

Anselmo Lima

*Como transformar a*

# PRÁTICA DOCENTE

*nas escolas*



*Guia Definitivo para o*  
COORDENADOR  
PEDAGÓGICO

**LAD'HUMANO**

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.  
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia  
sem a autorização escrita da Editora.  
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.  
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

---

L732c Lima, Anselmo.  
Como transformar a prática docente nas escolas: Guia definitivo  
para o coordenador pedagógico / Anselmo Lima.- 1. ed.-  
Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.  
159 p.; fotografias.  
E-Book: 1,70 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-65-5637-193-1.  
1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Prática Pedagógica.  
I. Título. II. Assunto. III. Lima, Anselmo.

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

### **Índices para catálogo sistemático:**

1. Formação de professores - Estágios. 370.71
2. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo- Pedagogia. 371.3

Copyright © 2021 – Anselmo Lima

Coordenação Editorial: [Pontes Editores](#)

Revisão: Cibele Ferreira

Editoração: Vinnie Graciano

Capa: Anselmo Lima

Imagem de capa – maçã sobre livro;

Imagem de link – maçã;

Imagem de link – videodocumentário 1 e 2:

[Pixabay](#)

#### PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

#### CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

[ponteseditores@ponteseditores.com.br](mailto:ponteseditores@ponteseditores.com.br)

[www.ponteseditores.com.br](http://www.ponteseditores.com.br)

AGRADECIMENTOS À UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL  
DO PARANÁ (UTFPR) E AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM LETRAS DA UTFPR CÂMPUS PATO BRANCO (PPGL-PB) PELO  
APOIO FINANCEIRO NA PUBLICAÇÃO DESTE LIVRO.

Para Vera Lúcia e Clarice Vitória.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
------------------------	----------

## **PARTE I – O Problema**

1.1 – Como ocorrem nas escolas as tradicionais iniciativas de formação docente continuada e qual é o resultado.....	13
1.2 – Seriam então totalmente inúteis as tradicionais iniciativas de formação docente continuada?.....	15
1.3 – Falar-e-fazer, fazer-e-falar para a promoção da formação continuada e da saúde do professor.....	17

## **PARTE II – Teoria Básica**

2.1 – Compreender o trabalho humano para compreender o trabalho do professor: da prescrição à realização.....	20
2.2 – O professor como educador ou trabalhador?.....	23
2.3 – O professor não só como educador, mas também como trabalhador.....	25
2.4 – A distância entre o trabalho docente prescrito e o trabalho docente realizado.....	27
2.5 – Impessoal e pessoal: duas das quatro dimensões da profissão docente.....	29
2.6 – Interpessoal e transpessoal: duas outras das quatro dimensões da profissão docente.....	31
2.7 – Coletivo de trabalho e coleção de indivíduos nas escolas.....	34
2.8 – Impactos negativos de uma coleção de indivíduos sobre a saúde docente e sobre o exercício da profissão.....	36

2.9 – Benefícios de um coletivo de trabalho docente para a saúde e a profissão do professor.....	38
2.10 – Da coleção de indivíduos ao coletivo de trabalho docente: um desenvolvimento que é preciso garantir.....	40
2.11 – A dimensão transpessoal da profissão docente é central.....	42
2.12 – Formas relativamente estáveis de atividade docente: o que elas têm a ver com a saúde do professor?.....	44
2.13 – Consciência profissional: o professor diante do espelho.....	46
2.14 – Obstáculos e dificuldades no trabalho: efeitos sobre a saúde do professor.....	48
2.15 – O real da atividade por trás da atividade realizada pelo professor.....	50
2.16 – Realização e desrealização no trabalho: efeitos sobre a saúde e o bem-estar do professor.....	52
2.17 – Formação continuada e saúde do professor: é preciso promovê-las em unidade.....	54
2.18 – O que caberia aos docentes quando o assunto é sua formação continuada e sua saúde?.....	56
2.19 – O que caberia aos gestores quando o assunto é a formação continuada e a saúde do professor?.....	58
2.20 – Formação e saúde do professor: a teoria em resumo.....	60

### **PARTE III – Proposta Prática**

3.1 – Clínica da Atividade Docente.....	64
3.2 – Partir da demanda dos professores e não trapacear com a realidade da educação.....	66
3.3 – Constituir um coletivo de professores a partir de determinadas estruturas educacionais.....	68
3.4 – Enfrentar o trabalho concreto de sala de aula com o coletivo de professores .....	70
3.5 – Autoconfrontação Simples e Cruzada: um método clínico para o tratamento da atividade docente.....	72
3.6 – Formar duplas de professores voluntários no interior do coletivo de trabalho docente.....	75
3.7 – Os alunos como parceiros na promoção da formação continuada e da saúde do professor.....	77

3.8 – Observar e registrar aulas por escrito: a postura do Coordenador Pedagógico em discussão.....	79
3.9 – Auxiliar os professores na análise e problematização de aulas observadas e registradas por escrito.....	81
3.10 – Filmagem de aulas: investigar ou ajudar o professor?.....	83
3.11 – Filmar aulas para proporcionar ao professor oportunidades de transformar sua prática.....	85
3.12 – Analisar e problematizar trechos de aulas em sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada.....	87
3.13 – Videodocumentários: a formação continuada e a saúde do professor em cena.....	89
3.14 – O uso de videodocumentários em reuniões pedagógicas com os professores.....	91
3.15 – Auxiliar o coletivo de professores na análise e problematização dos videodocumentários.....	93
3.16 – Registrar em ata uma síntese da análise e da problematização dos videodocumentários.....	95
3.17 – Levar os resultados da prática da Clínica da Atividade Docente ao conhecimento dos Gestores Educacionais.....	97
3.18 – Tomar providências didático-pedagógicas com o apoio do coletivo de professores e dos gestores educacionais.....	99

## **PARTE IV – Exemplo de Implementação**

4.1 – Clínica da Atividade Docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.....	102
4.2 – Qual foi a demanda dos professores e com qual realidade educacional não se deveria trapacear?.....	104
4.3 – Que coletivo de professores foi constituído e qual foi a estrutura educacional envolvida?.....	106
4.4 – Qual foi o trabalho concreto de sala de aula enfrentado com qual coletivo de professores?.....	108
4.5 – Como ocorreu a formação da primeira dupla de professores para tratamento clínico da atividade docente?.....	110
4.6 – Como se deu o estabelecimento de uma parceria de trabalho com os alunos?.....	112
4.7 – Como se deu o trabalho pedagógico de observação e registro escrito de aulas?.....	114

4.8 – Como ocorreu a análise e problematização das aulas observadas e registradas por escrito?.....	116
4.9 – Como se deu o trabalho de filmagem de aulas?.....	118
4.10 – Autoconfrontação Simples: o professor “A” observa, descreve e explica um trecho de suas aulas.....	120
4.11 – Autoconfrontação Simples com o professor “A”: análises e primeiras conclusões.....	122
4.12 – Autoconfrontação Simples: o professor “B” observa, descreve e explica um trecho de suas aulas.....	124
4.13 – Autoconfrontação Simples com o professor “B”: análises e primeiras conclusões.....	127
4.14 – Diálogos em autoconfrontação cruzada: os Professores “A” e “B” dialogam face a face.....	129
4.15 – Diálogos em autoconfrontação cruzada: dar aulas digitando em pé, inclinado ou sentado?.....	131
4.16 – Dar aula em pé ou sentado? O dilema do professor que usa computador em suas aulas.....	133
4.17 – Saúde física e mental do professor: cuidado com gestos docentes insustentáveis!.....	135
4.18 – Primeiro Videodocumentário da Clínica da Atividade Docente na UTFPR.....	137
4.19 – Segundo Videodocumentário da Clínica da Atividade Docente na UTFPR.....	138
4.20 – Como se deu o uso de videodocumentários em reuniões pedagógicas com os professores?.....	139
4.21 – Como os professores foram auxiliados na análise e problematização dos videodocumentários?.....	141
4.22 – Como se deu o registro em ata da análise e problematização dos videodocumentários.....	143
4.23 – Como se deu a exposição de resultados práticos da Clínica da Atividade Docente aos Gestores Educacionais?.....	145
<b>Considerações finais.....</b>	<b>147</b>
<b>Indicação de referências.....</b>	<b>149</b>
<b>Sobre o Autor.....</b>	<b>157</b>

# INTRODUÇÃO

Se você é Coordenador Pedagógico, você sabe que a sua principal atribuição é implementar na escola a formação continuada dos professores que você coordena. Certo?

Ou seja, você sabe que a sua responsabilidade número um é a de ser um formador de professores, transformando a escola em um espaço de formação permanente.

E, se você ainda não é Coordenador Pedagógico, mas deseja ser ou vai se tornar um em breve, você precisa saber disso urgentemente, caso ainda não saiba!

Você precisa saber também que você pode ou não conquistar o respeito da sua equipe de professores a depender da sua capacidade de efetivamente dar conta dessa atribuição.

Não vai bastar apenas saber qual é a sua responsabilidade número um.

Você precisará assumi-la! E de verdade! E para valer!

Se você assume essa responsabilidade e dá conta dela com competência e profissionalismo, você vai ter e terá sempre o respeito profissional da sua equipe de professores.

Mas, se você não a assume realmente ou a assume, mas não dá ou não consegue dar conta dela, você definitivamente não tem e pode não ter jamais o respeito profissional dos docentes que você deveria coordenar, mas acaba não coordenando.

E, nesse último caso, que é o mais comum (diga-se de passagem...), eu tenho uma má e uma boa notícia para te dar...

Sinto muito informar, mas a MÁ NOTÍCIA é que você provavelmente atuará em qualquer função “menos especializada” da escola e poderá se perder com frequência em trabalhos meramente burocráticos. Ou seja, as chances são grandes de que você acabe por atuar em “desvio de função”!

E, assim, provavelmente será apenas mais um “bombeiro apagador de incêndios” no espaço escolar. Lamentável!

A grande maioria dos Coordenadores Pedagógicos acaba se vendo nessa triste situação, pois é realmente muito raro que um ou outro consiga escapar dessa tendência...

Mas a BOA NOTÍCIA, felizmente, é que, se você é Coordenador Pedagógico e está nessa situação, este livro vai te ajudar a dar a volta por cima!

E, se você ainda não é Coordenador Pedagógico, mas quer ser ou vai se tornar um em breve, este livro vai te ajudar a cumprir plenamente a sua missão na escola, sem se perder no meio do caminho.

Neste livro, eu vou ensinar você, numa sequência de vários passos, como você pode implementar a formação continuada dos professores para transformar a prática docente na sua instituição de ensino, na sua escola, conquistando inclusive o respeito da sua equipe.

E, com isso, eu vou também ensinar você como relacionar questões de formação continuada com questões de saúde dos professores.

Você vai aprender como implementar em sua escola um programa completo de formação continuada do professor que garante o desenvolvimento da prática de ensino e promove, ao mesmo tempo, a saúde do educador no trabalho.

Neste livro, eu vou também mostrar para você como eu mesmo implementei esse programa de forma muito bem-sucedida na instituição pública de ensino em que eu trabalho.

O foco central desta proposta de atuação e transformação recai sobre a prática docente concreta em sala de aula.

Há três razões para isso:

- 1) é principalmente na sala de aula que o docente encontra e interage com os alunos na realização do trabalho de ensino-aprendizagem;
- 2) é na sala de aula que o professor passa a maior parte de seu tempo de trabalho, dela decorrendo todas as demais atividades docentes; e
- 3) apesar de sua centralidade no exercício da profissão docente, é surpreendentemente a prática concreta de sala de aula o aspecto mais negligenciado da formação do professor, seja ela inicial ou continuada.

De um lado, no que diz respeito ao exercício da profissão, é incontornável a necessidade de continuação da formação do professor após sua passagem por universidades, faculdades e outras instituições de formação inicial.

De outro lado, numa época em que tanto se ouve falar de professores que se afastam do trabalho por conta – por exemplo – de estresse ou do chamado “burnout”, é também premente a necessidade de cuidar da saúde do professor no trabalho.

Nesse sentido, a proposta teórica e prática deste livro é que você aprenda a fazer essas duas coisas ao mesmo tempo, uma vez que – como você vai aprender – uma adequada formação continuada do professor deve também cuidar (e de fato cuida!) também de sua saúde.

E de que forma você vai aprender comigo a fazer tudo isso? Veja bem, para seu melhor aproveitamento, eu organizo este livro em quatro partes.

Na primeira parte, eu apresento brevemente a você o problema da formação continuada dos professores nas escolas. E você vai se sensibilizar com o que vai ler!

Na segunda parte, eu apresento a você uma base teórico-metodológica poderosa para compreensão profunda desse problema.

Aqui você vai se preparar e se capacitar para compreender tecnicamente a proposta revolucionária de formação continuada de professores que eu tenho para você:

### A CLÍNICA DA ATIVIDADE DOCENTE.

Finalmente, na quarta e última parte, para te dar o bom exemplo e motivar você ainda mais nessa transformação, eu apresento e detalho como eu mesmo implementei essa proposta de forma muito bem-sucedida na instituição pública de ensino em que eu trabalho.

Vai ser fácil? Não! Certamente não será fácil...

Mas valerá a pena? Com toda certeza sim.

Você está pronta? Você está pronto? Vamos lá?

*Coordenador Pedagógico:*

*O que você acha desta proposta?*

*Clique na maçã e deixe seu comentário ou pergunta no meu site.*

*Eu terei prazer em interagir com você também por lá!*



# PARTE I

○ Problema

## 1.1 – Como ocorrem nas escolas as tradicionais iniciativas de formação docente continuada e qual é o resultado

Tradicionalmente, nas instituições de ensino, programas, cursos ou “momentos” e “períodos” de formação docente continuada são episódicos ou muito pontuais, ocorrendo apenas uma ou, no máximo, duas vezes ao ano. E isso quando sequer ocorrem!

Essas ações, quando existem, baseiam-se – na melhor das hipóteses – na leitura de textos teóricos, na participação em oficinas e, principalmente, na presença dos professores a palestras.

Entretanto, não se tem notícia de que alguma dessas iniciativas tenha tido foco e tenha abordado, de modo concreto e simultâneo, tanto a prática de ensino em sala de aula quanto suas relações com a saúde do professor.

Em sua quase totalidade, essas iniciativas institucionalizadas de “formação docente continuada” são momentaneamente ministradas pelos chamados “especialistas” na atividade do professor, havendo nelas o predomínio do “falar sobre” uma atividade docente idealizada e, portanto, sem dúvidas inexistentes.

Em seu discurso, os chamados “figurões” ou “grandes nomes da educação” frequentemente apontam o que consideram ser os “erros” dos professores, indicando em seguida o que os docentes deveriam “na verdade” fazer para “acertar”, “mas não fazem ou teimam em não fazer”.

Esse “falar sobre” frequentemente assume as seguintes formas: “o professor não sabe isso e/ou aquilo”, “o professor não está preparado para isso e/ou aquilo”, “o professor não consegue isso e/ou aquilo” e, complementarmente, “o professor deveria isso e/ou aquilo”, etc.

É justificada e bem conhecida a reação de muitos professores diante de semelhante discurso, o qual são muitas vezes obrigados a ouvir sentados e

calados por várias horas (e ao longo de vários dias!) quando participam de alguma “semana” ou “mês de planejamento”.

Após cutucar o colega que igualmente sofre à sua direita ou à sua esquerda, cochicha, dentre outras coisas: “eu queria era ver o figurão aí da frente fazer lá em minha sala de aula da quinta série o que ele está dizendo!”.

E não é raro que, depois disso, o professor volte para sua sala de aula frustrado, sem nada ou quase nada levar consigo em termos de contribuição efetiva para o avanço de suas ações profissionais ou para a resolução de alguns de seus problemas cotidianos.

Não é de surpreender, além disso, que a repetição dessa situação várias vezes, semestre após semestre e ano após ano, acabe por contribuir para prejudicar a saúde do professor após adicionar mais insatisfações a sua já tão difícil e precária rotina de trabalho.

*Coordenador Pedagógico:*

*Como você tem implementado a formação docente continuada em sua escola?*

*Você tem conseguido abordar os problemas e dificuldades concretos de sala de aula e ajudar os professores a efetivamente superá-los?*

*Você tem se preocupado de verdade também com a saúde docente?*

*Clique na maçã e compartilhe comigo as suas experiências e dificuldades.*



## 1.2 – Seriam então totalmente inúteis as tradicionais iniciativas de formação docente continuada?

Do estado de coisas que acaba de ser descrito e discutido decorre que o professor é injustamente visto como um não-especialista em sua própria atividade, apesar de executá-la todos os dias.

Assim, na ocasião de uma dessas iniciativas de “formação docente continuada”, resta-lhe apenas supostamente “aprender” com um “verdadeiro especialista externo” em sua atividade, apesar de este muitas vezes não executá-la (ou nunca tê-la executado!).

Decorre também que a vida da sala de aula permanece sem uma abordagem concreta e satisfatória ao longo do processo de formação continuada do professor.

Decorre, além disso, que – longe de promover e cuidar – semelhantes ocasiões de “formação docente continuada” acabam por contribuir para, junto com o estresse do dia a dia docente, prejudicar ainda mais a saúde e o bem-estar do professor por meio de mais frustrações e insatisfações.

Neste ponto é preciso deixar bem claro o que não quero e o que quero dizer com tudo isso.

Por um lado, não quero dizer que os tradicionais programas, cursos ou “momentos” e “períodos” de formação docente continuada sejam totalmente inúteis, pois eles podem talvez até ter algum valor e – ainda que raras – podem talvez até dar alguma contribuição para a melhoria da prática docente, mesmo que insuficiente.

Por outro lado, o que quero sim dizer é que, em iniciativas de formação docente continuada, é preciso vincular todos os discursos sobre a docência a práticas docentes reais e concretas a eles correspondentes, em especial quando se trata da prática de ensino em sala de aula.

O que quero também dizer é que é mais do que tempo de conferir a cada professor o estatuto de especialista em sua própria atividade, pois é ele quem a executa em seu dia a dia.

Ninguém melhor o conhece senão ele mesmo, ainda que enfrente diversas dificuldades, que muitas vezes podem até parecer insuperáveis.

Ninguém melhor e com mais propriedade poderia “falar sobre” e, com isso, transformar sua própria prática de ensino se não o próprio professor.

Assim, o que este livro propõe para você, Coordenador Pedagógico, é uma mudança de paradigma quando o assunto é a formação continuada do professor.

Como ficará claro a seguir, o atual paradigma educacional estranhamente se caracteriza por um falar sobre a atividade docente sem a atividade docente.

Em outras palavras, a característica principal do atual paradigma de formação docente continuada é a de uma teoria manifestamente sem prática (do lado dos ilegitimamente (auto)denominados “especialistas”, os “figurões”) e a de uma prática supostamente sem teoria (do lado dos injustamente considerados “não-especialistas”, os próprios professores!).

*Coordenador Pedagógico:*

*O que você acha das tradicionais iniciativas de formação docente continuada de sua escola?*

*Elas de fato ajudam os professores a resolver e superar os problemas e dificuldades que enfrentam em sala de aula?*

*Clique na maçã e deixe um comentário!*



## 1.3 – Falar-e-fazer, fazer-e-falar para a promoção da formação continuada e da saúde do professor

O docente, ao agir, tem a necessidade vital de simultaneamente falar sobre a prática concreta realizada (ainda que seja consigo mesmo, no plano de seu discurso interior) e de realizar concretamente a prática falada.

Quando o assunto é a prática de ensino e seu aprimoramento, não pode haver um “falar sobre” sem um efetivo “fazer” e, do mesmo modo, não pode haver um “fazer” sem um efetivo “falar sobre”.

Em outras palavras, há uma dialética vital entre fazer e falar ou – o que dá no mesmo – entre prática e teoria ou, como diria Vygotsky, entre conceitos espontâneos e científicos.

Essa dialética, quando cultivada adequadamente, se torna promotora tanto da formação continuada quanto da saúde do professor.

Trata-se de um movimento transformador contínuo de uma atividade (o falar dos professores) sobre outra atividade (o fazer docente).

A ausência do cultivo da dialética do falar-e-fazer e do fazer-e-falar resulta inevitavelmente, como é o caso em muitas iniciativas tradicionais de “formação docente continuada”, no ciclo vicioso de um falar sem um fazer (no caso dos “figurões”) e de um fazer cujo falar não é reconhecido nem incentivado (no caso dos professores).

Desse ciclo vicioso, só pode resultar – como tenho testemunhado – o adocimento docente no trabalho e a impossibilidade de uma verdadeira e genuína formação continuada do professor.

É, sem dúvidas, o momento de romper com esse ciclo vicioso e de, em seu lugar, instaurar e institucionalizar o ciclo virtuoso do falar-fazer-falar...

Está mais do que na hora de garantir efetivamente aos professores o direito de juntos, como diz Paulo Freire em sua *Pedagogia da Autonomia*, “pensarem criticamente a prática de hoje ou de ontem” para “melhorar a próxima prática”.

Mas isso de modo que “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica”, seja “de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

Nessa perspectiva, “falar” é (re)pensar criticamente a docência e “fazer” é transformar constantemente a prática de ensino concreta em sala de aula por meio desse “falar”.

Apoiar os professores nessa empreitada, considerando-os e empoderando-os como especialistas autônomos em sua própria atividade, é o verdadeiro papel tanto dos gestores quanto dos especialistas em formação docente, seja inicial ou continuada.

É esse, enfim, o verdadeiro papel do Coordenador Pedagógico.

Mostrar para você como isso é possível e como você pode fazer isso de uma forma inovadora e que respeite o professor é um dos objetivos centrais deste livro.

Você verá que conquistará o respeito de toda a sua equipe!

*Coordenador Pedagógico:*

*Como tem se dado a relação do falar com o fazer e do fazer com o falar nas suas iniciativas de formação docente continuada em sua escola?*

*Quais têm sido os resultados?*

*Convido você a compartilhar suas experiências.*

*Clique na maçã!*



# PARTE II

## Teoria Básica

## 2.1 – Compreender o trabalho humano para compreender o trabalho do professor: da prescrição à realização

É óbvio que o trabalho docente, como trabalho humano que é, nada tem a ver com o funcionamento de engrenagens articuladas em uma máquina qualquer.

Mas tem muito a ver com a oposição entre “trabalho prescrito” e “trabalho realizado”.

Para compreender esse par de conceitos, é preciso saber que o objeto de estudo ao qual ele se aplica é o trabalho humano, que se define como a unidade 1) da atividade do trabalhador; 2) das condições dessa atividade; e 3) dos resultados dessa atividade.

É preciso também ter clareza do que seriam os conceitos complementares de “tarefa” e “atividade” relacionados ao próprio conceito de “trabalho”.

### TAREFA

É muito comum que os trabalhadores se refiram a seu trabalho em termos das tarefas que realizam.

Em uma empresa, por exemplo, quando perguntados: “o que você faz?”, alguns dizem: “eu gerencio a produção”, “ele contrata pessoal”, “eu monto eletrodomésticos”, “ele conserta máquinas”, etc.

Já em uma escola, quando se pergunta a um professor o que ele faz, é muito comum que a resposta seja, por exemplo: “eu dou aulas”.

Entretanto, “tarefa” e “trabalho” não são a mesma coisa.

A tarefa pode ser definida como a previsão de um resultado esperado dentro de condições ideais.

Mas as condições ideais nunca coincidem com as condições reais e, por isso mesmo, o resultado que se espera nunca é o resultado que efetivamente se alcança.

A tarefa pode então ser definida também como aquilo que é prescrito ao trabalhador por outros ou por si mesmo.

A tarefa é, finalmente, a prescrição.

## ATIVIDADE

Tendo em vista que as condições ideais e as condições efetivas de trabalho nunca coincidem, a atividade do trabalhador corresponde justamente a um desenvolvimento contínuo de estratégias de adaptação a situações reais de trabalho em tempo real.

Assim, é inevitável que haja sempre uma distância entre o “trabalho prescrito” e o “trabalho realizado”.

Em outras palavras, o que se pede ou se espera do trabalhador entra constantemente em contradição com aquilo que as condições ou circunstâncias reais de trabalho exigem dele, sendo o trabalhador obrigado a buscar e implementar formas de resolução desse conflito.

Assim, pode-se compreender que o foco aqui recai sobre a atividade de regulação, de antecipação, etc. das quais o trabalhador lança mão para obter êxito naquilo que faz.

## TRABALHO HUMANO

Tendo em vista o que acaba de ser dito sobre a tarefa e a atividade, é possível afirmar que o trabalho humano – em sua complexidade – pode ser definido de pelo menos três pontos de vista:

- 1) como objeto da prescrição;
- 2) como atividade de conciliação da prescrição com as condições reais de sua realização;
- e 3) como resultado dessa atividade.

