UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CAMILA DAS GRAÇAS ZUCARELI DE SOUZA

PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA: O REAL DA ATIVIDADE

POUSO ALEGRE
2016

CAMILA DAS GRAÇAS ZUCARELI DE SOUZA

PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA: O REAL DA ATIVIDADE

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra Luana Costa Almeida

POUSO ALEGRE
2016

Souza, Camila das Graças Zucareli de. Professores do curso de pedagogia: o real da atividade / Camila das Graças Zucareli de Souza. Pouso Alegre, 2016. 99.f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí. 2016.

Orientadora: Profa. Dra. Luana Costa Almeida.

UNIVÁS
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "**PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA: O REAL DA ATIVIDADE**" foi defendida, em 29 de junho de 2016, por Camila das Graças Zucareli de Souza, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98008434, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Profª. Drª. Luana Costa Almeida
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora

Profª. Drª. Carla Helena Fernandes
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

Profª. Drª. Daniela Dias dos Anjos
Universidade São Francisco - USF
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

Dedico este trabalho a todos que contribuíram direta e indiretamente para a concretização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Neste momento de finalização desta etapa, gostaria de agradecer a algumas pessoas, dentre as muitas que me ajudaram a realizá-la.

Em especial, ao porto seguro, meu marido e filhos, maior prova de amor verdadeiro por me motivarem sempre, por me fazerem acreditar que sou capaz e que mereço tal conquista. Muitos momentos em família foram deixados de lado para que fosse possível vencer. Obrigada pela compreensão e apoio.

Aos meus pais, sempre presentes na minha vida, direcionando todos os dias suas orações para suavizar minha trajetória.

Às amigas irmãs L., A. e D. por ouvirem os meus desabafos e me escorarem quando já estava desanimada e sem forças.

À minha querida professora e ex-orientadora Dra. Daniela Dias dos Anjos por continuar, mesmo que de longe, cuidando de mim, de maneira especialmente singela e serena.

Aos professores que aceitaram fazer parte da minha pesquisa, dedicando parte de seu tempo, já tão escasso, para me ajudarem.

À Dra. Luana Costa Almeida pela orientação, pelo incentivo, confiança e amizade. Foram horas e horas de dedicação para me auxiliar nesta pesquisa. Sem sua ajuda não seria possível concluir esta etapa. Obrigada!

Ao colega M. pelo auxílio na preparação dos equipamentos para as filmagens das aulas dos professores participantes sempre com um sorriso confiante.

À Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) pela bolsa oferecida, possibilitando meus estudos.

A cada um dos alunos que passaram pela minha vida profissional e que, mesmo sem saber, ajudou a me tornar a profissional que sou hoje.

Aos colegas de trabalho que me ensinaram um pouco das descobertas que já haviam feito e que facilitaram, em parte, que eu chegasse tão longe em minha vida profissional.

Aos membros da banca, Carla Helena Fernandes e Daniela Dias dos Anjos por aceitarem prontamente o convite para avaliação deste trabalho e pelas valiosas contribuições oferecidas.

“O que sabemos é uma gota; o que ignoramos é um oceano”.
(ISAAC NEWTON)

SOUZA, Camila das Graças Zucareli de. **Professores do curso de pedagogia:** o real da atividade. 2016. 98 f. Dissertação de Mestrado - Mestrado em Educação, UNIVÁS, Pouso Alegre, 2016.

RESUMO

A atuação do profissional docente de Ensino Superior que trabalha com as licenciaturas sofre influências variadas e deve ser pesquisada. Estudos bibliográficos nesta área têm apontado que apesar de haver pesquisas e estudos sobre a questão da atuação docente, tendo inclusive aumentado nos últimos anos, os que são voltados à docência no Ensino Superior são consideravelmente menores em relação aos outros níveis e são ainda menores aqueles voltados à análise no âmbito da licenciatura, evidenciando a atuação docente nos cursos de licenciatura como assunto privilegiado de pesquisa. Assumindo esta temática e preocupado com a atuação na licenciatura em Pedagogia, o presente trabalho objetivou analisar a percepção dos professores desse curso sobre sua atividade docente, buscando identificar os limites e potencialidades observados por eles acerca de sua própria ação. Circunscrita à perspectiva qualitativa de pesquisa, a investigação tomou como campo de pesquisa um grupo de professores do curso de Pedagogia de uma instituição particular de uma cidade do Sul de Minas Gerais e, como dispositivo metodológico, optou pela utilização da “Clínica da Atividade” proposta por Clot, sendo a coleta de dados feita por meio dos métodos de autoconfrontação simples e cruzada. Ainda que a partir dos dados seja possível assumir diferentes perspectivas de análise, focaram-se duas dimensões, sendo elas: (1) “Atuação dos alunos” e (2) “Atuação dos professores”. Os resultados revelam que os professores, ao refletirem sobre sua prática, destacam tanto a atuação dos alunos, quanto sua própria atuação no decorrer das aulas como aspectos essenciais a serem observados e debatidos na reflexão sobre a atividade docente. Ainda que eles destaquem com maior ênfase a atuação dos alunos, especialmente os aspectos comportamentais e os conhecimentos prévios em relação ao conteúdo, julgados por eles como essenciais para o desenvolvimento das aulas, enfatizam sua própria atuação como aspecto importante para debate, explicitando as decisões de condução da aula, especialmente os aspectos metodológicos, importantes para que esta se desenvolva positivamente e o processo de ensino-aprendizagem seja efetivado.

Palavras-chave: Professores universitários. Clínica da Atividade. Prática docente. Real da Atividade.

SOUZA, Camila das Graças Zucareli de. **Pedagogy course teachers:** the actual activity. 2016. 99 f. Dissertation (Master of Education), Univás, Pouso Alegre, 2016.

ABSTRACT

The action of the higher education teaching professional who works with licentiate degree courses undergoes varied influences and must be studied. Bibliographic studies have pointed out that, although there are research and studies on the issue of teacher performance, which have even increased in recent years, the studies focused on higher education teaching are considerably lower compared to other levels and even smaller are the ones aimed at analyzing the scope of licentiate degree courses, demonstrating the educational performance in undergraduate programs as a privileged subject of research. Assuming this theme and worried about the performance on Pedagogy licentiate degree courses, this work aim to analyze the perceptions of teachers from this course on their teaching activity, seeking to identify the limits and potential observed by them about their own action. Limited to qualitative research perspective, this investigation took as a research field a group of Pedagogy teachers from a private institution of a city in the south of Minas Gerais and, as a methodological device, it was opted to use the "Activity Clinic" proposed by Clot, and the data was collected through simple self-confrontation and cross method. Although it is possible to take different perspectives of analysis from the data, we focused on two dimensions, namely: (1) "Students' Performance" and (2) "Teachers' Performance". The results show that teachers, to reflect on their practice, highlight both the students' performance and their own performance during the classes as essential aspects to be observed and discussed in reflection on the teaching activity. Yet they highlight with a focus on the students' performance, especially the behavioral aspects and previous knowledge about the content, judged by them as essential to the development of the classes, they also emphasize their own role as an important aspect for debate, explaining the decisions of class management, especially the methodological aspects, important for this to develop positively and the teaching-learning process to take effect.

Keywords: *University professors. Activity Clinic. Teaching practice. Real of Activity.*

LISTA DE QUADRO

Quadro 1: Pesquisas realizadas no período de 2007-2013.....56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Autoconfrontações 51
Tabela 2: Informações sobre as reuniões 51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC	Autoconfrontação Cruzada
ACS	Autoconfrontação Simples
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRE	Conselho Regional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
LDBEN	Lei de Diretrizes Básica da Educação Nacional
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEE	Secretária de Estado de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIVÁS	Universidade do Vale do Sapucaí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 A ATIVIDADE DO PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE 24

2.1 Ser docente e ser docente universitário: questões que se encontram, desafios que se multiplicam 26

3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 40

3.1 Entendendo a clínica da atividade: origem e pressupostos 40

3.2 Experienciando a clínica da atividade: opções e trajetória da pesquisa 45

3.2.1 Delimitações da pesquisa: especificando opções e etapas 49

3.3 Aulas gravadas: descrição inicial aos olhos do pesquisador e dos pesquisados 52

3.3.1 O olhar do pesquisador 53

3.3.2 O olhar do pesquisado 55

3.4 A clínica da atividade na literatura 55

4 REFLEXÃO COMPARTILHADA: PENSANDO SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA 58

4.1 Atuação dos alunos 59

4.2 Atuação dos professores 66

5 A PRÁTICA DO PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES: AÇÕES, PALAVRAS E REFLEXÕES À GUISA DE CONCLUSÃO 81

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 88

ANEXOS 96

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 96

Anexo B - Declaração 98

1 INTRODUÇÃO

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê”.
(Arthur Schopenhauer)

Desde o início da minha carreira como docente senti-me atraída a tentar compreender questões diretamente ligadas ao cotidiano do ofício. Minhas reflexões perpassavam por questionamentos referentes à escolha das metodologias e dos recursos didáticos utilizados em cada aula, às estratégias empregadas pelos professores para fazer suas autoavaliações e às maiores dificuldades enfrentadas por esses profissionais na execução de seu ofício.

As perguntas mais frequentes eram: Como o professor elege a metodologia que será utilizada em cada uma de suas aulas? Como atende às necessidades de seus alunos em salas heterogêneas no que concerne aos âmbitos sociais, emocionais e intelectuais? Como avalia o próprio trabalho de maneira satisfatória para fazer alterações necessárias e certeiras? Quais as maiores dificuldades encontradas dentro de seu ofício?

Minha carreira começou em 1985 quando concluí o magistério – nível de segundo grau – em uma escola estadual de grande porte da cidade em que morava. Em março deste mesmo ano consegui uma vaga em uma pequena escola particular para lecionar para 8 crianças de 6 anos. Como eu ainda era muito jovem e inexperiente, confesso que fiquei muito nervosa e insegura. A escola, apesar de pequena, tinha uma supervisora que acompanhava semanalmente a preparação das aulas. Conversando com ela e com as professoras que já tinham certa experiência, comecei meu ofício. Não tinha problemas disciplinares e meus pensamentos eram sempre voltados para como ensinar com qualidade. Neste ano consegui alfabetizar todos os alunos e me senti muito orgulhosa por isso.

O salário era baixo e não era todo mês que havia pagamento. Às vezes passavam-se dois meses sem receber nada, por isso, trabalhei nesta escola apenas até o final do ano. No ano seguinte comecei a trabalhar em uma escola estadual em um bairro da periferia com uma turma de 1ª série (atual 2º ano) com cerca de 20 alunos em condição econômica bastante precária. Como o lugar era distante, a maioria das professoras dependia de ônibus que atrasava

com muita frequência, acarretando o comprometimento no início das aulas. Os desafios agora eram maiores porque, além do tempo que eu perdia para ir e voltar para o trabalho, tinha que corrigir muitos cadernos e lidar com problemas disciplinares e de aprendizagem, além dos emocionais e de saúde. Às vezes chegava em casa chorando por não saber lidar com todas as situações simultaneamente. Sentia-me responsável pelo futuro daquelas crianças e, ao mesmo tempo, despreparada para escolher a metodologia para atendê-los dentro de cada uma das suas peculiaridades. Recursos didáticos quase não havia e eu precisava inventar constantemente materiais para atrair a atenção daqueles discentes e despertar sua vontade em aprender. Nesta escola também pude contar com o apoio da supervisora e a de alguns poucos colegas de trabalho.

No ano seguinte continuei nesta mesma escola até que, no mês de maio de 1987, fui chamada para atuar em uma escola particular tradicional com um grande número de alunos de todas as séries da Educação Básica. Não conseguindo conciliar o horário, optei por abandonar a escola estadual e ingressar na nova escola. Esta escolha se deu especialmente por esta nova escola possuir todos os níveis de ensino, abrindo maior possibilidade de atuação profissional, assim como pela localização central que facilitava meu deslocamento.

A turma da nova escola era composta por aproximadamente 25 alunos com, em média, 5 anos de idade, e com famílias em condições socioeconômicas média e alta. Quatro professoras haviam sido contratadas nesta sala e não ficaram porque tiveram dificuldades com a indisciplina. Nesta experiência, contei com a ajuda de professoras com uma grande vivência profissional e da coordenação pedagógica. Confesso que esse momento inicial não fora fácil porque as crianças não me reconheciam como autoridade, não seguindo minhas instruções durante as aulas como os outros alunos de outras turmas faziam. Todos os dias eu seguia o mesmo roteiro na tentativa de criar regras e uma necessária rotina escolar. Por meio de muito trabalho, conversas e dedicação, construíram-se laços e, finalmente, passaram a reconhecer-me como autoridade.

Apesar de ter vencido mais este desafio, em 1988 decidi que estava na hora de fazer uma faculdade na busca de maior qualidade para o exercício de

meu ofício. Optei, então, pelo curso de História em uma instituição particular de minha cidade. Lecionava durante a tarde e à noite fazia a graduação. Ainda no primeiro ano do curso, surgiu uma substituição de duas semanas no Ensino Fundamental II na mesma escola onde eu já trabalhava. Eram aulas de Geografia e fiquei apavorada por saber que daria aulas para adolescentes de 7ª e 8ª séries (atualmente chamados de 8º e 9º anos), mas, como adoro desafios, aceitei.

Nesta experiência eu me sentia sozinha sem nenhum professor ou coordenador para me auxiliar. Será devido a particularidade de cada disciplina? Pelos horários que nem sempre coincidem não favorecendo a troca de experiência? Por falta de interesse dos envolvidos? Por medo de revelar, de certa forma, seus "segredos da sala de aula"? Será uma estratégia da própria escola para evitar os comportamentos coletivos? Confesso que estas respostas não tenho...

Deste modo, buscando sempre fazer a parte que me cabia, estudava muito para dominar o conteúdo das aulas e me preocupava em diversificar as metodologias. Para isto, tentava encontrar em minha memória o perfil dos professores que eu mais gostava e as aulas que eu achava mais interessantes. Estas eram as minhas inspirações para enfrentar essa fase repleta de desafios. Estas duas semanas transcorreram sem problemas e me senti muito feliz pela oportunidade e pelo aprendizado.

No ano seguinte ofereceram-me a oportunidade de ser a professora titular das referidas turmas e aceitei. Como eu ainda cursava o segundo ano de faculdade fiquei com aulas no Ensino Fundamental II (no matutino), na Educação Infantil (no vespertino) e no período da noite eu estudava. Era uma enorme correria, mas eu me organizava de maneira a dar conta de tudo.

Dois anos depois de formada, as aulas de Geografia aumentaram e decidi parar de atuar na Educação Infantil. Assim, me tornei professora de Geografia e sempre me preocupei em trazer metodologias novas para dinamizar minhas aulas e estimular meus alunos a participarem de projetos e concursos. Alguns de meus trabalhos foram publicados e isso acabou me "abrindo as portas", pois em 2004, recebi o convite para trabalhar na graduação, no curso Normal Superior, com a disciplina "Metodologia da Geografia".

Com a possibilidade de atuação no Ensino Superior, novamente me vi insegura, mas aceitei. Não recebi auxílio de ninguém, a não ser por meio de conversas informais com colegas de profissão que trabalhavam na mesma instituição que ocorriam no percurso entre a cidade que morávamos e a que se localizava a faculdade, pelo fato de irmos juntos em um carro oferecido pela instituição.

A oportunidade de trabalhar no ensino superior trouxe a necessidade de aprimorar meus estudos e minhas reflexões. Foi pelos desafios vivenciados que percebi a necessidade de fazer o mestrado, já que havia concluído duas especializações, uma em Metodologia da Geografia e outra em Psicopedagogia e agora gostaria de aprofundar a reflexão e investigação na área.

Apesar das especializações terem contribuído muito para meu desempenho profissional, ainda me intrigava aspectos referentes à prática docente em geral, especialmente sobre os cursos de formação de professores. Pensei, então, em fazer mestrado. Entretanto, as dificuldades eram grandes pela distância das instituições em relação à minha cidade, pelos gastos e, também, pelos dias de disponibilidade exigidos. Em alguns momentos pensei em desistir e cheguei até a acreditar que isso não fazia mais parte do meu horizonte.

Quando a Universidade do Vale do Sapucaí (Univás) publicou o edital de seleção para o mestrado em educação, eu voltei a sonhar. Com o auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) venci esta nova etapa e muitas reflexões encontraram caminho para possíveis respostas sobre a prática docente. Novas perguntas e muitas outras reflexões foram despertadas, fazendo de mim uma melhor profissional dentro da minha área de atuação.

Apesar desta trajetória profissional ser longa, abrangendo os níveis infantil, fundamental e superior, ainda eram fortes as perguntas iniciais referentes à profissão docente no que diz respeito à escolha das metodologias e recursos didáticos, as dificuldades comuns entre professores em seu trabalho e como eles se veem no contexto do seu exercício profissional.

Foi na busca por respostas a essas inquietações que meu recorte de pesquisa foi delineado. Busquei responder questões acerca da prática docente

e, especialmente, em relação aos professores universitários do curso de Pedagogia, por serem responsáveis pela formação dos professores que atuarão na Educação Básica.

Assim sendo, busco analisar a percepção dos professores do curso de Pedagogia sobre sua atividade docente, procurando identificar os limites e potencialidades observados por eles acerca de sua própria ação.

Para desenvolver tal investigação, ressalta-se, inicialmente, que muito se tem discutido acerca do trabalho docente em congressos estaduais, nacionais e internacionais proporcionando palestras com pesquisadores de diferentes países para que experiências sejam trocadas e soluções sejam perseguidas para os diferentes desafios na profissão docente[1]. Segundo Fernandez e Freire (2015), muitas são as responsabilidades do professor em geral, mas, em particular, dos professores dos cursos de Licenciatura, já que visam formar futuros professores.

O desempenho dos cursos de Licenciatura e, especialmente da licenciatura em Pedagogia, tem sido interrogado com frequência e muitas discussões têm ocorrido em diferentes instâncias. À luz do que discute Anjos (2006), pode-se dizer que a própria prática destes profissionais é questionada por, muitas vezes, não conseguir preparar os futuros professores para o exercício de seu ofício.

Nesse contexto, e buscando contribuir para a compreensão da atividade docente do professor atuante na licenciatura em Pedagogia, perguntamo-nos: considerando as práticas dos professores do curso de Pedagogia no exercício de seu ofício, quais suas dificuldades e potências durante a atuação?

É indiscutível que a formação do profissional deste nível de ensino sofre influências variadas e deve ser investigada para que seja possível melhorar sua prática. Segundo Cunha (2004, p. 2), a formação de professores universitários indica a necessidade de análise das propostas e práticas, devendo ser objeto de estudos já que “a formação não é um constructo arbitrário, pois sua proposta decorre de uma concepção de educação e do trabalho que cabe ao docente realizar”.

[1] Pode-se exemplificar citando que em abril de 2016 houve o III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, evento seguido, em maio de 2016, pelo 9º Encontro Internacional de Formação de Professores.

Conforme Fernandez e Freire (2015), é sabido que são muitas as dificuldades encontradas ao iniciar a atuação como professor universitário. Entre elas, os autores destacam questões que vão desde o domínio da sala e do conteúdo, até metodologias de ensino adequadas ao público em questão.

> A maioria dos professores aponta que passou por dilemas e tensões ao começar a trabalhar na universidade, muitas delas expressas em dificuldades de como ensinar num curso de graduação, relacionadas: à gestão de classe, ao pouco domínio dos conhecimentos a ensinar, à insegurança de não conseguirem expressar didaticamente tudo o que sabem sobre um conteúdo específico, entre outras (FERNANDEZ; FREIRE, 2015, p. 263).

Discutindo a iniciação docente, ainda que na educação básica, Fontana (2000) auxilia-nos nesta reflexão, ao relatar sobre o primeiro contato do professor com seu ofício como um mosaico de emoções, que variam entre entusiasmo e medo. Na experiência analisada pela autora, após poucos meses de atuação estes sentimentos dão espaço para tristeza, insatisfação, impossibilidades e, também, possibilidades de ação. A análise construída pela autora permite a reflexão de que muitos conflitos acontecem no ambiente escolar deixando o professor, muitas vezes, infeliz por ter que agir de modo diferente de sua convicção profissional, sendo necessário que ele esteja em um movimento constante de reflexão para que construa novas possibilidades de ação.

Estas questões que influenciam indiretamente o trabalho devem ser consideradas por estarem presentes nas ações do trabalhador interferindo em sua maneira de agir. Toda ação está repleta de inúmeras influências e possibilidades que continuam agindo durante um tempo indeterminado na atuação do trabalhador (CLOT, 2010).

Associados a essas questões do trabalho docente, Saviani (2007) chama-nos a atenção a outros aspectos que impactam a atuação do professor entre eles o contexto do exercício profissional, essencialmente o público, atendido e as condições estruturais e organizativas da instituição de ensino, além do salário e da jornada de trabalho, que dificultam a atuação desse, já bastante complexa pelas demandas das relações de ensino-aprendizagem.

Entre as maiores dificuldades apresentadas pelos professores universitários, investigados por Miranda, Melo e Malusá (2012), destaca-se a

necessidade de cursos de técnicas pedagógicas que sejam capazes de ajudar o docente em sua tarefa de ensinar e na situação inesperada que exige um posicionamento imediato por parte deste profissional.

É comum a indicação pela literatura, de professores que apresentam dificuldade em se adaptar à exigência organizacional estabelecida pelas escolas, especialmente em relação às questões de disciplina e condução do desenvolvimento das atividades. Esta situação é exemplificada por Fontana (2000), no estudo anteriormente mencionado, quando relata a experiência de uma professora iniciante que explicita que a coordenadora se incomodava com a agitação dos alunos. A professora, apesar de não concordar com a orientação dada, tentou atender tal reivindicação, ainda que isso não estivesse completamente coerente com suas opções teórico-metodológicas. Outro desafio evidente no relato da autora é a questão do tempo que o professor tem para concluir os conteúdos que devem ser ministrados em sua turma em um período letivo. Ao relatar a situação vivida pela professora iniciante, explicita que esta organização nem sempre se dá de forma flexível e muitas vezes as cobranças não permitem novas formas de organização metodológica dos conteúdos. Ainda conforme a autora, apesar das dificuldades apresentadas, o profissional poderá encontrar possibilidades de conciliar o conteúdo com o tempo destinado a ele, fazendo-se necessário um exercício de busca de metodologias que potencializem o tempo, contemplando a ampliação dos conhecimentos do educando.

