

## Formação docente continuada, desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e promoção da saúde do professor: relações necessárias\*

Anselmo Lima  
Dalvane Althaus

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/366113867>

\* A base inicial desse estudo é a dissertação de mestrado de Dalvane Althaus, defendida em 2013 no Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco, Paraná, Brasil. E-mail: selmolima@hotmail.com.

<sup>i</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco, Paraná, Brasil. E-mail: selmolima@hotmail.com

<sup>ii</sup> Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

<sup>iii</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco, Paraná, Brasil. E-mail: dalvanea@gmail.com

<sup>iv</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil.

### Resumo

Apresenta uma análise dos resultados de uma ação de formação docente continuada em uma universidade pública brasileira. Objetiva apresentar e discutir relações que se revelaram necessárias entre a referida ação, o desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e a promoção da saúde dos professores. A fundamentação teórico-metodológica tem caráter clínico, desenvolvimental e dialógico-argumentativo e lança mão do método da autoconfrontação simples e cruzada para abordagem de gestos profissionais docentes. Os resultados apontam para a necessidade de ações de formação docente continuada voltadas prioritariamente para o trabalho concreto em sala de aula, o que, além de permitir o desenvolvimento de práticas pedagógicas, possibilita a promoção da própria saúde do professor.

Palavras-chave: formação docente continuada; práticas pedagógicas; saúde do professor.

## **Abstract**

### ***Continuing education, development of teaching practices in the classroom and promotion of teachers' health: necessary relations***

*This article presents an analysis of the results of an action of teacher continuing education in a public Brazilian university. It presents and discusses relations that proved to be necessary between the aforementioned action, the development of classroom pedagogical practices and the promotion of teachers' health. Its theoretical and methodological foundations consist on a clinic, developmental and dialogic-argumentative character and employ the method of simple and crossed self-confrontation, in order to address professional teaching gestures. The results indicate the necessity of actions related to teachers' continuing education, focused primarily on the concrete classroom work, which, in addition to allowing the development of pedagogical practices, makes the promotion of teachers' health itself possible.*

*Keywords: continuing education; pedagogical practices; teacher's health.*

---

## **Introdução**

Desenvolvemos em um dos *campi* de uma universidade federal brasileira uma iniciativa de formação docente continuada que julgamos inovadora. Trata-se de um programa de trabalho que articula pesquisa e intervenção com o objetivo de realizar, em parceria com docentes e discentes, ações que permitam compreender suas práticas para transformá-las e, ao mesmo tempo, transformá-las para compreendê-las (Clot, 2008). Com base no pressuposto vigotskiano segundo o qual "é somente em movimento que um corpo mostra o que é" (Vygotsky, 1989, p. 74), entendemos que é somente em desenvolvimento que práticas docentes e discentes podem revelar o que são.

Assim, este texto tem como objetivos apresentar, analisar e discutir um trabalho que realizamos nesse sentido, em colaboração com professores e alunos do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Tendo como ponto de partida de nossas ações de pesquisa e intervenção problemas de relativa indisciplina enfrentados na sala de aula de informática por um professor, verificamos que essas dificuldades, de uma forma ou de outra, acabam por afetar todos os professores em sua saúde física e/ou mental, uma vez que uma das principais causas desses problemas – como confirmaremos adiante – encontra-se em limitações insuspeitas ligadas, em parte, aos recursos materiais de trabalho pedagógico em sala de aula, especialmente à mesa e ao computador do professor.

Nosso estudo indica que, embora diferentes professores possam empregar diferentes estratégias pedagógicas de compensação das

limitações materiais que encontram, com isso frequentemente resolvendo os já referidos problemas, não conseguem neutralizar a possibilidade de danos à saúde. Na abordagem dessa questão, empregando o método da autoconfrontação simples e cruzada (Clot; Faïta, 2000), nossa perspectiva teórico-metodológica em formação docente continuada é ao mesmo tempo clínica (Clot, 2004; 2008), desenvolvimental (Vygotsky, 1989) e dialógico-argumentativa (Bakhtin, 2003; Lima, 2013; 2010a), sendo para nós central o conceito de *gesto profissional* (Lima, 2013, 2010b).

Este texto se organiza em quatro partes. Na primeira, apresentamos nossos procedimentos metodológicos. Na segunda e na terceira, realizamos uma discussão acerca de nossa perspectiva teórico-metodológica. Na quarta, apresentamos, analisamos e discutimos nossos dados. Finalmente, com base no que precede, tecemos considerações finais sobre relações insuspeitas que identificamos entre formação docente continuada, desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e promoção da saúde do professor.

### **1. Procedimentos metodológicos de autoconfrontação simples e cruzada**

Esses procedimentos foram inicialmente desenvolvidos na França, pelo linguista Daniel Faïta (1997; 2007), e mais tarde empregados amplamente por pesquisadores da Equipe Clínica da Atividade, dirigida pelo psicólogo Yves Clot no *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM) de Paris (Clot, 2005; 2008; Clot, *et al.*, 2001). Como será possível constatar, são procedimentos 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 e de promoção da saúde individual e coletiva.