*Coordenador Pedagógico:*

*Essa compreensão geral do trabalho humano é útil para ajudar  
você a compreender o trabalho docente nas escolas?*

*Você percebe na atividade de ensino cotidiana a distância  
entre o que se espera (o prescrito) e o que é de fato possível  
fazer (o realizado)?*

*Clique na maçã e registre seu comentário!*



## 2.2 – O professor como educador ou trabalhador?

Uma abordagem da atividade do professor essencialmente como trabalho humano é possível e faz sentido na medida em que inicialmente se definam, diferenciem e relacionem as visões que se têm do professor como educador, de um lado, e como trabalhador, de outro.

De acordo com a visão corrente e amplamente aceita de que o professor é um educador, o docente – em sua atividade – obviamente educaria o aluno.

Entretanto, como mostra Vygotsky em sua *Psicologia Pedagógica*, essa visão é equivocada.

Na realidade, é impossível que o professor eduque o aluno!

É apenas possível que o próprio aluno eduque a si mesmo através de sua própria experiência no meio social, tanto imediato quanto mais amplo.

Essa “nova” visão, mesmo que tenha sua base em Vygotsky, costuma surpreender aqueles que a ouvem ou leem porque são de imediato levados a pensar que, sendo esse o caso, o papel do professor perde completamente sua importância.

Entretanto, como afirma o autor, sendo de fato esse o caso, é completamente o contrário que ocorre: o papel do professor, longe de perder sua importância, torna-se muito mais relevante, pois “o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua interação com o educando”.

Em outras palavras, se, de um lado, o professor se dá conta de sua impotência quando busca agir diretamente sobre o aluno, tentando lhe “transferir” ou “transmitir” conhecimentos; de outro lado, faz a descoberta de seu grande poder de influenciá-lo indiretamente através do meio social, o qual vem a ser, nas palavras de Vygotsky, a “verdadeira alavanca do processo educacional”.

O papel do professor como educador consiste então, ainda nas palavras do autor, em “direcionar essa alavanca”.

Entretanto, o direcionamento dessa alavanca ou, em outras palavras, o trabalho docente de organização e administração do meio social educativo não ocorre de modo imediato, espontâneo ou milagroso.

Há diversos aspectos desse processo a ser considerados, sendo o primeiro deles o fato de existirem as prescrições do trabalho do professor.

*Coordenador Pedagógico:*

*Seria possível “transferir” ou “transmitir” conhecimentos aos alunos?*

*Você concordaria com a ideia de que cabe ao próprio aluno, por meio de seus próprios esforços, desenvolver seus próprios conhecimentos no meio social cuidadosamente organizado e administrado pelo trabalho docente?*

*Clique na maçã e registre sua opinião no campo de comentários!*



## 2.3 – O professor não só como educador, mas também como trabalhador

O professor não é apenas um educador, no sentido vygotskiano do termo. É também, ao mesmo tempo, um trabalhador.

Por essa razão, não se pode pensar o trabalho educativo sem se levarem em conta as prescrições que estão em sua origem, pois as ações do professor consistem na organização e administração do meio social educativo (isto é, das condições de estudo dos alunos) a partir das prescrições que lhe são feitas.

Trata-se de uma resposta do professor ao que dizem e ao que não dizem as prescrições.

Semelhantemente, não se pode pensar a aprendizagem dos alunos e o modo como ela se dá sem se levar em conta essa organização e administração efetuadas pelo professor.

A relação professor-aluno é, portanto, uma relação mediada pelas prescrições. Mas quais seriam as prescrições do trabalho docente?

Elas podem ser oficiais (geralmente escritas) ou oficiosas (geralmente não-escritas).

As prescrições oficiais são mais ou menos as seguintes: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Decretos, Resoluções, Parâmetros, Diretrizes, Projetos Políticos e/ou Didático-Pedagógicos, dentre outros.

Podem se incluir nessa categoria as próprias autoprescrições docentes, tais como planos de curso, de ensino ou de aulas.

As prescrições oficiosas, por sua vez, dizem respeito a todos os textos escritos ou não escritos que, apesar de não terem caráter oficial, também prescrevem o trabalho docente.

É exemplo de prescrição oficiosa não-escrita a opinião pública sobre o que o professor deveria ou não deveria fazer e sobre como deveria ou não deveria fazer seu trabalho.

Um exemplo de prescrição oficiosa escrita seriam as anotações pessoais do próprio professor sobre detalhes do trabalho de ensino-aprendizagem que vem realizando com os alunos.

Além disso, o docente normalmente realiza seu trabalho em um espaço previamente organizado: a escola.

As turmas de alunos, certos tipos de tarefas, o tempo a ser dedicado, dentre outras coisas, não são definidos pelo professor, mas lhe são frequentemente impostos por uma organização.

Desse modo, as situações de interação que o professor deverá organizar e administrar têm sua fonte, de um lado, em exigências organizacionais, as quais são dadas ao professor e por ele reorganizadas, e, de outro lado, em exigências provenientes do próprio desenrolar das situações de interação com os alunos.

*Coordenador Pedagógico:*

*Quais seriam outras prescrições oficiais e oficiosas que os professores identificam no trabalho e com as quais precisam lidar cotidianamente?*

*Você percebe que elas têm impactos sobre a interação com os alunos em sala de aula?*

*Caso afirmativo, quais seriam alguns exemplos desses impactos?*

*É preciso pensar sobre isso!*

*Clique na maçã e deixe um comentário!*



## 2.4 – A distância entre o trabalho docente prescrito e o trabalho docente realizado

As tarefas prescritas ao professor têm caráter vago e impreciso.

Esse fato, convoca de imediato uma atividade permanente de interpretação, de redefinição e de elaboração de prescrições por parte do docente, o que desencadeia e o engaja em um processo de autoprescrição.

O professor, então, a partir das prescrições que lhe são feitas e de suas autoprescrições, prescreve tarefas aos alunos.

Estes, por sua vez, assim como o professor, interpretam e redefinem as prescrições que recebem, o que tem (sérias) consequências para o desenvolvimento da aula e das interações dela resultantes.

Frequentemente se supõe que uma tarefa prescrita pelo professor deveria resultar no instantâneo engajamento individual e/ou coletivo dos alunos.

Mas essa suposição é equivocada, uma vez que – após a prescrição – há um tempo coletivo professor-alunos dedicado ao esclarecimento daquilo que há a ser feito, isto é, um momento de regulação do processo de realização, especialmente quando se trata de uma tarefa nova ou que envolva a mobilização de conhecimentos novos.

Enfim, a interação professor-aluno se dá a partir da realização de tarefas que o professor prescreve aos alunos e, inevitavelmente, nessas condições, o trabalho docente prescrito se distancia do trabalho docente realizado, assim como a tarefa prescrita aos alunos se distancia do que eles efetivamente realizam!

Esse processo de realização do trabalho do professor, especialmente dentro da sala de aula, é melhor compreendido a partir de uma discussão sobre as quatro dimensões da profissão docente.

*Coordenador Pedagógico:*

*Muitas instituições de ensino, sem considerar a existência de uma distância sempre inevitável entre a prescrição e a realização do trabalho educativo, exigem que os docentes realizem certas atividades (se não todas!) rigorosamente de acordo com o prescrito, causando mal-estar e gerando pressões desnecessárias sobre o corpo docente.*

*Isso acontece em sua escola?*

*Caso afirmativo, percebe que isso afeta de alguma forma a saúde dos professores?*

*Clique na maçã e compartilhe sua experiência!*



## 2.5 – Impessoal e pessoal: duas das quatro dimensões da profissão docente

São quatro as dimensões da profissão e da própria atividade docente: 1) impessoal; 2) pessoal; 3) interpessoal; e 4) transpessoal.

Embora eu as apresente neste livro em dois pares, um neste capítulo e outro no próximo, é importante ressaltar que essas dimensões são indissolúveis ou inseparáveis, não existindo independentemente uma das outras.

### DIMENSÃO IMPESSOAL

É constituída pelas prescrições, sejam elas oficiais ou oficiosas.

Essa dimensão da profissão docente tem esse nome justamente porque o trabalho educativo prescrito em si e por si é, na realidade, trabalho de ninguém: não se pode identificar – por exemplo – o nome do professor que o executou, executa ou executará.

Essa dimensão da profissão é também dita impessoal porque diz respeito a um trabalho docente abstrato, cujo resultado é antecipado de acordo com condições ideais de realização, as quais – como indiquei anteriormente – nunca correspondem às condições reais.

Assim, esse trabalho docente não pertence a ninguém, a nenhum professor, sendo impessoal.

### DIMENSÃO PESSOAL

Essa dimensão da profissão docente diz respeito a um processo gradual de pessoalização do trabalho impessoal das prescrições.

Esse processo se dá na medida em que, para executar o trabalho, dado professor de carne e osso – em resposta às prescrições – desenvolve continuamente estratégias de adaptação a situações reais de trabalho em tempo real.

Nesse caso, as prescrições – uma vez recriadas para corresponder às condições reais do trabalho de ensino-aprendizagem nas quais o professor se encontra – passam a ser autoprescrições.

Dessa forma, contrariamente ao que se dá na dimensão impessoal da profissão, trata-se aqui de trabalho docente que efetivamente se realiza e que – por isso mesmo – passa a ser trabalho de alguém, de um professor real, tornando-se então possível identificar o nome do docente que o está executando, executa ou executará.

Em outras palavras, a dimensão pessoal da profissão docente corresponde a uma apropriação da dimensão impessoal pelo professor em atividade.

E, assim, o trabalho de ensino-aprendizagem de ninguém passa a ser trabalho de ensino-aprendizagem de alguém, de um educador/trabalhador específico.

*Coordenador Pedagógico:*

*Os professores de sua escola, como especialistas em sua própria atividade, têm liberdade institucional para pessoalizar a dimensão impessoal de seu trabalho?*

*Em outras palavras, eles têm autonomia em sua escola para fazer seu trabalho do jeito que entendem ser o melhor ou são pressionados para que executem o trabalho do jeito que a instituição quer, e não do jeito que eles entendem ser o melhor?*

*Clique na maçã e deixe seu comentário!*



## 2.6 – Interpessoal e transpessoal: duas outras das quatro dimensões da profissão docente

No item anterior, abordei duas das quatro dimensões da profissão e da atividade docente: impessoal e pessoal.

Neste capítulo, vou discorrer sobre as duas outras dessas quatro dimensões: interpessoal e transpessoal.

Antes disso, é importante apenas lembrar e ressaltar que se trata de dimensões indissolúveis ou inseparáveis, não podendo uma existir sem as demais.

### DIMENSÃO INTERPESSOAL

Como já sinalizei, a dimensão pessoal corresponde a uma apropriação da dimensão impessoal pelo sujeito trabalhador em atividade.

Mas essa apropriação só pode ocorrer na relação com outros sujeitos, trabalhadores ou não.

É justamente esse aspecto que vem a constituir a dimensão interpessoal da profissão docente: a atividade de ensino-aprendizagem, como atividade humana que é, não existe e não pode existir sem destinatários.

No caso do trabalho do professor, são exemplos de destinatários: os próprios alunos, os outros professores, a direção escolar, os pais ou responsáveis pelos alunos, a sociedade, o governo, etc.

É importante ressaltar que, nessa dimensão, o professor também dirige seu trabalho a si mesmo, constituindo-se – nesse caso – como destinatário de seu próprio trabalho.

Cada categoria de destinatários tem seus interesses legítimos (muitas vezes, também ilegítimos!) no trabalho educacional que é realizado pelo professor.

Sendo esses interesses tão ou mais variados que os próprios destinatários do trabalho, o exercício da profissão docente se complica consideravelmente, pois o professor é desafiado a realizá-lo num território de múltiplos conflitos e, frequentemente, apesar deles.

## DIMENSÃO TRANSPESSOAL

Pelo que acabo de expor, é possível perceber que entre o trabalho docente prescrito – aqui entendido como proveniente dos organizadores ou gestores do trabalho educativo – e o trabalho docente realizado – aqui entendido como proveniente dos sujeitos (ou executores) do trabalho educativo, não há um hiato ou um vácuo.

Isso porque a distância que se dá entre eles consiste na verdade em um gradual trabalho de reorganização das tarefas (ou prescrições) pelos próprios coletivos profissionais.

Em outras palavras, como diria Yves Clot, consiste em uma “recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo”.

Disso resulta a dimensão “transpessoal” da profissão docente, que corresponde às maneiras comuns de se fazer algo em um dado coletivo de professores, as quais são partilhadas pelos sujeitos em dado meio escolar, correspondendo ao que se chama gênero de atividade docente ou, de forma mais ampla, gênero de atividade didático-pedagógica, que pode ainda ser definido como formas ou tipos relativamente estáveis de ação de ensino-aprendizagem.

Nessa dimensão do trabalho docente, pode-se dizer que a profissão é de todos os professores, mas de nenhum em particular. É, portanto, coletiva e transpessoal.

*Coordenador Pedagógico:*

*Em sua escola, como têm sido as relações dos professores com os destinatários de seu trabalho?*

*Como os professores têm se relacionado com seus alunos?*

*Como os alunos têm se relacionado com os professores?*

*E, no caso dos colegas de trabalho, os outros professores? E no caso da direção da escola? Dos pais ou responsáveis pelos alunos? Da sociedade mais ampla? Do próprio governo, etc.?*

*Enfim, como os professores que você coordena têm se relacionado com você, Coordenador Pedagógico? E como você tem se relacionado com eles?*

*Como têm sido essas relações? Têm sido saudáveis?*

*Os professores têm, afinal, encontrado apoio em seu coletivo de trabalho para enfrentar e solucionar as dificuldades reais e concretas que encontram em suas relações cotidianas na escola e na sala de aula?*

*Clique na maçã e deixe seu comentário!*



## 2.7 – Coletivo de trabalho e coleção de indivíduos nas escolas

A partir da discussão realizada nos dois itens anteriores sobre as quatro dimensões da profissão docente (impessoal, pessoal e interpessoal, transpessoal), é possível perceber a fundamental importância do coletivo de professores para cada professor individualmente e para toda a escola.

O problema é que um verdadeiro coletivo de trabalho é coisa raríssima e difícil de encontrar, tendo em vista as condições frequentemente precárias em que se realiza o trabalho quotidianamente nas escolas.

É mais comum que os trabalhadores da educação apenas coexistam e estejam simplesmente justapostos no tempo e no espaço, sem – entretanto – conseguirem desenvolver e explorar de fato o potencial do trabalho coletivo ou – para usar uma expressão talvez mais conhecida – do trabalho em equipe.

Nesse caso, longe de se constituírem como coletivo de trabalho, acabam por formar mera coleção de indivíduos desarticulados.

Frequentemente se diz, com toda razão, que o trabalho docente – na maioria de seus aspectos, senão em todos – é um trabalho solitário, no qual muitas vezes o que vale é o “si por si, mas Deus para nenhum”.

É neste ponto que começo a entrar em cheio nas questões de saúde do professor: coleções de indivíduos docentes têm impactos negativos sobre a saúde do educador e sobre o exercício de sua profissão, enquanto é o desenvolvimento de verdadeiros coletivos de trabalho que promove a saúde docente e faz avançar o exercício da profissão.

Entretanto, o processo de transformação de coleções de indivíduos em coletivos de trabalho é árduo e complexo, sendo uma das responsabilidades de programas de formação docente continuada que, para muito além da prática pedagógica, se preocupam também com a saúde do professor.

*Coordenador Pedagógico:*

*Na sua escola, os professores atuam em um verdadeiro coletivo de trabalho ou em mera coleção de indivíduos?*

*Você percebe impactos positivos ou negativos dessa atuação sobre a saúde e o bem-estar dos professores dentro e fora da instituição de ensino?*

*Quais seriam esses impactos?*

*Clique na maçã e deixe seu comentário!*



## 2.8 – Impactos negativos de uma coleção de indivíduos sobre a saúde docente e sobre o exercício da profissão

A inexistência ou o subdesenvolvimento de um coletivo de trabalho docente leva o professor:

- 1) a ter de responder sozinho e por sua própria conta às prescrições, havendo disfunção na dimensão impessoal e pessoal do exercício da profissão;
- 2) a buscar realizar o trabalho docente “ao pé da letra”, sem pessoalizá-lo, isto é, a buscar realizar o trabalho previsto nas e pelas prescrições sem adaptá-lo às condições reais de sua realização, o que acentua a disfunção na dimensão impessoal e pessoal;
- 3) a perder de vista e, portanto, a não levar em consideração destinatários relevantes de sua atividade de professor, como – por exemplo e principalmente – seus próprios colegas de trabalho e seus alunos, o que estende a disfunção para a dimensão interpessoal; e, finalmente,
- 4) a ter de reinventar o trabalho de ensino-aprendizagem individualmente, partindo do zero, a cada vez que for realizá-lo, o que leva a disfunção a afetar, finalmente, a dimensão transpessoal da profissão docente e de seu exercício.

Assim, na escola, a conhecida e já improdutiva filosofia do “si por si e Deus para todos” frequentemente se degenera e se transforma na filosofia ainda mais improdutiva do “si por si e Deus para nenhum”.

Com isso, o saudável debate que teria seu foco no trabalho de ensino-aprendizagem e na melhoria coletiva de sua qualidade se transforma em picuinhas de pessoas.

Nesse contexto, a melhoria coletiva do trabalho docente é deixada de lado e os profissionais da educação se voltam uns contra os outros, o que acaba por bloquear, dentre outras coisas, o próprio desenvolvimento e o compartilhar da experiência dos mais antigos com os mais novos.

Nessas condições, o trabalho se torna tóxico!

Nessas mesmas condições, é possível verificar os impactos que a inexistência de um verdadeiro coletivo de trabalho causa sobre a vida e a saúde dos professores, bem como sobre a própria profissão docente.

Coleções de indivíduos têm de fato impactos negativos sobre a saúde docente e sobre o exercício da profissão.

Programas de formação docente continuada que se preocupam genuinamente com isso, para muito além de palestras momentâneas e pontuais dadas por “figurões” durante semanas ditas “pedagógicas”, devem atuar com os professores de modo a gradativamente desenvolver coletivos de trabalho com eles, por meio deles e para eles.

#### *Coordenador Pedagógico:*

*Os professores que você coordena se sentem com frequência sozinhos, entregues a si mesmos na realização de seu trabalho cotidiano?*

*Sentem – lamentavelmente – que seus colegas de trabalho algumas vezes parecem estar mais “contra” do que “a favor” deles?*

*Se uma resposta para essas perguntas é ou tende a ser “sim”, é muito provável que os professores que você coordena estejam atuando em uma coleção de indivíduos, e não em um verdadeiro coletivo de trabalho.*

*A boa notícia é que essa situação é reversível!*

*Mas leva tempo e depende de uma correta compreensão e de uma adequada iniciativa da sua parte na escola em que você trabalha.*

*Clique na maçã e comente como a sua escola tem sido nesse sentido.*



## 2.9 – Benefícios de um coletivo de trabalho docente para a saúde e a profissão do professor

Em um verdadeiro coletivo de trabalho, os professores:

- 1) respondem juntos às prescrições, o que faz com que elas se desenvolvam e se tornem cada vez mais adequadas e realistas em sua função de orientação inicial do trabalho de ensino-aprendizagem a ser realizado na escola;
- 2) buscam juntos realizar o trabalho previsto nas e pelas prescrições, constantemente adaptando-o às condições reais de sua realização dentro e fora da sala de aula;
- 3) dificilmente perdem de vista ou não levam em consideração destinatários relevantes de sua atividade, especialmente seus próprios colegas de trabalho e seus alunos; e, por fim,
- 4) dispõem coletivamente de um repertório de formas relativamente estáveis de ação, o que os poupa de ter de reinventar o trabalho individualmente, partindo do zero, a cada vez que forem realizá-lo.

Desse modo, é a saudável filosofia do “um por todos e todos por um” que é valorizada, mantida e cultivada.

Por meio dela, as discussões que ocorrem entre os docentes, no seio do coletivo, consistem efetivamente em um produtivo debate que, de fato, tem foco ao mesmo tempo na realização do trabalho de ensino-aprendizagem e na promoção da melhoria contínua de sua qualidade.

Em um contexto de trabalho docente coletivo como esse, a experiência profissional se desenvolve e é compartilhada pelos antigos com os mais novos.

E isso só pode resultar em um coletivo de trabalho que se consolida cada vez mais e beneficia tanto a vida e a saúde dos professores quanto a profissão, no que diz respeito às suas indissolúveis dimensões impessoal, pessoal, interpessoal e transpessoal.

*Coordenador Pedagógico:*

*Os professores que você coordena atuam em verdadeiros coletivos de trabalho?*

*Caso a resposta seja “sim”, são sem dúvidas professores privilegiados!*

*Isso porque verdadeiros coletivos de trabalho docente são raríssimos e, por isso mesmo, difíceis de encontrar.*

*Passariam a existir gradativamente, em maior quantidade e qualidade, em função de uma maior e melhor compreensão do trabalho docente pelas instituições, pelos Coordenadores Pedagógicos e pelos próprios professores!*

*Claro que, para isso, nossas condições de trabalho precisariam também melhorar muito!*

*Clique na maçã e deixe seu comentário!*



## **2.10 – Da coleção de indivíduos ao coletivo de trabalho docente: um desenvolvimento que é preciso garantir**

Um coletivo de trabalho não nasce pronto.

É preciso primeiramente que diferentes trabalhadores sejam reunidos e permaneçam unidos em condições de vida em comum.

Tal é o caso de professores que – por motivos diversos – foram conduzidos a atuar juntos em uma escola ou em um conjunto de escolas.

Entretanto, a mera reunião, ou melhor, a pura e simples justaposição desses profissionais da educação para atuar em determinada ou determinadas instituições de ensino não faz deles um coletivo de trabalho.

Em muitos sentidos, é possível dizer que eles antes iniciam suas atividades como coleção de indivíduos.

É definitivamente o tipo de caminhada juntos que definirá se o grupo permanecerá como coleção de indivíduos ou se se desenvolverá gradativamente, com maior ou menor rapidez, em direção a se tornar um verdadeiro coletivo de trabalho e a permanecer como tal.

Neste ponto é preciso dizer que, com um adequado programa de formação continuada do professor, o Coordenador Pedagógico pode e deve contribuir decisivamente para que coleções de indivíduos docentes se tornem, de modo gradual, um coletivo de professores que juntos se desenvolvem continuamente, promovendo – assim – tanto a melhoria da qualidade da educação quanto a saúde de cada professor que faz parte do grupo.

Em um programa de formação continuada sério, que pretenda realmente ter a capacidade de fazer isso, não deve – de forma alguma – fechar os olhos e virar as costas para a precariedade das condições de trabalho dos professores, fazendo de conta que ela não existe.

Um dos grandes obstáculos é, na maioria das vezes, o próprio modo criticável de contratação dos profissionais da educação.

A depender do Estado do país, o professor pode ser, por exemplo, contratado por “Processo Seletivo Simplificado” (PSS – Paraná), “Admitido em Caráter Temporário” (ACT – Santa Catarina) ou mesmo se tornar “Ocupante de Função Atividade” (OFA – São Paulo).

O resultado é, dentre outros, a alta rotatividade de professores nas escolas.

E isso ou inviabiliza totalmente ou dificulta muito e interrompe o processo de constituição de coletivos de trabalho docente, além de ser mais um elemento que faz mal à saúde dos profissionais por causa de incertezas e instabilidades de diversas ordens.

*Coordenador Pedagógico:*

*Os professores que você coordena são efetivos ou contratados?*

*Em sua condição de trabalho, sentem que fazem parte de um grupo de docentes que a cada dia avança mais em direção a se tornar um verdadeiro coletivo de trabalho, apoiando uns aos outros ou – ao contrário – percebem que estão em um grupo ou em grupos de professores que permanecem como coleções de indivíduos, muitas vezes se “maltratando” uns aos outros?*

*Essas questões devem ser abordadas e tratadas por você, Coordenador Pedagógico, ainda que de forma indireta, nos programas de formação docente continuada que você implementa e dos quais os professores participam.*

*Clique na maçã e deixe seu comentário!*



## 2.11 – A dimensão transpessoal da profissão docente é central

A esta altura deve ter ficado claro que um programa de formação docente continuada que de fato contribua tanto para a constituição e o desenvolvimento de um coletivo de professores quanto para o crescimento profissional e a promoção da saúde docente precisa se voltar centralmente para o cultivo da dimensão transpessoal da profissão, isto é, deve ter sua base no desenvolvimento dos gêneros de atividade docente ou, em outras palavras, no desenvolvimento de formas relativamente estáveis de ações didático-pedagógicas na escola.

Tendo isso em vista, é preciso ter maior clareza do que essas formas vêm a ser para que se possa propor – na prática – um programa de formação docente continuada que as leve na devida conta.

