentadas as etapas e os procedimentos para a execução da Instrução ao Sócia, destacamos a regra central do método, em que o sócia é “um interlocutor deliberadamente artificial que apresenta um defeito irremediável: não sabe, mas deve saber” (CLOT, 2007, p.149). Regra essa que vai ao encontro do objetivo maior, que é buscar unicidade nas ações do coletivo por meio da IS.

E, de acordo com Clot (2007, p.144), “[...] o clínico da atividade instaura a seguinte norma ao trabalhador: ‘Suponha que eu seja o seu sócia e que amanhã vou substituí-lo

em seu local de trabalho. Quais instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?’ ”.

Dessa forma, com falas em segunda ou terceira pessoa do singular, usando o “tu” ou “você”, o trabalhador assume a posição de instrutor, para ajudar seu sócia a desempenhar as atividades que faz habitualmente, bem como o que poderia fazer e não o faz. O sócia deve interromper o discurso do instrutor, descobrir a atividade, levando em consideração sua relação com o trabalho, com os colegas, com a hierarquia, bem como com a organização informal, procedendo como um questionador.

A esse respeito, Batista e Rabelo (2013, p.5) revelam:

[...] a instrução tem duração de cerca de uma hora. Depois da instrução terminada, o clínico abandona a posição de sócia e pergunta ao trabalhador: “O que esse exercício provocou/causou em você?”... Assim, falar sobre o que a instrução provocou no sujeito é uma estratégia clínica para que ele se refaça.

Na sequência, o clínico da atividade passa a palavra aos demais membros do coletivo, presentes como observadores, que podem então tomar o lugar do sócia. Depois o trabalhador receberá a gravação do áudio da instrução para escutá-la, transcrevê-la e, por fim, escreverá um comentário que será recebido pelo grupo de análise.

A riqueza do método está na transformação das atividades por meio das verbalizações, como relata Clot (2010, p.223):

[...] com o sócia, o sujeito introduz-se em diálogos exteriores e interiores. Eles podem ser considerados como exercícios estilísticos que lhe permitem tomar consciência do que faz nesse exato momento ou do que se desfaz para, eventualmente, voltar a fazê-lo. [...] A análise do trabalho se revela como um instrumento de desenvolvimento da consciência do sujeito quando lhe é oferecida a possibilidade de alterar o estatuto do vivido: de objeto de análise, o vivido pode tornar-se meio para viver outras vidas.

Esses exercícios permitem que o sujeito tome consciência, ao pensar para falar sobre sua rotina de trabalho. Clot (2010, p.223) exemplifica: “[...] tenho de sair de mim para ter acesso à minha vivência”. Assim, a partir de um novo contexto, a relação com essa nova vivência reconfigura sua significação. É um método que faz o trabalhador sair de uma conduta automática para uma conduta repensada, consciente, transformando seu trabalho.

E, para um melhor entendimento, Batista e Rabelo (2013, p.2-3) esclarecem:

A redefinição do método da instrução ao sócia, na forma como foi apropriada pela clínica da atividade, pressupõe o entendimento de que os trabalhadores, os próprios, são os efetivos transformadores de seu trabalho. Sendo assim, o psicólogo tem um papel preciso: criar as condições necessárias para o processo de análise da atividade pelos trabalhadores, recusando o lugar de *expert* na análise do trabalho. O principal objetivo do clínico da atividade é atingido quando os trabalhadores se utilizam dele como meio para seu desenvolvimento.

Recusar o lugar de *expert* é não direcionar, não orientar, e sim instigar o trabalhador a refletir e a repensar outras formas de reconfigurar os modos de agir. Assim, o clínico da atividade cumpre seu papel de mediador no desenvolvimento dos trabalhadores, ajudando-os a refletir sobre o seu agir. Ele provoca o diálogo para que os trabalhadores sejam os protagonistas de seu próprio desenvolvimento. E sua atividade terá cumprido seu papel, quando ele puder reconhecer-se no trabalho realizado, bem como nos resultados obtidos. Como propaga Clot (2010, p.299), “estar em atividade é sentir-se bem. E, sentir-se bem é ser o sujeito ou os sujeitos de uma atividade mediatizante no decorrer da qual progride o poder de agir”. Os trabalhadores devem reconhecer-se não apenas pelo trabalho realizado, mas na “paixão do real”, e atacar o ofício a fim de defendê-lo.

3.3 AUTOCONFRONTAÇÃO: O PODER DA VERBALIZAÇÃO NAS AÇÕES LABORAIS

A AC é um método proposto e desenvolvido por Yves Clot, que ressalta a questão da saúde do trabalhador e a tensão entre a atividade real e o real da atividade. Tem como princípio – a partir da verbalização – a análise e a interpretação do *métier* do trabalho, as quais contribuem para a construção do sujeito, levando-o ao protagonismo. Nas palavras de Clot (2007, p.135), “a autoconfrontação clássica é na verdade orientada por um pesquisador, seja psicólogo ou não”. O método da AC desenvolve-se com a filmagem de cenas de trabalho, que serão assistidas pelo trabalhador e pelo pesquisador. É importante esclarecer que, para a realização da Instrução ao Sócia, a orientação também pode transcorrer com um pesquisador psicólogo ou não.

Na ACS, a metodologia se aplica com o pesquisador; na ACC, além do pesquisador, há a participação de um colega que também se confrontou. Segundo Anjos (2013, p.255),

[...] as autoconfrontações se ancoram no princípio da dialogia (Bakhtin) e partem do pressuposto vigotskiniano segundo o qual o diálogo é motor de desenvolvimento. Tais dispositivos metodológicos trazem a proposta de pensar a ação vivida em um outro contexto, no qual o sujeito, respondendo ativamente, torna-se, ele mesmo, um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro.

Na etapa em que os vídeos são retomados, ao provocar o diálogo, o pesquisador, por meio da interação, instiga o trabalhador a refletir acerca do seu *métier*, permitindo novas análises e um novo repensar sobre o agir. Na ACS, o sujeito analisa a partir do diálogo provocado pelo clínico e também pelas reflexões que as imagens suscitam sobre a sua atuação. Na ACC, os sujeitos refletem sobre a sua atuação, bem como repensam novas formas de ação a partir das imagens do outro. A troca verbal constitui-se em um recurso para o desenvolvimento, em que o agir é ser capaz de utilizar sua experiência para fazer outras experiências.

A proposta metodológica tem como pressuposto a descoberta de novos possíveis da ação, baseando-se na ideia de que a atividade realizada não é senão uma dentre muitas outras possibilidades de realização. Assim pondera Althaus (2019, p.64), ao comentar Clot (2010),

[...] o dispositivo metodológico de autoconfrontação é dialógico, há enunciados que o precedem e que o sucedem, bem como uma diversidade de destinatários (presentes e ausentes, no momento da verbalização) e ainda há o real do diálogo sobre o diálogo realizado. Assim, o trabalho em CA corresponde a tipos relativamente estáveis de enunciados e de ações, isto é, corresponde a um gênero de discurso e a um gênero de atividade.

Bueno e Rocha (2016, p.174) sustentam que “esses métodos proporcionam aos sujeitos envolvidos o diálogo sobre a atividade de trabalho, tendo como base o princípio vygotskiano sobre a relação estreita entre interação, linguagem e desenvolvimento”. O diálogo provocado pelo pesquisador com um parceiro possibilitará a ele refletir espontaneamente a partir do olhar do outro, reexaminar suas ações e criar novas experiências. Conforme Clot (2010, p.238-239, grifos no original),

[...] a realização das autoconfrontações tem dois pré-requisitos: a instalação de um ‘plurilinguismo’ profissional no ambiente de trabalho que se refere às maneiras de fazer e dizer e a definição de uma espécie de jogo do “passa-anel dialógico”, “objeto-de-ligação” em torno do qual se pode enrolar e se desenrolar a confrontação entre “experts” sobre um gesto de ofício.

Para Clot, a AC é uma experimentação dialógica – que provoca o diálogo – que leva os trabalhadores a repensar os modos de agir para transformar as situações de trabalho comuns articuladas pelo clínico, a fim de que os recursos profissionais de um trabalhador passe para o outro. O dispositivo ora apresentado, AC, poderia ser qualificado como clínico-desenvolvimentista.

De acordo com Anjos (2013, p.66), são três as etapas de uma intervenção em CA:

A primeira fase consiste na:

- constituição de um coletivo de profissionais voluntários que, com os pesquisadores, compõem uma comunidade científica ampliada;
- observação de situações de trabalho;
- escolha da sequência de atividade comum para a vídeo-gravação.

A segunda fase se desenvolve em três etapas:

- vídeo-gravação de alguns minutos de uma sequência de atividade;
- confrontação do profissional com a vídeo-gravação de sua atividade na presença do pesquisador (autoconfrontação simples);
- confrontação do mesmo profissional com a mesma vídeo-gravação, na presença do pesquisador e de um par, que também foi confrontado com as suas próprias sequências de atividades (autoconfrontação cruzada).

A segunda fase é, portanto, dedicada a recolher dois tipos de registros de vídeo: os das atividades e os da confrontação dos pares com elas.

A terceira fase permite deslocar a confrontação e de fazê-la subir ou descer a outros estágios da ação engajada:

- o coletivo profissional de partida;
- o comitê de pilotagem da intervenção;
- o coletivo profissional ampliado, ou seja, o conjunto dos pares que são confrontados aos mesmos dilemas profissionais.

É o momento da restituição das análises ao coletivo com a ajuda dos vídeos do trabalho.

Dessa maneira, a AC, por ser uma estratégia clínica de enfrentamento coletivo do trabalho, pode ser considerada um método clínico-desenvolvimentista, com consequências psicológicas indiretas que podem levar ao desenvolvimento. Esse dispositivo metodológico proporciona diálogos entre os profissionais envolvidos. E, para Clot (2007, p.135), “verbalização em análise do trabalho é um instrumento de ação interpsicológico e social. [...] servem sem dúvida para trazer à luz as realidades do trabalho”. E, como é uma atividade legítima do sujeito, podemos, segundo Clot, falar em coanálise.

As verbalizações revelam as realidades do trabalho, as atividades do sujeito que fluem para uma coanálise do trabalho. O sujeito procura no outro uma nova forma de agir,

algo novo. Clot (2010, p.133) revela que, para Bakhtin, “qualquer diálogo inclui uma dramaticidade intrínseca, desenrola-se em um teatro em que se confronta a pluralidade de vozes, bem além daqueles dos atores”. A ACC é uma atividade dirigida que por meio da linguagem torna possível fazer o outro pensar, agir e sentir a partir da visão do sujeito. Clot (2007, p.135) afirma que “ele vivencia, decifra e por vezes desenvolve suas emoções por meio das emoções de outrem”. Dessa forma encontra-se algo novo em si mesmo.

3.4 A METODOLOGIA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE EM PRÁTICA

Com base nas ideias de Vygotski (1995, p.47), assumimos que “[...] o objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita”. Assim, o pesquisador para estudar atenta para a relação objeto e método, concebendo-os em forma de pesquisa e trilhando, assim, o caminho de sua investigação. Para Vygotski (1995), o método é essencial para a investigação. Levando isso em consideração, despontou a inspiração para o desenvolvimento desta pesquisa por meio da metodologia em CA. A vivência no processo do Programa *Apoio Acadêmico* fez refletir sobre uma possível contribuição dos métodos para a formação docente no ensino superior. Pensar na constituição do docente e na formação no ensino superior é necessário e desafiador.

Para tanto, convidamos quatro professoras para participarem de um Estudo-piloto com a intenção de aprofundar o conhecimento acerca dos métodos da CA para, com isso, as pesquisadoras compreenderem essa metodologia, a qual ainda é bastante complexa, devido às técnicas de vídeo e de áudio gravações; bem como por causa das audiogravações, das filmagens das aulas e das AC, adicionando a esse processual, as etapas dos encontros com os professores.

Ademais, para essa investigação realizamos uma reunião de Constituição do Coletivo, a fim de discutir as demandas da docência, apresentar os métodos em CA e encontrar os professores voluntários para duas sessões de Instrução ao Sósia, duas de AC que podem ser visualizadas no QUADRO 1. A pesquisa iniciou em 2016 e finalizou em 2017.

QUADRO 1 - Cronograma do Estudo-piloto realizado no período 2016-2017

PROFESSORAS ⁽¹⁾	REUNIÃO INICIAL	INSTRUÇÃO AO SÓZIA	FILMAGEM AULA	AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES	AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA
1. Lúcia	16/06/2016	23/06/2016			
2. Yasmim	16/06/2016	23/06/2016			
3. Maria	16/06/2016	23/06/2016	21/03/2017	24/04/2017	19/05/2017
4. Sara	16/06/2016	23/06/2016	28/04/2017	05/05/2017	19/05/2017

FONTE: A autora (2019).

(1) Lúcia, Yasmim, Maria e Sara são os nomes fictícios das docentes participantes do Estudo-piloto.

3.5 ESTUDO-PILOTO: APRENDIZAGENS E DESAFIOS

Esta seção tem como objetivo apresentar o quão importante foi vivenciar os métodos em CA, pela complexidade de suas particularidades, e como isso se tornou fundamental para a apropriação das etapas necessárias à investigação. Sendo assim, a pesquisa teve início com um projeto-piloto desenvolvido na instituição onde as pesquisadoras trabalham: um Centro Universitário com mais de 60 anos, que oferece mais de 20 cursos de graduação, sendo 2 em período integral, com viagens internacionais para compor o currículo; 30 cursos de especialização *lato sensu*; 5 programas de *MBA*, sendo um semi-internacional ou internacional; Educação Executiva; Educação a distância; e Programas *In Company*, oferecendo cursos personalizados para empresas e executivos. Proporciona também cursos de curta duração. Diferenciais como a proposta pedagógica inovadora, a qualificação do corpo docente e o estreito vínculo com o mercado corporativo permitem à Instituição formar bases sólidas para ampliar a sua área de atuação.

A cada etapa conseguimos avançar na utilização da tecnologia com a gravação dos áudios. O maior desafio nessa aprendizagem dizia respeito às intervenções da pesquisadora, que precisava colocar em prática o aprendizado das leituras e das orientações. Na primeira IS, utilizamos dois equipamentos, os gravadores; e, na sequência, pudemos aprender que o celular com o fone de ouvido próximo do rosto dos participantes resultava em uma qualidade melhor de som.

A maior contribuição desse Estudo-piloto diz respeito à aplicação equivocada do método, que depois se reverteu na apropriação correta da metodologia, o que revelou dados interessantes para análise. As pesquisadoras instruíram as professoras a

realizarem a IS, ficando de fora, apenas como ouvintes passivas, com uma das docentes colocando-se no papel de sósia. Destaca-se então o papel do clínico na IS como fundamental recurso para o desenvolvimento da subjetividade do indivíduo. Nas palavras de Clot (2006, em entrevista a Sato *et al.*, p.102, grifos no original):

Evidentemente, quando dizemos “clínico” em psicologia pensamos imediatamente na psicanálise, é por isso que podemos dizer que a psicodinâmica do trabalho, na tradição psicanalítica, é também uma clínica do trabalho. É verdade, eu decidi manter a ideia de “clínica” ao lado, colada, digamos assim, à de “atividade”, “clínica da atividade”, porque eu insisto no fato de que não podemos tratar da atividade sem tratar da subjetividade – que me interessou na situação de trabalho. Por isso que uso o termo “clínico”: clínico do ponto de vista de meu engajamento, do lado da experiência vivida, do sentido do trabalho e do não trabalho; “clínico” do ponto de vista da restauração da capacidade diminuída. A clínica médica visa restaurar a saúde, a “clínica” é a ação para restituir o poder do sujeito sobre a ação.

O clínico, que nesse momento é o pesquisador, tem um papel de conduzir, articular e provocar os dizeres na IS, para que o método atinja o objetivo de levar o indivíduo a repensar suas ações. Dessa forma, foi solicitado a Maria que relatasse uma atividade para a professora Sara, a fim de que ela a substituísse, sem que os alunos percebessem.

Foi também uma forma de aproximação com o tema da pesquisa. As professoras participantes apresentaram suas análises da própria atividade, falaram dos dilemas que enfrentam na organização do trabalho com os alunos e puderam aprender com as colegas na experiência de ACC e da IS. Os excertos das falas seguintes dão uma amostra das conversas e apontam problemas encontrados nos dizeres das docentes. Alguns nos chamaram a atenção, a exemplo de:

[...] porque às vezes você sai da aula e pensa “Eles entenderam!”. E a gente pergunta isso para cada um e para cada grupo: “Ficou claro isso?”. Então vocês têm que desenvolver e postar trabalho semanal. Eles têm que postar o que estão desenvolvendo para que na aula nós possamos retomar o que eles postaram e esse entendimento, aí você chega numa aula e ela é frustrante porque você vai ler o que eles te postaram e como eles te explicam isso, não houve o entendimento, então você retoma, daí você explica de outra forma e às vezes eu brinco assim: “Vamos desenhar então?”. “Como é que nós vamos chegar nessa ferramenta lá no final?”. Então, eu me sinto às vezes incapaz, porque eu percebo que o aluno sai ainda da sala de aula sem compreender. Então é bem complexo, é bem preocupante.

Fica claro, na fala de Maria, que, quando ensinamos, não necessariamente o aluno aprende. Ela externaliza que “é complexo e preocupante”. A professora demonstra ser comprometida com a aprendizagem dos alunos. Destaca que é preciso explicar de outra forma e, brincando, diz: “Vamos desenhar então”. Parece-nos sinalizar as múltiplas formas de elucidar os conteúdos. Onde vamos situar o “norte orientador” da formação, dentro ou fora dos sujeitos que formamos? Para Zabalza (2004, p.46),

[...] surgem duas possibilidades de respostas que seguem rumos opostos: a formação pode estar orientada para a própria pessoa, ou seja, para seu desenvolvimento e para sua realização individual, ou pode se referir, ao contrário disso ao mundo exterior, para o que se deve saber, para o que se deve fazer, para o que se deve aprender, para a atividade profissional a ser desempenhada, para o que se espera que a pessoa seja ou faça, etc.

De acordo com Zabalza (2004, p.44), o importante é saber como aplicar nos processos formativos os quatro pilares que Delors revelou: *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver*. O docente hoje sente a sua responsabilidade como um peso quanto ao processo de aprendizagem do discente. Faz-se necessário considerar que o docente não é o único responsável por esse processo, uma vez que o discente da graduação está inserido na andragogia, ou seja, na ciência que estuda o processo de aprendizagem no adulto. O processo de ensino contemporâneo é desafiador, diferente do que nós tínhamos há anos passados. Na sequência, a fala de Sara demonstra isso:

Então, eu trabalho com a área das exatas, Matemática, cálculo e também estatísticas, e nesses meus 25 anos de caminhada me senti muito desafiada, em todos os aspectos, até mesmo na construção do plano de aula, na elaboração de uma atividade, na condução de um grupo, porque são desafios diferentes do que eu estava acostumada, desses 5 anos para cá. Tento diversificar, daí assim, com os estudos de metodologia ativas e outras metodologias, é... eu tento melhorar ali aquela convivência, em sala de aula e até mesmo em relação ao aluno com o conteúdo, que existe, assim, eu acredito que seja também cultural, porque ele vem com muitas dificuldades e para ele a matemática é um desafio. Eu percebo na fala ou no raciocínio dele quando ele escreve e desenvolve uma conta ou até mesmo a forma que ele fala, eu percebo ali onde que está a dúvida, se a dúvida é básica ou se a dúvida é conceitual, se a dúvida é algo, assim, que ele não consegue contextualizar, não consegue perceber o contexto. Então eu consigo nesse ponto, sim, só que não é efetivo. Então, eu me sinto às vezes incapaz, porque eu percebo que o aluno sai ainda da sala de aula sem compreender. Então é bem complexo, é bem preocupante. Eu acredito que é um desafio assim, que às vezes preciso de outros pares, de

outros professores, de outras pessoas, até para conversar e para ver “olha, como você está fazendo, está resolvendo? Tá dando certo?”. Então é..., é bem desafiante, essa relação da Matemática com o próprio dia a dia do aluno, então é conflituosa.

A docente Sara apresenta desafios e dilemas que tem sentido nos últimos anos, quando verbaliza que se sente incapaz, apesar dos seus 25 anos de prática; o aluno mudou muito, o mundo mudou, e tudo está acelerado. A mudança diz respeito ao modo de aprender e, conseqüentemente, o modo de ensinar também precisa ser revisto e analisado. A troca de vivências com os pares tem um resultado positivo, uma vez que os profissionais se encontram em situações similares, e a troca fortalece e enriquece o fazer docente.