Utilizando esses procedimentos para atuar em parceria com o corpo docente do departamento de informática de uma universidade pública brasileira, em uma ação de formação docente continuada, procedemos de acordo com as seguintes etapas: 1) apresentação da proposta de ação e de seus objetivos aos professores; 2) obtenção de um mínimo de dois professores voluntários para representar o corpo docente do qual fazem parte; 3) visita a uma turma de alunos de cada um dos dois professores voluntários para apresentação da proposta e obtenção de autorizações de filmagem; 4) agendamento de dia e horário para observação de uma aula de cada professor voluntário pelos dois pesquisadores; 5) visita dos dois pesquisadores para observação da aula de cada um dos professores e anotação de informações descritivas a seu respeito; 6) reunião entre os dois pesquisadores para leitura, comparação e análise de suas notas descritivas; 7) construção de pontos de vista iniciais dos pesquisadores sobre as aulas dos professores com base nas notas descritivas; 8) reunião individual com cada um dos dois professores para apresentação e discussão das notas descritivas a respeito de suas aulas e ampliação conjunta dos pontos de vista iniciais dos pesquisadores; 9) agendamento de visita para filmagem

audiovisual de uma aula de cada um dos dois professores; 10) filmagem audiovisual de aulas e seleção de um trecho de até cinco minutos das aulas de cada um dos dois professores, ilustrando os pontos de vista construídos conjuntamente pelos pesquisadores e professores.

Posteriormente, dispendo dos trechos das aulas filmadas, convidamos os docentes a participar de diálogos e reflexões que ocorrem em três momentos. No primeiro, realizamos duas sessões de autoconfrontação simples: cada um dos dois professores, individualmente, na presença dos pesquisadores, tem a oportunidade de se observar no trecho do vídeo em que aparece realizando gestos profissionais e de se pronunciar a respeito deles, 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) os pesquisadores levam adiante o diálogo com o professor.

No segundo momento, realizamos duas sessões de autoconfrontação cruzada. Cada uma delas consiste em quatro etapas: 1) o professor, na presença dos pesquisadores e de seu colega, 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 se evidencia entre eles; e 4) os pesquisadores coordenam o diálogo, a argumentação e a reflexão.

Finalmente, no terceiro momento, dois documentários em vídeo (contendo trechos das aulas em que os gestos em questão são realizados e das sessões de autoconfrontação simples e cruzada) são editados, validados pelos professores e compartilhados com todo o corpo docente de seu departamento acadêmico de origem. A execução desses procedimentos segue todos os princípios de ética em pesquisas envolvendo seres humanos.

## 2. Gestos profissionais e seu desenvolvimento

Para explicar o que entendemos por gestos profissionais, é necessário abordar em primeiro lugar o problema dos instrumentos, sem os quais não há e não pode haver atividade humana (Vygotsky, 1996a; 1996b; Rabardel, 2002).

Todo instrumento corresponde a uma unidade constituída de duas partes que não podem ser separadas sem que o instrumento deixe de ser instrumento: uma é objetiva, material e "externa" ao sujeito trabalhador; a outra é subjetiva, psicológica e "interna" a esse mesmo sujeito. Em outras palavras, todo instrumento corresponde à unidade indissolúvel de artefatos – a parte instrumental objetiva – e significações ou sentidos funcionais – a parte instrumental subjetiva. Assim, no caso dos *instrumentos técnicos* (ou de trabalho), a parte objetiva corresponde a uma materialidade, seja ela qual for, e a parte subjetiva corresponde a certa dimensão do corpo humano. Já no caso dos *instrumentos semióticos* (ou psicológicos), especialmente no caso da linguagem verbal oral, de acordo com a linguística clássica, a

parte objetiva corresponde ao som, e a parte subjetiva, à sua significação/sentido (Lima, 2010b).

Gestos profissionais correspondem, portanto, justamente à parte corporal subjetiva dos instrumentos, os quais, em geral, na dependência dos gestos, já são e, paradoxalmente, devem constantemente se tornar, em circunstâncias relativamente estáveis, uma parte ou uma extensão do corpo do sujeito trabalhador adaptada a essas circunstâncias sempre relativamente estáveis nas quais ele inescapavelmente se encontra (Lima, 2010b; Jacomy, 1990). Trata-se aqui de desenvolvimento, isto é, de repetição dos instrumentos com recriação. Entretanto, nem sempre isso é possível e é por essa razão, dentre outras, que nos parece possível falar de insustentabilidade e sustentabilidade (Scotto; Carvalho; Guimarães, 2011) no desenvolvimento de gestos profissionais, o que traz sérias implicações não só para a formação continuada, mas também para a promoção da saúde individual e coletiva, como discutiremos a seguir.