Ao ser realizada, a atividade de ensino-aprendizagem estabelece entre o educador e os demais sujeitos a quem ela se dirige determinadas relações de intercâmbio ou de troca como, por exemplo:

- 1) a relação professor-aluno, na qual o professor ensina aos alunos determinados conteúdos para que eles tenham condições de realizar a contento certas tarefas que serão, em seguida, objeto de avaliação na escola e na vida;
- 2) a relação professor-professor, na qual o professor de determinada disciplina ensina aos alunos certos conteúdos para que eles tenham condições de mobilizá-los em outras disciplinas, ministradas por outros professores ou por ele mesmo; e
- 3) a relação professor-família, na qual o professor – especialmente na educação infantil, mas não só – solicita que as famílias ou responsáveis acompanhem e auxiliem os alunos na realização de deveres de casa, com o objetivo de consolidar o conhecimento de determinados conteúdos mais difíceis.

Nessas relações de intercâmbio, toda atividade docente se materializa estilisticamente na forma de gestos profissionais e possui significado ou sentido funcional, isto é, possui determinada funcionalidade adaptada a determinado contexto de trabalho e auxilia o professor na concretização de suas intenções didático-pedagógicas.

Por exemplo, o gesto profissional docente de passar uma lição no quadro e de apagá-la com determinado ritmo pode servir para que o professor imponha aos alunos certa velocidade na “cópia” ou anotação da lição em seus cadernos.

Assim, o gênero de atividade docente se caracteriza por quatro aspectos indissolúveis:

- 1) relações de intercâmbio ou de troca;
- 2) construção composicional baseada em gestos profissionais;
- 3) significado ou sentido funcional dos gestos profissionais; e
- 4) estilo do professor.

*Coordenador Pedagógico:*

*Quais seriam algumas das relações de intercâmbio ou de troca nas quais os professores que você coordena se engajam em seu dia a dia de trabalho nas escolas?*

*Quais gestos profissionais realizam em sala de aula ou fora dela?*

*Quais seriam as funções desses gestos?*

*De que forma a prática de ensino de um professor se diferenciaria da prática de seus colegas, isto é, qual é o estilo de cada professor?*

*Pensar nessas questões é um dos caminhos para ajudar os professores a se reconhecerem (e serem reconhecidos!) em sua profissão.*

*Clique na maçã e deixe seu comentário!*



## 2.12 – Formas relativamente estáveis de atividade docente: o que elas têm a ver com a saúde do professor?

Dizer que existem formas relativamente estáveis de atividade docente equivale a dizer que essa atividade possui um lado de repetição (que diz respeito à própria estabilidade da atividade) e – ao mesmo tempo e inseparavelmente – um lado de recriação (que – por sua vez – diz respeito ao caráter relativo dessa mesma estabilidade).

Com efeito, estável é tudo aquilo que permanece igual a si mesmo de um momento para o outro, repetindo-se.

Entretanto, como essa estabilidade é relativa, a repetição da atividade é repetição apenas até certo ponto.

Tudo o que um professor diz e/ou faz já foi dito e/ou feito antes, de uma forma ou de outra, por ele mesmo ou por outros professores.

Nesse caso, tudo o que o professor faz é repetir o que outros professores, incluindo ele mesmo, já disseram e/ou fizeram.

Mas um professor, como ser humano que é, está longe de se igualar à mera máquina de repetição ou reprodução, pois, ao repetir os ditos e/ou os feitos de outros, também ao mesmo tempo os recria.

Assim, o professor, como todo ser humano, é um ser (re)criativo.

Nesse sentido, gestos profissionais docentes correspondem a soluções encontradas pelos professores para certos problemas de trabalho enfrentados sob determinadas condições e em determinadas circunstâncias.

Em um primeiro momento, poder-se-ia pensar que os gestos profissionais docentes poderiam ser repetidos por outros professores na resolução dos “mesmos” problemas.

Entretanto, alteram-se constantemente as condições e as circunstâncias em que se tenta resolver o “mesmo” problema por meio da repetição de um gesto outrora bem-sucedido e isso faz com que – de certa forma e até certo ponto – o

gesto se torne obsoleto e, portanto, inadequado ou inadaptado para a resolução do problema atual.

Assim, ao mesmo tempo em que se repete o gesto, é preciso recriá-lo, ajustando-o a novas condições e circunstâncias: a recriação de gestos profissionais docentes que se tentam repetir exige do sujeito trabalhador um constante engajamento na recriação de gestos já realizados.

Com o tempo, em função especialmente da inexistência de um verdadeiro coletivo de trabalho que possa apoiar o professor e no qual ele mesmo possa se apoiar, é comum que esse engajamento vá diminuindo ou se atrofiando, até o ponto de desaparecer completamente, ou quase!

Nesse caso, o professor passa a repetir gestos praticamente ao idêntico, sem recriação.

Disso resultam gestos disfuncionais e problemáticos porque são pouco ou nada adaptados a seus novos contextos.

Esses gestos – além de comprometerem o desenvolvimento do coletivo profissional e de prejudicarem a qualidade do trabalho – acabam por gradualmente levar o professor ao adoecimento, pois uma das condições para a promoção da formação continuada e da saúde do professor é a possibilidade de repetir o trabalho com recriação.

*Coordenador Pedagógico:*

*Os professores que você coordena têm liberdade e autonomia para recriar seu trabalho a cada vez que vão realizá-lo?*

*Sua instituição os apoia nisso?*

*Ou sentem que sua criatividade é anulada por fatores institucionais que, ao invés de ajudar, acabam por atrapalhá-los na recriação de seus gestos?*

*Sentem-se desengajados, sem energia, disposição ou ânimo para renovar sua prática?*

*É a saúde docente que está em jogo, para muito além de sua formação continuada!*

*Clique na maçã e deixe seu comentário.*



## 2.13 – Consciência profissional: o professor diante do espelho

De acordo com o Dicionário Aurélio, a palavra “consciência” pode ter pelo menos cinco significados distintos, mas claramente relacionados:

- 1) atributo pelo qual o ser humano pode conhecer e julgar sua própria realidade;
- 2) faculdade de estabelecer julgamentos morais dos atos realizados;
- 3) cuidado com que se executa um trabalho, se cumpre um dever; senso de responsabilidade;
- 4) conhecimento; e
- 5) percepção imediata dos acontecimentos e da própria atividade psíquica.

Já a palavra “inconsciência” significaria o contrário disso tudo.

Mas como definir cientificamente, para além do dicionário, o conceito de consciência?

E quais relações possíveis essa definição teria com o trabalho e a saúde do professor?

Neste e nos próximos itens, vou apresentar e discutir uma resposta para essas perguntas de forma conjunta.

É possível dizer, com base em Vygotsky, que, do ponto de vista psicológico, a consciência profissional do professor corresponde a um contato social dele com ele mesmo.

Para que isso seja possível, é necessário que o docente se torne outro para si mesmo, isto é, se duplique, de um, passando a ser dois.

Assim, o professor desenvolve sua consciência profissional quando, paradoxalmente, sai de si, fora de si se observa e se percebe, tornando-se ao mesmo tempo um eu-observado e um eu-observador.

Esse complexo e difícil movimento subjetivo é desencadeado especialmente nos momentos em que a atividade docente esbarra em obstáculos e dificuldades ao longo do processo de sua realização, por exemplo, em sala de aula.

Nessas ocasiões, se tudo acontecer dentro de uma normalidade, ocorre uma repentina duplicação do professor, que então – observando-se a si mesmo quase como se estivesse diante de um espelho – reflete e raciocina, tomando consciência dos obstáculos e dificuldades, buscando alternativas ou explorando possibilidades de superação.

*Coordenador Pedagógico:*

*Quais são os obstáculos e dificuldades que os professores que  
você coordena enfrentam em sala de aula?*

*Como têm reagido diante deles?*

*Têm conseguido superá-los?*

*Têm, além disso, conseguido se auto-observar nesse processo?*

*Tudo isso não é sem consequências para os cuidados e a promoção  
tanto de sua formação continuada quanto de sua saúde.*

*Clique na maçã e deixe seus comentários!*



## 2.14 – Obstáculos e dificuldades no trabalho: efeitos sobre a saúde do professor

Os obstáculos e dificuldades de trabalho encontrados nas escolas são inúmeros e frequentemente imprevisíveis.

Muitos deles – se não a grande maioria – passam “despercebidos”.

Ou seja, não é possível que o professor tome consciência deles ou a eles reaja.

Isso acontece, dentre outras coisas, como resultado de diferentes graus de desengajamento causado ao longo do tempo pela precariedade das condições de exercício da profissão.

Esses obstáculos e dificuldades não são, entretanto, totalmente indesejáveis.

Isso porque têm o potencial de desencadear no professor processos de tomada de consciência.

Dessa forma, se constituem como o motor da recriação dos gestos profissionais docentes no momento de sua repetição.

O problema aqui é que a ausência de percepção dos obstáculos e dificuldades ou mesmo a própria percepção da impossibilidade de superá-los faz com que o docente nem sequer tente reagir a eles.

E isso leva a que os gestos do professor se repitam praticamente ao idêntico, sem adaptação às condições reais de sua execução.

Tais fatos – como será ressaltado no próximo item – representam justamente o princípio do adoecimento docente no trabalho.

Tais fatos indicam também, de forma inequívoca, que a possibilidade efetiva de repetição com recriação de gestos profissionais é, por excelência, promotora da formação e da saúde do professor no trabalho.

Já a impossibilidade de repetição com recriação de gestos profissionais leva inevitavelmente à estagnação profissional e ao adoecimento.

*Coordenador Pedagógico, persiste a pergunta:*

*Quais são os obstáculos e dificuldades que os professores que  
você coordena enfrentam em sala de aula?*

*Eles conseguem superar esses obstáculos e dificuldades a cada  
vez que se manifestam ou se trata de obstáculos e dificuldades  
que consideram insuperáveis e, por isso mesmo, já nem se  
esforçam mais?*

*Como costumam reagir quando esbarram nesses obstáculos e  
dificuldades que parecem insuperáveis?*

*Estas são questões que dizem respeito à consciência  
profissional dos professores que você coordena e,  
consequentemente, também à saúde deles no trabalho e  
também fora dele.*

*Clique na maçã e deixe um comentário!*



## 2.15 – O real da atividade por trás da atividade realizada pelo professor

O ser humano, diz Vygotsky, é pleno de possibilidades não realizadas a cada instante.

Diz também o autor que as possibilidades que o ser humano de fato realiza são uma ínfima parte do universo de possibilidades que seriam realizáveis nas situações em que se encontra.

Com base nessa ideia, é possível afirmar que todo professor em sala de aula tem diante de si, a cada momento, na interação com os alunos e com outros destinatários de sua atividade, inúmeros gestos profissionais possíveis de serem realizados.

Mas os gestos profissionais docentes que concretamente se realizam são uma parte irrisória do conjunto de gestos profissionais de ensino-aprendizagem que seriam realizáveis.

Assim, a atividade docente – de forma mais ampla – possui um volume que ultrapassa em muito o mero volume da atividade concretamente realizada e observável.

Faz igualmente parte da atividade docente todo o volume da atividade não realizada, o qual – em diferentes graus – constitui a própria esfera da inconsciência, isto é, do real da atividade de ensino-aprendizagem.

Adaptando as palavras do psicólogo Yves Clot e de seus colegas, pode-se dizer que a atividade docente também diz respeito:

- 1) àquilo que o professor não faz;
- 2) àquilo que o professor tenta fazer sem conseguir;
- 3) àquilo que o professor queria ou poderia ter feito (mas não fez!);
- 4) àquilo que o professor acredita poder fazer em outro momento, etc.

Esta lista não tem fim!

Nesse sentido, apesar de planejar muito bem uma aula, é comum que o docente se queixe de não ter conseguido dar essa aula como planejou e/ou como teria gostado.

É comum que ele, muitas vezes frustrado, reclame do fato de que este ou aquele detalhe de sua aula não sai ou nunca pôde sair como planejado e esperado por conta de inúmeros impedimentos.

Esses impedimentos são obstáculos e dificuldades que podem ser ou parecer de fato insuperáveis.

A aula que o professor pretendia ter dado, mas não conseguiu, faz parte – então – do universo do real da atividade de ensino-aprendizagem por trás da atividade efetivamente realizada.

*Coordenador Pedagógico:*

*Quais seriam algumas das possibilidades não realizadas dos professores ou professoras de sua equipe?*

*O que poderiam ou gostariam de fazer em seu trabalho, mas são impedidos?*

*Quais seriam esses impedimentos e como poderiam lidar com eles?*

*Falam sobre isso entre si, uns com os outros?*

*O que diz a gestão da escola sobre esse assunto?*

*Está em jogo o desenvolvimento profissional e a saúde e bem-estar dos professores que você coordena!*

*Clique na maçã e deixe um comentário!*



## 2.16 – Realização e desrealização no trabalho: efeitos sobre a saúde e o bem-estar do professor

Frequentemente, a aula que se realiza não é a aula planejada.

Assim, ao final de um dia de trabalho, é comum que o professor vá para casa muitas vezes esgotado por conta disso.

É que o universo de tudo aquilo que ele gostaria de executar sem conseguir, constitui-se como energia psíquica acumulada.

Em outras palavras, o universo de tudo aquilo que ele gostaria de executar sem conseguir, constitui-se como energia de realização de atividades docentes que não encontra vazão e acaba por sobrecarregá-lo e desgastá-lo.

Se o acúmulo constante desse tipo de energia não encontrar em algum momento uma vazão na forma de realização do até então irrealizável ou de alguma outra forma, o professor inevitavelmente adoecerá.

E, não raro, a isso se seguirá seu afastamento do trabalho.

Não surpreende que esse tipo de esgotamento docente (também conhecido como “burnout”) seja ao final do expediente apenas o primeiro sintoma desse processo de adoecimento.

Também não é difícil perceber que o fenômeno da inconsciência ou, em outras palavras, do subdesenvolvimento do contato social do professor consigo mesmo está relacionado ao já mencionado problema da repetição ao idêntico.

Esse problema diz respeito à repetição de gestos profissionais sem recriação, de forma desengajada.

Mas o fato de o professor estar muitas vezes desengajado não significa necessariamente que ele não tem ou não terá energia de trabalho.

Ao contrário!

O desengajamento docente pode funcionar como um indicador preciso de que o professor está cheio de energia para investir no trabalho, mas é impedido de fazê-lo.

E isso – longe de realizá-lo – o desrealiza no exercício da profissão, prejudicando sua saúde e seu bem-estar.

*Coordenador Pedagógico:*

*Os professores que você coordena percebem suas possibilidades profissionais não realizadas?*

*O trabalho de ensino-aprendizagem que eles realizam é o trabalho que realmente gostariam de realizar?*

*Sentem-se desengajados em sala de aula e fora dela?*

*Sentem-se esgotados ao final de um dia de trabalho, mas não necessariamente porque se cansaram, mas porque não puderam fazer o que gostariam de ter feito?*

*Percebem alguma relação entre esse desengajamento/ esgotamento e o fato de serem impedidos de realizar seu trabalho do jeito que gostariam ou poderiam?*

*Se estão em dificuldades nessas áreas, não há dúvidas de que um programa de formação docente continuada que se preocupe também com os cuidados e a promoção da saúde poderia e deveria ajudá-lo antes de eles terem de recorrer a um hospital e/ou a um afastamento do trabalho.*

*Clique na maçã e deixe um comentário.*



## 2.17 – Formação continuada e saúde do professor: é preciso promovê-las em unidade

Com base no que precede, não restam dúvidas de que uma verdadeira formação continuada de professores consiste no apoio e na preparação constante desses profissionais para que possam enfrentar e superar coletivamente obstáculos e dificuldades de trabalho até então não enfrentados ou enfrentados e não superados.

Na medida em que os docentes podem avançar nesse processo, tornam-se mais experientes e, com isso, conseguem solucionar cada vez mais problemas para os quais antes não encontravam solução.

Isso promove a saúde dos educadores, pois dá vazão de forma contínua para sua energia psíquica, sem que ela se acumule e assim venha a lhes fazer mal.

Os profissionais da educação então se realizam, ao invés de se desrealizarem.

Entretanto, na medida em que os docentes não conseguem ou, o que é mais frequente, são impedidos de avançar nesse processo, diversos problemas do trabalho de ensino-aprendizagem permanecem sem solução.

E isso, além de comprometer a qualidade da educação, prejudica a saúde dos professores, pois não encontra vazão a energia psíquica que se acumula em função de obstáculos e dificuldades insuperáveis.

Os docentes, nesse caso, se desrealizam e, conseqüentemente, adoecem, sucumbindo debaixo de um real da atividade que se torna altamente tóxico e insuportável.

Verifica-se, nessa linha de raciocínio, que deve existir e deve ser mantida uma unidade da promoção da formação continuada e da promoção da saúde do professor nas escolas.

São, portanto, amplamente ineficientes e ineficazes todos os programas e ações tradicionais de formação docente continuada que fecham os olhos e viram as costas para os obstáculos e dificuldades reais e concretos que os professores enfrentam diariamente em sala de aula e também fora dela, no espaço maior de toda a escola!

Além de amplamente ineficientes e ineficazes, esses programas e ações tradicionais contribuem para prejudicar ainda mais a saúde dos professores.

Isso porque muitas vezes não faz nenhum sentido para eles a saída das condições precárias em que realizam seu trabalho para ser reunidos todos em uma sala qualquer da instituição ou mesmo em um grande anfiteatro, no qual são com frequência obrigados a escutar por horas um especialista externo, que invariavelmente fala sobre uma atividade docente cujos obstáculos e dificuldades locais desconhece quase por completo.

Programas de formação docente continuada realmente comprometidos tanto com o desenvolvimento profissional quanto com a promoção da saúde do professor devem ir com os docentes para a sala de aula.

Devem respeitar os professores como especialistas em sua própria atividade, a fim de nela identificar junto com eles os obstáculos e dificuldades enfrentados no dia a dia.

Depois disso, devem atuar junto com eles, ombro a ombro, dentro e fora da sala de aula, na superação e na resolução dos problemas encontrados.

Cabe às instituições implementar e apoiar programas dessa natureza.

Na escola, essa responsabilidade é do Coordenador Pedagógico! Ou seja: é sua!

#### *Coordenador Pedagógico:*

*Os professores contam em sua escola com o auxílio de um programa de formação docente continuada que vá com eles para a sala de aula e que, respeitando-os como especialistas em sua própria atividade, procure identificar em parceria obstáculos e dificuldades que eles enfrentam cotidianamente a fim de atuar com eles na tentativa de superá-los?*

*Nunca é demais repetir: é o desenvolvimento profissional e a saúde docente que estão em jogo.*

*Providências institucionais devem ser exigidas e tomadas antes de os professores terem de recorrer a um hospital e/ou a um afastamento do trabalho!*

*Cabe a você exigir e começar a tomar essas providências.*

*Clique na maçã e deixe seu comentário.*



## 2.18 – O que caberia aos docentes quando o assunto é sua formação continuada e sua saúde?

O exercício da profissão docente tem sido extremamente solitário.

Perto do horário de início das aulas, por exemplo, é comum que cada professor – individualmente – se dirija para sua sala, onde sozinho encontra seus alunos e onde sozinho enfrenta todos os obstáculos e dificuldades do trabalho de ensino-aprendizagem.

Isso tem sido assim há muitos anos e, por essa razão, com muita frequência, é difícil que um professor não se sinta ao menos um pouco incomodado quando eventualmente tem consigo, em sala de aula, a presença de outro colega professor.

Trata-se da cultura do individualismo, típica das coleções de indivíduos: de meus problemas cuido eu; dos problemas dele, que cuide ele! Si por si e Deus para nenhum!

Mas, contrariamente a essa tendência, quando o assunto é a promoção efetiva tanto da formação continuada quanto da saúde do professor nas escolas, o necessário é que os profissionais da educação estejam abertos para compartilhar entre si suas práticas concretas de ensino-aprendizagem sem temer críticas.

Se um colega de trabalho, ao mesmo tempo em que se solidariza com o outro, não puder lhe dizer, por exemplo, a respeito de certa prática: “Isto não está bom!”, então os dois e todos os outros não poderão ser responsáveis juntos, no coletivo, pelo trabalho que fazem.

É óbvio que uma crítica como essa nunca pode ser feita de forma irresponsável. Se indico a meu colega de profissão aquilo que julgo talvez ser uma “falha” no modo como tem realizado o trabalho, devo estar pronto para assumir com ele a responsabilidade.

Devo estar pronto para lhe dar explicações, seguidas de uma excelente sugestão de como fazer aquele trabalho de uma outra forma.

Devo estar pronto até mesmo para admitir que aquela crítica também é válida em relação a meu próprio trabalho.

E isso porque aquela crítica pode dizer respeito a um obstáculo ou a uma dificuldade que eu mesmo ainda não consegui superar.

Em todos os casos, trabalharemos juntos na resolução do problema em comum e poderemos convidar outros colegas a se juntarem a nós.

O importante é que os professores, como especialistas em sua própria atividade, assumam juntos, no coletivo, sua parcela de responsabilidade pelo trabalho educacional, mesmo que ele se faça muitas vezes inevitavelmente de forma individual.

É preciso lembrar, nesse sentido, que é comum que um professor mais experiente tenha encontrado soluções para um problema com o qual seu colega menos experiente ainda sofre.

A troca de experiências nesse caso é fundamental.

E isso não quer dizer de forma alguma que professores menos experientes não tenham nada a compartilhar com os mais experientes.

Talvez tenham até mais!

*Coordenador Pedagógico:*

*Há quanto tempo leciona cada professor ou professora de sua equipe?*

*Nesse tempo de experiência, quantas vezes cada um deles convidou um colega de trabalho para estar com ele em sala de aula?*

*Caso nunca (ou quase nunca) algum deles tenha tomado essa iniciativa, seria ótimo incentivá-los a sair do isolamento e da solidão, aproximando-se de um colega e convidando-o a fazer isso!*

*A proposta de uma constante troca de experiências é recomendável.*

*A construção de um verdadeiro coletivo de trabalho docente começa também por aí!*

*O que você acha?*



## 2.19 – O que caberia aos gestores quando o assunto é a formação continuada e a saúde do professor?

Desde o Ministro, os Secretários Estaduais e Municipais de Educação, passando pelos Diretores de Escolas, até chegar aos Coordenadores Pedagógicos, é responsabilidade dos gestores educacionais promover a formação continuada e a saúde do professor em parceria com os docentes.

Todos os que trabalham na gestão educacional, direta ou indiretamente, são responsáveis por isso.

Mas o que precisamente caberia aos gestores educacionais nesse sentido?

Até o momento, várias pistas para se responder a essa questão foram apresentadas:

- 1) não separar a teoria da prática nem a prática da teoria, mas promover o círculo virtuoso do falar-e-fazer e do fazer-e-falar;
- 2) procurar compreender o trabalho humano em geral para melhor compreender o trabalho do professor, levando em conta e respeitando a distância inevitável entre trabalho prescrito e trabalho realizado;
- 3) considerar o professor tanto como trabalhador quanto como educador;
- 4) compreender as quatro dimensões da profissão docente: impessoal, pessoal, interpessoal e transpessoal;
- 5) entender a dinâmica dos grupos de professores, no movimento das coleções de indivíduos para os coletivos de trabalho;
- 6) entender os impactos negativos das coleções de indivíduos para a saúde do professor e para o exercício da profissão docente;
- 7) entender os benefícios dos coletivos de trabalho para a saúde do professor e para o exercício da profissão docente;
- 8) garantir o desenvolvimento das coleções de indivíduos para que se tornem coletivos de trabalho docente;

- 9) compreender a centralidade da dimensão transpessoal da profissão docente e suas relações com a formação continuada e com a saúde do professor;
- 10) compreender e respeitar a consciência profissional dos professores, ajudando-os a desenvolvê-la;
- 11) buscar identificar constantemente, em parceria com os docentes, os obstáculos e dificuldades reais que eles enfrentam no dia a dia da sala de aula e ajudá-los a superá-los;
- 12) compreender os fatores que contribuem para a realização dos professores no trabalho e promovê-los, ajudando-os a identificar e eliminar os fatores de desrealização;
- 13) não dissociar a promoção da formação continuada dos professores da promoção de sua saúde no trabalho;
- 14) inovar na proposta de programas e ações de formação docente continuada, evitando e não insistindo em práticas tradicionais que já revelaram suas grandes limitações, sendo por isso mesmo amplamente rejeitadas pelos próprios professores;
- 15) compreender finalmente que, quando o assunto é educação, o melhor partido a se tomar é o partido dos professores!

No próximo item, apresentarei um resumo das teorias que acabo de discutir.

