



UnB

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE ARTES**

MESTRADO EM ARTE

WESLEY DE SOUZA PEREIRA LOPES

**PROGRAMA DE AVALIAÇÃO SERIADA NO DISTRITO FEDERAL:
AUTONOMIA PEDAGÓGICA, PRÁTICA PEDAGÓGICA E EU,
PROFESSOR DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Brasília
2023**

WESLEY DE SOUZA PEREIRA LOPES

**PROGRAMA DE AVALIAÇÃO SERIADA NO DISTRITO FEDERAL:
AUTONOMIA PEDAGÓGICA, PRÁTICA PEDAGÓGICA E EU,
PROFESSOR DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ARTES VISUAIS, do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Arte.

Orientadora:

Profa. Dra. Thérèse Hofmann Gatti

Brasília

2023

“A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura,
fora da boniteza e da alegria”.

Paulo Freire

Dedico este trabalho ao nosso bom Deus
na sua infinita misericórdia,
com especial atenção a minha esposa (Ivana),
à minha mãe (Socorro), ao meu pai(Frank),
aos meus amados filhos (Inês, Felipe e Anastácia),
a minha irmã (Stéfanny), ao meu sogro (Nelson),
a minha sogra (Raimundinha)
e especialmente aos meus amigos. Com todos
aprendi que com amor e dedicação
eu poderia realizar mais esse sonho que
construo na esperança de colaborar com a
construção de um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por seu amor infinito e por todas as bênçãos que Ele não cessa de derramar sobre mim e sobre toda a minha família.

Agradeço a minha família, que proporcionou a sólida base sobre a qual caminha todo o meu estudo. Obrigado pela paciência e compreensão pelas longas horas em bibliotecas. Vocês foram, e são, a minha fonte constante de ânimo e perseverança.

Agradeço à minha orientadora, **Thérèse Hofmann**, pela confiança, paciência e empenho durante toda a realização do trabalho, pelas reuniões, mensagens e pleno acompanhamento nessa jornada, gratidão pela contribuição fundamental ao resultado final. Obrigada por acreditar em meu potencial e por desatar os nós que pareciam intransponíveis. Nunca me esquecerei de sua atenção e carinho.

Agradeço, ainda, à professora **Rosana de Castro**, pelo apoio como orientadora em grande parte desse mestrado, obrigado aos membros da banca, formada pelos professores **Luiz Carlos Pinheiro** e a professora **Ana Luiza Ruschel** e também à professora **Liliane Machado** por todas as importantes sugestões e críticas durante a qualificação, as quais possibilitaram que este trabalho evoluísse bastante nos últimos meses.

À UnB e a cada um dos seus professores que ajudaram a consolidar os meus caminhos desde a graduação.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal pela concessão da licença que permitiu finalizar o estudo desse mestrado. Em especial, quero agradecer nominalmente aos membros da comissão de afastamento remunerado: **Alzira, Dayane, Leila, Sávia e Taís**.

À minha psicóloga **Érika**, pela escuta e apontamentos que movimentaram positivamente as minhas inquietudes nessa tortuosa jornada que foram os meus estudos nesse mestrado.

À todos meus amigos e colegas de estudos que me apoiaram em diversas etapas desse caminho (**Alerandra Fonseca, Alexandra Vieira, Luciana Ribeiro, Netinho Maia, Raienne Pereira, Simone Oliveira, Thiago Pinheiro e Virgínia Lemos**) em especial meu compadre **Eduardo Ferreira** por seu singelo ato de amizade no primeiro dos muitos passos desse mestrado.

RESUMO

O Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS-UnB) implantado em 1996 está presente no cotidiano de muitos alunos e professores do Ensino Médio na região do Distrito Federal. A presente dissertação de Mestrado caminha com a pesquisa narrativa de caráter autobiográfico que articula e costura um estudo teórico-reflexivo sobre as reverberações que o PAS-UnB causa no trabalho docente. Há uma análise do percurso pessoal e dos desdobramentos das escolhas nessa caminhada. Enxergando minha jornada como professor, como um ser em constante processo de aprendizagem neste trabalho docente, estudo as proposições de Tardif (2001, 2014) a respeito dos saberes docentes e o conceito de trabalho docente conforme delineado por Tardif e Lessard (2014). Busco suscitar as especificidades dos saberes e dos fazeres próprios dos professores de artes visuais. É fundamental conhecer como se deu o processo de construção e consolidação do Programa de Avaliação Seriada aplicado na Região do Distrito Federal. Pretende-se com esta pesquisa conhecer o estado da arte do PAS-UnB, conectando-o à episódios da vivência como discente e na prática como docente atravessado pelo PAS-UnB. Interligado aos trechos narrativos temos como orientação nesse texto os conceitos de autonomia docente de Contreras (2012), professor reflexivo de Schön (2001), perpassando em sua complexidade a Educação Libertadora de Freire (2021) e a construção identitária do professor como sujeito histórico-cultural, baseado em Vygotsky (2003, 2005). A expectativa é a de motivar discussões sobre tais questões, para que elas suscitem o debate sobre como podemos focar a prática pedagógica para o programa de avaliação seriada aplicada no Distrito Federal respeitando a autonomia pedagógica do professor de artes visuais, provocando um olhar atencioso sobre os meandros do fazer pedagógico dessa categoria.

Palavras-chave: PAS-UnB; Professor de Artes Visuais; Autonomia docente; Professor Reflexivo

ABSTRACT

The University of Brasília's Sequential Evaluation Program (PAS-UnB), implemented in 1996, is part of the daily lives of many high school students and teachers in the Federal District region. This Master's dissertation follows a narrative research approach with an autobiographical aspect that articulates and unites a theoretical-reflective study on the reverberations caused by PAS-UnB in teaching work. It involves an analysis of the personal journey and the consequences of choices made along this path. Viewing my journey as a teacher, as an individual in a constant learning process within this teaching role, I examine Tardif's propositions (2001, 2014) regarding teaching knowledge and the concept of teaching work as outlined by Tardif and Lessard (2014). I seek to highlight the specificities of knowledge and teachers' own work of the visual arts teachers. Understanding the process of constructing and consolidating the Sequential Evaluation Program applied in the Federal District is crucial. This research aims to explore the state of the art of PAS-UnB, connecting it with episodes from my experience as a student and in practice as a teacher influenced by PAS-UnB. Interwoven with narrative sections, this text is guided by the concepts of teaching autonomy by Contreras (2012), reflective teacher by Schön (2001), delving into the complexity of Liberating Education by Freire (2021), and the construction of the teacher's identity as a historical-cultural subject, based on Vygotsky (2003, 2005). The expectation is to stimulate discussions on these issues, in order to spark discussions on how we can focus pedagogical practice for the sequential evaluation program applied in the Federal District while respecting the pedagogical autonomy of visual arts teachers, prompting a careful look of the intricacies of the pedagogical work within this category.

Keywords: PAS-UnB; Visual Arts Teacher: Autonomy; Teaching autonomy; Reflective Teacher.

RÉSUMÉ

Le Programme d'Évaluation Séquentielle de L'Université de Brasília (PAS-UnB), mis en place en 1996, est présent dans la vie quotidienne de nombreux étudiants et enseignants du secondaire dans la région du District Fédéral. Cette thèse de master suit une approche de recherche narrative à caractère autobiographique qui entrelace et structure une étude théorique-réflexive sur les répercussions du PAS-UnB dans le travail enseignant. Elle implique une analyse du parcours personnel et des conséquences des choix effectués dans cette voie. En considérant mon cheminement en tant qu'enseignant, en tant qu'individu dans un processus d'apprentissage constant dans ce rôle d'enseignement, j'examine les propositions de Tardif (2001, 2014) concernant les connaissances en enseignement et le concept de travail enseignant tel qu'élaboré par Tardif et Lessard (2014). Je cherche à mettre en lumière les spécificités des connaissances et des pratiques propres aux enseignants en arts visuels. Comprendre le processus de construction et de consolidation du Programme d'Évaluation Séquentielle appliqué dans le District fédéral est essentiel. Cette recherche vise à explorer l'état de l'art du PAS-UnB, en le connectant à des épisodes de mon expérience en tant qu'étudiant et dans ma pratique en tant qu'enseignant influencé par le PAS-UnB. Entrelacé avec des sections narratives, ce texte est guidé par les concepts d'autonomie de l'enseignement de Contreras (2012), d'enseignant réflexif de Schön (2001), plongeant dans la complexité de l'Éducation Libératrice de Freire (2021) et dans la construction de l'identité de l'enseignant en tant que sujet historico-culturel, basé sur Vygotsky (2003, 2005). L'attente est de stimuler des discussions sur ces questions, de susciter des débats sur la manière dont nous pouvons focaliser la pratique pédagogique pour le programme d'évaluation séquentielle appliqué dans le District fédéral tout en respectant l'autonomie pédagogique des enseignants en arts visuels dans l'éducation de base, incitant à une considération attentive des subtilités du travail pédagogique au sein de cette catégorie.

Mots-clés: PAS-UnB; Professeur d'arts visuels: Autonomie; Autonomie d'enseignement; Enseignant réfléchissant.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fotografia analógica.1995 Teresina-PI. Acervo particular do autor.

Figura 2. Fotografia analógica.1997 Gama-DF. Acervo particular do autor.

Figura 3. Fotografia digital. 2018 Santa Maria-DF. Acervo particular do autor.

Figura 4. Fotografia digital. 2019 Santa Maria-DF. Acervo particular do autor.

Figura 5. Fotografia digital. 2019 Santa Maria-DF. Acervo particular do autor.

Figura 6. Fotografia digital. 2019 Santa Maria-DF. Acervo particular do autor.

Sumário

<u>INTRODUÇÃO.....</u>	11
<u>I- NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA.....</u>	13
PASSOS INICIAIS, O CAMINHAR DISCENTE.	13
UM PASSO À DIANTE, O INÍCIO DA CAMINHADA NO TRABALHO DOCENTE.	27
<u>II - REPASSANDO, A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....</u>	34
O ESTADO DA ARTE DO PAS	34
PROGRAMA DE AVALIAÇÃO SERIADA, SUA HISTÓRIA.	37
VYGOTSKY, UM ANTEPARO TEÓRICO PARA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS.	44
A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE E SUA EDUCAÇÃO LIBERTADORA.....	48
VYGOTSKY E FREIRE: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES.	56
<u>III. PASSANDO ADIANTE: AUTONOMIA, SABERES E TRABALHO DOCENTE.....</u>	61
AUTONOMIA DOS PROFESSORES	61
ORIGEM DO CONCEITO DE “PROFESSOR REFLEXIVO”	63
O APERFEIÇOAMENTO DO CONCEITO DE PROFESSOR REFLEXIVO	67
AUTONOMIA DOS PROFESSORES E AS DIMENSÕES DA PROFISSIONALIDADE	73
TRABALHO DOCENTE E AUTONOMIA DO PROFESSOR	78
SABERES DOCENTES, O PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: INTERSECÇÕES.....	80
PROFESSOR DE ARTES VISUAIS E OS SABERES DOCENTES	87
<u>IV - CONCLUSÃO, PRÓXIMOS PASSOS.....</u>	94
<u>REFERÊNCIAS.....</u>	97

Introdução

O meu processo de atuação como professor de Artes Visuais na educação básica constitui-se como o foco dessa pesquisa, utilizarei o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS-UnB) como fio condutor de um estudo teórico-reflexivo sobre as reverberações que Avaliações e Processos seletivos como esse causam no trabalho docente.