### **3. Dialogismo, argumentação e desenvolvimento de gestos profissionais: uma perspectiva teórico-metodológica sobre a formação continuada e a saúde do professor**

Os leitores já familiarizados com nossa perspectiva teórico-metodológica (cf. Lima, 2008; Lima, 2013; Lima, Althaus e Rodrigues, 2011) poderão avançar sem maiores prejuízos para o próximo item 4, em que realizamos nossas análises. Tendo em vista que essa perspectiva é para nós a mesma em diferentes ações de formação docente continuada, reproduzimos neste item 3 – com as necessárias alterações, adições e adaptações – parte de um de nossos textos mais recentes (cf. Lima, 2013).

No que diz respeito ao trabalho humano, sabemos que os gêneros, sejam eles de discurso (Bakhtin, 2003) ou de atividade (Clot, 2008; 2004), se constituem – em sua mobilidade e dinamicidade – de um lado de *repetição* e, ao mesmo tempo, de um lado de *recriação*, definindo-se como *formas ou tipos relativamente estáveis de gestos profissionais* (Bakhtin, 2003; Lima, 2010b). Todo sujeito trabalhador, portanto, ao falar e agir, repete gestos realizados anteriormente, por ele mesmo ou por outros. Além disso, todo sujeito trabalhador, ao repetir esses gestos, também os recria, adaptando-os às circunstâncias singulares e sempre novas referentes ao contexto (Bakhtin, 2003; Clot; Faïta, 2000; Lima, 2010b). A possibilidade de recriação de gestos profissionais é um dos fatores fundamentais de promoção e manutenção da saúde do trabalhador no (e fora do) trabalho (Lima, 2015).

Sabemos ainda – especialmente no que diz respeito à atividade de trabalho – que a recriação de gestos profissionais que se repetem exige engajamento, isto é, investimento de si por parte do sujeito trabalhador (Lima; Althaus; Rodrigues, 2011). Por diferentes razões, já amplamente registradas pela literatura no caso do trabalho docente na educação superior (Pimenta; Anastasiou, 2010; Carneiro, 2010; Teodoro; Vasconcelos, 2005; Veiga, 2010; Veiga; Viana, 2010), esse engajamento ou investimento de

si frequentemente diminui ao longo do tempo, o que, se não conduz o professor à pura e simples repetição de seus gestos profissionais, leva-o até muito próximo disso: este se desengaja, se desinveste, e, dessa forma, seus gestos se atrofiam, tornando-se disfuncionais e inadaptados às circunstâncias, ao contexto de trabalho de sala de aula (Freire, 1996). Nesse caso, além do processo de ensino-aprendizagem, *frequentemente a saúde do professor fica prejudicada*, conforme demonstraremos em nossas análises.

Uma vez que o ser humano é pleno de possibilidades não realizadas a cada instante (Vygotsky, 1996b), mesmo que haja engajamento, o sujeito trabalhador pode não perceber ou não tomar consciência da necessidade de adaptação de seus gestos profissionais a novas circunstâncias, resultando em sua repetição praticamente exata e tornando-os, da mesma forma, inadaptados e disfuncionais (Clot, 2008; Lima, 2010b), o que igualmente prejudicará sua saúde.

Uma das maneiras de contribuir para a continuidade do processo de recriação de gestos profissionais, provocando tomadas de consciência e/ou reengajamentos/reinvestimentos do professor, está em procedimentos metodológicos similares à autoconfrontação, nos quais o educador, como sujeito trabalhador, tem um contato social consigo mesmo (Vygotsky, 1996b; 1989; 2001), isto é, assume uma posição “fora de si” de onde se contempla, se percebe e, então, se dá conta – a partir daquilo que faz efetivamente em sua atividade – de suas possibilidades não realizadas; tem ainda a oportunidade de se reconhecer na atividade de seus colegas de trabalho e permite que estes se reconheçam em sua atividade (Clot, 2008; Lima; Althaus; Rodrigues, 2011).

Central nesses procedimentos metodológicos é a questão do diálogo – podendo ser compreendido ao mesmo tempo no sentido estrito de “comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face” e no sentido amplo de “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (Bakhtin; Volochinov, 2002, p. 123) –, que se realiza por meio do intercâmbio de unidades denominadas enunciados, de forma que cada um deles, ao ser produzido pelo sujeito falante, responde a enunciados anteriores e, simultaneamente, antecipa enunciados posteriores (Bakhtin, 2003), estabelecendo relações dialógicas com eles (Bakhtin, 2005). É importante ressaltar, quanto a essas relações, que dois enunciados de falantes diferentes, produzidos em tempos e espaços diferentes, podem entrar em relação dialógica se entre eles houver alguma convergência de sentidos em razão do tratamento ou abordagem de um mesmo objeto, isto é, de um mesmo referente (Bakhtin, 2003).