E, por fim, a docente Yasmim, da área da Comunicação Social, chega ao âmago da questão, quando externaliza que os discentes contemporâneos têm outra forma de aprender – afinal, a tecnologia transformou a aprendizagem e, conseqüentemente, urge repensar, planejar e implantar uma nova forma de ensinar. A docente inicia o relato:

Então, eu sou da área de Comunicação Social e dou várias disciplinas aqui na instituição. Vou focar um pouco nessa questão da comunicação para a gente entender um pouco do novo aluno que está aí. É..., eu vou até ser ousada de dizer que é um aluno diferente de 15 anos para cá, porque antes disso a gente lidava com aquele receptor passivo que chegava com a aula expositiva dialogada e tudo bem, fazia tudo direitinho. Hoje não, eles querem uma aula diferente, e nem por exigência deles por ser algo premeditado, mas porque eles são diferentes.

Devemos essa mudança de modelo às tecnologias cada vez mais inovadoras, bem como ao novo aluno que, mais consciente, compreende que é o responsável pelo seu aprendizado. De acordo com Zabalza (2004, p.57),

o mercado oferece constantemente novidades técnicas em cada uma das áreas profissionais. Por melhor que tenha sido a formação inicial recebida pelo profissional, ela é sempre insuficiente para responder à altura às exigências de seu trabalho.

Além do avanço tecnológico, Souza, Perez e Lozza (2019, p.65) ressaltam:

Com as mudanças de papéis no ambiente educacional, o diálogo entre o docente e o discente se tornou indispensável na aquisição e construção da aprendizagem. Com isso, o docente adquiriu a possibilidade de se aproximar mais dos alunos, motivando-os a se sentirem parte de suas pesquisas antes de passar os ensinamentos para dentro da sala de aula, sobretudo ao tornar um elo de empatia e afetividade que transpassa o ambiente das instituições, adaptando, dessa forma, o conceito tradicional.

Esse novo aluno, que deixou de ser passivo, constituiu-se de acordo com os avanços tecnológicos e com o mercado de trabalho. Essa é a razão de ser tão diferente, como verbaliza a docente Yasmim. A formação imprescindível para esse momento é de um indivíduo com habilidades, competências e atitudes fundamentais para o protagonismo de novas descobertas e conquistas (QUADRO 2).

QUADRO 2 - Levantamento dos problemas: Estudo-piloto

DATA DA REUNIÃO	TEMPO DE DURAÇÃO	PARTICIPANTES	TEMAS
19/05/2017 ACC	42min	Maria S N	Didática – dinâmica de texto Problema – textos com números diferentes de páginas Metodologias ativas Trabalho em grupo Relação aluno – acolhimento
19/05/2017 ACC	42min	Sara S N	Plano de aula – desafio Condução da turma – desafio Metodologias ativas Trabalho em grupo Relação aluno – acolhimento
23/06/2017 IS	32 min	Yasmim S N	Aluno diferente – desafio Aulas diferentes – desafio

Fonte: A autora (2019)

Destacamos nesse levantamento a didática, que é um tema comum a todas, uma vez que as docentes necessitam ter um repertório de métodos, de outras formas de ensinar que atendam à aprendizagem dos alunos.

Os momentos vividos com as docentes trouxeram reflexões acerca do potencial dos métodos, conforme pudemos constatar na fala de Maria: *“Eu sou a favor de gravar pelo menos uma vez por mês. Cada vez que a gente assiste vejo algo...”*. Para Clot (2010, p.246), a AC é uma experimentação dialógica, e “[...] no diálogo realizado é um acontecimento vivo que desenvolve o real do pensamento, um novo meio para pensar”. A fala de Maria vai ao encontro do potencial reflexivo do método em CA que nos permite rever e repensar o nosso modo de agir. Portanto, os dados do Estudo-piloto se tornaram de grande valia para a nossa investigação.

3.6 CONTEXTO DE PESQUISA E PARTICIPANTES

Buscamos outra instituição de Ensino Superior privada para dar continuidade à pesquisa, a fim de que esta não sofresse interferência nos resultados em razão do papel que as pesquisadoras desempenham na instituição em que foi realizado o Estudo-piloto, como já foi explicitado anteriormente. Somos duas pesquisadoras, uma é coordenadora geral da Carreira Docente e a outra coordena um programa de apoio aos docentes. Dessa forma, para o estudo não se tornar endógeno, optamos por procurar outra instituição para desenvolver a nossa investigação.

Assim, com um pouco mais de entendimento acerca dos métodos em CA, estabelecemos contato com um dos docentes (Elias) de uma nova instituição de Ensino Superior privado, que prontamente colocou-se à disposição para participar da investigação. Para tanto, ele entregou uma carta ao reitor da universidade, a fim de obter a permissão para proceder com a pesquisa, e tão logo recebemos o aceite, principiamos a investigação, amparadas no documento do Comitê de Ética que se encontra no Anexo.

No segundo semestre de 2017, iniciamos o trabalho de pesquisa, com duas reuniões de constituição do coletivo, e com mais três professores. Nessa primeira reunião, discutimos as demandas da docência, apresentamos as pesquisas e solicitamos que os dois professores participassem como voluntários da nossa investigação. Uma semana depois repetimos a reunião com duas professoras, com o intuito de convidá-las a participar de forma voluntária da nossa pesquisa. Segue a apresentação dos voluntários que se propuseram, a princípio, a participar da pesquisa. Entretanto, finalizamos o estudo somente com os dois professores.

Elias – O professor é licenciado em Filosofia e mestre em Educação, pós-graduado em Gestão, Inovação e Docência na Educação a Distância. Na universidade, é docente na graduação, ensina Filosofia, Empreendedorismo e Gestão de Projetos e exerce liderança em projetos de metodologia de ensino na pró-reitoria acadêmica. A sala de aula e as salas de formação de professores fazem parte da sua trajetória profissional.

O professor relatou um pouco da sua história, que está eternizada em seu livro sobre mídia e escola, apresentando um breve relato de sua trajetória.

Iniciou seus estudos no Ensino Médio em regime de internato em um Seminário. Já licenciado em Filosofia, sua inserção profissional se deu parte dentro da escola e parte em um grupo de comunicação em projetos educacionais de responsabilidade social, produzindo roteiros didáticos para o uso da mídia em sala de aula. Depois, deixou a docência nas escolas da Educação Básica e passou para as salas de formação de professores em cidades do estado do Paraná. Foram três anos de assessoria pedagógica para prefeituras, na implementação de projetos de comunicação e educação e formação de docentes para uso de mídias. Posteriormente mais três anos como gestor de um projeto de televisão e educação realizado em diversas cidades paranaenses. Consideramos Elias visceralmente professor; e, como professor, um comunicador. Lecionou na Educação Básica, nos níveis do Ensino Fundamental, Médio e Pré-vestibular, e atuou como gestor na escola e em projetos educacionais, criando um caminho até a docência no Ensino Superior.

Luiz – O professor é formado pela Escola de Oficiais da Polícia Militar do Paraná, especialização na área do Direito, mestrado pela Universidade Federal do Paraná. No doutorado desenvolveu a pesquisa *A violência escolar na percepção dos policiais militares*. Ministra aulas nos cursos de Pedagogia, Biologia e Educação Física. Apresentou-se como um profissional que tem grande apreço pela docência. Além de sua experiência como docente, coordenou o curso de Formação de Oficiais na Academia e no Colégio da Polícia Militar, onde atuou na equipe pedagógica.

Ana – A professora é graduada em Letras, pós-graduada em Ensino a Distância e com mestrado em Tecnologia e Educação. Ministra aulas de produção de texto para vários cursos, uma vez que a universidade não tem o curso de Letras.

Nara – A professora é pedagoga com especialização em Neuropsicologia e doutorado em Inclusão. Trabalha com Educação Especial e seu foco é a Educação Infantil. Ministra disciplinas na pós-graduação e na graduação, relativas ao desenvolvimento humano, como Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Fundamentos da Educação Especial, Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas na Educação Infantil e Estágio curricular na Educação Infantil.

3.7 PRODUÇÃO DE DADOS

Nesta seção, descreveremos como procedemos à produção dos dados à luz da metodologia em CA, no desdobramento da vivência dos métodos IS e AC. O material para a análise foi registrado em áudio e em vídeo, e foi totalmente transcrito. A análise do conjunto de transcrições permitiu a configuração de eixos temáticos em que a materialidade está atrelada ao contexto e o discurso cria um sentido e determina a significação, permitindo a análise de conteúdo. Sobretudo, fez-se necessário encontrar os sentidos e os significados dos discursos para o que foi verbalizado e não verbalizado – porém pensado. A análise constituiu-se pela reflexão das particularidades, das minúcias, das diferenças dos depoimentos, dos discursos e das conversas.

A atividade de análise advém de uma atividade conversacional, sendo os diálogos os objetos de debates e objetos de discurso. Assim, analisaremos os diálogos dos participantes da pesquisa, à luz dos conceitos de Clot, buscando a conexão entre pensamento e linguagem, atentos a cada palavra, que no contexto vem carregada de significação.

O foco de estudo desta tese de doutoramento consiste nos desafios da prática docente. É preciso relembrar o objetivo apontado por essa investigação: analisar os desafios da prática docente tematizados por professores do Ensino Superior privado, ao analisarem sua própria prática e investigar de que modo as Metodologias Ativas aparecem nas falas dos docentes, ao longo da intervenção; e problematizar o papel dessas metodologias no Ensino Superior privado.

Como já esclarecido, a pesquisa com a coleta dos dados iniciou com o Estudo-piloto em 2016 em um Centro Universitário e finalizou em uma outra Instituição de Ensino em 2017. A seguir, descreveremos os resultados das análises dos dados produzidos.

As etapas percorridas para o desenvolvimento da metodologia transcorreram da seguinte forma: uma reunião de constituição do coletivo, três IS, duas filmagens das aulas, duas ACS e duas ACC, e por fim uma reunião final com o coletivo. As audiografações foram transcritas por uma especialista da cidade de São Paulo e analisadas com base na perspectiva teórica que orienta a pesquisa. Foram dez reuniões, totalizando 272 minutos de áudio e videografações. E para finalizar o processo de produção de dados, em 9 de novembro de 2017 procedemos a uma reunião final de 41 minutos e 29 segundos.

O trabalho com os professores ocorreu de acordo com o seguinte cronograma (QUADRO 3):

QUADRO 3 - Cronograma pesquisa na universidade

PROFESSOR	REUNIÃO INICIAL COLETIVA	INSTRUÇÃO AO SÓCIA	FILMAGEM DA AULA	AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES	AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA	REUNIÃO FINAL COLETIVA
Elias	03/08/2017	17/08/2017	17/08/2017	27/09/2017	26/10/2017	10/11/2017
Luiz	03/08/2017	17/08/2017	24/08/2017	14/09/2017	26/10/2017	10/11/2017
Ana	10/08/2017	13/09/2017				
Nara	10/08/2017					

FONTE: A autora (2019).

O primeiro contato com os professores sucedeu de forma muito tranquila e acolhedora, e sentimos que estávamos no lugar certo e teríamos condições de desenvolver a investigação. Elias havia articulado um convite de participação na pesquisa para mais duas profissionais de sua instituição. Dessa forma, na segunda reunião, contamos com mais duas docentes e procedemos às explicações dos métodos em CA, bem como à apresentação da pesquisa de doutoramento das pesquisadoras. Realizamos entrevista de IS com uma das professoras novas e tentamos agendar por inúmeras vezes as demais reuniões, sem sucesso. Importa esclarecer que não ocorreu a continuidade da pesquisa com as duas docentes Nara e Ana: a professora Nara não chegou a participar da IS devido a um problema particular e Ana participou apenas da IS.

Com os dois professores, percorremos o caminho da metodologia da CA com a IS; a reflexão acerca da participação dos docentes no dia da gravação das aulas; na sequência, a ACS; a ACC; e, por fim, uma reunião final do coletivo para as considerações acerca da trajetória da pesquisa.

No início do ano de 2018 recebemos um pedido do professor Elias para ajudarmos a sua equipe de coordenação a aplicar a IS com os docentes da universidade. Para tanto, solicitamos um parecer da nossa orientadora e obtivemos a instrução para constituirmos um Grupo de Estudos, a fim de aprofundarmos os estudos acerca do método e da metodologia em CA.

A proposta foi acolhida pela equipe com entusiasmo. Acordamos e estruturamos um plano de ação em reuniões quinzenais com o aporte teórico de Clot e textos que elucidam a metodologia. O grupo funcionou no período de março a junho de 2018 e contou com a participação de sete professores. Uma descrição dessa atividade está no Apêndice A.

4 RESULTADOS DAS ANÁLISES

O movimento dialógico cria: relações renovadas, de situação em situação, entre falante sujeito e os outros, assim como entre esse mesmo falante e aquele que ele havia sido na situação precedente, além do modo como ele o havia sido. Procedendo assim, ele transforma, manifesta e revela, no sentido fotográfico do termo, as posições dos interlocutores que se elaboram no decorrer do movimento, até mesmo se desestruturam sob o efeito de contradições engendradas por esse mesmo movimento dialógico. Falar-se-á, então, de uma motricidade própria do diálogo. (CLOT, 2010, p.135)

O capítulo anterior retratou os princípios que nortearam metodologicamente a presente investigação e a produção dos dados. Neste capítulo, estruturado nas temáticas emergentes em dois eixos analíticos – Desafios do exercício da docência no Ensino Superior na contemporaneidade e metodologias ativas: métodos recorrentes –, traremos a análise dos dados à luz dos pressupostos teóricos apresentados nos capítulos precedentes.

4.1 TEMÁTICAS EMERGENTES

Na presente seção exporemos os vários temas emergentes das discussões advindas da realização dos métodos IS, ACS e ACC. Suscitados pelas imagens, pela reflexão e pelo diálogo entre os professores, foram abordados nas diferentes reuniões realizadas com eles. O QUADRO 4 ilustra esses temas:

QUADRO 4 - Levantamento dos temas emergentes da pesquisa

continua

DATA DA REUNIÃO	TEMAS
3/8/2017 Reunião apresentação: Elias e Luiz Tempo: 17min51	As pesquisadoras S e N – apresentação da metodologia em CA e seus métodos: Instrução ao Sósia, ACS e ACC. Luiz: diversidade de disciplinas, coordenação um desafio. Número de alunos. Elias: sala de aula e gestão, formação de professores e valorização das disciplinas.
16/8/2017 Reunião apresentação: Ana e Nara Tempo: 42min22	As pesquisadoras S e N – apresentação da metodologia em CA, práticas e seus métodos. N: trouxe uma questão: “Método aplicável em disciplina de estágio?”. Continuou: desafios da docência, aplicação de prova e metodologia. Ana: número de alunos em sala de aula, roteiro de aula, dificuldade de trabalhar em grupo, dificuldade de interpretação e relação com o aluno (perceber o aluno).

QUADRO 4 - Levantamento dos temas emergentes da pesquisa

conclusão

DATA DA REUNIÃO	TEMAS
17/8/2017 Instrução ao Sósia: Elias Tempo: 15min40	Roteiro de atividade, leitura de texto, turma numerosa, chamada – regra institucional – início da aula, avaliação – devolutiva – com o gabarito, TBL – metodologia ativa, trabalho em grupo, organização do tempo, organização do trabalho pedagógico, critérios, disciplina.
17/8/2017 Instrução ao Sósia: Luiz Tempo: 9min58	Chamada – lista, contrato pedagógico – acordo, organização do trabalho pedagógico, resistência dos alunos para trabalho em grupo, afetividade, disciplina e indisciplina em sala de aula, intervenções (orientações), avaliação.
17/8/2017 Aula Elias Tempo: 43min54	Comportamento – disciplina, avaliação, metodologia ativa – TBL, roteiro, aplicação do TBL.
24/8/2017 Aula Luiz Tempo: 32min59	Organização do trabalho pedagógico, disciplina, cidadania, respeito e <i>bullying</i> , interação professor e aluno.
13/9/2017 Instrução ao Sósia: Ana Tempo: 12min55	Organização do trabalho pedagógico, trabalho em grupo, turma numerosa, administração do tempo.
14/9/2017 Autoconfrontação Simples: Luiz Tempo: 35min04	Organização do trabalho pedagógico.
27/9/2017 Autoconfrontação Simples: Elias Tempo: 29min24	Contextualização pesquisa, turma grande e falante, burocracia, modelo de aula – caminha entre os alunos – proximidade, autoimagem - gosta de se ouvir falar, exigência, organização do trabalho pedagógico – sem a leitura prévia não tem como dar conta, avaliação sem consulta. Organização do trabalho pedagógico.
26/10/2017 Autoconfrontação Cruzada: Elias e Luiz Tempo: 35min04	Reflexão sobre a prática, relação com os alunos, organização com os alunos, dinâmicas, unicidade de metodologia – adequação com professora da mesma disciplina – professor angustiado por dar aula com uma metodologia tradicional, metodologia ativa – TBL, avaliação, interação, aprendizado interativo, trabalho em equipe, fazer - mão na massa, leitura de textos.

FONTE: A autora (2019).

As temáticas identificadas revelam que o trabalho do professor para esses participantes da pesquisa se dá com um número excessivo de alunos em sala de aula, o que dificulta o manejo da disciplina, bem como a organização do trabalho pedagógico. A burocracia, a relação com os alunos, o trabalho em equipe, o respeito e o *bullying*, também tiveram destaque na fala dos professores, bem como a dificuldade em implantar as metodologias ativas.

Organizar os trabalhos em grupo, que são uma prerrogativa para aplicá-las, é um desafio para os docentes, assim como a diversidade de disciplinas que ministram. As entrevistas de autoconfrontação e instrução ao sócia contribuíram para levantarmos

diversas dificuldades com relação à docência e concernentes à estrutura que a universidade impõe e geram empecilhos ao processo de ensino e aprendizagem.

Sintetizando o quadro dos temas emergentes, o Quadro 5 traz os temas recorrentes, para uma análise mais detida.

QUADRO 5 - Levantamento dos temas recorrentes da pesquisa

continua

DATA DA REUNIÃO	TEMAS
3/8/2017 Reunião apresentação: Elias e Luiz Tempo: 17min51	Elias: sala de aula e gestão, formação de professores e valorização das disciplinas.
16/8/2017 Reunião apresentação: Ana e Nara Tempo: 42min22	Ana: número de alunos em sala de aula, roteiro de aula, dificuldade de trabalhar em grupo, dificuldade de interpretação e relação com o aluno (perceber o aluno).
17/8/2017 Instrução ao Sósia: Elias Tempo: 15min40	Organização do tempo e organização do trabalho pedagógico, critérios, disciplina. Metodologia ativa – TBL
17/8/2017 Instrução ao Sósia: Luiz Tempo: 9min58	Chamada – lista, contrato pedagógico – acordo, organização do trabalho pedagógico. Metodologia ativa – TBL
17/8/2017 Aula Elias Tempo: 43min54	Metodologia ativa – TBL, roteiro, aplicação do TBL.
24/8/2017 Aula Luiz Tempo: 32min59	Organização do trabalho pedagógico.
13/9/2017 Instrução ao Sósia: Ana Tempo: 12min55	Organização do trabalho pedagógico, trabalho em grupo, administração do tempo.

QUADRO 5 - Levantamento dos temas recorrentes da pesquisa

conclusão

DATA DA REUNIÃO	TEMAS
14/9/2017 Autoconfrontação Simples: Luiz Tempo: 35min04	Organização do trabalho pedagógico.
27/9/2017 Autoconfrontação Simples: Elias Tempo: 29min24	Organização do trabalho pedagógico – sem a leitura prévia não tem como dar conta.
26/10/2017 Autoconfrontação Cruzada: Elias e Luiz Tempo: 35min04	Organização com os alunos, dinâmicas. Metodologia ativa – TBL. Fazer - mão na massa.

Fonte: A autora (2019)

O QUADRO 6 revelará o norte analítico, advindo das falas dos participantes da pesquisa.

QUADRO 6 - Levantamento das temáticas emergentes: um norte analítico

DATA DA REUNIÃO	TEMAS: NÚMERO DE ALUNOS E METODOLOGIAS ATIVAS
3/8/2017 Reunião apresentação: Elias e Luiz Tempo: 17min51	PL: diversidade de disciplinas, coordenação um desafio e o número de alunos em sala de aula. (Desafios da docência no ensino superior).
16/8/2017 Reunião apresentação: Ana e Nara Tempo: 42min22	PA: número de alunos em sala de aula, roteiro de aula, dificuldade de trabalhar em grupo, dificuldade de interpretação e relação com o aluno (perceber o aluno). Questões advindas em relação ao número de alunos em sala. (Desafios da docência no ensino superior).
17/8/2017 Instrução ao Sósia: Luiz Tempo: 9min58	PL: Metodologia ativa – TBL
26/10/2017 Autoconfrontação Cruzada: Elias e Luiz Tempo: 35min04	PE e PL: Metodologia ativa – TBL, avaliação, interação, aprendizado interativo, trabalho em equipe, fazer - mão na massa, leitura de textos.

FONTE: A autora (2019).

Entre os temas que despontaram, podemos destacar os desafios do exercício da docência no Ensino Superior e as metodologias ativas, que foram os mais recorrentes.