Caminho com a narrativa autobiográfica, através do relato pessoal autobiográfico, utilizando fotografias da época, detalho todo o percurso de vida atravessado pelo ambiente escolar. Através dessa narrativa busco analisar o meu caminho e os desdobramentos de minhas escolhas, até chegar à minha jornada profissional como professor de Ensino Médio na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), reconectando situações e vivências ao meu caminhar docente. Será analisado o que é “ser” um professor de artes visuais na Educação básica na SEDF, pensando no conceito de identidade docente. Essa identidade que foi moldada de forma inegável pelo PAS-UnB, desde a fase como aluno, passando pela formação acadêmica até a formação continuada. Pretendo indagar a observação empírica e latente de um tipo (informal) de ranqueamento das disciplinas dentro e fora da sala de aula. Como se dá o papel das ARTES VISUAIS na Prova do PAS? Será que ela é apenas uma ferramenta de conexão entre as demais disciplinas? Ou, de fato, ela está sendo considerada como uma disciplina equiparada às demais?

A Identidade docente em constante mudança, que recria a nossa própria percepção e constituição no trabalho docente, nos colocando em diversas disputas, primeiramente internamente e depois no âmbito da sala de aula, entre os demais membros da comunidade escolar. Somente a experiência em sala de aula pode oferecer o arcabouço para ver o panorama mais amplo de toda a jornada.

“AUTONOMIA” é um conceito muito relevante para a pesquisa e será conceituado e visto a aplicação do mesmo, é fundamental para perceber tanto o papel do ensino de Artes Visuais no espectro mais amplo da educação básica, quanto na visão pessoal e profissional do docente que leciona a disciplina de ARTES VISUAIS

na Educação básica. Buscarei investigar o que faz da prática em sala de aula ser exitosa ou não, existe alguma métrica que defina esses critérios? Quais as porções de Currículo, didática ou Disciplina (na acepção de “controle” de turma) o que deve se “sacrificar” para envolver os alunos no processo cotidiano em sala de aula?

Qual o peso dos processos seletivos para ingresso em Instituições de Ensino Superior no dia-a-dia do professor, como isso implica no seu currículo? O trabalho está pautado nesses certames ou ele é apenas um aspecto a ser adicionado no universo de conteúdos, temáticas e pautas a serem trabalhadas no ambiente escolar?

Para sustentar teoricamente tais questionamentos, compreende-se ser necessário esclarecer o que se entende por autonomia no trabalho docente. É fundamental conhecer como se deu o processo de construção e consolidação do Programa de Avaliação Seriada aplicada na Região do Distrito Federal. O subsídio da perspectiva histórico-cultural da Psicologia do Desenvolvimento Humano e dos princípios vygotskyanos sobre a constituição do sujeito histórico-cultural: professor de artes visuais, fundamentarão as reflexões teóricas nos processos de autonomia e prática pedagógica do professor de Artes Visuais na educação básica.

I - Narrativa autobiográfica

PASsos iniciais, o caminhar discente.

Capitão Gancho

Se não fossem as minhas malas cheias de memórias
Ou aquela história que faz mais de um ano
Não fossem os danos não seria eu
Se não fossem as minhas tias com todos os mimos
Ou se eu menino fosse mais amado
Se não desse errado não seria eu
Se o fato é que eu sou muito do seu desagrado
Eu não quero ser chato mas vou ser honesto
Eu não sei o que você tem contra mim
Você pode tentar por horas me deixar culpado
Mas vai dar errado
Já que foi o resto da vida inteira que me fez assim
Se não fossem os 'ais'
E não fosse a dor
E essa mania de lembrar de tudo feito um gravador
Se não fosse Deus Bancando o escritor
Se não fosse o Mickey e as terças-feiras e os ursos panda
E o andar de cima da primeira casa em que eu morei
E dava pra chegar no morro só pela varanda
Se não fosse a fome e essas crianças
E esse cachorro e o Sancho Pança
Se não fosse o Koni e o Capitão Gancho, não seria eu

Clarice Falcão

Composto da multiplicidade de todas as minhas escolhas e renúncias, visto que toda escolha é uma renúncia de um universo de possibilidades, me valho da narrativa autobiográfica para conduzir o presente estudo, assim como na canção “**Capitão Gancho**” de Clarice Falcão, acredito que se não fosse cada pequena (aparentemente desconexa e até aleatória) coisa que vivi e experienciei, não seria eu.

Percorrerei esse estudo amparado pela pesquisa narrativa, que aqui deve ser entendida como uma forma de compreender a experiência humana. Trata-se de um estudo de histórias vividas e contadas, pois “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.18). Segundo os autores, que desenvolvem seu trabalho de pesquisa narrativa como método de estudo, o papel do pesquisador é interpretar os textos, não somente os livros, artigos e publicações, mas, a partir deles, criar um novo texto.

Refletindo sobre educação, vemos a pesquisa narrativa como uma possibilidade de estudo interessante, pois educação e vida estão interligadas. Para Clandinin e Connelly (2011), aprendemos sobre educação pensando sobre a vida, e aprendemos sobre a vida pensando em educação, pois a vida é preenchida de fragmentos narrativos, marcados em momentos históricos de tempo e espaço.

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém- pesquisadores em suas comunidades. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 27)

A perspectiva narrativa se tornou tão relacionada a histórias, geralmente tratadas como textos ouvidos ou contados, no entanto, as histórias de pesquisadores narrativos mostram que a pesquisa narrativa é muito mais do que ouvir histórias, é uma forma de viver, é um modo de vida, conforme Clandinin e Connelly (2011). Pesquisa narrativa é um processo de aprendizagem para que se possa pensar narrativamente, para que se atente para as vidas, enquanto vividas narrativamente.

Fui um aluno que entrou no ensino fundamental I no meio da primeira série, pois aprendi a ler e escrever com minha mãe e as “tias” da Escolinha **Sonho Infantil** em Teresina-PI, no curto período que permaneci em minha cidade natal. Fiz o exercício de retornar essas memórias na disciplina Teoria e História da Educação em Artes Visuais no primeiro semestre dos estudos deste mestrado, uma experiência de

rememorar as minhas primeiras lembranças associadas ao espaço escolar, procurei nos álbuns de fotografias guardados por minha mãe e vejo essa fotografia que serviu de elemento disparador das memórias mais antigas vinculadas à minha história discente.



Figura 1. Eu e os colegas na Escola Sonho Infantil, Teresina-PI
Nota. Eu sou a segunda criança em pé, da esquerda para a direita.

Retorno para o Distrito Federal e consigo ingressar na escola mais próxima de casa, a escola Classe 03 do Gama, já me encontro refugiado no *locus* (personagem) do “desenhista da sala”. Acredito que ter um grande número de mulheres artesãs na família criou um grande estímulo para que a manualidade, dedicação e atenção no fazer minucioso e detalhado no desenho viessem à tona mesclado com as referências que eu tinha na Turma da Mônica ou nos super-heróis dos gibis e da TV como meus maiores modelos de representação na visualidade. É justamente desse período uma das raríssimas fotos de infância e a única no contexto escolar de todo meu ensino fundamental, uma foto tirada com a minha irmã Stéfanny, não há outro registro pessoal fotográfico desse período que remeta à escola.



Figura 2. Recordação escolar, Escola Classe 03, Gama-DF.

No percurso pelo ensino Fundamental II, já em Santa Maria, no Centro de Ensino Fundamental 209, a ideia de se trabalhar com desenhos, pinturas ou qualquer tipo de trabalho correlato a essas técnicas era um vislumbre de uma profissão que me faria realizado e entusiasmado com a vida de trabalho.

Não seria eu, um aluno que um dia ouviu falar de uma oportunidade de cursar a tão sonhada (primeiramente pelos outros e depois genuinamente por mim) Universidade de Brasília (UnB)! Um aluno que estava no ensino médio, agora em uma escola particular, aprovado com bolsa, por que o pai sempre quis um lugar melhor para seu filho estudar e na concepção paterna, aquela escola seria esse melhor. Escutei a sigla PAS e pude perceber que já era um vestibulando aos 13 anos, idade que entrei no Ensino Médio, dotado de uma responsabilidade compulsória e hoje vista no retrovisor com uma grande fôrma que moldou muitos passos dessa jornada.

No dia que vi uma palestra ainda no primeiro mês de aula, já criei uma pasta no computador da família, e lá depositava toda e qualquer obra, prova antiga, nota ou reportagem sobre os temas da prova do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília, deu o nome “vou PAS-sar”, e se não fosse os trocadilhos de gosto duvidoso não seria EU.

Nitidamente encontrei nessa grande tarefa ainda sem a devida proporção vislumbrada, uma chance de ter um foco, uma meta a ser alcançada dentro do universo da escola, visto que o mero percurso de fazer provas, trabalhos, apresentações não soava nada desafiador. Sempre fui colocado na prateleira dos destaques, alunos notáveis ou alguns desses termos tão utilizados para criarem verdadeiras castas dentro do ambiente da sala de aula. A dimensão dessa tarefa: “passar no PAS” só começou a ser de fato considerada, por mim, quando aconteceu a prova da primeira etapa.

Uma grande assemblagem de sentimentos e sensações, aos catorze anos, no fim do 1º ano do ensino médio, estava eu, fazendo sua primeira prova de concurso, a primeira etapa de sua jornada rumo à universidade, um roteiro glorioso, um belo início de narrativa vitoriosa. Mas basta lembrar que não é ficção, esse aluno não entendeu metade da prova e outra metade respondeu com um grande medo de errar, um ponto crucial visto que já existia o fator de correção (uma errada anula uma certa) nas provas do então CESPE/UnB, órgão responsável por criação e aplicação das provas do PAS.

Uma das grandes qualidades do PAS, do meu ponto de vista enquanto aluno, era o fato de saber que naquela prova no final do ano seriam cobrados somente os assuntos e conteúdos trabalhados durante o ano letivo que se passou. Outra grande qualidade que sempre foi um destaque para mim, era a obrigação de se escolher o curso desejado somente no 3º ano do Ensino Médio, ou seja, fiz as provas da primeira e da segunda etapa sem a grande responsabilidade de escolher o curso que iria cursar na Universidade, uma escolha que tem um peso imenso para o aluno que está finalizando seu percurso na Educação Básica. Acredito ser esse um dos fatores que

dá a esse processo um caráter de progressivo ganho de experiências e habilidades para a realização das provas.

Início o segundo ano do Ensino Médio com uma espécie de alívio, pois, consegui aumentar o percentual da minha bolsa de estudos na escola e já sabia o que me esperaria ao fim do ano letivo, como seria a prova, quais os preparativos para o dia da prova, o que deveria ou não fazer na prova, etc. Só faltou lembrar que a prova é a culminância de um conjunto de esforços de dedicação e estudos construídos durante o ano, somado ao autocontrole da ansiedade e preocupações que a realização de uma prova com essa magnitude gera em um adolescente, causando uma espécie de gangorra de sentimentos, obviamente mais gritante na fase da adolescência. No meio do ano letivo, foram divulgadas as notas da primeira etapa. Uma característica muito interessante que o PAS nos proporciona como alunos é a consciência dos valores alcançados nas etapas anteriores, é um processo somatório, não somente de notas mas, principalmente de experiências. Minha nota não foi surpreendente, acreditava que ficaria próximo da média, não me recordo do valor, mas ficou próximo das notas mais altas dos meus colegas, esse era o meu referencial de média na época, visto que essas notas não pareciam um parâmetro muito claro, visto que estava acostumado com as notas de 0 a 10, ou menções em MI, MM, MS e SS.