Em seguida, apresentarei e detalharei uma proposta prática de programa de formação docente continuada que inova por cuidar e promover também a saúde do professor no trabalho.

Essa proposta é a da CLÍNICA DA ATIVIDADE DOCENTE.

Na sequência, apresentarei e discutirei um exemplo concreto de como eu mesmo implementei essa proposta de forma bem-sucedida em uma instituição pública de ensino.

*Coordenador Pedagógico:*

*Quando o assunto é a formação continuada e a saúde dos professores que você coordena, como tem sido a sua atuação em sua escola?*

*E, nesse mesmo sentido, como tem sido a atuação dos demais gestores educacionais?*

*Clique na maçã e deixe um comentário!*



## 2.20 – Formação e saúde do professor: a teoria em resumo

A profissão docente possui quatro dimensões indissolúveis: impessoal, pessoal, interpessoal e transpessoal.

A dimensão impessoal diz respeito às prescrições oficiais e oficiosas do trabalho educativo.

Nessa dimensão, o trabalho não pertence a nenhum professor.

A dimensão pessoal diz respeito à realização do trabalho em resposta às prescrições.

Nessa dimensão, o professor se apropria das prescrições, transformando-as em autoprescrições para melhor adaptá-las às condições reais de execução do trabalho.

A dimensão interpessoal diz respeito à execução do trabalho de forma dirigida, respondendo aos interesses conflituosos dos destinatários: alunos, pais ou responsáveis, colegas professores, gestores da escola, o próprio professor que executa o trabalho, etc.

Finalmente, a dimensão transpessoal é a dimensão das formas relativamente estáveis e comuns de se realizar o trabalho em um coletivo.

Nessa dimensão, que corresponde à expressão máxima da profissão docente, o trabalho é de todos os professores de um coletivo, mas de nenhum em particular.

Entre o trabalho docente prescrito e o trabalho docente realizado existe, portanto, uma atividade interpessoal de organização do trabalho pelos professores, os quais, como educadores, em interação com os alunos, buscam organizar e administrar o meio social da sala de aula para que nele os alunos possam se educar a si mesmos.

Quando isso é feito por meio do trabalho coletivo, os professores se apoiam uns aos outros e, por assim dizer, promovem espontaneamente uma formação continuada em serviço, o que acaba por promover também sua saúde.

Entretanto, o mais comum é que os professores não formem um coletivo de trabalho, mas uma coleção de indivíduos.

Quando esse é o caso, a tendência é que cada docente trabalhe por conta própria, sem a participação e o apoio dos colegas.

Isso tem impactos negativos sobre a saúde do professor e sobre o exercício da profissão, que sofre em sua dimensão transpessoal.

Torna-se então necessário que os gestores educacionais trabalhem com as coleções de professores para que elas gradativamente se transformem em coletivos de trabalho docente.

Com isso, percebe-se a centralidade da dimensão transpessoal da profissão.

É que a atividade do professor em sala de aula, para ser produtiva e saudável, precisa se realizar por meio de gêneros didático-pedagógicos, isto é, através de formas relativamente estáveis de atividade de ensino-aprendizagem.

Em outras palavras, é preciso que haja um repertório de gestos profissionais docentes que sejam conhecidos e comuns aos professores de um coletivo, de modo que cada professor – na relação com os demais – possa repeti-los, mas ao mesmo tempo recriá-los, adaptando-os a novos contextos de uso, o que atualiza suas significações funcionais e manifesta o estilo de cada professor.

A recriação de gestos profissionais ocorre porque os gestos anteriores perdem até certo ponto sua eficiência e eficácia em função de novos obstáculos impostos por novas circunstâncias nas quais estão sendo repetidos.

No momento do enfrentamento de dificuldades, o professor toma consciência da necessidade de recriação de seus gestos e busca formas de recriá-los.

Entretanto, no contexto de precariedade das escolas, no qual o que existe é a coleção de indivíduos docentes, pela falta de apoio mútuo e de troca de experiências, bem como em função de um provável desengajamento disso decorrente, o docente acaba por repetir seus gestos ao idêntico, sem recriá-los.

Isso, além de poder gerar frustrações devidas a obstáculos e dificuldades que se apresentam como insuperáveis, acaba por levar o professor ao adoecimento.

É possível perceber que uma real promoção da formação continuada do professor resulta ao mesmo tempo em cuidados e na promoção de sua saúde.

Sendo esse o caso, enquanto o papel dos professores é buscar trabalhar coletivamente, o papel dos gestores educacionais (incluído aqui o Coordenador Pedagógico!) é apoiá-los para que eles efetivamente tenham condições de fazer isso.

Mas como?

A resposta é: por meio da CLÍNICA DA ATIVIDADE DOCENTE.

*Coordenador Pedagógico:*

*Dedicarei os próximos itens à apresentação da proposta prática da*

**CLÍNICA DA ATIVIDADE DOCENTE.**

*Você já tinha ouvido falar dessa proposta?*

*Trata-se de uma poderosa ferramenta de trabalho para você!*

*Clique na maçã e compartilhe seu comentário!*



# PARTE III

## Proposta Prática

## 3.1 – Clínica da Atividade Docente

A docência tem sido maltratada há muito tempo e os impactos negativos dos maus tratos recaem quase totalmente sobre os trabalhadores que exercem a profissão.

Salas superlotadas, mal iluminadas, com temperaturas fora do controle, além de uma série de dificuldades decorrentes, por exemplo, da indisciplina dos alunos, atentam todos os dias contra o trabalho e a saúde dos professores.

Esse quadro se agrava ao se considerar que muitos educadores dobram e às vezes triplicam sua carga semanal de aulas num esforço de obter uma remuneração um pouco mais digna ao final do mês.

Não surpreende que, nessas condições, seja alarmante o número de professores que adoecem, faltam ou se afastam do trabalho a cada semana.

Também não surpreende que, nas mesmas condições, a qualidade da educação em nosso país seja uma das piores do mundo!

O caminho para reverter esse quadro não é tratar a saúde dos professores depois que eles adoecem, nem lhes oferecer mais “treinamentos”, os quais, em sua forma tradicional, deliberadamente fecham os olhos e viram as costas para a realidade concreta da sala de aula.

O caminho é cuidar da profissão docente em parceria com os professores e enfrentar junto com eles os obstáculos e dificuldades reais da sala de aula.

Se os docentes estão ou ficam doentes, isso se deve com muita frequência ao fato de que, como resultado dos maus tratos sofridos, sua profissão está e fica doente antes deles!

Isso se deve também, muitas vezes, à precariedade e insalubridade da própria sala de aula.

Para que os professores se desenvolvam como profissionais e para que não adoçam no exercício da profissão, uma proposta prática é que a formação continuada e a saúde do professor sejam promovidas nas escolas por meio de uma Clínica da Atividade Docente.

Seguindo uma sólida perspectiva inaugurada e desenvolvida ao longo de mais de vinte anos pelo Psicólogo do Trabalho Yves Clot, “clínica” não corresponde

aqui de forma alguma à ideia de um “lugar aonde vão os doentes consultar um médico, receber tratamento ou submeter-se a exames”, tal como apresentada pelo dicionário Aurélio.

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

O desenvolvimento profissional assim garantido funciona como um fundamental operador de saúde no próprio trabalho para os docentes.

Essa perspectiva clínica, como ação prática de promoção simultânea tanto da formação continuada quanto da saúde do professor nas escolas, tem a grande vantagem de não esperar que o professor adoça para depois talvez cuidar de sua saúde sem nada alterar em suas condições de trabalho.

A proposta aqui é cuidar da profissão docente junto com os professores para que eles – ao exercê-la – se desenvolvam e se realizem como profissionais.

A promoção da saúde no trabalho é o resultado dessa realização.

*Coordenador Pedagógico:*

*O que acha dessa proposta?*

*Os professores que você coordena estariam dispostos a trabalhar nisso com você e os demais gestores educacionais?*

*Você e os demais gestores educacionais estariam dispostos a trabalhar nisso com os professores?*

*É preciso coragem! Nos próximos capítulos, apresentarei informações práticas sobre a implementação da Clínica da Atividade Docente nas escolas.*

*Dúvidas? Comentários? Clique na maçã e compartilhe!*



## 3.2 – Partir da demanda dos professores e não trapacear com a realidade da educação

A implementação de uma Clínica da Atividade Docente nas escolas como forma de nelas promover a formação continuada e a saúde dos professores deve partir da demanda dos próprios professores e não trapacear com a realidade da educação.

A questão aqui não é somente a demanda de aumento salarial, que existe, é legítima e inquestionável: os professores devem ser muito melhor remunerados do que são hoje e é obrigação dos gestores, em articulação com o governo federal, estadual e municipal, buscar os meios de corresponder plenamente a esse anseio.

A questão aqui é também, e principalmente, uma demanda de pelo menos três ordens:

- 1) os professores querem e precisam ser reconhecidos e respeitados como especialistas na atividade que desenvolvem;
- 2) os professores querem e precisam ter melhores condições de trabalho, especialmente em sala de aula; e
- 3) os professores querem e precisam de um programa de formação continuada que os respeite como especialistas naquilo que fazem e que se preocupe com sua saúde, não fechando os olhos e não virando as costas para a precariedade de suas condições de trabalho.

Quando certos resultados educacionais esperados pelo governo e pela sociedade não são alcançados (o que acontece com muita frequência!), é muito comum que os docentes sejam responsabilizados e considerados incompetentes:

– “não sabem fazer isso”, “não sabem fazer aquilo”, “não estão preparados para isso”, “não estão preparados para aquilo”, etc.

Raramente se considera que, com poucas exceções, são as condições precárias das escolas que levam os professores a não conseguirem realizar a contento o trabalho que lhes é confiado.

O fato é que a eliminação da precariedade das escolas exige altos investimentos da parte do governo.

O fato é também que sai muito mais barato alegar que os professores são despreparados e que aquilo que lhes falta é “na verdade” mais “treinamentos”, ou mais “oficinas”, ou mais “cursos”, ou mais “palestras”, ou mais “workshops”, ou – em suma – mais “competência”.

Não surpreende que em torno desses fatos tenha surgido e se organizado a indústria dos especialistas externos na atividade docente, que pouco ou nada conhecem da realidade cotidiana das escolas ou que, ao contrário, a conhecem muito bem, mas jogam o jogo de acordo com obscuras regras estabelecidas...

Partir da demanda real dos professores e não trapacear com a realidade da educação é o primeiro passo para a implementação de uma Clínica da Atividade Docente nas escolas.

Nunca é demais repetir:

- 1) os professores querem e precisam ser reconhecidos e respeitados como especialistas na atividade que desenvolvem;
- 2) os professores querem e precisam ter melhores condições de trabalho, especialmente em sala de aula; e
- 3) os professores querem e precisam de um programa de formação continuada que os respeite como especialistas naquilo que fazem e que se preocupe com sua saúde, não fechando os olhos e não virando as costas para a precariedade de suas condições de trabalho.

Essa é a demanda. Não se deve trapacear com a realidade.

*Coordenador Pedagógico:*

*Você tem dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 3.3 – Constituir um coletivo de professores a partir de determinadas estruturas educacionais

O segundo passo na implementação de uma Clínica da Atividade Docente nas escolas é a constituição de um coletivo de professores a partir de determinadas estruturas educacionais.

Não se deve confundir coletivo de professores com coleções de indivíduos.

O que espontânea e normalmente existe nas escolas são as coleções de indivíduos.

É a partir delas que se deve constituir o coletivo de professores.

Isso se faz, em um primeiro momento, apresentando-se detalhadamente a proposta de trabalho aos docentes e obtendo-se sua adesão para participar.

Se a apresentação for séria e bem-feita, eles compreenderão e apoiarão a iniciativa.

O dimensionamento do coletivo de professores a ser constituído dependerá tanto do alcance pretendido para a ação quanto do apoio e comprometimento formal dos gestores responsáveis pela estrutura educacional em que se vai atuar.

Apresento a seguir três possibilidades de dimensionamento que considero fundamentais do ponto de vista operacional.

Uma se articula à outra de modo progressivo:

1) Localmente, com o apoio e comprometimento formal do Diretor, os Coordenadores Pedagógicos de uma escola podem juntos trabalhar na constituição de um coletivo de professores no âmbito de um período, de alguns períodos ou de todos os períodos de trabalho da escola: manhã e/ou tarde e/ou noite. O número de professores participantes aumenta ou diminui conforme a quantidade de períodos.

2) Na esfera de uma Região, com o apoio e comprometimento formal da Chefia do Núcleo Regional de Educação (ou da Diretoria de Ensino), uma Equipe de Pedagogos pode constituir um coletivo de professores mais amplo, no âmbito de um conjunto de escolas ou, o que seria melhor, de todas as escolas vinculadas ao Núcleo ou à Diretoria. Nesse caso, a Equipe de Pedagogos precisará contar com os Diretores e Coordenadores Pedagógicos dessas escolas.

3) No Estado, com o apoio e comprometimento formal do Secretário Estadual de Educação, uma Equipe de Formadores pode constituir um coletivo de professores ainda mais amplo, no âmbito de todas as escolas vinculadas à Secretaria. Nesse caso, a Equipe de Formadores precisará contar com as Chefias e Equipes de Pedagogos dos Núcleos de Educação (ou das Diretorias de Ensino) e estas precisarão contar com os Diretores e Coordenadores Pedagógicos das escolas. No caso de uma Secretaria Municipal de Educação, o coletivo de professores pode ser constituído no âmbito de todas as escolas do Município.

É importante ressaltar que, como sugerido, o dimensionamento deste último coletivo de professores (3) pressupõe, em seu interior, o dimensionamento do anterior (2) e que este, por sua vez, pressupõe, também em seu interior, o dimensionamento do primeiro (1).

Trata-se, de fato, de constituir um coletivo de professores a partir de determinadas estruturas educacionais.

Nunca é demais repetir: o que espontânea e normalmente existe nas escolas são as coleções de indivíduos e é a partir delas que se deve constituir o coletivo de professores.

Este é o segundo passo de implementação de uma Clínica da Atividade Docente nas escolas. O primeiro passo pode ser consultado no item anterior.

*Coordenador Pedagógico:*  
*Você tem dúvidas? Comentários?*  
*Clique na maçã e compartilhe!*



## 3.4 – Enfrentar o trabalho concreto de sala de aula com o coletivo de professores

Depois de constituir um coletivo de professores a partir de determinadas estruturas educacionais, o terceiro passo na implementação de uma Clínica da Atividade Docente nas escolas é enfrentar o trabalho concreto de sala de aula com esse coletivo.

Dentre os vários métodos clínicos disponíveis para se fazer isso, destacarei e detalharei neste e nos próximos itens o método da Autoconfrontação Simples e Cruzada.

Trata-se de procedimentos inovadores, que – por meio da filmagem audiovisual – se apoiam no emprego das imagens dos professores em situação de trabalho com os alunos, em sala de aula ou em outros ambientes escolares, com o objetivo de promover em parceria a formação continuada e a saúde nas escolas.

É importante ressaltar que a inovação aqui não é a filmagem de aulas em si!

A inovação aqui é o próprio trabalho clínico que se desenvolve por meio dessa filmagem antes, durante e depois de sua realização.

Os procedimentos são os seguintes:

- 1) formar duplas de professores voluntários no interior do coletivo de trabalho docente para a filmagem de aulas;
- 2) estabelecer uma parceria de trabalho com os alunos dos professores voluntários e – no caso dos discentes menores de idade – também com seus pais ou responsáveis;
- 3) observar e registrar por escrito uma ou duas aulas de cada professor de cada dupla voluntária;
- 4) auxiliar os professores de cada dupla voluntária na análise e na problematização das aulas observadas e registradas por escrito;
- 5) filmar uma ou duas aulas de cada professor de cada dupla voluntária tendo em mente a análise e problematização inicial das aulas observadas;

6) auxiliar os professores na análise e na problematização de trechos das aulas filmadas por eles escolhidos e indicados, empregando para isso sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada, as quais devem também ser gravadas audiovisualmente;

7) produzir videodocumentários sobre o processo de análise e problematização de trechos das aulas filmadas, empregando para isso as gravações das sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada;

6) compartilhar os videodocumentários com todo o coletivo de professores em reuniões pedagógicas conduzidas pelos próprios professores, com o auxílio – por exemplo – dos Coordenadores Pedagógicos;

7) auxiliar o coletivo de professores na análise e na problematização dos videodocumentários de modo que formulem providências didático-pedagógicas a serem tomadas por eles mesmos e pelos gestores educacionais;

8) registrar em atas uma síntese da análise e da problematização dos videodocumentários, bem como das providências didático-pedagógicas a serem tomadas;

9) levar os resultados ao conhecimento dos gestores educacionais apoiadores da iniciativa por meio dos videodocumentários e das atas das reuniões pedagógicas;

10) tomar as providências didático-pedagógicas necessárias com o apoio do coletivo de professores e dos gestores educacionais envolvidos;

Detalharei e explicarei nos próximos itens cada um desses procedimentos de enfrentamento coletivo do trabalho concreto de sala de aula.

Adianto que todos eles devem ocorrer em estrita conformidade com o referencial teórico que venho apresentando neste livro.

É, por exemplo, indispensável que os professores sejam respeitados e atendidos como os verdadeiros especialistas naquilo que fazem.

*Coordenador Pedagógico:*

*Você tem dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 3.5 – Autoconfrontação Simples e Cruzada: um método clínico para o tratamento da atividade docente

A palavra “autoconfrontação” pode a princípio talvez assustar.

Pode à primeira vista talvez causar estranhamentos e até mesmo suscitar questionamentos.

Isso porque contém a ideia de “confronto” ou “briga”, podendo por vezes evocar inclusive procedimentos policiais de “acareação”, que consistem em pôr testemunhas cara a cara, umas em presença das outras, com a finalidade de se esclarecer algum crime ou delito.

Obviamente, quando o assunto é o emprego do método da Autoconfrontação Simples e Cruzada como estratégia clínica de enfrentamento coletivo do trabalho concreto de sala de aula, as coisas não são assim!

O prefixo “auto” significa muito: se “confronto” ou “briga” há, trata-se certamente de um “confronto” ou “briga” do sujeito consigo mesmo em busca de um desenvolvimento profissional.

E aqui não há “crimes” ou “delitos” a serem investigados!

O método foi desenvolvido na França, pelo linguista Daniel Faïta, e mais tarde empregado de forma ampla pelo psicólogo do trabalho Yves Clot em sua equipe de Clínica da Atividade no Conservatório Nacional de Artes e Ofícios (CNAM) de Paris.

Trata-se de procedimentos teórico-metodológicos que se apoiam no uso específico da imagem de sujeitos em atividade de trabalho, com o objetivo de lhes proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional, de promoção da saúde individual e coletiva e de produção de conhecimentos inéditos sobre o exercício da profissão.

Para que seja possível um emprego inicial desse método na promoção da formação continuada e da saúde do professor nas escolas, é necessário que se

voluntariem para a filmagem de aulas ao menos dois docentes que fazem parte de um coletivo de trabalho.

Posteriormente, os professores da dupla escolhem e indicam trechos audiovisuais das aulas filmadas com o objetivo de participar de diálogos e reflexões que ocorrem em três momentos.

No primeiro momento, duas sessões de Autoconfrontação Simples são realizadas.

Nelas, cada um dos dois professores, individualmente, tem a oportunidade de se observar no trecho do vídeo em que aparece realizando gestos profissionais e de se pronunciar a respeito deles.

E isso na presença do Coordenador Pedagógico, que pode ter consigo um outro Coordenador parceiro.

Esse procedimento se dá em três etapas sucessivas:

- 1) o professor observa o trecho de suas aulas;
- 2) o professor é convidado a descrever e a explicar o trecho observado; e
- 3) o Coordenador Pedagógico leva adiante o diálogo com o professor a partir do que ele diz.

No segundo momento, duas sessões de Autoconfrontação Cruzada são realizadas.

Cada uma delas consiste em quatro etapas:

- 1) o professor, na presença do Coordenador Pedagógico e de seu colega de dupla, observa o trecho de aula em que este realiza gestos profissionais;
- 2) o professor é convidado a descrever e a explicar o trecho de aula de seu colega;
- 3) os dois professores dialogam, argumentam e refletem como resultado de uma diferença de pontos de vista que pode se evidenciar; e
- 4) o Coordenador Pedagógico auxilia no desenvolvimento desse processo de diálogo, argumentação e reflexão.

Finalmente, no terceiro momento, dois videodocumentários são editados.

Esses videodocumentários conterão trechos das aulas em que os gestos profissionais em questão são realizados e trechos das sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada.

Em seguida esses videodocumentários são validados pela dupla de docentes para, em seguida, ser compartilhados com todo o coletivo de professores constituído para essa finalidade.

É importante ressaltar que o papel do Coordenador Pedagógico nesse diálogo deve ser muito diferente do que tem sido tradicionalmente em outros contextos.

O Coordenador Pedagógico não pode e não deve se colocar na posição de especialista externo na atividade dos professores ao dialogar com eles.

Deve, ao invés disso, falar com os professores legitimando-os e respeitando-os como os verdadeiros especialistas naquilo que fazem.

Fica claro que para a implementação de uma Clínica da Atividade Docente nas escolas, o Coordenador Pedagógico precisa receber uma formação específica, que permita superar a maneira tradicional de pensar, discutir e tratar a prática docente nas instituições de ensino.

*Coordenador Pedagógico:*

*Você tem dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 3.6 – Formar duplas de professores voluntários no interior do coletivo de trabalho docente

Depois de levar a sério a demanda dos professores, sem trapacear com a realidade da educação, e de constituir um coletivo de trabalho docente a partir de determinadas estruturas educacionais com o objetivo de partir coletivamente para o enfrentamento do trabalho concreto de sala de aula, o quarto passo na implementação de uma Clínica da Atividade Docente nas escolas, por meio do método da Autoconfrontação Simples e Cruzada, é formar duplas de professores voluntários para a filmagem de aulas no interior do coletivo recentemente constituído.

O entendimento é que a unidade mínima inicial de um coletivo de trabalho corresponde a pelo menos dois profissionais docentes que se proponham a atuar colaborativamente para juntos superar obstáculos e dificuldades que sozinhos ou isolados não conseguiriam superar.

Daí a importância de que, nas escolas, os professores saiam gradativamente da solidão e do isolamento, cada um aproximando-se de um colega e convidando-o para assistir a uma ou a algumas de suas aulas.

E isso como forma de iniciar uma troca de experiências, ainda que informal e inicialmente pouco estruturada.

Foi o que discuti no item anterior sobre o que caberia aos professores quando o assunto é a promoção de sua formação continuada e de sua saúde.

No quadro de uma Clínica da Atividade Docente que começa a ser implementada nas escolas por meio do método da autoconfrontação, seria desejável que – de alguma forma – já houvesse esse tipo de prática entre os professores, que então teriam maior facilidade e se sentiriam mais à vontade no momento de se voluntariar para compor duplas de docentes que terão suas aulas filmadas e que trabalharão juntos em sua análise e problematização.

Dois conceitos teóricos já abordados em itens anteriores são aqui fundamentais para compreender a importância da formação de duplas de professores no seio do coletivo de trabalho.

São eles: consciência profissional e gêneros de atividade docente.

Tenho consciência profissional de mim mesmo e do trabalho que faço na medida em que aprendo a ser um outro para mim mesmo, isto é, na medida em que aprendo a olhar para mim mesmo com os olhos do outro a quem se dirige meu trabalho.

Mas essa aprendizagem é impossível sem o outro, sem meu colega de trabalho.

Na realidade, sem ele o que me resta mesmo é adoecer.

E isso porque sua inexistência, afastamento ou indisponibilidade para mim lança-me numa repetição ao idêntico que me desrealiza e faz com que se degenera o gênero de atividade docente no qual me inscrevo.

Ou seja, faz com que se atrofiem e desapareçam as formas relativamente estáveis de se fazerem as coisas coletivamente, não me sendo mais possível então que eu seja reconhecido e me reconheça numa história, num meio de vida e numa categoria profissional que não são apenas meus, mas também de todos os meus colegas de trabalho.

O que se busca com uma Clínica da Atividade Docente é que a saudável dinâmica de colaboração que pode ser praticada entre dois professores se estenda a toda uma coleção de indivíduos que acabou de ser constituída como coletivo de trabalho e contribua, assim, para seu efetivo desenvolvimento como coletivo de trabalho.

*Coordenador Pedagógico:*

*Você tem dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 3.7 – Os alunos como parceiros na promoção da formação continuada e da saúde do professor

“Não há docência sem discência”, diz Paulo Freire com toda razão e acerto em sua “Pedagogia da Autonomia”.