Dessa forma s estruturamos dois eixos analíticos: 1. Desafios do exercício da docência no Ensino Superior na contemporaneidade e 2. Metodologias ativas: uma prática recorrente. Tomaremos como base para a análise alguns excertos que caracterizam melhor os eixos acima mencionados, a fim de buscar as representações neles construídas.

4.1.1 Eixo 1 – Desafios do Exercício da Docência no Ensino Superior na Contemporaneidade

Nesta seção, trataremos dos temas que mais se destacaram para os docentes no processo de ensino e aprendizagem, bem como na Reunião Final do Coletivo. Para tanto, transcreveremos alguns excertos que nos oferecem indicações para uma análise mais detida.

4.1.1.1 Número de Alunos em Sala de Aula: realidade desafiadora

O número excessivo de alunos em sala de aula é uma realidade em muitas instituições privadas, que muitas vezes lotam as salas, diminuindo seus custos com menos professores em seu quadro docente. Esse tema apresentou-se recorrente com todos os participantes da pesquisa, constatado em seus dizeres: “Temos muitos alunos em sala de aula”; “Essa turma tem quantos alunos?. Oitenta e oito”.

A primeira participação da docente Ana deu-se em uma sessão de IS, com a pesquisadora S, quando apresentou a sua aula de produção de texto sobre a estrutura de narrativas para que a sócia a substituísse. Destacamos três excertos da sessão. No primeiro, a professora salienta o número excessivo de alunos. No segundo, a pesquisadora S provoca Ana com uma pergunta. A professora tenta responder, apresentando a sua forma de resolver seu dilema. No terceiro trecho em destaque, Ana verbaliza que é possível escrever individualmente.

Dessa forma, a professora Ana participou da IS descrevendo como a sócia deveria dar a aula. Reproduzimos o excerto que inicia com a pergunta da pesquisadora:

15 S: *Eu faço duplas, eu faço grupos, como faço?*

16 Ana: *Sim, podemos dividi-los em grupos de cinco ou seis no máximo, porque senão, mais do que isso fica muito e a gente não consegue. A gente faz previamente esses textos, um para cada grupo, para que não sejam os mesmos, justamente, para causar essa diferença para que eles fiquem conversando entre eles.*

- 17 S:** *E no final, o que eu devo fazer para que todos vejam a diversidade do material apresentado?*
- 18 Ana:** *Eles apresentam. A gente deixa meia hora na aula, para eles, só em três minutos, eles explicarem o que eles estavam lendo, como eles verificaram, o que eles tiraram daquilo que estavam vendo, como se deu o enredo, como aconteceu, aonde aconteceu, qual o desfecho, mostrar se o narrador é personagem ou não, e, com isso, é muito mais efetivo do que só a primeira aula que a gente tem que entrar com uma explicação e a partir disso, verificar o que eles aprenderam. E aí, se faz uma chamada, porque é muito mais prático para nós, porque até você entrar no sistema, fazer, às vezes o sistema não está disponível, então, é mais fácil passar uma folha, pedir para eles passarem, a partir do que eles estão anotando.*
- 19 S:** *Essa turma tem quantos alunos?*
- 20 Ana:** *Oitenta e oito.*
- 21 S:** *Oitenta e oito. E a disciplina é Produção de texto mesmo?*

No momento que vai responder à questão sobre o número de alunos, ela enfatiza o número 88 com uma expressão de fardo, de sofrimento. Com a pergunta da pesquisadora, “*é produção de texto mesmo?*”, a ênfase na palavra **mesmo** evidencia a sua admiração em constatar que é um desafio administrar uma disciplina que exige escrita e reescrita com tantos alunos. Pedagogicamente, é possível? Para responder a essa pergunta, reportamo-nos ao dilema acerca do número de textos e, conseqüentemente, ao conflito do tempo que o docente não tem para desenvolver a tarefa de corrigir e pontuar as correções necessárias.

Com esse relato, constatamos a presença da discrepância entre o que é exigido e o que é efetivado, o que, de acordo com Clot (2010, p.103), remete ao fato de que “quem deseja compreender as exigências da atividade, deve confrontar-se com esses conflitos”. O autor ainda apresenta a distinção entre atividade real e tarefa prescrita, ou seja, “a tarefa é aquilo que deve ser feito, enquanto a atividade é o que se faz” (CLOT, 2010, p.103). O número de alunos em sala de aula é um desafio que conflita com a prática necessária para desenvolver um bom trabalho, uma tarefa de qualidade que só é possível em condições adequadas – perspectiva de análise essa que corrobora o seguinte conceito de Clot (2010, p.103-104): “O real da atividade, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ser feito”, vai ao encontro de um dos desafios atuais na docência, que é a quantidade de alunos determinada pelas instituições para a formação das turmas. E, no caso da disciplina de produção de texto que a professora ministra, além do grau de desenvolvimento na escrita dos acadêmicos, existe o desafio da correção e da reestruturação dos textos.

A professora continuou descrevendo a sua prática pedagógica com as intervenções de S. Destacamos essa etapa do discurso.

22 Ana: *Leitura e produção de textos.*

23 S: *Certo, e eles **não vão produzir nada?***

A pesquisadora provoca Ana questionando se os alunos “*não vão produzir nada*”, deixando transparecer a sua dúvida quanto à produção propriamente dita. Prontamente, Ana responde, demonstrando que é possível realizar um trabalho de produção e que acredita em sua prática pedagógica. Constatamos que ela tentou encontrar uma saída para a sua realidade:

24 Ana: *Nessa aula, especificamente, não. Na outra aula, sim. Em seguida, eles começam a produção de uma narrativa. A partir dos elementos que eles estudaram, da estrutura da narrativa, daí, na próxima aula, eles começam a construção dos textos.*

25 S: *Individual?*

26 Ana: *Individual. (IS de Ana em 13/09/2017)*

Nesse questionamento, podemos levar em conta que S interveio sem se colocar como professora especialista. Contudo, apesar de a professora ter respondido prontamente, fica a dúvida se ela de fato encontrou uma saída para dar conta e realizar um trabalho de produção de texto com qualidade. Nesses trechos da Instrução ao Sósia, o número excessivo de alunos em sala de aula – uma realidade que revela o quanto é difícil desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade – apresentou-se recorrente nas falas de Ana e de Nara, já na reunião de apresentação. Na Instrução ao Sósia com Ana foi enfatizado que ela ministra aula de produção de texto para 88 alunos.

A pesquisadora S, sendo uma profissional docente, busca na memória de seu *métier* o que é trabalhar com uma turma numerosa. É possível trabalhar com produção de texto em uma turma acima de 40 alunos? Como ficam a correção e a reestruturação do texto? É provável que a professora não consiga atender os níveis de desenvolvimento textual¹¹ de seus alunos, o que afetará a qualidade de seu trabalho. Vygotski (apud CLOT,

¹¹ Entendemos os níveis de desenvolvimento textual a partir das noções advindas da área da metacognição aplicadas à leitura e à escrita: “O planejamento envolve a seleção de estratégias apropriadas e alocação de recursos para atingir uma meta. Alguns exemplos seriam fazer sequências de estratégias ou alocar tempo e atenção de forma seletiva antes de começar uma tarefa. O monitoramento refere-se à consciência da compreensão e desempenho de uma tarefa ao longo da sua realização. Pode-se pensar no monitoramento como a habilidade de refletir

2010, p.61), revela que “[...] quem trabalha não cessa, quando não é impedido de agir, de reinventar as funções da ferramenta”. Com efeito, a docente Ana encontrou estratégias para lidar com os desafios encontrados.

Quando S questiona: “*E a disciplina é produção de texto mesmo?*”, como a pesquisadora é professora, revela duvidar se seria possível produzir texto com tantos alunos. Nessa intervenção, S pratica uma digressão, que é uma atividade segunda com a finalidade de regular a atividade primeira (TOLDO, 2017). A atividade primeira, nesse caso, é de interveniente, a quem, segundo as orientações da CA, não cabe ser *expert* na atividade do participante. Como *interveniant*, nesse momento, um questionamento surgiu, sem levar em consideração a proposta do método, que é ajudar o profissional a refletir sobre o seu próprio trabalho: a constituição como professora se sobrepôs ao papel assumido durante o diálogo, ou seja, como Clot (2010, p.228) reitera, com sustentação em Bakhtin, “[...] até mesmo quando adota sua conduta como objeto e reflexão, o homem não fala de si próprio e dos outros, mas consigo mesmo e com os outros”.

Portanto, embora Ana tenha relatado que é possível trabalhar com um número excessivo de alunos, é evidente que o processo de ensino não se dá de forma adequada e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos fica comprometida. A produção de texto demanda reestruturação, que, sem o olhar e a orientação da docente, não se concretiza.

Ainda acerca do número excessivo de alunos, trazemos este quarto excerto, em que podemos comprovar o tema recorrente, na reunião final de 41 minutos e 29 segundos realizada com a participação dos docentes Luiz e Elias e das pesquisadoras S e N. A pesquisadora S provoca o diálogo, ao dizer que “*a aprendizagem se dá pelo afeto*”.

150 Luiz: *Sim.*

151 S: *É fundamental, creio que isso seja importantíssimo.*

152 N: *E ao mesmo tempo é difícil, porque as turmas... Vocês têm uma média de 60, 70 alunos por turma, e a gente fica numa situação: como é que fica? Uma turma de 70 alunos. Eu, na minha realidade, eu pego 30, 40, nem sei se cheguei a pegar 50, mas fica um pouco diferente. Aí, como você trabalha isso? De que forma a gente consegue trabalhar em um*

sobre o seu desenvolvimento ou se engajar em auto-testes durante a realização de atividades ou tarefas para o alcance de objetivos; implica monitorar o progresso, revisar e modificar planos e estratégias dependendo da sua efetividade e se ajustar a mudanças nas tarefas a realizar. A avaliação é um processo contínuo de comparação, de julgamento e de ajustamento para a execução de qualquer tipo de tarefa; precisa-se avaliar e re-avaliar constantemente objetivos e conclusões” (SCHRAW, 2001, p.5).

contexto de uma turma de 70 pessoas, onde eu tenho que interagir, eu tenho que tentar entender, porque a relação fica, assim, até no sentido de você ver o outro, adentrar, de entrar um pouco na situação ali, mas como a gente faz isso em uma turma de 70 alunos?

O docente Luiz prontamente responde:

153 Luiz: *Eu acho que não tem a receita, acaba sendo o produto disso, porque chama a atenção a forma com que existe essa interação, essa procura delas de esclarecer, de ter bastante dúvidas, e de eu ter feito uma relação disso bastante importante tanto pela parte prática quanto pela parte daquelas que vão se preparar para concurso, porque, queira ou não, isso é sempre assunto que cai, então, acho que foi um conjunto de fatores ali que redundaram naquilo que vocês perceberam e que a gente vê ali nas gravações.*

O docente Luiz responde com ênfase sobre a sua boa relação com as alunas, realçando o conjunto de fatores, interação e preparação para concurso. Nesse contexto, revela-se o que Clot (2010, p.129-130) elucida. Estilo é

[...] essa liberação de pressupostos genéricos da ação pela qual se realiza um duplo enriquecimento desses mesmos pressupostos: o enriquecimento dos contatos sociais consigo mesmo e o das relações pessoais estabelecidas com os outros – contatos e relações pelos quais poderíamos, em uma perspectiva vygotskiana, definir a consciência (VYGOTSKI, 2003, p.91). Portanto, seria impossível esquecer, sem risco, a importância dessa dimensão psicológica na vida do ofício. A existência de um estilo na ação confirma os respectivos desenvolvimentos, em curso, do homem pensante e do ser vivo; ou, dito de outro modo, da consciência e da experiência.

Portanto, nesse excerto, Luiz não esclarece a provocação da pesquisadora, desviando o foco para a boa interação que tem com as alunas, voltando ao que estava sendo discutido anteriormente, a relação **professor-aluno**.

Apontaremos um quinto excerto da reunião final, em que o docente Elias declara a sua sobrecarga com o número de alunos em sua função de gestor:

156 Elias: *[...] mas esse ano eu tenho sete turmas em sala de aula, são quase quatrocentos, quinhentos alunos no total. Então, pensando o momento da aula e o momento posterior da aula, por exemplo, a prova do quarto bimestre agora, é um volume de papel grande para você gerenciar e é isso que sabendo que vou aplicar a prova, vou fazer, e depois, como eu vou encaixar tudo isso na minha rotina de gestão? A correção, avaliação, isso é uma coisa que me **incomoda bastante**. Tem me **incomodado muito**.* (grifos no original)

Nesse excerto, quando Elias diz: *“Incomoda bastante. Tem me incomodado **muito**”*, ele desabafa acerca do seu acúmulo de função, como gestor, com as atribuições da docência,

quanto à correção das avaliações, levando em conta o número excessivo de alunos. Quando ele diz: “Incomoda bastante. Tem me incomodado **muito**”.

No tocante ao que Clot (2007, p.173-174) define como sofrimento associado às múltiplas atribuições, podemos constatar que há

[...] algumas observações sobre a incidência psíquica de amputações do poder de agir no trabalho. De fato, como destacamos na introdução e já em outra obra (CLOT, 1997c), a ação contrariada nos parece ser o domínio de sofrimentos suportados no mundo do trabalho contemporâneo (FERNANDEZ, 1997, p.93). Pode-se com efeito pensar, seguindo Ricoeur, que o sofrimento não se define unicamente pela dor física ou mental, mas também “pela diminuição, e mesmo a destruição da capacidade de agir, do poder-fazer, sentidas como atentado à integridade de si”.

Ainda Clot (2007, p.174) afirma que “o sofrimento é para Ricoeur uma impotência de dizer, de fazer, de narrar e de se estimar. É um impedimento que se tem de *suportar* na prova e no esforço de existir [...]”. Dessa maneira, podemos perder a saúde, como verbalizou o docente “**Incomoda bastante. Tem me incomodado muito**”.

Por fim, nos excertos que seguem, da ACS de Elias, fica evidente que o **dar conta** na sala de aula com um número excessivo de alunos dificulta até a identificação dos alunos pelo nome:

71 Elias: *Essas coisas, tem muita burocracia dentro das nossas aulas, nem sempre dá tempo de fazer, mas a gente **tem que dar conta** de fazer, fazer chamada, distribuir as provas, e aí passa uma aula inteira, (???) eu faço a entrega da prova e do gabarito...*

73 Elias: *Não, a metade. Duas aulas. Então, tem que fazer, tem que ser rápido. (???) Mas tem que entregar, tem que recolher...*

74 N: *Você associa os nomes, como você faz?*

75 Elias: *Não de todas, mas eu, normalmente, gravo bem os nomes dos alunos, gravo melhor os sobrenomes. Por isso que eu sempre falo os sobrenomes nas chamadas, porque eu guardo muito mais os sobrenomes, então, eu uso muito o sobrenome para associar, mas sempre assim, aquelas alunas que... alunos, enfim, que apresentam problemas, nota baixa, não sei o quê, e aqueles alunos que têm desempenho muito bom, os outros alunos, realmente, não gravo.*

76 N: *Ou está nesse nível ou está aqui, você associa, grava mais.*

77 Elias: *Grava mais o nome. Acaba sendo mais presente e está mais presente associado a algo. Os demais não estão diretamente ligados a um evento, então, você saber o nome é mais difícil. Embora no meio da sala, eu identifico o rosto, eu sei que aquele aluno já me falou alguma coisa, dentro da aula (???), mas depende disso.*

Dito isso, o modo de falar dos docentes configura-se como um apelo ao dilema do número de alunos, o que acarreta administrar a disciplina em sala, a correção das provas, bem como a execução da proposta pedagógica. Elias, quando fala “*tem que dar conta*”, traduz o que Clot (2010, p.104) afirma: “A atividade é uma provocação subjetiva mediante a qual o indivíduo se avalia a si próprio e aos outros para ter oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito”. A provocação subjetiva vai ao encontro dos métodos em CA, que permitem aos sujeitos analisar e refletir. Rever imagens, falar sobre a prática pedagógica causa uma reflexão que poderá transformar ou validar concepções e modos de agir. Em seu discurso, Elias ressalta também que não consegue gravar o nome de todas as alunas, o que deve incomodá-lo.

O sentimento de impotência é explicitado na fala “*não consigo*”, um sofrimento para o professor que tem em sua constituição a importância de uma proximidade com o aluno. Clot (2010, p.111) reforça essa reflexão:

[...] Longe de ser um dado natural, a saúde é um poder de ação sobre si e sobre o mundo, adquirido junto dos outros. Ela está ligada à atividade vital de um sujeito, àquilo que ele consegue, ou não, mobilizar de sua atividade pessoal no universo das atividades do outro [...]

Sobretudo, há uma angústia compartilhada, que aparece na fala dos docentes, em relação ao número de alunos em sala: “*o dar conta*”, “*ser rápido*”, “*o que se idealiza*”, “*tem me incomodado muito*”. Angústia que está relacionada também com as demandas que são colocadas a eles: aulas com mais dinâmicas, dupla função, trabalho duplicado em relação às correções, até a movimentação das carteiras, a dificuldade para entregar as provas, dar tempo de comentá-las. Poderíamos indagar: quem idealiza essas demandas? E o que seriam tais atividades diversificadas? E por que elas são idealizadas? Isso nos leva a pensar nas relações entre as estratégias escolhidas para as temáticas, os roteiros das aulas e a integração dos alunos e do professor, principalmente ao estruturar um plano pedagógico que dê conta de atender à diversidade de estilos de aprendizagem, satisfazer as expectativas dos alunos e envolver o grande número de participantes em sala de aula. A tudo isso, soma-se a lógica de cobrança da instituição de ensino.

Acima de tudo, o número excessivo de alunos é um desafio para desenvolver as atividades, um sofrimento para o professor, uma contradição para se pensar em um ensino de qualidade. Dessa forma, fica posta a questão: é possível haver aprendizagem de

qualidade, quando se quer formar profissionais competentes com turmas tão numerosas? Esse dilema é uma realidade nas instituições de ensino privadas e nos faz refletir sobre as estratégias de que os professores podem lançar mão para lidar com essa realidade. O diálogo entre os pares poderia ampliar as possibilidades de ação, como afirma Magalhães acerca da troca de experiência entre futuros professores e professores experientes:

Esta forma de levar o futuro professor a pensar seu agir instauraria, pois, um diálogo entre a formação e a experiência, dando àquele a oportunidade de questionar, reagir e compreender seu *métier* através de comentários feitos por professores experientes sobre sua própria atividade. (MAGALHÃES, 2014, p.28)

No entanto, importa discutir também as condições objetivas de trabalho do professor, e pensar em formas de questionar e transformar essa realidade de turmas tão grandes no Ensino Superior.

É necessário um posicionamento das instituições de ensino quanto à formação de seus docentes, considerando os dilemas e os desafios da contemporaneidade. Zabalza (2004, p.146) revela reflexões importantes para se pensar a formação dos professores universitários e que são, também, dilemas formativos como: o tipo de formação, seu sentido e sua relevância; os objetivos da formação; os destinatários da formação; os agentes da formação; e a organização dos modelos e das metodologias da formação. Segundo Zabalza (2004, p.147): “[...] continua prevalecendo a antiga ideia de que se aprende a ensinar ensinando”. Contudo, inúmeros profissionais admitem a importância de orientações para uma formação que atenda às demandas do ensino universitário. Sobretudo, devemos colocar a seguinte questão: o problema em relação ao número de alunos X professores e dificuldades diz respeito apenas ao professor? Ele é que precisa de mais formação?

4.1.1.2 A Organização do Trabalho Pedagógico e do Tempo

Nesta seção, abordaremos aspectos acerca da organização do trabalho pedagógico, que implica em algumas questões como conteúdo, número de alunos para adequar as atividades a serem propostas, espaço físico para acolher à metodologia mais adequada e fazer bom uso do tempo. Foram filmadas as aulas dos dois docentes no curso de Pedagogia:

o professor Elias na disciplina de Filosofia da Educação e o professor Luiz na disciplina de Psicologia da Educação. As duas turmas eram similares quanto ao número excessivo de alunas, porém na aula do professor Elias houve um entrave para a distribuição das provas e da atividade proposta em TBL, decorrente do pouco espaço na sala para a formação das equipes. A aula transcorreu agitada, com conversas paralelas e dispersão por parte das alunas, que se ocuparam com seus dispositivos móveis e venda de doces.

