

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

LILIAN RODRIGUES

**DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS
DE GESTÃO DE SALA DE AULA NO PIBID ARTES VISUAIS:
PESQUISA E INTERVENÇÃO EM CLÍNICA DA ATIVIDADE**

DISSERTAÇÃO

**PATO BRANCO
2017**

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

LILIAN RODRIGUES

**DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS
DE GESTÃO DE SALA DE AULA NO PIBID ARTES VISUAIS:
PESQUISA E INTERVENÇÃO EM CLÍNICA DA ATIVIDADE**

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO
2017

LILIAN RODRIGUES

**DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS
DE GESTÃO DE SALA DE AULA NO PIBID ARTES VISUAIS:
PESQUISA E INTERVENÇÃO EM CLÍNICA DA ATIVIDADE**

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

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Lima

PATO BRANCO
2017

R696d

Rodrigues, Lilian.

Desenvolvimento de estratégias de gestão de sala de aula no PIBID Artes Visuais: pesquisa e intervenção em clínica da atividade / Lilian Rodrigues . – 2017.
139 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco, PR, 2017.

Bibliografia: f. 114 – 118.

1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino. 3. Estratégias de aprendizagem. 4. Arte - Ensino. I. Lima, Anselmo Pereira de, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. III. Título.

CDD 22. ed. 330

Ficha Catalográfica elaborada por
Suélem Belmudes Cardoso CRB9/1630
Biblioteca da UTFPR Campus Pato Branco



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Pato Branco
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento
Regional



TERMO DE APROVAÇÃO Nº 108

Título da Dissertação

**“Desenvolvimento de estratégias de gestão de sala de aula no PIBID Artes
Visuais: pesquisa e intervenção em clínica da atividade”**

Autora

Lilian Rodrigues

Esta dissertação foi apresentada às quatorze horas do dia 23 de fevereiro de 2017, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL – Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento – no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A autora foi arguida pela Banca Examinadora abaixo assinada, a qual, após deliberação, considerou o trabalho aprovado.

Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima – UTFPR
Orientador

Dr^a. Marlice Rubin Oliveira - UTFPR
Examinadora

Prof^a Dr^a Silviane Bonaccorsi Barbato – UnB
Examinadora

Visto da Coordenação
Prof. Dr. Gilson Ditzel Santos
Vice-Coordenador do PPGDR

O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do PPGDR.

Ao meu pai Aquiles Rodrigues (*in memoriam*) por sempre me incentivar a estudar.

À minha mãe Maria Rosa Rodrigues, o anjo protetor que está sempre comigo nos momentos bons e ruins.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me concedido a benção da vida e por me dar persistência ao longo dessa caminhada.

À minha mãe, minha base, por estar junto comigo sempre e por rezar por mim durante todo o tempo ausente.

À minha família, por me incentivar e me dar força nos momentos de dificuldade.

Ao meu orientador, professor Dr. Anselmo Lima, pela paciência em ensinar, por acreditar em mim desde o início e por ter me proporcionado tanto aprendizado nesses dois anos de mestrado.

À professora Marlize Rubin-Oliveira, pela sua dedicação ao meu trabalho durante a banca e pelo aprendizado nas disciplinas do PPGDR.

À professora Silviane Bonaccorsi Barbato, pelas suas valiosas contribuições e referências para o meu trabalho.

Aos professores do PPGDR, por todo o aprendizado durante as disciplinas e por me tornarem mais observadora e crítica em relação aos problemas mundiais.

Ao grupo de pesquisa LAD'Humano, por me acolher, me ensinar e me dar a oportunidade de desenvolvimento.

Aos colegas do PPGDR, por me auxiliarem nos estudos e dividirem comigo suas inquietações.

Ao PIBID, por ter sido o motivo gerador de todo este trabalho e por ter me capacitado a ser uma professora “co-formadora”.

Aos sujeitos desta pesquisa, pela solicitude em participar deste trabalho.

À minha colega Kátia Cilene S. S. Conceição, por me auxiliar durante a pesquisa e por dividir comigo seus conhecimentos.

À minha colega Elizangela Kempfer, por me acompanhar em todos os momentos do mestrado e por ter se mostrado uma amiga incomparável.

Ao meu amigo Patrick Gomes, por me ajudar durante os estudos dos textos em inglês e por me ouvir nos momentos difíceis.

A todos que, direta ou indiretamente contribuíram com a realização deste trabalho.

“A verbalização em análise do trabalho é um instrumento de ação interpsicológico e social. Trata-se com efeito, para aquele que a ela se dedica, de fazer o psicólogo ou o colega participar de seus atos e de seus pensamentos, mas também de conciliar a atividade do psicólogo ou do colega com a sua, incliná-la na direção dela. As verbalizações servem para trazer à luz as realidades do trabalho” (CLOT, 2007, p. 135).

RODRIGUES, Lilian. **DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DE SALA DE AULA NO PIBID ARTES VISUAIS: PESQUISA E INTERVENÇÃO EM CLÍNICA DA ATIVIDADE**. 2017. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2017.

RESUMO

Este estudo apresenta resultados relacionados ao desenvolvimento de estratégias de gestão de sala de aula no âmbito da formação docente inicial pelo PIBID Artes Visuais do Instituto Federal - *câmpus* Palmas. Para a realização desta pesquisa foi feita uma intervenção usando a metodologia Vigotskyana e Bakthiniana da Clínica da Atividade (CLOT, 2007/2010), tendo como *lócus* as aulas da disciplina de Arte do Colégio Estadual Alto da Glória. Utilizando como método a autoconfrontação simples e cruzada (FAÏTA, 1996; CLOT, 2007/2010) verificou-se como problemática as adaptações que a dupla de professoras em formação envolvida realizava no seu trabalho docente. Para a fundamentação teórica deste trabalho apresentamos uma discussão entre a racionalidade técnico instrumental e o modelo da totalidade complexa (MORIN, 2005; RAYNALT, 2004; LEFF, 2010), trazendo a proposta da Clínica da Atividade como uma alternativa deste segundo modelo. Buscamos em Santos (1997/2010) a relação entre a Universidade e a escola pública; na Linguística de Bakhtin (2011/2016) mobilizamos os conceitos de conteúdo temático, construção composicional, estilo e arquitetônica; na Psicologia de Vigotsky (1998/2007) abordamos o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP); na Ergonomia de Guérin et al. (2004) abordamos os conceitos de trabalho prescrito e trabalho realizado também utilizados na atividade docente por Souza-e-Silva (2004). Para a análise dos dados produzidos nas aulas e nas sessões de autoconfrontação simples e cruzada, utilizamos além das teorias já citadas, o conceito de gestão de classe, aqui denominado gestão de sala de aula (GAUTHIER ET AL. 1998); a concepção de atenção como função psicológica superior (VIGOTSKY, 2001) e a perspectiva da discussão como forma de aprendizagem (PONTECORVO, 2005). A partir da análise dos dados constatou-se que mesmo em meio às adversidades da escola pública, as professoras em formação encontram alternativas de gestão de sala de aula, pensando em questões relativas à aprendizagem, como a atenção, a discussão, a apercepção e o interesse dos alunos em suas propostas. A observação dos dados traz ainda o PIBID como recurso capaz de tornar visível a precariedade da escola pública. O Programa possibilita ainda a capacitação dos professores iniciantes em situações práticas de ensino. Através da implementação da Clínica da Atividade foi possível observar uma mudança de racionalidade na forma como as docentes conduzem as suas aulas. Essa tomada de consciência e as críticas trazidas pelas professoras representam um indicativo de esforço por mudança e uma nova perspectiva para a escola pública.

Palavras-chave: Formação Docente Inicial. PIBID Artes Visuais. Estratégias de Gestão de Sala de Aula. Clínica da Atividade. Autoconfrontação.

RODRIGUES, Lilian. **DEVELOPMENT OF CLASSROOM MANAGEMENT STRATEGIES IN VISUAL ARTS PIBID PROGRAM: RESEARCH AND INTERVENTION IN ACTIVITY CLINIC**. 2017. Master thesis (Master degree in Regional Development). Postgraduate Program in Regional Development, Federal University of Technology of Paraná. Pato Branco, 2017.

ABSTRACT

This study presents results related to the development of classroom management strategies within initial educational formation by the Visual Arts PIBID Program at the Federal Institute of Paraná, campus Palmas. For the research an intervention was carried out, utilizing the Activity Clinic Methodology by Vigotsky and Bakhtin (CLOT, 2007/2010), taking place during the Art classes at the Colégio Estadual Alto Glória. Utilizing the simple and crossed self-confrontation method (FAÏTA, 1996; CLOT, 2007/2010) it was verified that the problem is the adaptations the pair of under formation teachers conducted in their work. For the theoretical foundation it is presented a discussion between rationalization through instrumental technique and complex totality mode (MORIN, 2005; RAYNALT, 2004; LEFF, 2010), presenting the Activity Clinic as an alternative for this second model. We searched for the relation between the University and the public school in Santos (1997/2010); in Bakhtin's linguistic (2011/2016) the concepts of thematic content, composition construction, style and architectonics; in Vigotsky's psychology (1998/2007), the concept of zone of proximal development (ZPD); in Guérin et al.'s ergonomics (2004) the concepts of prescript work and real work that are also utilized in educational activity by Souza-e-Souza (2014). For the analysis of the data produced in the classes and in the simple and crossed self-confrontation, we utilized, besides the already mentioned theories, the concept of class management (GAUTHIER ET AL. 1998); the concept of attention as high mental function (VIGOTSKY, 2001) and the perspective of discussion as a way of learning (PONTECORVO, 2005). From the data analysis it is verified that even in the midst of public school adversities, the under formation teachers found management class alternatives, thinking of questions related to the learning process, such as the students' attention, discussion, apperception and interest on their proposes. The data observation shows the PIBID program as a resource capable of making the public school precariousness visible. The program also allows the training of new teachers in practical teaching situations. Through the implementation of Activity Clinic it was possible to observe a rationality change in the way the teachers conducted their classes. This raising of consciousness and the critics brought by the teachers represent an indicative of the effort for changing and for a new perspective for the public school.

Keywords: Teacher Initial Education. Visual Art PIBID. Classroom Management Strategies. Activity Clinic. Self-confrontation.

LISTA DE ABREVIATURAS

A'sV Alunos no Vídeo

P1 Pesquisadora 1

P2 Pesquisadora 2

PA Professora em formação A

PB Professora em formação B

PAV Professora em formação A no Vídeo

PBV Professora em formação B no vídeo

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
IFPR	Instituto Federal do Paraná
LAD'Humano	Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NURC-SP	Projeto de Estudos Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPGDR	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTD	Plano de Trabalho Docente
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE.....	18
2.1	Histórico do Ensino de Arte no Brasil e no Paraná.....	18
2.2	O Subprojeto PIBID Artes Visuais e o Ensino de Arte no Colégio Estadual Alto da Glória.....	22
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
3.1	A Racionalidade Técnico Instrumental, a Complexidade e a sua Relação com a Clínica da Atividade.....	26
3.1.1	Complexidade e a Clínica da Atividade.....	32
3.2	Alguns Aspectos da Relação Universidade e Escola Pública Através do PIBID.....	35
3.3	A Análise Dialógica do Discurso.....	37
3.4	Vigotsky e o Desenvolvimento Humano.....	40
3.5	Trabalho Prescrito e Trabalho Realizado.....	43
3.5.1	Trabalho prescrito e trabalho realizado na atividade docente.....	44
3.5.2	Trabalho prescrito no Ensino de Arte.....	46
4	METODOLOGIA.....	50
4.1	Descrição das Fases da Pesquisa.....	51
5	ANÁLISES.....	57
5.1	Trecho de Aula da Professora em formação “A”.....	57
5.2	Trecho de Aula da Professora em formação “B”.....	60
5.3	A Gestão de Sala de Aula.....	65
5.3.1	Espaço físico e organização da sala de aula.....	67
5.3.1.1	O uso de equipamentos tecnológicos em sala de aula.....	74
5.3.2	A atenção como função psicológica superior.....	78
5.3.2.1	A atenção como fator da gestão de sala de aula.....	83
5.3.3	A discussão e sua relação com a aprendizagem.....	88

5.3.3.1	A discussão em sala de aula e sua relação com a atenção.....	92
5.4	Teoria e prática na disciplina de Arte.....	97
5.5	Percepções sobre a disciplina de Arte e a polivalência do professor de Arte....	99
5.6	A formação pelo PIBID e a mudança de racionalidade em relação à escola e à licenciatura.....	101
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS.....	114
	ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM A “PA”.....	119
	ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM A “PB”.....	124
	ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA 1 - AULA DA “PB”.....	129
	ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA 2 - AULA DA “PA”.....	134

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação está inserida no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Pato Branco, na linha de pesquisa de Educação e Desenvolvimento e prioriza estudos sobre relações entre Linguagem, Educação e Trabalho. Está vinculado ao grupo de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), “Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano” (LAD’Humano), sob a coordenação do professor Dr. Anselmo Pereira de Lima.

Esta pesquisa analisa a formação docente inicial dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Câmpus Palmas, no subprojeto Artes Visuais. Tem como contexto os projetos de intervenção de duas professoras em formação nas aulas de arte do Colégio Estadual Alto da Glória, instituição de ensino onde esta pesquisadora atua como professora regente da disciplina de arte e supervisora do PIBID.

O Colégio Estadual Alto da Glória - Ensino Fundamental e Médio, está sediado numa estrutura do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) na cidade de Palmas - PR. Funciona desde 1996 num espaço cedido pelo município, onde, no mesmo prédio, funcionam concomitantemente o Colégio Estadual Alto da Glória, a Escola Municipal Terezinha Marins Pettres e o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Terezinha Marins Pettres. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 07-08).

Tendo o Colégio Estadual Alto da Glória como *lôcus* desta pesquisa e estando as professoras em formação pelo PIBID, que são sujeitos desta pesquisa, inseridas no referido colégio sob a supervisão desta pesquisadora, iniciou-se o processo desta pesquisa, ainda em formato de projeto, trazendo como problema abrangente as lacunas na formação docente inicial.

A iniciação à docência é um estágio da formação docente que merece atenção fundamental, pois é nesse período que o professor iniciante possui mais dúvida e menos prática com os desafios encontrados em sala de aula.

Tendo o PIBID como recurso “aumentador” da capacidade do aluno no enfrentamento desses desafios, os alunos de licenciatura contemplados por esse programa podem vivenciar as experiências escolares antes da conclusão da graduação e de maneira supervisionada, já que, dentro deste programa, os professores em formação realizam seus projetos sob a

supervisão de um professor regente da disciplina. Deste modo, não necessitam assumir compromissos sozinhos. A regência, que mais tarde virá a ser uma responsabilidade individual, nesse momento é assumida juntamente com o professor que o acompanha.

Entre os objetivos específicos do PIBID está: "incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério" (CAPES, 2010). Sendo assim, entende-se que, dentro deste Programa, a escola pública é vista como o principal espaço de formação docente e que o professor supervisor é co-responsável por esta formação. Pensando nesse objetivo do programa, compreende-se que, a partir das intervenções do PIBID na escola, este processo de formação docente inicial deve ser desenvolvido.

A fim de tornar este processo de formação docente inicial concreto, inseriu-se uma Clínica da Atividade Docente no âmbito do PIBID Artes Visuais, como ferramenta de desenvolvimento tanto para as professoras em formação quanto para esta pesquisadora, na sua função de supervisora.

A Clínica da Atividade é a metodologia proposta por Yves Clot que, segundo Lima (2010, p. 109), parte de três características: "1) considera o trabalho como atividade humana às voltas com o real; 2) visa dar aos trabalhadores a oportunidade de se reconhecer naquilo que fazem; 3) tem por objetivo "tratar" e "curar" o trabalho".

A Clínica da Atividade oportuniza, portanto, analisar o trabalho real, tornar os trabalhadores protagonistas nas suas próprias atividades e apontar soluções para o trabalho, a partir do desenvolvimento dos próprios trabalhadores envolvidos.

Nesta perspectiva e para esta pesquisa, considera-se como problema geral a formação docente inicial. Portanto, foram analisadas as situações reais de trabalho das professoras em formação pelo PIBID atuantes no Colégio Estadual Alto da Glória.

Para a análise dialógica das atividades docentes a partir da Clínica da Atividade, adotou-se o método da *autoconfrontação simples e cruzada* (CLOT, 2010), que consiste em colocar o trabalhador em contato com a sua própria atividade profissional através de imagem gravada em vídeo e, nesse caso, verificada pela gravação em vídeo das aulas das professoras em formação pelo PIBID.

Sendo este método uma atividade dialógica, permite que as professoras em formação dialoguem consigo mesmas, entre si e com a pesquisadora a partir de suas atividades docentes no vídeo.

Partindo do problema inicial desta pesquisa, que consiste nas lacunas na formação inicial dos professores, os dados produzidos através das autoconfrontações realizadas com

uma dupla de professoras em formação, apontaram para o problema específico da gestão de sala de aula. Este problema específico só se definiu *a posteriori*, através da prática da Clínica da Atividade e por meio da análise dos dados gerados pelas autoconfrontações.

Gauthier (1998, p. 240) conceitua a gestão de classe (aqui denominada gestão de sala de aula) como “um conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem”. Este problema atinge os diversos níveis da atividade docente. Tanto professores em formação quanto professores com vasta experiência frequentemente se deparam, com a dificuldade de gerir a sala de aula.

A partir da inserção da Clínica da Atividade Docente no âmbito do PIBID Artes Visuais foi verificado o problema das estratégias de gestão de sala de aula nas situações reais de trabalho da dupla de professoras em formação.

Dentro deste contexto, a pergunta de pesquisa elaborada a partir dos dados produzidos foi: como são constituídas as estratégias de gestão de sala de aula encontradas pelas professoras em formação em situação real de trabalho?

Com base nessa questão, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as estratégias de gestão de sala de aula no trabalho docente de duas professoras em formação pelo PIBID.

Como objetivos específicos, busca investigar no trabalho concreto e no discurso das professoras em formação como são definidas essas estratégias de gestão de sala de aula. Pretende verificar ainda se a formação docente inicial através do PIBID e da graduação em Artes Visuais oferece base para o desenvolvimento da atividade docente das professoras em formação.

Esta pesquisa possui relevância inicial quanto à quantidade ainda reduzida de referências que pratiquem a Clínica da Atividade Docente utilizando o método da autoconfrontação. Em uma busca no banco de teses e dissertações da Capes, com a palavra “autoconfrontação”, foram encontrados 36 trabalhos, dos quais 18 correspondem a teses de doutorado e 18 correspondem a dissertações de mestrado. Destas, apenas duas utilizam o método da autoconfrontação com professores em formação, porém ambas foram realizadas no contexto do estágio supervisionado e nenhuma delas analisa a gestão de sala de aula. Portanto, a presente pesquisa parece ser pioneira no âmbito do PIBID.

A importância primordial desta pesquisa está na contribuição para futuros trabalhos que tratem do programa do PIBID como política pública colocada em prática. Tendo a autoconfrontação como um método que analisa o trabalho concreto, com base na análise em vídeo da atividade docente, esta prática será mostrada na sua realidade. Através da análise e

registro detalhado do trabalho de iniciação à docência na escola pública, esta pesquisa está produzindo e oferecerá referências para outras produções que venham a ser realizadas.

Esta pesquisa, portanto, é relevante para a formação na iniciação à docência, pois os professores em formação inseridos nesta proposta estarão mais capacitados para o trabalho docente, podendo expandir o conhecimento gerado através dessa iniciativa para outros subprojetos do PIBID, para outras escolas do município de Palmas ou da região.

Estando inserida na linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento do PPGDR, esta pesquisa atende ao propósito de desenvolvimento regional voltado à educação como prática social, levando em conta o histórico do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), que apresenta uma perspectiva de desenvolvimento regional que vai muito além do desenvolvimento econômico de uma região, trazendo a afirmação de que “o desenvolvimento de uma determinada região resulta de um processo de construção social, marcado por limites e potencialidades próprios” (PPGDR/UTFPR, 2016).

Partindo dessa afirmação, entende-se que é possível pensar o desenvolvimento como “um processo de construção social” a partir da análise dos diferentes grupos que compõem ou constroem essa sociedade, tendo nesta pesquisa o grupo social dos professores seus maiores interessados. Ao mesmo tempo, compreende-se que a educação é um campo com especificidades infinitas. Mesmo assim, todos os profissionais de educação passaram ou estão passando por um momento de formação. Portanto, esta pesquisa não se atém somente ao PIBID, mas se estende a todo processo de formação docente.

Sendo assim, a linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento se relaciona com o objeto de estudo desta pesquisa, ultrapassando as barreiras do PIBID como programa feito para o incentivo à formação de novos docentes e alcançando também àqueles que já se encontram em docência.

Entre os objetivos específicos do PPGDR está “contribuir para a formação de agentes de desenvolvimento” e “contribuir com a formação de educadores visando ampliar competências no sentido da atuação interdisciplinar” (PPGDR/UTFPR, 2016).

Nesta pesquisa, o primeiro objetivo específico é perseguido na oportunidade de formação docente inicial oferecida através do método da autoconfrontação, que se constitui para o trabalho específico desta pesquisadora na sua perspectiva de supervisora do PIBID na escola pública.

O segundo objetivo específico se relaciona com as diferentes áreas do conhecimento tratadas nesta pesquisa, para além das relações estabelecidas com as bibliografias do PPGDR,

disciplinas como a Linguística, a Psicologia, a Pedagogia, a Ergonomia e a Arte, contando assim com uma vasta referência interdisciplinar.

Esta pesquisa é composta por seis partes, sendo elas: a primeira parte se constitui nesta introdução. A segunda parte que compõe o histórico do ensino da Arte no Brasil, no Paraná e no PIBID Artes Visuais do Colégio Alto da Glória. A terceira parte se constitui na fundamentação teórica utilizada para esta pesquisa. Na quarta parte é descrita a metodologia e o método utilizado neste trabalho. Na quinta parte são apresentadas as análises e na sexta parte são feitas as considerações finais.

Seguidas pelas referências, em anexo estão as transcrições das autoconfrontações realizadas com a dupla de professoras em formação.

Esclarecemos aqui que a ordem desta pesquisa traz a metodologia após a fundamentação teórica por se tratar de uma proposta (Clínica da Atividade) que verifica a problemática de pesquisa posteriormente à utilização do método. Sendo assim, a organização deste trabalho foge aos parâmetros tradicionais por entender que o problema de pesquisa só se manifestou após a implementação da Clínica da Atividade e pela utilização do método da autoconfrontação simples e cruzada.

A seguir apresentaremos um breve panorama histórico do ensino da Arte no Brasil, no Paraná e no PIBID Artes Visuais.

2 PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE E A RELAÇÃO COM O PIBID

Neste tópico, será apresentado o histórico do ensino da Arte no Brasil e no estado do Paraná. Será apresentado também o modo como o ensino dessa disciplina acontece no Colégio Estadual Alto da Glória dentro do subprojeto PIBID Artes Visuais. Para tanto, as principais referências utilizadas neste tópico, serão as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Arte (2008), aqui denominadas DCE, documento este que rege o ensino da Arte no estado do Paraná.

2.1 Histórico do Ensino de Arte no Brasil e no Paraná

Em torno dos séculos XVI e XVIII, a época em que os jesuítas trabalhavam no Brasil catequizando índios, constavam entre os ensinamentos as “artes e ofícios, por meio da retórica, literatura, música, teatro, dança, pintura, escultura e artes manuais” (DCE, 2008, p. 38).

Mesmo após a Reforma Pombalina, em que os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal, padres-mestres de outras congregações religiosas continuaram atuando em colégios-seminários, ensinando, entre outros, estudos de desenho e de música, associados aos princípios do iluminismo, surgido na Europa (DCE, 2008, p. 38-39). Segundo Ferraz e Fusari (2009, p. 41), “as reduções, assim como as residências e os colégios, tornaram-se verdadeiras “escolas-oficinas” que formavam artesãos e pessoas para trabalhar em todas as áreas fabris”.

Ocasionalmente pela vinda da família real de Portugal, em 1808, algumas ações foram feitas para beneficiar a corte portuguesa. Entre essas ações houve a vinda de um grupo de artistas franceses, denominada Missão Francesa, que teve como objetivo fundar a Academia de Belas-Artes. “Os artistas e técnicos nomeados tinham como modelo as academias de arte da Europa, as quais se baseavam na estética neoclássica, valorizando categorias como a harmonia, o equilíbrio e o domínio dos materiais” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 42). O princípio metodológico de reprodução de obras consagradas e de estilo neoclássico

fundamentou o “pensamento pedagógico tradicional de arte”, mas, ao mesmo tempo, encontrou oposição na arte local, como o Barroco de Aleijadinho (DCE, 2008, p. 39).

De acordo com Ferraz e Fusari (2009, p. 43),

O desenho e outras disciplinas artísticas eram ensinadas nas escolas primárias, secundárias e normais (escolas para formação de professores) e nos liceus de artes e ofícios, que foram criados com feições mais profissionalizantes e tendo orientações pedagógicas e estéticas definidas. Nos liceus de artes e ofícios (denominados em algumas regiões como escolas de artes e ofícios), procurava-se atender à demanda de preparação de habilidades técnicas e mão-de-obra especializada, consideradas fundamentais à urbanização e expansão da indústria nacional.

Ferraz e Fusari (2009, p. 44), destacam também que “no ensino primário e secundário, o desenho também tinha por objetivo ser útil e desenvolver as habilidades gráficas, técnicas e o domínio da racionalidade”. Os professores deveriam educar os alunos seguindo a estética da “beleza e do bom gosto”.

Mais tarde, com a laicização do ensino no Brasil, os colégios-seminários transformaram-se em instituições públicas, onde ocorriam, entre outras, aulas de Belas Artes, música, artes manuais e industriais. No Paraná, destacam-se as fundações do Liceu de Curitiba (1846), da Escola de Belas Artes e Indústrias (1886) e da Escola Profissional Feminina (1917) (DCE, 2008, p. 39).

Com a proclamação da república em 1890, a reforma educacional direcionada pelos ideais positivistas e capitalistas, tornou o ensino de Arte secundário, voltado à técnica e ao trabalho manual (DCE, 2008, p. 40).

Porém, mesmo fora das escolas, o ensino de Arte continuava a ser feito por meio de outros espaços. Destaca-se em 1922 a Semana de Arte Moderna como referência para a arte no Brasil, tendo como objetivo a tentativa de fazer uma arte genuinamente brasileira (DCE, 2008, p. 40).

Com a pedagogia da Escola Nova, o ensino de Arte passa a ser visto como criatividade, expressividade e espontaneidade, aspectos esses que deveriam estar libertos da necessidade de reprodução impostos pela escola tradicional. Todavia a Arte ainda tinha caráter extracurricular (DCE, 2008, p. 41).

Somente com Villa Lobos, o ensino de Arte se generalizou nas escolas brasileiras, através do ensino de música como teoria e canto orfeônico, sendo muito difundidos o ensino dos hinos e o canto coral. Mesmo tendo acontecido na época do regime ditatorial, este método musical se tornou referência nacional como integração da música erudita e popular (DCE, 2008, p.41).

No Paraná, a vinda de imigrantes no final do século XIX foi um aspecto importante para o estímulo da Arte como disciplina. Artistas como Mariano de Lima e Guido Viaro fundaram nesse período escolas de artes que foram muito importantes para a consolidação da arte paranaense (DCE, 2008, p. 42).

A partir de 1960, produções e movimentos artísticos como as Bienais, a Bossa Nova, os festivais, o Teatro de Arena e o Cinema Novo, se fortaleceram e junto com eles suas propostas de mudança na realidade social. Em 1968, com o Ato Institucional n.5 (AI -5), muitos artistas, professores e intelectuais que faziam parte desses movimentos foram perseguidos por causa das suas ideologias (DCE, 2008, p. 43).

Contraditoriamente, nesse contexto de repressão, em 1971 o ensino de Arte se tornou obrigatório nos currículos de 1º e 2º graus com a lei Federal n. 5692/71. Porém, nas escolas, a disciplina compunha a área de Comunicação e Expressão e ainda estava presa ao ensino de técnicas nas artes plásticas e à execução de hinos na música, reproduzindo assim os modelos tradicionais (DCE, 2008, p 43).

Em 1990, a pedagogia histórico-crítica de Saviani e a pedagogia libertadora de Paulo Freire “propunham oferecer aos educandos acesso aos conhecimentos da cultura para uma prática social transformadora” e foram utilizadas para fundamentar o Currículo Básico do Paraná. Dentro dessas propostas, a arte assumia um papel fundamental na “formação do aluno pela humanização dos sentidos, pelo saber estético e pelo trabalho artístico” (DCE, 2008. p. 44).

De acordo com Silva (2013, p. 22),

Na década de 1980, o pensamento de Paulo Freire viria a alavancar as reflexões sobre o papel da escola nas configurações sociais e culturais de uma sociedade, fazendo com que educadores das diferentes áreas do conhecimento voltassem seus olhares para a forma como conduziam seus conteúdos no processo de ensino e aprendizagem. Esse foi um momento de especial significado para o ensino de arte no Brasil. É nesse período que vários estudos são desenvolvidos sobre o ensino de arte, e teóricos como Ana Mae Barbosa e Heloísa Ferraz, entre outros, iriam provocar uma maior articulação entre professores da área. Não só a educação e o ensino no país passam a ser revistos, mas também a atitude dos professores de arte diante de sua prática passam por sérias transformações, voltadas para ações que, além do desenvolvimento cognitivo específico da área, possibilitassem o caminho para o exercício de uma cidadania consciente, reflexiva e crítica.

De 1997 a 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram publicados e enviados às escolas e casas dos professores, se tornando os documentos máximos de orientação para o ensino (DCE, 2008, p. 44).

No ensino de Arte, a Metodologia Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa apresentada nos PCN, era fundamentada em três pilares: leitura da obra de arte, fazer artístico e contextualização (BARBOSA, 2012, p. 35).

As propostas dos PCN são criticadas pelas DCE por três motivos: a) No Ensino Médio, a disciplina de Arte compõe a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, tornando seus conteúdos inferiores; b) A organização através de temas e projetos, secundarizando os conteúdos de Arte; c) A minoria da participação dos professores na elaboração dos PCN (DCE, 2008, p. 44).

A partir de 1990 o ensino de Arte no Paraná retrocede, sendo vista nas capacitações de empresas e nas próprias capacitações de professores como momentos de lazer e relaxamento, sem qualquer relação com seus conteúdos específicos e tendo como coordenadores nessas formações, professores de academia, descontextualizados com a realidade escolar (DCE, 2008, p. 45).

Em 2003, inicia-se no Paraná a produção das diretrizes curriculares estaduais, organizadas com a participação de professores da Educação Básica, Núcleos Regionais de Educação (NRE) e Instituições de Ensino Superior (IES). As diretrizes garantem o ensino de Arte na rede estadual do Paraná nas suas concepções artística, filosófica e científica (DCE, 2008, p. 45).

Nesse período, duas importantes conquistas para o ensino de Arte do Paraná foram: a Instrução Secretarial n. 015/2006, que estabelece no mínimo duas aulas semanais por disciplina no Ensino Médio, equiparando o número de aulas de Arte com outras disciplinas; e a ampliação dos concursos públicos, que garante professores habilitados para a disciplina (DCE, 2008, p. 45).

No Brasil, duas leis também foram importantes para a consolidação da Arte como disciplina: a lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece a obrigatoriedade no currículo das questões relacionadas à “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, nas quais existe a possibilidade de desvinculação da cultura europeia, em favor da arte local e nacional; e a lei n. 11769, de 18 de agosto de 2008, que torna obrigatório o ensino de música na educação básica, fortalecendo assim a necessidade dos conteúdos específicos de Arte (DCE, 2008, p. 46).

Ferraz e Fusari (2009, p. 38-40) destacam as interferências sociais e culturais mais importantes no ensino da Arte no Brasil:

- a) os comprometimentos do ensino artístico (desenho) com a industrialização visando a uma preparação para o trabalho (operários), oriundo no século 19 durante o Brasil Imperial e presente até as primeiras décadas do século 20;

- b) os princípios do liberalismo (ênfase na liberdade e aptidões individuais) e do positivismo (valorização do racionalismo e exatidão científica), por um lado, e da experimentação psicológica, por outro, influenciando a educação escolar em geral (escolas “tradicional” e “nova”) e também a educação em arte, ao longo do século 20;
- c) a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 4024/61, que transformou a disciplina Arte em uma “prática educativa” (ensino ginásial), bem como em “atividade complementar de iniciação artística” (ensino colegial) e a substituição do Canto Orfeônico pela Educação Musical;
- d) o caos, os conflitos, os tecnicismos e a dependência cultural delineados no ensino de arte, após a introdução da Educação Artística nas escolas brasileiras com a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71;
- e) a retomada de movimentos de organização de educadores (principalmente as associações de arte-educadores), iniciada nos anos 80;
- f) a retomada das investigações e experiências pedagógicas no campo da arte; sistematizações de cursos ao nível de pós-graduação;
- g) a formação de pesquisadores e consequente crescimento de pesquisas na área;
- h) as novas concepções estéticas e tendências da arte contemporânea, modificando os horizontes artísticos e consequentemente a docência em arte;
- i) os *debates sobre conceitos e metodologias do ensino de arte*, realizados em caráter nacional e internacional, a partir dos anos 80;
- j) a luta para inclusão da obrigatoriedade de Arte na escola e a discussão da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após a Constituição Brasileira de 1988;
- k) a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, tomando o ensino de arte componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica;
- l) a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte pelo Ministério de Educação (MEC) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil na última década do século 20.

Apresentar o histórico da disciplina de Arte no Brasil e no Paraná tornou-se necessário por se tratar da disciplina na qual se desenvolve o pano de fundo desta pesquisa. Muito do que se apresenta no cenário do ensino de Arte atual tem resquícios das propostas e metodologias utilizadas em períodos anteriores.

Tendo apresentado o histórico do ensino da Arte no Brasil e no Paraná, torna-se necessário apresentar o contexto do ensino dessa disciplina no Colégio Estadual Alto da Glória e no âmbito do PIBID Artes Visuais, *locus* desta pesquisa.

2.2 O Subprojeto PIBID Artes Visuais e o Ensino de Arte no Colégio Estadual Alto da Glória

O PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é um programa federal destinado a bolsistas acadêmicos de cursos de licenciatura instituído pela Portaria n°. 72 de 09 de abril de 2010 (DOU 12/04/2010). Através deste programa, alunos selecionados dos cursos de licenciatura acompanham as aulas da disciplina de sua formação e desenvolvem projetos relacionados aos conteúdos da referida disciplina.

Os objetivos do programa são:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes[...]; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2010)

Em Palmas, o Instituto Federal do Paraná conta atualmente com sete subprojetos, sendo eles: Artes, Biologia, Educação Física, Letras - Inglês, Letras - Português, Pedagogia e Química, que têm como instituições parceiras algumas das escolas públicas municipais e estaduais do município.

O subprojeto PIBID Artes Visuais acontece desde setembro de 2012 e conta atualmente com 15 professores em formação que realizam o estudo de documentos norteadores do ensino de Arte, o planejamento e o desenvolvimento de projetos nas escolas públicas envolvidas. Em 2012 e no primeiro semestre de 2013 o PIBID Artes atendia somente aos alunos do Colégio Estadual Alto da Glória. No segundo semestre de 2013 passou a atender também aos alunos da Escola Municipal Nascer para a Arte.

Dentro da matriz curricular do Colégio Estadual Alto da Glória, a disciplina de Arte conta com duas horas/aula semanais no Ensino Fundamental - Anos Finais e duas horas/aulas semanais no no 1º e no 2º ano do Ensino Médio.

A abordagem dos iniciantes à docência em sala de aula atende à organização de conteúdos básicos e aos objetivos de aprendizagem para cada série/ano expressa no Caderno de Expectativas de Aprendizagem (2012), bem como aos fundamentos da metodologia no ensino da Arte do estado do Paraná: teorizar, sentir e perceber e trabalho artístico.

Estes fundamentos estão expressos nas Diretrizes Curriculares de Arte - DCE (2008, p.70)

Teorizar: fundamenta e possibilita ao aluno que perceba e aproprie a obra artística, bem como, desenvolva um trabalho artístico para formar conceitos artísticos. Sentir e perceber: são as formas de apreciação, fruição, leitura e acesso à obra de arte. Trabalho artístico: é a prática criativa, o exercício com os elementos que compõe uma obra de arte.