Uma questão bastante comum em relação à execução das aulas, propriamente ditas, refere-se aos imprevistos que podem ocorrer. Muitas vezes, os professores preparam suas aulas e no momento de executá-las é solicitado a cumprir outros papéis. Segundo Assunção e Oliveira (2009):

> Em um dia normal de trabalho a professora às vezes se vê às voltas com a aplicação de flúor nos dentes das crianças, realizando o registro da presença dos alunos nos formulários específicos do Programa Bolsa-Escola, encaminhando-os em fila para exames oftalmológicos, prestando orientações nutricionais, atendendo a convocatória para a vacinação. Tais atividades, que se apresentam como rupturas da tarefa docente diária, entrecruzam-se modificando o plano de aula (p. 356).

A atividade planejada nem sempre é a atividade realizada. Ressalta-se que, ao planejar uma aula, decisões devem ser tomadas e escolhas devem ser

feitas. As outras possibilidades que não foram escolhidas continuam influenciando as ações do trabalhador, mesmo que de maneira inconsciente. Esta situação é bastante comum sendo denominada por Clot (2010) de “real da atividade”, que é a soma do que fora planejado, com todas as decisões, exclusões e influências, e a atividade realizada de fato. Este real da atividade é conhecido apenas pelo profissional e não se faz possível ser percebido pela observação, evidenciando a parte subjetiva do trabalho. Imaginando refletir sobre as escolhas feitas e com fim de permitir ao trabalhador uma análise sobre sua prática e o quanto dela deve permanecer ou sofrer alterações para melhoria da atuação, a proposição feita a partir da Clínica da Atividade abarca processos de Autoconfrontação Simples (ACS) e Autoconfrontação Cruzada (ACC)[2], oportunizando momentos de reflexão que podem resultar na mudança das ações no trabalho a partir do julgamento compartilhado do trabalhador.

Em relação propriamente ao Ensino Superior e se referindo à organização temporal cotidiana da sala de aula, Oliveira (2015) aponta em sua pesquisa que os professores reclamam sobre a perda de tempo ao fazerem a chamada de uma sala com 80 alunos alegando que o tempo poderia ser mais bem aproveitado para a aula em si e que é desperdiçado desta maneira. A autora ressalta também que a questão do intervalo que mesmo com duração estipulada de 15 minutos, pode se estender por muito mais tempo, diminuindo a interação em aula. Ressalta, ainda, que o número elevado de alunos torna a sala de aula barulhenta e inquieta. Esse “barulho” pode ser explicitado por meio de conversas paralelas, uso de celulares e pela movimentação de entrada e saída dos alunos no decorrer da aula sobrecarregando ainda mais, o trabalho docente.

> Em parte, essa situação revela a precariedade do ensino superior em que pontos relevantes da atividade docente são colocadas à margem de todo o processo de ensino, não sendo evidenciados nas políticas públicas e nas estratégias e concorrências de mercado das Instituições de Ensino (OLIVEIRA, 2015, p. 64).

[2] A autoconfrontação simples é o momento em que, após as filmagens, o pesquisado, na presença apenas do pesquisador, se vê atuando e reflete sobre sua prática. A autoconfrontação cruzada é o momento em que, após autoconfrontação simples, o pesquisado, na presença do pesquisador e também de um outro participante da pesquisa, refletem sobre sua prática.

A realidade das salas com um grande número de alunos é recorrente e contradiz a defesa de uma atuação docente que deve respeitar as particularidades de cada aluno. Assunção e Oliveira (2009) referindo-se à Educação Básica explicitam:

> A superlotação de salas é mais frequente nas escolas públicas de educação básica do que se esperava, o que reflete em problemas no plano qualitativo, já que a necessidade de responder a maior contingente impede os professores de considerar as individualidades e necessidades do aluno, tão ressaltadas pelas modernas pedagogias que estão no centro das reformas educativas (p. 359).

A situação apresentada pelo número excessivo de alunos interfere e dificulta as condições do trabalho docente já tão complexas e sobrecarregadas. Podemos destacar, ainda, a questão salarial que, segundo Gatti e Barreto (2009 *apud* BARBOSA, 2012), se compararmos a outras profissões com o mesmo grau de exigência, de formação e compromisso a cumprir, se apresenta abaixo do esperado.

Desenvolvendo a problemática, Barbosa (2012) destaca que a baixa remuneração acarreta, inclusive, o adoecimento docente, considerando a necessidade de ampliação da jornada de trabalho para melhorar a renda mensal.

> A baixa remuneração configura-se como um dos principais causadores dos problemas de saúde por provocar o sentimento de insatisfação e desânimo anteriormente relatados e, também, por levar à intensa jornada de trabalho a fim de completar os rendimentos, o que causa fadiga, cansaço excessivo e desgaste (BARBOSA, 2012, p. 400).

Esta questão se mostra ainda mais latente quando pensamos na natureza do trabalho docente que, diferente de outras profissões, exige dedicação fora da hora de trabalho desenvolvida em sala, conforme afirma Souza (2008, p. 5), “[...] o trabalho docente invade a vida privada, o suposto tempo livre, e que é muito difícil mensurá-lo. É inerente à profissão o estudo que não pode ser capturado pela quantificação do tempo de trabalho”.

Os desafios vivenciados pelo professor são frequentes e se sobrepõem às ações do exercício rotineiro de seu ofício, quando este precisa lidar com diversas situações ao mesmo tempo, trazendo comprometimento para sua saúde. Assunção e Oliveira (2009) ressaltam que:

> Executar outras tarefas durante o curso da ação principal, atender ao aluno individualmente e controlar a turma coletivamente e preencher múltiplos instrumentos e formulários de controle são dimensões da intensificação do trabalho que implicam regular na urgência. Situações de sobreposição de tarefas podem explicar o cansaço físico, vocal e mental do docente (p. 361).

É comum os professores sofrerem (e, até adoecerem), quando não conseguem desempenhar bem seu papel, considerando toda a pressão e dificuldades enfrentadas diariamente ao exercer tal ofício. Neste sentido, de acordo com Assunção e Oliveira (2009), o sofrimento no trabalho, muito associado ao adoecimento, foi relacionado nas pesquisas da área ao conflito vivenciado pelo docente entre a vontade de fazer bem seu trabalho e a pressão pela produtividade.

Todavia, ainda que tenhamos pesquisas voltadas às condições do trabalho docente e à atuação dos professores, são poucos os estudos a respeito da atuação do profissional dos cursos de Licenciatura, especialmente no que se refere aos modos de ensinar e aprender, os quais afetam tanto o desempenho de sua função, quanto suas possibilidades, trazendo consequências para a formação dos futuros professores, como evidenciam, dentre outros, os trabalhos de Pereira (2015), Oliveira (2015) e Cunha (2008).

É marcante a necessidade de que o professor se prepare para exercer sua função e, como destaca Cunha (2008), os desafios exigem do professor universitário conhecimentos de diferentes naturezas.

> Os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos. Assumem que a docência é uma ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o professor se constitui, como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções. Teoria e prática, articuladas entre si, sustentam os alicerces de sua formação (CUNHA, 2008, p. 20).

Concordando com Cunha (2008, p. 29), acreditamos que aprofundar o conhecimento sobre essa profissão, observar e "compreender os impasses da prática pedagógica como uma possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente" contribuirão para a melhoria da qualidade destes cursos. Nesse sentido, consideramos essencial discutir a prática de docentes universitários a

fim de promover reflexão acerca de como tem sido a atuação destes profissionais nos cursos de formação de professores em relação à prática pedagógica, suas dificuldades e soluções encontradas para cada situação apresentada.

Pensando, especificamente, na investigação ora desenvolvida, nossa pesquisa parte do referencial teórico metodológico da Clínica da Atividade, em que Clot (2010) coloca os trabalhadores como os protagonistas da modificação de seu próprio desenvolvimento no campo do trabalho. Nesta perspectiva, a reflexão e análise conjuntas são necessárias para a conservação e fortalecimento de sua prática.

Considerando nosso objetivo de pesquisa cujo foco foi analisar a percepção dos professores do curso de Pedagogia sobre sua atividade docente, buscando identificar os limites e potencialidades observados por eles acerca de sua própria ação, o presente texto foi organizado a partir de seções que pudessem explicitar nossa reflexão acerca do fenômeno estudado, assim como os achados da presente investigação.

Na seção **“A atividade do professor formador de professores: reflexões sobre o trabalho docente”**, explicitamos nosso diálogo teórico com os autores que fundamentam nossa análise.

Na seção **“Aspectos teórico-metodológicos”**, procuramos evidenciar os princípios teórico-metodológicos da Clínica da Atividade, apresentando o caminho percorrido para o desenvolvimento da pesquisa.

Na seção “**Reflexão compartilhada: pensando sobre a própria prática”**, apresentamos nossa organização analítica dos dados, a qual foi construída a partir da identificação das temáticas apresentadas pelos participantes da pesquisa, tomando como foco a reflexão dos professores sobre a prática construída na aula analisada, em que anunciam tanto as dificuldades, quanto as potencialidades vivenciadas em seu desenvolvimento.

Em nossas considerações finais “**A prática do professor formador de professores: ações, palavras e reflexões à guisa de conclusão**”, procuramos apresentar nossas conclusões e indagações acerca das questões de pesquisa, retomando tanto o que permitiu avançar na busca de respostas, quanto o que possibilita formular novas indagações.

2 A ATIVIDADE DO PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

"Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente".
(Paulo Freire)

A educação é uma ação complexa, permeada por diversos âmbitos sociais, os quais devem ser considerados para que ela seja uma ação de qualidade e produtiva àqueles que desse processo participam. Todavia, para que isso seja possível, segundo Libâneo (2001), é essencial que a escola promova o conhecimento nas diversas capacidades individuais e sociais dos alunos, que reverterão na formação para a cidadania, possibilitando o exercício desta dentro da realidade em que o educando vive.

Porém, essa não é uma tarefa simples. Não podemos nos furtar de reconhecer que o ambiente escolar possui influências externas que não apenas afetam suas ações e vivências cotidianas, como possibilitam a abrangência dessas. Se referindo especificamente às práticas escolares, Nunes e Cabral (2010) esclarecem que essas não podem deixar de abarcar e perceber as diferenças existentes no interior da escola:

> A escola é um espaço carregado de diferentes formas e simbolismos culturais marcados pela diversidade de pessoas que ali convivem. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre as práticas educacionais que são desenvolvidas no seu interior, de forma que estas busquem trabalhar com as diferenças existentes e com as relações de identificação e diferenciação que ocorrem não apenas em seu interior, mas que se estendem externamente, refletindo diretamente nas práticas sociais desenvolvidas pelos sujeitos em suas relações cotidianas (p. 117).

Concordando com Silva (2013, p. 42) nos parece que a educação escolar é essencial para a formação de cidadãos que possam "compreender, interpretar e conhecer o mundo em que vivemos, em seu espaço tanto físico como social". O campo escolar é um lugar fértil para que crianças e jovens desenvolvam seu potencial, tanto produtivo, quanto criativo, o qual, como esclarece Fichtner (2012), passa a ter função importante na formação do aluno-

cidadão. Neste sentido, destaca-se que o papel da escola perpassa questões culturais, mas também está voltado à socialização, já que, como anuncia Silva (2013, p. 43-44), “não podemos desconsiderar, que a instituição escolar está inserida em um universo maior, repleto de relações que, por sua vez, influenciam na sua constituição e funcionamento, assim como na sua tarefa”.

Em entrevista concedida ao Conselho Regional de Educação (CRE) Mario Covas / Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (SEE-SP), Nóvoa (2007) adverte para a importância de a instituição escolar, estar em constante transformação e acompanhar as necessidades do mundo atual. Como bem pontuam Assunção e Oliveira (2009, p. 354), “à medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes”, porém lhes faltam, muitas vezes, as condições objetivas de trabalho e formação para que desenvolvam da melhor maneira possível sua atividade docente. A sociedade cobra do professor que cumpra seu papel de maneira a atender as transformações do mundo de maneira eficaz, extrapolando, muitas vezes, o que poderia abarcar em sua atuação e o que poderiam fazer para garantir bom desempenho a seus alunos.

> Os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, no contexto atual de reformas educacionais e de uma nova regulação educativa. Diante das variadas funções que a escola pública assume, os professores encontram-se frequentemente diante da necessidade de responder às exigências que estão para além de sua formação (OLIVEIRA, 2006, p. 212).

Neste cenário, debater a formação docente para a Educação Básica parece fator primordial para entendermos um pouco mais as possibilidades de mudança em sua ação pedagógica e, por este viés, a atuação do professor que forma professores é, sem dúvida, importante âmbito para o debate.

Neste campo de discussão, nossa proposta é refletir sobre o trabalho e desafios dos professores universitários no curso de Pedagogia. Ainda que não pretendamos, neste capítulo, esgotar as possibilidades do debate, nossa intenção é trazer à tona a discussão da atuação desse profissional.

2.1 Ser docente e ser docente universitário: questões que se encontram, desafios que se multiplicam

O trabalho docente se mostra bastante complexo e são muitos os desafios encontrados nesta profissão tão antiga e imprescindível. Neste sentido, as atribuições do professor que atua no ensino superior são muitas. Este, segundo Pereira (2015, p. 22), “precisa saber o conteúdo, conhecer os recursos pedagógicos e as novas tecnologias para compartilhar conhecimento e promover o desenvolvimento de habilidades e competências em seus alunos”.

O conceito norteador “trabalho”, aqui empregado, é definido por Machado (2007 *apud* CRISTOVÃO, 2012) e Clot (2007) como sendo uma atividade que se realiza em um contexto social específico. Neste sentido, um conceito relacionado a ele é atividade, aqui utilizado a partir da proposição de Clot (2007), que a considera de maneira ampla, englobando as ações práticas e mentais utilizadas pelo trabalhador ao executar uma tarefa. Para Clot (2007, p. 24), a atividade é definida como sendo as “operações manuais e intelectuais realmente mobilizadas a cada instante pelo operador para atingir seus objetivos [...]”.

Para melhor compreender “atividade”, o referido autor complementa este conceito ressaltando que existem dois ângulos diferentes, porém inseparáveis, que a compõe. O primeiro refere-se à atividade realizada, que é formada por gestos e palavras, e o segundo aos aspectos subjetivos, chamados de real da atividade, encontrados no desenvolvimento da atividade da qual faz parte. A expressão “real da atividade” refere-se ao que acontece durante a atividade, somado ao que poderia ter acontecido a partir do planejado. Neste sentido, conforme Clot (2007), considera-se, também, a parte subjetiva da atividade. Ou seja, aquilo que foi planejado e não pôde ser realizado, pois nem tudo o que foi selecionado e descartado durante o planejamento é acessível aos olhos do observador externo.

Faz parte do “real da atividade” o que não se fez, assim como o que se tentou fazer e por algum motivo não pôde ser executado. Todas essas possibilidades e decisões tomadas ao se planejar e ao se modificar o planejado

durante a ação continuam, mesmo que de maneira inconsciente, influenciando a atuação do trabalhador.

A atividade desenvolvida no exercício do trabalho docente possui muitos aspectos que precisam e merecem ser pesquisados. Entretanto, são poucas as pesquisas no Brasil direcionadas ao trabalho docente no exercício de seu ofício. Machado (2007 *apud* CRISTOVÃO, 2012), ao falar sobre o trabalho docente, afirma que este:

> [...] consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (p. 626).

Assim, ainda que o número de pesquisas sobre o trabalho docente tenha aumentado, "[...] proporcionando um aumento nos estudos sobre o tema da formação e do desenvolvimento profissional de seus professores, para além de um saber meramente teórico-disciplinar" (PIMENTA, 2003) ainda são tímidos os trabalhos que foquem a investigação da atuação desse profissional.

Considerando os limites da literatura da área e a proximidade entre temáticas caras à atuação do professor da Educação Básica e do Ensino Superior, as quais têm discussão próxima, abarcaremos o debate da atuação docente independentemente do nível de ensino, especificando quando necessário as diferenças entre eles. Deste modo, na tentativa de evidenciar a complexidade existente em torno desta profissão, focaremos as temáticas relevantes para nosso debate, anunciando, sempre que necessário, as especificidades de cada nível.

Por ser uma profissão com realidade complexa, são abundantes e variados os motivos que potencializam, dificultam ou comprometem a atividade docente no momento de sua atuação. Algumas pesquisas, como a de Rausch e Dubiella (2013), indicam que as principais causas da insatisfação do docente são: a desvalorização de seu trabalho por meio de pagamento de salário que não condiz à importância de sua profissão; espaço físico que, muitas vezes,

não favorece o desempenho de seu trabalho com qualidade; número de alunos por turma muito elevado e a longa carga horária.

Neste contexto, e pesquisando a percepção dos discentes da Educação Básica, Pereira, Oliveira e Campos (2010), chamam a atenção para a influência que a infraestrutura e recursos didáticos apropriados exercem nos processos de ensino e aprendizagem. As autoras observam a necessidade de um ambiente escolar mais atraente, destacando como ponto importante a existência de áreas próprias para pesquisas como bibliotecas e laboratórios de informática. Ressaltam, também, que os recursos didáticos aliados à utilização de uma metodologia adequada são capazes de tornar a aprendizagem mais significativa. Percebe-se, desta maneira, que existe um conjunto de aspectos que influencia na concretização dos objetivos propostos para que a educação seja efetivada. Estes aspectos, aliados ao grande número de alunos por turma, comprometem, também, o desempenho e a saúde do professor, como mostra a pesquisa de Fontineles (2012), que ressalta o clamor de várias professoras da Educação Básica que contam como se sentem e o sacrifício que é conduzir suas aulas com um grande número de alunos e que, muitas vezes, não conseguem atingir os objetivos propostos.

Pensando no trabalho propriamente voltado ao curso de Pedagogia, além desses desafios comuns, nos parece interessante refletir um pouco sobre quem são os alunos e quais são suas características, já que este dado pode nos fornecer informações importantes acerca do trabalho docente neste curso. Pesquisas sobre esse curso têm observado que a população atendida é predominantemente composta por mulheres, apesar de nos últimos anos o ingresso de homens ter aumentado. Aspecto confirmado pelo resultado do questionário aplicado a todos os alunos participantes do Exame nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) no ano de 2011, o qual evidencia que do total dos alunos do curso de Pedagogia, 93% são mulheres, cerca de 54% se consideram brancos e 35,5% possuem renda familiar que varia entre 1,5 até 3 salários mínimos (ENADE, 2011).

Professores afirmam, em pesquisa realizada por André (2010), que o perfil do estudante de graduação vem mudando consideravelmente nos aspectos socioeconômicos e culturais e que isso interfere diretamente em sua atividade, já que se faz necessária a adequação para atendê-los de maneira

satisfatória. Esta realidade é evidenciada, principalmente no que se refere às políticas institucionais que, segundo eles, se mostram ausentes.

Segundo André (2010):

> As instituições universitárias têm dificuldade de lidar com essas novas necessidades de professores e alunos, especialmente pela permanência de formas de organização e de uma cultura institucional que favorecem a fragmentação e o isolamento do trabalho docente (p. 128).

Voltando-se especificamente para as questões mais salientadas pelos pesquisados, a autora destaca a percepção de que os alunos chegam à graduação sem os conhecimentos básicos que se esperava que tivessem adquirido anteriormente.

A importância de se tomar as necessidades específicas dos alunos deve ser considerada, já que esta heterogeneidade presente na sala de aula acaba, muitas vezes, camuflada pela aparente homogeneidade trazida pela semelhança de idade. “É uma correria, as turmas são diferentes, não têm um desempenho semelhante, alguns mais fracos e isso tudo demanda uma variedade de ações. Tem dia que esqueço até o que fiz” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 357).

Buscando analisar essas e outras questões vividas pelos professores no exercício de seu ofício, alguns pesquisadores destacam a importância da formação continuada como possibilidade de ação, por ser necessária uma reflexão pedagógica que permita ao docente aprender a lidar com estudantes diferentes do esperado. Pesquisa desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia (MIRANDA; MELO; MALUSÁ, 2012) revela que os docentes quando iniciam sua atuação no curso superior se mostram muito inseguros em relação à parte pedagógica e que se faz necessário uma capacitação. Entretanto, afirmam que não existe colaboração por parte da instituição para que o professor busque este aperfeiçoamento, já que não há nenhuma diminuição nas horas de trabalho, nem progressão de carreira.

> Há necessidade de instituir uma política institucional de formação docente na UFU, pautada na valorização da docência e no desenvolvimento profissional dos professores a partir de metodologias que tornem a prática objeto de discussão e de aprofundamento, fortalecendo, assim, o desenvolvimento da

> identidade profissional docente (MIRANDA; MELO; MALUSÁ, 2012, p. 59).

Ocupar-se desta profissão requer uma diversidade de atitudes e conhecimentos imprevisíveis. “É preciso aprender a lidar diariamente com o inesperado, com os conflitos, com as individualidades, com a adversidade e isso requer um tempo de formação para além dos limites das instituições de Ensino Superior” (MIRANDA; MELO; MALUSÁ, 2012, p. 13).

A atividade docente é reconhecida como um fazer complexo e, por isso, é fundamental que o professor tenha “uma formação para além do domínio do campo científico de sua área de formação e atuação – imprescindível – mas não o bastante para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (MIRANDA; MELO; MALUSÁ, 2012, p. 4). Outro complicador para a prática docente, ainda conforme os autores, surge quando se pensa que para o professor universitário, em sua formação, quase inexiste a formação pedagógica trazendo à tona a importância da experiência na constituição da prática docente do profissional que atua nesse nível de ensino, inclusive os professores dos cursos de licenciatura.

Em pesquisa, Cunha (2008), ressalta que professores confirmam a falta de formação pedagógica e a necessidade da formação continuada com inclusão de cursos de Metodologia do Ensino Superior para todos os professores que atuam neste nível de ensino, o que contribuiria para amenizar as dificuldades encontradas na sala de aula.

Miranda, Melo e Melusá (2012) apontam para esta mesma problemática, ressaltando a necessidade de que haja maior contato com disciplinas que vão além da formação teórica deste profissional que já tem inúmeras situações inesperadas e complexas para lidar em seu cotidiano profissional.