4.1.1.2.1 A Percepção da Prática

Na primeira participação, ao iniciarmos a ACC, a pesquisadora S provocou o diálogo com os docentes sobre as impressões da filmagem das suas aulas. Destacaremos três excertos da ACC e um da reunião final, que evidenciaram prioritariamente, nas reflexões, a organização do trabalho pedagógico. No momento inicial, a pesquisadora interpela os pesquisados com relação à participação do método de Autoconfrontação:

107 S: *Como foi assistir à autoconfrontação simples para vocês? O que gerou de contribuição? Foi interessante? O que provocou?*

108 Elias: *Sempre é válido a gente refletir sobre a **nossa prática**. A educação fala sempre sobre isso e é um ponto importante. Claro que por mais que a gente fique falando sobre a rotina, acabamos sendo vítimas da própria fala, mas é importante. Para mim, é interessante porque a gente vai perceber até pontos que vão além daquilo que você espera. A parte da interação, a parte desse relacionamento com os alunos, que acaba sendo mais interessante. Isso marcou para mim, por mais que seja rotineiro, eu não tinha percebido isso. Foi muito interessante.*

109 Luiz: *Para mim, também foi muito interessante, trouxe várias reflexões. Me fez pensar sobre a questão da sala, da aula, de **como organizar**, o comportamento dos alunos, as respostas deles a essas dinâmicas, assim, o processo de auto confrontação foi bem interessante. Foi superválido.*

Nos excertos apresentados, a pesquisadora, com sua indagação, provoca respostas que revelam um olhar mais detido dos pesquisados acerca da sua atuação.

Um quarto excerto na reunião final ressalta um comentário de Luiz, o qual afirma que as metodologias em CA foram “**um desafio**” para refletir sobre o **processo e a prática**:

140 Luiz: [...] Então, para mim foi bem interessante, **um desafio**, porque é uma metodologia que a gente não conhecia e você, como pesquisador, você começa a refletir também sobre o **processo**. Queira ou não, isso está intrínseco à forma de você pensar, mas foi interessante parar, refletir sobre a **prática**, a gente fala tanto disso, e, de repente, quando você faz isso de **forma intencional**, acentua aquilo que você enxerga de bom e aquilo que você enxerga de **pontos a crescer**.

Nessa fala de Luiz, fica implícito que ocorreu uma análise do processo, da sua prática docente, da organização de seu trabalho pedagógico, ao descobrir o que foi bom e os pontos a serem desenvolvidos com maior acuidade. O destaque é dado pela expressão **forma intencional**. Nesse quesito, Yves Clot (2010, p.294) realça: “[...] a ação na clínica da atividade nada inventa: a que ponto ela não faz senão reencontrar os mecanismos, quase sempre, invisíveis do desenvolvimento do ofício na atividade”.

Assim, a metodologia em Clínica da Atividade possibilita enxergar os **pontos a crescer** e, como nos revela Clot (2010, p.295), “[...] onde está o problema está a solução”, que na maioria das vezes se resolve no confronto da atividade de uns e de outros. Sobretudo, a metodologia em CA faz refletir e repensar a prática pedagógica, permitindo ao professor desenvolver sua atividade. Reafirmamos a importância da formação contínua, corroborando a ideia de Zabalza (2004, p.53) de que “[...] os sujeitos se formam ao longo da vida, um novo marco de condições foi se configurando (estruturais, curriculares, organizativas etc.) para o desenvolvimento da formação”. Por um longo tempo, a Educação Superior manteve-se estagnada na sua cultura própria de formação. Contudo, com o novo cenário social, econômico, tecnológico e profissional que se instituiu, a formação contínua tornou-se imprescindível para acompanhar essas transformações. Segundo Imbernón (2010, p.51):

abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam. Esse conceito parte da base de que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva.

Imbernón (2010) destaca, ainda, que a formação contínua deve preconizar um programa com ênfase nos conhecimentos, nas habilidades e nas atitudes, a fim de conceber docentes reflexivos, investigativos, dedicados à pesquisa e à gestão.

Um quinto excerto, da fala de Elias, destacado da reunião final, diz respeito à organização pedagógica, no tocante a escolha de um método:

154 Elias: *Eu acho assim, falando do processo da pesquisa, eu acho bastante interessante, eu e o Luiz, a gente acaba se colocando no papel e pensando sobre o método, como está fazendo, aonde a gente pode chegar fazendo esse tipo de abordagem, pensando numa instituição, por exemplo, se eu vou tornar isso uma atividade formal, até onde eu vou chegar, ou que tipo de instrumento eu vou conseguir disponibilizar para o professor que está passando por esse processo, para que ele vá em frente, porque reconhecer um ponto, por exemplo, que eu consigo trabalhar o relacionamento. Como é que eu vou melhorar isso? Que instrumentos eu tenho, que recursos eu vou ter na mão? Ou reconhecer que eu tenho uma dificuldade em um determinado ponto, depois que eu reconheci, eu entendo que já é um grande passo para **aprimorar. O próprio apoio, a busca de ajuda, buscar alguém com quem falar, o querer compartilhar isso com alguém**, parte do professor, de um reconhecer que **pode ser melhor. E nem sempre isso acontece.***

Nesse trecho, o professor externaliza a sua análise da organização pedagógica com base na metodologia em CA. Elias ressalta: “[...] *se colocando no papel e pensando no método*”, ou seja, demonstra que o profissional está preocupado com os resultados, tem objetivos com a sua prática e dialoga com o seu parceiro, Luiz. Todas as ponderações que o professor verbalizou demonstram o seu empenho em organizar o seu trabalho pedagógico da melhor forma possível. Quando ele diz: [...] **O próprio apoio, a busca de ajuda, buscar alguém com quem falar, o querer compartilhar isso com alguém**[...], remete à ideia de que o professor é solitário em seu *métier*, e que um programa de formação contínua poderá atender a essa lacuna, se ancorado, possivelmente, pelas metodologias disponibilizadas pela Clínica da Atividade. Ao citar as contribuições de Caverni (1988) no tocante à pertinência da verbalização entre sujeitos e subjetividade, Yves Clot (2010, p.146) afirma:

A verbalização na análise do trabalho é um instrumento de ação interpsicológica e social. Trata-se, evidentemente, para quem se submete a tal exercício, de participar o pesquisador, ou o par, de seus atos e de seus pensamentos, assim como de sintonizar a atividade deles à sua, de direcioná-lo para ela. As verbalizações servem, sem dúvida alguma, para atualizar as realidades do trabalho.

Ao perceber a importância dessa ação dialógica e dialética propiciada pela troca, Elias continua destacando o quanto foi bom participar da IS, instruir outra pessoa sobre o seu *métier* e enxergar como agiu e o que na *realidade* aconteceu:

154 Elias: *Falando sobre as minhas aulas, sobre o acompanhamento que eu fiz ali, para mim é muito bom poder ter o momento de planejar, o momento de falar para alguém que eu me tornei professor porque eu sou um grande tagarela, então, eu adoro falar essas coisas, então, a **instrução ao sósia** foi uma coisa muito interessante, que é de falar para alguém como é que vai funcionar a aula. [...] Poxa, agora, o que estou falando aqui, **eu poderia ter feito o material, ter entregue, ter planejado, ter buscado um vídeo, ter apresentado, e não o fiz.***

Clot (2010, p.202) faz referência a Vygotski em relação ao comportamento, que é: “[...] um sistema de reações vencedoras”. Tal como ele se realizou, em uma incessante colisão, “[...] ele é uma ínfima parcela do que é possível. Em cada minuto, o homem está pleno de possibilidades não realizadas”. Parafraseando Clot (2010, p.202), prontamente não percebemos as possibilidades descartadas, as que não venceram e não viveram e que são fundamentais para o repensar. A essa reflexão sobre a ação Vygotski nomeou Método Indireto, que consiste em organizar a “replicação” da experiência vivida. Assim,

o problema metodológico que, então, se apresentava a ele era o de inventar um dispositivo que permitisse aos sujeitos transformar a experiência vivida de um objeto em objeto de uma nova experiência vivida a fim de estudar a transferência de uma atividade para outra (2003, p.78); a fim de estudar o modo como essa transferência desenvolve a atividade. (CLOT, 2010, p.202)

Elias explicita o quanto gostou da Instrução ao Sósia: “*A Instrução ao Sósia foi uma coisa muito interessante, que é de falar para alguém como é que vai funcionar a aula. [...] a IS foi muito interessante, eu dou vazão a isso*”. De fato, a IS de Elias transcorreu com muita naturalidade. Ele se apresentou seguro e tranquilo, ao narrar sua prática, porque seu discurso dizia respeito ao roteiro real elaborado para uma aula que na sequência ministraria.

4.1.1.2.2 Prática em Ação

Quando Elias verbaliza, na última frase do trecho, “*eu poderia ter feito o material, ter entregue, ter planejado, ter buscado um vídeo, ter apresentado, e não o fiz*”, leva-nos a questionar o porquê de o docente não ter conseguido fazer, organizar o seu trabalho pedagógico da maneira como gostaria. Para responder a essa indagação, o próprio docente a esclareceu, com a sua fala, no sexto e sétimo trechos:

154 Elias: [...] nesse momento, eu acho que em toda minha carreira docente, eu nunca fui tão **pouco organizado** quanto eu tenho sido agora nesse último bimestre por conta **do cargo que eu assumi**, das **demandas** que eu tive, não só dentro da instituição, mas fora da instituição, todas as condições objetivas de vida. E aí eu **me cobro muito**, por entregar um **resultado X**, que eu espero que seja bom. Você tem que preencher diário, tem que entregar não sei o quê, tem que fazer postagem não sei das quantas, que são as burocracias naturais da docência, que nesse momento da minha carreira tem me **oprimido bastante**. Então, a cobrança comigo mesmo é um dos pontos mais relevantes e que eu entendo que é um dos pontos que mais **afeta na saúde do docente**, assim.

155 N: Hoje, você percebe que a gestão interfere um pouquinho nesse processo da ação de sala de aula?

156 Elias: Interfere bastante. Eu acho que existem níveis de gestão, porque eu sempre tive cargos de gestão, mas de processos de projetos, de partes de um todo. E meu cargo atual é um cargo de gestão de uma **área inteira**, de um negócio inteiro, e isso tem me tomado um **tempo absurdo**, me coloca em uma condição de, necessariamente, não dominar toda minha agenda, então, não dá para dizer assim: olha, esse dia de tarde é o dia que eu trabalho para meus alunos. É o dia que eu monto aula, dia que eu corrijo coisas, é o dia que eu respondo etc.

Dito isso, Elias parece desabafar a sua angústia de estar vivendo atrelado a diversas funções, nas suas palavras: “do cargo que assumi”, as quais exigem tarefas não compatíveis com o **tempo** de que dispõe, bem como quando diz: “tem me tomado um tempo absurdo”, em decorrência da gestão de uma área inteira. Diante dessa realidade, aparece a sua cobrança para a entrega de um resultado almejado não compatível com o seu tempo para desempenhar bem as diversas funções. Clot (2007, p.116) descreve o que acontece, nesse caso, quanto ao tópico sobre o drama dos fracassos: “[...] o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos -, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou sonha poder fazer alhures”.

Esse fracasso a que se refere Clot pode ser confirmado quando Elias diz que: “tem me oprimido bastante” e “a cobrança comigo mesmo é um dos pontos mais relevantes e que eu entendo que é um dos pontos que mais afeta na saúde do docente”. Com essas palavras, o professor explicita que está sobrecarregado e a organização pedagógica de seu trabalho está comprometida, por falta de tempo, o que, conseqüentemente, leva-o ao fracasso em suas atividades e afeta a sua saúde. Clot (2010, p.109) cita Canguilhem (1984, p.155) para explicar a saúde:

[...] é a indiferença de um ser vivo pelas suas condições de vida e à qualidade de seu intercâmbio com o meio que é profundamente anormal (1984, p.57). Usando de outras palavras: “o estado de saúde é ser capaz de ficar doente e restabelecer-se, ou seja, um luxo biológico” (p.132); de fato, “a morbidez é sempre certa maneira de viver”.

Para esse autor, saúde é “sentir-se acima do normal” – “capaz de seguir novas normas de vida” (CANGUILHEM, 1984, p.133). Clot (2010, p.111) diz que “ser normal não é ser adaptado, mas ser mais que normal, criativo”.

E completa com estes dizeres (2010, p.223, grifo no original):

[...] com o sócia, o sujeito introduz-se em diálogos exteriores e interiores. Eles podem ser considerados como exercícios estilísticos que lhe permitem tomar consciência do que faz nesse exato momento ou do que se desfaz para, eventualmente, “voltar a fazê-lo”.

Clot (2007, p.43) apresenta a ideia de que, para Bakhtin, “[...] o enunciado é, pois, uma atividade de linguagem dirigida. [...] é uma modalidade da atividade humana que pode servir de analisador [denominador comum] para outras modalidades dessa atividade, aí incluído o trabalho”. Dito isso, vemos um ponto comum entre a teoria de Bakhtin e o método de Instrução ao Sócia desenvolvido por Clot.

O professor revela que a IS favoreceu o seu entendimento, tornando claro para ele a importância de dizer para ele mesmo, de ensinar sobre aquilo que está fazendo. O que chama a atenção nesse excerto é a saúde do professor: tanto trabalho, tanta burocracia e cobrança o fazem ficar oprimido. Podemos trazer aqui a ideia de sofrimento de Ricoeur, que Clot (2010, p.116) apresenta: “[...] não é unicamente definido pela dor física ou mental, mas pela diminuição – e, até mesmo a destruição – da capacidade de agir, do ser-capaz-de-fazer, experimentadas como ataque à integridade de si”. A IS possibilitou ao docente, por meio de um olhar mais detido, obter uma percepção mais detalhada do seu fazer pedagógico. Podemos comparar o processo do método a um roteiro mental, em que o passo a passo da ação pedagógica é pensado e, depois, verbalizado. Dessa maneira, o método propicia o encontro de pormenores que na rotina do trabalho passam despercebidos.

No oitavo excerto destacado para a análise, na ACS, Luiz expressa que o planejamento, ou seja, a organização do trabalho pedagógico, se faz necessário:

35 Luiz: *Foi interessante, porque a gente começa a perceber que, por mais que a gente sempre tem o discurso para nossos alunos, de que é muito importante que a gente acabe sendo mais detalhista na hora de se preparar, planejar, que está tão **automatizado** em nós,*

que a gente acaba não sendo tão detalhista na hora de verbalizar. Foi isso que percebi, porque daí foram necessárias algumas preocupações para eu poder falar algumas coisas óbvias, que para mim já estavam internalizadas.

Nesse excerto, Luiz deixa claro que há possibilidades e impossibilidades relativas à prática docente e, com o tempo, a segurança e as vivências vão constituindo o professor. Com efeito, Clot (2007, p.95) esclarece:

Não obstante, trabalhar é sempre enfrentar uma heteronomia do objeto e da tarefa. A prescrição não é o contrário do trabalho; ela é o resultado de outras atividades, o resultado “esfriado” das atividades de gestão e de com clcepção (Clot, 1994, Daniellou, 1996). A tarefa fixa na maioria das vezes, os compromissos firmados entre os projetistas e gestores no tocante a representações que eles formam do real e os operadores. De maneira indireta, a prescrição incorpora, portanto, o histórico das iniciativas desses operadores, incorporando-as ou, pelo contrário, defendendo-as delas. A existência de um trabalho de prescrição existe para testemunhar que entre os projetistas e operadores a troca que existe tem sem dúvida por objeto o trabalho, realizando-se por meio de subordinações sociais. A tarefa “congela” esse comércio entre os homens. Ela reutiliza o patrimônio social incorporado pelas técnicas, pelas línguas, pelas regras e pelos procedimentos institucionais, formalizações que “retêm” a memória das atividades.

Luiz percebeu, na ACS, que precisa ser mais detalhista na organização, na preparação de seu trabalho. Segundo Clot (2010, p.135):

Um grande número de situações mostra, de fato, como esse trabalho do sujeito sobre ele mesmo privilegia, durante um momento, aquela de suas atividades que, habitualmente, consiste em reformular e avaliar – quase sempre, nele e para ele – a própria ação. Daí ser possível que resultem questionamentos, interrogações acerca de seus critérios, até mesmo, mal-estares.

A autoconfrontação é um processo transformador por natureza, que se dá pela revelação e por meio das reflexões concebidas, o que resultará em desenvolvimento das ações. Por que a fala do professor é significativa, quando ele diz: *“a gente acabe sendo mais detalhista na hora de se preparar, planejar, que está tão automatizado em nós, que a gente acaba não sendo tão detalhista na hora de verbalizar”*? Ali Luiz levanta um ponto relevante para a docência: o cuidado que o profissional do ensino deve ter em seu discurso, com vistas à compreensão do aluno.

Revelou-se, no nono, no décimo e no décimo primeiro excertos da ACS de Elias, a implicação da técnica e do tempo, no que diz respeito ao entendimento do texto para o aluno.

102 Elias: *Essa questão do tempo também é bastante importante, para a técnica aplicada. Por quê?*

103 N: *Controle do tempo?*

104 Elias: *Controle do tempo, porque se eu não estudei previamente, meu Deus, que carrasco! Como vou responder tanta coisa em tantos minutos, quando eu tenho que recuperar uma memória, etc., é mais fácil quando estou ali porque eu tenho que ler, entender, entender o sentido da questão e daí produzir uma resposta. Efetivamente, não cabe no tempo fazer isso, quer dizer, eu leio, vou pesquisar, voltar ao livro, fazer uma primeira leitura e dar conta de responder. Isso, efetivamente, **não cabe no tempo**. Agora, quando ela já fez um estudo, dentro daquele tempo, ela consegue fazer. E aí fica muito claro. Não consegui fazer dentro do tempo, você começa a conversar com o aluno e percebe que ele não tinha estudado anteriormente. Não tem a informação necessária.*

Quando se trabalha com um método que necessita de leitura/estudo prévio, é imprescindível o cumprimento pelo aluno da tarefa repassada pelo professor em casa. As etapas devem ficar bem claras, na organização do trabalho pedagógico, por meio de roteiros ou trilhas de aprendizagem. Como destaca Zabalza (2004, p.125, grifo no original):

[...] estamos, de certo modo, diante de um importante dilema quanto ao modo como o professorado universitário concebe a função que tem de desenvolver e a forma mais adequada de fazê-lo. [...] a questão é saber aplicar, com bom senso, aquela velha máxima pedagógica de “não oferecer menos apoio que o necessário nem mais que o suficiente”.

O dilema a que se refere Zabalza diz respeito não só ao professor, mas também ao aluno, que, com sua formação cristalizada, na atitude passiva de assistir aulas, impede que seu aprendizado de forma significativa, autônoma, que condiz com uma aprendizagem andragógica.

Retomamos os excertos já apresentados da ACS de Elias, para enfatizar o quanto a burocracia interfere no tempo.

71 Elias: *[...] essas coisas, tem muita burocracia dentro das nossas aulas, **nem sempre dá tempo de fazer**, mas a gente tem que dar conta de fazer, fazer chamada, distribuir as provas, e aí passa uma aula inteira, (???) eu faço a entrega da prova e do gabarito...*

73 Elias: *Então, tem que fazer, tem que ser **rápido**. (???) Mas **tem que entregar, tem que recolher...***

No tocante ao discurso **de tem que dar conta**, fica subentendido que não tem como escapar. Para tanto, Elias diz que **tem que ser mais rápido**. Contudo, fica a questão: É possível trabalhar com qualidade, com as burocracias impostas pela docência e, muitas vezes, pela instituição de ensino?

Zabalza (2004, p.124-125), ao apresentar uma pesquisa monitorada por Ramsden (1992, p.89), especifica as qualidades do professor universitário eficaz:

- desejo de compartilhar com os estudantes seu amor pelos conteúdos da disciplina;
- habilidade para fazer com que o material que deve ser ensinado seja estimulante e interessante;
- facilidade de contato com os estudantes e busca de seu nível de compreensão;
- capacidade de explicar o material de uma maneira clara;
- compromisso de deixar absolutamente claro o que se aprendeu, em que nível e por quê;
- demonstração de interesse e respeito pelos estudantes;
- responsabilidade de estimular a autonomia dos estudantes;
- capacidade de improvisar e de se adaptar às novas demandas;
- uso de métodos de ensino e tarefas acadêmicas que exijam dos estudantes o envolvimento ativo na aprendizagem, assumindo responsabilidades e trabalhando cooperativamente;
- uso de métodos de avaliação comparativos;
- visão centrada nos conceitos-chave dos temas e nos erros conceituais dos estudantes antes da tentativa de dominar, a todo custo, todos os temas do programa;
- oferta de *feedback* da máxima qualidade aos estudantes sobre seus trabalhos;
- desejo dos estudantes (e de outras fontes) de aprender como funciona o ensino e o que se poderia fazer para melhorá-lo.

Podemos dizer que tais qualidades indicam as características de um superprofessor, e o docente que as possuir terá mais facilidade em trabalhar com qualidade, atento às necessidades, principalmente se for capaz de improvisar e de adaptar-se às novas demandas. Será isso possível? Contudo, as condições objetivas de trabalho parecem impedir o desenvolvimento da atividade conforme desejado. De acordo com Clot (2007, p.116), quando se refere à atividade impedida, enrustida, em suspenso,

[...] esse desenvolvimento pode ser interdito e a atividade intoxicada, imobilizada pela repetição de procedimentos defensivos. Com efeito, pode-se pensar, com Ricoeur, que o sofrimento não é unicamente definido pela dor física ou mental, mas “pela diminuição – e, até mesmo, destruição – da capacidade de agir, do ser-capaz-de-fazer, experimentadas como ataque à integridade de si” (RICOEUR, 1990, p.223). O sofrimento é, para ele, uma incapacidade para se exprimir, fazer, relatar e se avaliar; é um impedimento.