É que o professor, como alguém que faz do ensino uma profissão, não é e não pode ser realmente professor sem aqueles a quem ensina, sem seus alunos: “quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”, diz novamente Paulo Freire na mesma obra, não com menos razão e acerto.

Portanto, quando o assunto é a promoção da formação continuada e da saúde do professor no trabalho, com foco especial na atividade de ensino-aprendizagem em sala de aula, os alunos devem ser constituídos e vistos como parceiros.

É por esse motivo que, tendo em vista o emprego do método da Autoconfrontação Simples e Cruzada, depois de formar duplas de professores no interior do coletivo de trabalho, o quinto passo na implementação de uma Clínica da Atividade Docente nas escolas é justamente o estabelecimento de uma parceria de trabalho com os próprios alunos de turmas indicadas pelos professores.

Para isso, é preciso que o Coordenador Pedagógico vá a essas turmas, juntamente com os docentes, com a finalidade de lhes apresentar – ainda que em linhas gerais – o trabalho que se pretende realizar, bem como seus objetivos. Isso se faz necessário também porque a iniciativa envolve a filmagem de aulas e os professores voluntários certamente não serão os únicos a aparecer nas imagens!

Isso se faz ainda mais necessário no caso de alunos menores de idade, pois, nesse caso, além de uma parceria estabelecida com eles, será necessário que se estabeleça uma parceria da mesma natureza com seus pais ou responsáveis.

Se a instituição de ensino não dispuser de autorizações prévias para a filmagem de aulas, essa parceria poderá se fazer por meio de documentos preparados pela escola e encaminhados aos pais ou responsáveis para ciência e assinatura.

Uma outra possibilidade é tratar desse assunto em momentos de reunião de pais na escola.

O importante é que, para além dos alunos, a parceria de trabalho na promoção da formação continuada e da saúde do professor se estabeleça também com os pais ou responsáveis, especialmente pelos alunos menores de idade.

Finalmente, é importante ressaltar que – após as gravações – as imagens podem ser usadas também para o desenvolvimento escolar das próprias turmas de alunos, que poderiam observá-las com o objetivo de pensar e discutir entre si, com o auxílio e orientação da Coordenação Pedagógica ou dos próprios professores, de que forma poderiam aproveitar melhor as aulas.

Abre-se aqui todo um universo de possibilidades de enfrentamento clínico especial inclusive de questões de indisciplina na escola, as quais têm com muita frequência sérios impactos sobre a saúde docente!

*Coordenador Pedagógico:*

*Você tem dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 3.8 – Observar e registrar aulas por escrito: a postura do Coordenador Pedagógico em discussão

Com raras exceções, quando um Coordenador Pedagógico vai à sala de aula de um professor para observá-lo, sua postura é, por tradição, normalmente a do especialista externo na atividade docente.

Isso porque, no paradigma educacional estabelecido, é formado para ser avaliador e, assim, procura constatar se a prática de ensino do professor observado é “boa” ou “correta” e, ao mesmo tempo, busca identificar os “erros” e “pontos fracos” da aula do docente com o objetivo de posteriormente lhe dar orientações de melhoria:

– “isto que você faz é certo, bom e deve continuar”, “aquilo que você faz é errado, ruim e deve ser evitado”, “aquilo outro que você faz deveria ser feito de modo diferente”, etc.

Entretanto, no quinto passo de implementação de uma Clínica da Atividade Docente nas escolas, não é essa a postura de um Coordenador Pedagógico.

Tendo o claro entendimento de que nenhuma prática didático-pedagógica em sala de aula é em si e por si mesma “certa”, “boa”, “errada” ou “ruim”, no âmbito de uma Clínica da Atividade Docente, o Coordenador Pedagógico, como Clínico-Formador ou, se preferir, como Formador-Clínico, ao observar uma ou duas aulas de determinado professor, busca registrar detalhadamente, de forma tão neutra e objetiva quanto possível, aquilo que se passa de cinco em cinco minutos na interação professor-aluno em sala de aula.

Isso não significa que o Coordenador Pedagógico abre mão de seu ponto de vista especializado e qualificado sobre as aulas observadas!

Significa antes que respeita e legitima o professor como o verdadeiro especialista em sua própria atividade, inclusive submetendo seu próprio ponto de vista à apreciação do professor observado.

Aqui, mais do que conceber e impor ao professor seus juízos de valor sobre a aula observada, o Coordenador Pedagógico está interessado em que o próprio

professor conceba seus próprios juízos de valor e reflita a respeito daquilo que faz, como especialista que é.

A própria atividade de observar e registrar detalhadamente por escrito as aulas de um professor contribui para que isso aconteça.

É que, ao ser observado, o professor se observa!

Isto é, no processo de ser observado, o professor se coloca ou se projeta na posição de seu observador e, desse lugar, começa a se ver a si mesmo e a se questionar a partir de possíveis pontos de vista do outro:

– “o que é que meu observador está vendo? Será que ele vê o que eu estou vendo? O que ele está pensando a respeito do que está vendo? Será que ele pensa o mesmo que eu estou pensando?”

Esse movimento subjetivo realizado pelo professor com a ajuda da presença do Coordenador Pedagógico prepara o caminho para o sexto passo na implementação de uma Clínica da Atividade Docente nas escolas: auxiliar os professores de cada dupla voluntária na análise e na problematização das aulas observadas e registradas por escrito.

Fica claro então que, no âmbito de uma Clínica da Atividade Docente, a postura do Coordenador Pedagógico está muito longe de ser a do especialista externo na atividade do professor.

É antes a postura de um profissional altamente qualificado, que sabe auxiliar os professores a se desenvolverem e a se legitimarem como os verdadeiros especialistas naquilo que fazem.

*Coordenador Pedagógico:*

*Você tem dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 3.9 – Auxiliar os professores na análise e problematização de aulas observadas e registradas por escrito

Logo depois de observar e registrar por escrito uma ou duas aulas de cada professor de uma dupla de docentes voluntários no interior de um coletivo de trabalho, chega o momento em que o Coordenador Pedagógico – como Clínico-Formador ou Formador-Clínico – vai auxiliar os professores na análise e problematização de suas aulas.

Este é o sexto passo na implementação de uma Clínica da Atividade Docente nas escolas, com o objetivo de promover tanto a formação continuada quanto a saúde do professor.

Considerando-se uma dupla de professores “A” e “B”, é preciso agendar com cada um deles uma sessão individual na qual tomarão conhecimento em separado do registro escrito de suas aulas observadas.

Aqui o objetivo principal é ouvir o professor, muito mais do que falar no lugar dele!

Em função da ansiedade, que normalmente decorre da experiência de se observar a si mesmo ao ser observado, é comum que o docente esteja deseioso de se expressar logo no início da sessão.

Como resultado, mal encontra o Coordenador Pedagógico, já começa a expressar seus pontos de vista sobre as aulas.

O Coordenador Pedagógico deve ouvir cada professor atentamente e tomar notas.

Pode também acontecer de o professor comparecer à sessão sem necessariamente ter o desejo de se expressar logo de imediato.

Nesse caso, é recomendável que se façam as seguintes perguntas ao docente:

- Como foi para você a experiência de ser observado em sua aula?

– Há alguma coisa que você gostaria de compartilhar conosco nesse sentido?  
Etc.

Se o professor começar a dialogar como resultado dessas questões, o Coordenador Pedagógico deve ouvi-lo até o fim e tomar notas.

Se o professor preferir ouvir ao invés de falar, o Coordenador Pedagógico deve lhe propor o seguinte:

– “vou ler para você os registros que fiz de sua aula. Conforme fizer isso, você pode ficar muito à vontade para comentar minhas anotações como desejar”.

É importante ressaltar que a leitura dos registros seria feita de qualquer forma, mesmo que a sessão se iniciasse com a fala do professor.

O objetivo desse procedimento é realmente auxiliar cada docente na análise e na problematização de suas aulas, o que resulta na identificação de obstáculos e dificuldades muitas vezes insuspeitos no trabalho docente de sala de aula.

Não é comum que o professor não se pronuncie ou não se posicione sobre seu trabalho ao participar desse processo.

Entretanto, se isso acontecer, esse será o momento em que o Coordenador Pedagógico poderá submeter seus pontos de vista especializados à apreciação do professor, com vistas a fomentar o diálogo.

O mais importante nesse momento é tomar todos os cuidados para não se dirigir ao professor como especialistas externos em sua atividade.

Tomado esse cuidado em todo o tempo, o diálogo pode assumir as mais variadas formas, que dependerão das circunstâncias da sessão.

Todo o trabalho com os professores da dupla se desenvolverá na sequência a partir do resultado das sessões de análise e problematização das aulas observadas e registradas por escrito.

*Coordenador Pedagógico:*

*Você tem dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 3.10 – Filmagem de aulas: investigar ou ajudar o professor?

Como resultado da observação e registro escrito de suas aulas, bem como da devolutiva que lhes é dada de maneira a legitimá-los e respeitá-los como os verdadeiros especialistas naquilo que fazem, os professores têm a oportunidade:

- 1) de se observar a si mesmos ao serem observados pelo Coordenador Pedagógico no trabalho de sala de aula;
- 2) de problematizar para si mesmos suas próprias práticas didático-pedagógicas;
- e
- 3) de dialogar e refletir sobre esse processo, inclusive acessando e apreciando o ponto de vista qualificado do Coordenador Pedagógico, o qual – nunca é demais repetir – não deve ser imposto aos professores.

Passada essa fase, o sétimo passo na implementação de uma Clínica da Atividade Docente nas escolas é a filmagem efetiva de uma ou duas aulas dos professores de cada dupla voluntária no interior do coletivo de trabalho docente.

Com muita frequência, quando se fala em filmar o trabalho docente em sala de aula, há sempre aqueles que – sem compreender com maior precisão a perspectiva teórico-metodológica da Clínica da Atividade – questionam a iniciativa, manifestando-se da seguinte forma:

– “desse jeito não será possível identificar os pontos fracos e os erros do professor porque ele vai mudar sua prática ao ser filmado”!

Não há dúvidas de que esse tipo de questionamento só poderia vir daqueles que se inscrevem – deliberadamente ou não, conscientemente ou não – no paradigma educacional do especialista externo na atividade docente.

Lamentavelmente, para eles o professor seria alguém desonesto, que deveria ser investigado em sala de aula e punido ou responsabilizado pelos supostos erros que cometeria.

Minha resposta, nesses casos, é sempre a mesma:

– “uma Clínica da Atividade Docente considera que o professor é, em primeiro lugar, um especialista idôneo naquilo que faz e não desconfia, em momento algum, de sua honestidade.

Assim, seu objetivo não é identificar supostos ‘pontos fracos’ e/ou ‘erros’ que o professor poderia querer talvez esconder ou camuflar.

Seu objetivo é justamente que o professor tenha a oportunidade e a liberdade de transformar sua prática, repetindo e recriando-a por meio de seu engajamento nesta iniciativa, especialmente no momento da filmagem das aulas, mas não só.

O objetivo é ajudar o professor nesse processo, e não investigá-lo!

*Coordenador Pedagógico:*

*Você tem dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 3.11 – Filmar aulas para proporcionar ao professor oportunidades de transformar sua prática

Ao enfrentar o trabalho concreto de sala de aula com o coletivo de professores no âmbito de uma Clínica da Atividade Docente, a inovação não é a filmagem de aulas em si e por si, mas o que se faz com ela e por meio dela antes, durante e depois de sua realização.

Isto é, a inovação não é filmar o professor para investigar sua prática e condená-lo por ela.

Isso infelizmente já se faz, mesmo sem a filmagem, pelos especialistas externos e está mais do que provado que não funciona!

A inovação é filmar o professor para lhe proporcionar a oportunidade de transformar sua prática atual por meio da antiga, como especialista que é naquilo que faz.

Paulo Freire, afinal, não errou ao escrever em sua “Pedagogia da Autonomia” que é preciso que o professor “siga pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem” para “melhorar a próxima prática”.

Assim, no que diz respeito à operacionalização da filmagem, recomendo que a câmera seja posicionada sobre um tripé ao fundo da sala de aula, à direita ou à esquerda, de modo a registrar os alunos de costas (e lateralmente) e gravar o professor de frente, em sua possível movimentação por toda a sala na interação com os alunos.

Outros posicionamentos da câmera são evidentemente possíveis, mas o posicionamento que aqui recomendo é o que, em minha experiência, tem se revelado o mais produtivo no sentido de apreender tanto quanto possível a

“totalidade” da atividade de ensino-aprendizagem que se faz em sala de aula, ao mesmo tempo em que preserva a identidade dos alunos.

Como câmera filmadora, o Coordenador Pedagógico pode usar inclusive seu aparelho celular, mas com um adaptador, para conseguir instalá-lo e fixá-lo sobre um tripé.

*Coordenador Pedagógico:*

*Você tem dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 3.12 – Analisar e problematizar trechos de aulas em sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada

Depois de realizar a filmagem de aulas de uma dupla de professores, o oitavo passo na implementação de uma Clínica da Atividade Docente nas escolas é analisar e problematizar trechos das aulas filmadas em sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada.

É importante ressaltar que os protagonistas dessa análise e problematização devem ser os próprios professores, como os únicos especialistas legítimos naquilo que fazem, e não os Coordenador Pedagógico, que – como Clínico-Formador ou Formador-Clínico – têm a incumbência de auxiliar os professores nesse exercício de protagonismo.

É por esse motivo que, após a filmagem, cada professor da dupla recebe uma cópia da gravação audiovisual de suas aulas para que possa ele mesmo observá-la em local e momento de sua preferência, com o objetivo de identificar e indicar ao Coordenador Pedagógico um trecho de dois a cinco minutos das aulas filmadas.

É importante incentivar os professores a selecionar trechos de aula nos quais tenham enfrentado algum tipo de dificuldade que gostariam de discutir com seus pares.

Isso é importante para que recebam apoio coletivo no enfrentamento e na superação de certos obstáculos e dificuldades que se manifestam na interação do professor com os alunos.

Eventualmente, embora não seja o ideal, o próprio Coordenador Pedagógico pode sugerir trechos de aula aos professores, se estes assim desejarem e/ou preferirem.

Tendo à disposição os trechos escolhidos, o Coordenador Pedagógico, então, agenda com os docentes as sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada e a

conduze conforme instruções que apresentei em um item anterior sobre o uso desse método.

Para trechos de aula com duração média de dois minutos e meio, é comum que cada sessão dure de trinta a sessenta minutos, podendo todas as quatro sessões (duas de Autoconfrontação Simples e duas de Autoconfrontação Cruzada) durar até quatro horas.

*Coordenador Pedagógico:*

*Você tem dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 3.13 – Videodocumentários: a formação continuada e a saúde do professor em cena

Depois de analisar e problematizar trechos de aulas em sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada, o nono passo na implementação de uma Clínica da Atividade Docente nas escolas é produzir videodocumentários sobre todo o processo, empregando para isso as gravações audiovisuais realizadas.

Para cada dupla de professores devem ser produzidos dois videodocumentários, um para cada professor da dupla.

Cada videodocumentário terá idealmente quinze minutos de duração e conterá:

- 1) uma abertura, na qual se apresentam informações básicas relativas ao trabalho realizado, tais como nome da escola, nome da disciplina, nome do professor, ano ou série dos alunos, período (matutino, vespertino ou noturno), etc.;
- 2) o trecho de aula indicado pelo professor;
- 3) uma amostra da descrição/explicação apresentada pelo professor a respeito de seu trecho de aula na sessão de Autoconfrontação Simples;
- 4) uma amostra da descrição/explicação apresentada pelo colega do professor a respeito desse mesmo trecho de aula na sessão de Autoconfrontação Cruzada;
- 5) uma amostra da réplica do professor à descrição/explicação de seu colega na mesma sessão de Autoconfrontação Cruzada;
- 6) uma amostra da tréplica do colega do professor;
- 7) amostras das necessárias mediações do diálogo por parte do Coordenador Pedagógico, atuando como Clínico-Formador ou Formador-Clínico;
- 8) agradecimentos e créditos.

A produção dos videodocumentários serve para registrar audiovisualmente uma síntese dos trabalhos e das discussões acerca da formação e da saúde do professor, com o objetivo de levá-la ao conhecimento de todos os docentes

do coletivo, o que é feito na ocasião de reuniões pedagógicas especialmente agendadas para essa finalidade.

Nesses momentos, ocorre a ampliação dos trabalhos e das discussões: cada professor pode se reconhecer e ser reconhecido na atividade de seus colegas, o que contribui para a busca de soluções coletivas para problemas que, apesar de coletivos, são desconhecidos como tais.

Os videodocumentários podem ser produzidos em editores de vídeo “caseiros”.

*Coordenador Pedagógico:*

*Você tem dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 3.14 – O uso de videodocumentários em reuniões pedagógicas com os professores

Depois de produzir videodocumentários sobre todo o processo de análise e problematização de trechos de aulas em parceria com a dupla de professores em sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada, o décimo passo na implementação de uma Clínica da Atividade Docente nas escolas é justamente empregar esses videodocumentários em reuniões pedagógicas com todos os professores do coletivo.

O mais frequente em reuniões pedagógicas tradicionais é que prevaleça a lógica do especialista externo na atividade dos professores.

Por exemplo, o Coordenador Pedagógico, seguindo a tradição, estaria lá para orientar os professores sobre como devem proceder para superar esta ou aquela dificuldade ou obstáculo no trabalho de sala de aula.

Entretanto, não é e não pode ser essa a lógica de reuniões pedagógicas inovadoras, que empregam videodocumentários no âmbito de uma Clínica da Atividade Docente.

Os professores da dupla, cujas aulas foram filmadas e cujos trechos de aulas foram discutidos por eles mesmos nas sessões de autoconfrontação, como especialistas naquilo que fazem, é que compartilham com seus colegas, outros especialistas na mesma atividade, o resultado do trabalho, que – na forma dos videodocumentários – pode perfeitamente ser a princípio apenas o registro audiovisual de determinados desafios de sala de aula cuja discussão, apenas iniciada entre os professores da dupla, será ampliada por meio da participação de todos os professores que fazem parte do coletivo.

Assim, tendo em vista o caráter inovador de uma Clínica da Atividade Docente que promove ao mesmo tempo tanto a formação continuada quanto a saúde do

professor nas escolas, recomendo os seguintes procedimentos de condução das reuniões pedagógicas:

- 1) abertura do encontro explicando aos professores o modo de funcionamento dos trabalhos;
- 2) apresentação do primeiro videodocumentário aos professores, que – ao inevitavelmente se reconhecerem nas dificuldades de seus colegas – terão muito o que dizer sobre elas;
- 3) abertura da palavra aos professores, que – conforme determinada ordem de inscrições anotada gradualmente pelo Coordenador Pedagógico – vão um por um expondo seus pontos de vista e discutindo-os entre si; e
- 4) repetição do mesmo procedimento com o segundo videodocumentário.

Eventualmente, os professores podem preferir assistir aos dois videodocumentários, um após o outro, antes da abertura da palavra.

Nesse caso, como em todos os outros, a preferência dos professores – como especialistas naquilo que fazem – deve ser atendida.

*Coordenador Pedagógico:*

*Você tem dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## **3.15 – Auxiliar o coletivo de professores na análise e problematização dos videodocumentários**

Ao serem empregados os videodocumentários em reuniões pedagógicas com os docentes, o décimo primeiro passo na implementação de uma Clínica da Atividade Docente nas escolas é auxiliar o coletivo de professores na análise e problematização desses mesmos videodocumentários, de modo que formulem providências didático-pedagógicas a serem tomadas por eles mesmos e/ou pelos gestores educacionais.

Logo na abertura da reunião, é importante que o Coordenador Pedagógico explique aos docentes que o objetivo é que eles mesmos, entre si, por meio de discussões coletivas, façam a análise e tirem conclusões a respeito dos episódios de sala de aula tematizados pelos videodocumentários.

Nesse momento, é importante também enfatizar que o foco das discussões não recairá necessariamente sobre este ou aquele conteúdo específico desta ou daquela disciplina, pois o objetivo é que se discutam práticas pedagógicas, e não disciplinas e conteúdos.

A ideia é deixar claro para os docentes que se, de um lado, estão separados e isolados em grupos de disciplinas com seus respectivos conteúdos; de outro lado, há algo que poderia e deveria agregá-los e uni-los muito mais: o fato de todos serem professores e de muitas dificuldades enfrentadas em sala de aula serem as mesmas para todos, independentemente da disciplina ou conteúdos que ministram.

Se essa for precisamente a abordagem nesse tipo de reunião pedagógica, a apresentação dos videodocumentários aos professores os levará a,

inevitavelmente, se reconhecerem nas dificuldades de seus colegas e a perceberem que têm muito a dizer, compartilhar e discutir sobre elas.

Assim, o Coordenador Pedagógico que estiver conduzindo a reunião, sempre respeitando os professores como os verdadeiros especialistas naquilo que fazem, deverá auxiliá-los na identificação e na descrição detalhada de pelo menos um problema ou dificuldade de sala de aula em comum, o qual – como explicarei no próximo passo de implementação da Clínica da Atividade nas escolas – deverá ser registrado em ata oficial de modo resumido, mas completo, incluindo-se as providências didático-pedagógicas a serem tomadas tanto de forma imediata pelos professores, naquilo que estiver prontamente a seu alcance, quanto de forma gradativa (mas efetiva!) pelos gestores educacionais, naquilo que a eles couber.

*Coordenador Pedagógico:*

*Você tem dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 3.16 – Registrar em ata uma síntese da análise e da problematização dos videodocumentários

Depois de auxiliar o coletivo de professores na análise e problematização dos videodocumentários em reunião pedagógica, o décimo segundo passo na implementação de uma Clínica da Atividade Docente nas escolas é registrar em ata uma síntese das discussões realizadas e das providências a serem tomadas.

É preciso considerar, antes de qualquer coisa, que os videodocumentários em questão já são, de alguma forma, um tipo de “ata” da análise e problematização de trechos de aula de uma dupla de professores, que se voluntariaram para trabalhar juntos, e se tornam “pauta” da reunião pedagógica.

Assim, essa espécie de “ata audiovisual” que são os videodocumentários pode trazer ao coletivo mais amplo de professores, em diferentes graus de profundidade e precisão, a objetivação de pelo menos um problema ou dificuldade geral de sala de aula.

Recomendo, portanto, que a primeira parte da ata escrita da reunião pedagógica traga, em seu primeiro parágrafo, uma síntese dos videodocumentários, especificando brevemente o que se passa nos trechos de aula que eles contêm e o que a dupla de professores dizem/discutem a respeito deles nas sessões de autoconfrontação simples e cruzada:

– Qual é ou quais são em linhas gerais o(s) problema(s) ou dificuldade(s) apontado(s) e discutido(s)?

Isso se constitui como especificação escrita da pauta da reunião.

Desse ponto em diante, uma vez que os professores do coletivo mais amplo, de uma forma ou de outra, retomarão em suas discussões tanto os trechos de aula quanto a palavra da dupla de professores a respeito deles, devem-se registrar na ata, de forma breve e clara, os pontos de vista que se manifestam, especialmente quanto ao que se deveria fazer para resolver o(s) problema(s) ou superar a(s) dificuldades em discussão.

Além disso, é preciso especificar a quem caberia fazer o que deve ser feito, isto é, a quem caberia tomar as providências necessárias.

Há pelo menos três possibilidades:

- 1) aos próprios professores, no trabalho coletivo;
- 2) aos gestores;
- 3) ao mesmo tempo aos professores e aos gestores, num trabalho coletivo mais amplo.

Especialmente no que diz respeito à responsabilidade dos gestores, seria recomendável que eles fossem convidados para participar da reunião com os professores.

Dessa forma, poderiam – desde já – tanto participar das discussões quanto das decisões a serem tomadas, comprometendo-se de imediato com aquilo que lhes disser respeito.

Caso isso não seja possível e as decisões tomadas lhes digam respeito, estas lhes serão comunicadas tanto por meio dos videodocumentários quanto por meio da ata lavrada e assinada pelos professores.

Tratarei desse assunto no próximo item.

*Coordenador Pedagógico:*

*Você tem dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 3.17 – Levar os resultados da prática da Clínica da Atividade Docente ao conhecimento dos Gestores Educacionais

Depois de registrar em ata uma síntese da análise e da problematização dos videodocumentários em reunião pedagógica com os professores, o décimo terceiro passo na implementação de uma Clínica da Atividade Docente nas escolas é levar os resultados alcançados ao conhecimento dos Gestores Educacionais, de modo a viabilizar que se tomem determinadas providências de resolução de certos problemas que dependem de seu apoio político irrestrito.

A postura clássica ou tradicional da maioria dos gestores educacionais é também a de especialistas externos: mesmo sem ao menos estarem com os professores no dia a dia, sabem “tudo” do trabalho docente, conhecem “todos” os seus problemas, dispõem de “todas” as soluções e determinam que elas sejam implementadas quase sempre de “cima para baixo”.