Tendo isso em vista, quando aqui falamos em “dialogismo”, queremos enfatizar os seguintes momentos da mobilização do método da autoconfrontação simples e cruzada em ações de formação docente continuada: 1) aquele no qual o professor, ao ter sua aula filmada e ao ser observado pelas lentes da câmera, começa a observar a si mesmo com os olhos do outro (“o que poderão dizer do modo como conduzo minhas aulas?”), com isso *podendo alterar seu modo de agir, isto é, seus gestos profissionais*; 2) aquele no qual o professor, na sessão de autoconfrontação

simples, ao assistir ao trecho de sua aula pela primeira vez, tem a oportunidade de se observar como professor em um espaço e tempo que não são os da sala de aula: "O que pensam os pesquisadores a respeito do trecho de minha aula e o que posso lhes dizer em resposta? O que pensei de minha aula quando estava sendo filmada e o que posso pensar e dizer agora em resposta?"; 3) aquele no qual o trecho de aula do professor, na sessão de autoconfrontação cruzada, é apresentado a seu colega, que é então convidado a descrevê-lo e comentá-lo. Nesse último momento, as questões são de dois tipos, dependendo de cada um dos dois professores participantes: a) "o que poderei dizer a respeito do trecho de aula de meu colega e o que ele me responderá?"; b) "o que dirá meu colega sobre o trecho de minha aula, o que poderei responder e qual seria a relação entre tudo o que já foi dito?".

O dialogismo se manifesta nas situações de autoconfrontação especialmente por meio desse diálogo: os professores e os pesquisadores dialogam face a face, e os enunciados produzidos e trocados em diferentes espaços e tempos desse processo estabelecem relações dialógicas, pelo fato de tratarem do mesmo objeto.

Nossa experiência com o emprego do método da autoconfrontação simples e cruzada na abordagem da prática docente em ações de formação continuada tem mostrado que cada gesto realizado por um professor em sala de aula, no contato com os alunos, é resultado de uma decisão que ele toma, dentre outras possíveis (Práticas..., 2011a; 2011b). Nesse sentido, cada gesto docente corresponde a um *posicionamento* do professor a favor desse ou daquele modo de enfrentamento de sua realidade de trabalho, por entender que esse ou aquele seria o gesto mais *eficaz* – por atingir objetivos de ensino-aprendizagem – e mais *eficiente* – por economizar recursos e esforços, tanto de sua parte quanto da parte dos alunos.

Podemos afirmar que, nas sessões de autoconfrontação no âmbito de ações de formação docente continuada, ao ser solicitado a se pronunciar a respeito de seus gestos e/ou a respeito dos gestos de seu colega, o professor concebe projetos discursivos/enunciativos (Bakhtin, 2003) para se lançar em processos dialógicos (Bakhtin, 2005) nos quais apresenta argumentos para defender ou justificar seus encaminhamentos profissionais, isto é, tenta fazer com que seus parceiros de diálogo – os pesquisadores e/ou seu colega professor – compartilhem de suas opiniões. Logo, os enunciados produzidos pelos professores nessas condições são, como quaisquer outros, dotados de intencionalidades que se manifestam na materialidade linguística e que, evidentemente, não coincidem umas com as outras.

O papel do pesquisador em sessões de autoconfrontação empregadas como dispositivo de formação continuada de professores é o de um mediador do desenvolvimento docente que 1) busca identificar conflitos argumentativos provenientes dessa não coincidência e que, ao mesmo tempo, 2) se esforça para animar e mediar o diálogo de modo que diferentes pontos de vista possam avançar, desenvolver-se, com o objetivo de chegar – a partir de um mínimo de dois posicionamentos conflitantes, de dois enunciados cujas intenções não coincidem – a um terceiro ponto de vista



qualitativamente superior. Esse processo corresponde a uma síntese dialética de teses e antíteses (Buckingham *et al.*, 2011a; Buckingham *et al.*, 2011b) materializada em um novo enunciado, que – por sua vez – poderá, na seqüência, ser objeto de novas controvérsias envolvendo, por exemplo, outros professores nos espaços e tempos de reuniões pedagógicas.

Entendemos que o cultivo desse tipo de diálogo e reflexão no seio do coletivo de professores seja algo necessário não só para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, mas também para a promoção de sua saúde. Entretanto, isso não ocorre espontaneamente, tendo em vista as dificuldades do cotidiano de trabalho que levam os docentes, especialmente da educação superior, a certa “solidão” e “isolamento” (Pimenta; Anastasiou, 2010).

Assim, nosso objetivo em formação docente continuada é também criar espaços e tempos nos quais os educadores – considerados seus níveis de desenvolvimento reais em termos de suas concepções e práticas concretas atuais – tenham a oportunidade de realizar, com ajuda, aquilo que, sozinhos, têm dificuldade de efetuar, o que os leva a atuar em uma zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1989) que, se bem explorada, resulta em conversão de níveis de desenvolvimento potencial em níveis de desenvolvimento real: com isso, não só concepções, mas também – com elas – gestos profissionais podem avançar, desenvolver-se, com a manutenção e a promoção da saúde do professor.