Faço a prova da segunda etapa muito confiante, pois acreditava que tinha me dedicado razoavelmente e que já estava em lugar mais seguro, um aluno que já passou por isso no ano anterior e estava numa posição de aparente experiência, isso gerou uma tranquilidade em organizar meu tempo de prova, me organizar com as questões mais difíceis, conforme instruído pelos meus professores. Minha escola particular, tinha o chamariz de aprovar muitos alunos nas universidades públicas como a sua principal atração para angariar mais estudantes. Terminei a prova e entro de férias, aguardando no ano seguinte a última etapa do meu vestibular parcelado.

Começo o tão aguardado último ano do ensino médio com algumas mudanças: eu estudei os dois anos anteriores no turno vespertino, pois a mensalidade era mais barata, porém ao realizar o concurso interno de bolsas na escola consigo um percentual mais alto do que nos anos anteriores e a possibilidade de ir para o turno

matutino surgiu para nós, pois, minha irmã estudava na escola e ficaria mais econômico manter os dois no mesmo turno. A rotina do estudante do turno matutino era muito mais produtiva, pois o tempo parecia melhor organizado. Principio o ano letivo em um novo turno, com apenas um colega do ano anterior como contato na sala. As dinâmicas e atividades típicas do terceiro ano do ensino médio como formatura, colação de grau, festas e comemorações não me chamavam a atenção, apesar de não me ver como alguém introvertido e "tímido", era bastante avesso a esse tipo de interação social, me dedicava aos estudos em sala, tentava revisar os assuntos em casa, porém não conseguia passar horas a fio estudando conteúdos revisados ou procurando os assuntos que seriam tratados posteriormente.

Naquele ano de 2006 ainda era permitido aos alunos que estavam cursando o ensino médio realizar o vestibular tradicional da Universidade de Brasília, caso fosse aprovado e tivesse uma média alta em todas as disciplinas cursadas no ano letivo, poderia ser matriculado na universidade, então seria minha primeira vez escolhendo qual curso iria tentar ingressar na UnB. Sabia que teria que ter envolvimento com o desenho. Em pesquisas e testes vocacionais minhas opções oscilavam entre Arquitetura, Artes Plásticas e Desenho Industrial, sendo essa última a minha escolha para o vestibular. Todas essas opções precisavam da realização da prova de Habilidades Específicas, portanto, eu já sabia que teria que realizar uma prova exclusiva para o curso que escolhesse. A prova de habilidades específicas não é muito conhecida pelas pessoas de maneira geral e até mesmo pelos professores do Ensino Médio.

Busquei me informar com os professores de artes da minha escola, vale ressaltar, todos os meus professores durante o ensino médio eram licenciados em artes cênicas, portanto, os que cursaram universidades públicas fizeram uma prova de habilidades específicas muito diferente da prova que eu iria realizar para entrar na graduação de Desenho Industrial. Destaco que mesmo não sendo exatamente da mesma área de interesse, todos eles foram notáveis em apoiar-me e dar o máximo de dicas que podiam sobre o assunto. Esses professores de artes de alguma forma deixaram uma marca salutar na minha jornada, se não tivessem me colocado para

fazer cenários das peças teatrais na escola, trabalhando e criando imagens não seria eu.

Fiz a prova de Habilidades Específicas para Desenho Industrial, um momento simbólico para minha jornada, pois, foi a primeira vez que fui ao Campus Darcy Ribeiro da UnB, respirar os ares da universidade e foi muito emocionante para mim. Essa prova me mostrou um pouco do que poderia ser essa graduação, acredito que vendo as questões mais formais, principalmente do desenho técnico comecei a pensar sobre a rigidez formal que esse curso exigiria, óbvio que vejo essa percepção atualmente, naquele momento foi apenas um estranhamento, dentre tantos que me ocorreram naquela situação. Talvez já não me imaginava entre escalímetros, réguas e compassos.

Ver o resultado “aprovado” na prova de Habilidades específicas foi uma surpresa, afinal, não tinha noção do meu desempenho em provas como essa, compartilhei a informação com os meus colegas de classe e principalmente com o meu saudoso professor Nelson, que demonstrou um grande entusiasmo com a notícia. Rapidamente a notícia espalhou-se pela escola, ao ponto dos diretores me chamarem em sua sala para parabenizar-me. Essa conjuntura criou um clima de “já ganhou” com todos ao meu redor e me contagiou também, escutava comentários do tipo: “olha o universitário!”, “vai sair da escola já no meio do ano”, “estudante da UnB passando”. Faço os dois dias de prova do vestibular com a expectativa de uma aprovação, comprovando o que todos falaram para mim. Mas, como já citado, as pessoas que me cercavam não sabiam muito sobre esses cursos que possuem provas de habilidades específicas, essa etapa faz parte do vestibular, define se estamos aptos a concorrer a vaga para o curso pretendido, porém, é necessário alcançar a nota específica para aprovação.

Eu não passei no vestibular, não tinha terminado os conteúdos do Ensino Médio, não tinha revisado os conteúdos dos dois anos anteriores e conseqüentemente fiquei bem distante da aprovação. Dois dias de provas, com a possibilidade de ser cobrado qualquer um dos milhares de conteúdos de todo o ensino médio, um fator que não tinha vivenciado, porque tinha feito somente as duas etapas do PAS.

Trabalhar com a decepção não é fácil em nenhuma fase da vida, mas, na adolescência todas as sensações, emoções e ações parecem tomar um contorno bem mais dramático. Tive que lidar com os olhares das pessoas que já me viam dentro da universidade, explicar para elas e para mim mesmo que passar nas Habilidades Especiais não eram garantia de nada, que o vestibular para Desenho Industrial tinha uma grande concorrência, que não estava devidamente preparado visto que não tinha concluído os estudos no ano letivo. Esse acontecimento foi crucial para a minha opção sobre qual curso eu tentaria para a última etapa do PAS.

Sempre existiu uma cobrança interna muito grande por resultados de sucesso na minha jornada acadêmica, além das cobranças externas já comuns em jovens que cursam o ensino médio, bolsistas em escolas particulares. O medo de fracassar nessa caminhada no Programa de Avaliação Seriada era tremendo, definitivamente a incumbência que mais me consumiu tempo, energia e empenho na minha vida (até a realização deste mestrado). Eu precisava escolher em qual curso eu tentaria entrar na Universidade, como o PAS já disponibiliza as notas das duas primeiras etapas antes de escolhermos a opção do curso, já poderíamos ter uma visão relativamente clara das reais possibilidades como vestibulando. A nota do PAS é um somatório das 3 etapas com cada etapa tendo um peso diferente, sendo que esse peso vai aumentando gradativamente, a terceira etapa equivale a aproximadamente a metade da nota total, esse é um resumo simplificado da construção da nota, porém envolve cálculos mais complexos que soam quase alienígenas para aqueles que não são das áreas de matemática.

Ter a informação de aproximadamente 50% da nota já adquirida nos indica quais caminhos podem ser menos difíceis para alcançar a aprovação, ciente desse dado e tomado por um grande temor de não conseguir entrar na universidade, e ainda com a experiência bem sucedida em uma prova de habilidades específicas e outra frustrante nas provas de vestibular, a escolha por participar do certame concorrendo a uma vaga no Curso de Artes Plásticas destacou-se, pois, a nota para entrar nesse curso era menor do que as outras possibilidades que tinha em vista (arquitetura e desenho industrial).

A prova de Habilidades Específicas para Artes Plásticas teve um contorno emocional bastante relevante: tinha me preparado a partir das informações pesquisadas sobre a prova, inúmeras leituras do edital e estava combinado que meu pai me levaria de carro para a UnB de manhã cedo, pois era realizada em um domingo e ônibus era mais complicado. Porém devido ao seu vício em álcool e outras drogas ele não teve condições de me levar e tive que pedir ajuda a um grande amigo da família, Muniz, me levou prontamente para a UnB em uma manhã fria de domingo.

A prova era realizada no departamento de Artes Visuais, diferente da prova de Desenho Industrial que foi realizada em um pavilhão de salas de aulas. A atmosfera do ambiente já era diferente, os discentes do curso de Artes Visuais eram responsáveis por organizar os candidatos e orientá-los para as entrevistas, esses alunos demonstram-se solícitos e atenciosos com os candidatos, trocavam informações conosco sobre o ambiente do departamento, diversas questões que perguntávamos sobre o curso e suas características. Lembro-me inclusive de uma colega candidata Thais Ruani que, vendo os meus desenhos na pasta portfólio, disse que havia um número limite de trabalhos a serem apresentados e eu estava com a pasta apinhada de desenhos para mostrar aos meus entrevistadores. Então fizemos rapidamente uma pequena curadoria dos meus trabalhos a serem exibidos aos professores da banca avaliadora. Se não fosse guiado por aqueles que me ajudaram, não seria eu.

Finalizei a etapa da prova de Habilidades Específicas com a aprovação. Estava apto a disputar a vaga para o curso que escolhi, muito mais por uma contingência de nota e medo de não conseguir entrar na universidade após esse longo caminho seriado, do que uma vontade genuína de cursar essa graduação. Tanto é que meu planejamento era cursar o primeiro semestre e tentar novamente o vestibular para Desenho Industrial ou fazer a transferência facultativa após cumprir os créditos mínimos para realizá-la. Essa escolha por Desenho Industrial estava intrinsecamente ligada ao preconceito de que o curso de Artes Plásticas não me proporcionaria uma condição financeira e uma estabilidade de vida que o curso de Arquitetura ou de Desenho Industrial, aparentemente me possibilitaria.

No dia 3 de janeiro do ano de 2007 numa tarde fria com a presença da minha avó que estava de passagem em nossa casa após anos sem fazer a viagem do Teresina-Brasília, recebo a tão aguardada notícia, uma amiga da escola encaminhou uma mensagem SMS dizendo que tinha saído o resultado dos aprovados na terceira e última etapa do PAS. Sem me afobar, vejo a mensagem e vou pesquisar no computador, busco meu nome e lá está: WESLEY DE SOUZA PEREIRA, ARTES PLÁSTICAS (BACHARELADO/LICENCIATURA). Li, reli várias vezes, estava lá, era sim, o meu nome. O corpo e a mente ainda não tinham processado essa informação. Estranhamente saio devagar do quarto e chegou pertinho de minha mãe e falo: “Mãe, eu passei!”, ela olha pra mim e diz “Aonde menino?”, respondo: “Na UnB!”. Uma onda de alegria invade a cozinha, minha avó escuta a gritaria e se junta na comemoração com esse lindo grupo de mulheres que tanto amo e admiro. Na casa estavam minha mãe Socorro, minha Avó Eliza, minha Tia Ceiça e minha Irmã Stéfanny.

Comunico ao meu pai, que estava em momento extremamente fechado e recluso perante os familiares, ele esboça um sorriso e demonstra certa alegria. No dia seguinte saio a busca nas bancas de jornais, o jornal do dia, contendo a lista com o nome de todos os aprovados na última etapa do subprograma 2004-2006 do PAS. Encontro o jornal na segunda banca que procurei, volto pra casa com aquele troféu simbólico da minha jornada para a aprovação. Houve ligações para os parentes distantes, para os próximos e aqueles que são próximos e parecem distantes.

Era eu, universitário aos 16 anos, indo para essa grande etapa, vislumbrando ainda, cursar uma graduação que não era aquela para a qual fui aprovado. Meu início na Universidade de Brasília teve ares de continuação da escola, fiz minha matrícula optando por bacharelado (uma decisão completamente arbitrária, pois não me imaginava finalizando esse curso). Todas as disciplinas que cursei no primeiro semestre eram no turno matutino, parecia que eu tinha apenas mudado de escola, não tinha percebido ainda em mim o status de “aluno universitário”, porém ia para as aulas com uma empolgação bem maior do que para as aulas de física e matemática do ensino médio.