Partindo destes três fundamentos, pressupõe-se que o aluno teria a oportunidade de conhecer a arte, seus movimentos, períodos e artistas, observar e apreciar elementos

importantes na sua composição e fazer arte, materializando seus conhecimentos através das suas próprias criações.

A estrutura do PIBID Artes até 2013 visava contemplar as quatro áreas da Arte: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música partindo de um tema gerador e trabalhando os conteúdos pertinentes a cada ano/série. Em 2014 o subprojeto foi reestruturado de modo a trabalhar os mesmas linguagens mas com enfoque principal no Teatro. Em 2015, com a mudança de coordenação de área, o subprojeto voltou a funcionar nos moldes iniciais e nesse contexto foram produzidos os dados da presente pesquisa.

O histórico do ensino de Arte no Brasil, no Paraná e no contexto do PIBID Artes Visuais do Colégio Alto da Glória apresentados acima foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, já que as aulas da disciplina de Arte no referido colégio serviram de pano de fundo para toda esta pesquisa.

Tendo apresentado o contexto da disciplina de Arte, a seguir apresentaremos a fundamentação teórica desta pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a fundamentação teórica desta pesquisa foram utilizados conceitos e bibliografias oriundos das disciplinas obrigatórias e eletivas do PPGDR e dos campos do conhecimento da Linguística, da Psicologia, da Ergonomia e da Pedagogia, numa concepção interdisciplinar.

Este capítulo é dividido em seis tópicos. No primeiro tópico, com base em autores como Morin (2003; 2005), Raynalt (2004) e Leff (2010) apresentaremos uma discussão sobre a racionalidade técnico instrumental e a contraposição da totalidade complexa, juntamente com o conceito de interdisciplinaridade, como um novo modelo de racionalidade, relacionando a Complexidade com a Clínica da Atividade proposta por Clot (2007; 2011), abordagem na qual foi fundamentada esta pesquisa.

No segundo tópico abordaremos a relação entre a Universidade e a escola pública através do PIBID, apoiados nos conceitos de Santos (1997, 2010).

No terceiro tópico apoiados na Linguística, utilizaremos a análise dialógica do discurso de Bakhtin (2011), mobilizando os conceitos de conteúdo temático, construção composicional, estilo e arquitetônica; importantes para a análise dos enunciados das professoras em formação envolvidas.

No quarto tópico, na Psicologia de Vigotsky (1998; 2007), abordaremos o conceito da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e a partir da ZDP analisaremos o possível desenvolvimento das professoras em formação em situação de autoconfrontação.

No quinto tópico, através da Ergonomia, de Guérin et al. (2004), buscaremos as definições de trabalho, atividade e tarefa, assim como os conceitos de trabalho prescrito e trabalho realizado também utilizados na atividade docente por Souza-e-Silva (2004), a fim de analisar quais prescrições são atribuídas às professoras em formação e como elas realizam estas atribuições em sua prática.

Tendo descrito brevemente o conteúdo dos tópicos de fundamentação teórica, a seguir apresentamos o primeiro tópico: a racionalidade técnico instrumental, a totalidade complexa, a interdisciplinaridade e a relação entre a complexidade e a Clínica da Atividade.

3.1 Racionalidade Técnico Instrumental, Totalidade Complexa e Interdisciplinaridade

O objetivo desta seção é apresentar o contexto da racionalidade técnico instrumental, trazendo a proposta da totalidade complexa, baseada nos ideais de Raynalt (2004) e Morin (2003; 2005; 2010). Pretendemos ainda apresentar a interdisciplinaridade (RAYNALT, 2004 e LEFF, 2010) como uma ferramenta desta nova racionalidade.

Para Leff (2010, p. 23-24) os conhecimentos teóricos acompanharam os saberes práticos e se aceleraram através do advento do capitalismo, que junto consigo trouxe “o surgimento da ciência moderna e da institucionalização da racionalidade econômica. Com o modo de produção capitalista produz-se a articulação efetiva entre o conhecimento científico e a produção de mercadorias através da tecnologia.”

Junto com o capitalismo, a racionalidade técnico instrumental priorizou o pensamento científico e a dominação do homem sobre a natureza, privilegiando a alta produtividade e os lucros nas mais diversas áreas do conhecimento.

Dentro dessa racionalidade, houve o desenvolvimento da ciência, inclusive a própria ciência tornou-se produtiva, como podemos perceber nos seus avanços até hoje em dia. Por outro lado, a valorização do capital em detrimento do sujeito deixou omitidas áreas do saber que não pudessem ser observadas quantitativamente. O sujeito se tornou também objeto do capital. Para Horkheimer (2002, p. 26) a razão sucumbiu ao capitalismo, tornando-se “instrumento de economia de mão-de obra”.

Criticando este tipo de racionalidade que suprime o homem como ser pensante, Horkheimer (2002, p. 26), reforça: “É como se o próprio pensamento tivesse se reduzido ao nível do processo industrial, submetido a um programa estrito, em suma, tivesse se tornado uma parte e uma parcela de produção ”.

De acordo com Raynalt (2004, p. 30),

Muitas críticas foram formuladas sobre esse modelo de desenvolvimento que privilegia as dimensões técnicas e econômicas do funcionamento das sociedades humanas, ignorando os aspectos sociais e culturais (não-materiais). É um modelo que desconsidera os efeitos, imediatos ou de longo prazo, do “progresso” sobre o meio ambiente.

Dentro deste modelo de racionalidade e consequentemente, dentro da lógica de produção, a ciência avançou sobretudo em seu aspecto quantitativo. Desse modo, a produção exaustiva de conhecimento sem uma devida reflexão sobre como se dá o conhecimento aconteceu em uma via de mão dupla na ciência: de um lado se avançou na descoberta de

novas tecnologias, na cura para doenças, no conhecimento do espaço, mas de outro lado, a lógica de produção acarretou na crise ambiental (MORIN, 2005; LEFF; 2010), e junto com ela uma crise no conhecimento científico, na qual se produziu "mais do mesmo", em que a quantidade de informação vale muito mais que a qualidade do conhecimento que se é produzido.

Nessa competição por produção de conhecimento, Morin (2005) e Maturana e Varela (1995) tratam do desafio de se conhecer como se processa o conhecimento. Para Maturana e Varela (1995, p. 67) “a situação especial de conhecer como se conhece é tradicionalmente elusiva em nossa cultura ocidental, centrada na ação, e não na reflexão”.

Morin (2005) questiona as metodologias eficazes que foram capazes de estudar tantos elementos, mas não foram capazes de refletir sobre a própria ciência. “Essa ciência, que desenvolveu metodologias tão surpreendentes e hábeis para apreender todos os objetos a ela externos, não dispõe de nenhum método para se conhecer e se pensar” (MORIN, 2005, p. 20).

Essa falta de conhecimento sobre o conhecimento deixou o sujeito à margem, focando-se no objeto e tornando a ciência cada vez mais capitalista, sedenta por produção. Na busca por se produzir mais conhecimento, a pouca ou inexistente reflexão sobre o mesmo foi aos poucos se tornando prejudicial, o sujeito foi cedendo cada vez mais em nome da ciência, a máquina foi substituindo pessoas e as relações foram se tornando obsoletas. Aquilo que era puramente humano já não importava à ciência, o indivíduo se tornou também um objeto, objeto de uso, objeto de estudo da ciência. Morin (2005, p. 21) reflete que “o retorno reflexivo do sujeito científico se baseou na disjunção do sujeito e do objeto, e o sujeito foi remetido à filosofia e à moral”.

É somente a partir do século XVIII que questões até então consideradas empíricas, como “a língua, a vida e o trabalho (...) aparecem como a substância, os princípios e os objetos de certos processos materiais em torno aos quais se organizam seus campos respectivos de conhecimento” (LEFF, 2010, p. 25).

Ao tratar dessa transformação no pensamento e do surgimento dessas ciências, Leff (2010) destaca suas maiores contribuições:

Durante o século XIX e início do século XX, produzem-se as rupturas epistemológicas que fundam o conhecimento científico dos processos biológicos, históricos, linguísticos e inconscientes, questionando o projeto de unificação do conhecimento da vida, do trabalho e da linguagem. O código genético, as relações de produção, a estrutura da língua, as formações do inconsciente contém as regras e as leis que determinam o campo do possível da evolução biológica, dos processos de trabalho, da faculdade da linguagem, da produção de sentido. Estas estruturas, que constituem o objeto do conhecimento da biologia, do materialismo histórico, da linguística e da psicanálise, não são observáveis diretamente no comportamento de um

organismo, de um processo concreto de trabalho ou na fala de um sujeito. A irrupção destas ciências questiona o projeto filosófico do humanismo e da unidade do saber, produzindo uma mudança fundamental na concepção do mundo (LEFF, 2010, p. 25-26).

Apesar dessa tomada de consciência, a hegemonia da racionalidade técnico-instrumental ainda é vigente e se, por um lado, o surgimento de novas ciências trouxe a abertura para novos conhecimentos acerca do homem e da natureza, por outro lado, afastou cada vez mais objetos de estudo comuns, tornando as ciências departamentos incomunicáveis.

Para Leff (2010, p. 32), “o método experimental surge como a ponte de união dos diferentes níveis de conhecimento para um fim prático”, ou seja, o próprio conhecimento se subordina às questões técnicas e funcionais.

Mesmo a busca de relação entre “as construções teóricas sobre o objeto de conhecimento e a transformação experimental do objeto real cria uma concepção errônea sobre a fusão da ciência com a tecnologia que reduziria o conhecimento do real a um saber como transformar, dominar e controlar os objetos da realidade” (LEFF, 2010, p. 33).

Para Raynalt (2004, p. 25) o pensamento científico aceita e divide o mundo “em facetas ou níveis de organização diferentes e tenta desenvolver instrumentos específicos – conceitos, definições de objetos, métodos de observação – para tentar explicar os fenômenos observados dentro dos limites assim delimitados”.

Essa fragmentação é fruto de “de um contexto cultural e socioeconômico particular, que era aquele da Europa pós-Renascença, reatando um esforço iniciado na Antiguidade e reafirmando o divórcio que vinha se confirmando, naquela época, entre o ser Humano e o resto do mundo” (RAYNALT, 2004, p. 25).

Sobre esse aspecto de rompimento entre homem e natureza, sujeito e objeto, filosofia e ciência, Morin (2005, p. 76) destaca que,

Pode-se diagnosticar, na história ocidental, a hegemonia de um paradigma formulado por Descartes. Descartes separou de um lado o campo do sujeito, reservado à filosofia, à meditação interior, de outro lado o campo do objeto em sua extensão, campo do conhecimento científico, da mensuração e da precisão. Descartes formulou muito bem esse princípio de disjunção, e esta disjunção reinou em nosso universo. Ele separou cada vez mais a ciência e a filosofia. Separou a cultura dita humanista, a da literatura, da poesia e das artes, da cultura científica. A primeira cultura, baseada na reflexão, não pode mais se alimentar nas fontes do saber objetivo. A segunda cultura, baseada na especialização do saber, não pode se refletir nem pensar a si própria.

Os dualismos, o esfacelamento nas ciências e principalmente os ideais capitalistas de produtividade, implicaram na especialização pelas disciplinas. Em contraposição a isso, a própria especialização já dava sinais de desgaste, tanto pelo surgimento de subdisciplinas, dividindo cada vez mais as áreas do conhecimento, quanto por “pensar globalmente a

complexidade de amplos sistemas que abrangem uma grande variedade de objetos, seres e processos de natureza diferente (RAYNALT, 2004, p. 25)”. Se por um lado surgiam novos objetos de estudo, de outro, esses mesmos objetos não davam conta de compreender a complexidade da qual faziam parte.

Como uma proposta para outro modelo de racionalidade, Morin (2003, 2005) e Raynalt (2004) trazem a concepção de totalidade: para se ter uma noção da totalidade complexa do mundo devemos conhecer as suas partes, sem esquecer da sua completude.

Opondo-se à ideia de simplificação proposta por Descartes, que favoreceu a suprematização da objetividade, e na qual a aceitação do sujeito foi abdicada pela racionalização do objeto, Morin (2005, p. 30), traz o paradigma da complexidade que esforça-se para fazer com que "as dimensões físicas, biológicas, espirituais, culturais, sociológicas, históricas daquilo que é humano deixem de ser incomunicáveis".

Ao relacionar a complexidade com essas dimensões humanas, Morin (2005, p. 30) chama a atenção para o sujeito complexo, que não age como máquina, que também é feito de estruturas e sistemas mas que se associam no funcionamento do todo e essas partes são dimensões que não podem ser substituídas, pois entende-se que cada sujeito é único dentro da sua própria complexidade.

Chamando a atenção para a relação entre as partes do todo, Raynalt (2004, p. 25) destaca que

O mundo real, na sua essência, é total. Ele é feito de interações múltiplas e complexas entre os muitos elementos que o compõem, não conhecendo ou admitindo fronteiras estanques. Essa totalidade do mundo, sua unicidade, as correspondências entre os elementos que o compõem constituíram um dos primeiros modos de construção da consciência do universo pelo pensamento humano e da concepção da posição do homem nele.

Morin (2003, p. 92) salienta que “o pensamento humano sempre enfrentou a complexidade e tentou ou bem reduzi-la, ou bem traduzi-la”. Ora, o reducionismo está presente na racionalidade técnico instrumental, que fragmenta as áreas do conhecimentos visando a produtividade da ciência. A tentativa por traduzir a complexidade seria intuito desta nova racionalidade que compreende o todo e a relação entre suas partes.

A proposta de Morin (2005, p. 83) com o pensamento complexo não nega o determinismo e o entendimento do pensamento simples, mas “os considera insuficientes, sabe que não se pode programar a descoberta, o conhecimento, nem a ação”. Por sua vez, o pensamento complexo “não resolve por si só os problemas, mas se constitui numa ajuda à estratégia que pode resolvê-los” (MORIN, 2005, p. 83).

Esta racionalidade exige a busca pela compreensão por áreas ou relações desconhecidas até então, portanto incertas. Morin (2003) destaca que “a reforma do pensamento vai gerar um pensamento do contexto e do complexo. Vai gerar um pensamento que liga e enfrenta a incerteza” (MORIN, 2003, p. 92).

Maturana e Varela (1995) preocupam-se com esse aspecto da responsabilidade com a incerteza, e chamam a atenção para a valorização da alteridade como agente ativo na apreensão da realidade.

O conhecimento do conhecimento compromete. Compromete-nos a tomar uma atitude de permanente vigilância contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um de nós vê fosse o mundo, e não um mundo, que produzimos com outros (MATURANA e VARELA, 1995, p. 262).

Pensar alternativas que não foram testadas e comprovadas ou pensar nos indivíduos como sujeitos que não vivem isolados, são sociais, aprendem com o social, envolvem-se com a produção de conhecimento e a relação destes com a mesma, é algo desafiador para o paradigma estabelecido, pois é um trabalho que ocupa-se da insegurança.

Por outro lado, essa insegurança presente no pensamento complexo requer o encadeamento de áreas do conhecimento a fim de minimizar as incertezas. Raynalt (2004, p. 25) observa que “dentro da totalidade complexa do mundo, algumas disciplinas se relacionam por terem objetos e relevâncias comuns. Algumas relações são estabelecidas para dar conta de determinados pressupostos teóricos e metodológicos”.

Compreendendo o sentido de totalidade e complexidade, não podemos negar o valor das disciplinas o todo o conhecimento gerado por elas. Raynalt (2004, p. 26) destaca que, “são os seus conceitos, seus métodos e suas modalidades de validação do conhecimento que constituem, até hoje, a fundamentação de nossa capacidade de conhecer o mundo, bem como de nos conhecermos”.

Para Raynalt (2004, p. 26), dois motivos podem afastar o conhecimento do real na complexidade: “as barreiras entre as disciplinas e a hiperespecialização científica”, porém nessa época de discussão sobre os limites disciplinares, é necessário ao menos “tentar tornar possível o diálogo e a colaboração entre as disciplinas tal como existem, sem colocar em questão logo de início suas fundamentações teóricas e metodológicas” (RAYNALT, 2004, p. 26).

Raynalt (2004, p. 26) defende que a interdisciplinaridade não deve ser forçada, antes precisa ser adequada de acordo com objetos de estudo que necessitam de uma contribuição.

Nessa perspectiva, chamar pela interdisciplinaridade não significa que todas as pesquisas científicas devam necessariamente ser interdisciplinares. Em

outros termos, a interdisciplinaridade não deve se tornar uma nova exigência para toda e qualquer produção científica, mesmo que os modismos que ora afetam as instituições de pesquisa possam às vezes nos fazer pensar o contrário. São certos objetos e certos assuntos que necessitam de uma colaboração entre diferentes disciplinas para ser adequadamente estudados. (RAYNALT, 2004, p. 26)

Para Leff (2010, p. 33-34) a articulação entre as ciências só se justifica se determinada ciência não puder apreender “processos materiais”, necessitando da confluência de “duas ou mais ordens de materialidade, objeto de diferentes ciências”.

Esta articulação entre as ciências não significa uma integração de objetos de estudo, pois estes são próprios de cada teoria gerando conhecimentos específicos. Mais que isso, significa uma vantagem cognitiva na articulação de conceitos teóricos dentro dos seus próprios campos (LEFF, 2010, p. 33-34).

Para Raynalt (2004, p. 26) as relações entre as disciplinas devem ser compatíveis “com o projeto de fazer com que a colaboração assim estabelecida conduza cada uma delas a uma evolução importante de seus procedimentos e de seus modos de produção do conhecimento”.

De acordo com Leff (2010, p. 37-38) a interdisciplinaridade é necessária como “articulação dos conhecimentos”, mas, sendo as disciplinas frutos de um movimento positivista, fundadas em objetos empíricos, teria a interdisciplinaridade um caráter ideológico na evolução das ciências, pois significa um avanço nas “articulações teóricas” entre as disciplinas.

Há que se ponderar que todas essas questões não acontecem de maneira irrefutável. Tanto no surgimento de uma nova ramificação de uma disciplina, quanto na concessão de duas ou mais disciplinas a favor de um conhecimento comum. Os debates teóricos, metodológicos, epistemológicos causam resistência. A conquista por espaço disciplinar não acontece de forma simples, porém, diante da complexidade, é essencial que as próprias disciplinas repensem seus objetos de estudo e a sua consonância com o todo.

Diante do panorama exposto, esta pesquisa pretende à interdisciplinaridade através da articulação dos conceitos estudados nas diversas disciplinas do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional. Neste primeiro tópico buscamos relacionar os conceitos de totalidade, complexidade e interdisciplinaridade, contrapondo-se ao paradigma estabelecido da racionalidade técnico instrumental.

Na próxima seção buscaremos relacionar o pensamento complexo com a proposta da Clínica da Atividade, metodologia que fundamenta esta pesquisa.

3.1.1 Complexidade e a Clínica da Atividade

Partindo da totalidade complexa, fundamentada em Morin (2005), entende-se que o todo é formado pelas partes que não existem isoladas, mas por sua vez, se relacionam com as outras partes em consonância com o todo. Estas relações são complexas e geram incerteza dentro desta nova racionalidade.

A Clínica da Atividade, através da Psicologia do Trabalho analisa as atividades humanas. Este objeto de estudo tem sua própria complexidade. Para Clot (2007, p. 131), “a atividade humana não é nem uma disposição de elementos analisáveis separadamente - uma construção modular - nem uma experiência viva desprovida de estruturação”.

A metodologia da Clínica da Atividade parte de uma singularidade dentro de um todo. Tem base em Vigotsky (1998, p. 5), que propõe um tipo de *análise em unidades*. “Com o termo unidade queremos nos referir a um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que as perca” (VIGOTSKY, 1998, p.5).

Dentro da metodologia da Clínica da Atividade, o método da Autoconfrontação simples e cruzada se propõe a analisar uma dupla de trabalhadores dentro do seu ambiente real de trabalho, sendo que esta dupla pertence a um coletivo. Se pensarmos o coletivo como uma totalidade complexa, a dupla de trabalhadores analisada será obviamente, uma das partes desse todo.

De acordo com Clot (2007, p. 126), “a singularidade pode ser objeto de estudo desde que se integre a compreensão de uma situação à unidade subjetiva de uma experiência e não apenas às representações funcionais que, por outro lado, essa mesma experiência supõe”.

Para se compreender uma situação e relacioná-la à unidade de uma experiência, devemos levar em conta que tipo de análise faremos do nosso objeto de estudo.

De acordo com Morin (2003, p. 93), existe uma diferenciação entre “explicar” e “compreender”: “Explicar é considerar o objeto de conhecimento apenas como um objeto e aplicar-lhe todos os meios objetivos de elucidação”. Morin não nega a necessidade de explicação de um objeto, antes a considera fundamental para uma compreensão objetiva, porém “insuficiente para a compreensão humana” (MORIN, 2003, p, 93).

Já compreender exige um processo de alteridade, de empatia. Para Morin (2003, p. 93), “compreender comporta um processo de identificação e de projeção de sujeito a sujeito”. Morin (2003, p. 93) usa um exemplo para explicar a compreensão: “Se vejo uma criança em prantos, vou compreendê-la não pela medição do grau de salinidade de suas lágrimas, mas por

identificá-la comigo e identificar-me com ela. A compreensão, sempre intersubjetiva, necessita de abertura e generosidade”.

A salinidade das lágrimas da criança está na ordem da explicação a partir de uma observação, já a identificação com a criança em prantos está na ordem da compreensão, pela sua característica de interpessoalidade.

Clot (2007, p. 130), corroborando com Morin (2003), aceita que uma análise em sua completude deve aliar explicação e compreensão.

Não poderíamos explicar melhor nosso interesse por uma metodologia que busque uma terceira via para além de uma psicologia estritamente “compreensiva” e de uma psicologia “explicativa” e preditiva. Nem explicação externa dada pelo pesquisador, nem simples descrição do vivido pelo sujeito, a análise associa explicação e compreensão quando a mesma atividade é re-descrita num novo contexto (CLOT, 2007, p. 130).

A re-descrição da atividade apresentada por Clot (2007) é um dos momentos da autoconfrontação, em que o trabalhador, de posse das imagens gravadas em formato audiovisual de sua própria atividade de trabalho, é convidado a descrevê-la.

Porém, nessa explicação e compreensão a partir da re-descrição da atividade, não há como se prever se haverá ou não uma tomada de consciência por parte do trabalhador sobre o seu próprio trabalho. Esta característica de “enfrentamento da incerteza” também está presente na reforma do pensamento proposta por Morin (2003, p. 92).

O “enfrentamento da incerteza” na proposta da Clínica da Atividade se dá pelo próprio trabalhador em situação de autoconfrontação. Segundo Clot (2007, p.127), a análise psicológica do trabalho “concerne àquilo que os homens fazem com as provações pelas quais passam e às soluções que eles encontram, ou não encontram, a fim de enfrentá-las”.

A proposta da Clínica da Atividade compreende os trabalhadores como especialistas nas suas atividades de trabalho. Numa atitude de protagonistas da sua própria atividade, os trabalhadores analisados passam da condição de “observados” à de “observadores” (CLOT, 2007, p. 133).

Sobre esse aspecto, Morin (2005, p. 29-30) afirma que “o próprio progresso do conhecimento científico exige que o observador se inclua em sua observação, o que concebe em sua concepção; em suma, que o sujeito se reintroduza de forma autocrítica e auto-reflexiva em seu conhecimento dos objetos”. A aceitação e retorno ao sujeito como parte imprescindível do meio é um contratempo no caminho da ciência, pois considera levar em conta toda a reflexão em torno daquilo que não se pode ponderar e, mais, exige desbravar um campo desconhecido.

Esta indeterminação é descrita por Clot (2007, p.130) como um sentido que está em constante transformação: “nem pré-constituído nos sujeitos, nem decretado pelo pesquisador, o sentido das situações analisadas surge na relação entre uma situação dada e uma outra situação. Esse fenômeno de produção do sentido é por outro lado uma experiência corrente” (CLOT, 2007, p. 130).

A partir da metodologia da Clínica da atividade, o sentido de uma situação real de trabalho não pode ser conhecido *a priori*. Ao contrário, este sentido se modifica, pois o trabalho é uma atividade humana que tem sua dinâmica própria.

Clot (2007, p. 129), salienta que a análise psicológica do trabalho integra a incerteza em relação aos dados analisados, por conta desta constante mutação da atividade do trabalho.

Com efeito, o sentido renasce nos deslocamentos provocados pela atividade comum, que põe em confronto os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, nas “passagens” de uma atividade a outra. E é aqui que a análise psicológica do trabalho encontra problemas práticos de difícil solução. Porque é preciso dotá-la nesse caso de um quadro de referência para uma elaboração que inclua uma desconfiança em relação a tudo o que se deseja alcançar. De fato, a própria matéria da análise do trabalho são as metamorfoses da atividade ao longo do tempo, incluindo as metamorfoses que essa análise provoca (CLOT, 2007, p. 129).

Ao se analisarem situações reais de trabalho, mesmo formulando hipóteses, as situações reais nos apresentam invariavelmente conjunturas diferentes das nossas expectativas. Sobre esse aspecto, Clot (2007, p. 133) salienta que “é necessária uma abordagem dialógica da situação que aceite com lucidez este aspecto do método: a atividade real analisada nunca é a atividade prevista para a análise”.

Nesse sentido, a Clínica da Atividade se situa plenamente no pensamento complexo. Para Morin (2005, p. 68), o pensamento complexo “diz respeito, por um lado, ao mundo empírico, à incerteza, à incapacidade de ter certeza de tudo, de formular uma lei, de conceber uma ordem absoluta. Por outro lado diz respeito a alguma coisa de lógico, isto é, à incapacidade de evitar contradições”.

Partindo dessa situação entre a metodologia da Clínica da Atividade e a complexidade, entendemos essa proposta como uma alternativa à racionalidade técnico instrumental, pois, mesmo estando dentro da lógica de produção, procura dar uma contribuição aos sujeitos que estão inseridos na atividade do trabalho. A atividade do trabalho, por sua vez, faz parte de um todo complexo, que a psicologia do trabalho esforça-se em explicar e compreender. Além disso, ao colocar o trabalhador na posição de “observador” e não mais de “observado” (CLOT, 2007, p. 133), lhe dá condições de se perceber dentro do seu universo de trabalho de

“forma autocrítica e auto-reflexiva” e enfrentar as incertezas que lhe são impostas (MORIN, 2005, p. 30).

No tópico posterior apresentaremos algumas considerações sobre a relação da Universidade com a escola pública a partir dos conceitos de Santos (1997; 2011) e o fortalecimento dessa relação através dos objetivos do PIBID.

3.2 Alguns Aspectos da Relação Universidade e Escola Pública Através do PIBID

Duas dicotomias tratadas por Santos (1997) são importantes para esta pesquisa. A primeira refere-se à dicotomia educação-trabalho. Para Santos (1997, p. 24), atualmente a sequência educação-trabalho é questionada pois “a acelerada transformação dos processos produtivos faz com que a educação deixe de ser anterior ao trabalho para ser concomitantemente deste”.

No PIBID, essa sequência entre educação e trabalho, antes existente e muito debatida nos cursos de licenciatura se minimiza, pois os licenciandos estão efetivamente inseridos nas instituições formadoras e nas escolas públicas. Simultaneamente participam de suas graduações na educação superior e realizam projetos pedagógicos, que podem ser traduzidos como trabalho na educação básica.

A segunda dicotomia tratada refere-se à teoria-prática. De acordo com Santos (1997, p.24), “desde o séc. XIX a universidade pretende ser o lugar por excelência da produção de conhecimento científico. Não admira, pois, que a sua reputação seja tradicionalmente medida pela sua produtividade no domínio da investigação”.

Encontra-se aqui uma correspondência desta dicotomia com a anterior: a educação sempre esteve relacionada à teoria e o trabalho, à prática. Percebe-se a crítica que Santos faz às instituições de ensino superior no que diz respeito à excessiva observação da educação e da teoria em detrimento do trabalho e da prática.

De acordo com Bianchi (2016, p. 41), a distância entre teoria e prática é um problema recorrente nos projetos dos cursos de licenciatura, “colocando, em geral, em posição precedente a teoria, vindo a prática sempre depois, por meio de estágios de duração insuficiente e, sobretudo, de concepção precária.”

Para Santos (1997, p. 25) a universidade pode ser comparada à uma “torre de marfim insensível aos problemas do mundo contemporâneo”, conseqüentemente indiferente aos

problemas da escola pública. Mesmo que tenha ajudado a formar os futuros trabalhadores desta instituição, a “universidade” se faz alheia às suas necessidades.

Sobre a desvinculação entre teoria e prática, o Relatório de Gestão do PIBID (2009-2013) elaborado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB aponta para a fragilidade encontrada nos cursos de licenciatura e evidenciada no Estudo Avaliativo de 2014. Do mesmo modo destacam o PIBID como uma iniciativa de aliar teoria e prática por meio da inserção dos licenciandos na realidade escolar.

A perenidade do problema da formação – a desvinculação teoria-prática - é apontada pelas pesquisadoras como uma fragilidade dos cursos de formação de todo o país. O espaço da ação docente se distancia do espaço da formação, não sendo o primeiro mobilizador de saberes para a profissionalização dos professores. Este fato fica marcado nos documentos produzidos pelas consultoras que apontam ser o Pibid uma oportunidade robusta de fazer com que a produção cultural da escola seja apropriada pelos futuros professores – os alunos das licenciaturas que participam do programa. (DEB, 2013, p. 60)

Santos (2011, p. 60) discute a necessidade de relação entre a universidade e a escola pública, destacando que seria este um meio para que a universidade reconquistasse sua legitimidade. Esta relação seria possível sobretudo no que diz respeito ao saber pedagógico oferecido pela educação básica.

Santos (2011, p. 63) propõe ainda, através da “Reforma da Universidade”, três passos importantes que corroboram com as iniciativas e objetivos destacados pelo PIBID:

1. Valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada;
2. Reestruturação dos cursos de licenciatura de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e formação acadêmica;
3. Colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo da pesquisa-ação.

Um dos problemas geradores do PIBID foi a fragilidade das licenciaturas, principalmente sobre às questões referentes à ausência de ações envolvendo teoria e prática.

Em sua concepção, o programa é voltado para a iniciação à docência, visando justamente a formação inicial de qualidade. Esta formação só seria garantida oportunizando vivências dos licenciandos com a escola pública, seu futuro lócus de trabalho.

A colaboração entre professores universitários e professores da escola pública proposta por Santos (2011) também se dá por meio do PIBID, sendo o programa uma iniciativa na qual coordenadores, supervisores e licenciandos se tornam pesquisadores de sua própria prática.

Partindo do princípio de colaboração entre universidade e escola pública, Bianchi (2016, p. 43) observa que o PIBID “tem potencial para aproximar os ‘espaços de formação

docente', reafirmando o papel de co-formadora da escola e colocando os professores da rede pública em evidência e com participação ativa neste processo”.

De acordo com Silva (2013, p. 27-28), a relação entre a universidade e a escola pública é um desafio que permeia os cursos de licenciatura, no caso do curso de Artes esse desafio é ainda maior pois “vem acompanhado da necessidade de afirmação de uma disciplina que até bem pouco tempo era vista apenas como um espaço de atividades diferenciadas ou de apoio para outras disciplinas (não que isso hoje já pertença a um passado distante)”.

Para Silva (2009, p. 31-32), “políticas públicas voltadas para a formação inicial de professores, em especial professores de artes visuais, que os introduzam nas ações cotidianas do espaço escolar se traduzem em um projeto emancipatório para o professor e àqueles que são sujeitos de suas ações”.

Nesse sentido, a busca por uma contribuição maior ao PIBID fez como que esta pesquisadora, na sua função de supervisora, buscasse este programa de mestrado, melhorando, assim, também sua atribuição de co-formadora das professoras em formação.

Nesta pesquisa a relação entre universidade e escola pública está evidenciada principalmente nos diálogos entre esta pesquisadora com as professoras em formação envolvidas no âmbito de uma Clínica da Atividade Docente.

A seguir apresentaremos conceitos de análise dialógica de Bakhtin.

3.3 A Análise Dialógica do Discurso

Segundo Bakhtin (2011, p. 261) "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem", portanto o trabalho docente, entendido como uma entre tantas atividades humanas, se realiza também através da linguagem.

Para esta pesquisa, a linguagem será analisada através das suas formas verbal e não-verbal, por meio das transcrições produzidas nas autoconfrontações e por meio da observação em vídeo, além da própria fala, dos gestos e expressões não apresentados por meio da fala.

De acordo com Bakhtin (2011, p. 261), "o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana". Estes enunciados são os modos como os indivíduos realizam seus pensamentos por meio da palavra, sendo que "cada enunciado particular é individual,

mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso" (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Conceituando gênero de atividade, Clot (2010, p. 123) indica que “os gêneros do discurso e os gêneros de técnicas formam, conjuntamente, o que se pode designar por gêneros de atividades”. Ou seja, aliando as formas relativamente estáveis de discurso dos professores àquilo que se faz no trabalho docente repetidamente, temos o gênero de atividade.

A análise dos gêneros do discurso através das transcrições e dos vídeos produzidos pelas autoconfrontações será fundamental para esta pesquisa pois possibilitará compreender os enunciados realizados no trabalho docente e sobre o trabalho docente.

Lima (2010, p. 74) argumenta que para identificar e descrever os gêneros do discurso, necessitamos compreender sua constituição, sendo que estes gêneros são organizados em quatro elementos: *o conteúdo temático, a construção composicional, o estilo e a arquitetônica*.

O *conteúdo temático* se refere ao *sentido* do enunciado (LIMA, 2010, p. 74). O sentido do enunciado é dado de acordo com o seu contexto. Levando em conta que no contexto da atividade docente, alguns termos são repetidos usualmente, temos conteúdos temáticos próprios desta atividade. Por meio da autoconfrontação, é possível identificar de que temáticas os interlocutores estão tratando (ECKER, 2016, p. 37).

Segundo Sobral (2009, p. 68-69) a *construção composicional* “se vincula com as formas da língua e com as estruturas textuais”. O molde dado ao discurso em formas de gênero e em diferentes contextos se constitui na sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 283). Para Bakhtin (2011, p. 286), “escolhemos um tipo de oração do ponto de vista do enunciado *inteiro* que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina a nossa escolha”, ou seja, enquanto falantes, nós designamos em função do nosso interlocutor que estrutura nosso discurso deve seguir ou ser composto em diferentes situações.

O *estilo* é o modo pessoal como o falante reformula aquilo que já foi repetido por outros. De acordo com Bakhtin (2011, p. 265), todo enunciado “é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante”. Para Brait (2010, p. 88-89), “se o enunciado reflete, em qualquer esfera da comunicação, a individualidade de quem fala ou escreve, ele naturalmente possui um estilo individual”.

De acordo com Brait, a individualidade do estilo interage com um determinado coletivo, (2010, p. 98),

A concepção de estilo, no sentido bakhtiniano, pode dar margens a muito mais do que a simples busca de traços que indiciem a expressividade de um indivíduo. Essa concepção implica sujeitos que instauram discursos a partir

de seus enunciados concretos, de suas formas de enunciação, que fazem história e são a ela submetidos. Assim, a singularidade estará necessariamente em diálogo com o coletivo em que textos, verbais, visuais ou verbo-visuais, deixam ver, em seu conjunto, os demais participantes da interação em que se inserem e que, por força da dialogicidade, incide sobre o passado e sobre o futuro.

Assim, através da reformulação dos enunciados pelo indivíduo, enunciados replicados tornam-se singulares, porém essa singularidade traz traços do coletivo ao qual pertence o sujeito falante. Esses traços, por sua vez, trazem elementos do passado e prevêem o futuro através do diálogo.

A *arquitetônica* se constitui por meio das “relações interlocutivas”, ou seja, o diálogo. “Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é a possibilidade de seu direcionamento a alguém, de seu endereçamento” (BAKHTIN, 2016, p. 62).

Segundo Bakhtin/Volochínov (2004, p. 112) “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” e constituem a unidade de análise da complexidade do coletivo. Ainda, a palavra (aqui entendida como o enunciado) “dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos”.

De acordo com Bakhtin, o enunciado é criado em função da atitude responsiva do outro (2016, p. 62), “esses outros, para os quais o meu pensamento se torna real pela primeira vez (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva”.

Toda a construção do enunciado considera as particularidades do destinatário.