#### 4. Análise de dados

Apresentaremos e analisaremos a ação de formação docente continuada que desenvolvemos em parceria com o corpo docente do departamento acadêmico de informática, mais especificamente com os professores Roberto e Marcos (esses não são os seus nomes verdadeiros). Partimos da constatação inicial de que em aulas cujo objeto de ensino-aprendizagem é, por exemplo, a programação com o uso do computador, tende a se manifestar certa indisciplina discente, pois nos pareceu grande a chance de os alunos se dispersarem ao não conseguirem acompanhar as explicações do professor no todo ou em parte. A filmagem de um trecho da aula de cada professor em um laboratório de informática serviu de base para a execução dos procedimentos de autoconfrontação simples e cruzada, cujos resultados apresentamos e analisamos a seguir.

##### *Diálogos em autoconfrontação simples: relações insuspeitas entre práticas pedagógicas em sala de aula e saúde do professor*

Procurando respeitar a espontaneidade dos diálogos, adotamos as seguintes normas de transcrição, com base em Preti (2003): ( ) – parênteses, para palavras ou segmentos não compreendidos; (xxx) – escrita entre parênteses, para hipótese do que se ouve; / – barra oblíqua, para truncamentos na fala; maiúscula, para entonação enfática; : – dois



pontos, para prolongamento; -- travessão, para silabação; ... – três pontos, para pausa; ((xxx)) – escrita entre dois parênteses, para comentários do transcritor; – xxx – escrita entre dois travessões, para digressão na sequência temática; [ – colchete, para sobreposição de vozes; "" – aspas, para citações literais.

### Diálogos com o professor Roberto

Em um primeiro momento do trabalho de autoconfrontação simples, o professor Roberto (PR) – na presença do pesquisador (P) – observa, descreve e explica o trecho de suas aulas a partir das imagens constantes das Figuras 1 e 2:

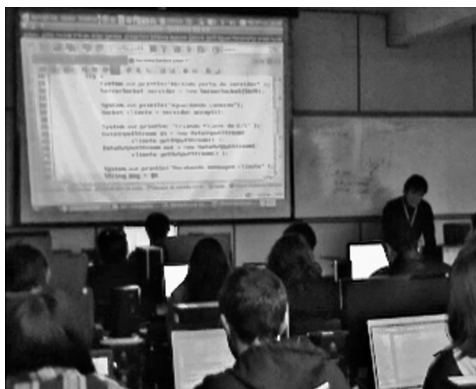


Figura 1 – O Professor Digita Inclinado

Fonte: Arquivos do Grupo de Pesquisa UTFPR/CNPq Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano.



Figura 2 – O Professor Aponta na Tela

Fonte: Arquivos do Grupo de Pesquisa UTFPR/CNPq Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano.

PR: 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 quan/quando eu tenho que digitar uma grande quantidade de código... eu tenho que sentar, então eu fico... assi/assim assim eu não consigo ver a turma, fico... na frente do computador... SOLUção para isso... cara, ahn ((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::

[

P: Tá inclinado?

PR: Inclinado, mas... quando se tem que digitar uma grande quantidade, não:: tem escapatória, você tem que sentar aLI::... e digitar...

Ao se observar em atividade de digitação, ressaltando antes de tudo que essa é sua opinião, o professor indica que podemos ver 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 docente e em nossa perspectiva analítica, compreende-se que existe a dificuldade de o professor conciliar duas atividades – a de digitação e a de dar aula, de

fazer uma exposição –, as quais são conflituosas em função de a referida mesa do professor ser baixa. A primeira atividade deve servir de meio ou instrumento principal para a 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”, “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 à sua descrença em relação à possibilidade de haver investimentos na melhoria de suas condições imediatas de trabalho. Acreditamos que essa descrença – que se manifesta na forma desse riso – faça parte de uma descrença mais ampla na possibilidade de haver investimentos mais substanciais na educação em geral, 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 digitar inclinado: “eu tô digitando pouco, então tô meio:::... não, não tô sentado:::”.

O pesquisador o auxilia com a pergunta: “tá inclinado?”, à qual 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 sentar-se, pois do contrário teria de permanecer inclinado por um longo período; o que em curto prazo lhe produziria desconforto e em longo prazo lhe causaria danos à coluna, prejudicando sua saúde física (Cardoso *et al.*, 2009).

O professor Roberto 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 nos parece *insustentável* para o docente (Mango, *et al.*, 2012).

### *Diálogos com o professor Marcos*

Em um segundo momento do trabalho de autoconfrontação simples, é o professor Marcos (PM) que observa, descreve e explica o trecho de suas aulas na presença do pesquisador (P), a partir das imagens constantes das Figuras 3 e 4:



Figura 3 – Professor Digita Sentado

Fonte: Arquivos do Grupo de Pesquisa UTFPR/CNPq Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano.



Figura 4 – O Professor Explica Sentado

Fonte: Arquivos do Grupo de Pesquisa UTFPR/CNPq Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano.