Mesmo gostando muito de todas as disciplinas, das amizades recém-feitas, ainda estava com o planejamento de tentar me transferir para o curso de D.I. Inclusive, descobri que se tivesse tentado, pelo PAS, a vaga para Desenho Industrial e até Arquitetura que exigiam notas mais altas eu teria entrado nesses cursos. Seguindo essa proposta, me inscrevi no vestibular tradicional para tentar fazer essa troca de graduação, mas após cada pequeno momento eu me sentia muito mais das Artes Plásticas do que de qualquer outro curso. Mesmo assim fiz os dois dias de prova do vestibular, só porque tinha feito a inscrição. Acredito até que se tivesse sido aprovado não iria assumir a vaga. Se não fosse eu me apaixonando pelo curso de Artes Plásticas dizendo que iria para o Design, não seria eu.

A cada semestre que passava na graduação ia me identificando e percebendo-me cada vez mais pertencente àquele lugar. As questões suscitadas pelos professores, colegas e demais membros da universidade, a troca de experiências com discentes de outros cursos sempre me faziam perceber que estava no curso que seria minha carreira, obviamente um caminho com suas dificuldades e nem sempre acolhedor.

No quarto semestre vejo um cartaz para a seleção de mediadores para exposições no Centro Cultural Banco do Brasil, o CCBB que sempre foi uma grande referência em exposições na região. Participo do processo seletivo e consigo minha primeira experiência profissional na arte/educação. Aos 18 anos estava em uma equipe com alunos e pessoas recém-formadas em áreas correlatas nas 3 exposições que fomos contratados para mediar, acompanhados da equipe fixa de mediadores. As exposições tratavam de Escultura tradicional (mostra retrospectiva do artista pernambucano Abelardo da Hora), os limites e fronteiras da Pintura (Exposição Justaposição Polar de Elder Rocha) e sobre as novidades do Design francês (Saint-Étienne Cité du Design).

Essa amplitude de temas foi muito profícua, pois, estudávamos sobre diversos temas, em um ambiente de muita discussão e interação sobre diversos assuntos concernentes às exposições. Atendíamos tanto o público espontâneo quanto o público escolar previamente agendado. Foi a minha primeira interação com turmas

escolares em um papel similar ao do professor, nunca me esquecerei dos conselhos e dicas das queridas mediadoras experientes no CCBB, Arlene von Sohsten com sua assertividade e segurança em ler as turmas e saber como trabalhar com diversos públicos, Bárbara Figueira e suas dicas “cênicas” de como me colocar perante o grupo, Monica Tachotte e suas gentis orientações a partir das minhas primeiras mediações, pontuando os pontos fortes e os que precisavam ser melhorados e por fim, as instruções seguras de Luciana Ribeiro e os conselhos atenciosos de Juliana França nossas supervisoras.

Entre as inserções no campo da arte-educação, conseguimos (quatro colegas do bacharelado e eu) vencer o Prêmio de Artes Plásticas Marcantonio Vilaça da FUNARTE de 2009. Criado com o objetivo de fomentar a produção e a difusão das artes visuais no Brasil, o Prêmio oferecia R\$ 50 mil ou R\$ 90 mil a artistas que pretendessem desenvolver obras inéditas, destinados a integrar acervos de instituições de todo o país. Poderiam participar artistas, coletivos de artistas e instituições museológicas. Fomos os únicos estudantes universitários a vencer esse prêmio desde que foi criado até a última edição desse prêmio.

A gênese deste projeto surge como uma sugestão da professora Thérèse Hofmann na disciplina da graduação Projeto Interdisciplinar ¹ para exercitarmos o que trabalhamos na matéria. Esse projeto foi ganhando corpo, enviamos a proposta e saímos vencedores. Muitos aprendizados sobre organização, trabalho em grupo, gestão de dinheiro e sobre como se dá a produção artística no nosso país.

Após o fim do ciclo dessas exposições, passo alguns meses longe da mediação em museus e retorno para a exposição imersiva “Clarice Lispector - A hora da estrela”, uma mostra que me fez mergulhar na obra da escritora e na minha aptidão para Arte/Educação. Passar horas na galeria, lendo a obra de Clarice, preparando o que falaria para as turmas e para o público espontâneo. Antes do fim do período da exposição, meu colega Marco Antônio me avisou que sua irmã Ada Luana estava selecionando mediadores para o Programa Educativo Gente Arteira na Caixa Cultural de Brasília. Participo da seleção e sou aprovado para começar a trabalhar em um

¹ Disciplina cursada no segundo semestre de 2009.

novo espaço expositivo, com várias galerias o que me proporcionou uma gama imensa de experiências.

No feriado do aniversário de 50 anos de Brasília inicio minha caminhada como mediador de exposições em um espaço de exposições gerido por uma instituição financeira, assim como minha experiência anterior, porém com um perfil diferente para organizar, selecionar e direcionar suas exposições e seu programa educativo. Um lugar com uma equipe extremamente entrosada, na qual tivemos vivências enriquecedoras.

Após aproximadamente 6 meses de trabalho houve uma reformulação na equipe e fui convidado a supervisionar a equipe de mediadores, juntamente com a colega de profissão e grande referência Tatiane Romeu. Eu era o mais novo da equipe e estava nesse cargo que demandava muita responsabilidade. No início estávamos supervisionando a equipe, gerenciando as visitas, organizando o grupo de mediadores, mas, houve uma mudança na equipe gestora do programa educativo e passamos a preparar os treinamentos e capacitações para as exposições, até a vacância do coordenador/consultor pedagógico ser preenchida. Foram dois ciclos de exposições nessa dupla função, pensar em conteúdos programáticos, materiais de estudos, dinâmicas e atividades mais lúdicas que conquistem a atenção das pessoas que realizarão nossa atividade.

Após a chegada da pessoa responsável por preparar os treinamentos, voltamos às nossas funções originais, foram mais de 30 exposições nesse espaço expositivo. Nesse ínterim, opto por fazer concomitantemente ao bacharelado a licenciatura em Artes Visuais, um campo que já estava trabalhando e que me via cada dia mais envolvido. Também durante meu período como supervisor do Programa Educativo da Caixa Cultural fiz a prova do concurso para a Secretaria de Educação do Distrito Federal, por três motivos: insistência da minha esposa (na época, noiva) para que eu fizesse a prova; para ganhar experiência e porque tinha carona para ir e voltar para a prova, se não fosse alguém aproveitando muito as caronas, não seria eu.

Um PASso à diante, o início da caminhada no trabalho docente.

A minha primeira experiência com o trabalho docente surge no fim da licenciatura, uma oportunidade ímpar de iniciar minha carreira de professor, na educação formal, munido já da rica experiência da educação em centros culturais, espaço de museu que amplia nossa percepção, aumenta nosso vocabulário para a prática pedagógica. Reforço a relevância de utilizar a narrativa para a compreensão das práticas docentes como apontam Aryas e Alvarado:

uma história que permite às pessoas dar sentido a suas vidas. Consiste em um esforço do sujeito a ligar o seu passado, presente e futuro de tal forma que se gere uma história linear e coerente consigo e com o texto. (2015, p. 172, tradução nossa)²

Já nos últimos semestres conciliando a dupla habilitação na UnB e o trabalho no espaço cultural, surgiu a oportunidade de lecionar na rede de escolas que cursei meu ensino médio e estava finalizando meu estágio supervisionado. Devido ao professor de artes dessa escola assumir a vaga efetiva na Secretaria de Educação (SE-DF), assumo essa vaga na escola no início do segundo semestre de 2012. Ingresso na minha antiga escola do ensino médio, uma instituição com mais de 30 anos de história, dotada de características que minha experiência como aluno não tinha me mostrado. Uma delas, a cobrança intensa da equipe de coordenação para mantermos sempre o foco nas avaliações para ingresso em universidades, principalmente no PAS. Estava na minha primeira experiência como professor regente de mais de 10 turmas de ensino médio, e 5 turmas de Ensino Fundamental.

Rememorar esse percurso inicial no fazer docente é extremamente catártico com toda minha caminhada profissional, vivi grandes momentos como esses na disciplina Tópicos Especiais em Educação em Artes Visuais³ ministrada pelo Prof. Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira no primeiro semestre desse mestrado, uma disciplina

² una historia que les permite a las personas dar sentido a sus vidas. Consiste en un esfuerzo del sujeto por conectar su pasado, su presente y su futuro de tal manera que se genere una historia lineal y coerente consigo misma y con el contexto.

³ Disciplina cursada no segundo semestre letivo de 2021.

cursada ainda em caráter remoto, mas que de forma alguma foi fria ou distante das vivências de todos os envolvidos nessa disciplina, inclusive, acredito que poderia ter aproveitado muito mais cada aula. Mas despertou em mim a atenção para o campo da pesquisa narrativa autobiográfica.

Bolívar (2002) coloca a investigação biográfica narrativa como uma perspectiva que comporta credibilidade e legitimidade própria para reconhecer, reposicionar e desenvolver conhecimentos no domínio no âmbito educativo, além de ter uma identidade própria em a investigação. A partir desta abordagem, as autobiografias docentes, as narrativas biográficas emergem como instrumento para compreender a identidade docente, os saberes pedagógicos associados a esta e resgatar as identidades comunitárias. Sobretudo, no contexto da investigação ibero-americana, onde há um rico campo para explorar objetos de estudo e as metodologias subjacentes a esta abordagem investigativo (BOLÍVAR e DOMINGO, 2006).

Retomando a minha narrativa, eu estava no lugar daqueles professores que me influenciaram, me estimularam a seguir nos estudos para a aprovação. Apesar do pouco tempo de escola foi possível desenvolver um trabalho sobre as obras do PAS que estavam presentes na Matriz de Referência, abordando-os nas aulas e auxiliando-os no projeto que a escola tinha denominado “Festival de Curtas” no qual os temas das produções audiovisuais deveriam partir de alguma obra do subprograma no qual o aluno estivesse participando, uma forma de inserir a obra para os estudantes além da aula expositiva ou algum outra método mais tradicional.

Pude ali, experimentar trabalhar aspectos das obras que não são costumeiramente abordados em sala de aula, que normalmente está atrelada à uma visão tecnicista ou da história da arte de forma linear no segmento das escolas e movimentos artísticos. Até mesmo em obras que não eram do campo das artes visuais, como as peças teatrais e obras musicais eram fonte de trabalho na linguagem visual. Estava pesquisando no meu projeto de conclusão da licenciatura os Estudos em Cultura Visual, esse processo deu-se de forma tão fluida que enxergava constantemente as relações do que estava estudando com a vivência extremamente agitada da sala de aula.