Ao construir o meu enunciado, procuro definí-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). Ao falar, sempre levo em conta o campo aperceptivo da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias - tudo isso irá determinar a sua ativa compreensão responsiva do meu enunciado a ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o *estilo* do enunciado (BAKHTIN, 2016, p. 63-64).

Nesta pesquisa as relações interlocutivas constituem relevância primordial, pois as análises serão produzidas a partir dessas relações. As relações inicialmente possíveis de serem analisadas são: a relação professor e aluno no momento da aula; na autoconfrontação simples

(situação em que a professora vê sua atividade no vídeo, descreve e é entrevistada sobre esta atividade), a relação da professora em formação com ela mesma, ao se observar no vídeo e a relação da professora com a pesquisadora; na autoconfrontação cruzada (situação em que a professora vê a atividade da sua colega no vídeo, descreve e dialoga com a sua colega e com a pesquisadora sobre esta atividade), existem as relações da professora com ela mesma, com a sua colega e com a pesquisadora. Uma outra relação possível de ser analisada está na relação das professoras em formação com o seu coletivo. Bakhtin/Volochínov (2004, p. 112) salienta que, “mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”.

A partir das relações interlocutivas incentivadas por meio da autoconfrontação, desencadeia-se o desenvolvimento através do processo dialógico. A segunda teoria tratada a seguir, apresenta o conceito Vigotskyano de desenvolvimento adotado nesta pesquisa.

3.4 Vigotsky e o Desenvolvimento Humano

O conceito de desenvolvimento utilizado para essa pesquisa é o de desenvolvimento humano definido por Vigotsky. Este desenvolvimento será analisado a partir da atividade docente das professoras em formação.

Vigotsky, citando Engels, expõe a abordagem dialética como principal abordagem para proposição de novos métodos. Isto porque, segundo esta abordagem, o homem não só é transformado pelo seu meio, mas também o transforma, ocorrendo nessa ou nessas transformações também o seu desenvolvimento psicológico (VIGOTSKY, 2007, p. 62).

Do ponto de vista desta pesquisa, considera-se a formação docente como uma esfera na qual o professor tanto é transformado pelo seu meio, sendo o principal deles a escola, como também cria condições para o seu próprio desenvolvimento dentro desse meio.

Três princípios apontados por Vigotsky da abordagem dialética são importantes para essa pesquisa. São eles: “analisar processos e não objetos”, “explicação *versus* descrição” e “o problema do comportamento fossilizado” (VIGOTSKY, 2007, p. 63-69). Analisaremos esses princípios separadamente, a fim de os relacionarmos com os fundamentos desta pesquisa.

O primeiro princípio se opõe à análise do objeto, por concebê-lo como estático. Assim sendo, a análise de processos é indispensável ao tratar de processos psicológicos

(VIGOTSKY, 2007, p. 63). Se entendemos o desenvolvimento psicológico como algo que não é estanque, precisamos analisá-lo em seu processo.

De acordo com Vigotsky, (2007, p. 64) “qualquer processo psicológico, seja o desenvolvimento do pensamento ou do comportamento voluntário, é um processo que sofre mudanças a olhos vistos”. Por entender este processo de mudança em seu ápice, o método da autoconfrontação é relevante ao analisar o professor em sua prática, em contato com o vídeo produzido a partir de sua própria aula.

Outro aspecto da proposta do método de Vigotsky (2007, p. 64) está na sua perspectiva de “*desenvolvimento-experimental*, no sentido de que provoca ou cria artificialmente um processo de desenvolvimento psicológico”. Espera-se nesta pesquisa e, através do método da autoconfrontação, provocar o desenvolvimento psicológico das professoras em formação envolvidas. Para tanto, buscamos em Clot (2010, p. 63) a concepção de desenvolvimento psicológico como método: “o desenvolvimento só pode ser objeto da psicologia se ele é também seu método: um método que, para os sujeitos, seja o meio de descobrir suas capacidades ao se avaliarem diante do que fazem”.

O segundo princípio rejeita a pura descrição, por se tratar da análise de fenômenos psicológicos. Portanto se vale da explicação desses fenômenos. Vigotsky (2007, p. 66) argumenta que este tipo de análise “procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos em vez de suas características perceptíveis”.

Segundo Lima (2016) “se queremos acessar a essência, devemos ir além da aparência”. Nesse sentido, a análise dialógica do discurso expressa por Bakhtin (2011) e utilizada nesta pesquisa vem ao encontro de nossos propósitos, se o que buscamos é mostrar o trabalho e o possível desenvolvimento das professoras em formação em sua prática, ou seja, o trabalho na sua essência, como atividade humana.

O terceiro princípio do método proposto por Vigotsky (2007, p. 67) corresponde ao “comportamento fossilizado”, que o autor define como “processos psicológicos automatizados ou mecanizados, os quais, dadas as suas origens remotas, estão sendo repetidos pela enésima vez e tornaram-se mecanizados”.

Dentro da atividade docente, alguns processos são repetidos a ponto de se tornarem “comportamentos fossilizados”. Mesmo no trabalho com professoras em formação, alguns desses processos se repetem, ainda que não sejam frequentes. Ao colocar essas professoras em contato com o seu próprio trabalho, por meio da autoconfrontação, buscamos compreender a origem e o processo do desenvolvimento psicológico de ambas, compreendendo os dois planos, citados por Vigotsky (2007, p. 68): “aquele que é, e aquele que foi”.

Ao analisar as professoras em formação em sua prática, desenvolvendo a atividade docente, entende-se a afirmação de Vigotsky (2007, p. 68): "é somente em movimento que um corpo mostra o que é", ou ainda "estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança". Ao compreender essas afirmações, entende-se que é necessário analisar o trabalho das docentes no momento em que ele se encontra em ação, no momento em que ele acontece na realidade.

De acordo com a teoria de Vigotsky, o desenvolvimento não é linear, ele se expande multidimensionalmente. Vigotsky (2007, p. 95) afirma que "não podemos nos limitar meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado". Porém, dentro dessas infinitas dimensões do desenvolvimento, dois níveis são necessários para a compreensão "do processo de desenvolvimento e da capacidade de aprendizado" (VIGOTSKY, 2007, p. 95).

Vigotsky (2007, p. 97) aborda então a "zona de desenvolvimento proximal" (ZPD), que é a distância entre dois níveis importantes para o entendimento dessa abordagem: o "nível de desenvolvimento real" (aquilo que se consegue fazer individualmente), e o "nível de desenvolvimento potencial" (aquilo que se consegue fazer com a ajuda de um professor ou de um colega mais capaz).

A análise da ZPD nesta pesquisa se dá pela utilização do método tanto na autoconfrontação simples quanto na cruzada, quando as professoras em formação dialogam e refletem com o seu próprio trabalho, com o trabalho de sua colega, entre elas sobre seus trabalhos e com a pesquisadora, acessando através destas atividades dialógicas a ZPD, por meio dos níveis de desenvolvimento real e potencial.

O diálogo que foi incentivado através da autoconfrontação relaciona-se com o propósito apontado por Vigotsky (1998, p. 06): "a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social." Considera-se ainda que é no diálogo e nas possíveis discussões sobre diferenças de pontos de vista que os indivíduos podem vir a desencadear o desenvolvimento.

A próxima teoria abordada tem sua origem na Ergonomia de Guérin et al. (2001). Os conceitos trazidos são necessários principalmente para a análise das prescrições da atividade docente e sobre como essas prescrições são realizadas na prática, evidenciadas nesta pesquisa, por meio das autoconfrontações produzidas.

3.5 Trabalho Prescrito e Trabalho Realizado

A Ergonomia da Atividade estuda a atividade do trabalho, juntamente com as condições dadas ao trabalhador e as adaptações que o mesmo faz na realização da sua atividade profissional (GUÉRIN et al, 2001, p. 7-11). Utilizaremos os conceitos da Ergonomia da atividade, a fim de mobilizar os conceitos de *trabalho prescrito* e *trabalho realizado*, amplamente importantes para a perspectiva desta pesquisa. Antes porém é necessário conceituar o trabalho, a tarefa e a atividade.

De acordo com Guérin et al. (2001, p. 11), “o *trabalho* é a unidade de três realidades: a atividade do trabalho, as condições de trabalho e o resultado da atividade de trabalho”. Para analisar o trabalho, precisaríamos analisar o funcionamento dessa composição, mas pela sua complexidade teórica e prática, isso não acontece, na prática. Cada elemento dessa composição é analisado isoladamente (GUÉRIN et al., 2001, p.11).

Ao definir a *tarefa*, Guérin et al (2001, p. 15), destacam que “a tarefa não é o trabalho, mas o que é prescrito pela empresa ao operador”. Dentro desse contexto, a tarefa é muito atrelada à produção e ao lucro. A tarefa se relaciona com o trabalho, mas não deve ser confundida com este, pois “as condições determinadas não são as condições reais, e o resultado antecipado não é o resultado efetivo” (GUÉRIN, et al. 2001, p. 14).

A *atividade* de trabalho, por sua vez, “é uma estratégia de adaptação à situação real de trabalho, objeto da prescrição” (GUÉRIN, et al. 2001, p. 15). A atividade, portanto, é a adequação encontrada pelo trabalhador, “em situação real de trabalho”, para atender à demanda que lhe é prescrita.

Guérin et al (2001, p. 15) trazem então a diferença entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho realizado*: “a distância entre o prescrito e o real é a manifestação concreta da contradição sempre presente no ato de trabalho, entre “o que é pedido”, e “o que a coisa pede”. Para a análise ergonômica da atividade, trabalho seria o estudo das adaptações encontradas pelo trabalhador para se ajustar entre esses dois meios, “ou seja, a análise do sistema homem/tarefa” (GUÉRIN et al 2001, p. 15).

Na esfera que envolve o trabalho prescrito estão as condições determinadas para que a tarefa aconteça e os resultados antecipados a partir desta, constituindo a tarefa, no trabalho prescrito; na esfera que envolve o trabalho realizado estão as condições reais encontradas pelo trabalhador os resultados efetivos a partir da atividade de trabalho, constituindo assim, o trabalho realizado (GUÉRIN et al 2001, p. 15).

No próximo tópico discutiremos os conceitos de trabalho prescrito e trabalho realizado voltados para a atividade docente.

3.5.1 Trabalho prescrito e trabalho realizado na atividade docente

A Ergonomia da Atividade Docente se utiliza dos conceitos da Ergonomia da Atividade para tratar do trabalho do professor, que, até recentemente, não era tratado como trabalho, como atesta Machado (2004, p. xii-xix).

De acordo com Souza-e-Silva (2004, p. 90), para a análise ergonômica da atividade docente, “as prescrições e a aprendizagem dos alunos, assim como a organização escolar, não podem estar separadas da atividade do professor, pois entre as prescrições e os alunos existe um trabalho de organização de tarefas e dos meios pelos coletivos de trabalho”. Ou seja existe uma ponte estabelecida pelo professor entre as prescrições que são atribuídas ao professor e como ele as realiza em sua prática.

Souza-e-Silva (2004, p. 89-90) destaca que “como nas demais profissões, o trabalho do professor consiste em utilizar procedimentos concebidos por outros, advindos de uma cascata hierárquica”. Esta cascata hierárquica se constitui desde a Constituição Federal, passando pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), até chegar às leis educacionais próprias do estado, do município e do próprio estabelecimento de ensino. Todas essas leis são configuradas como prescrições para o trabalho docente.

Nesta pesquisa, o trabalho prescrito está expresso nas leis que regem o ensino de Arte, nas leis que regem o PIBID, nas Diretrizes Curriculares, já o trabalho realizado será evidenciado por meio das filmagens das aulas das professoras em formação.

Segundo Lima (2010, p.87), "o trabalho do professor é normalmente realizado em um espaço já organizado, a escola, e a constituição de grupos de alunos, a definição dos tipos de tarefas, o tempo a ser dedicado, etc. não são definidos pelo professor, mas lhe são impostos por uma organização"; essas definições são as prescrições do trabalho docente, o modo e as condições como o professor desempenha essas prescrições faz parte do trabalho realizado na atividade docente.

As estratégias encontradas pelos professores ao adequar estas determinações hierárquicas se constituem no trabalho realizado da atividade docente. Para Lima (2010, p.

87), “o estudo da atividade de trabalho docente consiste na explicitação do modo como o professor conciliará esses dois tipos de exigências para realizar suas atividades didáticas”. Lima (2010, p. 87), conceitua ainda a *autoprescrição*, que o próprio professor se faz para dar conta das prescrições a ele impostas, como sendo “uma atividade permanente de interpretação, de redefinição e de elaboração por parte do docente, engajando-o como sujeito”.

Mesmo na atividade de trabalho realizada pelo professor, o próprio profissional se autoprescreve e prescreve tarefas aos alunos, mas os alunos interpretam essas prescrições e “essa interpretação tem consequências no desenvolvimento da aula e nas interações dela resultantes” (LIMA, 2010, p. 87).

Para Souza-e-Silva (2004, p. 93), “a questão não consiste apenas em saber como um professor faz para gerenciar as interações em sala de aula, mas como ele faz para organizar um meio de trabalho que mobiliza um grupo/classe de modo a realizar coletivamente uma tarefa”.

Este aspecto apresentado por Souza-e-Silva, tem importância primordial pois aponta diretamente para a problemática desta pesquisa. A gestão de sala de aula é um dos elementos mais relevantes da atividade docente e compreender como o professor realiza essa gestão, engajando seus alunos na realização das tarefas prescritas por ele é primordial (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 94).

Na busca de estratégias de gestão de sala de aula, os professores se deparam com quatro dimensões relacionadas entre si e relativas ao trabalho docente que serão importantes para a análise desta pesquisa, sendo elas: a *impessoal*, a *pessoal*, a *interpessoal* e a *transpessoal*.

Lima (2013, p. 26) conceitua essas quatro dimensões

A dimensão “impessoal” corresponde à atividade prescrita, seja de maneira oficial, seja de maneira oficiosa. A dimensão “pessoal” corresponde a uma apropriação da dimensão impessoal pelo sujeito na relação com os outros, o que vem a constituir a dimensão “interpessoal” da atividade: esta não existe sem destinatários. Finalmente, a dimensão “transpessoal” corresponde às maneiras comuns de se fazer algo em um coletivo, partilhadas pelos sujeitos em dado meio, isto é, aos gêneros da atividade, que - por sua vez -, paradoxalmente, englobam e são englobadas pelos gêneros do discurso, em um amálgama indissolúvel.

Todas estas dimensões que vão além do trabalho prescrito e do trabalho realizado, levando em conta as relações interlocutivas no contexto do trabalho, e que são importantes no processo de formação das professoras envolvidas, serão analisadas nesta pesquisa a partir da situação de autoconfrontação.

A seguir, trataremos das prescrições no Ensino de Arte, que incidem diretamente sobre o trabalho das professoras em formação nesta pesquisa.

3.5.2 Trabalho prescrito no Ensino de Arte

Como já citado, as atividades realizadas pelos docentes decorrem de uma “cascata hierárquica” (SOUZA-E-SILVA, 2004). No ensino de arte, as principais prescrições são: 1. a Constituição Federal (1988); 2. a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394 (1996); 3. os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte do Ensino Fundamental (1997); 4. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Ensino Médio (2000); 5. as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de Arte (2008); 6. o Caderno de Expectativas de Aprendizagem de Arte (2012).

Para o contexto desta pesquisa dois outros documentos se configuram importantes por estarem relacionados ao processo de formação das professoras envolvidas: as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais (2009) e o Regulamento do PIBID (2013).

Além dos documentos apontados somam-se ainda os documentos do próprio estabelecimento de ensino: o Projeto Político Pedagógico, a Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente.

Na Constituição Federal (1988) a Arte aparece fixada no artigo 210, da seguinte maneira: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96, a Arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, § 2º).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte do Ensino Fundamental, apontam que “o ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno (PCN, 1997, p. 37). Outro aspecto importante nos PCN diz respeito às áreas da Arte abordadas: “a seleção e a ordenação

de conteúdos gerais de Arte têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança” (PCN, 1997, p. 41).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio (2000), por sua vez, situam a Arte na áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, trabalhando com competências e habilidades:

Ao participar com práticas e teorias de linguagens artísticas nas dinâmicas da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a disciplina de Arte deve colaborar no desenvolvimento de projetos educacionais interligados de modo significativo, articulando-se conhecimentos culturais aprendidos pelos alunos em Informática (Cibercultura), Educação Física (Cultura e Movimento Corporal), Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (Cultura Verbal, trabalhando inclusive as artes literárias) (PCN, 2000, p. 48-49).

As Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de Arte, destacam o trabalho com as quatro áreas da Arte e a formação do professor de Arte, da seguinte forma:

Os conteúdos básicos para a disciplina de Arte estão organizados por área. Devido ao fato dessa disciplina ser composta por quatro áreas (artes visuais, música, teatro e dança), o professor fará o planejamento e o desenvolvimento de seu trabalho, tendo como referência a sua formação. A partir de sua formação e de pesquisas, estudos, capacitação e experiências artísticas, será possível a abordagem de conteúdos das outras áreas artísticas (DCE, 2008, p. 88).

O Caderno de Expectativas de Aprendizagem (2012) de Arte, documento estadual que organiza os conteúdos por ano, traz o dever do professor de “trabalhar em busca da totalidade do conhecimento em arte, cumprindo com os conteúdos básicos da sua formação e relacionando-os com os conteúdos das outras áreas, quando possível” (Caderno de Expectativas de Aprendizagem, 2012, p. 07). Destaca ainda a obrigatoriedade de se trabalhar com a música em todos os anos da educação básica.

Para Silva (2013, p. 28-29), a disciplina de Arte sofre uma crise de identidade na escola “pois, na maioria das vezes, o professor é contratado para ser professor de Artes, entendendo-se por Artes uma disciplina que trabalhe os conhecimentos sobre artes visuais, música, teatro e dança, mesmo sabendo-se que a formação do professor é em apenas uma das áreas”.

Já na Educação Superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Artes Visuais (2009), expressa no artigo 4º, o perfil do profissional formado,

O curso de graduação em Artes Visuais deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para: I - interagir com as manifestações culturais da sociedade na qual se situa, demonstrando sensibilidade e excelência na criação, transmissão e recepção do fenômeno visual; II - desenvolver pesquisa científica e tecnológica em Artes Visuais, objetivando a criação, a compreensão, a

difusão e o desenvolvimento da cultura visual; III - atuar, de forma significativa, nas manifestações da cultura visual, instituídas ou emergentes; IV - atuar nos diferentes espaços culturais, especialmente em articulação com instituições de ensino específico de Artes Visuais; V - estimular criações visuais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico, objetivando o aprimoramento da sensibilidade estética dos diversos atores sociais (DCN do Curso de Graduação em Artes Visuais, 2009, p. 02).

Para o PIBID, as atribuições dos estudantes de licenciatura são as seguintes:

I – participar das atividades definidas pelo projeto; II – dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 8 horas semanais às atividades do Pibid, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente; III – tratar todos os membros do Programa e da comunidade escolar com cordialidade, respeito e formalidade adequada; IV – atentar-se à utilização da língua portuguesa de acordo com a norma culta; V – assinar Termo de Compromisso do Programa; VI – restituir a Capes eventuais benefícios recebidos indevidamente do Programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU); VII – informar imediatamente ao coordenador de área qualquer irregularidade no recebimento de sua bolsa; VIII – elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas; IX – apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho; X – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes; XI – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber (CAPES, 2013, p.17).

No Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Alto da Glória, a disciplina de Arte aparece na Matriz curricular, integrando as disciplinas da Base Nacional Comum, com duas aulas semanais de sexto a nono ano do Ensino Fundamental, nos períodos matutino, vespertino e noturno (PPP, 2012, p. 48-50). A matriz curricular do Ensino Médio do colégio, não especifica as disciplinas, sabe-se porém que a disciplina de Arte integra a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, de acordo com a Base Nacional Comum (PPP, 2012, p.46).

A Proposta Pedagógica Curricular (PPC) de Arte do Colégio Estadual Alto da Glória foi construída com base nas Diretrizes Curriculares Estaduais (2008), conservando as características deste documento. O Plano de Trabalho Docente (PTD) de Arte do colégio, também foi elaborado atendendo aos conteúdos previstos no Caderno de Expectativas de Aprendizagem (2012). Além dos conteúdos estruturantes, básicos e específicos de Arte para cada ano divididos por bimestre, tanto a PPC quanto o PTD trazem ainda as expectativas de aprendizagem para cada conteúdo/ano, a justificativa na escolha desses conteúdos, o encaminhamento metodológico para as aulas de arte, os recursos didáticos utilizados, os critérios e instrumentos de avaliação.

Os documentos e resoluções acima citados serão observados, levando em conta o diálogo com as professoras em formação em situação de autoconfrontação, a partir dos

aspectos referentes à essas prescrições que estão diretamente relacionados com o trabalho docente.

A seguir apresentaremos a metodologia utilizada para a produção dos dados.

4 METODOLOGIA

Antes de detalharmos a metodologia utilizada nesta pesquisa, apresentaremos os conceitos de ciência, método e metodologia com base em Richardson (2012) e Vieira Pinto (1979).

A ciência é conceituada por Vieira Pinto (1979, p. 30) como “a investigação metódica, organizada, da realidade, para descobrir a essência dos seres e dos fenômenos e as leis que os regem com o fim de aproveitar as propriedades das coisas e dos processos naturais em benefício do homem”.

Richardson (2012, p. 20-21) afirma que “o conhecimento caracteriza-se pela procura do porquê de um fenômeno, pela necessidade de explicar a ocorrência do fenômeno” e é a etapa da ciência, “a etapa suprema do conhecimento humano, a única que possibilita a transformação da natureza”.

De acordo com Richardson (2012, p. 22) o “método é o caminho ou a maneira para chegar a determinado fim ou objetivo”, portanto se distingue da metodologia “que deriva do grego *méthodos* (caminho para chegar a um objetivo) + *logos* (conhecimento). Assim a metodologia são os procedimentos e regras utilizadas por determinado método”. “Por exemplo, o método científico é o caminho da ciência para chegar a um objetivo. A metodologia são as regras estabelecidas para o método científico, por exemplo: a necessidade de observar, a necessidade de formular hipóteses, a elaboração de instrumentos etc.” (RICHARDSON, 2012, p. 22).

A metodologia utilizada para esta pesquisa é a Clínica da Atividade, abordagem desenvolvida por Yves Clot (2007), que tem base Vigotskyana e Bakhtiniana, que preconiza provocar o desenvolvimento a fim de analisar processos, levando em conta que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VIGOTSKY, 2007, p. 68). Partindo desta fundamentação, a produção dos dados foi realizada por meio do método da autoconfrontação.

A autoconfrontação é um método criado na França, por Daniel Faïta (1996, p. 46-50) e adotado por Yves Clot (2010, p. 138). Consiste em colocar o trabalhador em contato com o seu próprio ofício através da gravação em vídeo. No caso desta pesquisa, as professoras em formação, por meio das filmagens de suas aulas, puderam se observar no momento de sua prática, refletir e dialogar com sua colega e com a pesquisadora, a fim de produzir, assim, um terceiro ponto de vista. O primeiro ponto de vista seria o próprio ponto de vista da

professora em formação ao se observar no vídeo, o segundo ponto de vista seria o ponto de vista da sua colega ao observá-la no momento de sua atividade docente.

O método da autoconfrontação é composto de duas sessões de autoconfrontação simples e duas sessões de autoconfrontações cruzadas, realizadas a partir dos trechos de aulas selecionadas pelos trabalhadores, neste caso as professoras em formação.

A autoconfrontação simples é a situação na qual a professora em formação assiste ao trecho de sua aula selecionado no vídeo, descreve este trecho e responde perguntas abertas feitas pela pesquisadora a partir do trecho de aula visualizado. Através da autoconfrontação simples, espera-se que a professora em formação, ao se autoanalisar no vídeo, se veja com o olhar do outro. Segundo Clot (2010, p. 253), “a autoconfrontação simples propõe um novo contexto em que o sujeito se torna, por sua vez, um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro”.

A autoconfrontação cruzada é a situação na qual a professora em formação assiste ao trecho de aula selecionado pela sua colega, comenta o que estava acontecendo nesse momento do vídeo, dialoga com sua colega sobre o trecho apresentado, sendo que nesta etapa a dupla interage com a pesquisadora, a fim de gerar um terceiro ponto de vista. Para a realização da autoconfrontação cruzada, requer-se “um binômio de pares, colegas do mesmo nível de *expertise*, que comentem sobre as gravações da atividade do outro na mesma situação de trabalho” (CLOT, 2010, p. 256).

É importante ressaltar de antemão que todos os procedimentos realizados (observação, filmagem, registros), que serão descritos na sequência, receberam o aval das professoras em formação, bem como dos alunos das turmas em que foram realizadas as filmagens, havendo um termo de consentimento livre e esclarecido entre esta pesquisadora e a dupla de professoras observada, e também um termo de concessão de uso de áudio e imagem assinado pelos pais ou responsáveis pelos alunos das referidas turmas.

4.1 Descrição das Fases da Pesquisa

Para iniciar esta pesquisa, a proposta aqui detalhada, ainda em formato de projeto, foi apresentada à direção e coordenação do Colégio Estadual Alto da Glória a fim de receber a autorização para a sua implementação. Em seguida foi realizada uma reunião com os professores em formação que participam do PIBID no colégio, juntamente com a coordenação

de área do programa, na qual foram explicados os objetivos e procedimentos do método de autoconfrontação. Nessa mesma reunião, duas professoras em formação se voluntariaram para fazer parte da pesquisa.

As duas professoras em formação, sujeitos desta pesquisa, são alunas do curso de licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *câmpus* Palmas. A professoras em formação A e B, iniciaram suas atividades no PIBID no segundo semestre de 2013.

No colégio, na fase de produção destes dados, segundo semestre de 2015, a professora A era responsável por acompanhar as aulas de arte e desenvolver projetos na turma de um sétimo ano, no período vespertino. Esta turma era composta por aproximadamente 20 alunos, na faixa etária de 12 a 14 anos. A professora B era responsável por acompanhar as aulas na turma de um oitavo ano, no período matutino. Esta turma era composta por aproximadamente 24 alunos, na faixa etária de 13 a 15 anos.

Nessa fase, aos alunos das turmas nas quais ocorreria esta pesquisa, foi apresentado o projeto, a fim de que houvesse o consentimento dos mesmos para a gravação das aulas em vídeo. Após o consentimento dos alunos, as autorizações foram solicitadas aos pais ou responsáveis, por meio de um termo de concessão de imagem e áudio.

Posteriormente, foi observada uma aula de cada componente da dupla de professores em formação, sobre a qual foram realizadas anotações sobre as referidas aulas, com o propósito de estabelecer um diálogo com cada uma das professoras em formação, problematizando junto com elas alguns aspectos de suas atividades docentes.

Após esse diálogo, foram realizadas as filmagens das aulas de cada professora "A" e "B". O conteúdo trabalhado na aula da professora "A" foi relativo a danças folclóricas numa turma do sétimo ano. Na turma de oitavo ano, na qual a professora "B" desenvolvia seu projeto, o conteúdo trabalhado foi a "*assemblagem*"¹. A partir das filmagens de suas aulas, as professoras em formação foram convidadas a observar as suas aulas no vídeo a fim de que cada uma delas selecionasse um trecho específico de 2 a 3 minutos da sua própria aula, devendo este trecho apresentar uma problemática de sala de aula.

A *assemblagem* ou "*assemblage*" se refere a trabalhos que segundo o pintor e gravador francês Jean Dubuffet (1901-1985) "vão além das colagens". "O princípio que orienta a feitura de *assemblages* é a "estética da acumulação": todo e qualquer tipo de material pode ser incorporado à obra de arte" (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2016).

É importante ressaltar aqui que foram as professoras em formação que selecionaram os trechos das suas aulas. O pedido desta pesquisadora foi somente que no trecho selecionado aparecesse uma problemática de sala de aula observada por elas.

A partir dos dois trechos selecionados de cada uma das aulas, no primeiro momento, foi realizada a autoconfrontação simples, sendo que este momento do método se constitui de três etapas: na primeira etapa a professora “A”, na presença da pesquisadora, observou o trecho da sua aula em vídeo; na segunda etapa a professora “A” foi convidada a descrever e explicar o trecho observado; na terceira etapa a mediadora fez perguntas à professora “A” sobre a descrição e explicação feitas a partir do vídeo. O mesmo procedimento (com três etapas) foi feito com a professora “B”. As autoconfrontações simples foram gravadas em formato audiovisual.

No segundo momento foram realizadas as autoconfrontações cruzadas, com a dupla de professoras A e B, na presença da mediadora. Este momento se constituiu de quatro etapas: na primeira etapa, a professora "A", na presença da professora "B" observou o trecho de aula da professora "B"; na segunda etapa, a professora "A" foi convidada a descrever e tentar explicar o trecho da aula da professora "B"; na terceira etapa, as professoras "A" e "B" dialogaram sobre a descrição feita e sobre possíveis diferenças de pontos de vista; na quarta etapa a pesquisadora coordenou o diálogo e a reflexão sobre as possíveis diferenças nos pontos de vista das professoras, a fim de gerar um terceiro ponto de vista. Os mesmos procedimentos foram repetidos com a professora "B", a partir da observação do trecho de aula da sua colega. As autoconfrontações cruzadas também foram gravadas em formato audiovisual.

No terceiro momento será produzido um documentário onde serão abrangidos os trechos das aulas filmadas e as autoconfrontações simples e cruzadas. Após a validação da dupla de professoras em formação, este documentário será apresentado ao coletivo de professores em formação pelo PIBID Artes Visuais em um encontro do subprojeto. O objetivo dessa devolutiva do documentário é problematizar junto ao coletivo aspectos importantes das suas formações. Para o texto desta dissertação, o conteúdo do documentário não será abordado, pelo tempo reduzido para a realização da pesquisa.

Nesta pesquisa, portanto, os materiais analisados foram: dois trechos de aulas filmados, duas sessões de autoconfrontações simples e duas sessões de autoconfrontações cruzadas.

Para a análise desses materiais, foram realizadas as transcrições das autoconfrontações simples e cruzadas de acordo com as normas do Projeto de Estudos Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (Projeto NURC-SP-Núcleo USP) (Preti, 2003).

Para Bakhtin (2011, 264), "todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto [...] opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação". Sendo assim, os enunciados presentes nos trechos de aula observados e as autoconfrontações transcritas estão sendo analisados e servirão de material essencial para toda esta pesquisa.

A partir das transcrições, foi realizada a análise dialógica do discurso a fim de verificar o desenvolvimento das professoras em formação no envolvimento com as autoconfrontações produzidas e registradas.

As normas (Projeto NURC-SP-Núcleo USP) (Preti, 2003) utilizadas para a transcrição se encontram na tabela seguinte:

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	() então ele fez com um recorte de jornal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	aleatórios que do que fazem (hoje) por exemplo
Truncamento	/	mas ele/eu queria mostrar
Entonação enfática	Maiúscula	porque eu conheCIA os alunos
Prolongamento de vogal e consoante	:	para conseguir fazer:: bem certinho
Interrogação	?	não tinha extensão alguma coisa assim?
Qualquer pausa	...	sobre esse trecho...
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((o sinal bate))
Superposição, simultaneidade de vozes	[M1: que eles são muito mais abertos [P1: eles ficaram conversando
Citações literais	“ ”	eles dizem assim “ah vai passar o texto”

*Exemplos extraídos das autoconfrontações que fazem parte desta pesquisa.

O uso destas normas possibilita compreender o movimento do pensamento das professoras em situação de autoconfrontação (ALTHAUS, 2013, p. 59). As letras maiúsculas, por exemplo, indicam entonação enfática, funcionando como um reforço na palavra dita.

Os marcadores conversacionais, que aparecem nas transcrições, são assim chamados por “marcarem sempre alguma função interacional na conversação” (URBANO, 2003, p. 98). O uso do marcador “né?”, por exemplo, indica a “busca de aprovação discursiva” (URBANO, 2003, p. 110).

As transcrições que constam nos anexos estão no seu formato integral, sendo que, na tabela, a organização se dá da seguinte maneira: na primeira coluna estão as linhas enumeradas de 5 em 5; na segunda coluna estão os interlocutores, sendo denominados Pesquisadora 1 (P1), Pesquisadora 2 (P2), Professora A (PA), Professora B (PB), Professora A no vídeo (PAV), Professora B no vídeo (PBV) e Alunos no vídeo (A'sV); na terceira coluna está o texto transcrito.

Na transcrição dos dados, recorre-se ao vídeo para registrar as “ocorrências não verbais, como o olhar, os risos, etc.” (URBANO, 2003, p. 97). Althaus (2013, p.59) acrescenta ainda “os meneios de cabeça, a gesticulação, etc.” Estes marcadores conversacionais não-linguísticos são importantes pois através deles poderemos analisar as expressões dos sujeitos analisados.

Os dados analisados evidenciaram uma mudança de racionalidade das professoras criticando o método tradicional. Este aspecto também pode ser entendido como uma tomada de consciência promovida pela Clínica da Atividade (CLOT, 2007), como se verifica nas análises posteriores.

Entre os conteúdos temáticos relativos às falas das professoras em formação, está o PIBID como “aumentador” das suas capacidades de aprendizado e profissionais, integrando a esta pesquisa a relação entre a Universidade e a escola pública proposta por Santos (2011).

Através da análise dialógica do discurso (BAKHTIN, 2011), buscamos nesta pesquisa investigar os elementos conceituados por Bakhtin que compõem os enunciados aqui presentes: *conteúdo temático, construção composicional, estilo e arquitetônica*.

Por meio da autoconfrontação, as professoras em formação tiveram a oportunidade de dialogar com sua colega e com a pesquisadora sobre as suas próprias práticas. A partir daí pretende-se acessar a *zona de desenvolvimento proximal*: O *nível de desenvolvimento potencial*, que corresponde àquilo que elas poderão desenvolver no diálogo com suas colegas, será convertido em *nível de desenvolvimento real*, aquilo que elas virão a conseguir fazer independentemente.

Nas autoconfrontações realizadas, relacionamos os conceitos de *trabalho prescrito e trabalho realizado* nas falas das professoras e, a partir do trabalho realizado, evidenciado por meio das suas aulas e nas autoconfrontações.

5 ANÁLISES

Para a análise dos dados, convencionou-se organizar o texto na seguinte ordem: apresentaremos primeiramente fotogramas relativos aos momentos de aula observados, no segundo momento apresentaremos a transcrição do trecho de aula selecionado pela professora A e no terceiro momento apresentaremos a problemática encontrada no trecho de aula da professora A.

Após a apresentação dos dados da professora A, serão apresentados na mesma ordem os dados da professora B.

Para a apresentação do conteúdo das autoconfrontações simples e cruzadas, serão trazidas novas fundamentações teóricas, importantes para o acesso aos enunciados das professoras em formação. As teorias que contribuem para estas análises são as estratégias de gestão de sala de aula (GAUTHIER et al., 1998), a atenção como função psicológica superior (VIGOTSKY, 2001) e a discussão como aprendizagem (PONTECORVO, 2005).

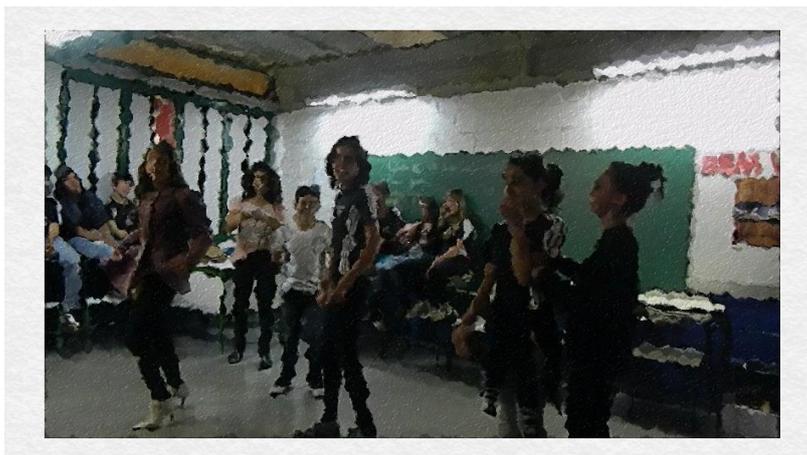
Com a apresentação destas teorias será possível uma articulação maior entre as teorias já apresentadas no capítulo de fundamentação teórica, o conteúdo das autoconfrontações simples e cruzadas e as novas teorias relacionadas.