PM: É... olhando assim... se tu for ver... é: tá abstrato porque eu seleciono uma, 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, o... vamos supor... eu poderia ter selecionado, ah, só... só esse primeiro tópico... ou só a segunda linha... então... esse é um aspecto falho que eu poderia ter... feito de uma forma melhor...

P: Ah... você acha?

PM: Aham, selecionado... porque da, 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...".

[

P: Ah, indicar...

PM: 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?

P: O "lêiserzinho"?

PM: E... porque daí você está... sentado e você consegue apontar... não precisa ficar se deslocando tanto...

Ao se observar em atividade, semelhantemente a seu colega, o professor Marcos, 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, uma parte... e eu não fico mostrando bem certinho, né?". Então, considerando outra possibilidade de execução 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 comenta a respeito de possíveis consequências de seu gesto para os alunos: "às vezes o aluno... ele fica perdido". É nesse momento, claramente tomando consciência de que é necessário evitar esse tipo de prejuízo aos alunos, 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 seria 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 o pesquisador 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, nas palavras do próprio pesquisador, um "lêiserzinho". 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 Marcos 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 nos 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 dos alunos, o que, no fim das contas, mesmo que em longo prazo, acaba por lhe comprometer a saúde mental (Andrade; Cardoso, 2012; Lima; Lima-Filho, 2009; Gasparini; Barreto; Assunção, 2006).

Identificado o problema, vejamos como se dá sua abordagem em alguns momentos-chave das sessões de autoconfrontação cruzada.

*Diálogos em autoconfrontação cruzada: dar aulas digitando em pé, inclinado ou sentado?*

Em um primeiro momento, o professor Marcos observa, descreve e explica o trecho das aulas do professor Roberto, na presença deste último e do pesquisador:

PM: Eu... se eu for pensar... em momento algum, é:: chamei os alunos para participarem da aula ou fiz perguntas para os alunos. O:: Roberto já: 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, que eu acho isso vantajoso, então ele fazia ele 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, 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, 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 no qual mobiliza seus enunciados produzidos na sessão de autoconfrontação simples, o professor Marcos estabelece comparações em relação à sua 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 vem 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. Desse processo de reflexão vale ressaltar o seguinte trecho de diálogo:

PM: É... o problema que eu falo de digitar inclinado, né?... Você não vai ficar três aulas...

PR: ( )

PM: Digitando inclinado, né?... Vamos concordar que ficar três aulas inclinado sobre o computador... quatro ou cinco vezes por semana ((risos))...

PR: Não, e outra, eu percebo assim... é porque... não é uma posição confortável para o professor... então... a gente não tem aquela fluência para digitar... e coisa...

[

PM: Você não tem o apoio... você não tem nada...

PR: É o apoio... o *mouse* do lado... e coisa... e ( ) ficar inclinado, eu acredito... na minha opinião, é a pior situação, ou, ou digita sentado... assim... para, 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 Roberto, em diálogo direto com o pesquisador, vinha apresentando seu ponto de vista em relação ao gesto de digitar inclinado quando o professor Marcos se manifestou *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 Roberto, que manifestou dessa forma sua descrença em possíveis investimentos na melhoria imediata

de suas condições de trabalho pedagógico, o riso do professor Marcos 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 Roberto, 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 se convencer, como se oscilasse em seu discurso entre duas delas, 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 em pé, inclinado ou sentado, o professor Roberto – com a concordância de seu colega Marcos – 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 anuência de seu colega, que, no fim das contas, além do professor, “quem acaba prejudicado também é o... aluno”.

### Considerações finais

De um lado, para o professor de informática, nas condições em que desenvolve seu trabalho pedagógico, digitar inclinado, 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, alternando “sentar” e “levantar” apenas quando é grande a quantidade de código a ser digitada. Como pudemos constatar, 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 razão dos impactos que podem ser causados à sua saúde, ainda que em longo prazo. Vale lembrar as palavras do professor Marcos: “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 evita problemas que poderiam ser causados à saúde do professor, mas produz relativa perda de contato entre o docente e os alunos durante as aulas, uma vez que o professor se encontra praticamente isolado atrás da tela de seu computador, o que leva os alunos a ficarem “perdidos”, dispersos e “indisciplinados”, apresentando problemas de ensino-aprendizagem em virtude da impossibilidade de acompanhar de forma mais proveitosa as explicações. 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, uma vez que estes últimos não conseguem acompanhar as aulas com maior interesse.

Vale lembrar as palavras do professor Roberto: “quem acaba prejudicado *também* é o aluno”.

Desse modo, podemos resumir esquematicamente parte de nossos resultados da seguinte forma: 1) sentado, o professor de informática 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, 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. A unidade artefatural corpo-mesa-computador corresponde aqui à parte instrumental objetiva, material e “externa” ao sujeito trabalhador. A funcionalidade indissolúvel e inseparável dessa unidade corresponde, por sua vez e ao mesmo tempo, à parte subjetiva, psicológica e “interna” ao sujeito trabalhador. Esses instrumentos semióticos híbridos correspondem, portanto, em sua totalidade *não mecânica* (Bakhtin, 2003), à unidade indissolúvel dos referidos artefatos – a parte instrumental objetiva – e de suas significações ou sentidos funcionais em situação – a parte instrumental subjetiva.