> Será preciso instituir processos formativos baseados em princípios orientadores que realmente possibilitem sólida formação teórico-prática, capaz de munir os professores dos diferentes saberes profissionais para o exercício da docência. Não se trata, então, de formar simples repetidores de informações, de conteúdo ou de técnicas adquiridas no ambiente intelectualizado da Universidade. Trata-se de preparar um profissional para realizar a crítica, a reflexão e a proposição de um estilo de ensino que, de fato, promova a aprendizagem, o acesso ao patrimônio cultural da humanidade e, finalmente, o desenvolvimento de sujeitos ou de subjetividades (MIRANDA; MELO; MELUSÁ, 2012, p. 279).

Percebe-se, também, o apontamento da necessidade de preparação dos professores universitários no que se refere a questões de metodologia de ensino e do uso de recursos didáticos variados e com sua utilização correta para os objetivos que se pretende alcançar.

Neste sentido, ressalta-se a necessidade de constante aperfeiçoamento da formação docente, buscando novos conhecimentos que, ao mobilizarem reflexões, serão potentes para a atuação deste profissional. Como destacam Queiroz *et al.* (2014), no momento em que o novo, trazido pelo aperfeiçoamento, encontra-se com o velho, prática rotineira, surge um movimento do pensar pedagógico tirando o docente de sua zona de conforto na qual se encontrava ao exercer seu ofício da maneira habitual, levando-o a refletir sobre sua prática profissional. Esse movimento, de acordo com Queiroz *et al.* (2014), é imprescindível e vários grupos defendem que o professor se aproprie de novas metodologias de ensino que possibilitem mudanças no contexto educacional. Essa ideia é confirmada por Teixeira (2010), quando afirma que, por ser este ofício tão complexo, existe uma necessidade constante de atualização para atender às exigências de seu entorno.

Uma situação específica dos docentes que formam professores diz respeito aos alunos que, apesar de cursarem licenciatura, não têm a intenção de lecionar. Esta situação reflete, segundo André *et al.* (2010), no processo de formação deste aluno e desafia, ainda mais, o trabalho do professor, interferindo diretamente na autoestima e também na saúde deste profissional, o qual deve buscar pontos de apoio e formação para continuar o exercício coerente de seu trabalho.

Para auxiliar na compreensão destas e de outras questões talvez seja interessante e oportuno discutir a formação do professor do Ensino Superior, apesar de não ser uma tarefa muito fácil, já que a forma como o ensino superior tem sido apontado pelas Políticas Públicas Nacionais e Internacionais, sua mercantilização, condicionam muitas vezes a conduta dos professores que assumem a formação e a autoformação na academia (CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006).

De uma maneira geral, percebe-se a importância de que todos os profissionais da educação estejam atentos para as situações que acontecem dentro e fora do contexto educacional e que, de certa maneira, interferem no

cotidiano escolar. Assim, entende-se que a escola também deva estar preparada para enfrentar os desafios impostos pelo mundo contemporâneo e para exercer, com qualidade, seu papel.

Não é possível que as instituições escolares se fechem à realidade dos alunos que nela ingressam e em seu espaço que se formam.

> Para cumprir sua função social, a escola precisa ter como foco um ensino e uma aprendizagem que levem o aluno a aprender; a pensar; a construir a sua própria linguagem e a se comunicar; a usar a informação e o conhecimento para ser capaz de viver e conviver num mundo em transformação. Isso exige que a formação e a atuação do educador sejam necessariamente direcionadas para um novo paradigma de educação (TEIXEIRA, 2010, p. 4).

Mas quais serão as estratégias para que a escola acompanhe a transformação do mundo sem se curvar aos caprichos apresentados por ele nem tampouco comprometer a qualidade de sua missão? Até que ponto a escola deve realmente acompanhar essas transformações sem ser subjugada pelo mundo capitalista que se mostra interessado em manter a divisão nítida entre explorador e explorados?

O professor é o profissional que mais frequentemente e diretamente faz a ponte entre o discente e os conhecimentos, ação bastante complexa e com influência de diferentes âmbitos sociais e históricos dentre outros.

> Há uma complexidade implícita quando se fala em prática pedagógica e não se pode pensá-la em uma relação de causalidade simples. São várias as questões, como o contexto social e histórico em que a prática pedagógica está inserida, o conhecimento produzido, as ideologias, os sujeitos que dela participa, as orientações e as contradições que os planos de ensino carregam no ensino superior, a experiência dos formadores e os sentidos atribuídos em distintas situações, além das práticas produzidas [...] (WINKELER; MARTINS, 2012, p. 146).

Essas ideias nos levam a concordar com Cunha (2004, p. 15), quando afirma que a docência é uma profissão que se renova constantemente, não sendo estática por sempre contar com novas interações e novas pessoas em relação. Nas palavras do autor, o exercício da docência “[...] nunca é estático e permanente; é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações”.

A atividade docente ocorre em múltiplas etapas que compõem todo o processo de ensinar. Neste sentido, segundo Silva (2013), o professor deve preparar-se para o ato de ensinar para que suas aulas sejam férteis e promovam a aprendizagem que ocorrerá a partir do momento do planejamento de suas aulas, possibilitando diferentes momentos e situações de aprendizagem com a escolha de metodologias apropriadas e variadas.

O enfrentamento do desinteresse do aluno é um desafio para a atuação docente e, como tal, deve ser enfrentado não somente pelos professores, mas por toda a equipe envolvida com o processo de ensino-aprendizagem. Conforme aponta Massetto (2014) esta é uma questão que afeta os diferentes atores, ainda que com motivações diversas.

> No cotidiano da Universidade observamos constantemente estudantes desmotivados com seus cursos, reivindicando aulas mais significativas e prazerosas, professores insatisfeitos com o processo e resultados da aprendizagem discente, coordenadores de cursos e diretores de Institutos e Faculdades ansiosos por melhores resultados (p. 1).

Muitos são os desafios enfrentados pelos professores e suas possibilidades de enfrentamento, todavia algo importante de se destacar a partir da literatura consultada é que o perfil e atuação discente afetam o desenvolvimento do trabalho docente. Analisando a atuação dos docentes universitários, André *et al.* (2010, p. 130) destacam que os professores apontam que nem sempre os alunos chegam com os conhecimentos dos níveis anteriores consolidados, quando escrevem que “[os estudantes] ingressam na universidade sem o domínio dos conhecimentos básicos, que deveriam ter sido adquiridos na escolarização anterior”.

Para tentar amenizar esse e outros problemas, podem-se sugerir o uso de artefatos no auxílio do trabalho docente que seriam “atividade dirigida em situação real” cujos envolvidos são o trabalhador (neste caso o professor), a tarefa (neste caso a prática docente) e pelos outros envolvidos (neste caso os alunos) (ENTREVISTA, 2006).

Ainda sobre a questão dos artefatos e a aula propriamente dita, Fávero e Marques (2012) salientam que a aula deverá ir além da explanação de conteúdos, sem cair no erro de acreditar que isso signifique que uma aula inovadora seja apenas aquela em que se usam tecnologias altamente

modernas. Para as autoras, devem-se oportunizar situações em que o discente aprenda a lidar com as complexas situações cotidianas, possibilitando o desenvolvimento da autonomia por meio de sua participação ativa e efetiva.

Grilo (2000), ao falar sobre o dia a dia da sala de aula, ressalta que cada aula é diferente da outra e traz situações inesperadas em que o professor precisa agir.

> O cotidiano da sala de aula é sempre instável e exige do professor a reinterpretação de cada situação problemática em decorrência do confronto desta com outra experiência já vivida, a qual nunca se repete. As condições de ensino mudam dia a dia e não existe a segurança do que "dá certo". Nessa perspectiva, o professor necessita ser um pesquisador que questiona o seu pensamento e a sua prática, age reflexivamente no ambiente dinâmico, toma decisões e cria respostas mais adequadas porque construídas na própria situação concreta (GRILO, 2000, p. 75).

Entre as tomadas de decisões que cabem ao docente, pode-se citar a questão do planejamento da aula, sobre o qual Luckesi (1994) traz reflexões acerca das escolhas metodológicas feitas pelos docentes para sua condução.

> Será que nós professores, ao estabelecermos nosso plano de ensino, ou quando vamos decidir o que fazer na aula, nos perguntamos se as técnicas de ensino que utilizaremos têm articulação coerente com nossa proposta pedagógica? Ou será que escolhemos os procedimentos de ensino por sua modernidade, ou por sua facilidade, ou pelo fato de dar menor quantidade de trabalho ao professor? Ou, pior ainda, será que escolhemos os procedimentos de ensino sem nenhum critério específico (LUCKESI, 1994, p. 155).

Anastasiou e Alves (2004) corroboram a percepção da importância do planejamento da ação, advertindo que os docentes devem fazer planejamentos que facilitem os objetivos propostos, a fim de que sejam alcançados de maneira eficaz e que sempre fiquem claros, tanto para docentes, quanto discentes. Tais autores afirmam, ainda, que não é fácil escolher dentre tantas estratégias, e alegam que, entre os professores universitários, existe uma tendência de se optar pela exposição do conteúdo pronto que será passado para os alunos. Esta opção evidencia o hábito de transmitir conteúdos prontos. Assim, no Ensino Superior, ocorre uma organização das disciplinas em que se privilegia a conceituação por meio de palestras como principal forma de trabalho. Segundo estes mesmos autores, tudo é preparado para que as aulas fluam desta maneira e até mesmo os alunos aguardam que o professor

comporte-se desta maneira com os conteúdos que devem ser aprendidos. Em contrapartida, Duarte (2012, p. 8), ressaltando a importância de ministrar aulas usando metodologias variadas e voltadas para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz e prazerosa, afirma que “a aula precisa contemplar uma metodologia diversificada, fundada na prática do diálogo, na interdisciplinaridade e no debate argumentado”.

Neste sentido, Cunha (2011, p. 22) contribui para a discussão afirmando que “a sala de aula é o lugar privilegiado onde se realiza o ato pedagógico escolar”, na qual professores e alunos, com suas incoerências, tanto sociais quanto psicológicas, atuam conjuntamente. Todavia, é importante lembrar que, para que a sala de aula seja um ambiente fértil para a ocorrência da aprendizagem, é necessário que cada exposição atenda necessidades específicas dos alunos envolvidos, bem como do conteúdo, tornando cada aula ímpar. Isto somente ocorrerá a partir da utilização de metodologias e recursos didáticos variados. Takahashi e Fernandes (2004) falam desta questão ressaltando que:

> Cada aula é uma situação didática específica e singular, onde objetivos e conteúdos são desenvolvidos com métodos e modos de realização da instrução e do ensino, de maneira a proporcionar aos alunos conhecimentos e habilidades, expressos por meio da aplicação de uma metodologia compatível com a temática estudada (p. 114).

Sendo assim, o professor minucioso e atento à execução de seu trabalho constrói diariamente sua formação profissional e aproxima o aluno do conhecimento de mundo e, consequentemente, da aprendizagem significativa. Em pesquisa voltada à questão da atuação docente, Pimenta (1997) evidencia que muitos alunos sentem-se prejudicados por seus professores que saberiam, segundo eles, o conteúdo, mas não teriam “didática” para ensinar, numa compreensão equivocada de que didática seria apenas as técnicas de ensino.

Neste contexto, Saviani (2007) dá sua contribuição sobre o tema, trazendo à reflexão os polos teoria e prática na ação docente, os quais nem sempre são defendidos de forma conjunta.

> No dia-a-dia da sala de aula os alunos tendem a, constantemente, reivindicar a primazia da prática: “esse curso é muito teórico”, dizem eles; “precisaria ser mais prático”. O professor, por sua vez, tende a

> defender a importância da teoria, alegando que, se isso não é percebido no momento da aprendizagem, será constatado depois, na vida social, na atividade profissional: “não sejam imediatistas”, diz o professor aos seus alunos. “Mais tarde vocês verão como tudo isso que lhes estou ensinando é muito importante, indispensável mesmo, para a vida de vocês” (SAVIANI, 2007, p. 106).

Destaca-se que, além da importante percepção da necessária união entre teoria e prática, a aprendizagem acontece além das fronteiras da sala de aula, conciliando abordagens teóricas e práticas para construir sua profissão. Corroborando para o debate, Ens, Eyng e Gisi (2009) ressaltam que:

> É importante reconhecer que o professor, para construir a sua profissionalidade, recorre a saberes da prática e da teoria. A prática está cada vez mais sendo valorizada como espaço de construção de saberes, quer na formação dos professores, quer na aprendizagem dos alunos (p. 69).

Fica evidente a complexidade que envolve todo o trabalho docente, sendo essenciais, tanto os conhecimentos teóricos quanto os conhecimentos práticos, e sendo importante, também, a aquisição de um repertório de possibilidades para preparação, execução, avaliação e planejamento/replanejamento das aulas (NUNES; CABRAL, 2010). Os professores, quando preparam, executam e avaliam suas aulas, sentem-se envolvidos muito antes de entrarem em sala, “[...] num jogo de desdobramentos e de efeitos incontroláveis e incontornáveis, ainda que a ilusão de controle presida a maior parte das leituras que dela se fazem” (TAKAHASHI; FERNANDES, 2004, p. 32).

Fontana (2001) corrobora com essa ideia dizendo como se sente o professor ao preparar, executar e avaliar sua aula: “Sentimos postos em movimento muito antes de nossa entrada em sala, num jogo de desdobramentos e de efeitos incontroláveis e incontornáveis, ainda que a ilusão de controle presida a maior parte das leituras que dela se fazem” (p. 32). Nesse movimento, encontra-se o processo de planejamento da ação. Aspecto que, como explicita a autora, não garante a execução de uma aula perfeita, já que o planejado realiza-se compondo com os desdobramentos do momento de ação, mas certamente é essencial para que o professor realize seu papel.

O planejamento do professor deve, considerando os desdobramentos imprevisíveis, privilegiar a participação ativa do aluno, a partir de metodologias

e recursos didáticos apropriados (TAKASHI; FERNANDES, 2004). Neste processo, cabe ao professor planejar ações em vias de consolidar o desenvolvimento de seus alunos.

Nas palavras de Cenatti (2012):

> Cabe ao docente o uso da criatividade no desenvolvimento de suas aulas. Em tempos atuais, com as tecnologias disponíveis, não é admissível que o professor use uma “pedra” (giz) para escrever em outra “pedra” (lousa) visando ensinar ou produzir conhecimento (p. 3).

Percebe-se que são muitas as cobranças direcionadas ao docente e que a questão é muito mais complexa do que utilizar o quadro-negro ou a tecnologia com o intuito de ensinar, mas pensar em como potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Às vezes, o maior problema não se encontra, exatamente, no recurso didático em si, mas na maneira como o professor conduz sua aula e nas decisões que deve tomar, segundo a realidade em que atua. Sobre este aspecto, Pimenta (1997, p. 12) afirma que “[...] problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores”.

Para Santos (2015), é papel do professor buscar respostas desejadas de aprendizagem nos alunos. Todavia, são nas condições concretas que essas respostas se produzem, se o docente estiver atento aos fatores internos e externos à instituição educacional que impactam diretamente em sua ação. É importante ressaltar que práticas são desenvolvidas pelos professores do nível superior com o intuito de atender melhor seus alunos, superando (ou, pelo menos, minimizando) as dificuldades trazidas por eles. Esta é uma tentativa para que a formação deste profissional seja de maior qualidade.

Entretanto, André *et al*. (2010, p. 140), constataram que, mesmo tendo sido identificadas iniciativas por parte dos professores formadores em relação à tentativa de transformação das práticas docentes no ensino superior, “o contexto institucional em que atuam constitui mais um obstáculo do que um fomento à transformação das práticas formativas”, já que não existe preocupação da gestão institucional para favorecer as ações coletivas nem

tampouco uma organização curricular flexível que ajude o docente em seu trabalho efetivo.

Clot (2010), em uma abordagem sobre a importância para o profissional dos movimentos coletivos existentes dentro do ambiente de trabalho, afirma que a esfera do coletivo é importante e constituinte da história do grupo.

> O trabalho coletivo tem necessidade de um coletivo de trabalho, cuja histórica permeia cada um e da qual um possa sentir-se responsável: algo diferente que merece ser defendido a fim de que a vida no trabalho, em cada dia, permaneça defensável para cada um (CLOT, 2010, p. 79).

As trocas de experiências no coletivo poderiam contribuir para que o professor desempenhasse melhor seu papel no exercício de seu ofício. Assim, para auxiliar o trabalho docente, sugere-se que sejam oportunizados momentos de troca de experiências. Tal ação apresenta, segundo Pimenta (2003), muitas vantagens para os docentes, tanto para o desempenho individual quanto coletivo:

> Esse movimento, em geral, não constitui hábito para os docentes do ensino superior, acostumados a processos de planejamento, execução e avaliação das atividades (tanto de pesquisa quanto de ensino) de forma individual, individualista e solitária. Superar essa forma de atuação também pode ser processual: no grupo são constituídos vínculos e as situações vivenciadas são analisadas, e sempre haverá aqueles que prontamente aderem às atividades e outros que, em seu ritmo, vão se soltando e se expondo a si mesmos e ao grupo de trabalho. Um processo coletivo também possibilita conhecimento mútuo e vinculação entre os pares, e entre o coletivo e a instituição: fazer-se professor no processo continuado requer intencionalidade, envolvimento, disponibilidade para mudança, espaço institucional, coragem, riscos, flexibilidade mental, enfrentamento de alterações previsíveis e imprevisíveis (p. 277).

Como possibilidade de troca de experiências, a Clínica da Atividade proposta por Clot (2010) estimula os profissionais a refletirem sobre sua prática e a prática de um colega de profissão, favorecendo que a troca de experiências aconteça.

Falando sobre a aula propriamente dita, Ronca (1996 *apud* SANTOS, 2015, p. 2) adverte que o professor não deva dar aulas e sim conduzi-las com a participação dos alunos. Para chamar-nos à reflexão, pergunta: “Se o papel do professor é dar aulas, enquanto ele dá a sua aula, o aluno faz o quê?”. Quando o professor dá aula sem a participação dos discentes, acaba por se cansar

mais e até adoecer, já que é necessário gastar muita energia para tentar manter os alunos quietos por não se sentirem motivados.

Dessa maneira, para que a aula cumpra seu papel em relação aos seus objetivos, é necessário, segundo o mesmo autor, que a atenção do professor esteja direcionada para a ação a ser realizada com a intenção de melhorar sua prática e enfrentar, da melhor maneira possível, os problemas internos e externos que influenciam a sala de aula e seus próprios atos.

Pimenta (1997, p. 11) considera que seria necessário que o professor registrasse e refletisse sobre suas escolhas enquanto produz sua prática, baseando-se em teorias e resultados alcançados em cada ação praticada. Nesse processo, o professor está em constante aprimoramento, já que "reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares".

Como a maior parte das ações do professor ocorre dentro da sala de aula, estudá-la torna-se campo fértil para a compreensão do processo educativo. Neste contexto, Zabalza (1994 *apud* GRILO, 2000) ressalta que:

> Voltar-se à própria atividade docente e refletir sobre ela vem se tornando um exercício bastante valorizado entre educadores pelo reconhecimento da prática como fonte de um conhecimento específico que só pode ser construído em contato com esta mesma prática. No esforço de interpretar a atividade que desenvolve, o professor vai produzindo uma teoria original e organizando um corpo específico de conhecimentos – o conhecimento prático profissional. Este designa um tipo particular de informações e aprendizagens oriundo da vivência de situações reais, com as quais o docente interage ao responder às situações incertas que caracterizam o ensino (p. 75).

Percebe-se, segundo o referido autor, que o professor é um indivíduo pensante e que usa esta capacidade para refletir sobre as experiências adquiridas ao longo de sua trajetória profissional para aprimorar suas novas ações. Todavia, sabendo da necessidade existente em aperfeiçoar constantemente os saberes técnico-pedagógicos nas universidades para que se faça clara e consistente a formação dos futuros profissionais da educação, acredita-se que a investigação sobre a temática seja importante para a compreensão da ação dos docentes universitários formadores de professores.

3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta pesquisa busca analisar como docentes do curso de Pedagogia de uma instituição privada de uma cidade sul-mineira percebem sua própria prática, bem como os limites e potencialidades de sua própria ação. Para tanto, escolheu-se como estratégia metodológica a pesquisa qualitativa, inspirando-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Clínica da Atividade por acreditar que esta possibilita condições de investigar a prática docente dentro do contexto de trabalho.

Apesar de não ter sido criada com o propósito de ser uma metodologia de pesquisa acadêmica, tem sido utilizada com esta finalidade por sua potencialidade investigativa da prática do trabalhador no contexto de trabalho.

Circunscrita à preocupação da atuação do trabalhador, a presente pesquisa utilizou a Clínica da Atividade para a investigação da atuação docente em sala de aula, sendo os sujeitos da presente investigação professores do curso de Pedagogia.

3.1 Entendendo a clínica da atividade: origem e pressupostos

A Clínica da Atividade começou com Yves Clot a partir da crítica feita à ergonomia francesa. Clot (2010) procurou renovar a tradição francesa no que diz respeito à análise da atividade que distancia o prescrito do real, pois:

> [...] 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 (CLOT, 2010, p. 119).

Nas palavras de Marques, Martins e Cruz Sobrinho (2011):

> [...] a ergonomia aqui tratada é aquela originada em trabalhos de autores franceses, que partem de um entendimento do trabalho nas relações entre o trabalho prescrito e o trabalho real, mas tem como maior especificidade a distinção entre tarefa e atividade, sendo a tarefa como aquilo que pode ser descrito, previsto, necessário ao processo de trabalho, enfim, o que pode ser prescrito e que norteia, e a atividade como espaço de singularidade, de imprevisibilidade, de variabilidade e de encontros. Assim, a ergonomia vai buscar uma compreensão do trabalho no sentido de transformá-lo (p. 673).

Para Clot (2010), é imprescindível que a preocupação volte-se também para a subjetividade envolvida no processo, indo além do aspecto visível da situação. Assim, a Clínica da Atividade surge com o intuito de tentar conhecer a subjetividade vivente no cerne da atividade, rumo a uma transformação da situação de trabalho.

De acordo com Lima e Jimenez (2011), por serem os trabalhadores astros da produção e da alteração da situação de trabalho, eles saem da condição de observados e passam para observadores da própria prática. Surge então a partir da influência da ergonomia francesa e da psicologia de Vygotsky, o que Clot (2010) denomina como o real da atividade, se referindo à parte da atividade que não se realizou, mas faz parte da atividade realizada.