Passamos então, à apresentação dos dados da professora A.

5.1 Trecho de Aula da Professora em formação “A”

Como já citado anteriormente a aula dada pela professora “A”, se tratava nessa ocasião, de danças folclóricas. Esse conteúdo faz parte dos conteúdos estruturantes (DCE, 2008) da disciplina de Arte, do mesmo modo se encontra estipulado para o sétimo ano, de acordo com o Caderno de Expectativas de Aprendizagem (2012).

Dentro da disciplina de Arte, o trabalho artístico é um dos momentos da metodologia de ensino, e este momento presume a parte prática da aula. No trecho selecionado pela professora, nesse momento, acontecia uma atividade prática onde ela juntamente com cinco alunos, no centro da sala, estavam reproduzindo uma dança folclórica (baião), a partir de um vídeo assistido na TV, como podemos observar nos fotogramas abaixo.



A professora “A” está mexendo no controle da TV para passar o vídeo sobre a dança

Nesse primeiro momento, a professora “A” demonstra certa dificuldade em mexer no controle da TV. Enquanto os alunos posicionados no centro da sala aguardam as instruções da professora, o restante dos alunos observa, sentados nas carteiras em volta da sala de aula.



A professora “A” está dando instruções para os alunos que estão sentados observando

No segundo momento, a professora “A” dá instruções aos alunos que estão sentados observando. Nos dois quadros observa-se que a professora tenta ao mesmo tempo organizar os alunos que farão a prática de dança no centro da sala, de acordo com o vídeo apresentado (quadro 1) e; organizar os alunos que estão observando para que estes não “avacalhem” com a aula (nas palavras da professora “A”).



A professora “A” orienta os alunos do centro da sala sobre a dança a ser reproduzida

No terceiro momento, a professora “A” dá instruções aos alunos posicionados no centro da sala de aula. Essas instruções dizem respeito à maneira como os alunos devem reproduzir o vídeo e a lateralidade na dança (esquerda e direita). Todos os alunos observam a explicação da professora.

A seguir apresentaremos a transcrição do trecho de aula selecionado pela professora “A”.

TRANSCRIÇÃO DO TRECHO DE AULA DA PROFESSORA EM FORMAÇÃO “A”
(linhas 07-25):

10	PAV:	espera aí... í não é pra avançar () não vai dar () vamos olhar lá como está no vídeo... por exemplo assim () o que a gente tem que perceber... éh que a gente que fazer como se a gente estivesse dançando de costas porque como eles estão de frente a gente vai ter que dançar pra cá para poder seguir a mesma linha deles tá?... então se imaginem como se vocês estivessem de costa pra cá ou seja se eles são direita a gente é esquerda... tá?
	A'sV:	()
15	PAV:	e outra coisa... quem estiver a fim de avacalha:r pode ficar sossegado que vai vir participar daí.... principalmente o Henrique ali... o Vicente as piazzada ali
	A'sV:	() ((risos))
	PAV:	[quem não conhece ali do lado vai ajudar ((professora coloca o áudio de uma música e dá alguma instruções inaudíveis aos alunos))
20	A'sV:	((música e alunos rindo))
	PAV:	gente! só que vocês tem que ficar na mesma linha que nós dois porque lá elas ficam junto com eles aí vocês estão aqui na frente e eu com o Lucas lá trás não vocês tem que ficar ()
	A'sV:	[()

No recorte do trecho de aula a professora está organizando os alunos voluntários para a dança no centro da sala, de modo que estes possam reproduzir o vídeo de “baião” que está sendo visualizado na TV. Enquanto cinco alunos estão fazendo esta reprodução, os outros, cerca de quinze alunos estão observando seus colegas sentados nas carteiras no entorno da sala. Observa-se no vídeo que o espaço da sala de aula é pequeno para se realizar essa atividade. O modo como a professora organizou os alunos: cinco fazem a prática e o restante observa, reflete uma estratégia de organização da sala de aula feita pela professora para que os alunos consigam fazer, ainda que em parte a atividade prática.

Nesse trecho a professora dá instruções aos alunos que se propõem a reproduzir a dança junto com ela: *“a gente vai ter que dançar pra cá para poder seguir a mesma linha deles tá?”*, e ao mesmo tempo adverte os alunos que estão observando: *“e outra coisa... quem estiver a fim de avacalhar pode ficar sossegado que vai vir participar daí”*.

Percebe-se que a professora tenta ao mesmo tempo, tanto adequar a maneira correta de se dançar, quanto cuidar da possível indisciplina dos alunos observadores. Nas duas falas, ela prevê possíveis problemas. Nesse sentido, associamos os enunciados da professora com o postulado de Bakhtin (2011, p. 297), que diz que *“cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva”*.

A seguir apresentaremos os dados do trecho de aula selecionado pela professora “B”.

5.2 Trecho de Aula da Professora em formação “B”

O conteúdo da aula da professora em formação “B” na ocasião da filmagem, se tratava de “assemblagem”. Na enciclopédia do Itaú Cultural (2016) a assemblagem ou “assemblage” se refere a trabalhos que segundo o pintor e gravador francês Jean Dubuffet (1901-1985) *“vão além das colagens”*. *“O princípio que orienta a feitura de assemblages é a "estética da acumulação": todo e qualquer tipo de material pode ser incorporado à obra de arte”* (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2016).

Dentro dos conteúdos propostos para o oitavo ano está a fotografia (DCE 2008), no momento dessa aula a professora B estava trabalhando a assemblagem como um seguimento do conteúdo de fotografia. No trecho de aula selecionado, a professora “B” projetava imagens de assemblagens no quadro negro, explicando o conteúdo aliado às imagens.



A professora “B” mostra imagens das assemblagens projetadas no quadro negro

Nesse momento a professora “B” estava na frente da sala de aula mostrando exemplos de imagens de assemblagem projetados através do multimídia no quadro negro, como podemos observar nos fotogramas.



A professora “B” explica o conteúdo de assemblagem enquanto os alunos observam as imagens

A imagem estava bem pequena, e os alunos estavam sentados próximos uns dos outros, alguns sentados nas cadeiras e outros nas próprias carteiras para que conseguissem enxergar as imagens projetadas, como podemos observar no primeiro fotograma e no segundo fotograma.



Momento em que o “sinal bate” e os alunos se levantam para sair da sala de aula

No momento desse fotograma, “o sinal bate” para o intervalo, a professora “B” se justifica dizendo que gostaria de fazer uma prática mas não houve tempo disponível. A professora “B” agradece e os alunos saem da sala de aula.

A seguir apresentaremos a transcrição do trecho de aula selecionado pela professora “B”.

RECORTE DO TRECHO DE AULA DA PROFESSORA EM FORMAÇÃO “B” (linhas 15-60):

15	PBV:	daí eu vou mostrar exemplos agora... aleatórios que do que fazem (hoje) por exemplo esse daqui... o que que isso daqui parece?
	A'sV:	()
	PBV:	(eu trouxe pra vocês um artista que faz parecido com isso)
	A'sV:	()
20	PBV:	() aqui é uma releitura de uma obra dele por exemplo nós também não vamos pegar os tênis de todo mundo e fazer isso
	A'sV:	()
	PBV:	[(precisa de tênis para colar e aí) se não vocês vão sem tênis pra casa....
25		[(risos)
	A'sV:	
	PBV:	esse aqui é uma () que fez ó tem cd por exemplo aqui provavelmente devem ter pedido coisas que ela gosta... aí ela pegou uma caixinha colou cd uma foto dela... tem uma boneca aqui ó... tem uma fita... tem várias coisas que ela foi colocando
30	A'sV:	()
		[tem uma caixinha... esse tipo dessa assemblagem é mais artística é mais artesanal tah?
	PBV:	lembra de artesanato que é aquelas coisas que as pessoas fazem pra decorar esse tipo/essa assemblagem aqui que você cola na caixinha pra decorar assim ela é mais artesanal ela não éh/ela não é mais artística igual eu estava mostrando para vocês... mas eu trouxe para vocês verem que existe... não é só no/não é só em artes que a gente faz essa assemblagem a gente faz também em outros: lugares
35		
	A'sV:	é de jornal:?
	PBV:	é de jornal... são pedacinhos de revista ó: cada pedacinho desse aqui (provavelmente) tem um nome () são nomes de revista... tem por exemplo essa imagem é melhor de enxergar
40	A'sV:	nossa!
	PBV:	ó pra vocês
		[()
45	A'sV:	
	PBV:	é tem um parecido né? ó... provavelmente foi na mesma revista cortou os papezinhos e aí fez ó: tem () tem azul
	A'sV:	()
		[() o rosto dela é feito de papel porque tem letrinhas está vendo?
50	A'sV:	ah: enxerguei
		no início ele fez o branco daí ele colocou azul preto e depois ele pintou... por cima... essa também é de jornal () então ele fez com um recorte de jornal e foi cortando jornal e foi montando... depois pode pintar por cima pode fazer o que quiser... e agora... deixa eu ver se dá tempo... será que dá tempo? ((o sinal bate))
55		[não
	A'sV:	
	PBV:	[não mas a gente ia fazer na prática mas não
	A'sV:	deu
60	PBV:	() muito obrigado

Nesse trecho da aula a professora está em pé na frente da turma, mostrando imagens projetadas no quadro negro. Ela busca uma atitude responsiva dos alunos (BAKHTIN, 2011, p.301) em momento como: “por exemplo esse daqui... o que que isso daqui parece?”; “é tem

um parecido né?” e “o rosto dela é feito de papel porque tem letrinhas está vendo?” No trecho, os alunos conversam entre si e respondem algumas frases inaudíveis à professora.

Os alunos, nesse momento da aula, aparentemente observavam com interesse a projeção dos exemplos de assemblagens. Isso se identifica nos trechos: 1. (PBV) “*não é só no/não é só em artes que a gente faz essa assemblagem a gente faz também em outros lugares*”, ao mostrar um dos exemplos, uma aluna pergunta: (AV) “*é de jornal:?”* 2. (PBV) “*tem por exemplo essa imagem é melhor de enxergar*”, outra aluna exclama: (AV) “*nossa!*”

A relação interlocutiva entre professora e alunos nesses trechos, nos remete ao papel do *outro* para Bakhtin (2011, p. 301), ou seja, o discurso é realizado em função dessa pessoa, ou dessas pessoas. Nessa relação, os ouvintes não são passivos: “o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2011, p.301).

No final desse trecho, a professora demonstra preocupação com a falta de tempo para se fazer uma atividade prática com os alunos: (PBV) “*será que dá tempo?*” ((o sinal bate)), os alunos respondem: “*não*”. Ela justifica: “*não mas a gente ia fazer na prática mas não deu*”. Existe uma certa frustração presente na fala e na expressão dela ao dizer que não iria dar pra fazer a prática. Esses fatos são marcadores conversacionais não linguísticos (ALTHAUS, 2013, p.59), possíveis de serem observados no vídeo.

Observados os trechos de aula selecionados pelas professoras “A” e “B”, constatou-se que ambas buscaram alternativas para a gestão de suas respectivas turmas. Aspectos das adaptações que as professoras em formação realizam na gestão de sala de aula são possíveis de serem observados no vídeo e posteriormente confirmados nas sessões de autoconfrontação simples e cruzada. Por esse motivo, a teoria referente à gestão de sala de aula emergiu como essencial para o desenvolvimento desta pesquisa.

A seguir apresentaremos o conceito de gestão de classe, aqui denominado gestão de sala de aula, com base em Gauthier et al. (1998). Esta teoria diz respeito a um dos aspectos principais da atividade do professor e se configurou como a problemática central desta pesquisa a partir dos dados produzidos. A partir do conceito de gestão de sala de aula, aliado às outras teorias já citadas no capítulo de fundamentação teórica, analisaremos as adaptações encontradas pelas professoras em formação no seu trabalho docente realizado.

5.3 A Gestão de Sala de Aula

Gauthier et al. (1998, p. 240) ao conceituarem a gestão de classe, destacam que ela “consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem”. A gestão de classe (aqui denominada gestão de sala de aula), a partir deste conceito, consiste em determinações utilizadas para a organização da sala de aula, a fim de se criar um meio propício tanto ao ensino, quanto à aprendizagem.

Nesta pesquisa, utilizaremos o termo “gestão de sala de aula” por entendermos a sala de aula como um espaço mais relacionado à escola e o termo classe mais relacionado aos diversos segmentos da sociedade.

Dois aspectos levantados por Gauthier et al. são importantes para esta pesquisa: 1. A ordem em sala de aula é importante, porém mesmo um ambiente ordenado não garante o aprendizado dos alunos; 2. É necessário se levar em conta o contexto envolvido, sendo que esse contexto abarca desde questões de proposição de atividades até questões socioeconômicas (GAUTHIER et al. 1998, p. 240).

Nesse sentido, Gauthier et al. (1998, p. 240) aponta que “a definição da ordem muda segundo as atividades propostas, o tempo disponível, a organização material e social, assim como em função do padrão de comunicação privilegiado”. É necessário ainda, “considerar outras variáveis, tais como o desenvolvimento intelectual e social dos alunos e as influências culturais e socioeconômicas”.

Mesmo diante destas variáveis, Gauthier et al. destaca a gestão de sala de aula como um aspecto importante para o favorecimento da aprendizagem e para a responsabilidade pessoal e social do aluno (GAUTHIER et al. 1998, p. 241).

Ao descrever as estratégias de gestão de classe, Gauthier et al. (1998, p. 241-273) elabora três categorias, sendo elas: 1. *O planejamento da gestão de classe*; 2. *A gestão da classe em situação de interação com os alunos*; 3. *A avaliação e o controle das atividades de gestão da classe*.

Na primeira categoria, o planejamento da gestão de classe é composto pelo planejamento das medidas disciplinares, pelo planejamento das regras e dos procedimentos e pelas representações e expectativas do professor. Esta categoria diz respeito ao planejamento elaborado pelo próprio professor e aquilo que o professor prevê acerca dos alunos (GAUTHIER et al. 1998, p. 241-244).

Na segunda categoria, a gestão da classe em situação de interação com os alunos abarca a aplicação de medidas disciplinares e das sanções, a aplicação das regras e dos procedimentos, as atitudes dos professores e a supervisão ativa do trabalho realizado. Nesta categoria as medidas estão mais relacionadas ao trabalho docente realizado na gestão de sala de aula (GAUTHIER et al. 1998, p. 244-265).

Na terceira categoria, a avaliação e o controle das atividades de gestão de classe se constitui nas medidas disciplinares, na avaliação das regras e procedimentos, na reflexividade dos professores e no relacionamento com os pais. Esta última categoria consiste numa avaliação e autoavaliação dos professores quanto às medidas de gestão de sala de aula adotadas (GAUTHIER et al. 1998, p. 265-273).

Considerando a postura de autoavaliação pelo professor, Aquino (1996, p. 54) apresenta a *permeabilidade para a mudança e para a invenção*. Segundo o autor, “é certo que o professor também tem que reaprender seu ofício e reinventar seu campo de conhecimento a cada encontro”, além de que “o aluno concreto (aquele do dia-a-dia), de forma oposta, obriga-nos a sondar novas estratégias, experimentações de diferentes ordens”. Este caráter de *permeabilidade para a mudança e reinvenção* do professor, se relaciona com o conceito de *estilo* de Bakhtin (2011, p. 266), ao considerar a recriação da atividade docente. Ao recriar sua atividade docente o professor busca alternativas para melhorar sua didática.

As concepções para a gestão de sala de aula apresentadas neste tópico serão analisadas a partir da fala das professoras em formação em situação de autoconfrontação e nos trechos de vídeo selecionados a partir de suas aulas. A análise das estratégias de gestão de sala de aula encontradas pelas professoras envolvidas constituem o objetivo central desta pesquisa.

A seguir apresentaremos aspectos importantes para a gestão de sala de aula, citados nas falas das professoras em formação “A” e “B” nas situações de autoconfrontação simples e cruzada.

5.3.1 Espaço físico e organização da sala de aula

No quadro de análise abaixo estão dispostos: na primeira coluna, a sessão de autoconfrontação simples (ACS) com a professora em formação A ou B (PA ou PB) ou autoconfrontação cruzada (ACC) 1 ou 2; na segunda coluna, o excerto da fala da professora em formação, bem como as linhas onde se encontra na transcrição e na terceira coluna a categoria de análise elencada a partir das falas das professoras em formação. Para cada categoria elencada um quadro de análise foi elaborado seguindo esta mesma estrutura.

Sessão	Excerto	Categoria
ACS PA	<p><i>aqui no começo...é o que eu percebo de vídeo de início é que tem: cerca de uns cinco alunos no centro da sala participando e os demais estão sentados né?(linhas 25-26)</i></p> <p><i>agora se você chegar na hora e pedir para eles criarem e reproduzirem eles se sentem meio acuados... mas de primeiro momento se você dar uma base eles se sentem mais seguros (linhas 43-44)</i></p> <p><i>eu ia achar outra alternativa de deixar todo mundo na frente... não: não pode ficar de costa mas ali o espaço físico não ajuda MUITO... (linhas196-198)</i></p>	Espaço físico e organização da sala de aula
ACS PB	<i>as carteiras estão muito mal proje/tipo são mal organizadas porque a sala é estreita é uma sala comprida não é uma sala de pra: pra todos eles enxergar...(linhas 117-119)</i>	
ACC 1	<i>PA: eles estão um do lado do outro então não é aquela questão de ficar né? que pra aprender ou pra entender tem que ficar tudo retinho um sentado atrás do outro eles podem sentar atrás do colega e que eles vão... prestar atenção do mesmo jeito né? (linhas 67-70)</i>	
ACC 2	<p><i>PB: daí o espaço também é muito (ruim)... pra você ter uma aula de dança (é muito ruim mesmo a sala) (linhas 29-30)</i></p> <p><i>PA: você não consegue controlar todo mundo no meio da sala correndo gritando se estapeando... e:: e aquelas carteiras uma muvuca mas assim a gente tem que ir trabalhando com o que tem né? (linhas 41-43)</i></p>	



Sessão de autoconfrontação simples com a professora “A”

No primeiro trecho da autoconfrontação simples com a professora “A” ela descreve a organização dos alunos e justifica o modo como planejou esta organização (linhas 25-44).

25	PA:	então aqui no começo...é o que eu percebo de vídeo de início é que tem: cerca de uns cinco alunos no centro da sala participando e os demais estão sentados né?
	P1:	[uhn [
30	PA:	é uma parte prática do conteúdo que foi trabalhando toda uma teoria anterior e depois trabalhar a parte prática com todos os alunos e depois individual e em grupos...
	P1:	uhn [
35	PA:	agora é a parte de todos mas eles estão em poucos porque é uma reprodução de uma imagem na televisão né?na sala e:... no vídeo tem cinco:... cinco dançarinos então eles estão em cinco para poder reproduzir bem como está lá no vídeo...
	P1:	ahn
40	PA:	porque eu acho interessante: assim quando você vai trabalhar a: éh:... especificamente como está aqui a dança pra um primeiro momento de exposição é bom que eles tenham alguma coisa para se basear... pra reproduzir primeiramente para depois criar porque eles vão criando mais confinação agora se você chegar na hora e pedir para eles criarem e reproduzirem eles se sentem meio acuados... mas de primeiro momento se você dar uma base eles se sentem mais seguros

Nesse trecho a professora “A” observa no vídeo a organização dos alunos feita por ela para o desenvolvimento da atividade prática de dança: “*cerca de uns cinco alunos no centro da sala participando e os demais estão sentados né?*”. Ao organizar os alunos na sala de aula, a professora “A” atende à observação que Gauthier et al. (1998, p. 243) traz: “se é certo que a estruturação do ambiente físico aparece como uma variável importante para os professores, também é essencial para eles planejar como ele será utilizado”.

No mesmo trecho observamos que a professora que a professora “A” se coloca como figura central na organização da prática de dança. Identifica-se uma zona de desenvolvimento proximal ao observar que a professora se coloca como o adulto capaz de “dar uma base” aos

alunos: “*de primeiro momento se você dar uma base eles se sentem mais seguros*. Para Vigotsky (2007, p. 97) a “zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é a distância entre o “nível de desenvolvimento real” (aquilo que se consegue fazer individualmente) e o “nível de desenvolvimento potencial” (aquilo que se consegue fazer com a ajuda de um professor ou de um colega mais capaz).

Ao mesmo tempo que, na situação de interação com os alunos, a professora A acompanha a atividade, se propõe a dançar junto com os alunos e é capaz de prever “os comportamentos indesejáveis suscetíveis de se propagar ao grupo inteiro e de perturbar a ordem estabelecida” (GAUTHIER et al. 1998, p. 246).

No próximo excerto da autoconfrontação simples, a professora “A” justifica a organização dos alunos na sala de aula, faz uma queixa sobre o espaço físico e busca alternativas diferentes para a disposição dos alunos de modo que todos possam “prestar atenção (linhas 193-200).

	P1:	... não?...éh: Simone se você tivesse que propor essa aula novamente você mudaria algum aspecto dela?
195	PA:	... mudaria... a primeira coisa é que eu percebi que no vídeo têm umas meninas que estão... atrás dela ou seja elas ficaram de costas... eu ia achar outra alternativa de deixar todo mundo na frente... não: não pode ficar de costa mas ali o espaço físico não ajuda MUITO... então eu tive que deixar eles: no entorno da sala se não não ia dar espaço pra eles poderem dançar... mas uma segunda alternativa é tentar deixar elas para frente porque elas nem tinham como prestar atenção né? olhando de costa
200		

Um problema de sala de aula que influencia diretamente na gestão de sala de aula é apontado pela professora “A”: “*eu ia achar outra alternativa de deixar todo mundo na frente... não: não pode ficar de costa mas ali o espaço físico não ajuda MUITO...*” Ao buscar estratégias de organização, a professora chama a atenção para o problema do espaço físico, dando ênfase na palavra “muito”, indicando o quanto este problema a incomoda.

Na situação de autoconfrontação simples com a professora “B”, o aspecto da organização do espaço físico também aparece.



Sessão de autoconfrontação simples com a professora “B”

A professora “B” faz uma queixa em relação ao espaço físico e à organização das carteiras na sala de aula (linhas 117-119).

nessa aula a tv não estava funcionando nessa sala a tv não funcionava... as carteiras estão muito mal proje/tipo são mal organizadas porque a sala é estreita é uma sala comprida não é uma sala de pra: pra todos eles enxergar... daí eu coloquei todos eles sentados ou em pé

A professora “B” julga essa má organização do espaço físico como prejudicial à visão dos alunos: *“as carteiras estão muito mal proje/tipo são muito mal organizadas porque a sala é estreita é uma sala comprida não é uma sala de pra:pra todos eles enxergar...”*. Nesse excerto, a docente demonstra sua preocupação com a compreensão visual dos alunos em relação às imagens mostradas por ela nesse trecho de aula.

No aspecto do espaço físico é importante lembrar a situação do colégio estadual onde acontecem as aulas do PIBID. O referido colégio funciona num espaço precário cedido pelo município, sendo que as salas de aula, muitas vezes, não comportam a demanda de alunos.

A questão do espaço físico também aparece na situação de autoconfrontação cruzada 1, na qual a professora “A” observa e descreve o trecho de aula da professora “B”



Sessão de autoconfrontação cruzada 1

Ao descrever o trecho de aula da professora “B”, a professora “A” também comenta sobre a organização dos alunos.

70

também que eu achei interessante que ele estão bastante a vontade assim:... tem/eles estão um do lado do outro então não é aquela questão de ficar né? que pra aprender ou pra entender tem que ficar tudo retinho um sentado atrás do outro eles podem sentar atrás do colega e que eles vão... prestar atenção do mesmo jeito né?... e ali no final que: que não deu pra terminar e isso acontece na maioria das vezes né?... a gente nunca consegue fazer as coisas: cem por cento como a gente quer porque por questão de horário: por questão de dede.... de dificuldade dos alunos tem tudo isso

A professora “A” observa a organização dos alunos no trecho de aula da professora “B” e comenta: “*pra aprender ou pra entender tem que ficar tudo retinho um sentado atrás do outro eles podem sentar atrás do colega e que eles vão... prestar atenção do mesmo jeito né?*”, fazendo uma crítica ao modelo da pedagogia tradicional. A organização das carteiras em filas, “*tudo retinho um sentado atrás do outro*”, faz parte do modelo de organização tradicional e prevalece até hoje. Ao mesmo tempo a professora afirma que essa organização de maneira diferente (no trecho de aula, os alunos se encontravam próximos uns dos outros e alguns estavam sentados nas mesas), não impediria os alunos de prestar atenção à aula: “*eles vão... prestar atenção do mesmo jeito né?*”.

Na situação de autoconfrontação cruzada 2, a professora “B” ao observar o trecho de aula da professora “A” também aborda o aspecto da organização do espaço físico.



Sessão de autoconfrontação cruzada 2

Na situação de autoconfrontação cruzada 2 a professora “B” observa e comenta sobre o trecho de aula da sua colega (linhas 29-36).

30		<p>((risos)) nunca eles vão com uma roupa adequada pra você fazer dança... daí o espaço também é muito (ruim)... pra você ter uma aula de dança (é muito ruim mesmo a sala) sempre está com muita carteira e:: a salas de lá da escola muitas pequenas né?... também é um problema quando eu faço/quando eu dou aula também e gente vai tentar fazer uma... adaptar pra gente fazer um lugar pra gente tirar foto e: não tem espaço as carteiras sempre atrapalhando bastante... e::... por conta do espaço não da pra você fazer</p>
35		<p>por exemplo com uma turma inteira ou dividir em grupos maiores tem que ser/ficar pegando de grupinho e aí... tem que pararfi/eles são agitados né? () ((risos)) ela estava dando uma bronca no começo que eles nunca vão ficar quietos enquanto o outro está aprendendo e::... acho que só que eu vi assim de início</p>
	P1:	<p>tem mais alguma coisa pra comentar além do que ela falou Simone?</p>
40	PA:	<p>é: realmente é isso... acontece assim você não pode trabalhar com todo mundo porque... se não você não consegue se ater né? você não consegue controlar todo mundo no meio da sala correndo gritando se estapeando... e:: e aquelas carteiras uma muvuca mas assim a gente tem que ir trabalhando com o que tem né?</p>

A professora “B”, ao observar o trecho de aula da professora “A” no vídeo comenta sobre a precariedade do espaço físico: “*daí o espaço também é muito (ruim)... pra você ter uma aula de dança (é muito ruim mesmo a sala)*”, um aspecto já criticado pelas duas professoras na situação de autoconfrontação simples. Na definição do trabalho artístico as próprias DCE (2008, p. 71), reconhecem as carências da escola pública, apresentando um conflito entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado: “apesar das dificuldades que a escola apresenta para desenvolver essa prática, ela é fundamental, pois a arte não pode ser apreendida somente de forma abstrata”.

A professora “A” justifica a organização dos alunos no momento do trecho de aula (cinco alunos estavam dançando no centro da sala e o restante dos alunos estava sentados nas carteiras encostadas na parede): “*você não consegue controlar todo mundo no meio da sala*

correndo gritando se estapeando... e:: e aquelas carteiras uma muvuca mas assim a gente tem que ir trabalhando com o que tem né?”. A professora A, ao colocar à professora B, o motivo da sua organização daquela maneira, demonstra seu descontentamento com o espaço físico, o fato de não conseguir “*controlar todo mundo*”. Esses fatos estão relacionados à gestão de sala de aula em situação de interação com os alunos. Segundo Gauthier (1998, p. 243), “se é certo que a estruturação do ambiente físico aparece como uma variável importante para os professores, também é essencial para eles planejar como ele será utilizado”. Nesse caso, porém, a professora A fez uma adaptação no seu planejamento para a organização da sala de aula.

Juntamente com a organização do espaço físico, um outro aspecto importante é trazido na fala das professoras em formação “A” e “B”: o uso de equipamentos tecnológicos em sala de aula.

5.3.1.1 O uso de equipamentos tecnológicos em sala de aula

Apresentamos a seguir o quadro de análise elaborado a partir desta categoria.

Sessão	Excerto	Categoria
ACS PA	<i>ali no caso poderia ter dado um problema... e: era preciso ter alguma outra alternativa para poder dar continuidade na aula (linhas 165-166)</i>	O uso de equipamentos tecnológicos em sala de aula
ACS PB	<i>nessa aula a tv não estava funcionando nessa sala a tv não funcionava... (linhas 117)</i>	
	<i>o projetor também não tava acho que tinha dado erro (linha 121)</i>	
	<i>eu vou fazer isso então a favor da minha aula ou eu vou: ficar abolindo isso e só ficar piorando ficar fazendo conflito?(linhas131-132)</i>	
	<i>e eles são uma geração diferente não adianta ((risos)) eles são conectados são todos... abertos falam fazem um monte de coisas ao mesmo tempo então eu tenho que usar isso ao meu favor não fi:car proibindo entende?(linhas 138-144)</i>	
	<i>e aí a gente vê que quando eu for fazer uma aula ((risos)) que eu tenho que ir com três tipos plano a b c e d porque ((risos)) os três primeiros é provavelmente que vai dar errado (linhas 154-156)</i>	
ACC 1	<i>PB: o multimídia tinha que ficar bem pertinho pequenininho por isso que eles estava sentados todos juntos perto pra gente conseguir enxergar... o multimídia não/nenhuma tecnologia ajudou aquele dia (linhas 95-97)</i>	
	<i>PB: é muito ruim quando a gente olha alguns professores assim que eles falam “não não pode vamos pegar passar uma caixinha e pegar os celulares”... mas se é uma coisa que está no nosso dia a dia porque que não usar (linhas 113-115)</i>	
	<i>PB: é muito ruim não ter internet não tem nada: nenhum tipo de suporte que nem naquele dia o projetor tinha trezentos professores na fila querendo usar ele ((risos)) a televisão quebrada as tomadas quebradas (linhas 116-119)</i>	

Na sessão de autoconfrontação simples com a professora “A”, ela aborda o uso dos equipamentos tecnológicos nas suas aulas (linhas 161-167).

165	PA:	então eu acho extremamente importante o uso da tecnologia mas como a gente pode ver no vídeo ela pode te auxiliar como ela pode estar te prejudicando em alguns aspectos... então isso é:... bastante complicado mas eu acho muito importante só que acredito que você tem que ter sempre uma carta na mão porque se você se você ficar SÓ no uso da tecnologia você pode não estar conseguindo cumprir com seu objetivo né? ali no caso poderia ter dado um problema... e: era preciso ter alguma outra alternativa para poder dar continuidade na aula mas é muito importante sim o uso
-----	-----	---

A professora “A” atenta ao fato da tecnologia que poderia não ter funcionado no momento da aula e prejudicado seus objetivos. Por isso a necessidade de outras alternativas: “*ali no caso poderia ter dado um problema... e: era preciso ter alguma outra alternativa*”. Nesse sentido, ao buscar essas alternativas, a professora utiliza a autoprescrição. Lima (2010, p. 87), conceitua a *autoprescrição* como a prescrição que o próprio professor se faz para dar conta das prescrições a ele impostas, como sendo “uma atividade permanente de interpretação, de redefinição e de elaboração por parte do docente, engajando-o como sujeito”.

Na situação de autoconfrontação simples, a professora “B”, assim como a professora “A” comenta sobre o uso dos equipamentos tecnológicos em sala de aula (linhas 117-127).

120		nessa aula a tv não estava funcionando nessa sala a tv não funcionava... as carteiras estão muito mal proje/tipo são mal organizadas porque a sala é estreita é uma sala comprida não é uma sala de pra: pra todos eles enxergar... daí eu coloquei todos eles sentados ou em pé porque não tinha lugar pra projetar porque as paredes ainda são escuras e televi/a televisão não está funcionando... então eu tive que projetar na: na parede o projetor também não tavaacho que tinha dado erro erro de leitura umas três vezes naquele dia eu consegui projetar só pequenininho então eu coloquei todos eles perto de mim por isso que tem gente sentado em pé:: nas cadeiras para fica mais próximos para conseguir enxergar... tecnologia eu defendo dentro da sala de aula porque: é uma coisa que está inserida no cotidiano deles o tempo inteiro no cotidiano de todo mundo não só deles aqui faculdade na escola nos professores todos eles
125		

A professora “B” relata o problema de funcionamento dos equipamentos tecnológicos, problema esse que acabou interferindo na sua aula: “*nessa aula a tv não estava funcionando nessa sala a tv não funcionava*”, “*o projetor também não tava acho que tinha dado erro*”. Também é importante ressaltar o trabalho realizado pela professora, que não contando com o funcionamento desses equipamentos, realizou a sua aula por meio de adaptações.

Na situação seguinte, a professora “B” indica um problema frequente em sala de aula: o uso do celular (131-144).

135		estão conectados o tempo inteiro... eu vou fazer isso então a favor da minha aula ou eu vou: ficar abolindo isso e só ficar piorando ficar fazendo conflito?... quanto eu trouxe as minhas aulas de fotografia eu acabei colocando o celular como aprendizado então eu não ficava lá toda hora “vamos guardar vamos guardar” não pega então e vamos tirar foto vamos fazer coisas relacionadas à minha aula então agora... porque até eu sou tecnológica porque que eu que não fico um minuto sem o meu celular vou privar eles então vou usar isso com um fim pedagógico coerente não vou ficar barrando... e eles são uma geração diferente não adianta ((risos)) eles são conectados são todos... abertos falam fazem um monte de coisas ao mesmo tempo então eu tenho que usar isso ao meu favor não fi:car
140	P1:	[uhn
	PB:	[proibindo entende? não ficar piorando a situação a fica/não da certo a aula

A professora “B” critica a proibição ao uso do celular na escola: “*eu vou fazer isso então a favor da minha aula ou eu vou: ficar abolindo isso e só ficar piorando ficar fazendo conflito?*” Esse conflito citado pela professora é realmente o conflito travado nas escolas entre professores que aceitam o uso do celular (como meio pedagógico), e os que não aceitam.

A professora indica o fato de os alunos serem diferentes: “*e eles são uma geração diferente não adianta ((risos)) eles são conectados são todos... abertos falam fazem um monte de coisas ao mesmo tempo então eu tenho que usar isso ao meu favor não fi:car proibindo entende?*”. A professora critica as proibições feitas aos alunos, indicando uma mudança de racionalidade ao se tratar da escola, “*ficar abolindo isso*”, “*não vou ficar barrando*” e “*fi:car proibindo entende?*”. Situações como essas são resquícios da pedagogia tradicional baseada nas proibições e autoritarismo do professor.

No excerto seguinte (linhas 151-159), a professora “B” critica novamente o problema do mal funcionamento dos equipamentos tecnológicos.

155	PB:	na verdade eu tinha programado a aula pra eu fazer o/prá eu explicar com a televisão... depois a gente ia fazer uma prática que era uma assemblagem rápida de papel... como teve o imprevisto já do horário... aí a televisão deu mais um imprevisto ainda bem que a gente tinha conseguido pegar também o datashow... e aí a gente vê que quando eu for fazer uma aula ((risos)) que eu tenho que ir com três tipos plano a b c e d porque ((risos)) os três primeiros é provavelmente que vai dar errado eu sempre tenho que ter uma saída... ainda bem que eu pensei já tinha pensando que a tv estava estragada falei “vou tentar o datashow”... a hora que o datashow deu errado eu falei “pelo menos eu tenho o notebook” então eles vão conseguir ver do mesmo jeito
-----	-----	---

A professora aponta as adaptações frequentes que a atividade docente exige, demonstrando sua preocupação com a gestão de sala de aula: “*e aí a gente vê que quando eu for fazer uma aula ((risos)) que eu tenho que ir com três tipos plano a b c e d porque ((risos)) os três primeiros é provavelmente que vai dar errado*”. Esse problema indica um conflito

entre a prescrição, à qual a professora é submetida, e a “autoprescrição”, que seria o modo como a professora se adapta pra dar conta da prescrição exigida ao seu trabalho.

Também na situação de autoconfrontação cruzada 1, a professora “A” questiona alguns aspectos do trecho de aula da sua colega relativos ao uso dos equipamentos (linhas 90-97).