O gesto profissional, entretanto, não corresponde a um fenômeno dado e acabado, que a nós só restaria aqui identificar e descrever. Corresponde antes a um fenômeno vivo e, portanto, a um fenômeno que – sendo favoráveis as condições de sua realização – *se desenvolve*. O gesto profissional corresponde à parte subjetiva do instrumento, o qual, na dependência e em unidade com o gesto, já é e, paradoxalmente, deve sempre se tornar, em circunstâncias relativamente estáveis, uma parte ou uma extensão do corpo do sujeito adaptada a essas circunstâncias nas quais o trabalhador inescapavelmente se encontra (Lima, 2010b; Jacomy, 1990). Esse fenômeno corresponde a um processo de desenvolvimento, isto é, de repetição de um instrumento inseparavelmente de sua recriação.

Contudo, conforme ressaltamos em nossa parte teórica, nem sempre é possível que os sujeitos levem adiante esse processo de desenvolvimento. Tal é o caso dos professores Roberto e Marcos. O primeiro, 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; isto pode lhe trazer frustrações que, em curto, médio ou longo prazo, poderão prejudicar até mesmo sua saúde mental. O segundo, buscando acima de tudo resguardar possíveis resultados educacionais, ao inclinar-se para digitar, acaba por comprometer, de certa forma, 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, podemos afirmar que se trata de dois gestos profissionais docentes *insustentáveis*. Verificamos, com isso, a que ponto a



sustentabilidade de gestos profissionais e a manutenção da saúde individual e coletiva no trabalho dependem justamente da possibilidade de o sujeito trabalhador constantemente se repetir com recriação.

Como pudemos constatar anteriormente, embora não tenhamos em um primeiro momento ressaltado esse aspecto em nossas análises, tanto o professor Roberto quanto o professor Marcos tentaram apontar alternativas para saída desse impasse. 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 pra 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 seus posicionamentos iniciais permanecem: 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 Roberto e Marcos, mas 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, para manter o contato com os alunos, a atividade docente exige que o professor esteja, na maior parte do tempo, em pé.

Nas 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 prejudiciais à saúde. Em contato mais próximo com os professores Roberto e Marcos, foi desenvolvido e está em fase de teste um protótipo de mesa regulável para apoio do computador, permitindo ao docente não só digitar confortavelmente em pé enquanto dá aulas e interage com os alunos, mas também deslocar-se pela sala de aula, levando consigo a mesa e o computador, conforme a necessidade. Estamos trabalhando para tentar garantir o deslocamento seguro da mesa pela sala, ao mesmo tempo que tentamos resolver o problema dos cabos do computador, que poderiam restringir a necessária mobilidade.

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 ora impossível, ora possível, ora impedido, ora liberado. Tal desenvolvimento corresponde a um movimento contínuo de oscilação que vai constantemente – quando não está impedido – da insustentabilidade à sustentabilidade e da sustentabilidade à insustentabilidade de gestos profissionais docentes: é o caso do fenômeno de "levanta, senta, levanta, senta" do qual nos fala o professor Marcos.

Essa oscilação entre o gesto de sentar-se para digitar e o de levantar-se para dar aula – se não for interrompida e se for levada pelo sujeito à sua última consequência – resulta em um curto-circuito (Vygotsky, 1999) que leva o professor ao gesto profissional docente de inclinar-se para dar aula enquanto digita. Em outras palavras, por meio de uma atividade reguladora (Lima, 2010b), o professor – como sujeito trabalhador – promove a fusão entre duas atividades rivais, das quais resulta uma terceira. No entanto, esse novo gesto, na ausência de uma contrapartida vinda dos artefatos em questão (mesa e computador) na forma de flexibilidade de veiculação pelo corpo, torna-se tão ou mais insustentável, pois sua sustentabilidade passa a depender inteiramente do corpo do sujeito trabalhador, que acaba por ter de pagar sozinho – com sua saúde – o preço de sua inovação, isto é, o preço da mediação e da resolução do conflito entre as atividades de levantar e sentar.

Essa proposta de formação docente continuada, a partir de uma perspectiva ao mesmo tempo clínica, desenvolvimental e dialógico-argumentativa focada em gestos profissionais docentes efetivamente realizados em sala de aula, permite, assim, a investigação e o tratamento das condições de trabalho do professor para promoção tanto da melhoria de suas práticas pedagógicas quanto da saúde individual e coletiva em parceria com os próprios professores (Althaus, 2013). É fundamentalmente isso que marca a identidade desse método de trabalho: desde o início, confere autoridade e constitui também os próprios professores como especialistas na análise e na transformação de suas atividades e instrumentos. Isso se mostra necessário, uma vez que são eles os que sentem no corpo e na mente os impactos de seu próprio trabalho pedagógico, dentro ou fora da sala de aula.