Utilizei como elemento disparador da pesquisa de conclusão de curso o texto do Rubem Alves “A complicada arte de ver” no qual destaco o seguinte trecho:

(...) A diferença se encontra no lugar onde os olhos são guardados. Se os olhos estão na caixa de ferramentas, eles são apenas ferramentas que usamos por sua função prática. Com eles vemos objetos, sinais luminosos, nomes de ruas - e ajustamos a nossa ação. O ver se subordina ao fazer. Isso é necessário. Mas é muito pobre. Os olhos não gozam... Mas, quando os olhos estão na caixa dos brinquedos, eles se transformam em órgãos de prazer: brincam com o que vêem, olham pelo prazer de olhar, querem fazer amor com o mundo. Os olhos que moram na caixa de ferramentas são os olhos dos adultos. Os olhos que moram na caixa dos brinquedos, das crianças. Para ter olhos brincalhões, é preciso ter as crianças por nossas mestras. (ALVES, 2004, p 2)

O pensamento sobre onde eu “guardo os meus olhos” se é na caixa de ferramentas ou na caixa de brinquedos, conforme a curiosa analogia feita por Rubem Alves é um questionamento autorreflexivo que continuo fazendo durante minha prática docente desde o fim da licenciatura. Continuo buscando esse “brincar no olhar” nas minhas atividades como professor, principalmente quando sinto que estou muito preso na caixa de ferramentas. Se não fosse estivesse me referenciado em textos de Rubem Alves para a educação, não seria eu.

Quando estava extremamente ocupado conciliando o trabalho em sala de aula no turno matutino e a função de supervisor na Caixa Cultural das 14h às 21h, finalizando a licenciatura, sou nomeado para o cargo de professor na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Com essa ótima oportunidade profissional, saí dos outros dois empregos, pois no ano da minha posse (2013) os professores do regime 40h semanais não podiam ter outro vínculo empregatício.

Minha primeira experiência na docência na rede pública deu-se em uma escola de ensino médio próximo da minha casa, no Centro Educacional 310 de Santa Maria, no ano que iniciou a implementação do sistema da semestralidade, sistema que dividia as disciplinas em dois blocos, no qual o aluno cursaria um grupo de disciplinas no primeiro semestre e outro conjunto de disciplinas no segundo semestre, com as disciplinas de matemática, português e educação física mantendo-se fixa durante o ano letivo. Com essa reformulação os alunos teriam aulas de artes comigo

durante apenas um semestre, porém a carga horária semanal seria de 4 aulas por semana ao invés das 2 aulas por semana. Essa mudança ocasionou uma redução na quantidade de alunos por sala, isso somado ao contato mais frequente com a turma possibilitou o desenvolvimento de atividades que poderiam ser acompanhadas com mais atenção e tempo para observação, ajustes e alterações. Um ano de muitas dificuldades, pois todo sistema quando é recém implantado gera muitas dúvidas, confusões e dilemas.

O marco desse ano foi a Feira Cultural, que pela primeira vez foi completamente voltada para a dinâmica do PAS. Abrimos para os alunos proporem as obras a serem trabalhadas e de que forma conseguiríamos utilizar essas obras para divulgação e troca com toda a comunidade escolar. Atendendo à solicitação dos alunos, conduzi uma peça teatral roteirizada e atuada pelos próprios alunos, inspirada na Canção Vida Loka parte 2 dos Racionais MCs, apresentamos uma coreografia inspirada na canção “As muchachas de Copacabana” da Ópera do Malandro de Chico Buarque, organizamos uma exposição de obras inspiradas nos autorretratos de Frida Kahlo. Envolver os alunos para se dedicarem ao estudo de uma obra além dos padrões formais ou históricos pré-estabelecidos foi um fator extremamente motivador para continuar com proposições como as realizadas nesta Feira Cultural.

Como entrei após o remanejamento que garante a lotação definitiva nas unidades escolares da SEDF, não consegui manter a vaga no CEd 310 e assumi a vaga no ano de 2014 em uma escola de Ensino Fundamental II, uma dinâmica bastante diferente do ensino médio, eu tinha 14 turmas com apenas 2 aulas semanais em turmas de 7º e 9º anos, sendo que no ano anterior tive seis turmas de 1º ano no primeiro semestre e mais seis turmas no segundo semestre. Foi um ano desgastante fisicamente pois exigia muito lidar com os pré-adolescentes em tão pouco tempo com eles durante a semana, o ritmo de atividades extraclasse era maior e me “tirava” de sala muitas vezes.

No ano de 2015 retorno ao Ensino Médio, agora em uma lotação fixa. No Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria, no regime da semestralidade novamente, consigo me ver, reconhecer minha identidade profissional em ter mais

tempo de contato com os discentes, trabalhar questões que partem da visualidade cotidiana deles para dentro do conteúdo formal, passo a trabalhar com eles fora do padrão de caderno utilizado pelas demais disciplinas, solicito que eles usem um caderno (ou qualquer plataforma similar) para criar um diário visual, nele estariam contidos as atividades realizadas e todo e qualquer outra informação que eles julgarem relevante ou interessante, usando essa plataforma consigo transferir um caráter da personalidade individual do aluno na maneira que ele for construindo o conjunto de conteúdos.

Percebo uma caracterização pessoal de como me enxergava como professor, uma identidade sendo formada. Como endossa Castañeda (2016):

Conclui-se que entre princípios epistemológicos para compreender o conceito de identidade docente a partir da perspectiva complexa são encontrados: o processo identitário requer olhares integradores sobre os contextos que rodeiam o mestre; a narra configurações sobre as histórias próprias permitem que surjam novas compressões de si; os processos reflexivo que são dadas através das narrativas permitem ao docente sua autoconstrução; na construção da identidade docente intervêm em encontros entre os sistemas macro e micro das histórias de vida (CASTAÑEDA, 2016, p.183, tradução nossa)⁴

No 1º ano partia do conceito da própria palavra arte no cotidiano deles, caminhando pela subjetividade do autorretrato, utilizando meios e linguagens além dos mais tradicionais na história da arte, sempre partindo da experiência individual, havia uma resistência da parte dos alunos em um primeiro momento, mas ao passar do tempo, tendo 4 aulas semanais com a turma essas resistências em fazer as atividades iam se diluindo. Trabalhava somente com os 1º e 3º anos, com a última série utilizávamos a fotografia como ponto de partida no caminhar da feitura do diário, em comum nessas duas séries era imbricar os conteúdos do currículo com as obras que eram cobradas nos subprogramas do PAS.

⁴ Se concluye que entre principios epistemológicos para comprender el concepto de identidad docente desde la perspectiva compleja se encuentran: el proceso identitario requiere de miradas integradoras sobre los contextos que rodean al maestro; la narraciones sobre la historias propias permiten que surjan nuevas compresiones de sí; los procesos reflexivo que se dan a través de las narrativas permiten al docente su autoconstrucción; en la construcción de la identidad docente intervienen encuentros entre los sistemas macro y micro de las historias de vida



Figura 3. Eu, apresentando evento sobre as obras do PAS-UnB, Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria-DF

Chego ao mestrado com a proposição de analisar os impactos e reverberações das provas do PAS analisando friamente as questões técnicas e históricas desse programa que já está com mais de 25 anos de história. Imbuído por essa busca do referencial inicial a pesquisa tomou contornos que me surpreenderam. Quando percebi, minha pergunta inicial que tangenciava questões sobre avaliação e processos seletivos em uma perspectiva extremamente técnica viu-se “obrigada” a movimentar-se para uma busca autorreferenciada na minha história, no contexto de uma investigação narrativa com viés autobiográfico, o sujeito torna-se sujeito e objeto da pesquisa assim vou caminhando nos lapsos de acontecimentos que me compõem (me identificam) até o meu cotidiano docente com o PAS-UnB circunscrito nessa

jornada. A identidade docente é construída a partir de uma variedade de experiências e saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida dos professores, abrangendo desde a socialização familiar e escolar à formação inicial e socialização profissional no decorrer da carreira docente (TARDIF, 2002).

II - rePASsando, a revisão bibliográfica

O estado da Arte do PAS

Em revisão bibliográfica com a busca “PAS” e “Programa de Avaliação Seriada” encontrei apenas uma tese de doutorado que trabalhou esse tema, seis dissertações de mestrado, sendo que não encontrei nenhuma do departamento de Artes Visuais da UnB, tornando essa nossa pesquisa a primeira em nível de dissertação, além de dois trabalhos relevantes de conclusão de curso e sete artigos publicados.

Com esta análise sobre o estado da Arte do PAS, considero uma produção relativamente pequena desse programa que impactou tantas pessoas na região do DF. A única tese de doutorado, foi publicada em 2019, é do Dr. Sidelmar Alves da Silva Kunz, com o título “A EXPRESSÃO ESPACIAL DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, A PARTIR DA LENTE DO PAS/UNB – CONTRIBUIÇÃO PARA O APRIMORAMENTO DOS INDICADORES DE AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL”, na FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNB, na área de gestão e políticas públicas, e tem como o objetivo analisar a expressão espacial de um fenômeno educacional a partir da experiência do PAS/UnB para identificar indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio no Distrito Federal. A trajetória da pesquisa teve como recorte avaliar empiricamente as condições e os procedimentos pedagógicos para a qualidade do ensino no ensino médio no DF, a partir do PAS/UnB. Como uma tese de doutorado é mais extensa e exige um nível mais profundo de pesquisa, análise crítica e originalidade do que a dissertação de mestrado, temos nessa pesquisa o mais profundo estudo sobre o PAS-UnB, uma pesquisa pragmática, extremamente objetiva e positiva para o panorama local sobre esse programa de seleção para o ensino superior.

Vale ressaltar que Vanessa Carvalho dos Santos apresentou sua dissertação “O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO SERIADA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: ANÁLISE DOS DETERMINANTES DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS NA UNIVERSIDADE” no DEPARTAMENTO DE ECONOMIA DA UNB e busca analisar os determinantes do

acesso à Universidade de Brasília por meio do PAS, O modelo foi estimado para duas diferentes amostras: a primeira composta pelo conjunto de candidatos ao PAS e ao vestibular, e a segunda, pelos candidatos ao PAS e ao vestibular pelo sistema universal e de cotas. Os resultados para ambas as amostras revelam que o PAS possui grande efeito sobre a probabilidade de aprovação. A dissertação propõe investigar se o PAS exerce efeitos sobre o desempenho do aluno dentro da universidade. Dentre as variáveis de interesse estão o rendimento acadêmico do aluno, seu tempo de permanência na universidade e a taxa de evasão. Interessante nessa pesquisa, para meu estudo do PAS, foi o fato de ser uma pesquisa fora da Faculdade de Educação da UnB, ou de alguma licenciatura, mostrando aspectos além dos tradicionais em pesquisas atreladas ao ensino e pedagogia.

O departamento de Música possui duas dissertações sobre o PAS, a primeira “A MÚSICA NO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO SERIADA DA UNB” defendida em 2006 pelo professor Farley Jorge Derze a primeira dissertação desse departamento que trata da presença da Música no Programa de Avaliação Seriada – PAS, da Universidade de Brasília – UnB, sob o ponto de vista de como se deu sua inserção e sua trajetória nesse Programa. Objetivou conhecer como e por que a Música passou a fazer parte de um Programa que visa selecionar candidatos aos cursos de graduação da UnB. Já na segunda dissertação desse departamento “A INSERÇÃO DA MÚSICA NO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO SERIADA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (PAS/UNB) E SUA REPERCUSSÃO EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO NO DF” escrita pela professora Liège Pinheiro dos Reis em 2011 e traz uma investigação sobre como a música no PAS-UnB tem repercutido em escolas do Ensino Médio de Brasília, considerando a opinião de seus professores de Música e coordenadores pedagógicos. Um destaque para a monografia de conclusão da Licenciatura em música apresentada em 2018 por Juliana de Lima Galvão com o seguinte título: “MÚSICA NO PAS-UNB: A LINGUAGEM ARTÍSTICA MÚSICA NAS AULAS DE ARTE NO ENSINO MÉDIO” nesse texto a autora apresenta e analisa o relato dos/as professores/as de Arte sobre como as obras musicais do PAS/UNB são abordadas e sua relação com a matriz de objetos de conhecimento. Traz por meio da

fala dos professores, quais são as atividades realizadas com o repertório musical do PAS, quais competências e habilidades podem ser identificadas nessas práticas e quais são as dificuldades encontradas no trabalho docente. Todos esses três trabalhos já se aproximam mais da minha vivência em sala de aula, afinal, a disciplina “Música” não acontece de fato na grande maioria das escolas do Distrito Federal, é necessário um trabalho árduo para o reconhecimento da disciplina perante e comunidade escolar, uma situação comum para o professor de artes na educação básica.