90	PA:	eu acho que: não teria nenhuma... só a questão do:: do.. do multimídia está bem pequenininho assim no quadro não deu pra puxar não tinha extensão alguma coisa assim?
95	PB:	não a sala estava toda quebrada não tinha... a televisão não estava funcionando as tomadas não estavam funcionando só funcionava essa... não tinha nenhum espaço branco e o multimídia tinha que ficar bem pertinho pequenininho por isso que eles estavam sentados todos juntos perto pra gente conseguir enxergar... o multimídia não/nenhuma tecnologia ajudou aquele dia

A professora “A” questiona a professora “B” sobre o fato da imagem estar projetada pequena, ao que a professora “B” responde, criticando o mau funcionamento dos equipamentos tecnológicos, ressaltando a mesma problemática analisada em situação de autoconfrontação simples, mas agora vista sob a perspectiva da sua colega. A professora “B” justifica o fato de os alunos estarem sentados próximos devido à projeção das imagens estar pequena: *“o multimídia tinha que ficar bem pertinho pequenininho por isso que eles estavam sentados todos juntos perto pra gente conseguir enxergar... o multimídia não/nenhuma tecnologia ajudou aquele dia”*.

No excerto seguinte a professora “B” faz uma crítica em relação à proibição do celular e da internet na escola (linhas 112-124).

115		seja a escola por mais simples que sejam os alunos eles têm celular com câmara... eles têm alguma coisa com eles então é muito ruim quando a gente olha alguns professores assim que eles falam “não não pode vamos pegar passar uma caixinha e pegar os celulares”... mas se é uma coisa que está no nosso dia a dia porque que não usar e a escola ainda precisa aprender mui::to isso não aprender evoluir eu digo... que é muito ruim não ter internet não tem nada: nenhum tipo de suporte que nem naquele dia o projetor tinha trezentos professores na fila querendo usar ele ((risos)) a televisão quebradas as tomadas quebradas e:... não tem como a gente continuar eu vejo
-----	--	--

A professora “B” critica a proibição ao uso do celular na escola *“é muito ruim quando a gente olha alguns professores assim que eles falam ‘não não pode vamos pegar passar uma caixinha e pegar os celulares’”*, indicando uma possibilidade de uso do celular: *“mas se é uma coisa que está no nosso dia a dia porque que não usar”*. A professora “B” critica também a falta de acesso à internet nas escolas, de equipamentos tecnológicos disponíveis e de funcionamento das instalações elétricas na sala de aula: *“é muito ruim não ter internet não*

tem nada: nenhum tipo de suporte que nem naquele dia o projetor tinha trezentos professores na fila querendo usar ele ((risos)) a televisão quebradas as tomadas quebradas”.

Todos os aspectos levantados pela professora “B” são necessários para atender a demanda das escolas, porém a realidade de escola pública nos evidencia a falta frequente ou inexistência desses elementos.

Um aspecto importante para esta pesquisa levantado pelas professoras em formação “A” e “B” nas situações de autoconfrontação simples e cruzada diz respeito à atenção dos alunos durante as aulas. Por este motivo, abordamos a teoria de Vigotsky (2001), que apresenta a atenção como uma das funções psicológicas superiores.

Apresentaremos esta teoria no próximo tópico.

5.3.2 A atenção como função psicológica superior

Utilizando ainda dos conceitos de Vigotsky, esta pesquisa analisa a atenção como função psicológica superior. Ao definir as “funções psicológicas superiores”, conceito dado por Vigotsky, Rego (1996, p. 93) esclarece que estas funções “caracterizam o modo de funcionamento psicológico tipicamente humano”. Entre as funções psicológicas superiores está a atenção.

Conceituando a atenção Vigotsky (2001, p. 150), a analisa sob duas perspectivas. Se analisada do ponto de vista do aspecto motor, a atenção pode ser entendida como uma adaptação dos órgãos internos e externos a estímulos exteriores e uma inibição das outras atividades do organismo. Se analisada do ponto de vista do aspecto reatológico, a atenção pode ser caracterizada como um conjunto de reações de atitude que posicionam o corpo num devido estado “e o preparam para a atividade a ser desenvolvida”.

Porém, existem algumas situações em que a atenção não parte de estímulos externos, mas, ao contrário, parte de um estímulo interior. Para Vigotsky (2001, p. 150), “se trata da chamada atenção interior, ou seja, quando o objeto ao qual se destina a força da nossa atenção não está no mundo exterior ao organismo mas constitui parte da reação do próprio organismo a qual, neste caso, desempenha o papel de estímulo interior”. Vigotsky (2001, p. 154) usa como exemplo de atenção interior ou arbitrária, o fato de sermos capazes de nos concentrarmos na própria ideia, “quando procuramos lembrar ou compreender alguma coisa ou iniciamos algum trabalho (ler um livro, escrever uma carta) e fazemos de forma

absolutamente consciente e arbitrária a preparação de todos os órgãos necessários a esse trabalho” (VIGOTSKY, 2001, p. 154).

Para Vigotsky (2001, p. 159), a atenção pode ser comparada a uma estrategista do nosso organismo. “Ela realmente atua no papel de estrategista, ou seja, de orientador e organizador, administrador e controlador do combate sem, entretanto, participar diretamente do próprio combate”(VIGOTSKY, 2001, p. 159).

Um outro aspecto importante no desenvolvimento da atenção é que somos capazes de incorporar um ritmo próprio à atenção dos estímulos exteriores. Isso significa que, tendo exercitado a nossa atenção, conseguimos “prestar atenção” a vários estímulos exteriores ao mesmo tempo, atuando como maestros desses estímulos.

Graças ao ritmo da nossa atenção somos inclinados a introduzir o ritmo e atribuí-lo a todos os estímulos externos independentemente de esses estímulos terem ou não ritmo. Noutros termos, não percebemos o mundo em seu aspecto desmembrado e caótico mas como um todo rítmico e concatenado, unindo os elementos menores em grupos, os grupos em novas formações maiores. Torna-se compreensível a expressão de um psicólogo, segundo quem graças à atenção percebemos o mundo como que em versos, no qual sílabas isoladas se fundem em pés, estes em metros, estes em versos, estes em estrofes, etc. (VIGOTSKY, 2001, p. 154).

Dentro deste mundo caótico, Vigotsky (2001, p. 157) considera que “ser atento a alguma coisa pressupõe necessariamente ser distraído em relação a tudo o demais”. Desta forma, a distração é um recurso importante para a atenção. Vigotsky (2001, p. 157) aponta a distração como um elemento que acontece simultaneamente à atenção e que portanto pode ser vantajoso ao estudo da atenção.

O pedagogo, nas palavras de Vigotsky (2001, p. 157), ou o professor, traduzindo para nosso estudo, como aquele que se ocupa do ensino nas escolas, ocupa-se frequentemente com a distração, portanto, deve ter consciência da sua importância na atenção dos alunos. Para Vigotsky (2001, p. 158), por entender atenção e distração como igualmente importantes, “do ponto de vista científico será mais correto falar não da educação da atenção e da luta com a distração mas de uma educação correta e simultânea de ambas”.

O esforço do professor estaria em organizar o ambiente escolar, juntamente com a sua aula, explorando atenção e distração, de maneira que o aluno possa elaborar sua própria atenção interior. De acordo com Vigotsky (2001, p. 163), “ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o pedagogo interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças”.

Ao organizar o meio escolar e pensando na preparação do interesse no aluno, o professor deve levar em conta o fenômeno da atitude: “a atitude se revela antes de tudo como certa expectativa da atividade a ser desenvolvida” (VIGOTSKY, 2001, p. 163). Ou seja, esta expectativa deve ser incentivada pelo professor, para que o aluno venha a se interessar pelo conteúdo da aula. Nesse sentido, Vigotsky (2001, p. 163) ressalta que o professor deve: “antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova; suscitar a expectativa do novo”.

Vigotsky (2001, p. 169) também ressalta que o professor, dentro da organização do meio escolar, deve se preocupar tanto com atenção, quanto com a distração. Para o autor, “engana-se profundamente o mestre que veja na distração o seu inimigo mais feroz e não entenda a verdade simples de que o mais atento em sua aula pode ser precisamente o mais distraído” (VIGOTSKY, 2001, p. 169). Para conseguir relacionar atenção e distração, o professor deve transferir o interesse de um elemento de distração para um elemento de atenção.

O segredo da transformação da distração em atenção é, em essência, o segredo da transferência da seta da atenção de um sentido para outro, e é obtido por um procedimento educativo comum de transferência do interesse de um objeto para outro pela ligação de ambos. É nisso que consiste o trabalho básico com o desenvolvimento da atenção e a transformação da atenção involuntária externa em atenção voluntária (VIGOTSKY, 2001, p. 169).

Na tentativa de transformar distração em atenção, o professor deve observar que tipo de estímulos exteriores são passíveis às reações de atitude do aluno e, quando o docente consegue compor estes estímulos de acordo com o interesse do aluno, a atenção estará certamente presente “nos mecanismos interiores de comportamento e funciona de acordo com eles” (VIGOTSKY, 2001, p. 169).

Para Vigotsky (2001, p. 176), os estímulos exteriores são importantes, pois interferem diretamente na atenção do aluno. Não se trata de omitir esses estímulos, mas utilizá-los como ferramentas, já que estes funcionam como estímulos subdominantes à atenção. “Só se pode estar atento quando as estimulações distrativas estão em posição subordinada em relação ao assunto principal da ocupação mas de maneira nenhuma estão inteiramente afastadas do campo da consciência e continuam a agir sobre nós” (VIGOTSKY, 2001, p. 176).

Portanto, o trabalho do professor vai muito além de estruturar as atribuições do aluno e também requer dele uma preocupação com os fatores secundários como a organização do ambiente, o vestuário do aluno, a vista da janela da sala de aula, pois estes “estímulos

subdominantes, nem de longe são indiferentes no trabalho global da atenção” (VIGOTSKY, 2001, p. 177).

Junto com a distração e a atenção, Vigotsky (2001) considera igualmente importante o papel da apercepção. Conceituando este fenômeno, Vigotsky (2001, p.179) assinala que “deve-se entender por esse termo todos os elementos prévios da experiência que trazemos para a percepção exterior e determinam o modo pelo qual o novo objeto será percebido por nós”. Nesse sentido, o professor deve levar em conta que tipo de experiências o aluno já teve com o objeto novo a ser apreendido. “Em outros termos, a apercepção não é outra coisa senão a participação da nossa experiência anterior na formação da experiência atual”(VIGOTSKY, 2001, p. 179).

Vigotsky (2001, p. 179) compara a apercepção e a atenção como uma agulha que escolhe “uma via entre uma infinidade das vias existentes. Assim, entende-se por atenção a possibilidade de escolha, vista “como liberdade relativa do nosso comportamento” (VIGOTSKY, 2001, p. 179).

Tendo sido feitas essas observações, considera-se que o professor tem um trabalho extenso ao pensar em todos os elementos que influenciam na atenção. O professor deve pensar em fatores desde a organização da sala de aula, com estímulos externos que atuem como coadjuvantes na atenção, lembrando que a distração também pode ser um componente benéfico, deve levar em conta a apercepção sobre os novos conhecimentos, sem esquecer que existe o fato de que o aluno tem sua própria atenção interior e que todos esses aspectos influenciam na reação de atitude e conseqüentemente na atenção do aluno:

Para o mestre isso não significa outra coisa senão maior papel da atenção na educação, pois aqui a atenção é considerada não um meio para facilitar alguma tarefa educativa ou pedagógica mas um elemento sumamente importante como objetivo em si. Ela nunca passa sem deixar vestígios, sempre deixa atrás de si um resultado. Uma infinidade de resultados se acumula na apercepção, que procura orientar o nosso comportamento (VIGOTSKY, 2001, p. 179-180).

Ao atender esses fatores o professor transfere o processo educativo para o próprio aluno e essa transferência “exige que o aluno não só eduque a si mesmo com seus próprios atos, mas também que o mestre e o aluno tenham consciência do fim de tais atos” (VIGOTSKY, 2001, p. 169).

Ou seja, todos os fenômenos concomitantes à atenção, se bem organizados pelo professor, irão levar à tomada de consciência do aluno, que elaborará sua própria atenção interior e será capaz de educar a si mesmo. O professor assume seu papel de facilitador ou organizador do meio para que o aluno tenha suas condições de educar-se.

Vigotsky (2007, p. 27), citando estudiosos como Kohler, aponta que “a capacidade ou incapacidade de focalizar a própria atenção é um determinante essencial do sucesso ou não de qualquer operação prática”.

Se tomarmos a escola ou, mais especificamente, a sala de aula, para a análise desta “capacidade ou incapacidade”, percebemos que o professor, na maioria das vezes, se encontra sozinho para estimular a atenção dos seus alunos, como o adulto mais capaz (dentro do conceito da ZDP).

Rego (1996, p. 99), ao discorrer sobre a tarefa educativa da escola, salienta que a escola e os professores precisam dar condições para que os alunos “desenvolvam mecanismos de controle reguladores de sua conduta”. Para tanto, é necessário que as regras, direitos e deveres estejam muito claras para o aluno.

A necessidade de atenção dos alunos em sala de aula se relaciona intrinsecamente com as alternativas de gestão de sala de aula encontradas pelos professores em seu ambiente de trabalho.

A seguir apresentaremos os dados referentes à atenção presentes nos dados de autoconfrontação simples e cruzada com as professoras “A” e “B”.

5.3.2.1 A atenção como fator da gestão de sala de aula

Apresentamos primeiramente o quadro de análise elaborado a partir desta categoria.

Sessão	Excerto	Categoria
ACS PA	<i>elas estão de cabeça baixa e não estão prestando muita atenção ... mas o que eu percebo é que os meninos que geralmente não tem muita ligação estão prestando atenção... estão fazendo assim com a cabeça... eles estão tentando olhar o que acontece (linhas 106-109)</i>	A atenção como fator de gestão da sala de aula
	<i>outra coisa que eu acho que é preciso que é achar uma metodologia para que todos possam prestar atenção no que eu estou passando (linhas 109-111)</i>	
	<i>mas uma segunda alternativa é tentar deixar elas para frente porque elas nem tinham como prestar atenção né? (linhas 199-200)</i>	
ACS PB	<i>quando a gente mostra o exemplos parece que eles ligam o que eu estava falando com o que eles fazem com a realidade deles... (linhas 94-95)</i>	
ACC 1	<i>PA: quando você vai explicar esses conceitos de arte é muito importante ter um exemplo né? ter um: ter uma base para eles olharem e entenderem porque atualmente eles são muito... visuais... né? (linhas 64-66)</i>	
	<i>PB: digamos que meio o que eles vivenciam aquilo que eu acabei de falar então... eles não vão ficar só olhando ali imaginando o que eles poderiam estar fazendo... a gente meio que aproxima eles... (linhas 190-192)</i>	
	<i>PB: então eles ficam meio assim “ o museu está tão distante nem tem museu aqui” e aí quando eles começam a fazer eles vêem que é uma coisa simples (linhas 194-196)</i>	
ACC 2	<i>PB: aí vou dar uma pincelada... que pincelada é essa que eles falam? é o que está escrito lá na internet? no google? aí não dá... aprender você vai estar... falando uma coisa que eles têm acesso eles podem... daí que vai gerar aquele monte de aula que os alunos não têm interesse... (linhas 111-114)</i>	
	<i>PB: e se a gente for dar uma pincelada em cima das coisas vai ser o que a gente vai estar vendo por cima... e o aluno muitas vezes já foi atrás já por curiosidade então hoje em dia ensinar é mais complexo porque... eles... já trazem () (linhas 118-122)</i>	

No excerto de autoconfrontação simples a professora “A” aborda um conceito importante para esta pesquisa: a atenção (linhas 99-114).

100	P1:	nesse momento Simone que você chama a atenção dos alunos para essa questão do espaço ali éh: da organização deles... você acha que os alunos que estavam observando eles estavam compreendendo aquilo que os outros estavam fazendo: até mesmo observando o vídeo
105	PA:	uhn... a gente percebe... no casos dos alunos que estão sentados ali há casos e casos né? tem alguns alunos que estão... percebendo... eu posso ver ali perto do quadro... elas estão conversando um pouco... mas no final quando começa a explicar... elas estão de cabeça baixa né? () elas estão de cabeça baixa e não estão prestando muita atenção ... mas o que que eu percebo é que os meninos que geralmente não tem muita ligação estão prestando atenção ... estão fazendo assim com a cabeça... então eles estão tentando olhar o que que acontece... então são casos e casos né?... aí outra coisa que eu acho que é preciso que é achar uma metodologia para que todos possam prestar atenção no que eu estou passando... mas:: o: o/aqui nesse caso que eu posso observar os meninos estão prestando atenção e as meninas que estão olhando elas de costas não estão prestando muita atenção não no que eu estou falando
110		

A professora “A” inicia sua resposta à pergunta da pesquisadora usando “a gente”: *“uhn... a gente percebe... no casos dos alunos que estão sentados ali há casos e casos né?”*. Ao trocar a primeira pessoa do singular “eu” por “a gente”, interpreta-se que a professora está buscando apoio para a sua fala. Segundo Clot (2010, p. 254), o destinatário de emergência “a gente” é usado numa tentativa de procurar apoio do pesquisador e no seu coletivo. Nessa perspectiva, duas situações são importantes e passíveis de serem analisadas: 1. o fato desta pesquisadora ser também supervisora nesta aula e na disciplina em questão; 2. a busca de apoio no coletivo de professores.

A professora “A” indica o aspecto motor da atenção em dois momentos: 1. *“elas estão de cabeça baixa né?”* 2. *“estão fazendo assim com a cabeça... eles estão tentando olhar o que acontece”*. Para Vigotsky (2001, p. 149), dentro do aspecto motor da atenção “se nos propomos examinar atentamente alguma coisa, nós assumimos a pose correspondente, pomos a cabeça em certa posição, fixamos e adaptamos devidamente os olhos”.

A professora “A” indica uma necessidade pedagógica: *“outra coisa que eu acho que é preciso que é achar uma metodologia para que todos possam prestar atenção no que eu estou passando...”*. Somando este enunciado ao destinatário de emergência, percebe-se o esforço da professora ao buscar estratégias de gestão de sala de aula, tanto na supervisora, quanto no coletivo de professores. Nesse sentido, Lima (2013, p. 26), aponta para a dimensão transpessoal de toda atividade profissional: “que corresponde às maneiras comuns de se fazer algo em um coletivo, partilhadas pelos sujeitos em dado meio”. É possível relacionar ainda o postulado de Souza-e-Silva (2004, p. 93), quando afirma que, “a questão não consiste apenas em saber como um professor faz para gerenciar as interações em sala de aula, mas como ele

faz para organizar um meio de trabalho que mobiliza um grupo/classe de modo a realizar coletivamente uma tarefa”.

No excerto seguinte a professora “A”, respondendo à pesquisadora se mudaria algum aspecto da aula, apresenta uma alternativa para que os alunos pudessem prestar atenção à aula (linhas 199-200).

200	eles poderem dançar... mas uma segunda alternativa é tentar deixar elas para frente porque elas nem tinham como prestar atenção né? olhando de costa
-----	--

A professora em formação busca estratégias de gestão de sala de aula, de modo que a organização da sala de aula permita que todos os alunos possam “prestar atenção” na aula, pensando no aspecto motor da atenção apontado por Vigotsky (2001, P. 149): “*mas uma segunda alternativa é tentar deixar elas para frente porque elas nem tinham como prestar atenção né?*”.

No excerto seguinte (linhas 85-97), em situação de autoconfrontação simples, a professora “B” traz o aspecto da *apercepção* (VIGOTSKY, 2001, p. 179) como elemento importante para a atenção dos alunos. Quando a professora tenta aproximar os conteúdos da realidade dos alunos, ela está levando em conta a *apercepção* deles em relação aos objetos estudados.

85	PB:	eu achei importante até por esse trecho que eu escolhi porque: eu pensei que eles não estava prestando atenção e não tinham se situado no que eu estava explicando e quando eu mostrei um exemplo atual que era um monte de tênis e ainda tudo do/ tênis que eles costumam usar na escola que a gente vê
90	P1:	[uhh [
95	PB:	eles já “nossa olha ali: aquilo que ele estava fazendo” e lembrou do artista anterior... então quando a gente mostra o exemplos parece que eles ligam o que eu estava falando com o que eles fazem com a realidade deles... (ajuda entender) o que eu estou explicando não vai ficar uma coisa vaga

A professora destaca a importância de se usar exemplos sobre o conteúdo que está sendo trabalhado: “*quando a gente mostra o exemplos parece que eles ligam o que eu estava falando com o que eles fazem com a realidade deles...*”, demonstrando tanto uma preocupação com a prescrição da disciplina de Arte - num dos momentos da metodologia de ensino da Arte (DCE, 2008), o *sentir e perceber*, que seria o momento de o aluno estar em contato com as obras de arte, sejam elas visuais, musicais, teatrais ou corporais -, quanto com a *apercepção* dos alunos.

Na situação de autoconfrontação cruzada 1, a professora “A” também observa o uso de exemplos, o que podemos relacionar com o aspecto da apercepção (linhas 64-74).

65	que:... quando você vai explicar esses conceitos de arte é muito importante ter um exemplo né? ter um: ter: uma base para eles olharem e entenderem porque atualmente eles são muito... visuais... né? eles têm que olhar pra: entender... o que eu olhei ali
----	---

A professora “A”, ao analisar o trecho de aula da professora “B”, comenta sobre a importância de se trazer exemplos dos conteúdos trabalhados em sala de aula: *“quando você vai explicar esses conceitos de arte é muito importante ter um exemplo né? Ter um: ter: uma base para eles olharem e entenderem porque atualmente eles são muito... visuais... né”*, retomando um aspecto pelas professoras “A” e “B” em situação de autoconfrontação simples. Podemos relacionar os exemplos apresentados à apercepção visual dos alunos.

Trazer exemplos de obras de arte (visuais, musicais, teatrais e corporais, no caso da dança), corresponde ao segundo momento da metodologia do ensino de Arte, denominado “sentir e perceber”. Segundo as DCE (2008, p. 70), “no processo pedagógico, os alunos devem ter acesso às obras de Música, Teatro, Dança e Artes Visuais para que se familiarizem com as diversas formas de produção artística”. Lembrando a importância do trabalho do professor de Arte, as DCE (2008, p. 71) salientam que “o trabalho do professor é de possibilitar o acesso e mediar a percepção e apropriação dos conhecimentos sobre arte, para que o aluno possa interpretar as obras, transcender aparências e apreender, pela arte, aspectos da realidade humana em sua dimensão singular e social”.

Na situação de autoconfrontação 1, a professora “B” também comenta sobre a importância de se trazer exemplos práticos aos alunos (linhas 189-196).

190	PB: eu já tinha falado vou falar de novo porque eu senti falta porque... eu: gosto de fazer a prática depois porque eles começam... digamos que meio o que eles vivenciam aquilo que eu acabei de falar então... eles não vão ficar só olhando ali imaginando o que eles poderiam estar fazendo... a gente meio que aproxima eles... o que eu falei do que eles possa/podem fazer eu:: estava falando dessa assemblagem daí eles/só que eu estava mostrando quadros no museu então eles ficam meio assim “ o museu está tão distante nem tem museu aqui” e aí quando eles começam a fazer eles vêem que é uma coisa simples então... eu procuro em todos os meus projetos quando eu faço uma teoria breve
195	

A professora “B” destaca a importância de se aproximar os conteúdos da realidade do aluno por meio da prática : 1. *“digamos que meio que eles vivenciam aquilo que eu acabei de falar”*; 2. *“a gente meio que aproxima eles...”*; 3. *“então eles ficam meio assim “ o museu está tão distante nem tem museu aqui” e aí quando eles começam a fazer eles vêem que é*

uma coisa simples”. Nesses excertos observamos o fenômeno da apercepção e uma das prescrições da DCE (2008, p. 70) para o ensino da Arte:

É imprescindível que o professor considere a origem cultural e o grupo social dos alunos e que trabalhe nas aulas os conhecimentos originados pela comunidade. Também é importante que discuta como as manifestações artísticas podem produzir significado de vida aos alunos, tanto na criação como na fruição de uma obra.

Continuando essa discussão a professora “B” faz uma crítica às “pinceladas” que a formação em Arte sugere (linhas 111-122).

115	PB:	aí vou dar uma pincelada... que pincelada é essa que eles falam? é o que está escrito lá na internet? no google? aí não dá... aprender você vai estar... falando uma coisa que eles têm acesso eles podem... daí que vai gerar aquele monte de aula que os alunos não têm interesse... porque querendo ou não a gente acha que eles não sabem nada... só que eles têm internet... aí qualquer coisa que você digitar no google... eles pegam a: a gente foi fazer estágio não era mais o PIBID... aí ele/um aluno me falou “ a professora falou o que eu li na internet”... ((risos)) que interesse esse aluno vai ter na aula que a professora vai estar falando uma coisa que ele já leu... no google?... e se a gente for dar uma pincelada em cima das coisas vai ser o que a gente vai estar vendo por cima... e o aluno muitas vezes já foi atrás já por curiosidade
120	P1: PB:	uhn então hoje em dia ensinar é mais complexo do que...eles... já trazem ()

A professora “B” critica o fato de que o professor deve dar uma “pincelada” (abordar brevemente) nas áreas em que não é formado: “*que pincelada é essa que eles falam? é o que está escrito lá na internet? no google?*” Na mesma situação a professora comenta que essas “pinceladas” fazem com que os alunos não se interessem pelas aulas: “*daí que vai gerar aquele monte de aula que os alunos não têm interesse...*”, destacando o aspecto do interesse abordado por Vigotsky (2001, p. 163).

A professora “B” aponta para a importância da apercepção, ao afirmar que: “*o aluno muitas vezes já foi atrás já por curiosidade então hoje em dia ensinar é mais complexo porque... eles... já trazem ()*” Para Vigotsky (2001, p. 179), a apercepção é uma “espécie de capital de atenção acumulado”. Para Bakhtin (2016, p. 63), “ao falar, sempre levo em conta o campo aperceptivo da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação”.

Outro fator importante relativo à gestão de sala de aula e citado na fala das professoras em formação diz respeito à “conversa” dos alunos durante as aulas. Nesse sentido e como uma mudança na concepção pedagógica de atenção, buscamos em Pontecorvo (2005), que,

por sua vez, se apóia em Vigotsky, os fundamentos da discussão e sua relação com a aprendizagem dos alunos.

Apresentaremos a seguir os estudos de Pontecorvo (2005) referentes à discussão em sala de aula.

5.3.3 A discussão e sua relação com a aprendizagem

Pontecorvo (2005, p. 24), ao analisar como se fundamenta o desenvolvimento em Vigotsky, salienta que toda função psicológica superior nasce de uma situação social, interpsicológica para posteriormente se tornar uma categoria intrapsicológica, “aquilo que se tornou psíquico e interno é precedido por uma fase externa social; assim as relações sociais entre as pessoas são geneticamente prioritárias para todas as funções superiores”.

Pontecorvo (2005), se apoiando na teoria de Vigotsky, afirma que aprendemos por meio da discussão. É através da interação social que o indivíduo se desenvolve. “Para Vigotsky, os dois constructos básicos que podem explicar a maneira na qual se dá a relação entre o individual e o social são o mecanismo da interiorização e a presença de uma “zona de desenvolvimento proximal” (PONTECORVO, 2005, p. 24).

Sobre a zona de desenvolvimento proximal, Pontecorvo (2005) explica que

A prioridade dos processos sociais sobre os individuais, compreendida como a manifestação das funções psicológicas da criança nas interações com os adultos ou pares mais competentes, manifesta-se no papel da “zona de desenvolvimento proximal”, definida como aquela área de funcionamento psicológico em que é possível para o sujeito realizar algo, desde que conte com o auxílio de outra pessoa e, portanto, com uma forma de interação e de regulação que sustenta e ativa as funções que ainda não operam sozinhas, mas que necessitam de auxílio externo (PONTECORVO, 2005, p. 25).

Para esta pesquisa, é importante salientar que a zona de desenvolvimento proximal não se aplica somente às crianças, mas também aos adultos. Nessa perspectiva, entendemos que mesmo para o indivíduo com suas capacidades cognitivas “plenas”, a interação social é o modo pelo qual ele se desenvolve. “O mecanismo básico ativado pela interação social é o da interiorização das funções cognitivas, que primeiramente são ativadas para o exterior por e para os outros, posteriormente operando também para si mesmo” (PONTECORVO, 2005, p. 25).

De acordo com Pontecorvo (2005, p. 26), “os processos psicológicos superiores baseiam-se, para Vigotsky, em operações cognitivas mais elementares e são mediados socialmente e interiorizados pelo fato de serem exercitados como funções sociais em um contexto significativo para todos os participantes”. Sendo a atenção uma das funções psicológicas superiores importante para o conhecimento do aluno, esta deveria ser exercitada no ambiente escolar. Pontecorvo (2005) salienta que as funções que requerem controle “consciente”, “devem ser usadas e praticadas inconscientemente nas trocas sociais, antes que apareçam, em um nível de desenvolvimento posterior, o controle e a autopercepção no sujeito que trabalha sozinho” (PONTECORVO, 2005, p. 26).

Acontece que, no contexto da escola e mais precisamente dentro da sala de aula, as interações verbais entre os alunos são pouco estimuladas pelo fato de representarem um entrave para a explicação do professor. Frequentemente a discussão entre alunos é vista como “bagunça”. Para Pontecorvo (2005, p. 67), a existência de “contextos de conflito de opiniões para explicar e argumentar não é, geralmente, utilizada na escola para fins de aprendizagem”.

Essa concepção é arraigada nos princípios do método tradicional, que ainda está incrustado no nosso modelo pedagógico. Para Gauthier et Al. (1998, p. 328) a pedagogia tradicional é aquela baseada no “saber tradicional, adquirido por imitação e constituído por fórmulas repetidas, ritualizadas e não-problematizadas”. De acordo com Saviani (2016), “a concepção tradicional tem uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização”.

A disciplina e o controle incentivados pelo método tradicional faz com que façamos um julgamento negativo sobre a presença da discussão em sala de aula. Mesmo com todas as modificações que as novas pedagogias trouxeram, aspectos como a centralização no professor, a organização das carteiras em filas, as aulas expositivas e a visão do aluno como um ser passivo que silenciosamente reproduz o seu professor, ainda perduram nas escolas. Por outro lado, há que se considerar a quantidade de alunos em sala de aula e a própria organização das escolas, o que muitas vezes dificulta as condições dos professores fazerem a gestão de sala de aula de forma diferenciada.

Para Pontecorvo (2005, p. 67), os momentos de interação verbal em sala de aula não são vistos como construtores de conhecimento e, quando acontecem, são orientados pelo professor na forma de pergunta - resposta com o objetivo de avaliar.

A característica peculiar das interações verbais na escola deveria ser constituída pela referência a “um objeto de conhecimento” e pela colocação, como meta essencial, da “construção” de modalidades de discurso e de

análise cada vez mais adequadas às especificidades dos objetos de conhecimento. Inversamente, a estrutura usual das conversações em sala de aula - com a sua típica sequência de pergunta do professor, resposta do aluno, comentário do professor - responde, sobretudo, ao objetivo de avaliar o aluno, verificando os conhecimentos que ele possui. Esse tipo de interação verbal não é “feito” para favorecer a construção de novos conhecimentos e muito menos a contraposição dos pontos de vista (PONTECORVO, 2005, p. 67).

Na escola, para que o aluno aprenda e para que o professor ensine, ambos necessitam de um “motivo”, analisa Pontecorvo (2005, p. 82), se utilizando da teoria da atividade de Leontiev. “A atividade de ensino, que é caracterizada por um motivo de fundo, manifesta-se em uma gama de *objetivos*, geralmente determinados pelas específicas áreas disciplinares” (PONTECORVO, 2005, p. 82).

Tendo este motivo gerador, Pontecorvo (2005, p. 82) considera que o papel da escola se torna significativo na “zona de desenvolvimento proximal”. Citando Vigotsky, Pontecorvo ressalta que “é eficaz somente aquele processo de ensino-aprendizagem que antecede e desencadeia o desenvolvimento: mas é possível ensinar à criança só aquilo que ela “é capaz” de aprender” (PONTECORVO, 2005, p. 82).

É através da partilha desses objetivos, gerados por um “motivo”, que professores e alunos têm suas possibilidades de desenvolvimento.

Assim, torna-se mais clara a maneira como funciona a zona de desenvolvimento proximal, isto é, como “zona de construção”, como espaço em que ocorre a negociação social dos significados: onde professores e alunos “apropriam-se” das ações e interpretações recíprocas, com a consequente negociação e o compartilhamento dos objetivos. Nessa “zona”, a interiorização manifesta-se como processo de construção, em que estruturas novas e mais poderosas são construídas em nível intersicológico (na troca social) e, interagindo com as estruturas presentes em nível intrapsicológico, produzem uma mudança no plano interior individual, ou melhor, dão lugar a um “processo (...) no decorrer do qual este plano interior se forma” (Leontiev, 1977, p. 83) (PONTECORVO, 2005, p. 84).

Desse modo, a “zona de construção”, que se estabelece entre professor e alunos, e relacionando “a atividade de mediação própria do ensino tornam explícita e consciente a ação cognitiva da criança, oferecendo-lhe uma consciência e um controle, que lhe são progressivamente “entregues” ou, se preferirmos, dos quais ela se apropria pouco a pouco” (PONTECORVO, 2005, p. 87).

Para Vigotsky (2001, p. 448),

O próprio aluno se educa. Uma aula que o professor dá em forma acabada pode ensinar muito mas educa apenas a habilidade de aproveitar tudo o que vêm dos outros sem fazer nem verificar nada. Para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e utilizá-lo.

Portanto, entende-se que o papel do professor como mediador nos processos de ensino-aprendizagem é de vital importância, mas, ao mesmo tempo, os próprios alunos são capazes de aprender a partir das discussões com seus colegas. Essa constatação feita a partir das pesquisas de Pontecorvo (2005), torna a função de mediador do professor mais precisa, por ser o indivíduo capaz de organizar esses momentos de discussão entre os alunos e relacioná-los com os seus objetivos de ensino. Vigotsky (2001, p. 448) oferece a base para essa constatação ao afirmar que cabe ao professor “tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo”.

A seguir, apresentaremos excertos das autoconfrontações simples e cruzadas referentes à discussão em sala de aula.

5.3.3.1 A discussão em sala de aula e sua relação com a atenção

Apresentamos primeiramente o quadro de análise elaborado a partir desta categoria.

Sessão	Excerto	Categoria
ACS PB	<p><i>aí no final quando e comecei a mostrar o exemplo eles começaram a lembrar do que eu tinha acabado de explicar e aí eu falei “meu deus então”... eles estavam prestando atenção mesmo.... o tempo inteiro mesmo que ficavam se cutucando mas eles não paravam de se cutucar e de conversar a aula inteira... (linhas 68- 71)</i></p> <p><i>eu comecei a assistir o vídeo eu pensei “nossa eles estão super desinteressados” aí do nada eles começaram a perguntar daí eu comecei a pensar “ué ele entenderam de verdade então” estava pensando que eles não tinham entendido nada... (linhas 179-181)</i></p> <p><i>não não que eu ligue de eles estarem conversando porque hoje em dia eles são mais... comunicativos... não me atrapalha tanto eles falando junto comigo... só que eu eu quando vou dar aula eu penso um meio de não deixar tempo de eles falarem porque se eles falarem muito também aí começa a atrapalhar... (linhas190-194)</i></p> <p><i>depois no final agora que eu reparei mais ainda eles estavam olhando: os exemplos assim “mas olha ali” conversando sobre o exemplo que eu estava dando então eu falei “até eles que estavam conversando acabaram se interessando” (linhas 247-249)</i></p>	A discussão em sala de aula e sua relação com a atenção
ACC 1	<p><i>PB: eles ficaram conversando na minha aula inteira... e eu não pedi pra eles ficarem quietos em nenhum momento e depois no final eles estavam ali conversando (não tem jeito) mas enquanto eu estava explicando eles conversaram quando eu comecei a dar o exemplos eles já começaram “ é aquele lá que a gente acabou de ver” e eu falei “ué acabaram entendendo tudo” (linhas 80-84)</i></p>	
ACC 2	<p><i>PB: com uma turma inteira ou dividir em grupos maiores tem que ser/ficar pegando de grupinho e aí... tem que parar fí/eles são agitados né? () ((risos)) ela estava dando uma bronca no começo que eles nunca vão ficar quietos enquanto o outro está aprendendo (linhas 35-38)</i></p>	

No primeiro excerto selecionado da sessão de autoconfrontação simples com a professora “B” ela justifica o porquê de ter escolhido este determinado trecho (linhas 64-74).