Clot revela assim que o sofrimento não advém somente da dor física ou mental, também se constitui pela incapacidade de poder agir. Dessa forma, faz-se necessário que a instituição seja coerente com as burocracias e as cobranças em relação ao trabalho do professor e que dê condições para desenvolver sua docência.

Constatamos também a relação estreita entre o tempo e a importância da organização do trabalho pedagógico. Para reafirmar essa relação estreita transcrevemos mais um excerto que expõe o desafio do professor Luiz, ao ministrar ao mesmo tempo aulas semipresenciais e presenciais.

170 Luiz: *E eu pego o semi também. O processo do semi, ele é mais intenso, porque você tem que preparar num período curto...*

171 N: *O semi é uma espécie de modular, assim?*

172 Elias: *Isso...*

173 S: *É a distância.*

174 Luiz: *Sim, é a distância, tem o material, ele estuda, e daí vem para as aulas práticas.*

175 Elias: *Tem uma disciplina de 80 horas, onde 16 horas são presenciais, práticas, com o professor, para ele vivenciar mesmo.*

176 Luiz: *Se ele tem essas 32 horas a distância, ele vem para 8 horas presenciais.*

177 S: *É muito material para preparar? Para que ele se prepare para vir?*

178 Luiz: *Sim, para o retorno e a atividade, a produção tem que chegar à altura que a gente espera, do conhecimento básico dele, ali, para refletir sobre aquilo que ele trabalhou, e daí eu já tenho que dar um retorno e daí 15 dias eu já estou com ele novamente ali para poder finalizar essa disciplina. Então, assim, a gente tem que ter elementos, **uma caixa de ferramentas pedagógicas** que possa dar suporte para você. Isso sem falar que aí vem o acúmulo, que nem agora, a gente está rodando a disciplina na semana que eu tenho a semana de provas do presencial. Então, chega um momento que isso acumula e daí, a cabeça do professor, a nossa cabeça fica assim: tem que separar, mas tem o tempo, a dinâmica, você tem que pensar até na parte burocrática. Por exemplo, como eu sei que vai cair a minha disciplina no mesmo momento da semana de provas, o material que eu vou produzir para essas aulas práticas eu tenho que já pensar na reprodução desse material uma semana antes. Por quê? Porque, quando não é a semana de provas, eu chego lá e na hora eu consigo fazer a reprodução desse material. Agora, quando eu tenho lá semana de prova, pessoal que fica de[não audível] para gente na sala dos professores, eu sei que não adianta eu chegar com o material na hora, porque o pessoal vai dizer: não tem como. Então, eu tenho que envolver nesse planejamento tudo e fazer uma junção dessas duas modalidades para que eu possa atender as duas. (RF, 9 nov. 2017)*

Para dar conta dessa engrenagem, das duas modalidades de ensino, o professor precisa ser muito organizado, e, para tanto, a organização do trabalho pedagógico e a do tempo devem ser bem ajustadas e planejadas para dar certo. Luiz destaca em sua fala uma **caixa de ferramentas pedagógicas**, fazendo uma analogia, revelando que, com o conhecimento de estratégias pedagógicas, a produção chegará à altura. Algumas

questões emergem, quando é preciso buscar um profissional que atenda às necessidades das duas modalidades de ensino. O profissional que tem o desafio de trabalhar com as duas modalidades simultaneamente tem que ser organizado, tecnológico, experiente e pesquisador. Como apontam Gaeta e Masetto (2013), o professor também precisa ousar e inovar na atuação docente. Para comprovar o citado, assim afirmam:

[...] ser professor do ensino superior nos dias de hoje exige uma atuação que supera a experiência profissional e o domínio de um conhecimento específico a serem transmitidos aos alunos. A conjuntura é tal, que nós, professores, precisamos constantemente buscar alternativas para desenvolver com os nossos alunos um processo de aprender interessante e significativo, que lhes proporcione uma efetiva formação profissional. Precisamos inovar a cada dia, a cada turma, a cada curso de que participamos. [...] A interdisciplinaridade busca superar a fragmentação do saber. Os currículos integrados, os trabalhos por projetos, a integração com os ambientes profissionais, entre outros, apontam na direção de metodologias ativas. (GAETA; MASETTO, 2013, p.115-116)

Por conseguinte, para atender às demandas da sociedade, o docente precisa ser inovador e, para tal, ser ousado, um profissional que reflete e age para fazer a diferença na sociedade.

Em um dado momento na ACC, Luiz apresenta um desconforto com a videogravação de sua aula, em comparação com a de seu colega, quanto à metodologia empregada.

113 Luiz: *Eu coloco sempre uma atividade nova, de leitura, que é para fixação. Senão é muito teórica, é muito conteúdo para você e eu tenho que me adequar com a Marisa, porque ela que é a **dona da disciplina** e eu só... E então eu respeito para que elas tenham todo o conteúdo, né? Então, eu tenho que me moldar a essa maneira mais verbal, de informação.*

114 N: *É a outra docente que é a **dona da disciplina** e que divide a disciplina?*

115 Luiz: *Isso. São duas turmas, então, a gente faz tudo, faz a **mesma prova**, para não ter problema. Elas têm bastante material para ler, para as atividades que a gente faz.*

Nesse aspecto, Luiz sofre porque sua concepção de ensino se aproxima das ideias apresentadas por Gaeta e Masetto (2013, p.44):

[...] o acúmulo indiscriminado de informações, a ênfase no conteúdo não surte mais o efeito na maioria das situações, porque esse aluno tem habilidades intelectuais mais desenvolvidas, já acumulou algumas experiências e tem uma expectativa diferenciada do que é aprender, sobre o que, como e por que aprender. Nesses casos, o professor pode valer-se dos princípios da andragogia, que pressupõe o processo centrado na aprendizagem e não no ensino e entende o aluno como o agente de seu próprio processo de aprender.

O professor, ao apresentar seu dilema, revela o excesso de conteúdo trabalhado de maneira mais verbal, o que vai contra a sua forma de ensinar e lhe causa um verdadeiro sofrimento. O professor tem incorporados os princípios da andragogia, por essa razão fica em conflito, ao ter que ministrar só aulas tradicionais. Esse dilema de Luiz, apresentado na ACC, é retomado na reunião final com Elias e nos leva a pensar sobre a questão dos modos de ensinar no Ensino Superior e a problematizar as chamadas metodologias ativas, por serem métodos centrados na aprendizagem.

Conforme já apontamos anteriormente, o tema das metodologias ativas apareceu na fala dos professores com os quais trabalhamos, mesmo sendo terem sido indagados diretamente sobre o assunto. No ensino superior, estas aparecem com uma prescrição do trabalho, à qual o professor deve responder de algum modo.

4.2 EIXO 2 – METODOLOGIAS ATIVAS: MÉTODOS RECORRENTES

Nesta seção, trataremos das metodologias ativas, mais especificamente, do método TBL, que é utilizado por Elias; e do conflito de Luiz, que precisa apresentar as suas aulas com uma metodologia tradicional.

As filmagens das aulas de Elias e Luiz mostraram modos diferentes de organizar o trabalho pedagógico. A experiência de Elias ocorreu em uma turma de Pedagogia, na disciplina de Fundamentos da Educação e, no dia da gravação, 55 alunas estavam presentes. Na ACC, quando os docentes tiveram a oportunidade de assistir à aula do colega, esses modos diferentes de fazer foram objeto de debate. Ao assistirmos ao vídeo de Elias, ele explicou que estava aplicando a metodologia TBL¹².

124 S: *Foi a primeira vez que o professor entrou com essa metodologia?*

125 Elias: *Não, não...*

126 S: *Eles já tinham...*

¹² TBL – metodologia ativa – *Team-based Learning* – os alunos são organizados em grupos permanentes, e o conteúdo do curso é organizado em grandes unidades (geralmente cinco a sete). As atribuições da equipe devem visar ao uso de conceitos da disciplina para tomada de decisão, de forma a promover a aprendizagem por meio da interação do grupo (ROCHA; LEMOS, 2014, p.6).

127 Elias: *Essa disciplina é sempre assim, sempre dada em equipe. Todo mundo fala... Nem todo mundo fala do conteúdo, mas a maior parte fala do conteúdo, mas não dá tempo, né? De fazer outra coisa. Às vezes vem a reclamação do grupo: mas tudo que você faz tem tempo. A aula tem tempo, não posso extrapolar.*

A respeito do TBL, Coelho (2018, p.45) afirma:

O método tem como escopo melhorar a aprendizagem e desenvolver habilidades de trabalho colaborativo, através de uma estrutura que envolve: o gerenciamento de equipes de aprendizagem, tarefas de preparação e aplicação de conceitos, feedback constante e avaliação entre os colegas.

O autor indica as etapas do TBL e as suas duas fases – preparação e aplicação –, através das quais os alunos se tornam autônomos, responsáveis pela própria aprendizagem, bem como pela de seus colegas. O professor Elias adotou uma única metodologia para organizar as suas aulas, o TBL – e a aula se compõe de pré-aula, leituras/vídeos e questões *online* antes da aula. Na sequência, há uma breve explicação do professor, teste conceitual, respostas individuais ao teste conceitual, discussão na equipe, volta ao teste individual e fechamento do professor; aplicação dos conhecimentos (conceitos) por meio de resolução de problemas (BOLLELA *et al.*, 2014, p.293-299). Ao tomar conhecimento do TBL, despontam algumas questões: como implantar um método interativo, quando se tem um processo de ensino-aprendizagem com uma forte base no ensino tradicional? E qual é o papel do professor no método TBL? De acordo com Mattar (2017, p.21), no método tradicional,

a posição central do professor no processo de ensino (o sábio do palco) começou a ser questionada de maneira mais intensa a partir do momento em que a Internet passou a disponibilizar informações e conteúdos gratuitos de qualidade, e em abundância [...].

Sendo assim, no TBL, os alunos se transformam em protagonistas da sua aprendizagem, bem como os professores se tornam guias no processo de ensino e aprendizagem. O trabalho colaborativo tem como intuito favorecer as relações sociais em sala de aula. De acordo com Gaeta e Masetto (2013, p.54-55),

a aprendizagem colaborativa trabalha em um paradigma diferente da aprendizagem do ensino tradicional ao rejeitar o processo de ensino unilateral, de cima para baixo, *memorístico*, com a atitude passiva e cordata dos alunos. Ao contrário, ela encoraja a participação e a cooperação, respeitando as habilidades de cada uma, compartilha autoridade e responsabilidade entre os participantes, promove a reflexão

e a construção do conhecimento conjunto baseadas no consenso por meio da colaboração. A coautoria entre professor e alunos faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo.

Contudo, na ACS, Elias revela o quão difícil é implantar uma metodologia ativa:

- 94 N:** *Como você vê a participação das alunas nessa aula? Como você analisa, vê a participação delas?*
- 95 Elias:** *Não sei dizer. Em que sentido? Você acha que é boa, não?*
- 96 N:** *Como você vê a participação delas, o movimento, talvez pela filmagem ou não, como você analisaria a participação delas nessa aula, ou nas outras, sei lá....*
- 97 Elias:** *Eu acho duas coisas, uma que a participação delas ainda é **aquém**, não é o que eu ainda queria. Não é o que eu desejo. Você pode observar, nessa aula, **teve uma aluna fazendo trança no cabelo da outra**, assim, não é que... **mexendo o celular**, não é que esteja falando no celular, às vezes está olhando no google, enfim, seja lá o que for, às vezes está discutindo, sei lá, no ritmo dela. Mas a outra, fazendo trança no cabelo da colega. **Aí não tem nenhuma participação**. Isso me deixa **chateado** porque está **aquém** do que eu esperava.*

O docente, ao sinalizar que a participação das alunas ainda é **aquém**, demonstra sua insatisfação com o que espera, com o que **deseja, verbaliza que fica chateado**. Um dos aspectos levantados pelo professor é referente ao uso do celular em sala de aula, que é comum e constante. Em algumas situações o aluno busca mais informações no dispositivo móvel, porém nem sempre é isso que acontece com a navegação nas redes sociais ou no *whatsapp*. Muitas vezes falta pôr limites. Ainda há pouca conscientização, por parte dos alunos, de de seu papel no processo de ensino e aprendizagem, bem como da importância da leitura preparatória para uma participação pedagógica mais eficaz e para o alcance da aprendizagem.

Os alunos “nativos digitais”, por não saberem ler e interpretar, têm dificuldades nas aulas com as metodologias ativas e com tecnologia. Leitura exige paciência, hábito, estudo; e é comum esses alunos fazerem uso somente das redes sociais, sem saber utilizar, de fato, outros recursos. De acordo com Lira (2016), as universidades desde o século XXI têm recebido acadêmicos que não aceitam qualquer comando quanto ao ensino e à aprendizagem. À vista disso, são mais críticos e comunicativos, contudo faltam-lhes a tolerância, pois se revelam imediatistas, frutos da revolução tecnológica que está disponível nas vinte e quatro horas do dia.

Contudo, para os docentes,

a mudança de paradigma educacional exige uma política ativa para os professores em exercício, de conversão digital, para garantir práticas pedagógicas e educacionais, através de programas de formação/qualificação com o recurso a ferramentas digitais. (MOREIRA; BARROS; MONTEIRO, 2015, p.10-11)

Novamente Elias verbaliza sobre o seu grau de exigência, consigo e com as alunas:

97 Elias: *E a outra leitura, que aí, eu exijo mais, eu acho que levo coisas que estão além do que ela poderia estar fazendo naquele momento. E eu cobro isso. E eu sou bastante exigente. E as alunas têm essa percepção e eu tenho essa percepção, inclusive quando eu faço coisas, como essa daqui algumas coisas para responder, vários textos, etc., uma coisa atrás de outra, responde, vai... Na outra aula elas fizeram um jogo de RPG, suaram pra caramba para fazer, mas deu resultados interessantes, e eu não abro mão. E do primeiro ano, se fosse do terceiro ano eu teria uma exigência muito maior em relação a elas. Então, às vezes eu quero baixar minha exigência, mas às vezes não consigo. Eu chego lá, faço uma exigência além do que elas poderiam dar naquele momento, e isso faz com que fique aquém do desempenho que eu quero. **Aí vou tentar exigir, baixar a exigência, e o que faço, levar mais papel, com todo o passo a passo escrito à mão...***

Elias deixa transparecer que é exigente e não consegue baixar o nível de exigência, contudo reconhece que impõe uma meta pedagógica além das possibilidades das alunas. As pesquisadoras constataram na filmagem uma aula bem roteirizada, com a organização necessária para desenvolver a aprendizagem ativa. Contudo, quando o professor fez uma pergunta à turma: “Qual o grupo que falou sobre a Reforma e Contra-reforma?”, não obteve nenhuma resposta. Pareceu-nos que ele ficou contrariado e verbalizou com a palavra “**decepionei**”. Entendemos ser este o maior desafio das metodologias ativas: a falta das leituras, o descompromisso do aluno em ser o protagonista da sua aprendizagem e preparar-se para as aulas, o que faz toda a diferença.

Como motivar os alunos para a aprendizagem? É possível, uma vez que o modelo tradicional está enraizado na formação dos docentes e dos discentes? Qual a contribuição para a aprendizagem oportunizada pelas metodologias ativas? Para Borges e Alencar (2014, p.120),

é fundamental que o professor participe do processo de repensar a construção do conhecimento, na qual a mediação e a interação são os pressupostos essenciais para que ocorra aprendizagem. Contudo, a mudança na prática pedagógica não deve acontecer de forma agressiva para o professor, nem para o acadêmico, evitando-se assim a queima de etapas. [...] Uma proposta construtivista para o ensino superior consiste em educar para a autonomia, através de metodologias inovadoras, para a descoberta, utilizando-se da pesquisa, participação dos alunos, trabalho em grupo, como um meio de aprofundar e ressignificar os conhecimentos.

Elias revela ainda outros desafios ligados às metodologias ativas:

157 N: *Os métodos ativos, eles requerem muito mais tempo para você preparar?*

158 Elias: *Ah, para mim, sempre.*

159 N: *Essas metodologias novas, assim?*

160 Elias: *O trabalho intenso do professor em sala de aula, quando você não faz isso, ele se dá fora, antes e depois. Na sala de aula, quem trabalha mesmo é o aluno.*

A preparação da metodologia ativa adotada pelo professor demanda muito tempo, tempo que ele não tem e que, muitas vezes, não é previsto pela instituição. No entanto, esse trabalho é cobrado dele. Elias desvenda os detalhes de sua prática:

160 Elias: *Só que, para que o aluno trabalhe na sala de aula, que ele ponha a cabeça para funcionar, para que ele vivencie a experiência de aprendizagem, previamente eu tive que construir uma experiência, que não é uma experiência de escrever em um papel, aí, vai até a gente pensar na **formação do professor da universidade hoje, né, o graduado ou licenciando, o que é um plano de aula? Por muito tempo, um plano de aula foi um esqueleto, quer dizer, você escrever, qual é o objetivo? Aquela história: ao final dessa aula, o aluno será capaz de. Ponto, coloquei lá, se for três, ótimo, não põe muito mais, mas não é isso.***

Destacamos a frase **“Vai até a gente pensar na formação do professor da universidade hoje, o graduado ou o licenciado”**. . O docente quis dizer que há uma falta de formação para o uso das metodologias e da didática do Ensino Superior. Há que se pensar que muitos profissionais abraçam a docência sem ter a formação, sem ter o conhecimento do processo de ensino e aprendizagem e não sabem elaborar um plano de aula que norteie e organize o trabalho pedagógico.

Embora os cursos de mestrado sejam considerados atualmente o principal meio institucional de preparação de professores para o Ensino Superior, não contemplam de modo geral a formação pedagógica. [...] numa tentativa de suprir essa lacuna, algumas instituições universitárias oferecem cursos de Metodologia do Ensino Superior e Didática do Ensino Superior. Esses cursos, que geralmente têm carga horária de pelo menos 360 horas, são considerados de pós-graduação *lato sensu* e incluem disciplinas como Psicologia da Aprendizagem, Planejamento de Ensino, Didática e Metodologias de Ensino. (GIL, 2007, p.20-21)

Entendemos que faz-se necessário implantar programas de formação contínua, com a finalidade de apoiar, acompanhar e possibilitar atualização pedagógica aos

docentes. O professor Sérgio Leite, em entrevista concedida para a Revista *Docência Ensino Superior* (LEITE; BERNARDO; MOREIRA, 2017, p.220), esclarece um aspecto fundamental para garantir o sucesso de programas de formação:

[...] a existência desse trabalho depende diretamente do apoio político dos docentes/gestores que ocupam as instâncias de poder da universidade, principalmente instâncias superiores. [...] Entendo, entretanto, que órgãos como o (EA)¹³ se fortalecem pelo próprio trabalho desenvolvido, cujos frutos são reconhecidos pelos setores mais comprometidos com o processo de formação profissional dos alunos e, conseqüentemente, com o ensino de qualidade da universidade.

Torna-se imprescindível, para a sustentabilidade da formação contínua, realizar um trabalho de qualidade: engajado, comprometido, para transformar e reconfigurar o processo de ensino e aprendizagem.

O docente Elias declara o que é principal para realizar uma aula com metodologia ativa e acompanhar o processo:

160 Elias: *Para você fazer uma aula com metodologia ativa, você tem que criar todo o documento, você tem que criar todo o teu material. O aluno tem que ler? Então, eu tenho que providenciar o que o aluno tem que ler. Ok, ele leu. Depois que ele leu, ele vai ter que produzir alguma coisa. Vou ter que providenciar o material básico para que ele produza e, aí, eu vou ter que ter um olhar sistêmico para ver se está tudo suficientemente integrado. E, como eu não sou o condutor da conversa, podem surgir dúvidas diferentes, podem surgir situações diferentes, eu tenho que tentar cobrir o maior número de situações para dar conta disso.*

Elias bem colocou que o professor precisa elaborar, organizar uma trilha de aprendizagem, um roteiro para o aluno, que também criará e produzirá a tarefa desafiadora preparada para atender as demandas dos conteúdos a serem apreendidos:

160 Elias: *E aí, quando eu chego em sala de aula, um aluno está...] com outro, ou eles vão trabalhar em equipe, tudo tem que estar suficientemente dito em algum lugar, claro, organizado, na mão do aluno, tudo roteirizado, muito bem amarrado. A prática tem que estar muito bem amarrada. Aí você entrega, você vê funcionando. Dá para ver a **aprendizagem acontecendo** ali entre aqueles alunos, que estão dentro daquele momento. Aí, ele fez um trabalho superlegal. Ele, de fato, leu, ele, de fato, produziu algo, que ele discutiu com o colega do lado, que ele somou com o que o colega falou, e aí, ele **transformou aquilo em um produto**, seja esse produto um game que ele vai apresentar, seja esse produto o próprio texto, que é a forma mais tradicional que tem. Eu não posso olhar por entrelinhas assim.*

¹³ (EA) – Espaço de Apoio ao ensino-aprendizagem, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da Unicamp.