Entretanto, como já discuti anteriormente, é completamente diferente a postura de Gestores Educacionais que se preocupam efetiva e verdadeiramente com a promoção tanto da formação continuada quanto da saúde do professor nas escolas, pelo viés de uma Clínica da Atividade Docente.

Esses Gestores Inovadores, ao contrário:

- 1) procuram, tanto quanto possível, estar com os professores em seu dia a dia;
- 2) buscam humildemente aprender com eles sobre a docência;
- 3) preocupam-se em identificar junto com eles os problemas reais do trabalho educativo; e, principalmente,
- 4) querem saber deles quais seriam as soluções que eles mesmos propõem para resolvê-los, num movimento legítimo que vai de “baixo para cima”.

Gestores Educacionais com esse perfil não terão maiores dificuldades na hora, por exemplo, de liberar ou buscar viabilizar a liberação de verbas para realização de determinadas melhorias nas condições do trabalho educativo tanto da escola quanto, especialmente, de suas salas de aula.

Não terão, ainda, maiores dificuldades na hora de apoiar os professores na realização de determinadas mudanças no jeito de ser e de funcionar das próprias escolas e, de modo mais amplo, das secretarias municipais e estaduais, assim como do próprio... Ministério da Educação!

É a esses Gestores que se devem levar os resultados registrados em ata após a prática contínua da Clínica da Atividade Docente nas escolas.

Aliás, são eles que apoiam a iniciativa desde o princípio.

*Coordenador Pedagógico:*

*Você tem dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 3.18 – Tomar providências didático-pedagógicas com o apoio do coletivo de professores e dos gestores educacionais

Depois de levar os resultados alcançados ao conhecimento dos Gestores Educacionais para viabilizar a tomada de determinadas providências de resolução de problemas que dependam de apoio político-institucional, o décimo quarto e último passo na implementação de uma Clínica da Atividade Docente nas escolas é justamente a efetiva tomada de providências!

É possível que algumas delas digam respeito exclusivamente ao coletivo de professores, pois podem depender, por exemplo, de uma “revisão” de suas práticas de ensino sem que haja a necessidade de melhorias nas condições do trabalho de sala de aula.

Sendo esse o caso, os docentes podem atuar juntos, sem depender do apoio direto ou da interferência dos gestores educacionais.

Por exemplo, é possível que se tenha percebido que alguns alunos de determinados professores não estejam compreendendo bem certas matérias como resultado da dificuldade desses professores em explicar alguns conteúdos de maneiras variadas e, de alguma forma, numa linguagem mais acessível para os estudantes.

Uma vez detectado o problema pelo coletivo de professores, esse mesmo coletivo se encarrega de orientar os colegas docentes que estejam enfrentando essas dificuldades ao compartilhar com eles práticas já testadas e confirmadas no grupo como “bem-sucedidas”.

A partir daí, os docentes em dificuldade passam a experimentar essas práticas na tentativa de resolver o problema, contando para isso com o apoio e acompanhamento contínuo do coletivo.

Mas também é possível (e talvez mais provável!) que as providências a serem tomadas digam respeito a condições precárias de trabalho em sala de aula.

Por exemplo: iluminação insuficiente, calor ou frio excessivo, carteiras, mesas e/ou cadeiras em quantidade insuficiente ou quebradas, instalações elétricas disfuncionais, infiltrações, salas superlotadas, falta de equipamentos necessários ou inadequação de equipamentos disponíveis.

Nesses casos e em tantos outros de caráter semelhante, é preciso que haja o envolvimento e a atuação dos gestores educacionais em parceria direta com o coletivo de professores.

---

Este é o último de uma sequência de itens que tinham por objetivo apresentar os procedimentos básicos de implementação da Clínica da Atividade Docente como forma de promoção da formação continuada e da saúde do professor nas escolas.

A partir daí, o trabalho deve se repetir com uma nova dupla de professores e, assim, sucessivamente.

Os próximos itens serão dedicados a apresentar detalhadamente e analisar minha experiência bem-sucedida de implementação dessa proposta em uma instituição pública de educação superior.

*Coordenador Pedagógico:*

*Você tem dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



# PARTE IV

## Exemplo de Implementação

## 4.1 – Clínica da Atividade Docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

Foi quando assumi a Chefia do Departamento de Educação (DEPED) do Câmpus Pato Branco da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, cargo em que permaneci de setembro de 2010 a setembro de 2012, que tive a oportunidade de implementar a proposta da Clínica da Atividade Docente em uma importante e renomada instituição de ensino.

Compartilharei com o público leitor, neste e nos próximos itens, os detalhes dessa experiência prática de implementação de cuidados especiais com a formação continuada e com a saúde de um coletivo de aproximadamente 300 docentes, com os quais trabalhei por dois anos, enquanto estive à frente do Departamento de Educação, e com os quais segui trabalhando por três anos adicionais, de 2013 a 2015, enquanto procurei garantir que o trabalho fosse levado adiante e tivesse o tempo necessário para amadurecer, revelar e confirmar sua eficiência e eficácia.

Mas o fato é que sigo com esse trabalho até hoje, mesmo após ter deixado a Chefia do Departamento de Educação.

Aqui, por questões didáticas, vou me limitar a relatar a primeira rodada de trabalho.

Obviamente, não trabalhei sozinho nessa iniciativa.

Contei com o apoio de uma equipe de profissionais, dos quais vale destacar desde já a parceria constante e competente da Pedagoga, hoje Doutora, Dalvane Althaus e de minhas orientandas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), do Mestrado em Letras (PPGL), bem como do Mestrado em Desenvolvimento Regional (PPGDR).

Os itens deste livro foram organizados até o momento em três partes:

1) apresentação do problema da formação continuada e da saúde do professor em instituições de ensino;

2) apresentação de uma fundamentação teórico-metodológica para compreensão e enfrentamento desse problema; e

3) apresentação da Clínica da Atividade Docente, em seu passo a passo de implementação, como proposta definitiva de enfrentamento e superação do problema.

Este é, portanto, o item que inaugura a quarta e última parte da obra:

4) apresentação de um exemplo de implementação bem-sucedida da Clínica da Atividade Docente em uma instituição pública de ensino.

O próximo item começará pelo primeiro passo de trabalho: explicarei como parti da efetiva demanda dos professores sem trapacear com a realidade da educação.

*Coordenador Pedagógico:*

*Você tem dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 4.2 – Qual foi a demanda dos professores e com qual realidade educacional não se deveria trapacear?

Da creche à pós-graduação, o problema é sempre o mesmo e a demanda é sempre a mesma.

Os professores são tratados como se não fossem especialistas naquilo que fazem.

E os gestores, acreditando que eles de fato não o são, entendem ser necessário contratar “especialistas” externos para lhes dar palestras, cursos, workshops, treinamentos, etc.

Mas os docentes, com toda razão, não se reconhecem naquilo que os “especialistas” externos lhes dizem e, uma vez encerradas as famigeradas “semanas pedagógicas” e outros momentos desse gênero, têm de retornar a uma realidade de trabalho cuja precariedade os impede amplamente de desempenhar suas atividades profissionais a contento.

Quando assumi o Departamento de Educação entre os anos de 2010 e 2012, a situação institucional não era muito diferente dessa.

A demanda formal dos professores, entretanto, era muito clara: desejavam apoio concreto e prático na resolução efetiva de problemas didático-pedagógicos da e na sala de aula.

Já não podiam mais ouvir o mesmo blá-blá-blá de “especialistas” externos que sempre ouviam e que passava sempre muito, mas muito longe de suas reais preocupações de ensino-aprendizagem.

Nessa época, assim como em todas as épocas e na atualidade, a situação e a demanda dos professores constituíam sem dúvida uma realidade educacional com a qual não se podia e não se deveria trapacear.

E esse foi meu compromisso, mesmo que o “prazo” de dois anos para “resolver” o problema à frente do Departamento fosse mais que insuficiente...

Atender à demanda de aproximadamente 300 professores, com seus quase 4.000 alunos, era o desafio que eu tinha pela frente.

Ciente de que não existem soluções fáceis e rápidas para problemas difíceis, a proposta de implementação da Clínica da Atividade Docente no Câmpus foi a estratégia que eu usei para enfrentá-lo.

Em meu próximo capítulo, compartilharei o modo como constituí e organizei o coletivo de professores para essa finalidade e qual foi a estrutura educacional envolvida.

*Coordenador Pedagógico:*

*Você tem alguma pergunta? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 4.3 – Que coletivo de professores foi constituído e qual foi a estrutura educacional envolvida?

Meu segundo passo na implementação da Clínica da Atividade Docente no Câmpus Pato Branco da UTFPR foi a constituição de um coletivo de professores a partir da estrutura educacional existente na instituição.

O Câmpus está organizado da seguinte forma: Diretoria Geral e Diretorias de Gestão, dentre as quais está a Diretoria de Graduação e Educação Profissional.

A esta última estão vinculados os seguintes Departamentos Acadêmicos: 1) Administração; 2) Agrimensura; 3) Ciências Agrárias; 4) Ciências Contábeis; 5) Ciências Humanas; 6) Construção Civil; 7) Elétrica; 8) Física; 9) Informática; 10) Letras; 11) Matemática; 12) Mecânica; e 13) Química.

Conforme esclarece o site da instituição, esses “Departamentos Acadêmicos são setores que administram pessoas, infraestrutura acadêmica e congregam docentes de disciplinas, áreas e habilitações afins, objetivando o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão”.

O conjunto de todos os professores alocados nesses Departamentos (aproximadamente 300) foi constituído como coletivo maior de trabalho na implementação da Clínica da Atividade Docente, enquanto os conjuntos dos professores de cada Departamento foram constituídos como coletivos menores de trabalho.

É sempre importante lembrar que não se deve, entretanto, confundir coletivo de professores com coleções de indivíduos.

O que espontânea e normalmente existe nas instituições de ensino são as coleções de indivíduos docentes.

Sendo esse também o caso na UTFPR-PB, foi a partir das “coleções de indivíduos” dos referidos Departamentos que se constituiu o coletivo maior de professores.

Isso foi feito inicialmente em reuniões pedagógicas específicas com os docentes de cada Departamento, apresentando-se a eles, detalhadamente, a proposta de trabalho.

Essas reuniões tiveram a Clínica da Atividade Docente como item de pauta exclusivo.

O número de professores voluntários por Departamento Acadêmico foi o seguinte: Administração: 03 docentes; Agrimensura: 02 docentes; Ciências Agrárias: 03 docentes; Ciências Contábeis: 04 docentes; Ciências Humanas: 03 docentes; Construção Civil: 02 docentes; Elétrica: 04 docentes; Física: 04 docentes; Informática: 04 docentes; Letras: 09 docentes; Matemática: 04 docentes; Mecânica: 08 docentes; Química: 05 docentes; Total: 54 docentes.

No próximo capítulo, apresentarei o terceiro passo da implementação da Clínica da Atividade na UTFPR-PB: que trabalho concreto de sala de aula foi enfrentado com qual coletivo de professores?

*Coordenador Pedagógico:*

*Dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 4.4 – Qual foi o trabalho concreto de sala de aula enfrentado com qual coletivo de professores?

Depois de constituir na UTFPR-PB um coletivo maior de professores a partir da estrutura educacional existente, o terceiro passo na implementação da Clínica da Atividade Docente nessa instituição foi o enfrentamento do trabalho concreto de sala de aula com os coletivos menores.

Empreguei para essa finalidade o método clínico da Autoconfrontação Simples e Cruzada.

Os procedimentos foram os seguintes:

- 1) com a finalidade de filmar aulas, formei pelo menos uma dupla de professores voluntários no interior de cada um dos seguintes coletivos departamentais de trabalho docente: 1) Administração; 2) Agrimensura; 3) Ciências Agrárias; 4) Ciências Contábeis; 5) Ciências Humanas; 6) Construção Civil; 7) Elétrica; 8) Física; 9) Informática; 10) Letras; 11) Matemática; 12) Mecânica; e 13) Química. Neste livro, empregarei como exemplo prático a totalidade do trabalho realizado com uma dupla de professores do Departamento de Informática;
- 2) estabeleci uma parceria de trabalho com os alunos da dupla de professores do Departamento de Informática e – no caso dos discentes menores de idade – também com seus pais ou responsáveis;
- 3) observei e registrei por escrito duas aulas de cada professor da dupla voluntária;
- 4) auxiliei os professores da dupla voluntária na análise e na problematização das aulas observadas e registradas por escrito;
- 5) filmei duas aulas de cada professor da dupla voluntária objetivando sua análise e a problematização;
- 6) auxiliei os professores na análise e na problematização de trechos das aulas filmadas, empregando para isso sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada, as quais foram também gravadas audiovisualmente;

7) produzi videodocumentários sobre o processo de análise e problematização de trechos das aulas filmadas, empregando para isso as gravações das sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada;

6) compartilhei os videodocumentários com todo o coletivo de professores em reuniões pedagógicas conduzidas pelos próprios professores, com o auxílio dos Coordenadores Pedagógicos;

7) auxiliei o coletivo de professores na análise e na problematização dos videodocumentários de modo que formulassem providências didático-pedagógicas a serem tomadas por eles mesmos e pelos gestores educacionais;

8) registrei em atas uma síntese da análise e da problematização dos videodocumentários, bem como das providências didático-pedagógicas a serem tomadas;

9) levei os resultados ao conhecimento dos gestores educacionais apoiadores da iniciativa por meio dos videodocumentários e das atas das reuniões pedagógicas;

10) tomei as providências didático-pedagógicas necessárias com o apoio do coletivo de professores e dos gestores educacionais envolvidos;

Detalharei, explicarei e discutirei nos próximos itens cada um desses procedimentos de enfrentamento coletivo do trabalho concreto de sala de aula com o coletivo dos professores de Informática da UTFPR-PB.

*Coordenador Pedagógico:*

*Você tem dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 4.5 – Como ocorreu a formação da primeira dupla de professores para tratamento clínico da atividade docente?

A demanda dos professores na UTFPR-PB foi primeiramente levada bem a sério e sem trapaças.

A partir daí, foi constituído um coletivo de trabalho docente com base na estrutura educacional existente no Câmpus Universitário.

Em seguida, objetivando partir coletivamente para o enfrentamento da atividade concreta de sala de aula, o quarto passo na implementação da Clínica da Atividade Docente na instituição foi o de formação de duplas de professores voluntários para a filmagem de aulas no interior do coletivo.

A primeira dupla de professores foi formada no Departamento de Informática e todo o trabalho clínico subsequente foi também realizado nesse setor.

Isso porque, dentre as chefias de todos os departamentos acadêmicos da instituição – que unanimemente fizeram sua adesão à implementação da Clínica da Atividade Docente – foram dois professores desse Departamento os primeiros a se voluntariar.

Obviamente, esse voluntariado não ocorreu de forma rápida e espontânea.

Tendo em vista que os professores – com toda razão – frequentemente desconfiam de observadores externos em suas salas de aula, foi preciso antes apresentar-lhes muito clara e detalhadamente a proposta do trabalho a ser realizado e, além disso, esclarecer cada uma de suas dúvidas.

Foi possível perceber que essa desconfiança estava relacionada à ampla experiência negativa que têm com a atitude típica dos “especialistas externos”: na verdade, não se sentem à vontade para ter em suas salas de aula pessoas que venham observá-los com o único objetivo de meramente apontar o que consideram ser seus “erros” para, em seguida, unilateralmente indicar formas

nada realistas de “corrigi-los”, especialmente se isso for feito por meio de filmagens!

A principal dúvida ou insegurança dos professores em relação à sua participação na execução do trabalho se expressa surpreendentemente na seguinte pergunta:

– “como é esse negócio de sermos nós mesmos os especialistas legítimos naquilo que fazemos?!”

É fácil compreender bem essa dúvida ou insegurança se se levar em consideração que os docentes são cotidianamente “bombardeados” pela ideologia da “indústria dos especialistas externos”, segundo a qual – pelo fato de não saberem fazer bem seu trabalho – precisam que *experts* venham lhes dizer – fora da sala de aula! – em que estão “pecando” e o que devem fazer para se “redimirem” de seus “pecados”.

Uma vez superada a desconfiança, tiradas as dúvidas e eliminadas as inseguranças iniciais, parti com a dupla de professores do Departamento de Informática para o quinto passo na implementação da Clínica da Atividade Docente na UTFPR-PB: o estabelecimento de uma parceria de trabalho com os alunos.

*Coordenador Pedagógico:*

*Você tem dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 4.6 – Como se deu o estabelecimento de uma parceria de trabalho com os alunos?

Após a formação da primeira dupla de professores para tratamento clínico da atividade docente na UTFPR-PB, o quinto passo na implementação da Clínica da Atividade Docente nessa instituição foi o estabelecimento de uma parceria de trabalho com os alunos das turmas indicadas por esses professores.

Eu e a Pedagoga Dalvane Althaus fomos a essas turmas, juntamente com os docentes, no horário das aulas, com a finalidade de lhes apresentar as linhas gerais do trabalho que pretendíamos realizar e os objetivos que tínhamos em vista.

Especialmente por se tratar de alunos de um curso superior, não houve entre eles menores de idade.

Se tivesse havido, nos teria sido necessário estabelecer a parceria de trabalho também com seus pais ou responsáveis.

Na ocasião da conversa com os discentes, os detalhes e os objetivos de implementação da Clínica da Atividade Docente lhes foram apresentados e eles decidiram por unanimidade que gostariam de participar e apoiar a iniciativa.

Pareceram-nos, na verdade, bastante “empolgados” com a novidade e, com isso, foi muito interessante notar como, a partir daquele momento, se desencadeou em todos eles um processo de auto-observação.

De fato, com esta proposta, a introdução de um observador externo na sala de aula ou, até esse estágio do trabalho, a simples ideia de ter esse observador presente levou de imediato os professores e seus alunos a juntos se observarem com os olhos do(s) outro(s)!

Isso, inevitavelmente, como pudemos constatar e como relatarei adiante, provocou uma mudança bastante produtiva do comportamento de ensino-aprendizagem em sala de aula.

*Coordenador Pedagógico:*  
*Você tem dúvidas? Comentários?*  
*Clique na maçã e compartilhe!*



## 4.7 – Como se deu o trabalho pedagógico de observação e registro escrito de aulas?

Após o estabelecimento de uma parceria de trabalho com os alunos para tratamento clínico da atividade docente na UTFPR-PB, o sexto passo de implementação da Clínica da Atividade Docente na instituição foi o de observação e registro escrito de aulas da dupla de professores voluntários.

Para essa finalidade, foi criado um formulário simples, com campos específicos no cabeçalho para preenchimento de informações básicas como nome do professor, curso, disciplina, departamento, turma, data, horário, local ou sala.

Além disso, o formulário possui – logo abaixo do cabeçalho – uma tabela com linhas em branco na frente e no verso, divididas em duas colunas: uma bem estreita, à esquerda, intitulada “Tempo”, e outra larga o suficiente para que em suas linhas se possa anotar a descrição/narração do que acontece na aula observada.

Por esse motivo, essa coluna é intitulada “Descrição da aula do professor”.

O trabalho foi realizado no período noturno, com agendamento prévio combinado com os professores e seus alunos.

A Pedagoga, hoje doutora, Dalvane Althaus e eu chegamos à sala cerca de cinco minutos antes do início das aulas a serem observadas.

O objetivo foi verificar também um pouco do movimento gradual de chegada do professor e dos alunos, bem como de “acolhimento” de uns pelos outros.

O objetivo foi também observar e identificar precisamente o modo como a aula é formalmente instaurada (ou iniciada) e levada adiante.

A partir daí, bem cientes de que a neutralidade absoluta é sempre impossível em qualquer trabalho de observação e registro escrito, buscamos anotar em nosso formulário o que se passou nas aulas de cinco em cinco minutos, indicando os minutos na coluna do “Tempo” e a descrição/narração das ações de aula, na coluna da “Descrição da aula do professor”.

Nosso esforço foi de evitar registrar as ações de forma avaliativa ou crítica (em termos de “positivo” ou “negativo”, por exemplo), com o objetivo de não nos colocarmos como “especialistas externos” na atividade dos professores.

*Coordenador Pedagógico:*

*Dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 4.8 – Como ocorreu a análise e problematização das aulas observadas e registradas por escrito?

Depois de observar e registrar por escrito as aulas da dupla de professores voluntários do Departamento de Informática, o sétimo passo de implementação da Clínica da Atividade Docente na UTFPR-PB foi o de auxílio a esses profissionais na análise e problematização de suas aulas observadas e anotadas. Como venho enfatizando, muito dificilmente um professor fica indiferente a si mesmo, a seus alunos e a seu trabalho quando é observado nas condições propostas pela perspectiva da Clínica da Atividade Docente.

O que de fato ocorreu com a dupla de professores de informática foi que, ao serem observados e verem suas aulas sendo registradas por escrito, eles – como especialistas em suas próprias atividades – se observaram criticamente a si mesmos.

Como as aulas em questão ocorreram no Laboratório de Informática da instituição, no qual os trabalhos de ensino-aprendizagem são realizados pelos docentes e discentes por meio do uso sistemático e prolongado do computador, revelaram-se rapidamente as preocupações centrais de ambos os professores:

– “será que os alunos realmente estavam e permaneciam envolvidos com as aulas? Será que de fato acompanhavam e executavam as orientações dos professores sem, por exemplo, se desviarem e se perderem em redes sociais e outros sites do gênero?”

Com efeito, nossas observações e anotações revelaram, no caso das aulas de um dos professores da dupla, uma relativa e ligeira “indisciplina” ou “dispersão” dos alunos, a qual se materializava na forma de algo como certa agitação e/ou movimentação discente.

No caso das aulas do outro professor da dupla, o que chamou muito a atenção foi o contrário: o fato de esses mesmos alunos parecerem completamente

absorvidos e envolvidos com a aula e com as atividades que vinham sendo desenvolvidas.

Essas constatações, feitas pelos próprios professores ao se observarem a si mesmos a partir de nossa presença em sala de aula, serviram para orientar o olhar para essa problemática no oitavo passo de implementação da Clínica da Atividade Docente na UTFPR-PB: o de filmagem propriamente dita das aulas dos docentes.

É sobre isso que falarei no próximo item.

Como ficará claro na sequência, o que se constatou nada tem a ver com “domínio” ou “falta de domínio” de sala pelos professores...

*Coordenador Pedagógico:*

*Dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 4.9 – Como se deu o trabalho de filmagem de aulas?

Tendo atuado com os professores na análise e problematização das aulas até então apenas observadas e registradas por escrito, o oitavo passo de implementação da Clínica da Atividade Docente na UTFPR-PB foi o de filmagem propriamente dita da atividade de ensino-aprendizagem realizada por meio da interação dos professores com seus alunos.

A câmera foi, como é recomendável, posicionada sobre um tripé no canto esquerdo do fundo da sala, de modo que foi possível registrar os alunos de costas (e lateralmente) e gravar os professores de frente, em sua movimentação ao interagir com os alunos.

Com esse posicionamento da câmera, como as aulas e as gravações se deram no Laboratório de Informática, foi possível registrar também as telas dos computadores dos alunos, as quais – em relação à localização dos professores, que ficam à frente – se constituem como “pontos cegos” para os docentes.

A montagem do equipamento de filmagem no local teve início aproximadamente 15 minutos antes do início das aulas.

Conforme os alunos iam chegando e entrando na sala, inevitavelmente notavam a aparelhagem e demonstravam interesse e curiosidade.

Por vezes, conversavam e faziam breves observações bem-humoradas sobre como seria para eles e para os professores a experiência de serem filmados.

O fato foi que, como já era de se esperar e como – na perspectiva da Clínica da Atividade Docente – é desejável, os alunos “mudaram” seu comportamento: pareciam mais quietos e demonstravam prestar mais atenção e se concentrar mais nas aulas.

Essa “mudança” de comportamento, entretanto, não impediu que se notasse uma vez mais, na aula de um dos professores da dupla, a relativa e ligeira “indisciplina” ou “dispersão” de alguns dos alunos, a qual – como comentei no

capítulo anterior – se materializa na forma de algo como certa agitação e/ou movimentação discente.

Esses aspectos, bem documentados pelas filmagens, serão abordados de forma detalhada e aprofundada nos próximos itens, os quais, no nono passo de implementação da Clínica da Atividade Docente na UTFPR-PB, serão dedicados justamente à análise e problematização com e pelos professores de trechos de aula em situação de Autoconfrontação Simples e Cruzada.

*Coordenador Pedagógico:*

*Dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 4.10 – Autoconfrontação Simples: o professor “A” observa, descreve e explica um trecho de suas aulas

Este e os próximos sete itens (4.11 a 4.17) trazem uma parte adaptada de um artigo científico mais ou menos longo que publiquei na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* em 2016, tendo Dalvane Althaus como coautora.