65	PB:	eu escolhi esse trecho: porque:: no: em toda a aula que eu tava lendo/vendo eles pareciam que estava bem dispersos assim não estavam prestando atenção nenhum pouCO no que eu estava falando... aí eu comecei assistir “putz” gravei uma aula que eles não estavam nem: “thum” nem querendo saber... e aí no final quando e comecei a mostrar o exemplo eles começaram a lembrar do que eu tinha acabado de explicar e aí eu falei “meu deus então”... eles estava prestando atenção mesmo.... o tempo inteiro mesmo que ficavam se cutucando mas eles não paravam de se cutucar e de conversar a aula inteira... essa aula foi curta né? eu vou falar que:: quando a gente estava fazendo o: eram quarenta e cinco minutos? ou eram cinquenta eu não lembro
70		

A professora “B” ao se observar no vídeo tem uma tomada de consciência ao perceber que mesmo conversando, os alunos estavam prestando atenção na aula. Para Clot (2010, p. 253), “ a autoconfrontação simples propõe um novo contexto em que o sujeito se torna, por sua vez, um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro”, essa atividade auto-observada “essencialmente intrapsicológica”, “volta a ser interpsicológica”. É importante lembrar que as professoras em formação A e B fizeram a escolha dos trechos de suas aulas a serem analisados. Essa tomada de consciência que antes aconteceu no plano intrapsicológico, ao se observar em vídeo pela primeira vez, passa para o plano interpsicológico ao justificar a escolha do trecho para esta pesquisadora.

Na mesma situação, o aspecto da “discussão” nesse momento da aula é relevante para esta pesquisa: “*aí no final quando e comecei a mostrar o exemplo eles começaram a lembrar do que eu tinha acabado de explicar e aí eu falei “meu deus então”... eles estavam prestando atenção mesmo.... o tempo inteiro mesmo que ficavam se cutucando mas eles não paravam de se cutucar e de conversar a aula inteira...*”. Para Pontecorvo (2005, p. 68), ao citar suas pesquisas (Pontecorvo e Zucchermaglio, 1984; Pontecorvo, 1985), verifica “como a situação específica de interação social em sala de aula” – definida como discussão – “pode comportar processos linguísticos e sociocognitivos sobremaneira relevantes para a aquisição de novas estratégias e de conhecimentos mais complexos”.

Na próxima situação a professora “B” aborda novamente o aspecto da “conversa” dos alunos durante a aula (linhas 175-186).

175	PB:	na verdade na hora que eles começaram a: a perguntar me surpreendeu tanto que eu até selecionei essa parte do vídeo ((risos))... porque sinceramente quando estava lá na hora não percebo tanto porque eu acho que a gente tinha tava corrido o tempo eu falei “gente eu preciso dar um/conseguir fazer essa aula encaixar nesses vinte minutos que eu ainda tenho restante” mas depois que eu comecei a assistir o vídeo eu pensei “nossa eles estão super desinteressados” aí do nada eles começaram a perguntar daí eu comecei a pensar “ué ele entenderam de verdade então” estavam pensando que eles não tinham entendido nada...
180		porque eu estava tentando encaixar explicar essa assemblagem junto com a fotografia... porque eu estava fazendo meu projeto de fotografia então estava tentando explicar essa assemblagem pra depois fazer uma prática também de fotografia... e eu pensei que eles não tinham entendido nada... que eles ficavam olha assim tipo ou conversando do nada eles começaram a perguntar e eu falei “então eles entenderam”... talvez estou falando bem
185		

A questão da atenção mesmo em meio à conversa é trazida pela professora: “*eu comecei a assistir o vídeo eu pensei “nossa eles estão super desinteressados” aí do nada eles começaram a perguntar daí eu comecei a pensar “ué ele entenderam de verdade então” estava pensando que eles não tinham entendido nada...*” Tanto o aspecto da discussão abordado por Pontecorvo (2005), quanto o aspecto da distração, como estímulo subdominante (VIGOTSKY, 2001) são trazidos na fala da professora. Vigotsky (2001, p. 176), afirma que “só se pode estar atento quando as estimulações distrativas estão em posição subordinada em relação ao assunto principal da ocupação mas de maneira nenhuma estão inteiramente afastadas do campo da consciência e continuam a agir sobre nós”.

Mais adiante a professora “B” demonstra seu descontentamento com a conversa dos alunos (linhas 190-196).

190	PB:	atrapalhou só da conversa que facilitou a eles conversarem né? eu não: não não que eu ligue de eles estarem conversando porque hoje em dia eles são mais... comunicativos... não me atrapalha tanto eles falando junto comigo... só que eu eu quando vou dar aula eu penso um meio de não deixar tempo de eles falarem porque se eles falarem muito também aí começa a atrapalhar... e aí aquele jeito que a sala ficou todo eles próximos em pé assim em volta de mim... foi muito fácil eles começarem a conversar ((risos)) foi a única coisa que me::
195		

Ao mesmo tempo em que a professora “B” admite o fato dos alunos serem mais comunicativos, ela também se preocupa com o andamento da aula caso a conversa seja excessiva: “*eu não: não não que eu ligue de eles estarem conversando porque hoje em dia eles são mais... comunicativos... não me atrapalha tanto eles falando junto comigo... só que eu eu quando vou dar aula eu penso um meio de não deixar tempo de eles falarem porque se eles falarem muito também aí começa a atrapalhar...*”. O uso do “*não*” repetidas vezes no início deste trecho indica uma certa resistência em admitir que os alunos são mais comunicativos.

Na situação seguinte, os aspectos sobre a atenção, a discussão e a distração são confirmados (linhas 244-249).

245	PB:	deixa eu lembrar: então... não acho que não... eu falei bastante da parte que me impressionou que eu já vi... que eu escolhi realmente esse trecho porque a até os meninos que estava ali se cutucando ((risos)) que eu peguei e pensei “meu deus eles estão conversando demais” depois no final agora que eu reparei mais ainda eles estavam olhando: os exemplos assim “mas olha ali” conversando sobre o exemplo que eu estava dando então eu falei “até eles que estavam conversando acabaram se interessando”
-----	-----	--

A professora “B” faz a confirmação desses aspectos no seguinte excerto: *“depois no final agora que eu reparei mais ainda eles estavam olhando: os exemplos assim “mas olha ali” conversando sobre o exemplo que eu estava dando então eu falei “até eles que estavam conversando acabaram se interessando”*. É na situação de autoconfrontação simples que a professora B tem a possibilidade de se ver e se reconhecer como protagonista do seu trabalho. Para Clot (2010, p. 253), “uma clínica da atividade se empenha em organizar as migrações do vivido na atividade do sujeito para que ele possa fazer a experiência do que ele é capaz; o que é o único meio de alguém se conhecer melhor”.

Na situação de autoconfrontação cruzada 1, a professora “B” comenta novamente sobre a “conversa” dos alunos durante a aula. A docente relembra o fato de os alunos terem conversado o tempo todo durante a aula e mesmo assim demonstrarem compreensão sobre o conteúdo abordado (linhas 80-84).

80	PB:	eles ficaram conversando na minha aula inteira... e eu não pedi pra eles ficarem quietos em nenhum momento e depois no final eles estavam ali conversando (não tem jeito) mas enquanto eu estava explicando eles conversaram quando eu comecei a dar o exemplos eles já começaram “é aquele lá que a gente acabou de ver” e eu falei “ué acabaram entendendo tudo”
----	-----	--

A professora “B” comenta sobre o aspecto da conversa dos alunos durante a aula: *“eles ficaram conversando na minha aula inteira... e eu não pedi pra eles ficarem quietos em nenhum momento”*, justificando a organização dos alunos no momento da aula e demonstrando uma mudança de postura em relação ao método tradicional, e destaca novamente o fato de os alunos estarem prestando atenção, mesmo conversando: *“enquanto eu estava explicando eles conversaram quando eu comecei a dar o exemplos eles já começaram “é aquele lá que a gente acabou de ver” e eu falei “ué acabaram entendendo tudo”*.

Segundo Clot (2007, p. 135), em situação de autoconfrontação cruzada, o sujeito “luta contra uma compreensão incompleta de sua atividade por seus interlocutores”, e ao mesmo

tempo, “ele vivencia, decifra e por vezes desenvolve suas emoções por meio das emoções de outrem. É assim que ele encontra, sem forçosamente procurá-lo, alguma coisa de novo em si mesmo”.

Na situação de autoconfrontação cruzada 2, a professora “B” comenta sobre o trecho de aula da sua colega (linhas 29-44), apontando para a organização em grupos.

35	por exemplo com uma turma inteira ou dividir em grupos maiores tem que ser/ ficar pegando de grupinho e aí... tem que parar/ eles são agitados né? () ((risos)) ela estava dando uma bronca no começo que eles nunca vão ficar quietos enquanto o outro está aprendendo e:... acho que só que eu vi assim de início
----	--

Além de comentar sobre os arranjos que a professora “A” fez para conseguir dar sua aula: “*com uma turma inteira ou dividir em grupos maiores tem que ser/ ficar pegando de grupinho*”, a professora “B” também comenta sobre o aspecto da conversa dos alunos: “*ela estava dando uma bronca no começo que eles nunca vão ficar quietos enquanto o outro está aprendendo*”. Nesse aspecto, trazemos as constatações de pesquisa de Pontecorvo (2005, p. 71), que ao analisar as discussões entre crianças em situações escolares afirma que “não somente é possível, mas também mais fácil, pensar em conjunto”.

Depois de apresentados os aspectos referentes à gestão de sala de aula, apresentaremos a seguir fatores relacionados à disciplina de Arte, à mudança da racionalidade das professoras em formação em relação à escola e à formação das professoras e sua relação com o PIBID.

A seguir apresentaremos os dados referentes à teoria e prática nas aulas de Arte.

5.4 Teoria e prática na disciplina de Arte

Apresentamos primeiramente o quadro de análise elaborado a partir desta categoria.

Sessão	Excerto	Categoria
ACC 1	<i>PA: a: grande solução pra: teoria e prática são:: aulas juntas aulas próximas (linhas 178-179)</i>	Teoria e prática na disciplina de Arte
	<i>PB: os alunos eles aprendem mais pela prática vamos dizer você está passando a teoria e eles dizem assim “ah vai passar o texto” daí quando você faz a prática daí eles se interessam e aprendem (linhas 207-209)</i>	
	<i>PA: eu acredito assim quando você trabalha a teoria e a prática eles se atém mais porque eles ficam naquela expectativa depois vem a prática agora se você fizer a prática e depois passar a teoria daí que:: “ah eu já fiz a prática” daí que eu acho que eles vão se interessar menos sabe? então é sempre bom deixar aquela expectativa pra eles (linhas 223-230)</i>	

Na situação de autoconfrontação cruzada 1, a professora “A” aponta uma solução para se trabalhar os momentos de teoria e prática durante a aula (linhas 178-181).

180	PA: eu acho que é assim a: grande solução pra: teoria e prática são:: aulas juntas aulas próximas por exemplo se tiver duas aulas cem por cento você vai ter um resultado muito melhor do que se você tiver uma aula só... porque eu tinha duas aulas eu consegui fazer todas as minhas práticas
-----	--

A professora “A” comenta sobre a importância de se trabalhar teoria e prática juntas nas aulas de Arte: “*a: grande solução pra: teoria e prática são:: aulas juntas aulas próximas*”. Segundo as DCE (2008, p. 70), o primeiro momento da metodologia do ensino de Arte se trata de “teorizar”: “é a parte do trabalho metodológico que privilegia a cognição, em que a racionalidade opera para apreender o conhecimento historicamente produzido sobre arte”. Nesse sentido é necessário que o professor contextualize historicamente os conteúdos a serem abordados, passando pelo momento do “sentir e perceber”, chegando ao “trabalho artístico”: “a prática artística – o trabalho criador – é expressão privilegiada, é o exercício da imaginação e criação” (DCE, 2008, p. 71).

Continuando a discussão sobre teoria e prática, a professora “A” comenta sobre o interesse e a importância que os alunos dão aos momentos de prática (linhas 207-212).

210	PA:	até porque assim os alunos eles aprendem mais pela prática vamos dizer você está passando a teoria e eles dizem assim “ah vai passar o texto” daí quando você faz a prática daí eles se interessam e aprendem então eles dão mais importância pro prático do que pro teórico daí às vezes você fica lá meia hora passando texto e explicando e eles não aprendem daí na hora deles aprenderem e realmente se interessarem não dá tempo né?
-----	-----	--

A professora “A” esclarece que os alunos aprendem mais pela prática do que pela teoria: “os alunos eles aprendem mais pela prática vamos dizer você está passando a teoria e eles dizem assim “ah vai passar o texto” daí quando você faz a prática daí eles se interessam e aprendem”, criticando a ênfase e o tempo destinado à teoria que é desinteressante para o aluno. Ao destacar a importância da prática artística, as DCE (2008, p. 71) observam que, “o processo de produção do aluno acontece quando ele interioriza e se familiariza com os processos artísticos e humaniza seus sentidos”.

A professora “A” continua suas considerações sobre teoria e prática (linhas 223-230).

225	PA:	e eu acredito assim quando você trabalha a teoria e a prática eles se atem mais porque eles ficam naquela expectativa depois vêm a prática agora se você fizer a prática e depois passar a teoria daí que::
	PB:	()
230	PA:	“ah eu já fiz a prática” daí que eu acho que eles vão se interessar menos sabe?

A professora “A” reafirma a sua concepção em relação à teoria e prática: “se você fizer a prática e depois passar a teoria daí que:: “ah eu já fiz a prática” daí que eu acho que eles vão se interessar menos sabe? então é sempre bom deixar aquela expectativa pra eles”. Sobre esse aspecto, Vigotsky (2001, p. 163) alerta que o professor deve sempre, “antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para as reações, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo”.

A seguir apresentaremos a percepção da disciplina de Arte e a polivalência do professor de Arte de acordo com as falas das professoras em formação “A” e “B”.

5.5 Percepções sobre a disciplina de Arte e a polivalência do professor de Arte

Apresentamos primeiramente o quadro de análise elaborado a partir desta categoria.

Sessão	Excerto	Categoria
ACC 2	<i>PB: a educação tinha que pensar um pouco melhor em artes não tratar como recreação que a gente não está brincando com as crianças nem ocupando tempo:: ou fazendo passatempo relaxando ((risos))... eles tinham que começar a dividir ou então ensinar fazer uma graduação inteira... ensinar tudo pra todo mundo... (linhas 53-57)</i>	Percepções sobre a disciplina de Arte e a polivalência do professor de Arte
	<i>PA: a gente podia até definir em quatro matérias... e é complicado eu também não: não acho muito certo porque você desmerece as outras áreas... (linhas 70-71)</i>	
	<i>PA: já vieram empurrando com a barriga desde que entraram na escola porque não sabem nem o que que é arte que é dividida em quatro eixos que você tem que estudar os quatro PB: isso é culpa do/justamente dessa formação que dá uma pincelada no ensino... então as pessoas já vêem arte como artes visuais e o resto? (linhas 134-138)</i>	

Na situação de autoconfrontação cruzada 2, a professora “B” levanta a questão da formação em Arte e o modo como a disciplina é vista nas escolas (linhas 52-57).

55	<p>((risos)) mas não pra ensinar dança ensinar a mexer o corpo... eu acho que os professores de artes deveriam ser divididos entre as quatro áreas... e a educação tinha que pensar um pouco melhor em artes não tratar como recreação que a gente não está brincando com as crianças nem ocupando tempo:: ou fazendo passatempo relaxando ((risos))... eles tinha que começar a dividir ou então ensinar fazer uma graduação inteira... ensinar tudo pra todo mundo...</p>
----	---

A professora “B” critica a forma como a disciplina de Arte é pensada pela educação: “a educação tinha que pensar um pouco melhor em artes não tratar como recreação que a gente não está brincando com as crianças nem ocupando tempo:: ou fazendo passatempo relaxando ((risos))...”. Este fato é resquício da forma como a disciplina de Arte era vista nas “reciclagens” proposta aos professores na década de 1990: “eram constantes as atividades artísticas desprovidas de conteúdo, sendo aplicadas, na maioria das vezes, como momentos terapêuticos, de descontração e de alienação, distantes da realidade escolar” (DCE, 2008, p.

45). Na situação 3, a professora B também critica a polivalência do professor de Arte: *“eles tinham que começar a dividir ou então ensinar fazer uma graduação inteira... ensinar tudo pra todo mundo”*.

Sobre o aspecto da polivalência do professor de Arte, existe uma contradição entre a formação dos professores, onde o professor se gradua em apenas uma das áreas: Artes Visuais, no caso das professoras A e B, e na escola pública, o professor de Arte precisa trabalhar com as quatro áreas da Arte: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. As próprias DCE (2008, p. 88), sabendo dessa lacuna na formação dos professores de Arte, paradoxalmente cobra dos professores o trabalho com todas essas áreas. *“A partir de sua formação e de pesquisas, estudos, capacitação e experiências artísticas, será possível a abordagem de conteúdos das outras áreas artísticas”*(DCE, 2008, p.88).

Corroborando com sua colega, a professora “A” continua (linhas 69-74):

70	<p>porque veja bem dentro da artes a gente estuda quatro áreas... né? a gente podia até definir em quatro matérias... e é complicado eu também não: não acho muito certo porque você desmerece as outras áreas... por exemplo... eu gosto mais da dança eu vou trabalhar muito bem a dança ma:s as outras áreas vai ficar mais ou menos: nos outros vou trabalhar muito bem as artes visuais a dança já não vai ser assim... então é complicado</p>
----	---

A professora “A” reafirma a posição da professora “B” em relação à polivalência do professor de Arte: *“a gente podia até definir em quatro matérias... e é complicado eu também não: não acho muito certo porque você desmerece as outras áreas...”*, destacando novamente o conflito entre a prescrição (DCE, 2008), e o trabalho realizado, aquilo que as professoras “A” e “B” fazem para dar conta dessa prescrição.

Professoras “A” e “B” continuam suas críticas ao modo como a disciplina de Arte é vista nas escolas e a falta de formação específica nas diferentes linguagens artísticas (linhas 134-141).

135	<p>PB: porque eles querem desenhar... antão assim já vieram empurrando com a barriga desde de que entraram na escola porque não sabem nem o que que é arte que é dividida em quatro eixos que você tem que estudar os quatro</p>
140	

isso é culpa do/justamente dessa formação que da uma pincelada no ensino...então as pessoas já vêem arte como artes visuais e o resto?... não tem pro/geralmente os cursos são de artes visuais os mais procurados né? que ninguém vai fazer música só... ou quando faz música põe na escola que as pessoas acham que desde lá no começo que artes visuais é pra gente fazer desenho e não é...

As professoras “A” e “B” criticam novamente o problema da polivalência do professor de Arte. A professora “A” comenta que os alunos não sabem que a disciplina se divide em quatro eixos : *“não sabem nem o que que é arte que é dividida em quatro eixos que você tem*

que estudar os quatro". Os eixos aos quais a professora "A" se refere equivalem às áreas da Arte (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música). A professora "B" diz que o fato de os alunos não conhecerem as áreas deve-se ao fato das "pinceladas" no ensino da Arte: *"isso é culpa do/justamente dessa formação que dá uma pincelada no ensino... então as pessoas já vêem arte como artes visuais e o resto?"*.

Nas situações de autoconfrontação 1 e 2, outros aspectos importantes para esta pesquisa são trazidos nas falas das professoras em formação "A" e "B". Estes aspectos dizem respeito ao PIBID e à mudança de racionalidade em relação à escola e à profissão docente.

5.6 A formação pelo PIBID e a mudança de racionalidade em relação à escola e à licenciatura

Apresentamos primeiramente o quadro de análise elaborado a partir desta categoria.

Sessão	Excerto	Categoria
ACC 1	<p><i>PB: a escola ainda precisa aprender mui::to isso não aprender evoluir eu digo...</i> (...) <i>PB: eu não gosto de ficar olhando uma lousa escrita com texto eu acho isso super: desestimulante pra eu ficar curiosa pra aprender então por que eu que vou dar uma aula passando texto na lousa ((risos)) sendo que eu sei que eu não gosto daquilo... então acho que a gente tem que começar dar uma evoluída as escolas todo mundo (linhas 120-124)</i></p>	<p>A formação pelo PIBID e a mudança de racionalidade em relação à escola e à licenciatura</p>
ACC 2	<p><i>PB: no PIBID a gente é mais livre pra errar por exemplo... ali você pode errar e não ficar com aquela culpa de "nossa fiz tudo errado" porque a gente tem um projeto entendeu?</i> (...) <i>PB: então acho que PIBID é legal porque você está estudando... que por exemplo que por exemplo a gente está/ela está dando aula... mas a gente está na graduação ainda... então a gente ainda está aprendendo... a gente tem que se permitir errar pelo menos enquanto a gente está aqui...</i> (...) <i>PB: pelo menos no PIBID a gente pode errar e falar "putz daí é você" mas como você tem coordenadora a gente senta e vê porque que eu errei e aí eu já vou aprendendo melhor (linhas 153-165)</i></p>	

Na situação de autoconfrontação cruzada 1, a professora “B” aponta uma necessidade de mudança nas escolas de acordo com seu ponto de vista (linhas 120-124).

120	<p>é/por/como eu aluna... eu não gosto de ficar olhando uma lousa escrita com texto eu acho isso super: desestimulante pra eu quer/prá eu ficar curiosa pra aprender então por que eu que dar uma aula passando texto na lousa ((risos)) sendo que eu sei que eu não gosto daquilo... então acho que a gente tem que começar dar uma evoluída as escolas tudo mundo ver se se</p>
-----	---

A professora “B” comenta o fato de que uma lousa escrita com texto é desestimulante para a curiosidade do aluno. Nas duas situações ela destaca que a escola precisa evoluir: 1. “*a escola ainda precisa aprender mui::to isso não aprender evoluir eu digo...*”; 2. “*então acho que a gente tem que começar dar uma evoluída as escolas todo mundo*”, demonstrando sua crítica ao modelo de ensino que está posto nas escolas atualmente e cobrando uma “evolução”, uma mudança inclusive nos professores. Quando ela usa o destinatário de emergência, “a gente”, pode indicar tanto a cobrança de transformação no coletivo de professores, quanto no coletivo do PIBID ali presente, esta pesquisadora e a professora “A”, suas interlocutoras nesse momento.

Na situação de autoconfrontação cruzada 2, ao serem questionadas sobre a diferença entre o PIBID, o estágio e as aulas de regência as professoras “A” e “B” comentam seus pontos de vista. É importante ressaltar que ambas tiveram experiências em regência de sala de aula fora do PIBID.

A professora “A” comenta sobre essas diferenças (linhas 153- 167).

155	PB:	<p>muita diferença... deixa eu pensar qual a diferença... no PIBID a gente é mais livre pra errar por exemplo... ali você pode errar e não ficar com aquela culpa de “nossa fiz tudo errado” porque a gente tem um projeto entendeu? você tem que pensar no que já vai/nas probabilidades de erro... no estágio você só tem aquela vez se você errar o professor já te bombardeia de nota errada já... joga lá no chão... () não posso errar quando você vai dar aula pioro tem que lidar o diretor todo mundo cobrando pior então acho que PIBID é legal porque você está estudando... que por exemplo que por exemplo a gente está/ela está dando aula... mas a gente está na graduação ainda... então a gente ainda está aprendendo... a gente tem que se permitir errar pelo menos enquanto a gente está aqui... aí chega lá: não pode fazer nada errado que o povo já cai matando em cima de você já querem seu couro... pelo menos no PIBID a gente pode errar e falar “putzdaí é você” mas como você tem coordenadora a gente senta e vê porque que eu errei e aí eu já vou aprendendo melhor () eu dava aula quando eu entrei no primeiro semestre eu já comecei a dar aula e era terrível eu ficava “meu deus () daí no PIBID não eu estou aprendendo... como todo mundo ((risos))</p>
160		
165		

A professora “B” comenta sobre as diferenças entre o PIBID e a regência: 1. “*no PIBID a gente é mais livre pra errar por exemplo... ali você pode errar e não ficar com*

aquela culpa de “nossa fiz tudo errado” porque a gente tem um projeto entendeu?” 2. “então acho que PIBID é legal porque você está estudando... que por exemplo que por exemplo a gente está/ela está dando aula... mas a gente está na graduação ainda... então a gente ainda está aprendendo...” 3. “pelo menos no PIBID a gente pode errar e falar “putz daí é você” mas como você tem coordenadora a gente senta e vê porque que eu errei e aí eu já vou aprendendo melhor”. Nos excertos 1 e 2 podemos relacionar com o objetivo do PIBID de “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas” (CAPES, 2010), no excerto 3 podemos relacionar com o objetivo do PIBID de “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (CAPES, 2010). Também relacionamos a dicotomia entre educação e trabalho (SANTOS, 1997, p. 24) que é minimizada através do PIBID, pois os alunos de licenciatura que participam do programa, estão ao mesmo tempo, cursando a graduação e iniciando seus trabalhos como professores.

A professora “A” também comenta suas percepções sobre as diferenças entre PIBID, estágio e regência (linhas 168-178).

170	PA:	que nem assim óh outra grande diferença também é que quando você está no PIBID você ga:nha ou você é ajudado pra você estar no PIBID ou seja você dar aula então a tua ocupação é dar aquela aula você faz o projeto: do ano TODO pra você trabalhar aquele conteúdo... você procura livros você faz tudo que você tem que fazer você se dedica aquilo ali... né? e faz e no final acaba dando certo... no estágio você tem que fazer aquilo ali você tem que fazer o relatório de estágio... você tem que correr atrás de professor de documentação e: quando você está dando aula praticamente o planejamento é o de menos porque você têm várias turmas pra você trabalhar no dia você tem que entregar planejamento você tem que entregar livro então... é um acúmulo enorme de coisa pra você fazer... e você acaba deixando de lado o mais essencial que é o realmente planejar pensar levar alguma coisa diferente para os alunos... né?
175		

A professora “A” destaca a importância de se receber a bolsa auxílio do PIBID: “quando você está no PIBID você ga:nha ou você é ajudado pra você estar no PIBID ou seja você dar aula”. Essa bolsa é um incentivo no desenvolvimento dos projetos. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino (CAPES, 2010). A professora A também destaca a importância do tempo e do estudo dedicado ao projeto: “então a tua ocupação é dar aquela aula você faz o projeto: do ano TODO pra você trabalhar aquele conteúdo...”, que também relacionamos com o objetivo do PIBID de inserção dos alunos de licenciatura na escola

205	PB:	cheguei aqui era licenciatura e eu estudava tudo e aí eu falei “putz não quero isso odeio ser professora” porque eu venho de fora e de fora quando você não tem contato com os professores você acha que ser professor é uma droga... não ganha nada é totalmente desvalorizado... é uma droga vamos ser sinceros pessoas/tanto quando a gente fala que faz licenciatura “puff licenciatura?... credo” e aí eu falei “tá mas eu estou aqui” aí o professor falou que poderia abrir ou não poderia e eu não precisava ser professora aí eu “beleza!” aí abriu a bolsa do PIBID aí eu falei “a... vou fazer”... entrei comecei a dar aula
210		aí comecei a ver que “meu deus” ((risos)) a gente estuda de mais... muito a gente estuda... tem que escrever muito... aí vai começando a dar aula e aí eu fui vendo que... as pessoas vêem a licenciatura como uma droga... porque é muito desvalorizado mas não é nada daquilo que estavam falando... tipo você tem que estudar tem que pesquisar de mais você tem que fazer de mais porque o alunos vem com umas perguntas que você nem estava imaginando você ia ter que falar naquela hora... e você tem que fazer tantas coisa é aí é muito desvalorizado essa profissão e aí eu comecei a gostar de dar aula
215		

A professora “B” comenta como o PIBID mudou sua perspectiva sobre a profissão do professor: 1. *“quando você não tem contato com os professores você acha que ser professor é uma droga... não ganha nada é totalmente desvalorizado...”* 2. *“aí abriu a bolsa do PIBID aí eu falei “a... vou fazer”... entrei comecei a dar aula aí comecei a ver que “meu deus” ((risos)) a gente estuda demais... muito a gente estuda... tem que escrever muito... aí vai começando a dar aula e aí eu fui vendo que... as pessoas vêem a licenciatura como uma droga... porque é muito desvalorizado mas não é nada daquilo que estavam falando... tipo você tem que estudar tem que pesquisar demais você tem que fazer demais”*. Nos dois excertos podemos perceber a mudança de ponto de vista da professora B em relação à docência, relacionando com os objetivos do PIBID: “incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica” (ao relatar sua experiência a professora B destaca que começou o curso achando que fosse bacharelado, a partir do PIBID é que ela passou a valorizar a profissão de docente), e “contribuir para a valorização do magistério” (CAPES, 2010).

A professora “B” continua suas considerações referentes à esse seu “novo” olhar sobre a profissão docente e sobre a escola (linhas 219-227).

220	PB:	e aí eu vi que NOSSA... acho que eu nasci pra ser professora pelo jeito ((riso)) porque eu comecei a gostar... é engraçado você ter contato com eles... eles falam de mais... aí é legal você ficar falando e eles também perguntam... e eu comecei também a pensar que a gente começou a aprender a pro/aqui:: como que são as... as metodologias que você da aula aí eu comecei a me interessar porque eu sou curiosa do porquê que a escola está assim andando pra trás enquanto o mundo está andando pra frente daí... eu comecei a estudar e fui embora... então já virei outra pessoa... eu ainda estou me descobrindo ainda que tem um ano aí... mas mudou de mais porque eu já já entrei achando que ser professora é uma droga agora já adoro ((risos))
225		

A professora B critica a forma o modelo escolar vigente: *“a gente começou a aprender a por/aqui:: como que são as... as metodologias que você dá aula aí eu comecei a me interessar porque eu sou curiosa do porquê que a escola está assim andando pra trás*

enquanto o mundo está andando pra frente daí... eu comecei a estudar e fui embora...”, indicando como o PIBID a ajudou a perceber esta “crise” na escola pública e a transformar seu pensamento sobre a profissão de docente e sobre a realidade escolar. De acordo com Silva (2013, p. 32),

Um dos grandes desafios que a formação inicial do professor de Artes nos apresenta reside justamente em entender a função social da escola atual e seus reflexos na construção docente. Formar um profissional crítico da educação, que vislumbre na escola uma via para as mudanças sociais que se fazem emergenciais, tem sido a tônica nas discussões e reflexões dos educadores das instituições de ensino superior de todo país.

Ao mudar sua concepção sobre a licenciatura, a professora “B” comenta que também mudou a concepção das pessoas de seu convívio (linhas 244-257).

245	PB:	mudou a minha concepção e das pessoas que estavam a minha volta porque daí como eu já entendi o que era ser... comecei a defender quando olham pra mim então agora e falam “puff licenciatura” não sou uma licenciada muito difícil como você... quando a gente vai nas outras faculdades que tenho contato com o pessoal de bacharel e tudo mais daí vem “ai mas ser professora” “eu estudo muito mais que você se duvidar porque () eu tenho que ler milhões de livros diferentes de tudo pra entender porque eu to lidando com todo mundo eu não estou lidando com pessoas como eu estou lidando com todos os tipo de pessoa...” então a gente têm que estudar muito pra gente entender o que que eu estou fazendo ali
250		

A professora “B” comenta que a sua concepção sobre o magistério mudou e através dessa mudança ela passou a defender a sua profissão, fazendo com que a concepção das pessoas à sua volta também mudasse: *“mudou a minha concepção e das pessoas que estavam a minha volta porque daí como eu já entendi o que era ser... comecei a defender quando olham pra mim então agora e falam “puff licenciatura” não sou uma licenciada muito difícil como você...”* A professora “B” também destaca o volume de estudos que a profissão exige para se atender a diversidade de alunos: *“eu estudo muito mais que você se duvidar porque () eu tenho que ler milhões de livros diferentes de tudo pra entender porque eu to lidando com todo mundo eu não estou lidando com pessoas como eu estou lidando com todos os tipos de pessoas...” então a gente tem que estudar muito pra gente entender o que que eu estou fazendo ali”*.

As professoras “A” e “B” também destacam a melhora dos alunos do PIBID em alguns aspectos nas aulas da graduação (linhas 259-266).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada a partir do objeto de estudo da formação docente inicial no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, tendo como contexto as aulas de Arte do Colégio Estadual Alto da Glória onde estão inseridas as professoras em formação pelo PIBID, sujeitos desta pesquisa e alunas do curso de licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Paraná - IFPR - câmpus Palmas.

A escolha deste objeto de estudo surgiu do fato desta pesquisadora ser também supervisora do PIBID na escola pública, e por entender que sua atribuição de co-formadora poderia ser efetivada através da proposta da Clínica da Atividade, abordagem teórico metodológica utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa.

O método da autoconfrontação simples e cruzada foi utilizado para chegar ao objetivo geral desta pesquisa, que consistiu em analisar as estratégias de gestão de sala de aula pelas professoras em formação no âmbito do PIBID. Este objetivo foi constituído posteriormente às sessões de autoconfrontação simples e cruzadas, pois, sendo a metodologia da Clínica da Atividade baseada em Vigostsky (2007), entende-se que é no processo ou “em movimento” que o objeto de estudo mostra exatamente o que é. Para se atingir esse objetivo geral, dois objetivos específicos foram delimitados, sendo eles: investigar no trabalho concreto e no discurso das professoras em em formação como são definidas essas estratégias de gestão de sala de aula e verificar se a formação inicial através do PIBID e da graduação em Artes Visuais oferece base para o desenvolvimento das suas atividades docentes.

Os trechos de aulas selecionados pelas professoras em formação e os dados das autoconfrontações simples e cruzadas, portanto, apontaram para o problema das estratégias de gestão de sala de aula. Com os dados das autoconfrontações transcritos, iniciou-se o trabalho de análise, concomitante à busca de referências sobre a problemática desta pesquisa. Nesse sentido, a banca de qualificação foi relevante para o avanço nos referenciais teóricos que fundamentaram as análises.

Este texto se organizou da seguinte forma: na primeira parte está a introdução, onde apresentamos o contexto, juntamente com a justificativa, o problema e os objetivos desta pesquisa.

Na segunda parte apresentamos um histórico do ensino da Arte no Brasil e no Paraná, com o propósito de apresentar como os resquícios de alguns desses momentos ainda estão presentes na forma como a disciplina é percebida.

Na terceira parte apresentamos a fundamentação teórica, que se delineou em seis tópicos: no primeiro tópico, tratamos do modelo de racionalidade técnico instrumental, apontando a totalidade complexa como uma alternativa na compreensão do mundo e a metodologia da Clínica da Atividade, como um meio possível para a compreensão do trabalho, ainda muito baseado no modelo técnico instrumental. No segundo tópico, abordamos a relação entre universidade e escola pública, com base em Santos (1997; 2010), indicando o PIBID como programa que estabelece essa aproximação. No terceiro tópico apresentamos a análise dialógica do discurso e os conceitos bakhtinianos de construção composicional, conteúdo temático, estilo e arquitetônica que foram utilizados nas análises das relações dialógicas nos trechos de aula e nas situações de autoconfrontação simples e cruzadas. No quarto tópico apresentamos a teoria desenvolvimental de Vigotsky (1998; 2007). No quinto tópico abordamos os conceitos de trabalho prescrito e trabalho realizado, termos da ergonomia do trabalho, utilizados também no trabalho docente. Nesse tópico apresentamos também a “cascata hierárquica” de prescrições ao trabalho do professor de Arte.

Na quarta parte deste texto, apresentamos a metodologia utilizada e o método da autoconfrontação simples e cruzada, bem como a descrição das fases desta pesquisa. Na quinta parte, apresentamos as análises dos dados produzidos a partir dos trechos selecionados pelas professoras em formação e das sessões de autoconfrontação simples e cruzada. Na sexta e última parte, apresentamos as considerações finais desta pesquisa.

Na quinta parte apresentamos as análises dos dados produzidos nos trechos de aula selecionados e nas sessões de autoconfrontação simples e cruzada com as professoras em formação A e B. Para as análises três importantes teorias foram necessárias para que os dados fossem analisados suficientemente: O conceito de gestão de sala de aula de Gauthier et al. (1998), e as concepções de atenção como função psicológica superior de Vigotsky (2001) e de discussão como forma de aprendizagem, esta última, elaborada por Pontecorvo (2005), a partir da teoria vigotskyana.