> É, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – o que desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar o paradoxo frequente – o que se faz para evitar fazer o que se deve ser feito; o que deve ser refeito, assim como o que se tinha feito a contragosto [...]. A existência dos sujeitos é tecida nesses conflitos vitais, que eles procuram reverter em intenções mentais, para deles desprenderem. A atividade é uma provocação subjetiva mediante a qual o indivíduo se avalia a si próprio e aos outros para a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito. As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas – até mesmo, as contra-atividades – devem ser incluídas na análise (CLOT, 2010, p. 104).

Sobre as ideias presentes na Clínica da Atividade, Clot (2010) afirma que as atividades, para que sejam realizadas, passam por momentos em que escolhas devem ser feitas, já que são muitas as possibilidades existentes para executá-las. E, assim, dentre todas as opções possíveis, passa a ser observável apenas a que fora escolhida, ainda que as possibilidades não realizadas continuem atuando na atividade do indivíduo, aspecto que, como foge da própria percepção deste, deve ser levada em conta no momento da análise.

A partir da década de 2000, alguns pesquisadores brasileiros trouxeram as contribuições das ideias de Clot e suas ideias começaram a ser difundidas, principalmente a partir de 2006, com a tradução dos livros “A função psicológica do trabalho” e “Trabalho e poder de agir”.

Como anteriormente indicado, inicialmente a Clínica não fora criada como metodologia de pesquisa, mas como metodologia de intervenção da

atuação do trabalhador em contexto profissional, tendo sido incorporada como metodologia de pesquisa mais recentemente e explorada por pesquisadores da área.

Anjos (2013, p. 7) afirma que “a Clínica da Atividade tem por objetivo a transformação das situações de trabalho, concebendo os trabalhadores como protagonistas dessa transformação”. A atividade é concebida como sendo composta por dois ângulos que, apesar de distintos, são inseparáveis: ângulo da atividade realizada e ângulo do conjunto. O primeiro é formado pelos gestos e atos utilizados durante a ação. O segundo aborda um conjunto de acontecimentos subjetivos que envolvem o desenvolvimento da ação (CLOT, 2002 *apud* ROGER, 2013).

O real da atividade docente possui diferentes influências e características para o desenvolvimento da ação do professor que, de forma direta ou indireta, envolve situações de conflito entre todos os participantes da ação do trabalho docente, trabalho este que é pluridimensional (ROGER; RUELLAND; YVON, 2001 *apud* ROGER, 2013). Além disso, sofre interferência dos alunos, colegas de trabalho e pais dos alunos, dentre outros. Ainda, segundo os mesmos autores, existiria um terceiro polo que completaria o real da atividade, sendo um dirigido ao objeto, outro aos outros e, um terceiro, o próprio trabalhador.

> Agir é, portanto, a cada momento, se encontrar em meio a conflitos técnicos, sociais ou pessoais do real da atividade, em que a relação consigo mesmo, nas suas contradições, é confrontada em permanência com o objeto da atividade e com a atividade dos outros sobre o mesmo objeto em sua diversidade e em suas próprias contradições (ROGER; RUELLAND; YVON, 2001 *apud* ROGER, 2013, p. 112).

Para uma compreensão mais ampla da atividade real da sala de aula, é necessário ir além do que os olhos veem. Deve-se levar em conta a subjetividade das ações percebidas com o olhar e que fazem parte destas. Assim, associam-se vivências passadas e que se mostram, mesmo que de maneira sutil, nos acontecimentos presentes, levando à construção do futuro. Percebe-se, desta maneira, que “estamos sempre, simultaneamente, em dois planos: aquele que é e o que já foi” (VYGOTSKY, 1978 *apud* ROGER, 2013).

A metodologia da Clínica da Atividade, por meio das autoconfrontações, pode alcançar parte do real da atividade. Para isto, propõem-se momentos em que aconteçam repetições da situação real da atividade para fazer surgir uma nova atividade a partir da primeira. Este momento de retorno à atividade aplicada propicia reflexões e análises da ação executada e, a partir desta, a criação de novas ações conscientes, direcionadas à sua eficácia bem como à solução de possíveis problemas. Neste momento, é essencial a intervenção para que os processos em que se envolve o desenvolvimento das atividades sejam percebidos (CLOT, 2010).

Para Roger (2013):

> Estamos, então, diante de uma dupla dinâmica de intervenção em Clínica da Atividade: a do desenvolvimento do poder de agir dos sujeitos implicados; a da elaboração de conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento. Nessa dinâmica dupla, indivisível, nenhum desses elementos pode existir sem o outro. De um lado, ambos encontram sua origem no mesmo processo de desenvolvimento da experiência, necessária a ambos. De outro, o conhecimento científico não pode ser afastado do desenvolvimento da ação em que se encontra sua matéria-prima; o desenvolvimento da ação em Clínica da Atividade se efetua em um cenário elaborado sobre a base teórica da necessidade de desenvolver para compreender (p. 113).

Este dispositivo metodológico revela a ação do próprio trabalhador por meio de situações em que este troca descobertas “estabelecendo relações entre o sujeito e o outro e/ou o sujeito e ele mesmo por meio do método da autoconfrontação” (CLOT, 2010, p. 135). Chama-se a atenção para as descobertas feitas pelo sujeito sobre sua própria ação apesar de ele, muitas vezes, apresentar dificuldades para se expressar. “Nesse caso, ele se encontra em situação de colocar à força determinadas coisas à distância de si mesmo, de se considerar como o ator – em parte estrangeiro – à própria ação” (CLOT, 2010, p. 139).

Porém, apesar de o sujeito ser colocado de frente com o prescrito, o normatizado e o subjetivo, ele pode, em algumas situações, continuar bloqueando possíveis descobertas sobre suas ações. Para amenizar essa situação e favorecer novas descobertas propõe-se a autoconfrontação cruzada. “Nessas novas circunstâncias, ele é levado a retornar sobre ele mesmo a

atividade de redescoberta, até então, limitada por ele para distinguir o que o aproxima e o diferencia de outro” (CLOT, 2010, p. 143).

Essa metodologia apresenta, então, três momentos que comporão a análise da atividade: o primeiro é o de coleta de informações por meio de observações, discussões e entrevistas bem como o de esclarecimentos teóricos aos participantes; o segundo é composto pelas filmagens do sujeito em sua situação de trabalho e o começo de algumas discussões entre os participantes; e o terceiro é o momento das autoconfrontações simples e cruzadas – da análise e coanálise.

Evidencia-se a importância das diferenças entre os envolvidos. “Cada um dos coautores pode, nessa operação, encontrar pontos de referência na relação triangular entre ele mesmo, sua imagem e o acompanhante, papel desempenhado por nós” (CLOT, 2010, p. 152). Assim, um “ciclo se estabelece entre o que os trabalhadores fazem, o que dizem acerca do que fazem e, para terminar, o que fazem do que dizem [...] sem forçosamente procurar, algo novo em si mesmo (CLOT, 2010, p.144).

Na autoconfrontação emergem, naturalmente, questões, que até então não faziam parte da atividade realizada, privilegiando a subjetividade ali existente, explicitando o real da atividade e favorecendo a compreensão para uma possível transformação que, quando ocorrer, aumentará ainda mais, a compreensão do sujeito em relação à sua atividade.

Desta maneira, a coleta de dados inicia-se por reuniões com os participantes da pesquisa a fim de esclarecer sua forma de participação bem como os objetivos desta.

A segunda fase começa com registros de alguns minutos do trabalhador no exercício de seu ofício por meio de vídeo-gravações. Estas servirão para análises, já que no próximo passo o trabalhador assistirá sua atividade na presença do pesquisador, momento chamado de autoconfrontação simples.

O momento seguinte consiste em assistir novamente a mesma gravação na presença de outro trabalhador que também participou da autoconfrontação simples a partir da filmagem de sua atividade, construindo-se, assim, a autoconfrontação cruzada.

É importante enfatizar que o objetivo do pesquisador não é o de julgar ou querer saber o porquê o trabalhador fez ou deixou de fazer algo, seu papel

é o de “levar os trabalhadores a se interrogarem sobre o que eles observam de sua própria atividade” (CLOT, 2010, p. 240).

Baseando-se nestes pressupostos, a presente pesquisa fez algumas adaptações a fim de melhor alcançar seus objetivos com o público ao qual a pesquisa se destina.

3.2 Experienciando a clínica da atividade: opções e trajetória da pesquisa

Tomando o anteriormente exposto, nossa pesquisa, cujo objetivo é analisar como os docentes formadores de professores enxergam sua própria prática, os limites e as potencialidades de sua própria ação, apropriou-se das etapas propostas pela clínica da atividade, adaptando-as segundo a necessidade imposta pela realidade.

Iniciou-se a pesquisa com a escolha da instituição e autorização dela para execução da pesquisa. Em seguida, houve o envio de e-mail convidando os professores da instituição para participar de uma reunião para esclarecimentos e convite para participação efetiva na pesquisa. Finalizada essa reunião e definidos os participantes, ocorreram as filmagens, seguidas pelas autoconfrontações simples e cruzadas, após as quais foi feita uma última reunião com o intuito de dialogar sobre temas oriundos do processo de coleta de dados.

É de fundamental importância ressaltar que a pesquisa foi desenvolvida mantendo-se o anonimato e a privacidade da Universidade e dos sujeitos por meio de uma análise sigilosa e criteriosa dos dados coletados. O estudo seguiu os preceitos estabelecidos pela Resolução 466/12 acerca da ética na pesquisa.

Tanto as filmagens das aulas quanto as autoconfrontações audiogravadas, foram realizadas com a autorização dos sujeitos que, para a participação na pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A).

Delimitados o campo e os sujeitos participantes da pesquisa, a investigação foi iniciada por meio de uma reunião a fim de dialogar com os professores sobre questões rotineiras que ocorrem no interior da sala de aula e que merecem maior atenção. As questões levantadas neste momento serviram

de base para a escolha dos melhores momentos das gravações para a análise e discussão nas etapas seguintes.

Munidos da autorização dos professores participantes, filmou-se uma aula de cada sujeito, selecionando-se, posteriormente, trechos de cada aula filmada para as ACS e ACC, buscando tanto a reflexão do próprio professor, na presença do pesquisador, quando dele com um colega, exercitando o processo de reflexão partilhada, aspecto potente por possibilitar o “pensar a ação vivida em um outro contexto, no qual o sujeito torna-se ele mesmo um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro” (ANJOS, 2013, p. 5).

A ACS é um momento interessante para tomar consciência de sua prática efetiva, por meio do vídeo, e descobrir, por vezes, que a prática real é diferente do que se acreditava, levando a muitas reflexões e discussões mediadas pelo pesquisador.

Posteriormente à ACS realizou-se uma ACC, feita com um colega e na presença do pesquisador, sendo o vídeo assistido por todos, mas a análise feita pelo colega.

Nessa dinâmica, se assiste aos dois vídeos, primeiro de um, depois de outro participante, sendo a análise encaminhada tanto pelo professor cuja aula filmada está em questão, quanto pelo colega cujo vídeo não está em pauta naquele momento.

Dessa maneira, o real da atividade que abarca tanto a parte objetiva, quanto subjetiva da atividade pode ser, potencialmente, observado se problematizado pelo próprio participante (ACS) e, em seguida, junto ao colega (ACC).

Na presente pesquisa, em ambas as situações houve a reflexão e análise pelo professor de sua própria prática, bem como um aprendizado em relação à prática do outro participante. Aspecto potente, se nos basearmos na indicação de Anjos (2013, p. 104) em que se explicita que o objetivo não é a interpretação da situação pelo pesquisador, mas o desenvolvimento da interpretação da situação pelos sujeitos por eles mesmos.

De maneira resumida e tendo como base Anjos (2013), pode-se afirmar que uma intervenção em Clínica da Atividade aplicada a professores se desenvolve em três etapas:

1. Composta por um grupo de profissionais dispostos a discutir sobre temas referentes à prática docente, pela observação de momentos dentro do local de trabalho e da decisão do dia da gravação da aula;
2. Composta pela gravação das aulas, bem como das ACS e ACC;
3. Composta por novas discussões a partir da experiência e descobertas vivenciadas na participação das etapas anteriores com um grupo de professores que poderá ser o mesmo da primeira etapa ou a ampliação deste.

Ressalta-se que, durante a aplicação desta metodologia poderá haver constrangimento e falta de naturalidade do agir por ocasião da presença do pesquisador, das filmagens e autoconfrontações, o que não prejudica em nada o desenvolvimento da pesquisa, considerando que o real objetivo não é o de analisar a aula dada, mas de oportunizar momentos de reflexão do trabalhador sobre sua prática. Isto ocorrerá a partir do momento em que se falar da gravação da atividade, ainda que ela tenha sido escolhida para ser gravada.

Referindo-se às questões postas ao momento de filmagem, algumas pesquisas relatam as intercorrências demonstrando que a própria ação "falseada" pela filmagem é foco potente de análise. Anjos (2013), por exemplo, descreve uma situação de aula gravada em que as crianças se encontravam em uma roda de conversa com um comportamento muito rumoroso e a professora, apesar da aparente agitação, agia com muita paciência. As professoras que assistiram ao vídeo da aula questionaram se a presença da câmera não teria alterado a postura da professora, aspecto que permitiu uma análise sobre como seria e o porquê da mudança. "Ah, falar que foi normal, não é, não adianta [...]" "[...] ai meu Deus, ela está filmando tudo, aí, está me filmando, ai meu Deus, como que eu vou agir?" "Acho que aqui eu teria dado uma bronquinha [...]" (ANJOS, 2013, p. 87).

Considerando a reflexão a partir da literatura, optou-se, na presente pesquisa, pela indagação, aos partícipes sobre como se sentiram com a filmagem de uma de suas aulas. Ainda que o incômodo seja expresso por alguns, para outros não alterou a maneira de exercer seu ofício.

> ***Prof 1*** *– "Eu achei que ia ser muito tranquilo para mim, que eu ia ficar a vontade, mas eu confesso que eu não gostei. Foi ruim para mim, me senti mal. Achei que eu dei uma*

> *péssima aula. Me deu insegurança, eu me esqueci de coisas que eu tinha que falar, coisas que jamais esqueceria... Não sei. Acho que é a questão de estar sendo avaliada. [...] Outra coisa foi a questão da aula ter sido filmada, o que mexeu comigo de forma negativa. Eu me senti intimidada mesmo sabendo das intenções do projeto. Este fato me fez deixar de tratar assuntos importantes, coisas que acho que não deixaria de falar em uma aula comum, ou ainda fazer confusões entre alguns conceitos que me são óbvios".*
>
> ***Prof 3*** *– "Na hora que começou, eu senti muita vergonha, muita insegurança. Eu fiquei assim, no princípio, eu estava muito nervosa, ficava me policiando, vigiando o que eu ia falar e no que não ia falar [...]".*
>
> ***Prof 2*** *– "Além de ser uma absoluta novidade, eu me senti a vontade, "apesar de tudo". Eu me senti tranquila, porque eu faria exatamente o que eu venho a tanto tempo trabalhando, me senti na companhia de pessoas e de um ambiente bastante familiar. Não tive tensão. Não senti tensão alguma, muito pelo contrário, foi uma certa tranquilidade. Era um momento apenas de demonstrar como era o meu dia a dia. Como é o meu dia a dia. E [...] a sensação, eu posso dizer que pode ter sido [...] se for reduzir a um sentimento de [...] leveza, quase que leveza. Uma situação de naturalidade, me senti natural".*

Os participantes incomodados deixaram claro que com o passar do tempo a filmagem é esquecida e a aula transcorre naturalmente, como explicitado por Anjos (2013) quando diz que ao longo da intervenção, as professoras foram relatando um sentir-se mais à vontade com a presença da câmera em sala de aula. Aspecto também comentado pelos participantes da presente pesquisa quando, por exemplo, o Prof. 3 relata que depois de uns 15 minutos se esqueceu e foi ele mesmo: "deletei, entretive no assunto da aula e esqueci de uma vez que estava filmando". Sensação também sentida pelo Prof. 1 que afirma que "teve momentos que eu me esqueci. Lá pelo meio da aula eu esqueci".

Deste modo, pode-se pensar que a presença das câmeras e do pesquisador trazem aspectos prejudiciais (inibição, constrangimento e falta de naturalidade) momentaneamente, já que abre espaço para um comportamento mais natural após um determinado tempo de aula. Aspecto, todavia, que não pode gerar a ilusão de completa naturalidade dos participantes da pesquisa, já

que, como explicita Wallon (1983 *apud* CLOT, 2010), ser observado gera uma mudança no agir, abrindo espaço para o pensar sobre o que se faz.

> A atenção que o sujeito sente estar fixada nele parece, por uma espécie de contágio bastante elementar, obrigá-lo a observar-se. Se está em via de agir, o objeto de sua ação e a própria ação são bruscamente suplantados pela intuição puramente subjetiva que ele toma de seu próprio personagem, É como que uma inquietação, uma obsessão da atitude a adotar. Trata-se de uma necessidade de adaptar à presença do outro que se sobrepõe ao ato da execução (p. 250).

Corroborando esta análise e ampliando sua potencialidade, Anjos (2013) percebe, pela fala de um de seus sujeitos de pesquisa, que pensa-se mais antes de fazer as coisas, e que ao transformar sua ação durante a execução, o professor começará o processo de reflexão mesmo antes da análise das filmagens.

Assim, acredita-se que tal processo crie situações para que os professores envolvidos tenham momentos de reflexão sobre sua atuação.

3.2.1 Delimitações da pesquisa: especificando opções e etapas

A instituição, *lócus* da presente pesquisa, localiza-se em uma cidade do Sul de Minas e possui mais de 40 anos de fundação. Tal estabelecimento oferece alguns cursos de graduação (5) e também de pós-graduação (12), tendo cerca de 1200 alunos, 140 funcionários, incluindo professores, abarcando em sua história mais de 3000 mil profissionais formados por ela.

Definido o recorte e sujeitos da pesquisa, foi enviado um e-mail para todos os professores do curso de Pedagogia desta Instituição convidando-os a participar de uma reunião a fim de esclarecer sobre a pesquisa e suas formas de participação. Nessa reunião, seis professores concordaram em participar das filmagens/discussões e um concordou em participar apenas das discussões.

Devido às condições objetivas de realização da pesquisa, especialmente em relação ao tempo de sua conclusão e disponibilidade dos interessados, optou-se por realizar a etapa da filmagem com apenas 4 professores, já que um dos professores teria aulas no curso apenas no segundo semestre, o que acarretaria atrasos nas etapas seguintes, comprometendo o cronograma da

pesquisa. Como as ACC acontecem sempre em duplas, não foi possível abarcar no estudo todos os interessados.

As filmagens ocorreram nos meses de março/abril de 2015, e todas tiveram a duração de duas horas/aula. As ACS ocorreram nos meses de maio/junho e tiveram duração que variaram de quarenta minutos a uma hora e vinte minutos. Já as ACC aconteceram nos meses de julho/agosto e tiveram a duração de cerca de cinquenta minutos cada.

A fim de garantir o sigilo dos participantes, optou-se pela identificação Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3 e Prof. 4, de acordo com a sequencia das filmagens.

Os quatro participantes da pesquisa são professores do curso de Pedagogia e, para efeito de caracterização, serão apresentadas sua formação profissional, sua experiência e as disciplinas que lecionam dentro da instituição pesquisada e do curso em questão.

Prof. 1 – Graduado em Ciências Biológicas, especialista em Metodologia do Ensino de Ciências, Inspeção Escolar, Docência no Ensino Superior e fez mestrado em Ensino de Ciências. Atua no ensino superior há 5 anos e leciona Metodologia de Ciências I e II.

Prof. 2 – Graduado em História e Direito, especialista em Informática Educacional, em Educação e é mestranda em Educação. Atua no ensino superior há 12 anos e leciona Metodologia de História I e II.

Prof. 3 – Graduado em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Atua no ensino superior há 5 anos e leciona Metodologia da Literatura Infanto Juvenil, Pedagogia de Projetos, Ética e cidadania e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Prof. 4 – Graduado em Psicologia, Mestre e Doutor em Psicologia social. Atua no ensino superior há 5 anos e leciona Psicologia Geral, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem e Metodologia do Trabalho Científico – Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) I e II.

As ACS e as duplas para as ACC foram marcadas de acordo com a disponibilidade dos pesquisados. Deste modo, participaram da ACS consecutivamente Prof. 2, Prof. 4, Prof. 3 e Prof. 1 e da ACC, primeiramente, os Prof. 1 e Prof. 4 e, posteriormente, os pesquisados Prof. 2 e Prof. 3, conforme tabela 1 a seguir.

Tabela 1: Autoconfrontações

	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4
Imagens	18 de março de 2015	19 de março de 2015	24 de março de 2015	13 de abril de 2015
ACS	09 de junho de 2015	05 de maio de 2015	26 de maio de 2015	26 de maio de 2015
ACC	30 de junho de 2015	28 de julho de 2015	28 de julho de 2015	30 de junho de 2015

Fonte: Elaborado pela autora.

Além das autoconfrontações e da reunião inicial, ocorreu mais uma reunião direcionada a partir das seguintes questões: Como você se sentiu ao ter sua aula filmada? Quais as maiores dificuldades enfrentadas no exercício do ofício desta profissão dentro do curso de Pedagogia? O que é ser professor em curso de Pedagogia?

Esta teve como finalidade averiguar os sentimentos dos professores que já haviam participado das filmagens, e também coletar informações que auxiliassem na interpretação posterior dos dados coletados.

Quatro professores participaram da segunda reunião, sendo que os Prof. 2 e Prof. 4 não puderam comparecer por motivos particulares. Isto gerou a participação, como sujeitos da pesquisa, apenas dos Prof. 1 e Prof. 3. Os outros dois professores presentes não participaram das filmagens por motivo já explicitado anteriormente.

Tabela 2: Informações sobre as reuniões

Reuniões	Data	Assunto	Número de participantes	Duração
1ª	17 de março de 2015	Esclarecimentos sobre a pesquisa e suas formas de participação.	4	30min
2ª	23 de Abril de 2015	Discussão norteada pelas seguintes perguntas: Como você se sentiu ao ter sua aula filmada por mim? Quais as maiores dificuldades enfrentadas por você no exercício do ofício desta profissão dentro do curso de Pedagogia? O que é ser professor em curso de Pedagogia?	4	1Hora

Fonte: Elaborado pela autora.