---

### Referências bibliográficas

ALTHAUS, D. *Complexidade e relevância de um gesto profissional docente aparentemente simples*. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2013.

ANDRADE, P. S. de; CARDOSO, T. A. de O. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a síndrome de Burnout. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 129-140, 2012.

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

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BUCKINGHAM, W. et al. A realidade é um processo histórico: Georg Hegel (1770-1831). In: BURNHAM, D.; BUCKINGHAM, W. *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: BURNHAM, D.; BUCKINGHAM, W. *O livro da filosofia: as grandes ideias de todos os tempos*. Trad. Douglas Kim. São Paulo: Globo, 2011b. p. 196-203.

CARDOSO, J. P.; RIBEIRO, I. Q. B.; ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M.; REIS, E. J. F. B. Prevalência de dor musculoesquelética em professores. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, São Paulo, v. 12. n. 4, p. 604-614, 2009.

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.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: Puf, 2004.

CLOT, Y. L'autoconfrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In: FILLIETTAZ, L.; BRONCKART, J. P. (Eds.). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail: concepts, méthodes et applications*. Peeters: Louvain-laneuve, 2005.

CLOT, Y. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Puf, 2008.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genre et styles en analyse du travail. Concept et méthodes. *Travailler: Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail*, Paris, n. 4, p. 7-42, 2000.

CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDES, G.; SCHELLER, L. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, Paris, n. 146, p. 17-25, 2001.

FAÏTA, D. La conduite du TGV: exercices de styles. *Champs Visuels*, Paris, n. 6, p. 123-129, 1997.

FAÏTA, D. L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *Activités*, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 3-15, 2007.

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

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 2679-2691, 2006.

JACOMY, B. *Une histoire des techniques*. Paris: Le Seuil, 1990.

LIMA, A. P. de. Visitas técnicas e autoconfrontações: a descoberta da atividade do professor na atividade do aluno. *Veredas on-line*, Juiz de Fora, v. 1, p. 5-21, 2008.

LIMA, A. P. de. Educação profissional e interação verbal: discussão, argumentação e discurso. *Linha d'água*, São Paulo, v. 23, n. 1, 2010a.

LIMA, A. P. de. *Visitas técnicas: interação escola-empresa*. Curitiba: CRV, 2010b.

LIMA, A. P. de. Dialogismo, argumentação e desenvolvimento humano: uma abordagem de gestos profissionais docentes por meio do método da autoconfrontação. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, n. 1, 2013.

LIMA, A. P. de. Desenvolvimento da afetividade, das emoções e dos sentimentos humanos no (e fora do) trabalho: uma questão de saúde coletiva e segurança pública. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 869-876, 2015.

LIMA, A. P. de; ALTHAUS, D.; RODRIGUES, C. L. S. Formação docente continuada e desenvolvimento do protagonismo discente na universidade: faces de uma mesma moeda. *Synergismus Scientifica*, Pato Branco, v. 6, n. 1, 2011.

LIMA, M. F. E. M.; LIMA-FILHO, D. de O. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 62-82, 2009.

MANGO, M. S. M.; CARILHO, M. K.; DRABOVSKI, B.; JOUCOSKI, E.; GARCIA, M. C.; GOMES, A. R. S. Análise dos sintomas osteomusculares de professores do ensino fundamental em Matinhos (PR). *Fisioterapia em Movimento*, Curitiba, v. 25, n. 4, p. 785-794, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRÁTICAS docentes: dialogar, compartilhar e refletir [gravação de vídeo]. Produção: Anselmo Pereira Lima; Dalvane Althaus, Marcelo Zanetti, Robison Cris Brito. Pato Branco: UTFPR, 2011a. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=J1B2KnVUDCY>>.

PRÁTICAS docentes: dialogar, compartilhar e refletir [gravação de vídeo]. Produção: Anselmo Pereira Lima; Dalvane Althaus, Marcelo Zanetti, Robison Cris Brito. Pato Branco: UTFPR, 2011b. Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=umyPih0\\_2xE](http://www.youtube.com/watch?v=umyPih0_2xE)>.

PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. 6. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 2003.

RABARDEL, P. Le langage comme instrument? Éléments pour une théorie instrumentale étendue. In: CLOT, Y. (Ed.). *Avec Vygotsky*. 2<sup>e</sup> éd. Paris: La Dispute, 2002. p. 265-289.

SCOTTO, G.; CARVALHO, I. C. de M.; GUIMARÃES, L. B. *Desenvolvimento sustentável*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Orgs.). *Ensinar e aprender no ensino superior*. São Paulo: Mackenzie: Cortez, 2005.

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.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (Orgs.). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Trad. José Neto; Luis Barreto; Solange Afeche. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. O método instrumental em psicologia. In: VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996a. p. 93-101.

VYGOTSKY, L. S. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996b. p. 55-86.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

---

Recebido em 22 de abril de 2015.

Solicitação de correções em 24 de agosto de 2015.

Aprovado em 9 de outubro de 2015.