A problemática de gestão de sala de aula aparece nos trechos de aula selecionados pelas professoras A e B. No caso da professora A, ela dá instruções aos alunos que participavam de uma atividade de dança junto com ela no centro da sala de aula, ao mesmo tempo que adverte os alunos que estão ao redor observando. No caso da professora B, a professora organiza os alunos próximos uns dos outros para que consigam visualizar as imagens projetadas no quadro negro. Observa-se no vídeo dos dois trechos de aula, problemas relativos à precariedade do espaço físico e ao mau funcionamento dos equipamentos tecnológicos (projeto multimídia, TV e controle remoto). Esses equipamentos

são estímulos externos que influenciam na atenção dos alunos, portanto são passíveis das estratégias de gestão de sala de aula utilizadas pelas professoras A e B.

Na situação de autoconfrontação simples com a professora A, são trazidos aspectos das estratégias de organização da sala de aula, de modo que os alunos conseguissem fazer a parte prática da aula, mesmo que somente alguns naquele momento. A professora A também justifica o fato de ela estar participando junto com os alunos da atividade da dança, demonstrando com seu próprio corpo um exemplo da dança estudada, situação em reconhecemos uma *Zona de Desenvolvimento Proximal* (VIGOTSKY, 2007), na qual a professora se coloca como o adulto mais capaz que ajuda os alunos nessa atividade possibilitando que os mesmos possam se desenvolver posteriormente sozinhos. O aspecto motor da atenção também aparece na autoconfrontação simples. Dentro da racionalidade técnico instrumental e ainda, dentro do método tradicional, ainda acredita-se que para “prestar atenção”, precisamos estar com uma certa postura, olhando para o nosso interlocutor, etc. Nesta pesquisa trouxemos uma outra perspectiva de atenção, que se baseia na discussão, ou na interação verbal no meio escolar, como forma de aprendizagem. Percebemos também que a professora A, atende às prescrições da sua atividade docente, buscando nesta pesquisadora e no seu coletivo, estratégias de gestão de sala de aula que envolvam os alunos em atividades práticas, mesmo que num espaço restrito e com falhas nos equipamentos tecnológicos.

Na situação de autoconfrontação simples com a professora B, há uma tomada de consciência da professora ao observar a sua aula no vídeo, pois mesmo “conversando o tempo todo”, os alunos estavam prestando atenção naquilo que estava sendo mostrado através das imagens projetadas e explicadas por ela. Nessa situação trouxemos com maior relevância a questão da discussão como interação verbal dos alunos, que através do diálogo com seus colegas constroem uma zona de desenvolvimento proximal. A professora B, assim como a professora A, traz a importância de se utilizar exemplos das linguagens artísticas trabalhadas em sala de aula, demonstrando também a sua preocupação com as prescrições e com a percepção dos alunos sobre os conteúdos da disciplina. No trecho de aula da professora B, o problema com o mau funcionamento dos equipamentos tecnológicos é ainda mais evidente e isso se torna incontestável nas críticas da professora, mas ao mesmo tempo ela prevê esse problema e organiza outras estratégias, “planos A, B, C e D”. Na fala da professora B, percebemos também uma forte crítica ao modelo pedagógico tradicional, ela aceita que os alunos são conectados e comunicativos, mas ao mesmo tempo procura um meio em que os alunos não atrapalhem a aula, indicando assim, uma postura aberta à novas metodologias de ensino. O PIBID aparece na fala da professora B como um meio para se conhecer os

imprevistos que ocorrem na sala de aula, demonstrando assim que a inserção dos alunos de licenciatura na escola pública faz com que os mesmos conheçam os prós e contras desta realidade.

Na sessão de autoconfrontação cruzada 1, feita a partir do trecho de aula da professora B, a professora A destaca a importância de se trazer exemplos dos conteúdos trabalhados, demonstrando sua preocupação com a prescrição da disciplina de Arte, ela também comenta sobre a organização dos alunos, sentados próximos uns dos outros, e como essa organização não impede os alunos de prestarem atenção ou aprenderem, fazendo uma crítica à organização em filas, fruto do método tradicional. A professora B traz novamente a questão da conversa dos alunos e no final o entendimento deles sobre o conteúdo, a professora B também critica o mau funcionamento dos equipamentos tecnológicos, justificando à professora A a organização dos alunos. Na autoconfrontação cruzada, a professora B também critica o método tradicional, além da proibição do uso do celular, a lousa escrita que são desestimulantes para o interesse dos alunos, demonstrando sua preocupação na busca por formas ou novas estratégias de ensino que levem em conta o interesse do aluno. O aspecto da metodologia do ensino que pressupõe momentos de teoria e prática também é trazido pelas professoras A e B, demonstrando que ambas procuram desenvolver teoria e prática, mesmo com os obstáculos encontrados na escola pública. Nessa situação também é trazido o aspecto da apreensão dos alunos, como importante para a aproximação dos alunos com conteúdos que parecem estar longe da sua realidade.

Na sessão de autoconfrontação cruzada 2, feita a partir do trecho de aula da professora A, a professora B critica o espaço físico também nessa situação é trazida a questão da discussão dos alunos no momento do trecho de aula. A professora justifica a organização dos alunos e coloca sua dificuldade de controle dos alunos. O problema da polivalência do professor de Arte é discutido pelas professoras A e B, sendo que ambas discordam do que lhes é prescrito, fazendo sérias críticas à formação em Artes Visuais que não dá suporte para o trabalho com outras linguagens artísticas. As “pinceladas” feitas sobre as linguagens artísticas que não abrangem a sua formação, são severamente criticadas pela professora B que atribui o fato de os alunos não se interessarem pelas aulas, a forma como são conduzidas as aulas de Arte quando o professor não tem formação específica na área. O PIBID é trazido como uma possibilidade de aprendizado, uma formação que permite os erros sejam corrigidos, a função desta pesquisadora como supervisora também é trazida na fala da professora B, na forma de encaminhamentos para um aprendizado a partir do erro: *“a gente senta e vê porque que eu errei e aí eu já vou aprendendo melhor”*. A bolsa do PIBID é trazida como um elemento

importante para o desenvolvimento dos projetos pela professora A, ela também critica a falta de planejamento quando o professor tem um grande volume de aulas e confere à formação pelo PIBID a sua melhora na busca de referências teóricas para as suas aulas. A professora B atribui ao PIBID a mudança na sua perspectiva em relação ao magistério, destacando como se transformou profissionalmente e pessoalmente através do PIBID, defendendo e mudando o ponto de vista das pessoas à sua volta sobre a profissão do professor. O PIBID também a motivou a estudar as metodologias de ensino e a tentar compreender a “crise” da escola pública: *“o porquê que a escola está assim andando pra trás enquanto o mundo está andando pra frente”*. Segundo as professoras A e B, o PIBID também é responsável por melhorar o desempenho dos alunos na graduação, na questão de exposição e escrita.

A partir das análises é possível perceber que a abordagem da Clínica da Atividade inserida no Colégio Estadual Alto da Glória possibilitou às professoras em formação e à esta pesquisadora o protagonismo nas suas atividades docentes, ao se observarem no vídeo as professoras em formação puderam se reconhecer como capacitadas para as tarefas que lhe são prescritas. Mesmo em meio à todas as adversidades encontradas na escola pública, elas trabalham com alternativas que são suas próprias estratégias de gestão de sala de aula, pensando em questões relativas à aprendizagem dos alunos, como a atenção, a discussão, a apercepção, o interesse dos alunos, entre outros. As autoconfrontações realizadas permitiram que as professoras falassem dos problemas que encontram na realidade dos seus trabalhos e na sua formação, e também das soluções, estas alternativas criadas por elas a fim de realizar o trabalho que lhes é incumbido.

O PIBID cumpre com seus objetivos principalmente ao tornar visível a realidade da escola pública, com todas as suas carências. Ainda mais, possibilita aos professores em formação não uma idealização da escola, mas o trabalho real, com alunos e dificuldades reais. O PIBID promove a capacitação desses professores em situações práticas, fazendo com que busquem alternativas de ensino.

Nas considerações desta pesquisa, é importante se apresentar a transformação na concepção das professoras em formação em relação ao método tradicional, trazendo elementos novos para a forma como conduzem as suas aulas. Essa mudança de racionalidade e as críticas trazidas pelas professoras representam um esforço por mudança e uma nova perspectiva para a escola pública.

Finalmente, é relevante para esta pesquisa fazer menção ao contexto histórico em que foi escrito este trabalho: um momento de ameaça de corte às bolsas do PIBID e de

insegurança em relação à disciplina de Arte através da reforma do Ensino Médio. Estes dois fatores tornam as questões abordadas neste trabalho ainda mais significativas.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio Groppa (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ALTHAUS, Dalvane. **Complexidade e Relevância de um Gesto Profissional Docente Aparentemente Simples**. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

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

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

BIANCHI, Roberto Carlos. **Relação Universidade-Escola: O PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores**. 2016. 104f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016.

BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAITH, Beth. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais**. Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394**. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 10 de maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª à 8ª séries) - Arte**. Brasília, DF: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2016.

CAPES. **Banco de Teses**. <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>> Acesso em 10 de junho de 2015, às 22h.

_____. **Regulamento PIBID**. Portaria nº. 096, de 18 de julho de 2013. <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf> Acesso em

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

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

COLÉGIO ESTADUAL ALTO DA GLÓRIA. **Projeto Político Pedagógico**. 2012. <<http://www.plmaltodagloria.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/23/1780/1493/arquivos/File/PPoficial2012.pdf>> Acesso em 10 de maio de 2016.

DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DEB). **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília: 2013.

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

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **Assemblage**. 2016. Disponível em <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo325/assemblage>>. Acesso em 10 de julho de 2016.

FAÏTA, Daniel. La conduite du TGV: exercices de style. **Cahier Langage & Travail**, França, N.8, 1996. Disponível em <http://www.langage.travail.crg.polytechnique.fr/cahiers/Cahier_8.pdf#page=46>. Acessado em 12 de junho de 2016.

FERRAZ e FUSARI, Maria Heloísa C. de T. e Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GAUTHIER, Clemont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Ed. IJUÍ, 1998.

GUÉRIN, F. et al. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. Trad. Giliane M. J. Ingratta e Marcos Maffei. São Paulo: Edgar Blucher, 2001.

HOKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEONTIEV A. N. **Attività, coscienza, personalità**. Giunti Barbera, Firenze: 1975/1977.

LIMA, Anselmo Pereira de. **Linguagem, Atividade e Ambiente**. Disciplina do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco: 2016.

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

_____, Anselmo Pereira de. Práticas de Iniciação à Docência: um relato e uma reflexão sobre outras experiências com o PIBID na formação de professores. In: LIMA, Anselmo Pereira de Lima. (Org.) **Práticas de iniciação à docência**. Curitiba: CRV, 2013.

MATURANA e VARELA, Humberto R. e Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PPGDR/UTFPR. **Área de concentração**. Página on-line do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/pos-graduacao/mestrados/ppgdr2/conheca-o-ppgdr/area-de-concentracao-1>>. Acessado em 10 de junho, às 21:30.

PONTECORVO, Clotilde. A contribuição da perspectiva vigotskiana à psicologia da educação. In: PONTECORVO et al. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____, Clotilde. Discutir, argumentar e pensar na escola. In: PONTECORVO et al. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL ALTO DA GLÓRIA. 2012.

RAYNALT, Claude. Meio ambiente e desenvolvimento: construindo um novo campo do saber a partir da perspectiva interdisciplinar. In: **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. n. 10, p. 21-32, jul./dez. Editora UFPR: 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. 14 reimp. São Paulo: Atlas, 2012.

REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vigotskyana. In: AQUINO, Julio Groppa (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Concepção pedagógica tradicional. **Navegando na História Brasileira**. Verbetes disponíveis em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional.htm#_ftn1>. Acesso em 20 de outubro de 2016.

SILVA, Nelson Júnior. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência como parte do processo educativo na formação inicial do professor de Artes Visuais. In: NUNES, Ana Luiza Ruschel (org.). **Artes visuais e processos colaborativos na iniciação à docência e pesquisa**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013.

SOBRAL, Adail. **Do Dialogismo ao Gênero: As bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Cadernos de Expectativa de Aprendizagem**. Paraná, 2012.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Arte**. Paraná, 2008.

SOUZA-E-SILVA, Maria C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (org). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina – PR: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2004.

URBANO, Hudinilson. Marcadores Conversacionais. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. 6. ed. São Paulo: Humanitas, 2003.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VIGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____, Lev S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____, Lev S. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM A “PA”

5	P1: PA: P1: P2: P1:	boa tarde Simone boa tarde boa tarde professora Cássia boa tarde eu agradeço Simone sua disponibiliza:de de você ter aceitado fazer parte da: minha pesquisa... e ter aceitado também que: que a gente filmasse a tua aula... agradeço a professora Cássia por estar me ajudando nesse: nesse processo de pesquisa:... e: esse objetivo o objetivo de hoje Simone é que você observe o trecho da tua aula que você escolheu::
10	PA:	ahn [
15	P1:	e aí depois de observar ou enquanto você está observando esse trecho você comente o que você estava fazendo nesse momento e o que está acontecendo na sua aula... e descreva assim com o maior número de detalhes o que que estava acontecendo e o que os alunos estavam fazendo e o que você estava fazendo
20	PA: P1:	uhn quando você quiser começar... você pode parar o vídeo: ou: você pode seguir o vídeo direto e depois você comenta... você pode voltar [
25	PA: P1: PA: P1: PA:	acho.... que trabalhando e já falando uhn eu gosto assim então tá... pode começar então aqui no começo...é o que eu percebo de vídeo de início é que tem: cerca de uns cinco alunos no centro da sala participando e os demais estão sentados né? [
30	P1: PA:	uhn [é uma parte prática do conteúdo que foi trabalhando toda uma teoria anterior e depois trabalhar a parte prática com todos os alunos e depois individual e em grupos... uhn
35	P1: PA:	[agora é a parte de todos mas eles estão em poucos porque é uma reprodução de uma imagem na televisão né?na sala e::... no vídeo tem cinco:... cinco dançarinos então eles estão em cinco para poder reproduzir bem como está lá no vídeo... uhn
40	P1: PA:	porque eu acho interessante: assim quando você vai trabalhar a: éh:... especificamente como está aqui a dança pra um primeiro momento de exposição é bom que eles tenham alguma coisa para se basear... pra reproduzir primeiramente para depois criar porque eles vão criando mais confinação agora se você chegar na hora e pedir para eles criarem e reproduzirem eles se sentem meio acuados... mas de primeiro momento se você dar uma base eles se sentem mais seguros
45	P1: PAV:	uhn espera aí... í não é pra avançar () não vai dar () [
50	PA:	aqui o que que eu: pude perceber por isso que eu decidi ir pouco a pouco porque já nesse começo eu observando eu vi a dificuldade de lidarCOM:: a televisão... ou seja ali o controle estava meio:: atrás não tinha suporte... acho ou estava com uma fita estão eu tinha que segurar aqui pra poder colocar ((imita o gesto de segurar o controle da televisão)) então já teve esse problema no começo que eu achei assim que eles

55	PAV:	ficaram: ali mais tensos... de estar na frente ali os alunos olhando eu ali demorando para colocar o vídeo... então foi uma parte que eu olhei e achei que era interessante colocar se fosse: né? se o controle tivesse certinho eles se posicionavam colocava e já começava mas teve esse trechinho ali que ficou:... meio vago
60	PAV:	vamos olhar lá como está no vídeo... por exemplo assim () o que a gente tem que perceber... éh que a gente que fazer como se a gente estivesse dançando de costas porque como eles estão de frente a gente vai ter que dançar pra cá para poder seguir a mesma linha deles tá?... então se imaginem como se vocês estivessem de costa pra cá ou seja se eles são direita a gente é esquerda... tá?
65	PA:	aqui nesse começo eu quis passar para eles uma noção... porque assim quando você reproduz uma pessoa de frente né?... com certeza a direita dela é a sua esquerda... então se eu não passasse assim esse começo para eles eles iriam ficar perdidos então já era mais um problema que eu ia encontrar então eu decidi nesse primeiro momento situar eles para conseguir fazer:: bem certinho
	A'sV:	()
	PAV:	e outra coisa... quem estiver afim de avacalhar pode ficar sossegado
	PA:	[(risos)]
70	PAV:	que vai vir participar daí... principalmente o Henrique ali... o Vicente as piazzada ali
	A'sV:	() ((risos))
	PAV:	[quem não conhece ali do lado vai ajudar ((professora coloca o áudio de uma música e dá alguma instruções aos alunos))
75	PA:	aqui no vídeo... éh:: eu estou dançando com eles... né? eu estou reproduzindo com eles eu costumo fazer mui:to isso na aula porque::... éh:: eles se sentem muito mais seguros quando você está junto quando você está junto quando você participa... então se eu dissesse assim “vão ali vocês cinco e façam a coreografia e e: daí eu vou: observar” eles iriam se sentir mais acuados porque eu estava ali olhando... então já iam achar que eu estava avaliando: que eu estava testando: eles alguma coisa assim... então quando eu fui junto com eles e: fiz a coreografia um pouco eles olhavam pra mim um pouco eles olhavam na tv e se sentiram mais seguros se sentiram bem a vontade
80	A'sV:	((música e alunos rindo))
85	PA:	ali encontrei mais um outro problema que é o mesmo do início... mas eles estavam mui:to perdidos não estavam conseguindo se encontrar então eu decidi parar o vídeo dar uma ah:: uma explicação para eles ali ou fazer um pouco sem música e daí eu encontrei e daí eu encontrei de novo o problema e aí eu fiquei e fiquei tentando ((faz o gesto de segurar o controle da tv)) parar ((a música)) e não conseguia e aí eles ficaram dançando meio perdidos “acho que agora vou conseguir pausar”
90	PAV:	gente! só que vocês tem que ficar na mesma linha que nós dois porque lá elas ficam junto com eles aí vocês estão aqui na frente e eu com o Lucas lá trás não vocês tem que ficar ()
95	As'V:	()
100	PI:	nesse momento Simone que você chama a atenção dos alunos para essa questão do espaço ali éh: da organização deles... você acha que os alunos que estavam observando eles estavam compreendendo aquilo que os outros estavam fazendo: até mesmo observando o vídeo
105	PA:	uhn... a gente percebe... no casos dos alunos que estão sentados ali há casos e casos né? tem alguns alunos que estão... percebendo... eu posso ver ali perto do quadro... elas estão conversando um pouco... mas no final quando começa a explicar... elas estão de cabeça baixa né? () elas estão de cabeça baixa e não estão prestando muita atenção ... mas o que que eu percebo é que os meninos que geralmente não tem muita ligação estão prestando atenção ... estão fazendo assim com a cabeça... então eles estão

110	P1:	tentando olhar o que que acontece... então são casos e casos né?... aí outra coisa que eu acho que é preciso que é achar uma metodologia para que todos possam prestar atenção no que eu estou passando... mas:: o: o/aqui nesse caso que eu posso observar os meninos estão prestando atenção e as meninas que estão olhando elas de costas não estão prestando muita atenção não no que eu estou falando
	PA:	e esses meninos que você fala que estão prestando atenção são aqueles que você chamou atenção no começo? que eles não avacalhem a aula
115	P1:	unh... são justamente aqueles que eu digo se eles não olharem não prestarem atenção e não participarem depois eles vão apresentarem daí nesse minuto eles prestam bastante atenção não que depois eles não apresentem porque depois eles tiveram que apresentar mas eles já estavam mais preparados
120	PA:	[uhn [pra isso
125	P1:	e: essa organização de colocar esses cinco alunos éh: no centro da sala para que eles participem junto com você ... você tinha planejado isso antes?
130	PA:	éh o momento que eu separei os vídeos né? dos determinados gêneros... quando eu vi que tinha: éh: algumas pessoas só dançando eu pensei nisso mas já busquei mais vídeos porque se desse tempo daí eu ia trocar a: a: música e ia pedir para os outros alunos participarem... mas eu tinha planejado mesmo trabalhar com: com grupos né?
135	P1:	[uhn... você tinha planejado trabalhar com grupos éh: por que questões assim éh na sala de aula?
140	PA:	éh:: em primeiro lugar porque eu conhecia os alunos que estavam na sala parte deles e eu sabia que eles tinham facilidade nessa exposição
145	P1:	[uhn
150	PA:	[então em um primeiro momento se eu puxasse a música e convidasse eu sabia que alguns alunos iam se propor e iriam dançar iam se divertir e isso poderia dar liberdade para os outros alunos que não tem tanto essa facilidade se sentissem mais seguros “a não mas a fulana foi eu vou ir também” e foi o que aconteceu porque eles começaram ali a: a dançar a fazer e depois os outros alunos se sentiram a vontade e no final todos participaram na última parte da prática assim todos participaram
155	P1:	uhn... e:: qual a importância Simone do uso da tecnologia... a gente percebe que ali você trouxe esses vídeos que você selecionou de: dessa dança específica nesse trecho
160	PA:]] uhn [qual a importância de trazer esse exemplo para os alunos?
165	PA:	a:: quando você vai trabalhar a: arte na escola eles são:: eles têm a necessidade desse visual de olhar né? para conseguir fazer e: a importância da tecnologia é justamente isso né? se eu não tiver/esse... ali na sala não tivesse o aparelho não tivesse a televisão acho que seria mais difícil para mim mostrar para eles através do vídeo como se fazia a prática
170	P1:	uhn
175	PA:	então eu acho extremamente importante o uso da tecnologia mas como a gente pode ver no vídeo ela pode te auxiliar como ela pode estar te prejudicando em alguns aspectos... então isso é:... bastante complicado mas eu acho muito importante só que acredito que

165	P1:	<p> você tem que ter sempre uma carta na mão porque se você se você ficar SÓ no uso da tecnologia você pode não estar conseguindo cumprir com seu objetivo né? ali no caso poderia ter dado um problema... e: era preciso ter alguma outra alternativa para poder dar continuidade na aula mas é muito importante sim o uso </p>
	P1:	<p> uhn... Simone você éh:: trabalha com a dança e: vo/éh: dentro da arte a gente tem né? esse momento sempre de prática éh:... você vê alguma dificuldade dos alunos éh:: desenvolverem práticas com/usando o corpo? </p>
170	PA:	<p> mui:ta dificuldade... bastante todo/toda escola acredito que em toda a classe que você vá fazer essa prática se:mpre vai ter a maioria sempre vai se sentir éh:: não vai se sentir bem vai sentir vergonha e::... isso: em geral em todas as escolas acontece isso mas mas: como eu falei com o te:mpro você: dando o passo inicial ou aquele aluno que você conhece que já é mais: mais desinibido você convida você mostra você pede pra reproduzir daí pra num último momento eles estarem:... estarem participando na da:nça </p>
175		<p> no teatro na música não é tanto nem nas artes visuais mas nessas duas áreas... é bastante complicado... eles/essa exposição “eu estou aqui na frente e todo mundo me olhando” é bastante complicado... tanto que na última parte dessa prática que eu separei eles em grupos como eu percebi que os meninos ti:nham uma gran:de uma grande dificuldade em:: em: aparecer né? em sentir que que as meninas estavam olhando para eles... eu separei eles em grupos peguei um gênero de dança masculina que era a catira e nessa dança me possibilitava colocar eles em fila então eu peguei aquele que era menos desinibido e coloquei na frente então os outros ficaram lá trás eles não deixaram de participar mas assim se sentiram seguros porque não estavam olhando pra eles e daí os momentos que eles tinham que sair da fila eles saiam mas já voltavam ali </p>
180	P1:	<p> uhn </p>
185	PA:	<p> então são metodologias que a gente encontra pra fazer eles soltarem o (esse lado) </p>
	P1:	<p> uhn... professora quer fazer alguma pergunta? ((se dirigindo à segunda pesquisadora)) </p>
	P2:	<p> não </p>
190	P1:	<p> não?...éh: Simone se você tivesse que propor essa aula novamente você mudaria algum aspecto dela? </p>
	PA:	<p> ... mudaria... a primeira coisa é que eu percebi que no vídeo têm umas meninas que estão... atrás dela ou seja elas ficaram de costas... eu ia achar outra alternativa de deixar todo mundo na frente... não: não pode ficar de costa mas ali o espaço físico não ajuda </p>
195		<p> MUITO... então eu tive que deixar eles: no entorno da sala se não não ia dar espaço pra eles poderem dançar... mas uma segunda alternativa é tentar deixar elas para frente porque elas nem tinham como prestar atenção né? olhando de costa </p>
	P1:	<p> uhn </p>
	PA:	<p> acho que no mais seria isso </p>
200	P1:	<p> e Simonee: você enquanto professora em formação qual que você acha a maior dificuldade no teu trabalho em sala de aula? </p>
	PA:	<p> a maior dificuldade é realmente a participação dos alunos na: na: nas atividades... porque ali quando eu estou passando conteú:doéh: eu consigo ter uma domínio de turma bom então: não: não vejo problema nisso eles enten:dem o que eu passo mas na hora da prática eles: têm essa essa resistência e às vezes eu não consigo concluir eu tenho que partir pra outra: alternativa.... éh (tem mais essa)isso é:: é um: um problema que a gente vai estar sempre encontrando né? até eles se habituaram com essa questão de estar na frente da sala estar se expondo para os outros colegas </p>
205	P1:	<p> uhn </p>
210	PA:	<p> vai estar sempre acontecendo </p>
	P1:	<p> então Simone eram essas as perguntas que eu tinha para te fazer eu te agradeço pela tua... colaboração e a gente finaliza por aqui </p>

215	PA:	obrigada
-----	-----	----------

ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM A “PB”

	PB:	()
	P1:	boa tarde Caren
5	PB:	boa tarde
	P1:	boa tarde professora Cássia
	P2:	boa tarde
10	P1:	eu agradeço Caren pela tua disponibilidade de você ter aceitado também participar dessa pesquisa... ter aceitado que filmasse a tua aula também... e estar aqui hoje pra: pra também comentar então sobre esse trecho que você escolheu... éh: você vai então:: éh: agora assistir esse trecho e: se você quiser ir parando e comentando o que você estava fazendo... o que os alunos estavam fazendo... com o maior éh números de detalhes... se você quiser éh: passar o vídeo to:do e depois comentar você pode também ou você pode ir: pausando ele
15	PB:	()
	PBV:	daí eu vou mostrar exemplos agora... aleatórios que do que fazem (hoje) por exemplo esse daqui... o que que isso daqui parece?
	A'sV:	()
	PBV:	(eu trouxe pra você um artista que faz parecido com isso)
20	A'sV:	()
	PBV:	() aqui é uma releitura de uma obra dele por exemplo nós também não vamos pegar os tênis de todo mundo e fazer isso
	A'sV:	()
25	PBV:	[(precisa de tênis para colar e aí) se não vocês vão sem tênis pra casa.... [
	A'sV:	((risos))
30	PBV:	esse aqui é uma () que fez ó tem cd por exemplo aqui provavelmente devem ter pedido coisas que ela gosta... aí ela pegou uma caixinha colou cd uma foto dela... tem uma boneca aqui ó... tem uma fita... tem várias coisas que ela foi colocando
	A'sV:	()
35	PBV:	[tem uma caixinha... esse tipo dessa assemblagem é mais artística é mais artesanal tá? lembra de artesanato que é aquelas coisas que as pessoas fazem pra decorar esse tipo/essa assemblagem aqui que você cola na caixinha pra decorar assim ela é mais artesanal ela não éh/ela não é mais artística igual eu estava mostrando para vocês... mas eu trouxe para vocês verem que existe... não é só no/não é só em artes que a gente faz essa assemblagem a gente faz também em outros: lugares
	A'sV:	é de jornal:?
40	PBV:	é de jornal... são pedacinhos de revista ó: cada pedacinho desse aqui (provavelmente) tem um nome () são nomes de revista... tem por exemplo essa imagem é melhor de enxergar
	A'sV:	nossa!
45	PBV:	ó pra vocês [
	A'sV:	()
	PBV:	é tem um parecido né? ó... provavelmente foi na mesma revista cortou os papezinhos e aí fez ó: tem () tem azul
	A'sV:	()
50	PBV:	[() o rosto dela é feito de papel porque tem letrinhas está vendo?
	A'sV:	ah: enxerguei

55	PBV:	no início ele fez o branco daí ele colocou azul preto e depois ele pintou... por cima... essa também é de jornal () então ele fez com um recorte de jornal e foi cortando jornal e foi montando... depois pode pintar por cima pode fazer o que quiser... e agora... deixa eu ver se da tempo... será que dá tempo? ((o sinal bate))
	A'sV:	[não
60	PBV:	[não mais a gente ia fazer na prática mas não deu
	A'sV:	()
	PBV:	muito obrigado
	P1:	então Caren se você
		[
65	PB:	eu escolhi esse trecho: porque:: no: em toda a aula que eu tava lendo/vendo eles pareciam que estava bem dispersos assim não estavam prestando atenção nenhum pouCO
		no que eu estava falando... aí eu comecei assistir “putz” gravei uma aula que eles não estavam nem: “thum” nem querendo saber... e aí no final quando e comecei a mostrar o exemplo eles começaram a lembrar do que eu tinha acabado de explicar e aí eu falei “meu deus então”... eles estava prestando atenção mesmo.... o tempo inteiro mesmo que ficavam se cutucando mas eles não paravam de se cutucar e de conversar a aula inteira... essa aula foi curta né? eu vou falar que:: quando a gente estava fazendo o: eram quarenta e cinco minutos? ou eram cinquenta eu não lembro
70		
75	P1:	[eram cinquenta era antes
		né?
80	PB:	[cinquenta minutos acho que meia hora né? que ficou finalizando projeto de uma aula anterior então eu tive vinte minutos só e não deu para fazer a prática foi só: a explicação
	P1:	uhn... nesse momento você está trazendo exemplos qual qualque é a importância de: trazer esses exemplos para o aluno?
85	PB:	eu achei importante até por esse trecho que eu escolhi porque: eu pensei que eles não estava prestando atenção e não tinham se situado no que eu estava explicando e quando eu mostrei um exemplo atual que era um monte de tênis e ainda tudo do/ tênis que eles costumam usar na escola que a gente vê
90	P1:	[uhn
	PB:	[eles já “nossa olha ali: aquilo que ele estava fazendo” e lembrou do artista anterior... então quando a gente mostra o exemplos parece que eles ligam o que eu estava falando com o que eles fazem com a realidade deles... (ajuda entender) o que eu estou explicando não vai ficar uma coisa vaga
95	P1:	[uhn
	PB:	[ali “o que que ela está falando”
100	P1:	e é importante trazer esses: exemplos do cotidiano deles?
	PB:	é trouxe de artistas que são famosos que estão nos museus e trouxe uma coisa que eles fazem que é:... aquele segundo que eu tinha falado era um monte de cd: era um monte de carinha de cantor que deve ser aqueles que as meninas deviam gostar na época que era antiga aquela foto... então tem um monte de ca/cari:nha e cd boneca e coisinhas parece que ela gosta daí deu pra/ eles entenderam que
105	P1:	[uhn
		[

110	PB:	não era uma coisa que está só no museu longe: distante deles ((risos))
	P1:	uhnéh:: como que você vê o uso da: da tecnologia e ali nesse momento você está usando né? o datashow...a imagem está projetada no datashow: a imagem está pequena ali ()
		[
	PB:	tive que projetar
115		[
	PB:	pra eles verem como você viu nesse momento da aula:
		nessa aula a tv não estava funcionando nessa sala a tv não funcionava... as carteiras estão muito mal proje/tipo são mal organizadas porque a sala é estreita é uma sala comprida não é uma sala de pra: pra todos eles enxergar... daí eu coloquei todos eles sentados ou em pé porque não tinha lugar pra projetar porque as paredes ainda são escuras e televi/a televisão não está funcionando... então eu tive que projetar na: na parede o projetor também não tavaacho que tinha dado erro erro de leitura umas três vezes naquele dia eu consegui projetar só pequenininho então eu coloquei todos eles perto de mim por isso que tem gente sentado em pé:: nas cadeiras para fica mais próximos para conseguir enxergar... tecnologia eu defendo dentro da sala de aula porque: é uma coisa que está inserida no cotidiano deles o tempo inteiro no cotidiano de todo mundo não só deles aqui faculdade na escola nos professores todos eles
120		
125		
	P1:	[
		uhn
130	PB:	[
		estão conectados o tempo inteiro... eu vou fazer isso então a favor da minha aula ou eu vou: ficar abolindo isso e só ficar piorando ficar fazendo conflito?... quanto eu trouxe as minhas aulas de fotografia eu acabei colocando o celular como aprendizado então eu não ficava lá toda hora “vamos guardar vamos guardar” não pega então e vamos tirar foto vamos fazer coisas relacionadas à minha aula então agora... porque até eu sou tecnológica porque que eu que não fico um minuto sem o meu celular vou privar eles então vou usar isso com um fim pedagógico coerente não vou ficar barrando... e eles são uma geração diferente não adianta ((risos)) eles são conectados são todos... abertos falam fazem um monte de coisas ao mesmo tempo então eu tenho que usar isso ao meu favor não fi:car
135		
140		[
	P1:	uhn
		[
	PB:	proibindo entende? não ficar piorando a situação a fica/não da certo a aula
145	P1:	sim... e aí nesse momento você encontra-se em condições que você não tinha previsto... né? o: o: a: tv que não funcionava
		[
	PB:	mas
		[
150	P1:	o datashow que também estava: dando erro
	PB:	na verdade eu tinha programado a aula pra eu fazer o/prá eu explicar com a televisão... depois a gente ia fazer uma prática que era uma assemblagem rápida de papel... como teve o imprevisto já do horário... aí a televisão deu mais um imprevisto ainda bem que a gente tinha conseguido pegar também o datashow... e aí a gente vê que quando eu for fazer uma aula ((risos)) que eu tenho que ir com três tipos plano a b c e d porque ((risos)) os três primeiros é provavelmente que vai dar errado eu sempre tenho que ter uma saída... ainda bem que eu pensei já tinha pensando que a tv estava estragada falei “vou tentar o datashow”... a hora que o datashow deu errado eu falei “pelo menos eu tenho o notebook” então eles vão conseguir ver do mesmo jeito
155		
160	P1:	e:: como que você percebeu a organização do tempo vocês tinham organizado de uma maneira: e aí de repente não deu para você fazer a parte prática da aula... éh: isso te frustrou de alguma maneira?