Vygotski (2003 *apud* BRANDÃO, 2012, p. 8) diz que “o homem está repleto, em cada instante, de possibilidades não realizadas e que o

comportamento observado se limita sempre ao sistema das reações vencedoras", afirma que o que é afastado, nem por isso é abolido, continua agindo na história presente e por vir, e que formam resíduos incontrolados que acabam adquirindo ainda mais energia para exercer, na atividade do indivíduo, uma influência contra a qual ele pode ficar sem defesa.

Todos esses sentimentos, decisões, interferências e fracassos promovidos pelas possibilidades não realizadas por quaisquer motivos colocam o trabalhador em conflito e, para tornar consciente essa situação, é tarefa do pesquisador estimular os indivíduos a se interrogarem sobre o que eles observam da própria atividade num exercício em que o sujeito desfaz e refaz os vínculos entre o que ele vê fazer, o que há a fazer, o que gostaria de fazer, o que poderia ter feito ou, ainda, o que seria a refazer.

3.3 Aulas gravadas: descrição inicial aos olhos do pesquisador e dos pesquisados

A fim de evidenciarmos nosso olhar sobre as aulas, assim como permitir a autoanálise sobre o visto para, durante a análise de dados, revisitar nossas impressões iniciais, buscando romper com a priores colocados que ao não serem problematizados podem interferir na análise feita, buscamos descrever as aulas.

Considerando o movimento da pesquisa e a posterior impressão dos próprios sujeitos sobre sua atuação, optamos por registrar aqui a descrição das aulas pelo pesquisado e, posteriormente, os aspectos apontados a partir do olhar de cada professor a respeito de suas primeiras impressões sobre sua aula.

Deste modo, além de fazermos uma descrição inicial, estamos nos posicionando em relação às nossas primeiras impressões em relação a cada uma das aulas filmadas. Esta primeira impressão está baseada apenas na atividade realizada (CLOT, 2010). Assim, foi feito um breve relato de cada uma das aulas vídeo-gravadas para a pesquisa que será apresentada, de acordo com as datas cronológicas de cada filmagem.

Cada aula tem sua particularidade, não só no que se refere aos alunos e períodos, como também em relação às metodologias escolhidas para sua

execução. Cada uma das aulas compôs um riquíssimo material que poderá elucidar inúmeras situações comuns e incomuns à prática de outros profissionais desta área de atuação. Entretanto, o mesmo fato pode ser visto de modos diferentes pelos envolvidos (pesquisado que tem sua aula filmada, pesquisador que é quem assiste e filma a aula e pelo colega de trabalho que assiste à aula do outro).

3.3.1 O olhar do pesquisador

Prof. 1. A primeira aula gravada foi de Metodologia de Ciências e aconteceu em uma sala do segundo andar da instituição. Antes de a aula começar, o professor organizou a sala em três grupos, deixando o computador ligado. Assim que o sinal tocou, a aula começou. Inicialmente, foi entregue uma produção de texto feita em aulas anteriores. O Prof. 1 ressaltou que havia demorado para devolvê-lo porque estava escrevendo comentários importantes em cada um dos textos, e que era fundamental que cada um lesse as observações com atenção e que, se necessário, reescrevessem para que todas as dúvidas fossem sanadas. Logo em seguida, foi feita uma recapitulação dos conteúdos trabalhados nas aulas anteriores, por meio do uso do *PowerPoint*. Neste momento, o Prof. 1 ia falando sobre cada um dos temas abordados, intercalando com perguntas direcionadas aos alunos. Após este primeiro momento, o Prof. 1 pediu para que os materiais solicitados na aula anterior fossem colocados sobre a mesa para iniciarem a confecção dos instrumentos de uma estação meteorológica. O Prof. 1 falava quais materiais seriam utilizados na confecção do primeiro instrumento - explicava como construí-lo, sua importância e como utilizá-lo. Ao todo, foram construídos 4 instrumentos meteorológicos durante esta aula, e ficou como tarefa a aplicação desses instrumentos no cotidiano e, posteriormente, um retorno para o Prof. 1 com as dúvidas e descobertas.

Prof. 2. Após o sinal, com os alunos ainda entrando, o Prof. 2 de Metodologia de História ia cumprimentando cada um deles. A sala foi organizada em semicírculo e o computador e o *datashow* ligados. Após alguns minutos, solicitou a um aluno que chamasse o técnico, porque precisava entrar em seu *e-mail*, onde se encontravam os trabalhos que os alunos haviam

enviado, porém não conseguia. Enquanto isso, escreveu um roteiro com a sequência de conteúdos que haviam sido trabalhados em aulas anteriores, seguido pelos tópicos desta nova aula. Logo que o técnico entrou, ela explicou a ele o que precisava e começou sua aula enquanto ele arrumava. O Prof. 2 começou falando sobre tudo o que havia desenvolvido em aulas anteriores e que conduzia e preparava para a aula em questão. Quando o técnico resolveu o problema, o Prof. 2 colocou, no *datashow*, a carta enigmática, criada pelo grupo na aula anterior, que fora realizada no laboratório de informática. Os alunos dos outros grupos deveriam decifrá-la. Em seguida, o Prof. 2 iniciou uma aula expositiva, reflexiva e dialogada. No terceiro momento, ele distribuiu livros didáticos para que os alunos analisassem se a abordagem feita pelo autor era tradicional ou moderna. Para finalizar, o Prof. 2 levou uma notícia atual sobre a água para discutir e comentar com os alunos.

Prof. 3. O professor chegou antes do horário e começou a passar o conteúdo no quadro. Conforme os alunos iam chegando, estes já iniciavam a cópia dos apontamentos do quadro. Assim que o sinal tocou, o Prof. 3 cumprimentou os alunos e iniciou sua aula. A sala estava disposta em fileiras e foi conduzida por uma aula expositiva, com uma pequena participação dos alunos. Os alunos participaram respondendo questionamentos e também por meio de uma leitura de um texto em voz alta. O texto continha muitas perguntas com respostas. Assim, um aluno lia a pergunta e todos deveriam ler a resposta, juntos. Entre uma pergunta e outra, o Prof. 3 fazia comentários e alguns poucos alunos completavam com exemplos.

Prof. 4. Primeiramente, o Prof. 4, de Metodologia do Trabalho Científico, foi até a sala de aula para explicar aos alunos como seria a aula daquele dia. Em seguida, dirigiu-se, juntamente com eles, para o Laboratório de informática. Chegando lá, o professor abriu as janelas, ligou o computador e o *datashow*, escreveu no quadro o nome do *site* em que os alunos deveriam entrar e ficou aguardando até que todos estivessem prontos. Logo que iniciou sua aula, foi interrompido por alguns alunos que solicitaram sua presença na carteira, alegando dificuldades em encontrar o caminho do *site* ou por problemas técnicos. Após este momento, o Prof. 4 pediu para que observassem várias palavras dentro da página do *site* solicitado e que clicassem de acordo com

sua orientação. Entre uma solicitação e outra, o Prof. 4 explicava e conferia se todos haviam conseguido.

3.3.2 O olhar do pesquisado

Prof.1. O primeiro pesquisado (Prof. 1) deixou claro que não gostou de sua aula, porque esqueceu-se de explicar conceitos importantes e que não aproveitou algumas situações para apresentar exemplos simples e consistentes que auxiliariam as explicações. Todas essas questões foram justificadas pelo intenso nervosismo proporcionado pela pesquisa, pelo fato de ter sua aula filmada.

Prof. 2. O segundo pesquisado (Prof. 2) disse que se sentiu tranquilo e que havia gostado de sua atuação, da participação de seus alunos durante as explicações e também do conhecimento gerado pela aula.

Prof. 3. O terceiro pesquisado (Prof. 3) afirmou não ter se sentido à vontade, que não sabia bem analisar sua aula e que precisava de tempo para refletir melhor sobre sua atuação. Entretanto, ressaltou que tinha a sensação de que tudo tinha transcorrido bem, apesar de ter alternado sentimentos de nervosismo e insegurança nos momentos em que se lembrava da filmagem.

Prof. 4. O último pesquisado (Prof. 4) disse que se sentiu à vontade, que em nenhum momento a filmagem interferiu em sua atuação e que tinha a sensação de que sua aula havia alcançado os objetivos propostos de maneira satisfatória.

3.4 A clínica da atividade na literatura

Experiências com a pesquisa em Clínica da Atividade vêm acontecendo no Brasil, e para se ter uma ideia da quantidade de trabalhos que têm sido desenvolvidos, bem como suas abordagens, optou-se por fazer um levantamento bibliográfico acerca dos trabalhos que a utilizam.

Fazendo um levantamento no portal de periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior[3] (CAPES) utilizando o termo “Clínica da Atividade” foram obtidos como resultado 2.217 títulos e destes, 969

[3]Levantamento realizado no seguinte *site*: <http://www.periodicos.capes.gov.br> em 05 de dezembro de 2014.

são em periódicos revisados por pares. Refinando-se os resultados a partir das expressões “trabalho docente” e “atividade docente”, foram obtidos apenas 9 títulos, sendo dois artigos e sete teses. Essas foram feitas entre os anos de 2007-2013, sendo quatro do ano de 2012 e uma de cada um dos outros anos. É curioso observar que seis pesquisas foram desenvolvidas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), uma na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), uma na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e uma na Universidade Federal de Franca/São Paulo, conforme mostrado no Quadro 1.

Quadro 1: Pesquisas realizadas no período de 2007-2013

	Tipo	Ano	Local
1	Tese	2012	PUC/SP
2	Tese	2013	PUC/SP
3	Artigo	2012	Universidade de Franca/São Paulo
4	Tese	2012	PUC/SP
5	Tese	2008	PUC/RJ
6	Tese	2009	PUC/SP
7	Artigo	2012	PUC/SP
8	Tese	2009	PUC/SP
9	Tese	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: Elaborada pela autora.

Entretanto, três destas pesquisas abordavam o aluno estagiário, a outra tinha como tema o “problema da atenuação das chuvas na propagação da energia com frequências superiores a 10 ghz” (EINLOFT, 2008) e a última focava a saúde mental do docente, não referindo-se à prática profissional do professor.

As pesquisas que têm relação com nosso objeto de estudo são as seguintes: “O uso das TIC no trabalho de professores universitários de língua inglesa”; “Um estudo sobre o trabalho de elaboração de parecer do professor de pós-graduação”; “Atividade docente em uma escola pública paulista de ensino fundamental I: análise da apropriação e do emprego das propostas do Programa Ler e Escrever em sala de aula”; “Análise da atividade docente: em busca dos sentidos e significados constituídos pelo professor acerca das dificuldades de aprendizagem”; “Trabalho docente (re)velado no dizer do professor do ensino fundamental”; “Impedimentos subjetivos na atividade do professor em aulas de orientação sexual”.

As pesquisas abrangem diferentes níveis de ensino, sendo quatro voltadas ao Ensino Fundamental, uma para a graduação e uma para a pós-graduação. As palavras-chave mais empregadas foram “Atividade docente” e “Trabalho docente”, em três pesquisas, “Clínica da Atividade” e “Psicologia sócio histórica”, em 2 pesquisas, e em uma pesquisa não constavam palavras-chave.

Percebe-se que existe um direcionamento menor de pesquisas para o nível superior ao qual esta pesquisa se propõe. Neste sentido, fica evidente a necessidade de mais pesquisadores voltarem-se para este nível de ensino, a fim de contribuir com o estudo de docentes que atuam no ensino superior.

4 REFLEXÃO COMPARTILHADA: PENSANDO SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA

Na busca por analisar como docentes do curso de Pedagogia percebem sua própria prática, bem como os limites e potencialidades de sua ação, nosso trabalho se voltou à análise da prática docente de quatro professores universitários que atuam no referido curso. Como anteriormente explicitado, o percurso metodológico abarcou a gravação de uma aula de cada docente, seguida pela reflexão dos participantes em relação à atividade desenvolvida e observada na gravação da aula, tanto em momento de reflexão individual (ACS) quanto partilhada (ACC).

Durante os momentos de reflexão sobre as aulas, foi frequente a retomada, por parte dos professores, da atuação dos alunos em sala de aula como ponto de destaque, comentando como esse fato interfere na atuação do docente. Em diferentes momentos, os participantes ressaltaram aspectos do comportamento dos alunos e suas consequências para a formação do discente, que se prepara para ser um professor, e para eles próprios, docentes em atuação em sala.

São muitas as preocupações sobre as condições de trabalho deste profissional e, embora a atuação do aluno e seu reflexo na atuação docente sejam os aspectos mais frequentemente citados pelos pesquisados durante as autoconfrontações, os professores, ao analisarem as próprias aulas e as aulas dos colegas, destacaram questões voltadas à sua própria atuação e ao planejamento para a aula. Interessante notar que em diferentes momentos surgiram falas que, ao refletirem sobre o que observavam nas aulas, transpareciam sentimentos que variavam entre preocupação e frustração, e que se voltavam aos alunos.

Tentando encontrar o caminho para alcançar seu objetivo em relação à aprendizagem de seus alunos, os docentes refletem sobre várias questões de uma atuação complexa, que abarca relações e condicionantes que a compõe. Buscando compreender os dados coletados, nossa análise se deu considerando as temáticas trazidas pelos participantes. Ainda que a partir dos dados possamos aprofundar diferentes perspectivas de análise, optamos por

focar duas dimensões que foram frequentemente indicadas pelos pesquisados, sendo elas: (1) “Atuação dos alunos” e (2) “Atuação dos professores”.

4.1 Atuação dos alunos

Durante os diversos momentos de reflexão sobre o desenvolvimento da aula, seja nas ACS ou ACC, foi recorrente o destaque sobre as atitudes dos alunos. Para os participantes desta pesquisa, são frequentes no dia a dia atitudes de descaso e desinteresse por parte dos estudantes, o que pode trazer consequências negativas tanto para os alunos quanto para a atuação dos docentes. Além destes comportamentos, os professores, durante as autoconfrontações, chamaram a atenção para a “falta de base” para acompanhar a disciplina, expressão que faz alusão ao fato de os alunos chegarem à faculdade sem o conhecimento prévio necessário para a compreensão dos conteúdos deste nível de ensino.

Todos os professores participantes da pesquisa destacam a situação, extremamente comum na realidade em que eles atuam, dos alunos chegarem atrasados para o início das aulas. Como ressaltado na fala do Prof. 3, este é um fato recorrente e que acaba interrompendo o andamento da aula.

> *“[...] a quantidade de aluno que chega atrasado. [...] Alguém fala ‘professora, dá licença’ e eu falo ‘toda’, ‘toda’, já viu quantas vezes apareceu numa aula?!? [...] Por que ela tem que me chamar?!? Ela não está vendo que eu estou falando? Entra sem chamar! Aí eu paro e falo ‘tooooda’” (Prof. 3. ACS)4.*

Todavia, ainda que analisem-se o fato como um aspecto que compromete a qualidade da formação do estudante para o exercício de seu ofício como futuro professor, destacam que compreendem que os atrasos são justificados por diversos fatores, especificando, entre eles: o fato de muitos alunos do curso trabalharem o dia todo e, por isso, terem que ir direto para a faculdade, deixando para comer quando chegam, o que atrasa sua entrada na

[4] Tendo em vista o nosso objetivo, em que as formas de utilização da língua pelos professores não são ponto de análise de nossa pesquisa, optamos pela textualização das transcrições, em que problemas de conjugação e concordância foram suprimidos, mantendo-se, todavia, integralmente o sentido da declaração.

sala; o fato de residirem em bairros muito distantes da faculdade e irem a pé ou dependerem de ônibus que nem sempre cumpre o horário, ou por irem de cidades vizinhas, dependendo de vans que frequentemente atrasam.

Os professores Prof. 1 e Prof. 2 destacam, em especial, o movimento de "entra e sai" dos alunos durante as aulas. Frisam que os alunos, no decorrer da aula e, às vezes, por mais de uma vez, movimentam-se entrando e saindo, e que este comportamento, além de tirar a atenção do próprio professor que se distrai, compromete tanto a compreensão do discente envolvido na ação quanto dos outros que, por vezes, o acompanham com o olhar.

> *"Elas têm uma chegada que é um pouco mais problemática em função de van, do transporte. A gente reconhece que o curso noturno chega demoradamente"* (Prof 2. ACS).

> *"E... uma das coisas que me incomodou bastante, e que me incomoda sempre e que eu vi ali o tempo todo, é a questão do entra e sai na sala"* (Prof 1. ACS).

As conversas paralelas durante as aulas foram outro ponto salientado. Os Prof. 1, Prof. 3 e Prof. 4 observam que alguns alunos conversam sem se importar com o incômodo causado aos colegas e ao professor que, como ponto crucial, se sente desrespeitado pelo aluno. Na pesquisa apresentada por Carvalho (2009), verifica-se que ainda que os professores universitários acreditam que não terão problemas com indisciplina neste nível de ensino por estar composto por adultos, todavia isto não se confirma já que lidam com estudantes numerosos e na faixa etária de 17 anos, em média, o que se mostra complexo por ser um grupo com comportamento bastante diferente do que esperavam encontrar[5].

Para além do atraso e movimentação na sala de aula, o uso do celular foi destacado pelos Prof. 1 e Prof. 2. Segundo os docentes, muitos alunos passam a aula inteira mexendo no celular e, por vezes, levantam-se para

[5]Analisando os ingressantes em um curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Duarte (2013, p.20) verifica que, dos "90 sujeitos pesquisados, 35, que representa 39% do público, tem idades entre 17 e 20 anos, correspondendo a maior parte dos alunos do curso".

colocá-lo na tomada para recarregar. Segundo os participantes da pesquisa, nestes casos a sensação de desrespeito fica ainda mais latente, já que a percepção é de que os estudantes não parecem sequer perceber onde estão, desperdiçando o rico momento da aula e as possibilidades de aprendizagem dela decorrentes.

Ainda que os professores não se refiram especificamente à questão do comportamento como indisciplina, nos parece que esta é uma associação facilmente estabelecida. Torres (2010) discute que a indisciplina existe em todos os níveis de ensino e ocorre de maneira singular, estando associada a diferentes aspectos não limitados à ação individual do estudante.

> Nesse sentido, denominações como: conflitos, transtornos, problemas ou resistência ao aprendizado, podem ser utilizadas para se referir à indisciplina. A indisciplina não ocorre como um fato isolado, ela está conectada a uma série eventos, fatos, estruturas sociológicas, estruturas institucionais, entre outras. Tais complexidades justificam a necessidade de pesquisas nessa área (TORRES, 2010, p. 2427).

Em reunião com os participantes, no dia 23 de abril de 2015, um professor ressaltou que sua maior dificuldade se dá quando o aluno não quer aprender - segundo ele, "*quando o corpo está ali, mas o pensamento está longe*". Ele destaca sua percepção de que nestes casos o estudante está em sala somente pela presença, e não pelo conhecimento que irá adquirir. Ao perguntarmos aos presentes qual seria a causa disto, houve uma pausa, um silêncio, até que o mesmo participante que levantou a questão deu sua interpretação dizendo que, segundo seu entendimento, podem ser vários os motivos e, entre eles, citou o cansaço pelo trabalho ou pressão pela família, ou pela própria sociedade, que o cobram a formação universitária mesmo que não seja exatamente o curso desejado, já que haveria uma distância entre o que o estudante gostaria de cursar e o que ele pode fazer perante as condições objetivas.

A pesquisa desenvolvida por Duarte (2012), "por que pedagogia? motivos da escolha", nos ajuda nessa reflexão ao constatar que de 90 alunos, apenas 58 optaram pela Pedagogia como primeira opção, sendo que 31 ingressaram no curso como segunda opção. Outra questão interessante apresentada nesta mesma pesquisa é a resposta dada quando perguntado o motivo da escolha pelo curso de Pedagogia, sendo que, entre os doze fatores

de maior relevância, apareceram a facilidade de passar no vestibular e a pressão familiar. Além destas questões é interessante ressaltar também que, na mesma pesquisa, 10% dos participantes declararam ainda não estarem certos da escolha feita, mesmo cursando a Pedagogia.

A pouca idade da maioria dos estudantes e as incertezas da escolha da graduação já feita não são os únicos problemas encontrados dentro do cenário da graduação. Os professores participantes de nossa pesquisa fazem menção à falta de conhecimento prévio por parte dos alunos quando chegam ao Ensino Superior como outro ponto importante de reflexão. Na mesma reunião anteriormente citada, eles disseram que recebem alunos que não têm base para cursar uma faculdade, "[...] *alunos aqui não sabem abrir um e-mail e não têm a menor noção disto, alunos que não têm pré-requisitos para as disciplinas as quais irá fazer*".

Segundo os Prof. 1 e Prof. 2, a falta de base é um problema sério. Para eles, aliada à falta de tempo, dificulta o trabalho e, consequentemente, a formação dos alunos. Como podemos notar nas falas destacadas a seguir, os professores mencionam a "falta de base" ao falarem sobre a escrita sem fundamentação científica e sobre a necessidade de começar a explicação de cada tema em nível de ensino fundamental, revendo aspectos que já deveriam fazer parte da bagagem dos alunos que se encontram na graduação. A mesma falta de preparação e de conhecimento prévios ocorre em relação a ações que envolvem situações práticas envolvendo o uso da tecnologia durante as aulas.

> *"[...] eu tenho percebido que eles não escrevem direito. Eles escrevem com preguiça. Por exemplo: eu vou falar sobre o tema água. Aí eles escrevem sobre a água de qualquer jeito. Escrevem assim: 'Ah, sem água a gente não vive' ou se não, relaciona a água só às questões ambientais, mas esquece de todas as propriedades e de usar o que elas aprenderam na aula, do que eu ensinei na aula. Então eu penso: 'Será que tem conhecimento científico ou não? [...]".* (Prof 1. ACS).

> *"Você tem que esmiuçar, você tem que fazer com que isso seja bem trabalhado, acredito que é uma questão de pré-requisitos que foram*

> *deixados e que agora a gente está chegando junto no ensino superior para tentar agregar [...]*" (Prof 2. ACS).
>
> "*[...] eu sinto que, às vezes, eu estou no fluxo da explicação e sou interrompido, às vezes por uma coisa técnica [se referindo à falta de conhecimento dos alunos em relação à utilização básica dos computadores]. Então, isso também gera um certo desconforto [...]"* (Prof;4. ACS).