Esse trabalho consta na indicação de referências ao final do livro.

Em um primeiro momento da sessão de Autoconfrontação Simples, um dos docentes da dupla de professores do Departamento de Informática, que aqui denominarei provisoriamente professor “A” (PA), observa, descreve e explica um trecho de suas aulas em minha presença e na presença da Pedagoga Dalvane Althaus. A seguir, é possível observar duas imagens representativas desse trecho de aula e parte do comentário do professor sobre elas:

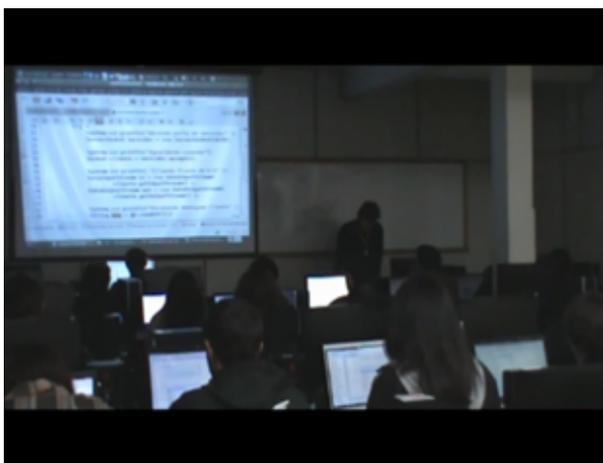


Imagem 1: O professor “A” digita inclinado

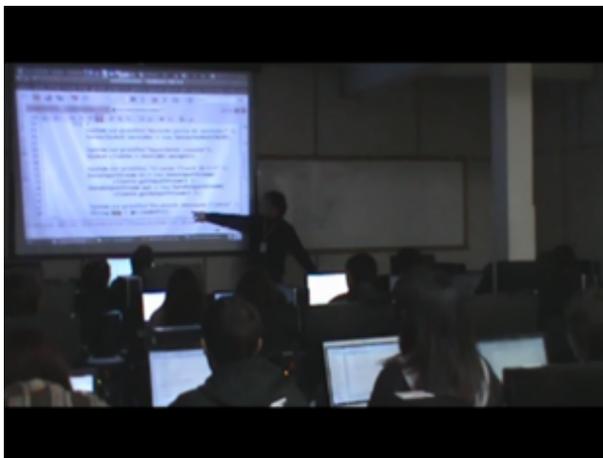


Imagem 2: O professor “A” aponta na tela

PA: aqui eu tô digitando... como pode ver... é... na minha opinião tem um problema com os laboratórios de informática... todos... porque a mesa onde fica o computador do professor é baixa... ou seja... para mim... quando eu tenho que falar uma grande... quando eu tenho que digitar uma grande quantidade de código... eu tenho que sentar... então eu fico... assim... eu não consigo ver a turma... fico... na frente do computador... solução para isso... cara... hahn ((risos))... seria comprar bancadas para o professor colocar o notebook... e ficar de pé... digitando... seria uma solução pra aula de informática... pra você não... porque enquanto... aqui ainda eu tô digitando pouco então tô meio... não... não tô sentado...

ANSELMO: tá inclinado?

PA: inclinado... mas... quando se tem que digitar uma grande quantidade... não tem escapatória... você tem que sentar ali... e digitar

No próximo item apresentarei uma análise clínica desse processo de observação, descrição e explicação.

*Coordenador Pedagógico:*

*Dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 4.11 – Autoconfrontação Simples com o professor “A”: análises e primeiras conclusões

Ao se observar em atividade de digitação, como foi possível observar no capítulo anterior, ressaltando antes de tudo que essa é sua “opinião”, o professor indica que é possível “ver” que existe “um problema com [todos] os laboratórios de informática”, isto é, o fato de “a mesa onde fica o computador do professor” ser “baixa”.

Com base nas palavras do professor e de nossa perspectiva analítica, esse problema pode ser compreendido da seguinte forma.

Existe a dificuldade de o professor conciliar duas atividades, as quais são conflituosas em função de a referida mesa do professor ser baixa:

- 1) a atividade de digitação; e
- 2) a atividade de dar aula, de fazer uma exposição.

A primeira deve servir de meio ou instrumento principal de realização da segunda.

Entretanto, de acordo com o professor, nas condições materiais do laboratório de informática em que trabalha, a atividade de digitação, especialmente quando se trata de “uma grande quantidade de código”, exige que ele esteja sentado:

- “eu tenho que sentar”;

Enquanto a atividade de dar aula exige que ele esteja em pé:

- “eu não consigo ver a turma” e “fico... na frente do computador”.

Diante do problema apontado, o docente propõe – rindo – que uma “solução seria comprar bancadas para o professor colocar o notebook... e ficar de pé... digitando”.

De nosso ponto de vista, o riso do educador diz respeito a sua descrença em relação à possibilidade de haver investimentos na melhoria de suas condições imediatas de trabalho.

Essa descrença – que se manifesta na forma desse riso – pode fazer parte de uma descrença mais ampla na possibilidade de haver investimentos mais substanciais na educação em geral, seja em nível municipal, estadual ou nacional. O professor, aparentando – por meio de suas hesitações e dificuldade de expressão – estar tomando consciência do que acontece em sua prática pedagógica no exato momento em que se observa no vídeo, tenta explicar que, diante da ausência de bancadas, que podem ser aqui entendidas como mesas mais altas, a solução que ele encontra quando precisa digitar “pouco” é a de digitar inclinado:

– “eu tô digitando pouco então tô meio... não, não tô sentado”.

Então há a tentativa de auxiliá-lo com a pergunta: “tá inclinado?”, a que ele responde afirmativamente: “[tô] inclinado”.

Entretanto, faz a seguinte ressalva:

– “mas... quando se tem que digitar uma grande quantidade... não tem escapatória... você tem que sentar ali... e digitar”.

Verifica-se que o professor – inclinando-se – compensa com seu próprio corpo a ausência de uma mesa mais alta, que lhe permitiria digitar em pé.

Contudo, quando precisa digitar uma grande quantidade de código, sua única alternativa é se sentar, pois – do contrário – teria de permanecer inclinado por um longo período, o que – a curto prazo – lhe produziria desconforto e – a longo prazo – lhe causaria danos à coluna, prejudicando sua saúde física.

O professor “A” parece, enfim, fazer todos os esforços possíveis para permanecer em pé e priorizar a garantia da qualidade do ensino-aprendizagem de seus alunos, mesmo que isso possa lhe prejudicar a saúde física.

Desse modo, ainda que nesse contexto seja benéfico para o desenvolvimento discente, o gesto profissional de digitar inclinado parece insustentável para o docente.

No próximo item apresentarei a sessão de Autoconfrontação Simples com o professor “B”, na qual será possível observar o modo singular como esse professor enfrenta essa “mesma” situação de trabalho.

*Coordenador Pedagógico:*

*Dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 4.12 – Autoconfrontação Simples: o professor “B” observa, descreve e explica um trecho de suas aulas

Em um segundo momento, o outro docente da dupla de professores do Departamento de Informática, que aqui denominarei provisoriamente professor “B” (PB), observa, descreve e explica um trecho de suas aulas, em sua própria sessão de Autoconfrontação Simples, sempre em minha presença e na presença da Pedagoga Dalvane Althaus.

A seguir, é possível observar duas imagens representativas desse trecho e parte do comentário do professor:

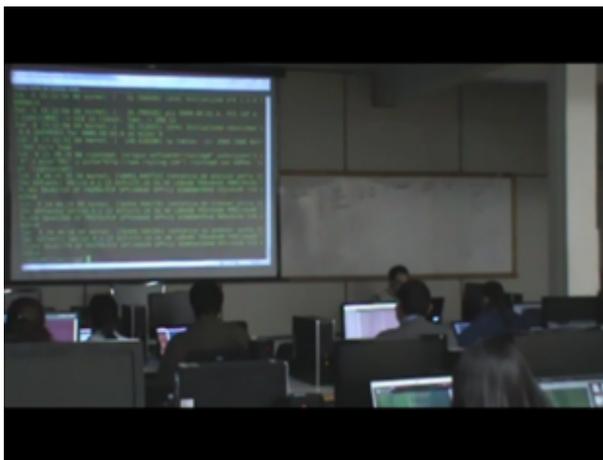


Imagem 3: P professor digita sentado

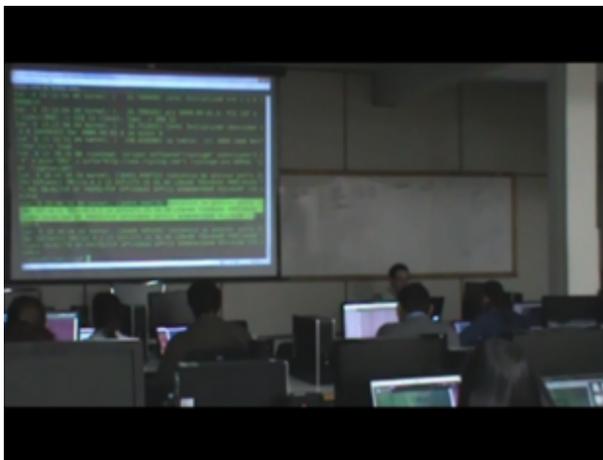


Imagem 4: O professor explica sentado

PB: é... olhando assim... se tu for ver... é... tá abstrato porque eu seleciono uma parte... e eu não fico mostrando bem certinho, né?... eu selecionei o todo... mas não fui mostrando... eu podia ter selecionado cada... cada pequena parte... então eu tô falando... mas eu não tô de fato mostrando... o local ali... vamos supor... eu poderia ter selecionado ah... só esse primeiro tópico... ou só a segunda linha... então... esse é um aspecto falho que eu poderia ter... feito de uma forma melhor...

ANSELMO: ah... você acha?

PB: sim... selecionado... porque da forma como eu estou falando... tá tudo selecionado... às vezes o aluno... ele fica perdido... poderia ter selecionado cada... palavrinha que eu ia falando... esse momento era um momento em que agora está selecionado... por exemplo eu poderia ter levantado... né? e ido aqui e falar ó neste local aqui está a plaquinha de rede... neste local...

ANSELMO: ah... indicar...

PB: indicar de uma forma melhor... né... lógico que a gente acaba não fazendo isso muitas vezes por quê? levanta, senta, levanta, senta... e... acaba... tendo... se for fazer isso a cada... mas é uma coisa que a gente tinha que pensar... talvez uma forma de melhorar isso... é ter sempre aquele apontador... né?

ANSELMO: o “leizerzinho”?

PB: é... porque daí você está... sentado e você consegue apontar... não precisa ficar se deslocando tanto...

No próximo item apresentarei a continuidade da análise clínica desse processo de observação, descrição e explicação do professor “A” e do professor “B”.

*Coordenador Pedagógico:  
Dúvidas? Comentários?  
Clique na maçã e compartilhe!*



## 4.13 – Autoconfrontação Simples com o professor “B”: análises e primeiras conclusões

Ao se observar em atividade, semelhantemente a seu colega, o Professor “B”, fazendo alusão ao “ver” com “se tu for ver”, ressalta o caráter “abstrato” e “falho” do tipo de gesto profissional que está realizando:

– “tá abstrato porque eu seleciono uma parte... e eu não fico mostrando bem certinho, né?”.

Então, considerando outra possibilidade de realização do que acaba de se ver realizando no vídeo, diz:

– “eu podia ter selecionado cada... cada pequena parte”.

E conclui:

– “esse é um aspecto falho que eu poderia ter... feito de uma forma melhor”.

Continuando com suas reflexões, o professor pensa a respeito de possíveis consequências de seu gesto para os alunos:

– “às vezes o(s) aluno(s)... ele(s) fica(m) perdido(s)”.

É nesse momento, claramente tomando consciência de que é necessário evitar esse tipo de prejuízo causado aos discentes, que o professor começa a ponderar o que poderia ter feito e, com isso, também o que poderia fazer de modo diferente.

Assim, conclui que a alternativa é e teria sido levantar-se:

– “eu poderia ter levantado... né? e ido aqui [à tela] e falar ó neste local aqui está a plaquinha de rede... neste local [está este outro elemento, etc.]”.

O professor explica que o motivo de não se levantar logo de início é “lógico”, pois é desgastante a prática do “levanta, senta, levanta, senta”.

Assim, acaba sendo levado a permanecer sentado enquanto digita e dá sua aula.

Se fosse se levantar e se sentar a cada instante, do ponto de vista da preservação de sua saúde física, seu gesto profissional acabaria por se tornar insustentável.

Entretanto, incluindo seus interlocutores em seu coletivo de trabalho por meio do pronome “a gente”, o professor afirma que essa “é uma coisa que a gente tinha que pensar [juntos]” e sugere que “talvez uma forma de melhorar isso” seria “ter sempre [em mãos] aquele apontador” ou, em minhas palavras, um “leizerzinho”.

Nesse caso, com o uso desse recurso técnico, o professor poderia ficar “sentado”, conseguiria “apontar [na tela]” e não precisaria “ficar se deslocando tanto”.

Assim, contrariamente a seu colega, o Professor “B” parece fazer todos os esforços possíveis para permanecer sentado, mesmo que isso possa prejudicar o ensino-aprendizagem de seus alunos.

Desse modo, ainda que seja útil para a preservação da saúde física do professor, o gesto profissional de digitar sentado parece insustentável tanto para os discentes, que podem ter seu processo de ensino-aprendizagem prejudicado, quanto para o docente, que acaba tendo de lidar com dispersões e certa indisciplina, o que – no fim das contas, mesmo que a longo prazo – acaba por lhe comprometer a saúde mental.

Identificado o problema, mostrarei nos próximos itens como se dá sua abordagem em um momento-chave das sessões de Autoconfrontação Cruzada.

*Coordenador Pedagógico:*

*Dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 4.14 – Diálogos em autoconfrontação cruzada: os Professores “A” e “B” dialogam face a face

Em um primeiro momento, o Professor “B” observa, descreve e explica o trecho das aulas do Professor “A”, na presença deste último e em minha presença:

PB: eu... se eu for pensar... em momento algum... é... chamei os alunos para participarem da aula ou fiz perguntas para os alunos... o Professor “A” já duas ou três vezes ele... chamou os alunos para participar da aula... então... é um aspecto positivo... ele traz... os alunos para... participar da aula dele... é... questões de coisas que eu por exemplo... todo momento ele estava ali no quadro... apontando o conteúdo... eu acho isso vantajoso... então ele fazia o comando e apontava isso para eles... então assim... eu acho... eu como... um aluno ali eu estaria entendendo perfeitamente porque a cada... ação que ele fez... ele... explicou... parou... deu o exemplo... não foi... digitado várias e várias e várias linhas para depois tentar explicar... então... para cada ação que estava sendo feita existia... uma explicação... não era um bloco longo de informações que poderiam se perder... era um bloco pequeno de informação e a partir daí tem uma explicação para cada bloco de... informação que foi digitado... que foi informado para o aluno... basicamente essa é a ideia que eu tenho...

Como é possível perceber, em um processo dialógico-argumentativo do qual participam seus enunciados anteriores produzidos na sessão de autoconfrontação simples, o Professor “B” estabelece comparações em relação à sua própria prática pedagógica, ressaltando e elogiando aspectos da aula de seu colega que não se verificam em sua própria aula.

Por exemplo: “ele traz... os alunos para... participar da aula dele”, “é um aspecto positivo”, “todo momento ele estava ali no quadro... apontando o conteúdo”, “eu

acho isso vantajoso”, “ele fazia o comando e apontava isso para eles [os alunos]”, “eu como... um aluno ali eu estaria entendendo perfeitamente”, etc.

Entre os dois professores desenvolve-se então um processo de reflexão a respeito de suas condições de trabalho pedagógico em sala de aula e das diferentes maneiras como respondem a elas.

O problema levantado nas sessões de autoconfrontação simples vêm dialogicamente à tona e é rediscutido, com destaque para o fato de a mesa em que fica o computador do professor ser baixa e para as diferentes soluções implementadas pelos docentes, com suas consequências para a saúde individual e coletiva.

Esse processo de reflexão será apresentado e discutido a seguir.

*Coordenador Pedagógico:*

*Dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 4.15 – Diálogos em autoconfrontação cruzada: dar aulas digitando em pé, inclinado ou sentado?

Do processo de reflexão mencionado no capítulo anterior, destaco o seguinte trecho de diálogo entre o Professor “A” e o Professor “B”:

PB: o problema que eu falo de digitar inclinado né... você não vai ficar três aulas

PA: não

PB: digitando inclinado né... vamos concordar que ficar três aulas inclinado sobre o computador... quatro ou cinco vezes por semana ((risos))...

PA: não... e outra coisa... eu percebo assim... é porque... não é uma posição confortável para o professor... então... a gente não tem aquela fluência para digitar...

PB: você não tem o apoio... você não tem nada

PA: é... o apoio... o mouse do lado... e coisa... e ficar inclinado eu acredito... na minha opinião... é a pior situação... ou digita sentado... assim... para o professor conseguir... ou sentado... ou se tivesse um esquema de pé... inclinado... sei lá... o professor é assim ó... você tá em uma posição que não é agradável para ti... então de repente você vai querer terminar rápido... digitar rapidinho para voltar e sentar torto ou de pé e tal e... quem acaba prejudicado também é o aluno

Observa-se que os docentes entram em relativa controvérsia, engajando-se em processos argumentativos com o objetivo de defender seus posicionamentos e práticas pedagógicas iniciais.

O Professor “A” vinha apresentando seu ponto de vista em relação ao gesto de digitar inclinado quando o Professor “B” se manifesta argumentando contra essa possibilidade:

– “o problema que eu falo de digitar inclinado” é que “você não vai ficar três aulas digitando inclinado” e “vamos concordar que ficar três aulas inclinado sobre o computador... quatro ou cinco vezes por semana ((risos))... [só pode trazer sérias consequências para sua saúde física]”.

Diferentemente do riso inicial do Professor “A”, que manifestou dessa forma sua descrença em possíveis investimentos na melhoria imediata de suas condições de trabalho pedagógico, o riso do Professor “B” parece indicar um processo no qual trata com humor a disposição de seu colega para digitar inclinado, mesmo que isso signifique prejuízos para a saúde física.

O Professor “A”, por sua vez, querendo demonstrar que não está excessivamente apegado a seu ponto de vista inicial, concorda com o colega:

– “não é uma posição confortável para o professor” e nela “a gente não tem aquela fluência para digitar”.

Então começa a considerar outras possibilidades, sem delas se convencer, como se oscilasse em seu discurso entre duas possibilidades contraditórias, não conseguindo resolver o conflito entre elas existente:

– “ficar inclinado eu acredito... na minha opinião é a pior situação”, “ou digita sentado... assim... para o professor conseguir... [digitar]”, “ou se tivesse um esquema de pé... inclinado... sei lá...”.

Finalmente, esteja o professor em pé, inclinado ou sentado, o Professor “A” – com a concordância de seu colega – afirma que o docente se encontra “em uma posição que não é agradável” e “de repente [...] vai querer terminar rápido... digitar rapidinho para voltar e sentar torto ou de pé e tal”.

Afirma, ainda, sempre mediante a concordância de seu colega, que, no fim das contas, além do professor, “quem acaba prejudicado também é o aluno”.

Como interpretar o diálogo dos professores apresentado nos últimos cinco itens? É o que procurarei mostrar a seguir.

*Coordenador Pedagógico:*

*Dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 4.16 – Dar aula em pé ou sentado? O dilema do professor que usa computador em suas aulas

De um lado, para o professor de informática, nas condições em que desenvolve seu trabalho pedagógico, digitar inclinado para conseguir dar aula quando a quantidade de código a ser digitada é baixa permite que o docente não perca o contato com os alunos por não estar totalmente isolado atrás da tela de seu computador, sentando-se e levantando-se alternadamente apenas quando é grande a quantidade de código a ser digitada.

Esse gesto profissional docente permite amenizar o problema da perda de contato com os alunos durante o processo de digitação.

Há, portanto, nesse caso, ganho para o professor e seus alunos em termos de ensino-aprendizagem, mas perda para o professor em termos dos impactos que podem ser causados a sua saúde, ainda que a longo prazo.

Vale, nesse caso, lembrar as palavras do Professor “B”:

– “ficar três aulas inclinado sobre o computador, quatro ou cinco vezes por semana, [só pode trazer sérias consequências para sua saúde física]”.

De outro lado, digitar sentado para dar aula evita problemas que poderiam ser causados à saúde do professor, mas produz relativa perda de contato entre o professor e os alunos durante as aulas, uma vez que o professor se encontra praticamente isolado atrás da tela de seu computador.

Isso leva os alunos a ficarem “perdidos” e a se dispersarem, tornando-se mais ou menos “indisciplinados” e apresentando problemas de ensino-aprendizagem devidos à impossibilidade de acompanhar de forma mais proveitosa as explicações do professor.

Nesse caso, há ganho para o professor, que consegue preservar sua saúde, mas perda para o professor e seus alunos em termos de ensino-aprendizagem.

Isso porque, dessa forma, estes últimos não conseguem acompanhar as aulas com maior proveito.

Vale, neste outro caso, lembrar as palavras do Professor “A”:

– “quem acaba prejudicado também é o aluno”.

No próximo capítulo explicarei a razão de esses dois gestos profissionais serem insustentáveis para os professores.

*Coordenador Pedagógico:*

*Dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 4.17 – Saúde física e mental do professor: cuidado com gestos docentes insustentáveis!

É possível resumir da seguinte forma o problema discutido na sequência de itens anteriores:

1) sentado, o professor que usa computador em suas aulas digita com facilidade e conforto e, assim, preserva sua saúde física, mas perde um contato mais próximo com os alunos, que – até certo ponto entregues a si mesmos – se perdem na indisciplina;

2) em pé ou inclinado, o professor digita com dificuldade e desconforto e, assim, prejudica sua saúde física, mas ganha um contato mais próximo com os alunos, que – acompanhados mais de perto pelo professor – tendem a se manter na disciplina.

É possível perceber com isso a que ponto os docentes se esforçam para incorporar a si a própria mesa e o computador do professor, buscando fazer com que seus próprios corpos, em uma unidade com esses artefatos, se constituam como instrumentos semióticos híbridos de ação educativa sobre os alunos.

O Professor “A”, buscando preservar sua saúde física, permanece sentado para digitar, perdendo relativamente o contato com seus alunos, que – por sua vez – se perdem em relativa indisciplina, o que pode lhe trazer frustrações que – a curto, médio ou longo prazo – poderão prejudicar até mesmo sua saúde mental.

Já o Professor “B”, buscando acima de tudo resguardar possíveis resultados educacionais, ao inclinar-se para digitar, acaba por – de certa forma – comprometer sua saúde física, ainda que mantenha total contato com seus alunos e, com isso, resguarde sua saúde mental ao evitar problemas com indisciplina.

Com base nessas considerações, é possível afirmar que se trata de dois gestos profissionais docentes insustentáveis.

Verifica-se, com isso, a que ponto a sustentabilidade de gestos profissionais docente, bem como a manutenção da saúde individual e coletiva no trabalho do professor, depende justamente da possibilidade de o educador/trabalhador constantemente se repetir com recriação.

*Coordenador Pedagógico:*

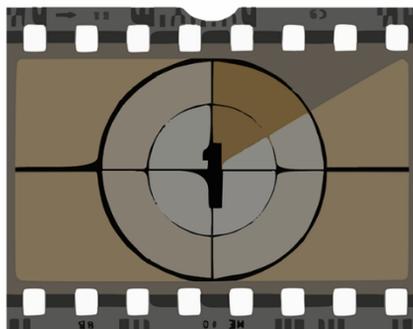
*Dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 4.18 – Primeiro Videodocumentário da Clínica da Atividade Docente na UTFPR

Clique e assista! Não se esqueça de compartilhar suas dúvidas e/ou comentários!



## 4.19 – Segundo Videodocumentário da Clínica da Atividade Docente na UTFPR

Clique e assista *também!* Não se esqueça de compartilhar suas dúvidas e/ou comentários!



## 4.20 – Como se deu o uso de videodocumentários em reuniões pedagógicas com os professores?

No primeiro e no segundo videodocumentário, observa-se que tanto o Professor “A” quanto o Professor “B” tentaram apontar alternativas para saída do impasse no qual se encontram.

Para o primeiro:

– “solução para isso... cara... ahn ((risos))... seria comprar bancadas para o Professor colocar o notebook... e ficar de pé... digitando... seria uma solução para a aula de informática”.

Para o segundo:

– “talvez uma forma de melhorar isso... é ter sempre aquele apontador”.