A única dissertação feita fora da Universidade de Brasília foi realizada na UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA, no departamento de Pós-Graduação em Educação pela professora Luciana Mendonça Gottschall, sob o título “A INFLUÊNCIA DO PAS/UNB NO ENSINO MÉDIO: O CASO DA MATEMÁTICA”, nessa dissertação Gottschall através de um estudo de caso no ensino da matemática investigou a influência do PAS/UnB nas práticas pedagógicas em uma escola de Ensino Médio da rede particular de ensino do DF.

Dentre as monografias de conclusão de curso destaco “UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE O PÚBLICO E O PRIVADO NO PAS/UNB” apresentada em 2013 por Igor Luis Ribeiro Teodorico que analisar duas escolas sendo, uma pública e uma privada, localizadas na periferia do Distrito Federal, mais especificamente em Santa Maria e observar como as mesmas se organizam com relação ao Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília – PAS/UnB. Nesse trabalho fica evidente que a forma que a escola se organiza tem um papel importante no desempenho dos alunos no PAS/UnB. Outro ponto relevante é a atenção que se dá na pesquisa a estudar como o capital cultural dos estudantes tem tendência de ser determinante para o êxito na referida avaliação, tornando indispensável aos alunos o aprimoramento e a valorização de vivências que lhe são apresentadas por diferentes mecanismos de aprendizagem. Isso me incentivou a pesquisar a construção histórica do PAS e principalmente analisar a minha prática pedagógica como docente interessado em trazer essa avaliação para dentro da sala de aula de maneira construtiva.

Programa de Avaliação Seriada, sua história.

No Brasil, até o ano de 1995, só era possível ingressar nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) por meio do vestibular tradicional. A partir desse ano, surgem novas formas de ingresso que substituem ou complementam o processo de seleção vigente. Dentre elas, a avaliação seriada ocorre ao longo do Ensino Médio, em três etapas, ou seja, ao final de cada série o candidato acumula pontos que o habilitam ou não a ingressar em um curso de graduação.

O Programa de Avaliação Seriada (PAS-UnB), implantado em 1996 na Universidade de Brasília, foi criado com o intuito de possibilitar uma melhor qualificação do processo de seleção para os seus cursos de graduação (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1998). Nesse sentido, o PAS-UnB busca enfatizar e valorizar a formação crítica, ativa e responsável para a vida social e profissional determinada pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, direcionando o foco da aquisição de conteúdos programáticos para a formação de competências e habilidades, tendo como pressuposto a construção do senso crítico, da autonomia e da capacidade de buscar novos conhecimentos. Ao implantar um processo seletivo alicerçado na integração da educação básica com a superior, segundo a UnB, a Universidade está “partindo do princípio de que a vida escolar deve-se caracterizar como um continuum” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2009), e por esse motivo o programa adota a interdisciplinaridade e a contextualização como eixos estruturadores da avaliação e princípios da organização curricular das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. O PAS-UnB, ao selecionar gradualmente e sistematicamente os futuros estudantes universitários estabeleceu um diálogo com a comunidade escolar média possibilitando a integração entre educação Básica e Superior (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2009).

O PAS-UnB tem como o objetivo de selecionar os estudantes para a Universidade de Brasília - UnB, de modo gradual e sistemático, como culminância de

um processo que se inicia na 1ª série e se conclui no final da 3ª série do Ensino Médio, sendo composto de três etapas, e não como um produto episódico de um exame vestibular. Além disso, favorece a integração do Ensino Médio com o Ensino Superior, buscando a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis. O programa adota como eixo estruturador da avaliação a contextualização e a interdisciplinaridade, com ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades. Com isso, o PAS é o processo seletivo para os cursos de graduação da UnB alicerçado na integração da Educação Básica com a superior, visando à melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, com base no princípio de que a vida escolar deve-se caracterizar por uma formação contínua (UnB, 1998).

O PAS está fundado na definição dos parâmetros de um processo seletivo que: “busque a avaliação da aprendizagem significativa, em que se privilegie a reflexão sobre a memorização, a qualidade sobre a quantidade de informações, o ensino sobre o adestramento, o processo sobre o produto” (UnB.1998). Dessa forma, o PAS, rompe com o tradicionalismo da memorização nos exames para ingresso nos cursos superiores, partindo para uma avaliação que contempla o senso crítico do candidato(a), reforçado nos Princípios Orientadores do PAS, quando dispõe que:

Os sistemas de acesso à Universidade têm uma influência inegável no ensino médio, tanto no conteúdo ministrado quanto no seu enfoque epistemológico. Os vestibulares, tais como vêm sendo feitos na maior parte das instituições de ensino superior, têm privilegiado o adestramento, o ensino livresco, fragmentado, alienante e anacrônico, e a memorização mecânica. Aquela influência, entretanto, pode ser positiva se houver convergência entre o sistema de acesso e os objetivos próprios do ensino médio, como a formação da cidadania, a preparação geral para o trabalho e o desenvolvimento de competências e habilidades (UnB.1998).

A referência em questão se justifica quando analiso pela minha experiência no chão da escola e vejo o impacto em meu trabalho docente do cenário atual de políticas de acesso ao ensino superior, onde o tradicionalismo do vestibular está gradativamente sendo substituído por outras vias de acesso, que condizem com as exigências do mundo contemporâneo e com as mudanças no mundo do trabalho.

O PAS é orientado por uma Matriz de Objetos de Conhecimento para cada etapa, elaborada de forma coletiva, envolvendo professores de escolas públicas e particulares, docentes da Universidade de Brasília e fóruns de discussões on-line disponível a qualquer interessado quando da revisão dos Objetos de Conhecimentos. Historicamente esse processo é dominado quantitativamente pela presença de professores e representantes de escolas privadas mobilizadas em interesse próprio do segmento ou escola. A atual matriz é composta de cinco competências e doze habilidades que são articuladas e interdisciplinares. Dessa forma, a matriz busca selecionar alunos que sejam capazes de analisar, compreender, raciocinar, propor questões relevantes que envolvem a formação da cidadania e intervenção na realidade social.

O Programa de Avaliação Seriada surgiu como uma via de acesso paralela ao vestibular, porém, com o passar do tempo e com o avanço das políticas de acesso ao ensino superior o PAS surge como o principal instrumento de acesso à UnB, tendo em vista a adoção do SISU como instrumento de seleção de alunos para o primeiro semestre de 2014 e a extinção do primeiro vestibular do ano.

Em 1996 o programa ficou restrito a estudantes de escolas públicas do DF. Sendo que em 1998, 25% dos ingressos na Universidade foram provenientes de escolas públicas, haja vista que o processo seletivo visou o preenchimento de 50% das vagas do primeiro semestre letivo do ano. No ano de 2001 houve a primeira revisão dos objetos de avaliação do PAS, onde foi adotado o conceito de competências e habilidades, organizado por eixos, focos, competências, habilidades e objetos de conhecimentos.

A 2ª geração do PAS (2001) 1ª revisão, adotou o conceito de competências e habilidades em detrimento da avaliação centrada na memorização e conteúdos. A proposta recebeu o nome de PAS: Objetos de Avaliação e foi organizada por eixos, focos, competências, objetos de conhecimentos e habilidades (UnB,1998).

Em 2006 o PAS passa por sua segunda revisão dos objetos de avaliação implicando na criação de uma matriz de habilidades, competências e objetos do conhecimento, utilização de itens dos tipos A, B, C e D, inclusão de Filosofia e Sociologia nos objetos de avaliação, e dos três componentes de Artes (Cênicas Plásticas, e Música).

O Programa antecipou uma tendência de reconhecimento e conquista histórica do ensino de Sociologia e Filosofia, incluindo esses dois componentes curriculares em seus objetos de avaliação. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal incluiu esses componentes curriculares em sua estrutura curricular do Ensino Médio, antes da edição da Lei nº11684/2008, fruto de uma mobilização nacional de movimentos sociais e sindicais, que as tornaram obrigatórias no currículo do Ensino Médio brasileiro.

A prova de conhecimentos consiste de itens dos tipos A, B, C e D.

TIPO A: O item deve ser julgado de acordo com o comando a que se refere e tem como resposta CERTO (C) ou ERRADO (E). No cálculo do resultado da prova, ao item do tipo A cuja resposta coincida com o gabarito oficial definitivo, é atribuído o valor positivo $+x$; ao item cuja resposta diverja do gabarito oficial definitivo, é atribuído o valor negativo $-x$; ao item deixado em branco ou com dupla marcação no caderno de respostas, é atribuído valor igual a zero.

TIPO B: Item em que se propõe um problema cuja resposta é um número inteiro de 000 a 999. Todos os algarismos, o das centenas, o das dezenas e o das unidades devem ser obrigatoriamente marcados no caderno de respostas, mesmo que sejam iguais a zero. No cálculo do resultado da prova, ao item do tipo B cuja resposta coincida com o gabarito oficial definitivo, é atribuído o valor positivo $+2x$; ao item em branco ou cuja resposta do estudante diverja do gabarito oficial definitivo, é atribuído o valor igual a zero.

TIPO C: O item contém quatro opções de resposta, designadas pelas letras A, B, C e D, das quais apenas uma constitui o gabarito. Deve ser marcada apenas uma opção no caderno de respostas. No cálculo do resultado da prova, ao item do tipo C cuja resposta coincida com o gabarito oficial definitivo, é atribuído o valor positivo $+2x$; ao item cuja resposta divirja do gabarito oficial definitivo, é atribuído o valor negativo $-0,667x$; ao item em branco ou com mais de uma marcação no caderno de respostas, é atribuído valor igual a zero.

TIPO D: É um item de resposta construída, ou seja, item aberto. No cálculo do resultado da prova, ao item do tipo D cuja resposta atenda totalmente ao solicitado, é atribuído o valor positivo $+3x$; ao item cuja resposta atenda parcialmente ao solicitado, é atribuído valor positivo inferior a $+3x$; ao item em branco ou cuja resposta não atenda ao solicitado, é atribuído valor zero.

REDAÇÃO: A prova de Redação em Língua Portuguesa vale 10,00 pontos e é elaborada de acordo com a Matriz de Referência da etapa correspondente. Ela avalia o estudante quanto à expressão na modalidade escrita em prosa e à aplicação das normas da língua escrita padrão. Com base em um comando formulado pela banca examinadora, o estudante deve escrever um texto com extensão máxima de 30 linhas, que seja legível, coerente e coeso. Os critérios de avaliação são divididos em aspectos micro e macroestruturais. Os aspectos microestruturais são relativos à forma como a redação é escrita. A avaliação desses aspectos ocorre por meio da apelação de erros de grafia, morfossintaxe e propriedade vocabular. Os aspectos macroestruturais incluem o desenvolvimento do tema e a apresentação textual. Avaliam-se a organização das ideias e a estruturação do texto, bem como a legibilidade, o respeito às margens e a indicação de parágrafos. O estudante deve, necessariamente, atender à solicitação de tipo textual (dissertativo, descritivo, narrativo, argumentativo, instrucional, entre outros) e/ou de gênero textual (resumo, carta, propaganda etc.) que, porventura, apareça no comando.