Pesquisas acerca do Ensino Superior parecem concordar com a preocupação dos professores participantes de nossa pesquisa quando apresentam as questões acima mencionadas como situações que merecem reflexões e busca de soluções. É muito comum perceber a falta de preparo dos alunos quando ingressam na faculdade. Segundo Ceroni, Carpegiani e Castanheira (2011, p. 10) "nem todos têm a base necessária para seguir os estudos, principalmente na primeira etapa, onde as disciplinas são básicas e exigem conhecimento anterior aprendido no ensino médio". Outros autores como Lobo (2012) e Souza, Petró e Gessinger (2012) escrevem sobre esta questão afirmando que um dos motivos da evasão escolar deste nível de ensino é justamente causado pela falta de pré-requisito, trazendo dificuldades em relação ao acompanhamento do curso e ocasionando, muitas vezes, a desistência dos cursos em geral , em especial dos cursos da área de exatas.

Durante a reunião de 23 de abril de 2015, os pesquisados destacaram que isto acontece não somente neste curso e que, muitas vezes, é preciso que nas aulas sejam retomados conceitos simples, os quais os alunos não conhecem. Segundo os participantes, esta é uma realidade cada vez mais frequente e, por isso, anunciam preocupação acerca dos limites de sua ação. Na fala do Prof. 1, por exemplo, fica explícita a preocupação do que poderá ser feito se os estudantes forem avançando no curso sem que esta questão seja devidamente enfrentada: "*O que eu posso fazer por este aluno que já está tão avançado na faculdade? Eu dou aulas no VI e VII períodos da Pedagogia*". Esta preocupação é reforçada pelo Prof. 3, quando explicita que a dificuldade se expressa nos diferentes períodos do curso: "*Eu também sempre trabalhei nos períodos finais e agora estou no I período e as dificuldades são muito grandes*".

Esta questão nos parece de importante análise já que, por outro lado, trabalhos como os de Teixeira *et al.* (2008) revelam que as universidades e, por consequência, os professores universitários, acabam esperando um modelo de aluno o qual deve chegar com pré-requisitos de conhecimento e postura que não os encontrados em parte significativa dos estudantes ingressantes em cursos como o que lecionam nossos entrevistados. Segundo os referidos autores, para os estudantes, a passagem para o ensino superior também não é tranquila, já que quando entram na universidade sentem grande modificação no tratamento dado a eles se comparado às experiências anteriores. Até o ensino médio a escola fica atenta aos rendimentos e comportamentos dos alunos, acompanhando frequentemente suas notas, assiduidade, responsabilidade, dedicação, entre tantas outros. Todavia, quando estes iniciam sua jornada como alunos universitários, tudo muda, passando a ser de sua responsabilidade todos os aspectos que antes eram “tutoriados” pela escola e/ou família.

No ensino superior, espera-se que os alunos cheguem com uma base de conteúdo necessária para o bom aproveitamento e, também, que estejam maduros o suficiente para que cada um se policie para que os resultados obtidos sejam satisfatórios e os leve ao objetivo de formar-se no curso escolhido. Este aspecto acarreta, caso o aluno não obtenha a nota necessária, iniciativa própria para sanar dúvidas para acompanhar as explicações dadas em sala de aula. Fica evidente, deste modo, que a universidade espera que seus alunos cheguem nesta etapa de seus estudos com características como uma base de conhecimentos prévios e uma maturidade para ser um aluno comprometido e responsável (TEIXEIRA *et al.*, 2008).

Reforçando esta ideia de que os professores acabam buscando estudantes com determinado perfil, percebemos na reunião ora mencionada a observação por parte dos docentes de que alguns alunos não teriam características básicas para atuarem como professores. Segundo afirmam os participantes desta pesquisa, muitos estudantes não teriam “postura docente”, mencionando a questão corporal, o modo de sentar, as vestimentas escolhidas para apresentação de trabalhos e exemplificando com situações como as de estudantes que, ao apresentarem trabalho, mascam chicletes ou não se preocupam com a linguagem culta. Estes aspectos, em sua visão, seriam

importantes para a atuação como futuros professores. Como mencionado pelo Prof. 3, “[...] *ficamos amarrados porque às vezes conseguem notas, passam de ano e você vê que eles não têm perfil para atuarem nesta profissão. Faltam outras coisas para cumprir esse papel*”.

Alguns autores como André *et al*. (2010) ressaltam que uma situação específica que os docentes que formam professores mencionam ao relatarem sua realidade é a de que, apesar de muitos alunos cursarem licenciatura, não têm a intenção de lecionar. Esta situação se reflete, segundo os autores, no processo de formação deste aluno, e desafia ainda mais o trabalho do professor, interferindo diretamente na necessidade de buscar pontos de apoio e formação para continuar o exercício coerente de seu trabalho.

Os professores dos cursos de graduação esperam alunos com um determinado perfil pré-estabelecido e acabam por se deparar com um outro tipo de aluno bem diferente do esperado. Esse modelo de estudante que fica aquém do desejado para o curso e, no curso, aquém do desejado para a atuação profissional futura, se manifesta como problemático na percepção dos participantes, não apenas por sua consequência na formação do discente, mas porque a atuação dos estudantes, especialmente seu comportamento em sala, interfere na ação docente por ocasionar perda na sequência das ideias da explicação, assim como esquecimento de conceitos ou exemplos que ajudariam na compreensão do tema em debate e que pelas interrupções acabam se perdendo, como relatado nas falas a seguir:

> *“[...] uma das coisas que me incomodaram bastante, e que me incomoda sempre e que eu vi ali o tempo todo, é a questão do entra e sai na sala. Entra e sai, e chega atrasado, vai ao banheiro toda hora, é o celular que deixa carregando, celular que toca na hora da aula. Então isso é uma coisa que a gente tem que estar muito concentrado para não perder a linha de raciocínio, aquilo que você está falando, porque você está lá na metade, falando sobre alguma coisa, aí uma entra pela porta, aí você está falando, de novo outra pega e levanta para ir ao banheiro. [...] elas entram e saem e eu acabo esquecendo de falar coisas que eu acho importante na aula. [...] sempre acontece. Umas aulas mais, outras menos. Mas sempre tem uma que levanta, que sai [...]” (Prof 1. ACS).*

> *“Então, é uma turma que eu tenho que ficar bastante atento, porque pequenas conversas paralelas ou formas de se levantar, barulhos externos, podem me desconcentrar um pouco [...]”.* (Prof 2. ACS).
> *“[...] Como sempre, em todas as situações, a entrada atrasada atrapalha, desconcentra um pouco [...]”* (Prof 2. ACC).

> *“[...] Eu acredito que por pequenos detalhes, eu possa ficar dispersa”* (Prof 2 ACS).

> *“[...] essa turma ainda é mais comportadinha, [...] Mas, por exemplo, o primeiro período, é uma turma grande [...] você vai falando alto, a turminha às vezes conversa um pouquinho, você fala mais alto e, às vezes, quando vejo, me percebo competindo. Eu falo: ‘Não gente! Por favor, não dá’”* (Prof 4. ACS).

O professor espera determinados comportamentos de seus alunos sem refletir sobre as questões que envolvem e ocasionam sua atuação em sala, o professor avalia o comportamento de seus alunos por meio das avaliações informais que se baseiam em seu entendimento prévio sobre o que é certo e o que é errado dentro do contexto escolar e, como bem pontuam Sordi e Malavazi (2004), este processo avaliativo está vinculado a modelos predeterminados.

A atuação discente mencionada ao longo desta análise em diferentes aspectos, embora muito destacada pelos professores entrevistados, também dá espaço à reflexão por eles de sua própria atuação. Não apenas a atuação docente em resposta aos comportamentos elencados, como relacionada à tentativa de compor uma atividade que permita a construção de uma prática diferenciada.

4.2 Atuação dos professores

O trabalho docente é bastante complexo e sofre interferência de variados fatores que acabam por dificultar, muitas vezes, seu desempenho

profissional, assim como torna mais complexa sua atuação cotidiana. Além de aspectos diretamente ligados aos alunos, os participantes da pesquisa citaram aspectos relacionados aos recursos e sua própria forma de conduzir a aula como importantes pontos de reflexão sobre a atividade docente. Refletindo sobre a infraestrutura necessária para ministrar uma boa aula, bem como as exigências em relação ao conteúdo, observado como demasiadamente amplo em relação à carga horária, assim como sobre a metodologia escolhida para a condução da aula e sua postura perante os estudantes, os professores participantes da pesquisa vão construindo uma reflexão em que sua atuação vai sendo analisada, compreendida, justificada e, por vezes, questionada. Neste sentido, pode-se pensar se estas questões poderiam influenciar no comportamento desfavorável apresentado pelos alunos nas falas dos participantes da pesquisa.

Refletindo sobre situações que ocorrem no cotidiano da sala de aula e que interferem no exercício do ofício docente, os professores participantes da pesquisa mencionaram diversas formas de atuação. Essas formas se referem desde estratégias de ensino, recursos didáticos bem-sucedidos, maneiras de lidar com situações do cotidiano de sala de aula que facilitam o desenvolvimento do trabalho, até situações pessoais mencionadas como positivas ao desenvolvimento do trabalho e que foram citadas mais de uma vez pelos pesquisados como, por exemplo, a atenção individualizada dada aos alunos em momentos fora do horário da aula em que o professor chega mais cedo especialmente para atender as necessidades do discente sem nenhum tipo de remuneração ou então, o fato de observar se o aluno está bem emocionalmente ou não.

Os participantes mostraram-se, em diferentes momentos, preocupados em exercer sua função de maneira satisfatória para que os processos de ensino-aprendizagem acontecessem produtivamente durante as aulas. Nas autoconfrontações, foram destacadas pelos professores questões referentes a algumas metodologias de ensino e recursos utilizados para auxiliar favoravelmente a aprendizagem dos alunos, além de estratégias que fizessem frente ao comportamento desses nas aulas como, por exemplo, ações para evitar que os alunos entrassem e saíssem durante as aulas.

Especificamente em relação às estratégias frente ao comportamento dos alunos em sala, foram mencionados acordos como o feito pelo Prof. 1, que combina com os estudantes que eles poderão sair quando quiserem, entretanto alertando que isso impactará na nota caso o aluno se ausente com frequência, acordo indicado por ele em momento da ACS como uma tentativa de conscientizá-los em relação às responsabilidades enquanto discentes.

Percebe-se, todavia que a nota será trocada pela permanência dentro de sala de aula com alegação de que, desta maneira, o aluno se tornará mais responsável, aspecto que recoloca a relação Professor-Aluno permeada pela lógica da troca, por meio da avaliação informal, em que não necessariamente o estudante passa a compreender e por isso mudar sua conduta, mas o faz para conseguir alcançar a nota. Aspecto que parece ir de encontro ao que o professor gostaria, remetendo o resultado não a uma conscientização, mas ao cumprimento não refletido de normas em nome de uma boa nota.

Neste sentido, algumas pesquisas apontam para a subjetividade existente nas diferentes formas de se avaliar o aluno explicitando que as formas de avaliação informal atuam como importante categoria de análise. Retomando os trabalhos de Sordi e Malavasi (2004), ambos os autores explicitam as duas dimensões da avaliação de aprendizagem desenvolvida em sala de aula. Uma refere-se à avaliação feita por meio de provas, simulados ou exercícios, conhecida como instrucional ou formal. A outra é a avaliação informal, de comportamentos e valores, em que o docente controla o comportamento e os valores dos alunos apresentando situações não formais, mas que envolvem ganho ou perda de pontos, a qual sofre influências das condições socioculturais de ambos. O que se quer chamar a atenção neste caso é que, segundo as autoras, os valores considerados corretos pelos professores são mais valorizados, e isto é refletido na nota dos alunos. Neste sentido, afirmam que o docente faz uso da ameaça para aumentar ou diminuir a nota, forçando o discente a ser de uma determinada maneira que é considerada, pelo docente, como correta. Esta modalidade informal de avaliar traz como justificativa a suposição de que a aprendizagem ocorrerá mais facilmente para os alunos se estes se comportarem da maneira correta, aspecto observado nas reflexões dos docentes investigados. Pode-se inferir, com essa análise, que os professores, no momento que fazem acordos em

troca de nota ou de presença e analisam a postura dos estudantes, acabam por produzir, por meio da avaliação informal, a exigência de um comportamento e alguns valores, como não mascar chiclete quando apresenta trabalho, por exemplo, como o modelo correto de estudante e futuro professor, pautados em parâmetros não explícitos e independentes do conteúdo formal planejado e objetivado para a aula e curso.

Na mesma linha, e buscando enfrentar a situação do entra e sai na sala, o Prof. 2 salienta que, para amenizar a questão, faz alguns acordos com os alunos no início do ano para que as saídas sejam breves, completando que as mais demoradas significarão falta: "*Se elas tiverem que sair, que seja por uma situação rápida. O não rápido significa falta*". O professor complementa seu posicionamento reforçando que apesar de o aluno ter liberdade para entrar e sair quando quiser, ao fazer a chamada, quem estiver fora recebe falta.

Explicitando melhor sua estratégia, o Prof.1 diz: "*É que... eu tenho um acordo com eles sabe?! Como são adultos, eles entram na sala e saem, só que eu falo assim: 'olha... eu valorizo o aluno que está sempre dentro da sala... para mim você saiu eu não vou te procurar lá fora, tá?! Eu vou esquecer que você está lá. Só que depois não vem me pedir ponto... frequência... que eu não vou dar. Certo?!? Que eu vou valorizar o aluno que está aqui dentro*".

Com estes exemplos, podemos perceber que apesar de não ser visto como uma imposição pelos professores, o cumprimento deste acordo se faz como exigência, pois acarreta a diminuição da nota, assim como ameaça a possibilidade de aprovação na disciplina já que a frequência mínima é exigida pelas normas da faculdade. Tais evidências reforçam nossa análise acerca da avaliação informal que, ao ser contabilizada pelo professor para analisar o pedido de ponto e freqüência, se reflete na média final atribuída ao estudante.

A regulação do comportamento do aluno em relação à permanência na aula se reflete na atribuição de notas sem que o professor perceba, em sua reflexão, que a estratégia utilizada nada inova nas antigas formas de avaliação e controle do comportamento do aluno por intermédio da avaliação. Deste modo, pode-se afirmar que o professor está cumprindo as exigências de dar aulas, avaliar e atribuir notas, o que contribui para a formação de alunos "tarefeiros" que cumprem o que lhes é imposto sem reflexão, ao contrário do anunciadamente desejado pelo Prof. 1, que deseja que sua ação leve à

conscientização. “O aluno, na maioria das vezes, mais preocupado em passar na disciplina, em conseguir notas, do que com a qualidade da sua formação profissional, submete-se passivamente a esse ritual” (CHAVES, 2012, p. 4-5).

Todavia, a questão comportamental é apenas uma das preocupações expressas pelos participantes da pesquisa e imediatamente remetida ao que acarreta em relação ao processo de aprendizagem, já que seria danosa ao desenvolvimento dos conteúdos em sala. Neste sentido, seriam várias as estratégias para a consolidação da aprendizagem.

Uma estratégia mencionada pelos professores para enfrentar a questão do que está sendo consolidado em termos de aprendizagem, foi a produção textual para acompanhamento da compreensão conceitual dos discentes. O Prof. 1 comentou que propõe com frequência atividades de produção de texto ao final da aula, para que os estudantes tenham oportunidade de explicitar os conhecimentos adquiridos durantes as aulas de forma que ele possa intervir caso ocorra algum equívoco ou falta de compreensão de algum conceito. Este professor defende que, por meio do resumo feito pelos alunos, há condição de perceber os conteúdos que foram mais bem aprendidos e os que ainda precisam ser retomados.

Concordando com a estratégia apresentada pelo Prof. 1, o Prof. 2 ressalta que acredita ser positivo o trabalho com resumos, pois eles possibilitam o acesso ao entendimento dos alunos sobre os assuntos estudados. Ele comenta que, por achar positivo trabalhar com resumos, com frequência utiliza-se desta estratégia.

Todavia, o Prof. 1 comenta que, analisando a produção dos estudantes, observa-se que muitos alunos, mesmo com o retorno constante, ainda escrevem utilizando o discurso do senso comum, sem fazer menção ao discutido durante as aulas, aspecto que o preocupa demasiadamente a ponto de se questionar: “*Será que aprenderam alguma coisa?*”.

Neste ponto, podemos ver a avaliação de aprendizagem e sua importância na construção conceitual em sala de aula emergir novamente com força. É importante salientar, neste momento, o verdadeiro objetivo da avaliação, que é o de considerar o que foi aprendido e preparar novas rotas para que o objetivo seja alcançado, como comenta o Prof. 2 ao refletir a

importância de compreender o que os estudantes estão elaborando sobre as aulas.

A avaliação deve ser vista como o ponto para retomar o que não foi aprendido, para posteriormente procurar maneiras de se recuperar o que ainda se mostra ineficiente em relação ao aprendizado. Desta maneira, pergunta-se o que deve fazer o professor para que, a partir do que foi descoberto por meio dos resultados das avaliações aplicadas aos alunos, se alcance o objetivo proposto, num sentido mais formativo e menos somativo de avaliação.

Neste sentido, ainda que os resumos sejam interessante instrumento para o trabalho com os estudantes e permitam um *feedback* importante acerca da aprendizagem, pesquisas apontam para as vantagens trazidas pela utilização de situações que privilegiem variadas “habilidades cognitivas, por meio de atividades [...] de natureza formativa, como o trabalho com estudo de caso, *portfólio*, mapas conceituais e resolução de problemas (MARCELO, 2009, p. 208).

Estas são ricas possibilidades para avaliar o grau de aprendizagem dos alunos, sendo que Luckesi (2005 *apud* CAVALCANTI NETO; AQUINO, 2009, p. 224) destaca que “o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando”. Nesse contexto, a avaliação, segundo o autor, é processual e dinâmica.

Ainda pensando no aprendizado dos alunos e em relação às estratégias utilizadas para o desenvolvimento da disciplina e das aulas em sala, o Prof. 1 comenta que, para chamar a atenção de seus alunos e prepará-los para sua atuação como futuros professores do Ensino Fundamental I, prepara aulas práticas, e para exemplificar sua estratégia, menciona a proposta de ensinar os alunos a montarem uma estação meteorológica com o auxílio de materiais que são encontrados facilmente no cotidiano das pessoas. Falando da experiência com a turma, contou que após a montagem os instrumentos foram utilizados nas aulas seguintes de forma a potencializarem o desenvolvimento do conteúdo. Explicitou, ainda, o quanto gosta de usar essa metodologia em suas aulas e o quanto ela parece ser positiva para o envolvimento dos estudantes.

> *“Foi uma aula, assim, atípica, porque a gente fez os experimentos da aula e depois, foi uma aula só para construção de material, nós ficamos várias aulas trabalhando com fio de cabelo e o higrômetro ficou lá na sala [...] E durante a semana toda, ontem que eu tirei na verdade [...] Aí eu levei, também, um calibrador do meu marido para acertar direitinho com a umidade e a temperatura do dia. E aí a gente ia vendo por ali, e de casa também elas trouxeram muita coisa [...]. Eu gosto desse estilo de aula, eu gosto que elas participem, que elas falem bastante, o tempo todo fiquem falando. Acho que elas falam mais do que eu, até. Sempre eles vão perguntando e eu vou fazendo perguntas também, o tempo todo” (Prof 1. ACS).*

Interessante destacar que durante a ACC entre os professores Prof. 4 e Prof. 1, o Prof. 4 quis saber do Prof. 1 se toda sua aula era prática, já que este apresenta atividades dessa natureza durante a aula gravada. Respondendo positivamente, este comentou sobre as contribuições trazidas para os alunos em relação aos processos de ensino e de aprendizagem dizendo acreditar que essas aulas “marcam”.

> *[...] eu acho que realmente essas aulas não saem da cabeça dos alunos, mesmo porque tem outros quesitos envolvidos que não apenas a racionalização. [...] Deixa de ser abstrato. Você vê um átrio, um ventrículo na frente é muito diferente de você projetar aquilo no quadro, não é? E falar aqui entra o sangue e aqui sai. O coração bombeia. Você sente o “ploc”, embora ele esteja morto, mas você sente (Prof 1. ACC).*

Na ACC, o Prof. 1 falou novamente que suas aulas são predominantemente práticas, e afirmou que toda aula tem parte prática. Dando outros exemplos dessa proposta de atividades, ele contou que em uma de suas aulas utilizou uma simulação para ajudar na explicação sobre a combustão. Em outra, por não ter um laboratório para desenvolver atividades práticas, optou por levar um coração e fazer uma demonstração para suas alunas em sala e, no instante em que fora abri-lo, uma aluna disse, “*professor, tenho muita*

vontade de abrir" e o professor aprovou a iniciativa refletindo que, provavelmente, essa seria uma aula inesquecível para a aluna.

> *"[...] numa aula dessas, eu estava fazendo com corante vermelho para mostrar a combustão. Para mostrar a água subindo e o que acontece com o gás lá dentro [...]" (Prof 1. ACS).*

> *"Ele segurou no coração como se o coração fosse um coração de verdade mesmo. Ele foi cortando com tanta delicadeza, sabe?!? Eu nem corto com tanta delicadeza assim. Sabe?!? Aquilo tão perfeito [...] Isso é maravilhoso! Ele nunca vai esquecer essa experiência, né?!? Então, quem quis colocou a mão lá no coração porque antes de abrir eu falo que quem quiser colocar a mão lá dentro, consegue entender onde é um átrio, onde é um ventrículo [...] Então, isso faz a diferença" (Prof 1. ACC).*

Autores como Lunetta (1991 *apud* PRIGOL; GIANNOTTI, 2008, p. 3), defendem essas aulas como importantes momentos de aprendizagem. Segundo ele, "as aulas práticas podem ajudar neste processo de interação e no desenvolvimento de conceitos científicos, além de permitir que os estudantes aprendam como abordar objetivamente o seu mundo e como desenvolver soluções para problemas complexos". Entretanto vale ressaltar que, segundo pesquisa desenvolvida por Prigol e Giannotti (2008) a respeito da contribuição das aulas práticas no processo de ensino-aprendizagem de Biologia, estas devem ter relação direta com o conhecimento teórico trabalhado para serem efetivamente produtivas no processo de ensino-aprendizagem.