De qualquer forma, verifica-se nas soluções propostas pelos professores que permanecem seus posicionamentos iniciais: respectivamente, dar aula digitando em pé para primeiramente manter o contato com os alunos (compra e uso de bancadas) e dar aula digitando sentado para primeiramente poupar-se do desgaste de estar em pé ou inclinado (uso frequente de um “apontador”).

Em reuniões pedagógicas que trataram dessa questão com a participação ativa não só dos Professores “A” e “B”, mas também de todo o coletivo de professores do Departamento de Informática e dos demais departamentos da universidade (um total aproximado de 300 docentes), concluímos coletivamente que, independentemente de se tratar da aula de informática ou de qualquer outra aula, com o objetivo de manter o contato com os alunos, a atividade docente exige que o professor esteja prioritariamente – na maior parte do tempo – em pé.

Assim, nessas reuniões pedagógicas, desenvolveram-se discussões sobre como a mesa do professor poderia ser adaptada para servir a tal propósito.

Essas discussões ocorreram, portanto, justamente com o intuito de orientar o esforço de tornar sustentáveis para os dois professores (e para todos os demais) gestos profissionais docentes que coletivamente identificamos como insustentáveis e, portanto, prejudiciais à saúde.

Percebemos, com isso, como aspectos coletivos e individuais das práticas pedagógicas e da saúde do professor de informática – bem como de qualquer

outro professor que possa fazer uso semelhante de uma mesa e de um computador em suas aulas – estão em jogo nesse desenvolvimento subjetivo contraditoriamente ora impossível, ora possível; ora impedido, ora liberado.

Com isso, é tanto a qualidade do trabalho de ensino-aprendizagem quanto o cuidado com a saúde do professor que está em jogo.

No próximo item falarei sobre como auxiliei o coletivo de professores na análise e problematização dos videodocumentários.

*Coordenador Pedagógico:*

*Dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 4.21 – Como os professores foram auxiliados na análise e problematização dos videodocumentários?

O objetivo foi ajudar os docentes a formular providências didático-pedagógicas a serem tomadas por eles mesmos e/ou pelos gestores educacionais.

Seguindo de perto os procedimentos que recomendei anteriormente, assim que a reunião pedagógica começou, expliquei aos colegas professores que nossa meta era que eles mesmos, trabalhando em conjunto, fizessem a análise e tirassem conclusões sobre os trechos de sala de aula colocados em pauta no primeiro e no segundo videodocumentário.

Enfatizei que o centro dos diálogos não eram necessariamente conteúdos específicos das disciplinas ministradas nas aulas, mas as próprias práticas pedagógicas, devendo estas sim ser discutidas.

O objetivo foi esclarecer para os docentes que, apesar de estarem – como é frequentemente o caso – separados e isolados uns dos outros por diferentes disciplinas e conteúdos, existem elementos que podem, devem e precisam produzir entre eles uma maior união e agregação: todos são professores e a maior parte das dificuldades e obstáculos que enfrentam em sala de aula são compartilhadas por todos ao ministrarem qualquer disciplina e/ou conteúdo.

Tendo sido essa a abordagem em nossa reunião pedagógica, ao serem apresentados os videodocumentários, os professores inevitavelmente se reconheceram nas dificuldades e obstáculos enfrentados uns pelos outros e perceberam que – como verdadeiros especialistas que são naquilo que fazem – muito puderam dizer, compartilhar e discutir sobre elas.

Assim, ao se conduzir a reunião sempre respeitando os professores como aqueles que realmente sabem do que estão falando, foi possível auxiliá-los na

identificação e na descrição detalhada do problema ou dificuldade de sala de aula, comum para todos.

Quem poderia suspeitar que tantos impactos negativos para a qualidade do trabalho de ensino-aprendizagem e para a saúde dos professores poderiam ter origem no tipo inadequado de mesa colocada à disposição na sala de aula?

No próximo item, falarei sobre como se deu o registro em ata de uma síntese da análise e da problematização dos videodocumentários na reunião pedagógica.

*Coordenador Pedagógico:*

*Dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 4.22 – Como se deu o registro em ata da análise e problematização dos videodocumentários

Como era previsto, o primeiro e o segundo videodocumentário funcionaram realmente, em si e por si, como uma espécie de ata dos trabalhos até então realizados com a dupla de professores.

Esses videodocumentários se constituíram, além disso e ao mesmo tempo, inclusive como um tipo de pauta da reunião pedagógica que seria realizada, pois – como se pôde constatar – permitiram a objetivação inequívoca de pelo menos um problema ou dificuldade geral de sala de aula a ser abordado coletivamente pelos professores.

A primeira parte da ata escrita da reunião pedagógica trouxe, portanto, em seu primeiro parágrafo, um resumo compacto dos videodocumentários e especificou de modo breve aquilo que ocorria nos trechos de aula e também aquilo que a dupla de professores falou a respeito deles nas sessões de autoconfrontação simples e cruzada.

Por exemplo, como disse o professor “A”: “a mesa onde fica o computador do professor é baixa”!

Como os professores do coletivo retomaram e discutiram os trechos de aula e a palavra da dupla de professores a respeito deles, foram breves e claramente registrados na segunda parte da ata os posicionamentos que se manifestaram, com especial atenção para o que se sugeria fazer para resolução do problema.

Ficou definido que caberia ao Departamento de Educação, sob minha responsabilidade naquele momento, tomar as providências necessárias em parceria com os professores.

Que providências seriam essas?

Obviamente as de uma mesa adequada para uso nos laboratórios de informática!

No próximo capítulo, falarei sobre como os resultados da prática da Clínica da Atividade Docente na UTFPR foram levados ao conhecimento dos Gestores Educacionais de posição mais elevada na estrutura hierárquica.

*Coordenador Pedagógico:*

*Dúvidas? Comentários?*

*Clique na maçã e compartilhe!*



## 4.23 – Como se deu a exposição de resultados práticos da Clínica da Atividade Docente aos Gestores Educacionais?

A instância hierarquicamente superior à qual o Departamento de Educação (DEPED) estava (e está) vinculado na UTFPR era (e é) a Diretoria de Graduação e Educação Profissional (DIRGRAD).

Nesse caso, os resultados práticos em questão foram levados ao conhecimento do próprio Diretor de Graduação, a quem o primeiro e o segundo videodocumentário foram apresentados, juntamente com a ata da reunião pedagógica.

A ideia foi solicitar alguma verba para desenvolvimento e teste de um protótipo de mesa regulável para apoio do computador, permitindo aos docentes não só digitar confortavelmente em pé enquanto dão suas aulas e interagem com os alunos, mas também deslocar-se pela sala de aula, levando consigo a mesa e o computador, conforme a necessidade.

O desafio foi também tentar garantir o eventual deslocamento seguro da mesa pela sala, ao mesmo tempo em que se buscava resolver o problema dos cabos do computador, que poderiam restringir a necessária mobilidade.

De um lado, a clareza com que o problema central e a dificuldade dos professores são apresentados no primeiro e no segundo videodocumentário, assim como no documento escrito (ata), e, de outro, a sensibilidade e engajamento do Diretor de Graduação no apoio ao trabalho docente foram fundamentais para obtenção de uma pequena verba que permitiu o alcance de nosso objetivo.

*Coordenador Pedagógico:  
Dúvidas? Comentários?  
Clique na maçã e compartilhe!*



## Considerações finais

PARABÉNS POR TER CHEGADO ATÉ AQUI, COORDENADOR PEDAGÓGICO!

Neste livro, conforme anunciei na introdução, procurei levar a seu conhecimento, numa sequência de vários passos, uma maneira original e inédita de promover e cuidar da formação continuada e da saúde do professor nas escolas: *a prática da Clínica da Atividade Docente*.

Com isso, você aprendeu como transformar a prática docente na(s) escola(s) em que você atua!

Esse foi o objetivo geral do trabalho, o qual foi alcançado à medida que foram sendo atingidos os seguintes objetivos específicos:

- 1) estabelecimento gradual de relações entre questões de formação continuada e questões de saúde do professor;
- 2) apresentação e discussão de um programa de formação docente continuada que encaminha o desenvolvimento da prática de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que promove e preserva a saúde do educador no trabalho; e
- 3) descrição e análise de um exemplo bem-sucedido de implementação desse programa na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Para isso, como prometi, o livro manteve seu foco centralmente sobre a prática docente concreta em sala de aula.

Isso porque:

- 1) é sem dúvidas na sala de aula que o docente tem encontro marcado para interagir com os alunos a fim de ensinar e aprender;
- 2) é na sala de aula que o professor se dedica ao trabalho de forma predominante, disso se derivando quase todas as demais atividades docentes; e, finalmente, porque, mesmo que seja central no exercício cotidiano da profissão,
- 3) é surpreendente como a prática concreta de sala de aula é negligenciada tanto na formação inicial quanto na formação continuada do professor!

É minha esperança, portanto, que este livro seja uma contribuição efetiva para uma melhor e mais bem fundamentada formação continuada do professor nas escolas, após sua passagem pela formação inicial.

Da mesma forma, é minha esperança que este livro contribua para que se ouça falar cada vez menos de professores afastados ou se afastando do trabalho como resultado de estresse ou do já tão conhecido “burnout”, dentre outros motivos mais graves.

Como demonstrei até aqui, um caminho possível para se chegar a isso, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é sem dúvidas não dissociar nem separar a promoção da formação docente continuada dos cuidados com a saúde dos professores em seu trabalho.

A prática da Clínica da Atividade Docente nas escolas é uma das melhores formas de se trilhar esse caminho.

Você, caríssimo Coordenador Pedagógico, é a melhor pessoa para motivar seus colegas a implementá-la junto com você em sua instituição de ensino!

Mãos à obra e sucesso na empreitada!

E conte comigo para te apoiar e motivar!

Implemente esta formação continuada de professores na sua escola, demonstre – com isso – que você respeita os professores que você coordena e, assim, respeitando-os, conquiste o respeito de toda a sua equipe!

## Indicação de referências

Este livro é resultado de uma trajetória profissional e acadêmico-científica mais ou menos longa.

Para sua produção, fui profundamente influenciado por e baseei-me em inúmeras obras.

Assim, limito-me aqui a indicar apenas algumas das principais:

ABATTI, T.; LIMA, A. P. Relações entre a interação verbal professor-aluno e o desenvolvimento do gesto profissional no Curso de Manutenção Industrial da UTFPR, Campus Pato Branco – fase I. In: *Anais do XV SICITE*, v. 02. Cornélio Procópio, 2010. p. 65-68.

ABATTI, T.; LIMA, A. P. Relações entre a interação verbal professor-aluno e o desenvolvimento do gesto profissional no Curso de Manutenção Industrial da UTFPR, Campus Pato Branco – fase II. *Anais do XVI SICITE*, v. Ciências Humanas. Ponta Grossa, 2011. Trabalho A833.

AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Éds.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles: De Boeck, 2008. p. 83-105.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística aplicada, ensino de línguas & comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e Artélingua, 2007.

ALTHAUS, D. *Complexidade e relevância de um gesto profissional docente aparentemente simples*. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco.

ALVES, J. F.; LIMA, A. P. Relações entre a interação verbal professor-aluno e o desenvolvimento do gesto profissional no Curso de Engenharia Civil da UTFPR, Campus Pato Branco – fase I. In: *Anais do XV SICITE*, v. 02. Cornélio Procópio, 2010. p. 57-60.

ALVES, J. F.; LIMA, A. P. Relações entre a interação verbal professor-aluno e o desenvolvimento do gesto profissional no Curso de Engenharia Civil da UTFPR, *Campus Pato Branco – fase II. In: Anais do XVI SICITE*, v. Ciências Humanas. Ponta Grossa, 2011. Trabalho A1872.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

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

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10.ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARROS, E. M. D. O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos. *RBLA*, v. 13, n. 3, p. 741-769, 2013.

BENVENISTE, E. Semiologia da língua. In: BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. Trad. Eduardo Guimarães et alii. Campinas: Pontes, 1969/2005. p.43-67.

BENVENUTTI, E. I.; LIMA, A. P. Relações entre a interação verbal professor-aluno e o desenvolvimento do gesto profissional no Curso de Engenharia Elétrica da UTFPR, *Campus Pato Branco – fase I. In: Anais do XV SICITE*, v. 02. Cornélio Procópio, 2010. p. 61-64.

BENVENUTTI, E. I.; LIMA, A. P. Relações entre a interação verbal professor-aluno e o desenvolvimento do gesto profissional no Curso de Engenharia Elétrica da UTFPR, *Campus Pato Branco – fase II. In: Anais do XVI SICITE*, v. Ciências Humanas. Ponta Grossa, 2011. Trabalho A1565.

BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (Orgs.). *Dialogismo: teoria e(m) prática*. São Paulo: Terracota, 2014.

BRONCKART, J-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Éds.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles: De Boeck, 2008.

BUCKINGHAM, W. et al. A realidade é um processo histórico: Georg Hegel (1770-1831). In: BUCKINGHAM, W. et al. *O livro da filosofia: as grandes ideias de todos os tempos*. Trad. Douglas Kim. São Paulo: Globo, 2011a. p. 178-185.

BUCKINGHAM, W. et al. A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes: Karl Marx (1818-1883). In: BUCKINGHAM, W. et al. *O livro da filosofia: as grandes ideias de todos os tempos*. Trad. Douglas Kim. São Paulo: Globo, 2011b. p. 196-203.

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

CAZDEN, C. B. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. 2 ed. Portsmouth, NH: Heinemann.

CAVALCANTI, M. A propósito de linguística aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 7, p. 5-12, 1986.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992.

CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Trad. Guilherme Teixeira e Marlene Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010a.

CLOT, Y. O gesto é transmissível? In: CLOT, Yves. *Trabalho e poder de agir*. Trad. Guilherme Teixeira e Marlene Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010b. p. 155-164.

CLOT, Y. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Puf, 2008.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLOT, Y. L'autoconfrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In: FILLIETTAZ, L.; BRONCKART, J. P. *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Peeters: Louvain-laneuve, 2005.

CLOT, Y; FAÏTA, D.; FERNANDES, G.; SCHELLER, L. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, n. 146, p. 17-25, 2001.

CLOT, Y; FAÏTA, D. Genre et styles en analyse du travail. Concept et méthodes. *Travailler: Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail*, 4, p. 7-43, 2000.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 22 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

ECKER, D. A. F. *Aspectos do desenvolvimento da experiência docente na educação superior: um estudo sob a ótica da teoria dos gêneros de atividade*. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 55-80.

FAÏTA, D. La conduite du TGV: exercices de styles. *Champs Visuels*, n. 6. p. 123-129, 1997.

FAÏTA, D. Dialogue entre expert et opérateur: contribution à la connaissance de l'activité par l'analyse des pratiques langagières. *Connexions*, n. 65, p. 77-97, 1995.

FERNANDEZ, G. *Développement d'un geste technique: histoire du freinage em Gare Du Nord*. 2004. 203 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Trabalho). CNAM-Paris.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 34 ed. rev. atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUÉRIN, F. et al. *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. Trad. Giliane M. J. Ingratta e Marcos Maffei. São Paulo: Edgard Blücher, 1997/2004.

GUIRAUD, P. *A linguagem do corpo*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Editora Ática, 2001.

KLEIMAN, A. O ensino de línguas no Brasil. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992.

KOCH, I. V. *Argumentação e linguagem*. 11.ed. São Paulo, Contexto, 2008.

KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. 10.ed. São Paulo, Contexto, 2006.

LEMOV, D. *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*. Trad. Leda Beck. São Paulo: Da Boa Prosa, 2011.

LEPLAT, J. Les gestes dans l'activité en situation de travail. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, n. 15-1, p. 1-24, 2013.

LIMA, A. P.; ALTHAUS, D. Formação docente continuada, desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e promoção da saúde do professor: relações necessárias. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), v.97, n.245, p.97-116, 2016.

LIMA, A. P. Dinâmica das dimensões impessoais, pessoais, interpessoais e transpessoais no processo de iniciação à docência. *Querubim*, v. 2, n. 24, p. 10-15, 2014.

LIMA, A. P. Dialogismo, argumentação e desenvolvimento humano: uma abordagem de gestos profissionais docentes por meio do método da autoconfrontação. *Bakhtiniana*, v.8, n.1, p. 59-81, 2013a.

LIMA, A. P. (Org.). *Práticas de iniciação à docência*. Curitiba: CRV, 2013b.

LIMA, A. P. (Org.). *Vozes da iniciação à docência*. Curitiba: CRV, 2012.

LIMA, A. P. *Relações existentes entre linguagem e atividade humana em contextos educacionais e de trabalho*. Projeto de Pesquisa aprovado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica. PIBIC-UTFPR, 2009-2011.

LIMA, A. P. Educação profissional e interação verbal: discussão, argumentação e discurso. *Linha d'água*, v. 23, n.1, 2010a.

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

LIMA, A. P. (Re)pensando o problema dos gêneros do discurso por meio de uma relação entre Bakhtin e Vigotski. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 113-126, 2010c.

LIMA, A. P. Educação profissional e interação verbal: a função do verbo modal "poder" no diálogo professor-aluno. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 09, n.1, jan/abr., p. 35-60, 2009a.

LIMA, A. P. Activité regulatrice et genres d'activité dans l'analyse du travail enseignant: Le cas des visites d'entreprise. *Travail et formation en éducation*, Marseille, 3, 2009b.

LIMA, A. P. Visitas técnicas e autoconfrontações: a descoberta da atividade do professor na atividade do aluno. *Veredas on line*, v.1, p. 5-21, 2008a.

LIMA, A. P. *Visitas técnicas: um processo de conciliação escola-empresa*. 2008b. 268f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LIMA, A. P. *A interação professor-aluno em um Centro de Formação Profissional Ferroviário*. 2005. 284f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

LIMA, A. P.; ALTHAUS, D.; RODRIGUES, C. L. S. *Formação docente continuada e desenvolvimento do protagonismo discente na universidade: faces de uma mesma moeda*. *Synergismus Scientifica*, v. 6. n. 1, 2011.

LIMA, A. P.; ALTHAUS, D. *Práticas docentes: dialogar, compartilhar e refletir*. Pato Branco: UTFPR, 2011.

LINDENMUTH, K. J. *The documentary moviemaking course: the starter guide to documentary filmmaking*. London: Barron's, 2010.

MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MATUSOV, E. *Journey into dialogic pedagogy*. New York: Nova Science Publishers, 2009.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. *Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução*. *DELTA*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOLETTA, A. *Fazendo cinema na escola: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula*. São Paulo: Summus Editorial, 2014.

NASCIMENTO, E. L. *A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos*. *Signum: estudos da linguagem*, v. 14, n.1, p. 421-445, 2011a.

NASCIMENTO, E. L. *Gestos de ensinar e de aprender: uma análise interacionista sociodiscursiva do trabalho em sala de aula*. *Trama*, v. 8, n. 16, p. 11-30, 2011b.

NICHOLS, B. *Introdução ao documentário*. 5 ed. Trad. Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

OLIVEIRA, S. M. *O trabalho docente no ensino superior: múltiplos saberes, múltiplos fazeres do professor de pós-graduação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PINTO, M. G. L. C. O interesse prático da linguística aplicada e a sua abrangência em termos de pesquisa. In: MARQUESI, S.; ANDRADE, C. (Orgs.). *Abordagens da linguística: caminhos para a pesquisa*. São Paulo: Terracota, 2008.
- PRETI, Dino. (Org.). *Análise de textos orais*. 6. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 2003.
- RECTOR, M.; TRINTA, A. R. *Comunicação do corpo*. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- RECTOR, M.; TRINTA, A. R. *Comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1985.
- SANTOS, M. F. O. (Org.). *Os elementos verbais e não-verbais no discurso de sala de aula*. Maceió, AL: Edufal, 2007.
- SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, n. 22, p. 19-38, 2000.
- SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- SOUZA, D. P. A intersecção entre a fala e os gestos no comportamento do professor em sala de aula. In: SANTOS, M. F. O. (Org.). *Os elementos verbais e não-verbais no discurso de sala de aula*. Maceió, AL: Edufal, 2007. p. 45-67.
- SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de.; FAÏTA, Daniel. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.
- TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Orgs.). *Ensinar e aprender no ensino superior*. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2005.

TIBES, V.; LIMA, A. P. Relações entre a interação verbal professor-aluno e o desenvolvimento do gesto profissional no Curso de Agronomia da UTFPR, Campus Pato Branco. In: *Anais do XV SICITE*, v. 02. Cornélio Procópio, 2010. p. 53-56.

TIBES, V.; LIMA, A. P. Relações entre a interação verbal professor-aluno e o desenvolvimento do gesto profissional no Curso de Agronomia da UTFPR, Campus Pato Branco. In: *Anais do XVI SICITE*, v. Ciências Humanas. Ponta Grossa, 2011. Trabalho A931.

TOULMIN, S. E. *Os usos do argumento*. Trad. Reinaldo Guarany. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TURNER, G. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. 6 ed. São Paulo: Humanitas, 2003. p. 93-116.

VARGAS, J. A.; LIMA, A. P. Relações entre a interação verbal professor-aluno e o desenvolvimento do gesto profissional no Curso de Análise e Des. De Sistemas da UTFPR, Campus Pato Branco – fase I. In: *Anais do SICITE*, v. 02. Cornélio Procópio, 2010. p. 01-04.

VARGAS, J. A.; LIMA, A. P. Relações entre a interação verbal professor-aluno e o desenvolvimento do gesto profissional no Curso de Análise e Des. De Sistemas da UTFPR, Campus Pato Branco – fase II. In: *Anais do XVI SICITE*, v. Ciências Humanas. Ponta Grossa, 2011. Trabalho A1573.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (Orgs.). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VEIGA, I. P. A. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (Orgs.). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 13-27.

VIGOSTKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOSTKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L.S. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: VIGOTSKI, L.S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996a. p. 55-85.

VIGOTSKI, L.S. O método instrumental em psicologia. In: VIGOTSKI, L.S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996b. p. 93-101.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## Sobre o Autor



**Anselmo Lima:** Doutor e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP – 2003-2008). Licenciado em Letras Português-Inglês pelas Faculdades Oswaldo Cruz, em São Paulo (FOC-SP – 1999-2002). Estágio de Doutorado na Equipe Clínica da Atividade do Departamento de Psicologia do Trabalho do Conservatório Nacional de Artes e Ofícios (CNAM) de Paris – França – como bolsista CAPES (2006-2007).

Estágio de Pós-Doutorado na Faculdade de Educação e Desenvolvimento Humano da *University of Delaware* (UDel) com colaborações na *LaGuardia Community College of The City University of New York* (CUNY) – Estados Unidos – como bolsista CAPES-FULBRIGHT (2013-2014). Professor Associado da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Pato Branco, onde atua como Professor-Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e no Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano (LAD´Humano). Orientador de trabalhos de Iniciação Científica, Iniciação à Docência e Mestrado. Coordenador da Área de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES 2010-2013). Chefe do Departamento de Educação da UTFPR, Câmpus Pato Branco (2010-2012), Vice-Coordenador (2015-2016) e Coordenador (2017-2018) do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Membro da *International Society for Cultural-Historical Activity Research* (ISCAR). Membro do GT Linguagem, Enunciação e Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Membro dos Grupos de Pesquisa CNPq ATELIER Linguagem e Trabalho (PUC-SP) e Laboratório de Estudos Avançados de Linguagens (UCPEL). Membro do Conselho Editorial das seguintes revistas científicas: 1) *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, 2) *L@el em (Dis-)Curso* e 3) *Dialogic Pedagogy Journal* (DPJ): *an International*

*Online Journal*. Autor das obras *Visitas técnicas: interação escola-empresa* (2010), *Diálogos sobre práticas docentes* (2012), *Vozes da iniciação à docência* (2012) e *Práticas de iniciação à docência* (2013) – todas publicadas pela Editora CRV e Storbem, com apoio da CAPES e da UTFPR. Autor de diversos artigos científicos publicados em periódicos nacionais e internacionais, bem como de capítulos de livros e de artigos publicados em anais de evento. Autor do Blog Clínica da Atividade Docente ([www.formacaoesaudeprofessor.com](http://www.formacaoesaudeprofessor.com)) e da Página Formação Continuada e Saúde do Professor ([www.facebook.com/formacaoesaudeprofessor](https://www.facebook.com/formacaoesaudeprofessor)). Foi Colunista semanal do *Jornal Diário do Sudoeste* (2017-2018). Interessa-se, principalmente, por iniciativas de ensino, pesquisa e extensão/intervenção com foco em relações entre Linguagem, Educação, Trabalho, e Saúde na linha dos escritos de Bakhtin e do Círculo e de Vygotsky e seus Colaboradores.

**Link para currículo completo:** [clique aqui](#)

**Contato:** [selmolima@hotmail.com](mailto:selmolima@hotmail.com)