As etapas dos PAS foram organizadas da seguinte maneira:

PRIMEIRA ETAPA: A prova consistia de itens dos tipos A, B, C e D, necessários à avaliação de todas as habilidades. A prova é distribuída com respostas diferenciadas: Tipo A: Certo ou Errado, Tipo B: Resposta Numérica, Tipo C: Múltipla Escolha, Tipo D: Resposta aberta a ser construída pelo aluno. O peso da prova da primeira etapa é igual a 1.

SEGUNDA ETAPA: A prova consistia de itens dos tipos A, B, C e D, conforme a etapa anterior. Porém, o peso da prova da segunda etapa é igual a 2.

TERCEIRA ETAPA: Prova de conhecimentos composta de itens do tipo A, B, C e D, prova de Redação em Língua Portuguesa. A prova é a mesma para todos os candidatos, independentemente da opção do curso, respeitada a opção de língua estrangeira (inglês, espanhol ou francês), sendo que o peso da prova da terceira etapa é igual a 3.

Em 2010 o PAS passou por mais uma revisão, nesta definiu-se que as provas das três etapas do PAS deverão ter um mínimo de 4 questões do tipo D (respostas abertas, construídas pelo aluno), implicando na inserção de nota de corte de 20% do máximo possível, no conjunto das questões do tipo D, aplicadas nas provas das três etapas. Além de ser avaliada a habilidade de elaboração de textos em Língua Portuguesa em pelo menos 50% das questões do tipo D, em cada prova das três etapas do PAS.

A prova de Redação em Língua Portuguesa, além de eliminatória e classificatória, contribui em torno de 10% na definição do argumento final do aluno. A nota de corte da prova de Redação continua a ser 4,0, na escala de 0,0 a 10,0. Nesta revisão incluiu-se prova de Redação em Língua Portuguesa em cada etapa do PAS e a nota em cada etapa recebe um peso, além de haver a possibilidade de impetrar recurso contra a nota da prova de Redação em Língua Portuguesa.

Desde a sua criação o PAS-UnB incluiu as Artes Visuais, juntamente com a Música e as Artes Cênicas em seus objetos de avaliação. Esse fato tem provocado discussões no meio educacional no que se refere à inserção dessas disciplinas como

componentes curriculares e da sua proposta de avaliação. Na minha experiência como egresso da UnB, pelo PAS e como professor de Artes Visuais do Ensino Médio na Secretaria de Educação tenho vivenciado diversas discussões e utilizando-as como fio condutor do meu trabalho preparar os alunos para realizarem as provas de ingresso à Universidade, à luz de uma pressuposta valorização da minha disciplina junto as demais que compõem a grade dos alunos.

Essa experiência suscitou em mim muitas reflexões a respeito dos pressupostos e fundamentos que estavam guiando o meu trabalho. Dentre minhas indagações, destaco questionamentos como: Eu precisaria de fato priorizar o PAS-UnB em minhas aulas? Que tipo de atividades realizaria? Como estruturaria o conhecimento exigido pelo PAS-UnB no contexto escolar do Ensino Médio? A minha aula está preparando os alunos para esse processo avaliativo?

Empiricamente tenho percebido que esses processos de seleção, especialmente as avaliações seriadas, não se limitam somente ao momento de entrada na Universidade, sua abrangência é muito maior. No caso de Brasília, o PAS atinge diretamente a prática dos professores de Ensino Médio no que se refere a escolha e abordagem dos conteúdos em sala de aula, o que será avaliado e como será a avaliação da aprendizagem dos estudantes e qual profissional está apto a lidar com essas situações. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontem sugestões sobre atividades e conteúdos a serem abordados nas aulas de Música do Ensino Médio, algumas escolas, especialmente as instituições privadas, têm investido em estratégias pedagógicas que possibilitem o ingresso dos seus alunos na UnB e, para isso os Objetos de Conhecimentos que foram elaborados em trabalho coletivo envolvendo professores das escolas públicas e particulares do Distrito Federal e docentes da Universidade de Brasília e o repertório de obras de artes e demais assuntos que envolvem a disciplina de Artes Visuais

No contexto do Ensino Médio é perceptível que a proposta das obras do PAS-UnB está gerando um modelo de aula de Artes Visuais nesse nível de ensino e em cursos preparatórios em que a prática pedagógica da instituição de ensino e dos

professores é direcionada para a preparação dos alunos para realizarem as provas do PAS-UnB. Considerando esse cenário podemos intuir que o PAS-UnB tem se consolidado como um formato de currículo e prática de avaliação no Ensino Médio de Brasília. A percepção dessa situação gerou novos questionamentos referentes ao interesse de conhecer o que está acontecendo nas escolas de Ensino Médio a partir das relações que o Programa tem estabelecido com esse nível de ensino.

Vygotsky, um anteparo teórico para a construção identitária do professor de artes visuais.

A fundamentação teórica deste trabalho é baseada na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2005), vimos em Vygotsky elementos que nos dão uma visão interessante para a construção identitária do professor de artes visuais que se concentrava principalmente na relação entre a linguagem e o pensamento, e acreditava que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social e cultural.

No entanto, é possível encontrar aspectos em suas ideias que se relacionam à construção da identidade, especialmente no que se refere à construção da identidade cultural. Por exemplo, Vygotsky defendia que as formas como pensamos e nos comunicamos são influenciadas pela cultura na qual estamos inseridos. Assim, é possível argumentar que a identidade cultural é construída por meio da aquisição de padrões linguísticos e culturais que são transmitidos e aprendidos por meio da interação social.

Além disso, Vygotsky enfatizou a importância da mediação na aprendizagem e no desenvolvimento humano. Ele acreditava que as ferramentas culturais, como a linguagem e outros símbolos culturais, desempenham um papel importante na mediação da atividade humana. Nesse sentido, a identidade cultural pode ser vista como sendo construída por meio da apropriação e uso dessas ferramentas culturais.

As ideias e conceitos de Vygotsky podem ser relacionados à construção da identidade cultural, vista como um processo de aquisição de padrões culturais e linguísticos por meio da interação social e da mediação das ferramentas culturais.

Acredito ser válido ressaltar as principais ideias postuladas por Vygotsky, conforme Rego (2012, p. 41) A primeira diz respeito à relação indivíduo/sociedade. Vygotsky afirma que as características humanas típicas não estão presentes desde o nascimento de um indivíduo, nem são simplesmente o resultado de pressões do ambiente externo. Eles resultam da interação dialética do homem e seu ambiente sociocultural. Ao mesmo tempo em que os seres humanos estão remodelando seu ambiente para atender às suas necessidades básicas, eles estão remodelando a si mesmos.

Em outras palavras, quando uma pessoa modifica o ambiente com seu próprio comportamento, a mesma modificação afetará seu comportamento futuro. Nesse princípio, notamos a integração dos aspectos biológicos e sociais do indivíduo: “as funções psicológicas superiores de um ser humano surgem da interação de fatores biológicos, que fazem parte da constituição física do Homo sapiens, com fatores culturais, que se desenvolveu ao longo de dezenas de milhares de anos da história humana” (VYGOTSKY et al., 2005, p. 60).

A segunda baseia-se na ideia anterior e refere-se à origem cultural das funções psicológicas. Especificamente, as funções psicológicas humanas se originam nas relações do indivíduo e em seu contexto cultural e social. Isso significa que o desenvolvimento mental de uma pessoa não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo ou independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, pois suas características psicológicas decorrem da internalização de formas historicamente determinadas e culturalmente organizadas de trabalhar com a informação.

A terceira tese diz respeito à base biológica do funcionamento psicológico: o cérebro, que é considerado o principal órgão da atividade mental. O cérebro, produto de longa evolução, é o substrato material da atividade psíquica que todo membro da

espécie traz consigo ao nascer. No entanto, esta base material não significa um sistema imutável e fixo.

O quarto postulado diz respeito à mediação característica presente em toda atividade humana. São ferramentas históricas e sistemas de signos que fazem a mediação entre as pessoas e entre elas e o mundo. A linguagem é o signo mediador por excelência porque carrega consigo conceitos generalizados desenvolvidos pela cultura humana.

Entende-se, portanto, que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada pelos meios que constituem as “ferramentas auxiliares” da atividade humana.

A capacidade de criar essas "ferramentas" é exclusiva da espécie humana. O pressuposto da mediação é essencial numa perspectiva sócio-histórica precisamente porque é através de instrumentos e signos que a cultura decide sobre os processos de funcionamento psicológico. É por isso que Vygotsky dá à linguagem um papel significativo no processo de pensamento.

A quinta tese assume que a análise psicológica deve ser capaz de preservar as características básicas dos processos psicológicos que são exclusivamente humanos. Este princípio baseia-se na ideia de que os processos psicológicos complexos diferem dos mecanismos mais elementares e, portanto, não podem ser reduzidos a uma simples cadeia de reflexos. Esses modos psicológicos mais sofisticados de funcionamento, que se desenvolvem no processo histórico, podem ser explicados e descritos. Ao abordar a consciência humana como produto da história social, ele aponta para a necessidade de estudar as mudanças que ocorrem no desenvolvimento mental a partir de um contexto social.

A partir do exame das teses expressas por Vygotsky é importante que façamos algumas considerações acerca do papel do professor. O referencial analisado sugere a necessidade de redefinição de sua função. “Podemos dizer que, nessa abordagem, o professor deixa de ser visto como agente exclusivo de informação e formação dos alunos, uma vez que as interações estabelecidas entre as

crianças também têm um papel fundamental na promoção de avanços no desenvolvimento individual”. (REGO, 2012, p. 116)

Isto não significa, no entanto, que seu papel seja dispensável ou menos importante. Muito pelo contrário, a função que ele desempenha no contexto escolar é de extrema relevância já que é o elemento mediador (e possibilitador) das interações entre os alunos e das crianças com os objetos de conhecimento.

No cotidiano escolar, a intervenção "nas zonas de desenvolvimento proximal" dos alunos é de responsabilidade (ainda que não exclusiva) do professor visto como o parceiro privilegiado, justamente porque tem maior experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens e portanto, desafiar através do ensino os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Vygotsky dedicou um capítulo (A psicologia e o mestre) para conjecturar o papel do professor, começa inclusive constatando que as pesquisas com enfoque no professor eram raras. Algo que infelizmente, não houve um crescimento satisfatório, pois não vejo esse enfoque na percepção do professor como centro das pesquisas, pensando-o como sujeito.

Estabelece o rompimento com as psicologias pedagógicas vigentes para demonstrar o novo papel do professor: “Sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo” (VYGOTSKY,2003 p.448). Cita o maior risco para o professor:

O maior perigo, ligado à psicologia docente, ocorre quando na personalidade do professor começa a predominar o segundo aspecto. O professor começa a sentir-se no papel de instrumento da educação, no papel de um gramofone que não possui a sua própria voz e canta o que o disco lhe dita. (VYGOTSKY,2003, p.449)

Há a clara preocupação em situar o professor como uma nova postura, sendo partícipe do processo pedagógico, para que não seja um obstáculo: Desse modo, a primeira exigência que fazemos a um professor é que ele seja um profissional cientificamente instruído e um professor de verdade antes de ser um matemático, um filólogo, etc (VYGOTSKY,2003, p.454)

A contribuição de Paulo Freire e sua Educação Libertadora

A escolha da proposta da Educação Libertadora de Paulo Freire para dar suporte a este trabalho deve-se à forma como ele aborda o conceito de autonomia na educação.