> Foi possível observar que, embora a realização de aulas práticas seja rodeada de expectativa e curiosidade por parte dos alunos, a experimentação por si só não garante o aprendizado. Deve haver uma relação estreita entre o conteúdo tratado nas aulas teóricas e o conteúdo investigado na aula prática (PRIGOL; GIANNOTTI, 2008, p. 15).

Refletindo sobre a questão, o Prof. 2 acredita que quando o docente escolhe a metodologia certa para sua aula, o resultado é mais satisfatório. Explicita os momentos de sua aula, salientando outras estratégias de ensino que utiliza, bem como as contribuições que estas trazem para a formação

profissional de suas alunas. Referindo-se à sua própria aula, assistida por ele naquele momento, menciona que o primeiro momento foi o resultado de uma atividade proposta em aulas anteriores, cuja culminância fora a apresentação de uma carta enigmática.

> *[...] Ela [falando sobre a aula filmada] tinha três objetivos, três momentos. O primeiro momento era uma apresentação em função de um trabalho de laboratório. Eles tiveram um vídeo a princípio, uma discussão do vídeo em outro momento e a transformação de uma proposta de carta enigmática e tiveram que usar de recursos do laboratório, programas do Paint, PowerPoint, imagens da internet [...] consegue-se que as aulas sejam realmente mais amenas onde existe construção de atividades, construção de jogo, construção de pequenos ou grandes trabalhos em grupo que demandem mais tempo. [...] A escolha da metodologia faz toda a diferença. Nesse sentido, nesse dia, especificamente, nós já tínhamos aplicado a metodologia de laboratório. Foi uma aula muito agradável, sentar-me perto de cada equipe, observar o quanto cada equipe era capaz de desenvolver o texto e encaixar imagens" (Professor 2. ACS). [Acréscimo nosso]*

Ao refletirmos sobre os apontamentos do Prof. 2 e percebermos os aspectos anteriores à aula gravada e que o mobilizaram para a atividade observada, nos deparamos com o que Clot (2010) conceitua como o real da atividade. Ao mencionar uma parte da aula que não poderia ser conhecida somente por meio da observação da aula filmada, o professor compartilha seu planejamento, suas intenções, ao mesmo tempo em que reflete sobre o que efetivamente aconteceu. Para Clot (2010), esta é a parte subjetiva que preenche, parcialmente, o espaço existente entre a atividade prescrita (neste caso, planejada pelo docente) e a atividade realizada (a aula como efetivamente ocorreu).

Refletindo sobre sua atuação, o Prof. 2 menciona a organização da sala em círculo justificando a tentativa de observar e sentir-se mais próximo de seus alunos, expandindo mais seu olhar em relação aos acontecimentos.

“Eu gostei, e gosto, muito da postura do círculo de sala, para eu poder visualizar situações de dúvida, situações onde eu posso me aproximar mais de alguém. [...] eu começo instigando para que elas comecem, também, a manter um olhar mais atento” (Prof 2. ACS).

“Eu gosto muito do círculo, semicírculo. Eu acredito que seja uma coisa que enfatiza e observa-se mais trocas. Ao mesmo tempo em que a gente observa também fisionomias, aprendizagens e circula com mais liberdade pela sala [...]” (Prof 2. ACC).

Essa iniciativa de organização dos alunos na sala é mencionada por Teixeira e Reis (2012, p. 164), quando comentam a respeito da necessidade de se organizar a sala de maneira mais agradável. Já que os alunos passam cada vez mais tempo dentro do ambiente escolar, “a forma como o mobiliário está disposto pode ter influência no tempo de aprendizagem escolar e, consequentemente, na aprendizagem dos alunos”.

Além da organização da sala de aula, uma outra estratégia observada pela atuação dos professores foi a usada pelo Prof. 4, na qual utiliza monitoras para auxiliar a sanar dúvidas simples em relação ao uso técnico do computador e para demonstrar as atividades desenvolvidas.

“Sempre eu uso uma monitor para me ajudar [se referindo a um aluno que faz suas atividades no projetor de forma que os demais conseguem ver o que está sendo feito], ela vai fazendo a atividade dela e me ajuda porque ela sempre passa a setinha do mouse pra mostrar para todo mundo. Faz isso pra mim. [...] E tem algumas outras alunas, geralmente na sala tem umas duas ou três, que são muito boas em informática e que poderiam me dar esse suporte para tentar corrigir esses probleminhas, porque às vezes eu não acho que seja desnecessário, eu acho importante isso” (Prof 4. ACS).

O Prof. 4 utiliza-se do termo monitor referindo-se a alunos que esporadicamente o auxiliam nas dúvidas apresentadas pelos colegas de sala. Tal aspecto é visto como positivo por Nascimento, Silva e Souza (2010), à

medida que o auxílio do monitor favorece a aprendizagem não somente do aluno que recebe ajuda, como também do próprio aluno monitor.

Nas palavras de Nascimento, Silva e Souza (2010):

> Sua importância está atrelada a contribuição oferecida aos alunos monitorados, na relação de troca de conhecimento, durante o programa, entre o professor-orientador e estudante-monitor, principalmente no aspecto pessoal de ganho intelectual para o próprio monitor sendo esta uma atividade formativa de ensino (p. 23).

Todavia, o monitor apresentado pelos autores refere-se ao aluno que participa do programa de monitoria, amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei Nº 9.394/96), que prevê a atividade de monitoria na formação dos estudantes do ensino superior como um programa (NASCIMENTO; SILVA; SOUZA, 2010). Esta experiência é diferente da exemplificada pelo professor participante de nossa pesquisa, em que a atividade de monitoria se refere à ajuda de estudantes mais adiantados da própria turma, durante o período de aula, para a demonstração de determinadas atividades.

Discutindo a questão da monitoria como programa, e nos auxiliando na análise da proposta efetivada pelo Prof. 4, Frison (2016) nos lembra que, no ensino, a monitoria acaba sendo utilizada para que alunos mais adiantados auxiliem a aprendizagem daqueles com maior dificuldade:

> No ensino, as tarefas assumidas pelos alunos monitores têm como objetivo auxiliar o professor titular, mas, nos cursos superiores, a monitoria tem sido utilizada, com muita frequência, como estratégia de apoio ao ensino, especialmente para atender estudantes com dificuldades de aprendizagem. Percebe-se, em sua aplicabilidade, que ela conserva a concepção original, pela qual os estudantes mais adiantados nos programas escolares auxiliam na instrução e na orientação de seus colegas (p. 139).

Neste sentido, ainda que veja como produtiva a figura de monitores em suas aulas, o Prof. 4 os utiliza como auxiliares de classe, bem avaliados em relação às habilidades necessárias para o desenvolvimento da atividade, os quais ajudarão no desenvolvimento das tarefas.

Buscando formas de chamar a atenção dos estudantes, o Prof. 4 menciona ainda que escolheu as histórias como suas aliadas para ajudar o entendimento dos alunos, já que elas despertam a atenção e facilitam a

compreensão dos conteúdos que, somente depois, são apresentados de forma mais sistematizada.

> *"[...] geralmente eu trago histórias para contar para entender um pouco da lógica do funcionamento da ciência. [...] geralmente [...] eu trago um pouco dessa lógica do conhecimento científico [...] e a aula fica mais interessante nesse aspecto [...]" (Prof 4. ACS).*

Por outro viés e citado por diferentes autores como importante para a construção das aulas, o respeito ao conhecimento prévio dos estudantes deveria ser utilizado. Ainda que diversos métodos tenham sido citados pelos professores participantes dessa pesquisa, uma estratégia comumente utilizada pelos professores do ensino superior, sem dúvida, é a aula expositiva. Segundo Anastasiou e Alves (2004), esta é uma das formas mais comumente utilizadas na condução das aulas deste nível de ensino, reforçando a prática da transmissão dos conteúdos. Partilha desta mesma ideia Halmenschlager (2011, p. 19), quando afirma que "a aula expositiva tradicional é o tipo de aula mais recorrente, na maioria dos segmentos educacionais (curso, escola, catequese, crisma, faculdade)". Todavia, como apontam Ceroni, Carpegiani e Castanheira (2011, p. 10) "o ensino precisa ser assumido como mediação, pois o ensinar somente através da aula expositiva enfatiza a mera transmissão de informações e não alcança o objetivo maior: aprender a pensar".

Tal forma de condução da aula foi observada como uma característica comum aos Prof. 2 e Prof. 3, que durante o momento de ACC perceberam-se utilizando esse recurso como estratégia de condução da aula, ainda que de forma dialogada, o que, na visão de Anastasiou e Alves (2004, p. 75), "constitui uma superação da aula expositiva tradicional".

Todavia, notamos que essas outras aulas, apesar de serem expositivas dialogadas, estiveram centralizadas no professor que direcionava cada ação do aluno e os recursos didáticos utilizados, os quais foram manipulados basicamente pelo próprio professor.

Refletindo sobre a questão da utilização de recursos didáticos diferentes durante as aulas, o Prof. 2, mencionando a aula do Prof. 3, ressalta que nem sempre o recurso é o que garante ou não atingir o objetivo proposto, e sim é

“como um ponto de partida para a construção de um novo conhecimento na sala de aula” (JÓFILI, 2002, p. 8). Este tema também foi mencionado na reflexão dos professores pesquisados durante os momentos de autoconfrontação. Enfrentando a problemática de aproximar os conteúdos da disciplina ao cotidiano do aluno, o Prof. 2 diz que propõe a leitura de notícias atuais as quais, segundo seu entendimento, permitem aos alunos compreenderem sua própria realidade e os prepara para atuarem com qualidade como docentes.

> *“E a notícia no final da aula, por exemplo, é a situação de propor notícias de atualidades. [...] elas demoram a entender que atualidades, muitas vezes, estão ligadas aos conteúdos, e que é isso que a criança precisa. As atualidades, o dia-a-dia da criança, o cotidiano, de repente, tem que fazer sentido com a realidade escolar, com o conteúdo” (Prof 2. ACS).*
>
> *“Ele não utilizou como metodologia recursos de mídia [...] vamos dizer assim. No entanto a mensagem ficou muito clara. O objetivo da aula foi francamente atingido e é uma coisa bacana porque está aí uma condição de aprendizagem que não depende só do recurso” (Prof 2. ACC).*

Corroborando com essa reflexão, autores como Souza e Souza (2010) afirmam que ainda que seja importante que os professores aproveitem os recursos disponibilizados na contemporaneidade,

> É errôneo pensar que para se alcançar resultados, basta apenas a utilização de recursos objetivos, ou seja, do uso das tecnologias, esquecendo os aspectos subjetivos que fazem parte da vida de todos e necessários para se alcançar o sucesso (p. 135).

Em relação aos aspectos subjetivos que influem na atuação docente, ainda que apenas um professor tenha ressaltado que tem dias que se sente extremamente cansado durante seu trabalho e que isso, muitas vezes, é percebido até mesmo pelos alunos, este foi um fato que chamou a atenção por ter sido mencionado muitas vezes e em diferentes momentos nas autoconfrontações do referido professor, assim como ser um aspecto recorrente na literatura da área (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009). Segundo o Prof. 4, além do cansaço, seu ritmo vai mudando durante a aula e, ao se ver na

filmagem, observa que no início da aula ele se mostra bem animado e até mesmo agitado, sendo “freado” pela falta de energia devido à fadiga.

> *“Principalmente esse semestre, às segundas feiras, eu geralmente estou mais cansado. [...] Assim, tem dia que, às vezes, eu falo assim ‘nossa, parece que hoje eu estou mais cansado’. Às vezes algum aluno fala ‘professor, mas hoje você está com uma cara tão desanimada, o que foi?’ É, realmente, a gente tem que prestar atenção nisso. Não é que você tenha que ser falso, mas por que não ir animado, ir trabalhar bem-disposto? Então acho que isso é interessante, isso é importante [...]. Estou sentindo esse segundo vídeo mais cansado, eu já não estou aquele elétrico do começo. Parece que eu já estou [...] Está me dando angústia e parece que minha garganta agora está secando (risos). [...] mas eu sinto que eu estou falando muito e rapidamente já estou casando. [...] Às vezes eu tenho essa sensação, você dá aula desgastado, assim, sabe?!? Não sei se isso é bom ou se isso é ruim, mas é cansativo, pelo menos para meu corpo é cansativo, tanto pregas vocais eu saio da aula com aquela sede, com aquela vontade. [...] Vou naquele ritmo frenético, eu estou num ritmo frenético (risos) também de ir e voltar e vou à carteira e venho aqui atrás e vou lá à frente e vou falando [...] está igualzinho luta de boxe comecei com ânimo agora eu já estou me sentindo mais cansado [...]” (Prof. 4. ACS).*

> *“[...] E aí era bem isso, no começo o ritmo estava bem isso [...] você estava nessa produção, depois ficou assim [...] Então [...] era uma coisa que pra mim me impactou, porque eu perdi fôlego. [...] Então tem que saber administrar, eu acho, esse fôlego, essa intensidade [...]” (Prof. 4 e Prof. 1. ACC).*

A característica do cansaço, apesar de ter sido mencionada por apenas um dos quatro participantes, é uma queixa bastante comum, como mostra a pesquisa de Lima e Lima Filho (2009, p. 73), que apresenta, em porcentagens, o quanto essa queixa está presente no cotidiano desta profissão, “os sintomas de maior prevalência são: cansaço mental (53,9%), estresse (52,4%),

ansiedade (42,9%), esquecimento (42,9%), frustração (37,8%), nervosismo (31,1%), angústia (29,3%), insônia (29,1%) e depressão (16,8%)".

Buscando fazer frente ao esquecimento de pontos importantes durante a aula, seja pelo comportamento dos alunos ou pelo cansaço do próprio professor, o Prof. 4, durante a ACS e na ACC com o Prof. 1, reflete sobre a possibilidade de fazer um roteiro para não correr o risco de esquecer itens importantes para a aula. Neste sentido, e buscando respaldo na pesquisa de Rapack (2010), a ideia do roteiro parece ser um importante meio de garantia do planejamento que, apesar de ser flexível, é algo que tem por finalidade direcionar uma linha de pensamento para não correr o risco de esquecimento ou repetições.

Assim, os desafios encontrados durante a pesquisa em relação à atuação do profissional docente mostraram-se diversificados e prioritariamente voltados para o comportamento dos alunos. Estes docentes buscam encontrar ações que favoreçam o melhor aproveitamento das aulas por meio de metodologias e recursos variados e por meio de avaliações que estimulam o bom comportamento dos discentes durante as aulas.

Fica evidenciado que a atuação dos professores aparece em variados momentos e se refere à menção sobre as metodologias utilizadas e recursos que vão desde *datashow* até materiais comumente encontrados, e que revelam a preocupação dos docentes com a qualidade de seu trabalho e da aprendizagem de seus alunos. Ao refletirem sobre suas aulas, os professores percebem práticas que tornam seu trabalho mais produtivo, superando, muitas vezes, algumas das dificuldades encontradas. Pelos dados analisados, a busca por caminhos para a construção de uma prática pedagógica cotidiana é constante na tentativa de que seus alunos estejam aptos para responder positivamente aos desafios de sua futura atuação profissional.

5 A PRÁTICA DO PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES: AÇÕES, PALAVRAS E REFLEXÕES À GUISA DE CONCLUSÃO

Na tentativa de discutir a prática pedagógica na licenciatura e analisar a percepção dos professores do curso de Pedagogia sobre sua atividade docente, investigamos a atuação de quatro professores em uma instituição de ensino superior do sul de Minas Gerais a fim de analisar sua atuação, identificando os limites e potencialidades observados por eles acerca de sua própria ação.

A partir da opção teórico-metodológica da abordagem da Clínica da Atividade, nossa pesquisa proporcionou aos participantes a possibilidade de se verem em ação, em aulas gravadas, podendo refletir sobre a atividade realizada tanto de forma individualizada quanto partilhada com outro professor, nas ACS e ACC, respectivamente. A metodologia utilizada oportunizou momentos valiosos de reflexões dos participantes sobre sua própria prática e também trocas de experiências fazendo emergir questões de seu cotidiano docente que puderam ser analisadas em busca de compreensão do vivido e de possibilidades a partir dele. Mesmo com limites, considerando o tempo e as possibilidades de diálogo, a reflexão construída pelos participantes permitiu que se explicitassem questões postas no momento das aulas e que parecem cruciais para a compreensão do trabalho desenvolvido.

Ainda que os participantes não tenham retomado de forma sistematizada o planejado para compor sua reflexão sobre o feito, a ênfase colocada em alguns aspectos evidencia certa polarização, durante a análise do desenvolvimento das aulas, entre o que é assumido como diretamente relacionado à atuação do estudante e aquilo que os docentes assumem como decorrente de sua própria atuação. Percebemos, a partir de nossos dados, todavia, que o foco maior voltou-se para a atuação dos alunos, destacando comportamentos negativos que segundo a visão dos professores atrapalham a aula e o aproveitamento das mesmas. Em contrapartida, pudemos também observar ênfase na reflexão das questões metodológicas com foco para as vantagens trazidas por suas escolhas para os participantes do processo de

ensino-aprendizagem, assim como sua potencialidade para o enfrentamento de desafios postos pelo desenvolvimento do ofício.

Durante as análises das falas dos participantes no decorrer da pesquisa, emergiram, com maior evidência, questões voltadas à atuação do aluno e à atuação do professor. A primeira refere-se ao comportamento do aluno durante as aulas. Os participantes explicitaram que os alunos se comportavam de maneira inadequada, já que entravam e saíam durante suas explicações, chegavam atrasados, falavam ao celular, conversavam com colegas, e que isso trazia prejuízo para ambos os lados (discente e docente).

As questões levantadas pelos professores no cotidiano de suas aulas evidenciam a complexidade do ofício e também as condições objetivas do trabalho docente. Na fala dos participantes afloram questões que aparentemente têm o aluno como culpado. Mas será o atraso dos alunos uma escolha ou um comportamento relapso pelo desinteresse? Será que o uso do celular e as conversas paralelas durante as aulas são para falar sobre assuntos banais e sem importância? Será que o entra e sai é pela falta de interesse nos assuntos abordados pelo professor naquele momento?

Sabendo que parte dos alunos que escolhe a Pedagogia é de classe social média ou baixa, pode-se pensar que muitos moram em bairros afastados e dependem de condução que nem sempre cumpre o horário. Outra possibilidade do atraso pode ser explicada pelo fato de muitos trabalharem para custearem o próprio curso, fazendo que estes, em vez de chegarem e se dirigirem diretamente para a sala, primeiramente ocupam-se de um tempo para se alimentar. O desinteresse mencionado pelos pesquisados não poderia ser pelo cansaço de um dia de trabalho exaustivo? O uso de celulares durante a aula não poderia ser por preocupação com a família, já que muitos passam o dia todo fora de casa e quando voltam os encontram dormindo? Será mesmo culpa do aluno ou pode ser uma consequência das questões socioeconômicas destes discentes?

Independentemente de “culpados”, o fato é que essa situação interfere no desempenho profissional dos professores e compromete a aprendizagem dos alunos. Vale ressaltar que, além desses desafios, o docente ainda tem que lidar com situações internas e externas à sala de aula que dificultam o exercício de seu ofício.

As salas com um grande número de alunos e a falta de condição da estrutura educacional, somadas à falta de tempo para conhecer e desenvolver o trabalho, dificultam enormemente a atuação docente.

Em nossa pesquisa, pelas falas dos professores participantes, observamos que a falta de tempo para cumprir satisfatoriamente os programas destinados a cada disciplina e a necessidade de se retomar conceitos ainda não dominados que se esperava vir da Educação Básica trazem uma sensação de não cumprimento de seu papel, o que desencadeia certa frustração por parte do docente.

A falta de recursos didáticos que poderia facilitar o desenvolvimento da aula corrobora para a impossibilidade de o professor fazer frente, como gostaria, aos desafios de sua atuação. É o caso do Prof. 1, que lamenta a inexistência de laboratório de Ciências o qual o auxiliaria a atingir os objetivos propostos para a aula.

São muitas as reflexões acerca das condições concretas do trabalho docente, fazendo com que o professor se sinta pressionado por questões que nem sempre são de sua competência e acabam por sobrecarregar seu dia a dia.

Outro ponto bastante ressaltado pelos participantes foi sobre sua própria atuação, salientando seu esforço para conseguir mudar o comportamento do aluno (por meio da avaliação informal) e, também, para atingir seus objetivos em relação aos processos de ensino e aprendizagem por meio de uma variedade de estratégias, metodologias e recursos didáticos preparados especialmente para aquele grupo de alunos.

Será que esta é a melhor escolha para atingir os objetivos propostos para a disciplina? Não estariam os professores se entregando às exigências impostas pelo mundo moderno e dificultando resultados esperados pelos docentes de ter alunos pensantes e reflexivos? Não estarão os professores se tornando reféns do contexto educacional ao qual se encontram e que, justamente, criticam?

Ainda que tenhamos buscado uma mediação oportuna para a reflexão dos professores sobre as aulas, refletindo sobre nossa atuação, nos inquieta saber se uma atuação mais propositiva e indagativa durante as autoconfrontações poderia ter permitido o aprofundamento da reflexão. Este

aspecto, todavia, não limita nossa possibilidade de análise, considerando as diversas temáticas debatidas e observação do que eles, de forma natural, optaram por destacar e, por isso, pode ser reconhecido como aquilo que lhes é mais potente ou latente na observação das aulas.

Reflexões acerca do comportamento dos próprios docentes afloraram, destacando a percepção dos participantes referente à dedicação e ao esforço para superar os problemas comportamentais e as dificuldades apresentadas pelos alunos, desvelando os pontos que creem contribuir ou prejudicar o andamento da ação. Foi evidenciada pelos participantes a tentativa de diversificação das aulas por meio da utilização de metodologias e recursos variados, aspecto destacado na literatura por autores como Fávero e Marques (2012), Libâneo (2001), Nóvoa (2007), Anastasiou e Alves (2004) e Duarte (2012). Estes autores apontam a importância de se escolher, dentre tantas estratégias existentes, aquelas que melhor atendam às necessidades de cada turma, ressaltando que para que a educação tenha qualidade, é preciso promover o conhecimento nas diversas capacidades individuais e sociais dos alunos.

Como estratégia para favorecer a aprendizagem dos estudantes, foi destacada a organização da sala de aula, por favorecer a aproximação do professor com seus alunos, ideia defendida por Masetto (2003) quando cita a importância de outras formas de organização para melhoria do aproveitamento das aulas por parte dos alunos. Tal aspecto está relacionado à tentativa de sanar questões de aprendizagem prévias, que podem ter sido acumuladas ao longo de toda a trajetória educacional do discente.