Nesse excerto, Elias revela os desafios e detalha a realização de uma aula com metodologia ativa: mostra aspectos do real da atividade, a preparação e a demanda dessa aula, o que se tentou amarrar no roteiro.

Nesse excerto de ACC dos docentes, inicia-se um diálogo das experiências vividas que são comuns em relação ao trabalho como professor:

161 Luiz: *Não pode olhar só o produto final, tem que ver o processo.*

162 Elias: *Eu tenho que ver o processo dele.*

163 Luiz: *E, muitas vezes, como já aconteceu comigo, mudar o processo no meio do caminho.*

164 Elias: *É, e aí você muda.*

165 Luiz: *É, porque não está chegando ali, então, o que eu faço nessa aula? Para que eu atinja aquilo que eu quero, o que eu planejei não está dando certo? Então vamos mudar.*

166 Elias: *Daí você tem que olhar o que ele produziu, o caminho que ele percorreu, olhar de novo o que ele produziu, adequar aquilo ao que eu previamente estabeleci como critério, porque também eu não posso criar o critério na hora que eu for avaliar, ele tem que saber qual critério vai ser avaliado, aí, às vezes, acontece exatamente isso que o PL falou, eu criei uma régua, e por aquela régua, todo mundo está abaixo ou todo mundo está acima da régua. Alguma coisa está errada. Eu criei a régua errada, na hora de avaliar você percebe isso. Então, é só avaliar caso a caso, marcar, avaliar, lançar uma nota e entregar não é mais suficiente, se eu faço um trabalho ativo, porque se realmente e o aluno trabalhou, eu tenho que equivaler aquilo que ele fez com o meu trabalho posterior para que realmente faça sentido para ele. Então, o trabalho que o professor acaba tendo antes e depois da sala é muito maior.*

Nesses excertos, o docente elucida a organização da aula por meio de métodos ativos que, algumas vezes, precisa mudar para atender aos objetivos propostos. Prepara-se um roteiro de aprendizagem com as atividades que os alunos deverão fazer – antes, durante ou pós-aula. Ele deixa claro que as alunas têm atividades durante a aula, elas é que trabalharão. O docente continua revelando o que é principal para realizar uma aula com metodologia ativa: Apresenta alguns de seus pontos importantes – a criação do seu material, uma aula única, autoral, o protagonismo do docente. Outro aspecto fundamental é a leitura, para a preparação prévia do aluno, que passa a ter um repertório e pode, portanto, interagir em sala ou, às vezes, nos fóruns antes da aula.

A filmagem da aula de Luiz transcorreu em outra turma de Pedagogia, também do 1.º ano, na disciplina de Psicologia da Educação. As 32 alunas permaneceram durante

toda a aula em silêncio, com disciplina e interagindo com o professor. Dentre os temas recorrentes levantados, as metodologias ativas têm destaque no cenário pedagógico e na fala de Luiz, durante a filmagem da aula, podemos constatar que **“fazer com que percebam o aprendizado interativo, que é muito interessante”**. Esse comentário revelou que, apesar de o professor dar uma aula tradicional, ele procurou destacar a interatividade como forma de romper com o modelo tradicional que precisa seguir, como apresentado anteriormente.

Na ACC dos docentes, Luiz, no excerto que segue, mostra a sua criatividade, ao buscar elementos para quebrar a marca do tradicionalismo de suas aulas:

117 Luiz: *Então, eu procuro trazer coisas mais... complementando essas informações. Esse dia, eu fui trabalhar, levei um extintor para a sala. Então, a gente faz com que essas inovações que eu tento trazer, faz com que elas sintam menos a complexidade da disciplina.*

118 S: *Para que entendam os próprios conceitos.*

119 Luiz: *É... é... tem alguns termos, acho que não apareceram aí, que a gente traz para que elas reflitam, eu sempre falo para elas: vamos viver a teoria, para depois falar sobre ela. Então, eu procuro trazer uma experiência, como essa do extintor, mas tem outras, do erro, por exemplo, tudo aquilo que elas erraram eu fiz com que elas repensassem em cima do erro, que o erro gera desenvolvimento, então, **sempre vivendo e refletindo para aprender.***

O professor demonstra a sua preocupação com a formação e o aprendizado, buscando exemplos concretos para atrelar com a teoria e a metodologia tradicional. Para um diálogo com a fala do professor **“sempre vivendo e refletindo para aprender”**, apontamos o que Almeida (2012, p.89) nos expõe:

Caminhamos, então, nessa tentativa de delimitação conceitual, rumo ao entendimento da formação como um processo que pressupõe crescimento pessoal, cultural e profissional, não na perspectiva de uma construção apenas técnica, mas sim de desenvolvimento crítico e reflexivo, uma vez que o sujeito tem de contribuir ao processo de sua própria formação com base nos conhecimentos, representações e experiências que já possui.

Com isso, o professor exterioriza a sua prática pedagógica, que se apresenta condizente com uma formação embasada na vivência e no senso crítico, em respeito à constituição dos alunos. Luiz externou que na sua prática docente procura criar vínculo com as alunas para deixar mais leves os conteúdos que são densos:

122 S: *O que vocês perceberam em relação à participação?*

123 Luiz: *Acho que estão participando bem. A interação, eu vejo que é bem importante, porque na minha concepção, são duas disciplinas muito chatas. Então, assim, a gente precisa criar esse vínculo. Esse vínculo é muito importante para que a gente consiga desmistificar essa ideia e dizer: "Olha, a aula é chata, mas é importante". E aí a gente começa a fazer com que elas percebam a importância, porque não adianta a gente querer falar em educação se eu não falar sobre desenvolvimento humano e como surgiu esse processo. E isso a gente tem que ter de convencimento. Levar a proposta para o grupo discutir, levar essas proposições também é muito importante, porque isso faz com que eles percebam que esse aprendizado interativo entre eles é bem interessante. Eu uso isso bastante na educação física. Aí eu consigo **variar mais as possibilidades metodológicas, tal.***

O professor encontrou uma saída, buscando na interação e no diálogo uma sustentação para ministrar aulas tradicionais expositivas. Ao final diz que, nas aulas para o curso de Educação Física, varia as possibilidades metodológicas de aprendizagem ativa. Isso nos faz pensar sobre o quanto se sente insatisfeito ao ministrar as aulas de forma tão tradicional no curso de Pedagogia. E rever nos faz refletir que o docente deve encontrar dificuldade para ministrar as aulas no curso de Pedagogia, por ser impedido em atuar em conformidade com o que acredita ser melhor.

Por outro lado, quando o professor Elias falou: *"Essa disciplina é sempre assim, sempre dada em equipe"*, reforçou a metodologia que o docente escolheu para ministrar sua disciplina. E ele continua verbalizando:

124 S: *Foi a primeira vez que o professor entrou com essa metodologia?*

125 Elias: *Não, não...*

126 S: *Eles já tinham...*

127 Elias: *Essa disciplina é sempre assim, sempre dada em equipe. Todo mundo fala... Nem todo mundo fala do conteúdo, mas a maior parte fala do conteúdo, mas não dá tempo, né? De fazer outra coisa. Às vezes vem a reclamação do grupo: mas tudo que você faz tem tempo. A aula tem tempo, não posso extrapolar.*

128 Luiz: *A vida tem tempo, né?*

129 Elias: *É muito pouco tempo. Não dá para divagar ou fazer muito mais coisa. Até dá, mas acabou, acabou. Eu penso que todas essas coisas, pensar na interação, no conteúdo que está lá dentro, na ferramenta, como está montada, até essa questão de dar liberdade, às vezes, a pessoa estranha... Não tem problema se eu mudar minha resposta. E se eu disser que fulana acertou e na verdade ela errou. O professor não vai saber. A intenção que eu tenho é que elas criem uma autorregulação. Sem depender de outras âncoras. Não adianta você achar que você está linda, se você não é assim, então, entre você saber e você acreditar que você sabe é uma diferença muito grande.*

130 S: *Você já criou esse hábito?*

131 Elias: *Já, é interessante, eu gosto muito desse modelo, promovendo muito essa “mão na massa”, esse fazer, é uma aula bastante teórica, que tem uma carga grande, mas tem a vantagem deles lerem antes, meu pressuposto é que eles leram, o tempo que eu tenho com eles na sala não é para eu falar o que eles teriam que ter lido, mas sim praticar, discutir, desenvolver a aula a partir daquela leitura. Interessante, inclusive, nesse 4.º bimestre, uma aluna veio falar que ela achou que perdeu tempo durante o ano, porque ela não gostava da disciplina de história e sociedade porque ela não lia, e agora, no 4.º bimestre, ela leu o que efetivamente tinha que ler, e aí ela chegou na sala dos professores dizendo, eu perdi o ano porque não li e agora que eu li, as coisas fazem sentido. [risos] Podia ter feito isso antes. De fato, demora para fazer essa conexão, “ah... não gosto de história, ah... não gosto de coisa para ficar pensando em alguma coisa que parece não ter saída”. Tudo bem, mas tem que fazer, né? Um grupo de professores pensou sobre isso e achou que era importante. Eu sempre mostrei isso, mas é difícil.*

Todo mundo fala... Nem todo mundo fala do conteúdo, mas a maior parte fala do conteúdo, mas não dá tempo, né? De fazer outra coisa. Às vezes vem a reclamação do grupo: mas tudo que você faz tem tempo. A aula tem tempo, não posso extrapolar.

A marca da fala “né”, traduz a confirmação do que se está falando. E, da mesma forma, Luiz reforça, dizendo que *a vida tem tempo, né?* Elias deixa claro à pesquisadora, que pergunta sobre ele ter criado o hábito de organizar as aulas no modelo TBL, explicando que os alunos colocam a “**mão na massa**”, o fazer a partir de uma disciplina teórica, conseguindo dar conta das leituras que são inúmeras. Isso é possível, ao compreender como é o preparo de um módulo em TBL,

Quando se modifica a estratégia pedagógica de uma aula expositiva, centrada no professor, para uma atividade do tipo TBL, centrada no estudante, três mudanças são necessárias:

1. Os objetivos primários do curso devem ser ampliados, passando de uma tentativa de trabalhar apenas os conceitos-chave de um tópico para objetivos que incluam a compreensão sobre “COMO” estes conceitos devem ser aplicados em situações/problemas reais;
2. O papel e funções do professor também mudam, pois ao invés de ser alguém que oferece informação e conceitos, ele deverá ser aquele que contextualiza o aprendizado e maneja o processo educacional como um todo, agindo mais como facilitador da aprendizagem;
3. Finalmente, é necessária uma mudança no papel e função dos estudantes, que agora saem da posição de receptores passivos da informação para a condição de responsáveis pela aquisição do conhecimento e membros integrantes de uma equipe que trabalha de forma colaborativa para compreender como aplicar o conteúdo na solução de problemas realísticos e contextualizados. (BOLLELA *et al.*, 2014, p.297-298)

O mais desafiador é o item 3, a mudança no papel e na função dos estudantes. Porque romper com a forma passiva do aluno, que não busca ser autônomo e, por diversas vezes em sala de aula, demonstra insatisfação, ao ter que trabalhar em equipe, é um impeditivo para implantar as metodologias ativas. Entretanto,

os estudos mostram que 98% das vezes, o desempenho da equipe vai superar o desempenho do seu melhor membro da equipe isoladamente. [...] a eficácia da aprendizagem baseada no trabalho em equipes como uma estratégia instrucional se deve ao fato de que existe um forte estímulo para que os membros dos grupos alcancem tais níveis de coesão, o que resulta em maior motivação e aprendizado e na transformação destes grupos em equipes. (BOLLELA *et al.*, 2014, p.297-298)

A estratégia de trabalhar em equipe tem resultados, na maioria das vezes, positivos. As metodologias ativas podem oportunizar a interação e o desenvolvimento dos acadêmicos. Segue abaixo os quatro pilares da aprendizagem invertida :

Ambiente flexível – [...] eles criam espaços flexíveis nos quais os alunos escolhem quando e onde aprendem. [...] são flexíveis em suas expectativas em relação ao tempo dos alunos para a aprendizagem e em suas avaliações.

Cultura da Aprendizagem – [...] o modelo da aprendizagem invertida altera deliberadamente o ensino para uma abordagem centrada no aluno, em que o tempo na sala de aula é dedicado a explorar temas com maior profundidade e criar oportunidades de aprendizagens ricas [...]

Conteúdo intencional – [...] eles determinam o que precisam para ensinar e quais materiais os estudantes devem explorar por conta própria. [...]

Educador Profissional – [...] eles observam continuamente seus alunos, fornecendo-lhes *feedback* relevante no momento e avaliando seu trabalho. Os educadores profissionais são reflexivos em sua prática, conectam-se uns com os outros para melhorar seu ensino, aceitam críticas construtivas e toleram o caos controlado em suas salas de aula. (MATTAR, 2017, p.33-34)

Para que isso aconteça, o professor precisa repensar o seu modo de ensinar, reconfigurar as suas práticas, além de deixar fluir a sua criatividade, para idealizar aulas com roteiros e atividades atrativas que atendam aos objetivos de aprendizagem. Nesse modelo, o professor e o aluno ativam a sua criatividade, tornando-se autorais nesse processo do aprender a aprender. Sendo assim, não nos podemos esquecer do aluno que também precisa repensar sobre o seu processo de aprendizagem. O professor não é o único responsável pelo êxito dos alunos com as mudanças em sua forma de ensinar. Sobretudo, é possível refletir que a formação profissional exige muito mais de nossos alunos que apenas uma reprodução do que assimilaram em aula. Eles necessitam

aprender a reconstruir conhecimento, a descobrir o real significado do que estão aprendendo e relacionar esse novo aprendizado com a futura profissão e com a realidade de mundo.

De acordo com Masetto (2010 b, p.13): “[...] a aula no ensino superior, além de ser pensada em outros espaços, diferentes dos conhecidamente universitários, precisa também ser urgentemente repensada em si mesma”.

Na reunião final do coletivo, a pesquisadora provocou um diálogo para obter informações acerca das estratégias diferenciadas, relacionadas ao número de alunos:

197 S: *Eu só coloco a consideração que o professor L fez há pouco, da turma pequena, o quão difícil é trabalhar com uma turma pequena e com uma turma grande. Acho que nós, professores, temos esse desafio.*

198 Luiz: *Até por conta das metodologias ativas, assim, quando você tem um grupo reduzido de nove, você tem que imaginar uma atividade em que eu possa envolver. É diferente de você ter ali um grupo grande de cinquenta alunos em que você pode fazer... Ali eu tenho que ser muito preciso, mais cirúrgico, pedagogicamente, naquilo que eu vá fazer. E pensar assim, desses nove, talvez, eu fique só com seis na sala. Então, assim, eu tenho que ir preparado, a minha programação não pode ser só de uma atividade, eu tenho que ter ou duas, ou três, programadas, ali, para poder atender. Então, da mesma forma que o professor falou, eu ter noventa, ou ter nove, **é complicado**.*

É um ponto a se analisar, pois o número de alunos em sala determinará a condução das atividades, bem como a quantidade. E, conseqüentemente, o professor com mais experiência programa várias atividades para desenvolver com seus alunos. O docente Luiz deixa claro que as atividades nas metodologias ativas, para serem desenvolvidas, dependem do número de alunos. E conclui que ter um número muito reduzido ou excessivo de alunos **é complicado**.

A pesquisadora provoca um diálogo acerca do modo de fazer, ao final da ACC:

133 S: *Para finalizar, vocês, assistindo às autoconfrontações, sentiram que poderiam fazer algo diferente?*

134 Luiz: *Bem, eu sempre faço com outras metodologias, trabalho sempre com pesquisas, e até, assim, eu me sinto, às vezes, **acorrentado ali naquele espaço**, mas é um **contrato** que eu tive com a outra professora, mas eu vejo assim, quanto mais nós tivermos a oportunidade de trabalhar e refletir essa teoria, falando dessa disciplina especificamente, psicologia da educação, é importante isso, elas viverem e refletirem em cima da vivência aquilo. Claro, você vai falar de Vygotski, é complexo demais. Mas se eu conseguir fazer com que elas vivam a ideia do conceito [não audível] desde que o conhecimento atinja o*

que a gente busca, se eu consigo que elas vivam aquilo ali, o conceito se torna muito mais presente para elas. Não fica uma coisa só na teoria, só falada. Então, eu sempre procuro, mantendo a metodologia com a outra professora, mas trazendo experiências para elas viverem.

135 Elias: *Eu acho muito bacana, eu acredito nisso também. Essa coisa de manter a vivência, porque, eu até falei isso com os alunos na semana passada, que não existe teoria despregada da prática. A teoria é isso que você falou, é a abstração do pensamento a respeito de uma prática. Então, fazer enxergar isso é muito importante. Eu confesso que não sei mais dar aula desse jeito que o PL dá aula. Eu fico angustiado, com computador e slides, eu quero chegar perto dos alunos, me deslocar entre os grupos, às vezes vou pulando cadeiras, porque não tem espaço para passar, mas eu vou perto das equipes para ficar junto com elas. Eu não consigo, acho que **entendo esse teu sentimento de “estou amarrado”**. Eu me sentiria desse jeito. Não sei mais fazer isso.*

136 Luiz: *É difícil... na Educação Física **eu faço mágica**. Eu levo eles pra fora, no ginásio, faço um movimento [risos]. Às vezes é bom, sabe? Você consegue ter mais argumentos para criticar [risos].*

Com essa fala, a empatia ficou evidente quando Elias externou “**entendo esse teu sentimento de ‘estou amarrado’**”. Luiz responde com a frase “**eu faço mágica**”, demonstrando assim, o seu poder de agir.

Sobretudo, Elias deixa claro o quanto é trabalhoso preparar as aulas com as metodologias ativas, que demandam muita organização. Quando ele fala em criar um documento, é o roteiro que dará o caminho para a aplicação da metodologia ativa escolhida. Dá trabalho para preparar, durante a aplicação e depois para avaliar, demanda muito tempo de pesquisa e criatividade a fim de que as atividades propostas estejam adequadas aos conteúdos. O trabalho de preparação das aulas com metodologia ativa diz respeito à execução de vídeos, às atividades e à seleção de textos para serem disponibilizados na plataforma digital, bem como os roteiros de aprendizagem. Não esquecendo da avaliação, que deverá ser elaborada pensando em como foi o processo de ensino.

Luiz revela que, com a sua turma pequena, prepara várias atividades para a aula e deixou claro o seu sofrimento em não poder dar a sua aula de forma ativa, nesta disciplina, por conta da unicidade de metodologia solicitada pela coordenação do curso, que determina a utilização do método tradicional nas duas turmas, a do professor e da outra professora.

Portanto, Elias externou empatia quando falou que se coloca no lugar de Luiz, ao refletir que se sentiria “amarrado”, se tivesse que trabalhar como o PL que verbalizou estar

“acorrentado”. A reflexão acerca dessa conduta nos faz pensar que alguns docentes já utilizam as metodologias que propiciam uma aprendizagem ativa, contudo enfrentam vários dilemas. O docente Luiz deixa claro que nas outras disciplinas de que ministra aulas, organiza seu trabalho com aprendizagem ativa.

Certamente, os professores de pouco tempo dispõem para preparar as aulas com a utilização das metodologias ativas, que são trabalhosas quanto ao preparo das aulas, sendo que o número reduzido ou excessivo de alunos dificulta a sua aplicação.

Constatamos também a presença das metodologias ativas no Estudo-piloto, com propostas de dinâmicas de grupo a partir de leituras dos textos, de execução de exercícios com recursos de vídeos, cronômetro e roteiros para organização do trabalho pedagógico. Nas apreciações do material produzido detectamos a importância da temática recorrente nos áudios, nos vídeos e nos momentos de reuniões coletivas.

A ACC possibilitou um outro olhar para a própria atividade. O olhar do par que colabora para um repensar sobre a sua atividade.

Para superar o obstáculo é que promovemos situações de “autoconfrontações cruzadas”, no decorrer das quais o olhar do par sobre sua atividade conduz cada sujeito a se extrair da relação dicotômica do tipo “eu” e/ou contra “os outros”. (CLOT, 2010, p.143, grifos no original)

Ao olhar o outro, refletimos de forma colaborativa, despindo-nos de nosso individualismo, encontramos novas formas de fazer e fortalecemos a nossa prática pedagógica. À luz do método, nas palavras de Clot (2010, p.142): “[...] o *eu* do discurso abre o caminho para o *eu* da ação e, por contraste, aos outros atores possíveis, às outras maneiras de fazer e ao que poderia ter sido feito”. Encontramos, assim, o potencial dos métodos em Clínica da Atividade, a partir da consciência no campo da análise, que torna possível uma transformação do trabalho, aumentando o poder de agir dos profissionais.