165	PB:	não sei se frustrou... porque eu vi/tava: tava também no projeto anterior e realmente ele prestava de um tempinho a mais eles pediram e aí... pelo que eu vi que a gente está há bastante tempo porque eu estou no PIBID há bastante tempo tem vezes que vão ocorrer imprevistos então não adianta eu ficar pensando que eu que sou culpada... (ela estava preocupada) ela pediu teve que ter um tempo... então aquele momento... como eles estavam entrando de férias também não ia dar de fazer a prática depois... mas aí:...
170		[uhn
	P1:	algun momento eu faço a prática com eles ainda ((risos)) sim... ((risos)) e:: ali naquele momento alguns alunos assim éh: perguntam e eles se mostram éh: interessados naquilo que você está explicando... como que você viu essa aceitação essa esse interesse deles... nessa hora?
175	PB:	na verdade na hora que eles começaram a: a perguntar me surpreendeu tanto que eu até selecionei essa parte do vídeo ((risos))... porque sinceramente quando estava lá na hora não percebo tanto porque eu acho que a gente tinha tava corrido o tempo eu falei “gente eu preciso dar um/conseguir fazer essa aula encaixar nesses vinte minutos que eu ainda tenho restante” mas depois que eu comecei a assistir o vídeo eu pensei “nossa eles estão super desinteressados” aí do nada eles começaram a perguntar daí eu comecei a pensar “ué ele entenderam de verdade então” estavam pensando que eles não tinham entendido nada... porque eu estava tentando encaixar explicar essa assemblagem junto com a fotografia... porque eu estava fazendo meu projeto de fotografia então estava tentando explicar essa assemblagem pra depois fazer uma prática também de fotografia... e eu pensei que eles não tinham entendido nada... que eles ficavam olha assim tipo ou conversando do nada eles começaram a perguntar e eu falei “então eles entenderam”... talvez estou falando bem ((risos))
180		
185		
	P1:	éh: a organização dos alunos e da: da sala nesse momento influenciou isso em alguma momento na sua aula?
190	PB:	atrapalhou só da conversa que facilitou a eles conversarem né? eu não: não não que eu ligue de eles estarem conversando porque hoje em dia eles são mais... comunicativos... não me atrapalha tanto eles falando junto comigo... só que eu eu quando vou dar aula eu penso um meio de não deixar tempo de eles falarem porque se eles falarem muito também aí começa a atrapalhar... e aí aquele jeito que a sala ficou todo eles próximos em pé assim em volta de mim... foi muito fácil eles começarem a conversar ((risos)) foi a única coisa que me::
195		
	P1:	[uhn [
200		que me atrapalhou: mas aí depois que eu vi também que eles começaram a fazer perguntas falei assim “até que não me atrapalhou tanto como eu tinha imaginado” que eles falaram bastante
	P1:	e:: Caren: se você tivesse que propor essa aula novamente... o que que você mudaria na aula ou se mudaria?
205	PB:	na parte teórica eu não mudaria... ainda mais depois que eles perguntaram e: entenderam... eu só te/tentaria fazer a parte prática ((risos)) queria ter feito com eles pra eles ter entendido um pouco melhor ainda... a parte porque eles entenderam uma parte que a gente faz com objetos tridimensionais que eu mostrei o tênis... mas ele/eu queria mostrar uma prática pra eles fazerem no caderno pra ele verem que também não é só objetos eu posso colar
210		
	P1:	[uhn [
215	PB:	se eles tivessem feito no papel eles iam ver também que é/como que é trazer para o cotidiano deles essa assemblagem... bidimensional sem

	P1:	uhn
	PB:	[misturar também objetos juntos::... acho que é só a parte prática... pra deixar... que eu tentaria encaixar diminuir talvez a teoria
220	P1:	ou quem sabe: éh: se possível usar a aula inteira
	PB:	éh: Caren... pra finalizar se: você é uma professora em formação você está no PIBID já há:... quatro anos?
225	PB:	dois e meio dois e meio
	P1:	[quase três
	PB:	e: você enquanto professora em formação... você/qual que é a maior dificuldade tua em sala de aula?
230	PB:	... quando eu entrei era dar aula mesmo ((risos)) hoje em dia não sei se eu tenho a dificuldade tão grande... acho que no começo que a gente/vou falar como eu entrei não tanto nessa aula era mais era: explicar e: a ver perceber se eles estão entendendo o que eu estou falando ou não perceber se eles evoluíram alguma coisa ou não... só que a gente já está tipo há dois anos e meio no projeto ((PIBID)) sempre constantemente não só no período de estágio... acabou que eu não tenho TA:tan dificuldade assim acho que é só... provavelmente quando eu/talvez quando eu chegue que eu não conheço a turma ainda e não:/o contato assim seja uma dificuldade ainda seja perceber rápido o que que a turma como que é a turma... mas na hora de dar aula de explicar não tanto... não tenho tantas dificuldades... é isso
235	P1:	professora ((pesquisadora 2)) quer fazer alguma pergunta?
240	P2:	não
	P1:	não?... tem algum aspecto dessa aula desse trecho que eu não levantei: que você gostaria de comentar Caren?
245	PB:	deixa eu lembrar: então... não acho que não... eu falei bastante da parte que me impressionou que eu já vi... que eu escolhi realmente esse trecho porque a até os meninos que estava ali se cutucando ((risos)) que eu peguei e pensei “meu deus eles estão conversando demais” depois no final agora que eu reparei mais ainda eles estavam olhando: os exemplos assim “mas olha ali” conversando sobre o exemplo que eu estava dando então eu falei “até eles que estavam conversando acabaram se interessando”
250	P1:	uhn... então obrigada pela tua colaboração.... é isso

ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA 1 - AULA DA “PB”

5	P1: PA: PB:	boa tarde meninas boa tarde [boa tarde
10	P1: P2: P1:	boa tarde professora Cássia boa tarde então o objetivo da autoconfrontação cruzada é que uma enxergue veja o vídeo da outra né? o vídeo o trecho e: que vocês tentem descrever o que a colega de vocês estava fazendo nesse momento... e: que vocês comentem que vocês (façam) um diálogo sobre esse trecho específico... eu vou fazer algumas perguntas mas:... hoje a: intervenção é por conta de vocês... se você quiser começar então Simone
15	PA: PBV:	uhn daí eu vou mostrar exemplos agora... aleatórios que do que fazem (hoje) por exemplo esse daqui... o que que isso daqui parece?
20	A'sV: PBV: A'sV: PBV:	() (eu trouxe pra você um artista que faz parecido com isso) () () aqui é uma releitura de uma obra dele por exemplo nós também não vamos pegar os tênis de todo mundo e fazer isso
25	A'sV: PBV:	()]] (precisa de tênis para colar e aí) se não vocês vão sem tênis pra casa...]] ((risos))
30	A'sV: PBV:	()]] tem uma caixinha... esse tipo dessa linguagem é mais artística é mais artesanal tah? lembra de artesanato que é aquelas coisas que as pessoas fazem pra decorar esse tipo/essa linguagem aqui que você cola na caixinha pra decorar assim ela é mais artesanal ela não éh/ela não é mais artística igual eu estava mostrando para vocês... mas eu trouxe para vocês verem que existe... não é só no/não é só em artes que a gente faz essa linguagem a gente faz também em outros: lugares
35	A'sV: PBV:	é de jornal:? é de jornal... são pedacinhos de revista ó: cada pedacinho desse aqui (provavelmente) tem um nome () são nomes de revista... tem por exemplo essa imagem é melhor de enxergar
40	A'sV: PBV:	nossa! ó pra vocês]]
45	A'sV: PBV:	()]] é tem um parecido né? ó... provavelmente foi na mesma revista cortou os papezinhos e aí fez ó: tem () tem azul
50	A'sV: PBV:	()]] () o rosto dela é feito de papel porque tem letrinhas está vendo? ah: enxerguei no início ele fez o branco daí ele colocou azul preto e depois ele pintou... por cima...

55	A'sV: PBV:	essa também é de jornal () então ele fez com um recorte de jornal e foi cortando jornal e foi montando... depois pode pintar por cima pode fazer o que quiser... e agora... deixa eu ver se da tempo... será que dá tempo? ((o sinal bate))] não] não mais a gente ia fazer na prática mas não
60	A'sV: PBV: PA:	deu () muito obrigado
65	PA:	então ali é fica evidente no vídeo que ela está mostrando: os: conceitos dessa assemblagem utilizando alguns exemplos no multimídia para os alunos... eu acho que:... quando você vai explicar esses conceitos de arte é muito importante ter um exemplo né? ter um: ter: uma base para eles olharem e entenderem porque atualmente eles são muito... visuais... né? eles têm que olhar pra: entender... o que eu olhei ali também que eu achei interessante que ele estão bastante a vontade assim:... tem/eles estão um do lado do outro então não é aquela questão de ficar né? que pra aprender ou pra entender tem que ficar tudo retinho um sentado atrás do outro eles podem sentar atrás do colega e que eles vão... prestar atenção do mesmo jeito né?... e ali no final que: que não deu pra terminar e isso acontece na maioria das vezes né?... a gente nunca consegue fazer as coisas: cem por cento como a gente quer porque por questão de horário: por questão de dede.... de dificuldade dos alunos tem tudo isso
70	P1:	ahn... essa questão éh:... que você tinha colocado antes também estava na autoconfrontação simples... que os alunos hoje em dia eles: aprendem de diferentes maneiras... e que eles são muito mais abertos
80	PB:	[eles ficaram conversando na minha aula inteira... e eu não pedi pra eles ficarem quietos em nenhum momento e depois no final eles estavam ali conversando (não tem jeito) mas enquanto eu estava explicando eles conversaram quando eu comecei a dar o exemplos eles já começaram “ é aquele lá que a gente acabou de ver” e eu falei “ué acabaram entendendo tudo”
85	P1:	uhn [
90	PB:	e não deu tempo eu vou falar de novo não deu tempo porque a gente tinha... cortado a gente só teve vinte minutos da aula porque estava tendo um projeto antes... e tomou a nossa aula também
95	P1: PA:	uhn... tem alguma pergunta Simone que você quer fazer pra ela?... sobre esse trecho... eu acho que: não teria nenhuma... só a questão do:: do... do multimídia está bem pequenininho assim no quadro não deu pra puxar não tinha extensão alguma coisa assim?
100	PB:	não a sala estava toda quebrada não tinha... a televisão não estava funcionando as tomadas não estavam funcionando só funcionava essa... não tinha nenhum espaço branco e o multimídia tinha que ficar bem pertinho pequenininho por isso que eles estava sentados todos juntos perto pra gente conseguir enxergar... o multimídia não/nenhuma tecnologia ajudou aquele dia
105	P1:	ahn [
105	PB:	tem estar sempre fazendo uns arranjos né? isso vocês duas colocaram na outra autoconfrontação simples... que... se vocês forem depender de algum equipamento... tecnológico né? no dia que vocês vão dar aula... vocês sempre tem que ter uma carta na manga... um plano [um plano a b c e ((risos))

	P1:	foi isso que você falou também na outra... na outra eu gostaria que vocês discutissem entre vocês sobre essa falta ou: éh: a quantidade mínima de: de equipamentos por exemplo na escola
110	PB:	eu acho péssimo porque eu já tinha falado também na simples que:... não adianta a gente tentar cortar uma coisa que está no nosso dia a dia o tempo inteiro a gente está constantemente no celular com notebook... e eles também têm por mais simples que
115		seja a escola por mais simples que sejam os alunos eles têm celular com câmera... eles têm alguma coisa com eles então é muito ruim quando a gente olha alguns professores assim que eles falam “não não pode vamos pegar passar uma caixinha e pegar os celulares”... mas se é uma coisa que está no nosso dia a dia porque que não usar e a escola ainda precisa aprender mui::to isso não aprender evoluir eu digo... que é muito
120		ruim não ter internet não tem nada: nenhum tipo de suporte que nem naquele dia o projetor tinha trezentos professores na fila querendo usar ele ((risos)) a televisão quebradas as tomadas quebradas e:... não tem como a gente continuar eu vejo é/por/como eu aluna... eu não gosto de ficar olhando uma lousa escrita com texto eu acho isso super: desestimulante pra eu quer/prá eu ficar curiosa pra aprender então por
125	PA:	que eu que dar uma aula passando texto na lousa ((risos)) sendo que eu sei que eu não gosto daquilo... então acho que a gente tem que começar dar uma evoluída as escolas tudo mundo ver se se
	PB:	[() [a gente consegue colocar
130	PA:	[éh: quando entra um verba na escola qual que é... vamos dizer assim a principal preocupação né? “ah é o caderno que está faltando a caneta o lápis” e na maioria das vezes esses recursos tecnológicos são deixados de lado e às vezes é o que a gente mais
135		precisa pra: pra trabalhar em sala de aula... porque: que nem aqui do nosso curso ((curso de graduação)) um: praticamente tem: tem bastante né? comparado a: à escola está em uma situação bem melhor porque o professor pra usar sempre a disposição se
140		você quiser usar tem a disposição às vezes... então eu acho importante também eles darem mais importância para essa parte porque quando eu fiz o meu a televisão estava funcionando e pra mim foi nossa cem por cento melhor porque só tinha que chegar em casa baixar um programa e hã:: formatar o vídeos em vários formatos pra tentar ver
145	P1:	qual era formato servia para a televisão... mas depois que descobrir o formato que abria na televisão “nossa!” daí toda vez que eu ia dar aula tinha a disposição o recurso que é muito bom... uma tecnologia muito boa
150	PB:	e:: quando vocês éh:: planejaram o projeto de vocês que vocês aplicaram nas escola vocês no mesmo projeto vocês colocaram o que vocês iam usar esses equipamentos...e como que foi chegar lá e de repente não não encontrar?
155		o bom é que a gente consegue aqui da facul/ a gente consegue pegar também né? daqui da faculdade pra levar pra lá do do: laboratório do LIFE ((Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores))eu usei muito muito o projetor o projetor o som eu eu uso só mais o projetor não uso muito o som... mas eu... quando eu já fiz o projeto eu já sabia que na escola eu não poderia contar com os da escola... então eu fiz assim então tenho que pensar meios alternativos do que eu posso levar o projetor eu coloquei porque eu sabia que eu poderia levar aqui da faculdade falava com o coordenador a gente dava um jeito... celular eu sei que eles a maioria tem ou eu levo o meu e a gente dá/vai fazendo... mas quando eu vou pe::nsar um projeto eu já vejo o que
		que eu posso contar com a escola e o que que eu não posso contar ainda mais muitas vezes o aluno () não envolvo muito a escola porque eu sei que se tem é muita gente querendo e às vezes tem muito material quebrado não fazem a manutenção tipo a televisão aquele dia então tipo vou procurando meios alternativos que eu possa levar...

160	PA:	pra garantir pra ser mais garantido que não vai dar problemas uhh: meu também cem por cento isso já quando eu fiz o meu projeto já fiz esse pensamento né? que se: não tivesse alguma coisa eu iria procurar... pegar do laboratório mas eu no caso ali eu não precisei usar eu use/no meu caso eu uso bastante o som e:: o som que tem na escola vamos dizer assim por um lado é bom porque é muito alto por um lado não é bom porque você não pode usar som alto na sala de aula por que outras
165		turmas do lado e daí atrapalha e tal tal... então... foi a mesma coisa também quando eu fiz o projeto eu já pensei na outras alternativas que eu iria ter que correr atrás se na escola não tivesse
170	P1:	uhh... outra questão bem marcante no trecho da Caren é a questão do tempo que: a gente precisa né? fazer a parte prática... o que vocês têm a dizer além do que já foi dito na autoconfrontação simples?
	PB:	()
	PA:	sobre a parte prática?
	P1:	isso que no caso dela né? você viu que bateu o sinal exatamente
175	PA:	[uhh]
	P1:	no momento que ela iria começar
180	PA:	eu acho que é assim a: grande solução pra: teoria e prática são:: aulas juntas aulas próximas por exemplo se tiver duas aulas cem por cento você vai ter um resultado muito melhor do que se você tiver uma aula só... porque eu tinha duas aulas eu consegui fazer todas as minhas práticas
	P1:	uhh... ao passo que na outra aula () sempre é uma aula só
185	PB:	[é () sempre antes do intervalo]
	P1:	() isso
	PB:	os alunos ficam todos alvoroçados
	P1:	uhh
190	PB:	eu já tinha falado vou falar de novo porque eu senti falta porque... eu: gosto de fazer a prática depois porque eles começam... digamos que meio o que eles vivenciam aquilo que eu acabei de falar então... eles não vão ficar só olhando ali imaginando o que eles poderiam estar fazendo... a gente meio que aproxima eles... o que eu falei do que eles possa/podem fazer eu:: estava falando dessa assemblagem daí eles/só que eu estava mostrando quadros no museu então eles ficam meio assim “ o museu está tão distante nem tem museu aqui” e aí quando eles começam a fazer eles vêem que é uma coisa simples então... eu procuro em todos os meus projetos quando eu faço uma teoria breve até eu não gosto de ficar falando muito da teoria e uma prática extensa sempre pensando no que eles: fazem...
195		
200	P1:	uhh [
	PB:	no cotidiano deles e que eu posso adaptar que eles fazem onde eles estão fazendo
	P1:	você já tentou fazer alguma vez inverter começar pela prática
	P1:	não ainda não [
205	P1:	e você Simone?
	PA:	eu também não nenhuma vez... até porque assim os alunos eles aprendem mais pela prática vamos dizer você está passando a teoria e eles dizem assim “ah vai passar o texto” daí quando você faz a prática daí eles se interessam e aprendem então eles dão mais importância pro prático do que pro teórico daí às vezes você fica lá meia hora passando texto e explicando e eles não aprendem daí na hora deles aprenderem e realmente se interessarem não da tempo né?
210		

215	P1: PA:	uhn... e vocês acham então a prática mais importante do que a teoria? eu acredito que:: não da pra separar né?... os dois são: têm que estar sempre juntos... mas os alunos se interessam mais pela prática do que pela teoria mas você tem que estar sempre trabalhando os dois em conjunto
220	PB:	não da pra separar nem quando são duas aulas quando você consegue fazer um seguido do outro é melhor... que eu por exemplo só pego aula picada ((risos)) você da a teoria quando você vai dar a prática eles não estão lembrando muito bem ali... você tem que relembrar e fazer a prática ou se então se eu inverter eu fazer a prática quando eu fazer a teoria elas já:... dispersaram um pouco o que que eles fizeram... é legal quando você seguido... ou você tenta fazer os dois juntos mas (também eu não separaria não)
225	PA:	e eu acredito assim quando você trabalha a teoria e a prática eles se atem mais porque eles ficam naquela expectativa depois vêm a prática agora se você fizer a prática e depois passar a teoria daí que:: [
	PB:	()
230	PA:	[“ah eu já fiz a prática” daí que eu acho que eles vão se interessar menos sabe?
	P1:	uhn [
	PA:	então é sempre bom deixar aquela expectativa pra eles
	P1:	sim professora quer fazer alguma pergunta?
235	P2:	()
	P1:	não?... então vocês tem alguns aspectos diferentes do que (não foi falado aqui) que vocês queiram ressaltar do trecho ou de alguma coisa que a gente comentou?
	PB:	acho que não a gente falou bastante no outro nesse também
240	P1:	uhn... então está bom... é isso

ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA 2 - AULA DA “PA”

5	P1: P2: P1:	tudo certo o primeiro Cássia? () então agora Caren você tem o mesmo o mesmo procedimento da simples vai assistir o trecho de aula e vai comentar o que ela estava fazendo nesse momento... eu gostaria que vocês conversassem entre vocês também sobre esse vídeo
10	PAV:	espera aí... í não é pra avançar () não vai dar () vamos olhar lá como está no vídeo... por exemplo assim () o que a gente tem que perceber... éh que a gente que fazer como se a gente estivesse dançando de costas porque como eles estão de frente a gente vai ter que dançar pra cá para poder seguir a mesma linha deles tá?... então se imaginem como se vocês estivessem de costa pra cá ou seja se eles são direita a gente é esquerda... tá?
15	A'sV: PAV: A'sV:	() e outra coisa... quem estiver afim de avacalha:r pode ficar sossegado que vai vir participar daí... principalmente o Henrique ali... o Vicente as piazada ali () ((risos))
20	PAV: A'sV: PAV:	[quem não conhece ali do lado vai ajudar ((professora coloca o áudio de uma música e dá alguma instruções inaudíveis aos alunos)) ((música e alunos rindo)) gente! só que vocês tem que ficar na mesma linha que nós dois porque lá elas ficam junto com eles aí vocês estão aqui na frente e eu com o Lucas lá trás não vocês tem que ficar ()
25	A'sV: PB:	[() ela tava:: acho que estava passando um vídeo... e ela fazendo a prática de algum tipo de dança típica não deu de escutar...e elas estavam só em um pequeno grupo porque o resto estava assistindo.... e::... eu acho engraçado o começo de como/da gente da dança na sala a roupa deles nunca é adequada né? ((risos))... tem uma menina com uma bota ((risos)) nunca eles vão com uma roupa adequada pra você fazer dança... daí o espaço também é muito (ruim)... pra você ter uma aula de dança (é muito ruim mesmo a sala)
30		sempre está com muita carteira e:: a salas de lá da escola muitas pequenas né?... também é um problema quando eu faço/quando eu dou aula também e gente vai tentar fazer uma... adaptar pra gente fazer um lugar pra gente tirar foto e: não tem espaço as carteiras sempre atrapalhando bastante... e::... por conta do espaço não da pra você fazer
35		por exemplo com uma turma inteira ou dividir em grupos maiores tem que ser/ficar pegando de grupinho e aí... tem que pararfi/eles são agitados né? () ((risos)) ela estava dando uma bronca no começo que eles nunca vão ficar quietos enquanto o outro está aprendendo e::... acho que só que eu vi assim de início
40	P1: PA:	tem mais alguma coisa pra comentar além do que ela falou Simone? é: realmente é isso... acontece assim você não pode trabalhar com todo mundo porque... se não você não consegue se ater né? você não consegue controlar todo mundo no meio da sala correndo gritando se estapeando... e:: e aquelas carteiras uma muvuca mas assim a gente tem que ir trabalhando com o que tem né?
45	P1: PA:	e o que que vocês pensam meninas.... a respeito da polivalência do professor de arte em trabalhar () [é [
50	P1: PB:	em trabalhar teatro dança? eu não concordo e não apoio isso por exemplo eu não gos/eu não é que eu não goste eu não tenho nenhum tipo de facilidade com dança... eu tenho né?quando sai a gentedança

55	P1:	((risos)) mas não pra ensinar dança ensinar a mexer o corpo... eu acho que os professores de artes deveriam ser divididos entre as quatro áreas... e a educação tinha que pensar um pouco melhor em artes não tratar como recreação que a gente não está brincando com as crianças nem ocupando tempo:: ou fazendo passatempo relaxando ((risos))... eles tinha que começar a dividir ou então ensinar fazer uma graduação inteira... ensinar tudo pra todo mundo...
60	PB:	[porque mais anos não sei integral mas.... a gente se formar em uma área e ter que dar as quatro eu não concordo... a gente não sabe como a gente vai ensinar se a gente não sabe não domina aquilo... é pior só vai estar aí fingindo que está ensinando uma coisa que você não... não domina
65	PA:	mesma coisa pedir pra um éh:: é a mesma requisito pedir pra um professor de matemática dar aula de português... porque ao mesmo tempo que eu me dou muito bem com a dança eu não me dou bem muito com as artes visuais... tipo sei copiar uma coisinha ali mas não me dou muito bem então é: é: o mesmo é a mesma coisa né?
70	P1:	porque veja bem dentro da artes a gente estuda quatro áreas... né? a gente podia até definir em quatro matérias... e é complicado eu também não: não acho muito certo porque você desmerece as outras áreas... por exemplo... eu gosto mais da dança eu vou trabalhar muito bem a dança ma:s as outras áreas vai ficar mais ou menos: nos outros vou trabalhar muito bem as artes visuais a dança já não vai ser assim... então é complicado
75	P1:	e a: e a formação de vocês na graduação vocês acham que facilita pra vocês ou não?... trabalhar
80	PB:	[do jeito que a gente está tendo nessa grade atual que nosso cur/nós/nas últimas turmas que entraram agora facilita porque a gente têm as matérias... pelo menos a gente vai conseguir ver o conteúdo teórico e aí prática a gente corre atrás porque professor tem que sempre estar estudando ((risos))... mas da/a grade que está agora que o MEC obrigou fez/que o MECmudou... que era artes visuais que eles não vão ter mais nada
85	P1:	das outras: das outras áreas vai ficar péssimo porque eles vão saber mui:toartes visuais só que ele não vão ter nenhuma ideia de nenhum tipo de teoria de conteúdo de... de onde surgiu a dança por exemplo (teoria) de dança a gente já não tem na escola... já não é uma coisa que a pessoa não tem opessoal já acha que dança é pra você ir lá... na festa dançar a gente não tem como uma expressão corporal... um desenvolvimento do corpo daí... já não vai explicar para os alunos na graduação aí chega na escola já tem que passar para os alunos... como/vai ficar sempre defasado... e vai ficar correndo atrás tentando melhorar uma coisa que nunca vai melhorar
90	P1:	[vai sempre ficar falho
95	PA:	é verdade
100	PB:	[eles aprovaram a lei né? agora e aí?
105	PB:	no caso eu faço artes visuais... e gosto da dança por mim é bom né? que eu já tenho conhecimento da minha área mas eu estou tendo conhecimento mais aprofundando na outra área... mas... os/o pessoal que vai se inscrever no curso é gosta das artes visuais então vai afunilar mais ainda você vai saber mais sobre aquilo que você... conhece o resto fica de fora e daí quando você sai chega pra sala de aula a primeira coisa que você se depara é ter que trabalhar as outras áreas
	PB:	eles falam “pincelar” mas é:: [

110	PA: PB: PA: PB:	pincelar ((risos)) vou dar uma pincelada em uma área e tem uma no curso só pra essa área quatro anos muito [
115	PB:	aí vou dar uma pincelada... que pincelada é essa que eles falam? é o que está escrito lá na internet? no google? aí não dá... aprender você vai estar... falando uma coisa que eles têm acesso eles podem... daí que vai gerar aquele monte de aula que os alunos não têm interesse... porque querendo ou não a gente acha que eles não sabem nada... só que eles têm internet... aí qualquer coisa que você digitar no google... eles pegam a: a gente foi fazer estágio não era mais o PIBID... aí ele/um aluno me falou “ a professora falou o que eu li na internet”... ((risos)) que interesse esse aluno vai ter na aula que a professora vai estar falando uma coisa que ele já leu... no google?... e se a gente for dar uma pincelada em cima das coisas vai ser o que a gente vai estar vendo por cima... e o aluno muitas vezes já foi atrás já por curiosidade
120	P1: PB:	uhn então hoje em dia ensinar é mais complexo do que...eles... já trazem ()
125	PA:	[verdade que aí eu também agora que vou dar aula estou dando aula pela primeira vez na escola mesmo os alunos querem me MATA... eles querem acabar com a minha vida porque eles dizem assim “nossa a gente já escreve em português história chega na aula de arte tem que escrever” “ ta o que vocês quer fazer?” “eu quero desenhar aula de artes é desenhar” meu deus mas tem muito mais coisa além disso “não: já não basta escrever em português em artes tem que escrever também?”... então assim você chega lá no oitavo no nono ano a teoria a: a:... o que aparece lá na: no () é o estudo música então como é que você chega e da desenho pra um pessoal do nono ano? sendo que eles têm que ver música... que é teoria história da música é uma teoria enorme e daí eles ficam brabos porque eles querem desenhar... antão assim já vieram empurrando com a barriga desde de que entraram na escola porque não sabem nem o que que é arte que é dividida em quatro eixos que você tem que estudar os quatro
130	PB:	isso é culpa do/justamente dessa formação que da uma pincelada no ensino...então as pessoas já vêem arte como artes visuais e o resto?... não tem pro/geralmente os cursos são de artes visuais os mais procurados né? que ninguém vai fazer música só... ou quando faz música põe na escola que as pessoas acham que desde lá no começo que artes visuais é pra gente fazer desenho e não é... [
135	P1:	uhn [
140	PB:	ai vai virando uma bola... vai desvalorizando as artes
145	P1:	vocês comentaram você comentou do estágio você que já agora está atuando como professora... qual a diferença do PIBID do estágio: da atuação como professora regente mesmo [
150	PA: PB:	uhn que difícil... muita diferença... deixa eu pensar qual a diferença... no PIBID a gente é mais livre pra errar por exemplo... ali você pode errar e não ficar com aquela culpa de “nossa fiz tudo errado” porque a gente tem um projeto entendeu? você tem que pensar no que já vai/nas probabilidades de erro... no estágio você só tem aquela vez se você errar o professor já te bombardeia de nota errada já... joga lá no chão... () não posso errar quando você vai dar aula pioro tem que lidar o diretor todo mundo cobrando pior então acho que PIBID é legal porque você está estudando... que por exemplo que por exemplo a gente está/ela
155	PB:	muita diferença... deixa eu pensar qual a diferença... no PIBID a gente é mais livre pra errar por exemplo... ali você pode errar e não ficar com aquela culpa de “nossa fiz tudo errado” porque a gente tem um projeto entendeu? você tem que pensar no que já vai/nas probabilidades de erro... no estágio você só tem aquela vez se você errar o professor já te bombardeia de nota errada já... joga lá no chão... () não posso errar quando você vai dar aula pioro tem que lidar o diretor todo mundo cobrando pior então acho que PIBID é legal porque você está estudando... que por exemplo que por exemplo a gente está/ela

160		está dando aula... mas a gente está na graduação ainda... então a gente ainda está aprendendo... a gente tem que se permitir errar pelo menos enquanto a gente está aqui... aí chega lá: não pode fazer nada errado que o povo já cai matando em cima de você já querem seu couro... pelo menos no PIBID a gente pode errar e falar “putzdaí é você” mas como você tem coordenadora a gente senta e vê porque que eu errei e aí eu já vou aprendendo melhor () eu dava aula quando eu entrei no primeiro semestre eu já
165	PA:	comecei a dar aula e era terrível eu ficava “meu deus ()” daí no PIBID não eu estou aprendendo... como todo mundo ((risos))
170	PA:	que nem assim óh outra grande diferença também é que quando você está no PIBID você ga:nha ou você é ajudado pra você estar no PIBID ou seja você dar aula então a tua ocupação é dar aquela aula você faz o projeto: do ano TODO pra você trabalhar aquele conteúdo... você procura livros você faz tudo que você tem que fazer você se dedica aquilo ali... né? e faz e no final acaba dando certo... no estágio você tem que fazer aquilo ali você tem que fazer o relatório de estágio... você tem que correr atrás de professor de documentação e: quando você está dando aula praticamente o planejamento é o de menos porque você têm várias turmas pra você trabalhar no dia
175	PB:	você tem que entregar planejamento você tem que entregar livro então... é um acúmulo enorme de coisa pra você fazer... e você acaba deixando de lado o mais essencial que é o realmente planejar pensar levar alguma coisa diferente para os alunos... né?
180	PB:	é muito corrido o estágio o PIBID é mais com calma... a gente é mais livre... não livre mas a gente tem:... como pensa é lógico só que mais com calma não chega lá “toma estágio” e você sai correndo atrás de estágio
185	P1:	vocês conseguem fazer... éh:.. um rápido assim resumidamente como vocês eram no início do PIBID como professora e hoje?
190	PB:	pode começar ((risos))
195	PA:	[((risos)) ai ai... a eu:: quando eu comecei... eu eu assim já tinha um: um conhecimento que dava aula para os meus alunos na educação e tal conhecia a escola mas assim eu melhorei muito em questão de:: de: fundamentação de referências porque eu procurava muito o que eu tinha na mão e passava par os alunos e tal... mas extremamente errado né?... porque eu tinha que: trazer pra eles uma coisa de qualidade de de... de um nível de um professor e depois: que eu entrei no PIBID que eu fui fazendo artigo fui fazendo artigo fui fazendo trabalhos... apresentando trabalhos éh:: vendo palestras e tudo então isso é uma capacitação pra gente então você sai muito melhor do que você começou... né? eu: eu pra mim assim mais importante em termos de de: referências porque eu também sempre gostei de falar sempre gostei de de: de: falar em público... então não tive problema nessa área mas pra referência assim pra aprender a ler muito e escrever muito foi no PIBID mesmo... muito bom
200	PB:	éh eu vou ser bem sincera com vocês eu não queria ser professora ((risos))... eu entrei aqui enganada ((risos)) porque eu vim de outro lugar então eu achei que eu ia fazer artes visuais bacharel
205	P1:	uhn
210	PB:	[cheguei aqui era licenciatura e eu estudava tudo e aí eu falei “putznão quero isso odeio ser professora” porque eu venho de fora e de fora quando você não tem contato com os professores você acha que ser professor é uma droga... não ganha nada é totalmente desvalorizado... é uma droga vamos ser sinceros pessoas/tanto quando a gente fala que faz licenciatura “puff licenciatura?... credo” e aí eu falei “tá mas eu estou aqui” aí o professor falou que poderia abrir ou não poderia e eu não precisava ser professora aí eu “beleza!” aí abriu a bolsa do PIBID aí eu falei “a... vou fazer”... entrei comecei a dar aula aí comecei a ver que “meu deus” ((risos)) a gente estuda de mais... muito a gente estuda... tem que escrever muito... aí vai começando a dar aula e aí eu fui vendo que... as pessoas vêem a licenciatura como uma droga... porque é muito desvalorizado mas

215		<p>não é nada daquilo que estavam falando... tipo você tem que estudar tem que pesquisar de mais você tem que fazer de mais porque o alunos vem com umas perguntas que você nem estava imaginando você ia ter que falar naquela hora... e você tem que fazer tantas coisa é aí é muito desvalorizado essa profissão e aí eu comecei a gostar de dar aula uhn</p>
	P1:	[
220	PB:	<p>e aí eu vi que NOSSA... acho que eu nasci pra ser professora pelo jeito ((riso)) porque eu comecei a gostar... é engraçado você ter contato com eles... eles falam de mais... aí é legal você ficar falando e eles também perguntam... e eu comecei também a pensar que a gente começou a aprender a pro/aqui:: como que são as... as metodologias que você da aula aí eu comecei a me interessar porque eu sou curiosa do porquê que a escola está assim andando pra trás enquanto o mundo está andando pra frente daí... eu comecei a estudar e fui embora... então já virei outra pessoa... eu ainda estou me descobrindo</p>
225		<p>ainda que tem um ano aí... mas mudou de mais porque eu já já entrei achando que ser professora é uma droga agora já adoro ((risos))</p>
	P1:	[
230	PB:	<p>uhh</p> <p>[</p> <p>me mudou totalmente... e se eu continuasse naquele estágio de ficar que eu estava dando aula lá na prefeitura no primeiro semestre ou ter entrado em contato só com o estágio... provavelmente eu não teria mudado nada do meu jeito de pensar porque o estágio... você vai lá e dá quarenta horas e não é nada... não é nada pra você mudar alguma pessoa que entrou com outro tipo de pensamento... eu fiquei dois ano e pouco</p>
235		<p>dois anos e alguns meses no PIBID pra eu conseguir entender o que que era ser uma professora e porque que não é... uma droga como as outras pessoas pensam como é muito maravilhoso ser professora</p>
	P1:	uhh
240	PB:	[
	P1:	<p>então acho que... o PIBID me mudou de mais ((risos)) só tenho a agradecer porque vou virar/eu virei uma outra pessoa... outro pensamento</p>
245	PB:	<p>você acha então que o PIBID mudou essa tua concepção assim... da licenciatura?</p>
250	PB:	<p>mudou a minha concepção e das pessoas que estavam a minha volta porque daí como eu já entendi o que era ser... comecei a defender quando olham pra mim então agora e falam “puff licenciatura” não sou uma licenciada muito difícil como você... quando a gente vai nas outras faculdades que tenho contato com o pessoal de bacharel e tudo mais daí vem “ai mas ser professora” “eu estudo muito mais que você se duvidar porque () eu tenho que ler milhões de livros diferentes de tudo pra entender porque eu to lidando com todo mundo eu não estou lidando com pessoas como eu estou lidando com todos os tipo de pessoa...” então a gente têm que estudar muito pra gente entender o que que eu estou fazendo ali</p>
255	PA:	[
260	PB:	<p>e começa a crescer assim a partir do momento que você começa a defender... né? já pensou se TODO mundo que fosse professor de arte assim... soubesse defender a sua área né? porque têm professores que eu nem sei porquê se formam nessa área porque não gostam do que fazem não sabem fazer nada... e assim só:: desmerecem né? a profissão de ser professor... e:: eu acredito assim que o PIBID está sendo muito bom pra quem está entrando agora e eu também vejo pessoas... não só a gente mas outras pessoas também da nossa sala que depois que entraram: no PIBID melhoraram MUITO em: em questão de: de: de ir na frente falar... se expor</p>
	PB:	[
	PA:	<p>escrever</p> <p>[</p> <p>ser mais desinibido perder a vergonha NOSSA cem por cento</p>

265	P1:	uhn [
270	PB:	escrever porque é um... no nosso não no () mas na graduação tem um pouco de defasagem das pessoas começarem a escrever desde o começo... e apresentar desde o começo que o PIBID a gente tem que fazer artigo... e tem que ir pra congresso então você tem que perder a vergonha de chegar lá na frente de um monte de gente que você não conhece nunca viu na vida e começar explicar e defender o projeto que você criou... e aplicou... e aí eu vejo por exemplo as meninas que nunca entraram no PIBID chegarem lá no TCC ((trabalho de conclusão de curso)) “meu DEUS do céu estou quase morrendo vou ter um infarto vou morrer não sei escrever não sei apresentar” e eu falei “meu deus vocês estão apresentando pra professores que deram aula pra vocês quatro anos... e a gente lá no primeiro semestre que nem sabia o que era arte direito não sabia o que era ser professora tinha que ir em um projeto na frente de um monte de gente em congresso longe... e ter que defender o que que é artes porque que eu estou fazendo aquilo ali isso é prova de fogo” agora é tudo fichinha a gente já sabe falar escrever... não sabe né? ((risos)) mas já melhorou muito do que a gente entrou
275		
280	P1:	sim... Cássia?...não então muito obrigada meninas... era isso