Algo marcado pela observação das aulas e refletido pelos docentes foi que, ainda que o professor planeje suas aulas de maneira sistematizada, organizada e diversificada, as “surpresas” ocorrem e são parte da configuração da aula. Como nos conta um dos participantes ao falar sobre a atividade desenvolvida, ao solicitar aos alunos que levassem materiais para a construção de uma estação meteorológica, nem todos o fizeram, sendo que esta “surpresa” o “obrigou” a mudar de estratégia, reorganizando o planejado, e a atividade, que inicialmente seria individual, passou a ser desenvolvida em grupos. Mudança que fez com que, ao refletir sobre sua atuação em sala, o referido professor acabasse avaliando como positiva e potencialmente mais

produtiva do que a proposta original, aspecto que indica tanto a necessidade de certa flexibilidade e sabedoria ao lidar com imprevistos sem perder o objetivo da aula, quanto a potencialidade de abarcar os imprevistos, ressignificando-os à luz do objetivo a ser alcançado, de forma a torná-lo potente ao desenvolvimento das aulas.

Apesar das improvisações, da flexibilidade, da utilização das metodologias e de recursos diversificados mencionados pelos pesquisados, estes observaram de forma enfática as dificuldades encontradas no exercício do ofício. As maiores inquietações se relacionam às dificuldades vinculadas ao comportamento dos alunos como: atrasos; movimentação dos discentes entrando e saindo no decorrer da aula; o uso de celulares enquanto explicações importantes estão sendo desenvolvidas; a falta de materiais fundamentais para o bom aproveitamento da aula; desinteresse; conversas paralelas; e, especialmente, a falta de conhecimentos prévios pelos alunos, necessários para a nova aprendizagem que buscam no curso.

Os docentes, na tentativa de lidar com os comportamentos dos alunos mencionados anteriormente, criaram estratégias, como acordos que implicam diminuição de notas, para fazer frente a essa atuação discente que prejudica o processo de ensino. Esta é uma maneira de modificar essa situação que prejudica muito o bom andamento da aula, bem como o aproveitamento do próprio aluno.

Em relação aos “famosos pré-requisitos”, ainda que estes sejam tema de debate e obtenham defesa e condenação à sua exigência por parte dos professores, certamente, como debate André *et al*. (2010), se constituem como um aspecto que, no mínimo, complexifica a ação docente. Questão problematizada por Teixeira *et al*. (2008) quando explicitam que, no Ensino Superior, são esperados alunos com determinada base de conteúdo e maturidade, o que, no contexto atual, não se relaciona de forma linear com a realidade vivida nos cursos de graduação.

Para enfrentar as questões relacionadas aos alunos e sua atuação, os professores refletem sobre as possibilidades de sua própria atuação e, muitas vezes, focam na utilização de metodologias diversificadas como caminho para enfrentá-las. Ainda que a metodologia seja um aspecto importante para a condução da aula, em busca da mudança na relação professor/aluno e da

abordagem do conteúdo, trazendo uma relação mais horizontal e de parceria para a construção do conhecimento a ser trabalhado, nem sempre a utilização de uma metodologia diferenciada significa a mudança desses aspectos. Na primeira aula filmada, pelo fato de a metodologia utilizada ter sido uma oficina, a tendência inicial fora pensar que se tratava de uma aula inovadora, cujo aluno seria ativo. Entretanto, ao analisar detalhadamente, observou-se que toda a construção da estação meteorológica fora centralizada no professor, que indicava exatamente o que deveria ser feito em cada passo da construção do instrumento, sem uma troca que efetivasse a atuação dos estudantes. Existiam alguns questionamentos para estimular o aluno a pensar sobre a utilização e funcionamento do instrumento, mas a ação em si fora totalmente direcionada pelo professor, inclusive com a recomendação de que, por imitação, seguissem as instruções dadas à frente, passo a passo.

Pode-se refletir também que nas outras filmagens, a aula, na maior parte do tempo, esteve centralizada no professor com apenas pequenos momentos em que os alunos foram convidados a participar, sem que isso, todavia, permitisse o protagonismo dos estudantes em detrimento à condução do professor. Deste modo, pode-se questionar sobre até que ponto as metodologias utilizadas favorecem realmente o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Assim, as análises apresentadas demonstram que os professores destacam tanto a atuação dos alunos quanto sua própria atuação no decorrer das aulas como aspectos essenciais a serem observados e refletidos na análise da atividade docente em sala de aula. Ainda que eles destaquem com maior ênfase a atuação dos alunos, especialmente os aspectos comportamentais e os conhecimentos prévios em relação aos conteúdos julgados por eles como essenciais para o desenvolvimento das aulas, eles também enfatizam que as decisões de condução da aula, colocando destaque aos aspectos metodológicos, fazem diferença para que a aula se desenvolva positivamente.

Neste sentido ressalta-se que, em diferentes momentos, ao refletir sobre sua própria prática, os professores abordaram, mesmo que sutilmente, questões que se referem às condições concretas do trabalho. Assim, falam sobre os recursos didáticos necessários para um desempenho mais satisfatório

de seu ofício como o caso da falta do laboratório, ou quando ressaltam que se sentem cansados em determinados dias pelo acúmulo de trabalho, ou quando se mostram preocupados pela falta de base do aluno que, vinculada à falta de tempo em sala, dificulta o cumprimento das exigências apresentadas pelos planos de ensino, entre tantos outros. Essas questões apresentadas no cotidiano do exercício do ofício de trabalho mostram explicitamente em que condições trabalham esses professores.

Ainda que os dados tenham nos revelado aspectos importantes da reflexão feita pelos professores, um questionamento em especial nos inquieta e, pelos limites de nosso estudo, não podemos responder: os professores participantes da pesquisa possuem particularidades, entretanto pudemos observar que as dificuldades destacadas foram semelhantes e recorrentes. Seria esse aspecto explicado pelo fato de todos lecionarem disciplinas com foco na metodologia de ensino ou por atuarem no mesmo curso e instituição? Ou as dificuldades observadas, destacadas e refletidas pelos docentes pesquisados, seriam comuns a outros profissionais que atuam no Ensino Superior se relacionando a um fenômeno mais amplo?

Tal questionamento, ainda que provisoriamente não possa ser respondido, certamente abre novas possibilidades de pesquisa, as quais permitiriam compreender um pouco melhor a atuação do professor universitário.

Apesar de não respondermos à pergunta anterior, ressalta-se que esta pesquisa trouxe contribuições para conhecermos um pouco mais os segredos da sala de aula do curso universitário a partir do olhar dos próprios participantes. Estes, refletindo sobre sua atuação, primeiramente sozinhos e posteriormente com outro participante, puderam perceber características positivas e negativas de seu ofício, podendo repercutir em mudanças em suas ações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: _____.; _____. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.

ANDRÉ, M. *et al*. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr., 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/606/587>. Acesso em: 31 jul. 2016.

ANJOS, D. D. **A profissão docente em questão:** gênero de atividade, gênero do discurso e *Habitus*. 2013. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000907092>. Acesso em: 02 ago. 2016.

_____. **Como foi começar a ensinar?** histórias de professoras, histórias da profissão docente. 2006. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000406734>. Acesso em: 31 jul. 2016.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Revista Educação & Sociedade,** Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2016.

BARBOSA, A. Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros. **Revista Educação e Políticas em Debate,** Uberlândia, v. 1, n. 2, jul./dez., 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/21902>. Acesso em: 02 ago. 2016.

BRANDÃO, G. R. **Cuidar do ofício, para melhor cuidar:** uma investigação em clínica da atividade junto aos cuidadores de pessoas com deficiência mental em uma organização privada, em Minas Gerais. 2012. 238 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9HXFMM/a_tese_corre_oes_pos_defesa.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 ago. 2016.

CAVALCANTI NETO, A. L. G.; AQUINO, J. L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista,** v. 25, n. 2, p. 223-240, ago., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/10.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

CARVALHO, A. C. **Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental.** 2009. Dissertação (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=159470>. Acesso em: 31 jul. 2016.

CENATTI, M. J. **Considerações sobre estratégias pedagógicas no ensino superior,** 2012. Disponível em: <http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1605>. Acesso em: 31 jul. 2016.

CERONI, M. R.; CARPIGIANI, B.; CASTANHEIRA, M. P. Percepção de docentes sobre comportamento de alunos universitários na gestão de sala de aula, **Revista Primus Vitam,** São Paulo, n. 3, 2º semestre, p. 1-12, 2011. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus_vitam/primus_3/mary_ana_bere.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2016.

CHAVES, S. M. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior:** realidade, complexidade e possibilidades, 2012. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/tx_6_avaliacao_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

CLOT. Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) Tributo à professora Anna Rachael Machado. **RBLA,** Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 623-642, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n3/a10v12n3.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2016.

CUNHA, A. M. O.; BRITO, T. T. R.; CICILLINI, G. A. Dormi aluno(a) acordei professor: interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: SILVA, J. R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Orgs.). **Reforma universitária:** dimensões e perspectivas. 1. ed. São Pulo: Alínea e Átomo, 2006. Volume 1.

CUNHA, M. I. **Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade,** 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MAriaIsabelCunha.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

_____. **Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade.** São Paulo: USP, 2008. (Cadernos de Pedagogia Universitária, 6). Disponível em: <http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** 20. ed. Campinas: Papirus, 2011. (Magistério. Formação e Trabalho Pedagógico)

DUARTE, M. A. Ser professor universitário: qual a responsabilidade? 2012, Disponível em: <http://www.fatecguaratingueta.edu.br/revista/index.php/RCO-TGH/article/download/3/12>. Acesso em: 15 mar. 2016.

EINLOFT, C. M. Considerações sobre a utilização de frequências superiores a 10 ghz em regiões tropicais. 2008. Tese - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=11129@1>. Acesso em: 02 ago. 2016.

ENADE – EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES. **Relatório síntese,** 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2011/2011_rel_pedagogia.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

ENS, R. T.; EYNG, A. M.; GISI, M. L. Políticas de Formação de professores e as representações de estudantes de Pedagogia e Biologia sobre o trabalho docente. **Nuances: estudos sobre Educação,** Presidente Prudente/SP, v. 16, n. 17, p. 69-83, jan./dez., 2009. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/321>. Acesso em: 31 jul. 2016.

ENTREVISTA: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho,** São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25969/27700>. Acesso em 02 ago. 2016.

FÁVERO, A. A.; MARQUES, M. **Aprender e ensinar na universidade**: A docência na perspectiva da epistemologia da aprendizagem, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Politica_de_Educacao_Superior/Trabalho/05_20_46_343-7367-1-PB.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

FERNANDEZ, C.; FREIRE, I. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Ciênc. Educ.,** Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150010016>. Acesso em: 20 mar. 2016.

FICHTNER, B. O conhecimento e o papel do professor. In: LIBÂNEO, J. C. **Temas de pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FONTANA, R. C. Quadrinhos, arte educativa: sobre a aula: uma leitura pelo avesso. **Revista Presença Pedagógica,** Belo Horizonte, n. 39, p. 30-37, maio/jun., 2001.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes,** n. 50, abr., 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v20n50/a08v2050.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

FONTINELES, I. C. S. O Fundef e as condições de trabalho dos professores no Piauí: múltiplos olhares. **Revista Educação e Política em Debate,** Uberlândia, v. 1, n. 1, jan./jul., 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17380>. Acesso em: 02 ago. 2016.

FRISON, L. M. D. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pró-Posições,** Campinas, v. 27, p. 133-153, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072016000100133&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 ago. 2016.

GRILLO, M. C. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

HALMENSCHLAGER, G. **Motivação em sala de aula:** abordagens didáticas e a motivação no Ensino de Biologia. 2011. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35342/000794402.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 ago. 2016.

JÓFILI, Z. **Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola**. Educação: Teorias e Práticas 2002. Volume 2.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar,** Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/2074/1726>. Acesso em: 02 ago. 2016.

LIMA, M. F. E. M.; LIMA FILHO, D. O. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciênc. Cign.,** Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, nov., 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212009000300006>. Acesso em: 02 ago. 2016.

LIMA, M. F.; JIMENEZ, S. V. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em revista,** Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 73-94, ago., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200005>. Acesso em: 02 ago. 2016.

LOBO, M. B. C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções,** 2012. Disponível em:

<http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2016.
LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **SÍSIFO/Revista das Ciências da Educação,** n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2016.

MARQUES, S. V. D.; MARTINS, G. B.; CRUZ SOBRINHO, O. Saúde, trabalho e subjetividade: absenteísmo-doença de trabalhadores em uma universidade pública. **Cadernos EBAPE.BR,** Rio de Janeiro, v. 9, n. 1 (especial), p. 668-680, jul., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v9nspe1/v9nspe1a12.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

MASSETO, D. C.; REALI, A. M. M. R. Programa de mentoria online da UFSCAR: a perspectiva de uma professora iniciante à experiente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, IV., 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UTFPR, 2014. Cd-rom.

MASSETTO, M. T. **Docência universitária:** repensando a aula, [2003?]. Disponível em: <http://www.adventista.edu.br/_imagens/asped/files/docencia-universitaria-repensando-a-aula-i-1.doc >. Acesso em: 15 maio 2016.

MIRANDA, A. B.; MELO, G. F.; MALUSÁ, S. A socialização profissional de professores na educação superior. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, p. 259-288, 2012.

NASCIMENTO, C. R.; SILVA, M. L. P.; SPUZA, P. X. **Possíveis contribuições das atividades de monitoria na formação dos estudantes-monitores do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE,** 2010. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2010.1/possveis%20contribuies%20das%20atividades%20de%20monitoria%20na%20forma.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

NÓVOA. A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo: Sindicato dos Professores, 2007.

NUNES, J. D. S.; CABRAL, C. L. O. **A prática pedagógica dos professores do ensino superior: algumas considerações,** 2010. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_03_2010.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2016.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista,** Belo

Horizonte, v. 44. p. 209-227, dez., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a11n44.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2016.

OLIVEIRA, M. C. S. C. Trabalho docente no ensino superior: reflexões sobre a constituição de professores. Pouso Alegre: Univás, 2015. 82. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, 2015.

PEREIRA, A. G.; OLIVEIRA, C. M.; CAMPOS, F. A. C. **Observatório do trabalho docente:** aspectos da infraestrutura escolar em belo horizonte e região metropolitana, 2010. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/anais_2010/artigos/gt8/observatorio_do_trabalho.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2016.

PEREIRA, L. R. **A prática pedagógica do professor bacharel no curso de administração.** 2015. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.

PIMENTA, S. G. **Formação de educadores desafios e perspectivas,** 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=17915>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nunces,** Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, set. 1997. Disponível em: <file:///C:/Users/Eleine/Downloads/50-162-2-PB.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2016.

PRIGOL, S.; GIANNOTTI, S. M. A importância da utilização de práticas no processo de ensino-aprendizagem de ciências naturais enfocando a morfologia da flor. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO, 1ª., SEMANA DE PEDAGOGIA, XX., 2008, Cascavel/PR. **Anais...** Cascavel/PR: Unoeste, 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2033.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2016.

QUEIROZ, F. C. *et al*. **As dificuldades vivenciadas pelos professores do ensino superior frente à transição paradigmática da educação:** desafios e possibilidades, 2014. Disponível em: <http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2014/dificuldades_prof_superior.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2016.

RAPACK, F. F. **Planejamento docente e a qualidade da ação pedagógica em sala de aula.** 2010. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Três Cachoeiras, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37720/000821757.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 ago. 2016.

RAUSCH, R. B.; DUBIELLA, E. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Rev. Diálogo Educ,** Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, set./dez., 2013.

Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12307>. Acesso em: 31 jul. 2016.

ROGER, J. L. Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho,** São Paulo, v. 16, n. 1 (especial), p. 111-120, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77869>. Acesso em 02 ago. 2016.

SANTOS, J. C. F. **O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa,** 2015. Disponível em: <http://juliofurtado.com.br/papeldoprof.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís/MA, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2016.

SILVA, L. R. Docência na contemporaneidade: desafios para professores no ensino superior. **Revista Primus Vitam,** São Paulo, n. 5, 1º semestre, p. 1-21, 2013. Disponível em: <http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus_vitam/primus_5/lea.pdf >. Acesso em: 31 jul. 2016.

SORDI, M. R. L.; MALAVAZI, M. C. S. As duas faces da avaliação: da realidade à utopia. **Revista de Educação,** Campinas, n. 17, p. 105-115, nov., 2004. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/278>. Acesso em: 02 ago. 2016.

SOUZA, A. N. **Condições de trabalho na carreira docente:** comparação brasil-frança, 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Aparecida%20Neri.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

SOUZA, C. T.; PETRÓ, C. S.; GESSINGER, R. M. **Um estudo sobre evasão no ensino superior do brasil nos últimos dez anos:** as possíveis causas e fatores que influenciam no abandono: prevendo o risco do abandono, 2012. Disponível em: <http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesII/LT_1/ponencia_completa_44-.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2016.

SOUZA, I. M. A.; AOUZA, L. V. A. O uso da tecnologia como facilitadora da aprendizagem do aluno na escola. **Itabaiana:** GEPIADDE, São Luis de França, ano 4, v. 8, jul./dez., 2010. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_8/FORUM_V8_08.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

TAKAHASHI, R. T.; FERNANDES, M. F. P. Plano de aula: conceitos e metodologia. **Acta Paul. Enf.,** São Paulo. v. 17. n. 1, p. 114-118, jan./mar., 2004. Disponível em:

<http://lms.ead1.com.br/upload/biblioteca/modulo_5096/8QT71NFP3D.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2016.

TEIXEIRA, C. B. **O professor como agente principal de mudança de sua prática pedagógica,** 2010. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_27_2010.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2016.

TEIXEIRA, M. A. P. *et al*. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicol. Esc. Educ.,** Campinas/SP, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2016.

TEIXEIRA, M. T.; REIS, M. F. A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. **Meta:** Avaliação, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 162-187, maio/ago., 2012. Disponível em: <http://www.adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20espa%C3%A7o%20em%20sala%20de%20aula.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

TORRES, R. A indisciplina na graduação em artes visuais: aspectos positivos e negativos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS (ANPAP), 19º., 2010, Cachoeira. **Anais...** Cachoeira: Anpap, 2010. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/renato_torres.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2016.

ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, Camila das Graças Zucareli de Souza, mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí, juntamente com minha orientadora Luana Almeida, estou realizando uma pesquisa de campo intitulada: “PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA: O REAL DA ATIVIDADE.” O objetivo é analisar como os docentes formadores de professores enxergam sua própria prática, os limites e as potencialidades de sua própria ação em uma universidade privada sul mineira, oportunizando aos docentes envolvidos, momentos de reflexão a partir de grupos de discussão, da observação e análise de suas próprias práticas de sala de aula de maneira individual e, posteriormente, propor discussões e análises coletivas da prática em questão. Refletir com os docentes sobre como costumam eleger a metodologia que utilizará para apresentar e desenvolver um determinado conteúdo em cada série/aula de sua atuação. Promover momentos de reflexão individual e coletiva sobre os referidos temas e buscar a troca de experiência entre os pares e, também, a compartilhar prováveis soluções para os problemas que emergirem dentro do contexto apresentado.

Escolheu-se como estratégia metodológica para esta pesquisa qualitativa a clínica da atividade e para a coleta de dados optou-se pelo método de autoconfrontação.

Pretende-se criar um grupo de discussão com professores do curso de Pedagogia sendo que quatro deste grupo terão algumas de suas aulas filmadas proporcionado novas discussões referentes a sua prática.

1. Convite aos participantes da pesquisa;
2. Reunião com os professores para explicar os procedimentos e implicações metodológicas, bem como para definição das aulas a serem filmadas;
3. Filmagem de aulas de quatro professores;
4. Autoconfrontação simples: cada professor assistirá individualmente as cenas filmadas na presença do pesquisador;

5. Autoconfrontação cruzada: os dois professores assistirão conjuntamente as cenas de aula do colega, contando com a mediação do pesquisador;
6. Reunião coletiva: as análises realizadas nas autoconfrontações serão discutidas com os demais professores participantes da pesquisa.

Deste modo, pensamos que esta pesquisa trará grandes contribuições para o cenário educacional na medida em que cria situações para que os professores envolvidos tenham momentos que conduzirão à conscientização de suas ações para se necessário, transformá-las melhorando assim, seu desempenho profissional.

É essencial ressaltar que a qualquer momento os pesquisados poderão deixar de participar do estudo e que será tomado para que sintam-se a vontade para opinar sobre o tema. Será agendada a as gravações e autoconfrontações em data e local conforme sua disponibilidade.

O anonimato e o sigilo das informações serão mantidos e será respeitada sua privacidade e a livre decisão de querer ou não participar do estudo, podendo-se retirar dele em qualquer momento, bastando, para isso, expressar a sua vontade. A realização deste estudo não lhe trará consequências físicas ou psicológicas, podendo apenas lhe trazer, não necessariamente, algum constrangimento mediante as filmagens e autoconfrontações, porém serão tomados todos os cuidados para que isso não ocorra.

Em caso de dúvidas e se quiser ser melhor informado(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, que é o órgão que irá controlar a pesquisa do ponto de vista ético. O CEP funciona de segunda a sexta feira e o seu telefone é (35) 3449-2199, Pouso Alegre - MG.

Este termo de consentimento é o documento que comprova a permissão do (a) senhor(a). Agradecemos desde já sua valiosa colaboração e colocamo-nos à disposição, para outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

A seguir, será apresentada uma Declaração e, se o(a) senhor(a) estiver de acordo com o conteúdo dela, após sua leitura e concordância, deverá assiná-la.

Anexo B - Declaração

Por me achar plenamente esclarecido e de perfeito acordo com o que me foi informado, eu aceito e confirmo a minha participação nesta pesquisa e por isto lavrarei abaixo a minha assinatura em duas vias deste documento, ficando uma delas comigo e a outra com o pesquisador(a). Mediante isto, concordo livremente em participar dela, fornecendo as informações necessárias. Estou também ciente que, se quiser e em qualquer momento, poderei retirar o meu consentimento deste estudo. Se necessitar de alguma informação complementar poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVAS, MG.

Pouso Alegre ___/___/___

Nome do participante:_____

Assinatura do(a) participante:_____

Assinatura do pesquisador:_____