Dessa feita, a observação da própria prática possibilita constatar particularidades não observadas pelos docentes em sua rotina pedagógica. Clot (2010, p.148, grifo no original), a esse respeito, pondera:

[...] Vygotski definia a consciência como um eco: a experiência vivida de experiências vividas (2003). A tomada de consciência não é, portanto, a descoberta de um objeto mental inacessível anteriormente, mas a redescoberta – a re-criação - desse objeto psíquico em um novo contexto que o “faz ver de outra maneira”. Compreender é pensar em um contexto novo.

Para Clot (2010), a conquista dessa consciência é uma metamorfose do que passou, é um redescobrir outras possibilidades que permitirá viver outra ação. Dessa maneira, S provocou um diálogo, trazendo os pesquisados para a reflexão que a CA suscita. Quanto a isso, Clot (2010, p.149) deixa claro que, [...] “nos diálogos profissionais organizados por nós, a última palavra nunca é dita, o último ato nunca chega a ser executado [...]. O realizado deixou de ter o monopólio do real”. Assim, esses diálogos profissionais permitem tomar consciência do que se fez, para, porventura, transformar as maneiras de reconfigurar o ato laboral.

Ao finalizar a análise, na reunião com o coletivo, pudemos compreender melhor o quanto a metodologia em CA tem o poder, em primeira instância, de causar a reflexão dos envolvidos para depois oportunizar mudanças. Os dois docentes que participaram da pesquisa enfatizaram alguns pontos: observaram a relação professor-aluno; valorizaram a importância do apoio, por ter com quem falar; e quanto às filmagens se sentiram à vontade, por terem experiência em gravações.

Apresentamos uma contribuição da CA para a formação de docentes no Ensino Superior privado no Apêndice A, um desdobramento da vivência dos métodos em CA, advinda da participação do docente Elias, que colaborou como membro desta pesquisa de doutoramento e descobriu o potencial do método de IS. O professor Elias, gestor-geral de profissionais de Ensino a Distância de uma universidade localizada em Curitiba-PR, campo da nossa investigação, solicitou que explicássemos à sua equipe a CA, para que ela se apropriasse da metodologia, a fim de refletir sobre o modo de agir, bem como a dos integrantes de todo o coletivo de trabalho da instituição. Hoje, o professor Elias não atua mais na Universidade, campo da pesquisa; a metodologia o fez refletir sobre a sua carga de trabalho, que se tornou pesada com o acúmulo de funções, e, dessa forma, o fez mudar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última parte destacaremos algumas reflexões acerca da pesquisa que principiou com a pertinência da Clínica da Atividade e suas possibilidades para a formação continuada dos docentes. Verificamos que, segundo os professores, a partir da sua participação no processo de investigação, os aspectos mais relevantes vincularam-se à angústia compartilhada em relação ao que denominamos de temas emergentes na pesquisa e nas práticas de sala de aula, bem como os benefícios que os métodos da Clínica da Atividade podem suscitar, se forem desenvolvidos. As angústias compartilhadas por participantes em textos produzidos por eles dizem respeito ao excessivo número de alunos em sala de aula, o que impacta diretamente na organização do trabalho pedagógico para desenvolver as atividades, comentá-las e corrigi-las. Desvendamos, assim, esses desafios presentes no cotidiano dos docentes no Ensino Superior privado, objetivo maior da investigação para se pensar num programa de formação contínua.

Mediante o que foi dito, ressaltamos também que um dos desafios apresentados pelos docentes é a pressão imposta pelas instituições nos dias de hoje, para que as práticas pedagógicas atendam às expectativas dos alunos. Dessa forma, o objetivo de analisar os desafios da prática docente no Ensino Superior privado cumpriu-se por intermédio da voz dos participantes da pesquisa nos métodos em CA vivenciados por eles, mais especificamente as metodologias ativas. Estas aparecem como uma prescrição do trabalho do professor. Todos os docentes que participaram da pesquisa, incluindo o Estudo-piloto, fizeram referência às metodologias ativas, sem que fossem diretamente questionados acerca do assunto. Elas apareceram como um pressuposto, e eles responderam, quer explicando como as utilizam, quer justificando por que não fazem uso delas. Ao aprofundar nossa análise, percebemos que esses métodos estão presentes no dia a dia dos docentes, ao lado de uma preocupação relacionada também com as cobranças que os próprios docentes fazem em suas análises.

Nossa análise mostra outra situação recorrente, como o número excessivo de alunos em sala de aula, levando os docentes a adequar, à correção e à avaliação, sua organização pedagógica da atividade proposta. Esse cenário é comum, por conta da sobrevivência ou do lucro financeiro de algumas instituições de Ensino Superior, levando os docentes a reagir de diferentes formas: encontrar soluções e reconfigurar suas práticas

pedagógicas, adoecer, desistir da profissão ou limitar-se a aulas expositivas, por não haver tempo hábil para planejar outro tipo de aula, pois, como já foi dito, isso demandaria muito tempo de preparo e correção das atividades. O adoecimento docente é abordado com propriedade na tese **Docência no Ensino Superior Privado: da precarização ao adoecimento**, da pesquisadora Nelcy Teresinha Lubi Finck (2020), com quem partilhamos a aplicação da metodologia em CA durante a pesquisa.

No tocante às contribuições desta pesquisa, derivadas da experiência da CA, consideramos relevante o desdobramento por meio da vivência do método IS, com o grupo de profissionais do ensino a distância no grupo de estudos, um potencial de desenvolvimento do poder de agir. Dessa maneira, para essa população de professores foi substancial a contribuição para sua reflexão sobre o agir docente e seu desenvolvimento; e para sua motivação, ao entender e assumir o importante papel de formadores e conhecer as inúmeras formas de realizar tal tarefa e executar atitudes mais ativas no citado contexto.

Sobretudo, a partir desta pesquisa, que teve como objetivo norteador a análise dos desafios da prática docente tematizados por professores do Ensino Superior privado, ao analisarem sua própria prática, podemos verificar, com o embasamento metodológico da investigação na CA de Yves Clot, a possibilidade do diálogo entre os pares para ampliar e redescobrir novas formas de agir. Concluímos, então, com este estudo, que a CA pode ser vista como uma metodologia que contribui para o desenvolvimento profissional, suscitado pela profunda reflexão acerca do trabalho docente.

Para encerrar, depreendemos que é crucial pensar em um modelo de formação contínua pautada nas necessidades dos docentes, com uma programação formativa, considerando seus desafios, seus dilemas, seus problemas, suas expectativas, bem como suas dificuldades. Há poucos programas de formação, e nossa pesquisa indica a necessidade de pensar modelos de formação continuada que auxiliem o professor a, coletivamente, em conjunto com seus pares, encontrar soluções para os problemas, e lidar tanto com as demandas institucionais e mercadológicas quanto com os alunos reais e suas necessidades.

Encerramos aqui nosso sonho e esperamos que esta tese inspire e incentive outros acadêmicos a continuar aprofundando o tema, que é relevante e conta com poucos estudos na área.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: ensino superior - coordenação de Selma Garrido Pimenta).

ALTHAUS, D. **Aspectos da formação e do papel do interveniente na clínica da atividade**: um estudo de caso em situação de autoconfrontação. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2019.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 3.ed. São Paulo: ARS Poética, 1994.

ANJOS, D. D. dos. **A profissão docente em questão**: gênero de atividade, gênero de discurso e *habitus*. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

AQUINO, O. F.; PUENTES, V. R. **Trabalho didático na universidade**: estratégias de formação. Campinas: Alínea, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: Referências. Rio de Janeiro, 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARRETO, A. de O. C. *et al.* Métodos de avaliação discente em um curso de graduação baseado em metodologias ativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.2, n.2, p.1005-1019, 2017.

BARRICELLI, E.; LOUSADA, E.; BUENO, L. A instrução ao sócia: diálogos de confrontação sobre a atividade docente. *In*: MASCIA, M. A. A.; ANJOS, D. D. dos; SMOLKA, A. L. B. (org.). **Leituras de Vigotski**: representações na atividade docente. 1.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2017. v.1, p.109-130.

BATISTA, M.; RABELO, L. Imagine que eu sou seu sócia... aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cad. Psicol. Soc. Trab.**, São Paulo v.16, n.1, p.1-8, jun. 2013.

BENDASSOLLI, P. F. Mal-estar no trabalho: do sofrimento ao poder de agir. **Mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, v.10, n.1, p.63-98, mar. 2011.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: ciências sociais e humanas**, Londrina, v.32, n.1, p.25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf. Acesso em: 17 jun. 2017.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BOLLELA, V. R. *et al.* Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Revista Medicina**, Ribeirão Preto, v.47, n.3, p.293-300, 2014.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, v.3, n.4, p.119-143, jul./ago. 2014.

BRANCO, M. L. F. R. Progressive education today: the legacy of John Dewey. **Educ. Pesqui.**, v.40, n.3, p.783-798, jul./set. 2014.

BRANDÃO, G. R.; Olhares e fazeres distintos sobre a intervenção e a pesquisa. *In*: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. dos. **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 out. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN** (Lei n.º 9.394/96). Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Catálogo de teses e dissertações**. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: 7 jul. 2016.

BUENO, L.; ROCHA, R. C. Autoconfrontação simples: reflexões sobre quando o pesquisador é um colega de trabalho. *In*: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. dos. **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p.171-187.

CANGUILHEM, G. **Le normal et le pathologique**. Paris: PUF, 1984.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. 293 p.

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

CARPIM, L. Formação continuada e a prática pedagógica do professor universitário: um fazer colaborativo. *In*: FERREIRA, J. L. **Formação de professores**: teoria e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CINTRA, P. R. A produção científica sobre docência no ensino superior: uma análise bibliométrica da SciELO Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.23, n.2, p.567-585, jul. 2018.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de: Adail Sobral. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 222 p.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de: Guilherme J. F. Teixeira e Marlene M. Z. Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COELHO, M. N. Uma comparação entre team-based learning e peer-instruction em turmas de física do ensino médio. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar Mossoró**, v.4, n.10, p.40-50, fev. 2018.

CONCEIÇÃO, C. L. da; ROSA, R. P. F. da; SILVA, C. O. da. A clínica da atividade no Brasil: por uma outra psicologia do trabalho. **Revista Horizontes**, v.35, n.3, p.23-37, set./dez.2017.

COSTA, D. I. P. C. **O futuro professor de espanhol**: representações e identidades no discurso sobre a formação e a prática docente. 236 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

_____. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à Era Vargas. São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária USP**, n.6, p.5-38, set. 2008.

_____. Docência na educação superior: a professoralidade em construção. **Revista Educação**, 41, n.1, p.6-11, jan./abr. 2018.

DINIZ, R. V.; GOERGEN, P. L. Educação superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.24, n.03, p.573-593, nov. 2019.

DRUDI, S. R. Reflexões sobre Bakhtin e Vygotsky. **Revista Psicopedagogia**, v.26, n.79, p.1-3, 2009. Entrevista: Marcos César Polifemi.

ECKER, D. A. F. **Aspectos do desenvolvimento da experiência docente na educação superior**: um estudo sob a ótica da teoria dos gêneros da atividade. 2016. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016.

EDUCAUSE. **7 things you should know about...flipped classrooms**. Fev. 2012. Disponível em : <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli7081.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v.23, n.79, p.257-273, ago. 2002.

FINCK, N. T. L. **Docência no Ensino Superior privado**: da precarização ao adoecimento. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M. T. (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GAETA, C.; MASETTO, M. T. **O professor iniciante no ensino superior**: aprender, atuar e inovar. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2007.

GOULARTE, R. S.; GATTO, V. B. O método instrução ao sócia (IAS) na pesquisa sobre o trabalho docente. **Revista Linguagens & Cidadania**, v.15, n.1, p.01-16, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época, v.14).

JULIATTO, C. I. **O horizonte da educação**: sabedoria, espiritualidade e sentido da vida. Curitiba: Champagnat, 2009.

LE GUILLANT, L. O trabalho e a fadiga. *In*: LIMA, M. E. A. (org.). **Escritos de Louis Le Guillant**: da ergoterapia à psicopatologia do trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LEITE, S. A. da S.; BERNARDO, F. de O.; MOREIRA, A. L. A. Espaços de formação pedagógica para o docente do ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, v.7, n.1, p.211-221, 30 jun. 2017.

LEPLAT, J.; HOC, J. M. Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. **Cahiers de psychologie cognitive**, v.3, n.1, p.49-63, 1983.

LIMA, M. E. A.; BATISTA, M. A. O papel do expert/especialista versus clínico/interveniente em clínica da atividade – afinal quem analisa a atividade de trabalho? *In*: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. dos. **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

LIRA, C. B. **Práticas pedagógicas para o século XXI**: a sociointeração digital e o humanismo ético. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LOUSADA, E. G. **Intervenção, pesquisa e formação**: aprendizagem do trabalho educacional e desenvolvimento de professores. **Revista Horizontes**, v.35, n.3, p.94-104, set./dez. 2017.

LOZZA, S. I. **A internet como coadjuvante na construção do professor**: superando a fragmentação do saber por meio da produção escrita. 122 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007. p.77-97.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v.16, n. especial 1, p.35-46, 2013.

MAGALHÃES, E. M. **Autoconfrontação Simples (ACS)**: um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE). 2014. 232 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

MASETTO, M. T. Docência no ensino superior voltada para a aprendizagem faz a diferença. **Cadernos de Pedagogia Universitária USP**, n.12, p.11-36, maio 2010a.

MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010b.

MATTAR, J. **Metodologias ativas**: para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MAZUR, E. **Peer instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Tradução de Anatólio Laschuk. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas. Convergência midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa, PR: UEPG/PROEX, 2015. p.15-33. (Coleção Mídias Contemporâneas).

MOREIRA, A.; BARROS D.; MONTEIRO, A. **Inovação e formação na sociedade digital**: ambientes virtuais, tecnologias e serious games. Portugal: Printhus, 2015.

MUNHOZ, A. S. **ABP Aprendizagem Baseada em Problemas**: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. **O trabalho docente no ensino superior**: múltiplos saberes, múltiplos fazeres do professor de pós-graduação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

OLIVEIRA, M. C. S. C. **Trabalho docente no ensino superior**: reflexões sobre a constituição de professores. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.

PADILHA, A. M. L. A condição humana do professor e sua formação. *In*: RIBEIRO, S. M.; CORDEIRO, A. F. M. (org.). **Pesquisas sobre trabalho e formação docente**: aspectos teóricos e metodológicos. Joinville, SC: Editora Univille, 2014. p.169-183.

PEREIRA, L. R. **A prática pedagógica do professor bacharel no curso de administração**. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre-MG, 2015.

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

PINTO, Á. V. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROCHA, H. M.; LEMOS, W. M. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. *In*: 9.º SIMPÓSIO PEDAGÓGICO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 2014, Resende. **Anais [...]**. Resende, RJ: Associação Educacional Dom Bosco, 2014.

ROCHA, R. C. da. **O trabalho do formador na formação**. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2014.

RODRIGUES, S.; MUNIZ-OLIVEIRA, S. Formação continuada docente: a semana pedagógica a partir do viés de um trabalhador. *In*: MUNIZ-OLIVEIRA, S. (org.). **Linguagem e trabalho educacional**: textos e trabalho docente. Campinas, SP: Pontes, 2019.

ROGER, J. Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v.16, n. especial 1, p.111-120, 2013.

SANTOS, A. F. A. dos. **A morfogênese do agir professoral no discurso do professor em formação sobre o ensino de língua francesa**. 245 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SATO, L. *et al.* Entrevista com Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v.9, n.2, p.99-107, maio 2006.

SCHRAW, G. Promoting general metacognitive awareness. *In*: HARTMAN, H. J. (ed.). **Metacognition in learning and instruction: theory, research and practice**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2001.

SCORSOLINI-COMIN, F.; SANTOS, M. A. dos. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v.20, n.3, p.745-756, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822010000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 out. 2018.

SCOTT, D.; MOTA, R. **Educando para a inovação e aprendizagem independente**. São Paulo: Campus, 2014.

SILVA, M. P. G. da. **Construindo sentido sobre o agir docente: o uso da instrução ao sócia na formação inicial do professor de língua inglesa**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, R. R. da. Valorizando a aprendizagem: a sistematização de um método de ensino com base na interação discente e nas metodologias ativas. *In*: ANDREASSA JUNIOR, G. A *et al.* **Aprendizagem ativa: métodos e desafios na educação superior**. Curitiba: Íthala, 2019. p.201-213.

SOUTO, A. P.; LIMA, K. M. N. M.; OSÓRIO, C. Reflexões sobre a metodologia da clínica da atividade: diálogo e criação no meio de trabalho. **Laboreal**, v.11, n.1, p.11-22, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15667/laborealxi0115aps>. Acesso em: 27 out. 2018.

SOUZA, V. L. T. de; ANDRADA, P. C. de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia I**, v.30, n.3, p.355-365, jul./set. 2013.

SOUZA, V. M. R. de; PEREZ, N. A.; LOZZA, S. I. Aprendizagem ativa na ótica dos discentes. *In*: ANDREASSA JUNIOR, G. A. *et al.* **Aprendizagem ativa: métodos e desafios na educação superior**. Curitiba: Íthala, 2019. p.63-75.

SPRICIGO, C. B. **Estudo de caso como abordagem de ensino**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2014. Disponível em: <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/estudo-de-caso-como-abordagem-de-ensino.pdf>. Acesso em: 04 out. 2019.

TOLDO, L. C. **A função reguladora do fenômeno da digressão em situação de autoconfrontação simples**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Letras Português-Inglês) – Departamento Acadêmico de Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

VECOSSI, C. E. **Trabalho e saberes docentes do professor de língua portuguesa em formação na modalidade a distância**: uma análise a partir do interacionismo sociodiscursivo. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (org.). Docentes para a educação superior: processos formativos. Campinas, SP: Papyrus, 2010. VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**: problemas de psicología general. Madrid: Visor, 1991.

_____. Método de investigación. In: _____. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 1995, p.47-96.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. **John Dewey**. Tradução e organização de: José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANELLA, A. V. *et al.* Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia e Sociedade**, v.19, n.2, p.25-33, ago. 2007.

APÊNDICE A - DESDOBRAMENTOS DE UMA VIVÊNCIA EM CLÍNICA DA ATIVIDADE

A partir de uma demanda de um dos professores participantes da pesquisa, constituímos um grupo de estudos com a equipe de coordenação e tutoria da universidade, a fim de socializar o que já havíamos compreendido do método IS, bem como aprofundar os nossos estudos. Esse grupo de estudos apresentou-se como uma demanda de um dos professores participantes da pesquisa que vivenciou o método e constatou o seu potencial.

Reforçando essa ideia de criar um grupo de estudos, Goularte e Gatto (2013, p.2) revelam que o método IS pode “proporcionar ao trabalhador mais conhecimento sobre si mesmo e sobre a sua atividade, para que ele pudesse intervir no e sobre o seu meio de trabalho, em busca de melhorias”. Exatamente o objetivo do gestor-geral, que almeja uma unicidade nas ações dos profissionais de sua equipe.

Para tanto, as pesquisadoras S e N, orientandas da professora, organizaram no 1.º semestre de 2018 um cronograma com seis reuniões de estudos para apropriação e discussão da metodologia em Clínica da Atividade tendo como participantes professores, coordenadores e tutores da universidade acolhedora da pesquisa. Denominaremos os participantes por nomes fictícios: professor Elias, coordenadora Sandra, tutora Amanda, tutor José e tutora Mara, e as pesquisadoras S e N.

A princípio apresentamos a metodologia em CA e seus métodos IS, ACS e ACC, à equipe de profissionais. Logo após, Elias enfatizou que gostou muito da metodologia, em especial do método IS, quando participou como pesquisado na investigação. Relatou que *“Pode vivenciar o quanto o método faz a pessoa refletir e rever seu métier”*. Depois, acordamos a constituição de um grupo de estudos acerca da IS para que a equipe se apropriasse da metodologia em CA.

Para aproveitar a oportunidade da reunião, combinamos a dinâmica das leituras e da discussão para o próximo encontro, por meio de artigos e trechos do livro *Trabalho e poder de agir*, de Yves Clot.

A cada encontro pudemos discutir a respeito da metodologia em CA e, com base nos textos lidos pelos participantes, dialogamos acerca do método IS, nosso foco de estudo. Sendo assim, os participantes procuraram absorver os detalhes que envolvem o método.

Avançamos os nossos estudos para dar condições ao grupo de realizar a Instrução ao Sósia com o seu coletivo de trabalho.

Os textos estudados foram:

- "Imagine que eu sou seu sósia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade – Matilde Batista e Laís Rabelo (2013).
- Clínica da atividade e psicologia do trabalho – livro Trabalho e poder de agir – Yves Clot (2010)
- Analisar os diálogos: objetos de debate, objetos de discurso (capítulo 4) – livro Trabalho e poder de agir – Yves Clot (2010).
- Intervenção, pesquisa e formação: aprendizagem do trabalho educacional e desenvolvimento de professores – Eliane Gouvêa Lousada (2017).

Assim, o estudo do artigo de Matilde Batista e Laís Rabelo (2013), *Imagine que eu sou seu sósia... aspectos técnicos de um método em clínica da atividade*, possibilitou a elucidação de aspectos técnicos do método, ampliando a discussão dos contextos de intervenção.

E para tanto, apresentamos alguns pontos relevantes à condução da IS como a explicitação das regras ao grupo de pares constituídos, isto é, profissionais que exercem a mesma atividade e se declaram voluntários. Na continuidade o esclarecimento das regras ao grupo, que oportunizarão o pensar do trabalho denotou-se de grande valia.

E por fim o grupo daria sequência a encontros semanais, quinzenais ou mensais para a troca das reflexões e novas construções coletivas em torno das diversas formas de realizar o trabalho.

Na reunião final continuou-se a discussão acerca dos pontos relevantes do método por meio de uma prática na condução de uma IS para aplicação ao coletivo. E nesse encontro, foi a vez da universidade acolhedora simular uma IS. Assim, a coordenadora-geral Sandra convidou a tutora Mara, que é formada em Administração e está trabalhando na instituição há três meses, para realizar uma IS com a coordenadora Telma. Dessa maneira, Telma iniciou dizendo à Mara que ela iria substituí-la e ninguém poderia perceber. O tema da instrução foi roteiro de estudo para os professores presenciais.

A simulação transcorreu de forma surpreendente. As docentes participantes conseguiram realizar a instrução com riqueza nos detalhes acerca do roteiro de estudo. Ao final Sandra que assistiu à instrução comentou ter sido perfeita a aplicação do método.

Constatamos que a equipe assimilou o objetivo de realizar a IS com o coletivo de trabalho.

Por fim, combinamos que depois do retorno das férias faríamos um encontro a fim de discutir a instrução, bem como as reflexões que o método trouxe ao grupo.

Assim, para essa reunião final, enviamos o áudio da reunião anterior com a Instrução ao Sósia. Iniciamos o encontro com a Sandra, que trouxe um texto descrevendo o seguinte:

Sobre os áudios: Ouvir-se por meio do áudio foi uma experiência inédita e mostrou-se bastante interessante e rica. Ao mesmo tempo que permite um resgate do que foi discutido, permite que se perceba a construção da apropriação dos conceitos que estão sendo estudados. No primeiro áudio foi bem perceptível nosso empenho em entender a metodologia para a nossa realidade, ao mesmo tempo buscávamos entender o método. No segundo áudio, já se percebia um nível maior de compreensão sobre a Instrução ao Sósia, e as dúvidas sobre o termo 'degradado' foram esclarecidas. Ficou muito mais claro o potencial da metodologia na realidade da tutoria, tanto para o repensar das atividades, bem como para a formação de novos tutores (instrução) – melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda apresentou a seguinte proposta:

“Instrução ao Sósia – objetivo da metodologia: transformação da sua atividade a partir [sic] da tomada de consciência daquilo que faz e que aumenta o seu poder de agir. Situações para utilizar o método: a) com novos professores-tutores a fim de auxiliar o processo de aprendizagem das atividades relativas a uma modalidade de ensino; b) com professores-tutores que estão passando por situações difíceis no trabalho ou que precisam aprimorar a forma de desempenhar suas atividades.

1.ª situação: Sósia – Professor-tutor novo e Instrutor – Professor-tutor antigo.

Orientações a serem dadas aos participantes – o Instrutor deverá explicar ao Sósia como desempenha cada atividade, num passo a passo, de forma que o Sósia entenda como proceder. Para a realização desta clínica, o Professor-tutor novato já deverá ter tido contato com o ambiente virtual de aprendizagem e ter sido apresentado às várias modalidades de ensino. Para que a aprendizagem ocorra, a instrução deverá ser segmentada em tópicos específicos, que podem ser selecionados para cada sessão, como, por exemplo:

- a) *Mensagem aos alunos – como devem ser.*
- b) *Relacionamento com os alunos – itens importantes.*
- c) *Mediação pedagógica – como deve ser feita.*
- d) *Orientação aos alunos.*
- e) *Participação e avaliação das atividades.*
- f) *Sobre prazos e compromissos.*
- g) *Relacionamento com a equipe de gestão.*
- h) *Elaboração do plano de tutoria.*
- i) *Gestão das turmas.*

Poderão ser feitas quantas sessões forem necessárias...

As sessões poderão ser observadas por outros professores-tutores que queiram compreender como é desenvolvida determinada atividade. Finda as sessões, o Instrutor poderá identificar em que situações pode melhorar a sua forma de atuação.

2.ª situação: *Sósia Professor-tutor e Instrutor – Professor-tutor com dificuldades. Orientações: o Instrutor deverá dar orientações ao Sósia sobre como desempenhar determinadas atividades. Deve-se priorizar uma atividade na qual o Tutor esteja tendo dificuldades em desempenhar”.*

A coordenadora dos tutores, professora-mentora Amanda, completou com a exposição acerca da participação da IS.

“A experiência foi bastante enriquecedora, e trouxe novos conhecimentos e reflexões, tanto sobre a minha prática docente, bem como as possibilidades de formação dos professores. Como comentei em um dos encontros, em 2017, de forma intuitiva, resolvi fazer uma autogravação da minha atuação num dos encontros virtuais. Depois da ocasião, assisti ao vídeo e ao parar para me ver atuando como docente, tive alguns insights de melhoria para as aulas seguintes. Ao estudar e discutir acerca da Instrução ao Sósia, refleti sobre a experiência ora relatada, e percebi que o uso da técnica pode ter grande valia no processo de formação docente, já que possibilita uma autorreflexão sobre a atuação profissional. Nesse sentido, vejo que essa autoavaliação pode ser muito mais efetiva na melhoria das práticas docentes do que imposição ou orientações externas.”

Para finalizar os relatos, a coordenadora dos tutores, Telma, registrou o seguinte:

“Não estarei na universidade hoje devido à uma indisposição. Peço desculpas pela minha ausência na reunião de fechamento do projeto. Deixo aqui o meu relato em um parágrafo sobre a experiência de participar da aplicação prática da metodologia ‘Instrução ao Sósia’, em nosso grupo de pesquisa. Foi uma honra participar!”

A professora enviou por e-mail o seguinte texto:

O convite para participar ativamente da metodologia ‘Instrução ao Sósia’, veio no momento em que estávamos em reunião com a equipe de pesquisa. De começo fiquei espantada, pois não havia me preparado para esse exercício. No decorrer

da conversa, fui me sentindo mais tranquila e à vontade, dado que o tema central era descrever atividades que exerço cotidianamente. Acredito que a experiência tenha cumprido a função de fazer com que as práticas e processos do dia a dia profissional sejam valorizados. Contribuiu para que voltasse o meu olhar para quantas pessoas, professores, alunos, coordenadores, equipe de apoio acadêmico, entre outros, são impactados direta ou indiretamente pelo meu trabalho. Promovendo assim um impacto positivo sobre a minha percepção pela função que ocupo, e minhas responsabilidades como profissional. Senti-me muito bem e satisfeita ao perceber que tenho exercido minhas atividades com a qualidade esperada. E também ao ver que ao final a 'sósia' compreendeu minhas explicações, e sentiu-se apta para uma substituição, considerando que não havia me preparado com antecedência para essa instrução. Por outro lado, sob o aspecto de revisão de processos, afim de observar melhorias para as atividades exercidas, acredito que se tivesse me preparado um pouco mais, poderiam surgir questões que me fizessem refletir melhor sobre como aprimorá-las. Considero a experiência de participar da metodologia Instrução ao Sósia muito interessante, e posso afirmar que cumpriu seu propósito de motivação profissional pela autovalorização do trabalho. Seguramente indicaria para que mais colegas pudessem participar.

Telma revelou-se interessada e aberta a compreender o método para realizar a IS com a equipe.

Sobretudo, pouco depois de findar os encontros do grupo de estudo, tivemos a grata surpresa da implantação do método na instituição. O gestor do EaD informou-nos que a IS foi implementada com os professores e tutores tendo como objetivos: refletir sobre o processo de acompanhamento ao aluno, reavaliar os procedimentos da tutoria e ter maior unicidade da equipe no trabalho pedagógico desenvolvido na universidade.

APÊNDICE B - TESES E DISSERTAÇÕES QUE TÊM COMO FOCO A METODOLOGIA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE NO CONTEXTO BRASILEIRO – PALAVRA-CHAVE: “AUTOCONFRONTAÇÃO”

TESES E DISSERTAÇÕES QUE TÊM COMO FOCO A METODOLOGIA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE NO CONTEXTO BRASILEIRO – PALAVRA-CHAVE: “AUTOCONFRONTAÇÃO”

ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	MODALIDADE ⁽¹⁾
2015	Aspectos do desenvolvimento da experiência docente na educação superior: um estudo sob a ótica da teoria dos gêneros da atividade	Daiana Aparecida Furlan Ecker	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	M
2013	Complexidade e relevância de um ge Althaus sto profissional docente aparentemente simples	Dalvane Althaus	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	M
2013	O futuro professor de espanhol: representações e identidades no discurso sobre a formação e a prática docente	Daniela Imaculada Pereira Costa	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	M
2014	Autoconfrontação Simples (ACS): um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE)	Elisandra Maria Magalhães	Universidade Estadual do Ceará	M
2014	O trabalho do formador na formação	Renata Correa da Rocha	Universidade São Francisco	M
2014	A morfogênese do agir professoral no discurso do professor em formação sobre ensino de língua francesa	Antônio Felipe Aragão dos Santos	Universidade Federal do Ceará	D
2013	Análise situada na prática docente no ensino de administração: revelando a mediação da emoção no curso da UTFPR – Campus Curitiba	Liliane Canopf	Universidade Positivo	D
2014	Estudo das aprendizagens desenvolvidas na atividade de mediação dirigida a grupos escolares em museus de Ciências	Suzane Bezerra de França	Universidade Federal Rural de Pernambuco	D

FONTE: A autora (2019)

(1) D: doutorado e M: mestrado.

**APÊNDICE C - TESES E DISSERTAÇÕES QUE TÊM COMO FOCO
A METODOLOGIA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE NO CONTEXTO
BRASILEIRO – PALAVRA-CHAVE: “INSTRUÇÃO AO SÓZIA”**

TESES E DISSERTAÇÕES QUE TÊM COMO FOCO A METODOLOGIA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE NO CONTEXTO BRASILEIRO - PALAVRA-CHAVE: “INSTRUÇÃO AO SÓZIA”

ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	MODALIDADE ⁽¹⁾
2015	Trabalho e saberes docentes do professor de língua portuguesa em formação na modalidade a distância: uma análise a partir do interacionismo sociodiscursivo	Cristiano Egger Veçossi	Universidade Federal de Santa Maria	D
2014	Construindo sentido sobre o agir docente: o uso da instrução ao sózia na formação inicial do professor de língua inglesa	Maria Perez Gonçalves da Silva	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	D

FONTE: A autora (2019)

(1) D: doutorado.

**APÊNDICE D - TESES E DISSERTAÇÕES QUE TÊM COMO FOCO
A METODOLOGIA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE NO CONTEXTO
BRASILEIRO – PALAVRA-CHAVE: “CLÍNICA DA ATIVIDADE”**

TESES E DISSERTAÇÕES QUE TÊM COMO FOCO A METODOLOGIA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE NO CONTEXTO BRASILEIRO – PALAVRA-CHAVE: “CLÍNICA DA ATIVIDADE”

ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	MODALIDADE ⁽¹⁾
2013	O futuro professor de espanhol: representações e identidades no discurso sobre a formação e a prática docente	Daniela Imaculada Pereira Costa	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	M
2015	A prática pedagógica do professor bacharel no curso de Administração	Letícia Rodrigues Pereira	Universidade do Vale do Sapucaí	M
2015	Trabalho docente no Ensino Superior: reflexões sobre a constituição de professores	Maria Carolina Silva Castro Oliveira	Universidade do Vale do Sapucaí	M
2014	O trabalho do formador na formação	Renata Correa da Rocha	Universidade São Francisco	M

FONTE: A autora (2019)

(1) M: mestrado.

APÊNDICE E - LEVANTAMENTO DOS TEMAS EMERGENTES DA PESQUISA

LEVANTAMENTO DOS TEMAS EMERGENTES DA PESQUISA

continua

DATA DA REUNIÃO	TEMPO DURAÇÃO	PARTICIPANTES	TEMAS
03/08/2017 Reunião de apresentação: Elias e Luiz	17min51s	Pesquisadoras: S e N Docentes: Elias e Luiz	Pesquisadoras – apresentação da metodologia em Clínica da Atividade e seus métodos: Instrução ao Sósia, Autoconfrontação Simples e Autoconfrontação Cruzada. Docente Luiz: diversidade de disciplinas, coordenação de um desafio. Docente Elias: sala de aula e gestão, formação de professores e valorização das disciplinas.
16/08/2017 Reunião de apresentação: Ana e Nara	42min22s	Pesquisadoras: S e N Docentes: Ana e Nara	Pesquisadoras – apresentação da metodologia em Clínica da Atividade, práticas e seus métodos. A pesquisadora N trouxe uma questão: “Método aplicável em disciplina de estágio?”. Continuou: desafios da docência, aplicação de prova e metodologia. Docente Ana: número de alunos em sala de aula, roteiro de aula, dificuldade de trabalhar em grupo, dificuldade de interpretação e relação com o aluno (perceber o aluno).
17/08/2017 Instrução ao Sósia: Ana	12min55s	Pesquisadora S Docente Ana	Organização do trabalho pedagógico, Trabalho em grupo, Turma numerosa, Administração do tempo.
17/08/2017 Instrução ao Sósia: Docente Elias	15min40s	Pesquisadora N Docente Elias	Roteiro de atividade, Leitura de texto, Turma numerosa, Chamada – regra institucional – início da aula, Avaliação – devolutiva – com o gabarito, TBL – metodologia ativa, Trabalho em grupo, Organização do tempo, Organização do trabalho pedagógico, critérios, disciplina.
17/08/2017 Instrução ao Sósia: Docente Luiz	9min58s	Pesquisadora S Docente Luiz	Chamada – lista, Contrato pedagógico – acordo, Organização do trabalho pedagógico, Resistência dos alunos para trabalho em grupo, Afetividade, Disciplina e indisciplina em sala de aula, Intervenções (orientações), Avaliação.
17/08/2017 Aula: Docente Elias	43min54s	Pesquisadoras S e N Docente Elias	Comportamento – disciplina, avaliação, Metodologia ativa – TBL, Roteiro, Aplicação do TBL.

LEVANTAMENTO DOS TEMAS EMERGENTES DA PESQUISA

conclusão

DATA DA REUNIÃO	TEMPO DURAÇÃO	PARTICIPANTES	TEMAS
24/08/2017 Aula: Docente Luiz	32min59s	Pesquisadoras S e N Docente Luiz	Organização do trabalho pedagógico, Disciplina, Cidadania, respeito e <i>bullying</i> , Interação professor e aluno.
14/09/2017 Autoconfrontação Simples: Docente Luiz	35min04s	Pesquisadoras S e N Docente Luiz	Organização do trabalho pedagógico.
27/09/2017 Autoconfrontação Simples: Docente Elias	29min24s	Pesquisadoras S e N Docente Elias	Contextualização pesquisa, Turma grande e falante, Burocracia, Modelo de aula – caminha entre os alunos – proximidade, Autoimagem – gosta de se ouvir falar, Exigência, Tempo – sem a leitura prévia não tem como dar conta, Avaliação sem consulta.
26/10/2017 Autoconfrontação Cruzada: Docentes Elias e Luiz	35min04s	Pesquisadoras S e N Docentes Elias e Luiz	Reflexão sobre a prática, Relação com os alunos, Organização com os alunos, Dinâmicas, Unicidade de metodologia – adequação com professora da mesma disciplina – professor angustiado por dar aula com uma metodologia tradicional, Metodologia ativa – TBL, Avaliação, Interação, Aprendizado interativo, Trabalho em equipe, Fazer – mão na massa, Leitura de textos.
09/11/2017 Reunião final	41min29s	Pesquisadoras S e N Docentes Elias e Luiz	Sala de aula; Paixão pela docência; Desafio das metodologias; Reflexão sobre a prática; Relacionamento com os alunos; Planejamento; Práticas; Turmas numerosas; Reconhecimento da necessidade de apoio; Equalizar muitas atividades; Instrução ao Sósia – muito interessante falar para alguém; Cobrança pelo desempenho docente – mais afeta a saúde; Metodologias Ativas; Plano de aula; Organização do trabalho pedagógico; Trabalho em equipe; Aprendizagem – classificação – avaliação; Excesso de trabalho docente – preparação e execução; Tempo – dimensão; Gestão e gestão da sala de aula – empasse; Ser professor – valorizam; Cobrança – “A gente se cobra muito” – dilema; Avaliação docente – institucional; Gestor de curso – precisa ter habilidade com a gestão de pessoas; Gerações – rapidez; Processo de autonomia.

FONTE: A autora (2019)

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE SÃO
FRANCISCO-SP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE SOB O VIÉS DA CLÍNICA DA ATIVIDADE PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA

Pesquisador: SILVIA IUAN LOZZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 09063217.0.0000.5514

Instituição Proponente: Universidade São Francisco-SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.210.964

Apresentação do Projeto:

Resumo - A formação continuada de professores é o tema central da pesquisa, considerada pela pesquisadora como relevante no cenário educacional. Nesse contexto, observa-se a necessidade das instituições de ensino superior em oportunizar programas de formação contínua aos seus docentes. De fato, a busca pelo desenvolvimento e aprimoramento das funções docentes valoriza os profissionais, bem como deixa claro o cuidado que se deve ter com a figura do professor.

Problemas - Quais as possibilidades e condições da formação do professor do ensino superior? Qual o papel do formador nas instituições de ensino? Quais os efeitos dessas formações na prática docente?

Instituição da pesquisa – FAE – Curitiba / PR

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral – analisar as contribuições da metodologia em Clínica da Atividade para pensar a formação contínua no ensino superior.

Objetivos específicos – a) refletir acerca do papel do formador de professores no ensino superior; b) buscar indícios de pensar a formação de docentes a partir da análise de uma intervenção em clínica da atividade realizada com professores do ensino superior.

Metodologia - a pesquisa ancora-se na perspectiva histórico-cultural e na clínica da atividade, e

Endereço: SAO FRANCISCO DE ASSIS 218

Bairro: JARDIM SAO JOSE

CEP: 12.916-900

UF: SP

Município: BRAGANCA PAULISTA

Telefone: (11)2454-8961

Fax: (11)4034-1825

E-mail: comite.etica@saofrancisco.edu.br



Continuação do Parecer: 2.210.964

pretende realizar uma intervenção junto a professores do ensino superior, fazendo uso dos métodos de instrução ao sócia e a autoconfrontação simples e cruzada. Os professores que participarão da pesquisa atuam em uma instituição da rede particular de Curitiba, nos cursos de Engenharia e Pedagogia. Como base teórica e metodológica da investigação, utilizaremos as pesquisas dos psicólogos da Clínica da Atividade, como Yves Clot, e da Ergonomia da Atividade, representada por Daniel Faita que dará suporte às questões do trabalho docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Critério de Inclusão: Docentes do ensino superior que aceitem participar da pesquisa.

Critério de Exclusão: Professores que não se sentirem à vontade para a realização das filmagens e autoconfrontações.

Riscos: Poderá haver constrangimento por ocasião das filmagens e autoconfrontações, no entanto serão tomadas as medidas para que isso não ocorra. A primeira etapa da metodologia prevê um diálogo com os participantes para definição das etapas em conjunto, e visa também esclarecer possíveis dúvidas, explicar o propósito da metodologia no intuito de preparar os professores para o momento das filmagens e autoconfrontações.

Benefícios: A possibilidade do professor refletir sobre a própria prática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto coerente e bem estruturado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão de acordo com as exigências do CEP – Comitê de Ética e Pesquisa. A pesquisa conta com 4 sujeitos participantes.

Recomendações:

Pede-se refazer o cronograma da pesquisa no que tange às datas anteriores a aprovação do CEP – Comitê de Ética e Pesquisa.

Data da primeira amostra - 12/06/17 00:00 - refeitos e acordo.

Realização da Instrução ao Sócia – início: 19/06/2017 Fim: 30/06/2017 - perfeito, de acordo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendações foram acatadas - de acordo.

Considerações Finais a critério do CEP:

APÓS DISCUSSÃO EM REUNIÃO DO DIA 10/08/2017, O COLEGIADO DELIBEROU PELA APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISAS.

Endereço: SAO FRANCISCO DE ASSIS 218
 Bairro: JARDIM SAO JOSE CEP: 12.916-900
 UF: SP Município: BRAGANCA PAULISTA
 Telefone: (11)2454-8981 Fax: (11)4034-1825 E-mail: comite.etica@saofrancisco.edu.br