Acredito que, antes de tecer considerações a respeito dessa proposta, faz-se necessário ambientá-la, apresentar uma breve síntese sobre o contexto de seu desenvolvimento. Gadotti (1996) faz uma boa retrospectiva da vida de Paulo Freire, pontuando os aspectos que o influenciaram em sua produção. Nascido em Recife, em 19 de setembro de 1921, Paulo Reglus Neves Freire era filho de um capitão militar e de uma dona de casa, que era conhecida por sua simplicidade e bondade. Desde cedo, teve contato com as durezas da vida do nordeste e sempre as relatou em suas obras. Para completar seus estudos, dependeu de uma bolsa conseguida por sua mãe, a muito custo, no Colégio Oswaldo Cruz, em Recife, lugar em que mais tarde foi convidado a ser professor de Português. Formado em Direito, não chegou a exercer a profissão; pois prestes a se formar, quando foi cobrar uma dívida tributária, descobriu que não era isso que queria fazer.

Suas experiências com a educação libertadora se iniciaram em 1963, quando da alfabetização de agricultores, na cidade de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte. Devido ao seu sucesso, Freire foi convidado pelo presidente Goulart a aplicar o seu já conhecido método de alfabetização, no restante do país. No entanto, com o golpe militar de 1964, Paulo Freire se viu obrigado a deixar o país, mesmo contra sua vontade. Antes de ser exilado, Freire cumpriu pena na cidade de Recife e de Olinda. Ao sair do Brasil, passou primeiro pela Bolívia, onde não se adaptou à altitude e depois pelo Chile, país em que conseguiu colocar em prática suas ideias, denominadas por ele mesmo de utópicas, mas com potencial para serem desenvolvidas, além de poder produzir parte de sua obra. Nos Estados Unidos, encontrou abrigo e condições para grandes produções. Por fim, viveu em Genebra, país em que se sentiu realmente livre, pois podia andar por vários outros lugares, trabalhando de acordo com seu pensamento. Dentre esses lugares, destaca-se a África.

Paulo Freire ficou 16 anos exilado, e nunca escondeu seu desejo de voltar ao Brasil. Isso aconteceu em 1980, ano em que iniciou seu trabalho na PUC de São Paulo e na UNICAMP, sendo que, nessa última, mesmo que a contragosto da reitoria, foi contratado por pressão dos alunos e dos professores. Outras contribuições de Paulo Freire vieram de sua prática, por dois anos (1989-1991), como Secretário da Educação do Município de São Paulo, durante o governo de Luíza Erundina. Ele tentou, durante este tempo, mudar a educação que era oferecida, de acordo com suas ideias.

Outra de suas realizações importantes foi a criação de um Instituto que leva seu nome, para que toda a sua produção, pesquisas, cursos, entre tantos outros pudessem estar ao alcance daqueles que se interessavam por seus pensamentos, fosse no Brasil ou fora dele. Freire morreu em 2 de maio de 1997, aos 76 anos, vítima de um ataque cardíaco.

Gadotti (1996) nos apresenta uma característica importante da obra de Paulo Freire, que vale a pena ser citada. Ela diz respeito ao movimento que Freire fazia quando relacionava teoria e prática. Ele não lia, simplesmente, a teoria, mas partia de suas experiências, da realidade, para pensá-las teoricamente.

Isso demonstra o principal ponto de seu “método”, que postula a alfabetização a partir de palavras – os temas geradores – que faziam parte do contexto dos alunos, de sua realidade, para que pudessem compreender melhor, e não a simples transposição de conhecimentos, sem que pensassem criticamente sobre o que estava sendo ensinado (FREIRE 1999)

Na formulação de sua teoria, Paulo Freire partiu de três bases epistemológicas, a saber: o marxismo, o existencialismo e a fenomenologia. Além dessas bases, na construção de seu método, Freire utilizou-se dos conhecimentos da Sociologia, Psicologia e Ciências Sociais (FREITAS, 2000; GADOTTI, 1996). Partindo do marxismo, Paulo Freire buscou entender melhor as diferenças e consequências políticas, sociais e econômicas existentes no país, compreender melhor as populações com as quais trabalhava, a maioria do povo. Por fim, as leituras do

existencialismo e da fenomenologia permitiram que ele pudesse se compreender melhor também (FREITAS, 2000; GADOTTI, 1996).

O que se pode observar dessas correntes que influenciaram o pensamento de Paulo Freire, corroborando com o que é apontado por Freitas (2000), é que ele conseguiu ir além delas, não ficou somente no âmbito da leitura, mas foi capaz de transpô-las, de utilizá-las para iluminar sua prática no contexto brasileiro, em uma situação específica, fazendo, assim, o movimento que ele reconhecia como sendo o de realmente ler, já que foi possível estabelecer uma relação entre a teoria e a prática.

Paulo Freire não deve ser visto somente com um cientista e um educador, mas também como um político, pois não queria somente compreender a realidade da população, mas procurava, por meio dessa compreensão, transformá-la. O seu pensamento era dialético, não separava a teoria e a prática, estabelecendo a relação entre quem conhece e o conhecimento, como caminhando lado a lado (GADOTTI, 1996).

Agora, nos perguntamos, em que de fato constitui-se seu “método”? Qual a sua proposta? Por que o nome de Educação Libertadora? Em Gadotti (1996), podemos ter uma compreensão do “método” utilizado por Freire, para a alfabetização dos adultos e suas propostas. O “método Paulo Freire” de alfabetização teve sua origem em um programa chamado Movimento de Cultura Popular – MPC – na cidade de Recife, na década de 50. Os temas trabalhados nos chamados círculos de cultura eram determinados nos grupos, com discussões que estabeleciam o que seria executado durante os encontros, e, caso surgissem outros temas, esses eram acrescentados. Como os resultados obtidos foram positivos, Freire resolveu utilizar essa forma de trabalho na alfabetização de adultos.

Esse “método” se constituía de três momentos que se entrelaçam, a saber: investigação temática, em que aluno e professor procuram na realidade do aluno temas e palavras a serem trabalhados; tematização, que é quando tanto aluno quanto professor codificam e decodificam os temas encontrados na primeira etapa, tentando encontrar o seu significado social e tornando-os conscientes; e, por fim, a problematização, que acontece quando aluno e professor assumem o ponto de vista

crítico dos temas discutidos, iniciando, então, a transformação do contexto. Freire foi o primeiro a pensar e utilizar um sistema de alfabetização para adultos em que não se utilizava o método aplicado às crianças.

Neste sentido, podemos dizer que o método de Paulo Freire postula uma educação que parte da cultura e do social dos sujeitos a serem alfabetizados, fazendo com que eles compreendam a sua realidade de forma crítica, logo, visa a um processo de conscientização. É por isso que Freitas (2000) aponta a consciência e a cultura como pontos-chaves na proposta de Paulo Freire.

Para Freire, ao aceder à consciência, o indivíduo deveria tomar conhecimento de sua realidade e agir para transformá-la. Ao conscientizar-se, o indivíduo deixa de ser oprimido, isto é, torna-se capaz de sair da condição colocada pelo opressor e de se reconhecer como tal – ignorante, sem direitos, que atende aos valores e normas impostos pela classe dominante – e passar a agir de uma forma que provoca mudanças em seu contexto. Esse processo não se dá de forma automática, mas é carregado de características ideológicas, políticas e pedagógicas. É uma passagem da imersão em que o sujeito se encontra para poder ver além, distante de sua realidade e, assim, transformá-la (GADOTTI, 1996; FREITAS, 2000).

Com relação à cultura, podemos dizer que Freire a entendia sob o ponto de vista antropológico, isto é, para ele, a educação deveria partir da cultura própria do sujeito, dos aspectos decorrentes de sua produção, que diziam respeito à sua atividade. Qualquer resultado dessa atividade deveria ser considerado como cultura, e não somente as artes, por exemplo. A produção dos oprimidos também é cultura (GADOTTI, 1996; FREITAS, 2000).

Essas considerações justificam a denominação da proposta de Paulo Freire como Educação Libertadora. Nessa perspectiva, a educação teria como função proporcionar a libertação de uma realidade que oprime e é injusta, fazendo com que sujeitos se percebam dentro da história e que possam agir de forma crítica, para mudar a realidade opressora, passando a produtores de sua história (GADOTTI, 1996).

Freire (2005), no entanto, deixa bem claro que essa libertação não deve ocorrer somente no âmbito da educação, mas também nos demais âmbitos sociais, permitindo que o sujeito alcance sua emancipação cultural, social e econômica.

Entendemos, assim, que a proposta de educação libertadora vem de encontro à educação tradicional aplicada nas escolas, educação esta chamada por Freire (2005) de “bancária”. Este tipo de educação vê o aluno como um objeto vazio, onde se deve depositar todo o conhecimento existente no mundo, conhecimento este que é determinado, produzido e considerado como o melhor, pela classe dominante. O professor é quem domina o conhecimento e o aluno deve se submeter à sua autoridade de saber; o aluno não tem vez nesse processo.

Há duas categorias pedagógicas, que são consideradas de extrema importância para a realização de uma educação que possibilite a libertação do sujeito e que se relacionam: o diálogo e a pergunta.

De acordo com Damke (1995), Santos (2000) e Gadotti (1996), o diálogo torna-se importante no processo de educação, a partir do momento em que professor e aluno estabelecem uma relação horizontal, permitindo que ambos ensinem e aprendam, posto que nenhum saber é negado. É por meio do diálogo que o homem torna-se capaz de manifestar suas ideias, ao falar e refletir sobre elas. O diálogo assume, assim, a função de comunicar, mas também de ir além do evidente, do que está sendo vivido.

O diálogo possuiria três virtudes fundamentais. A primeira se refere ao respeito que os professores devem ter em relação ao aluno, à sua condição, ao seu direito de se expressar, como seres constituintes do social. A capacidade de escutar as urgências e opções dos educandos seria a segunda virtude. Por fim, a tolerância, que se faz necessária para lidar com o diferente (GADOTTI, 1996).

Quanto ao ato de perguntar, Oliveira (2000a) e Santos (2000) dizem que ele é importante por permitir que o sujeito problematize a si mesmo e ao mundo. O ato de perguntar envolve três dimensões do sujeito: a existencial, na medida em que faz parte de sua natureza, de seu existir, e que evidencia seu inacabamento; o metodológico, visto que, ao perguntar, ele passa a investigar, a procurar e desenvolve um processo

de pesquisa; e, por fim, o político, que, ao possibilitar a contestação, a opção à contraposição de saberes já programados, permite o exercício da democracia (OLIVEIRA, 2000a).

Freire (1996) chama a atenção para uma outra categoria, que para nós se faz necessária nessa dimensão do diálogo e da pergunta, que é o saber escutar. Ao aprender a escutar o outro, o professor deixa de lado a sua fala de imposição, de castração da curiosidade, de indiferença ou desprezo às diferenças e passa a falar com seus alunos, exercendo uma prática democrática. No escutar, que vai além do simples ouvir, o sujeito se coloca também em posição de fala, mas não se impõe ou se anula em relação ao outro.

A leitura de obras de Paulo Freire (1996, 1999, 2005) e de outros autores que fazem considerações importantes acerca de seus postulados (DAMKE, 1995; FREITAS, 2000; MESQUITA, 2000; MONTEIRO, 2000; OLIVEIRA, 2000a; SANTOS, 2000; GADOTTI, 196), nos faz compreender a visão de mundo e de homem do autor, e de quanto a educação pode contribuir para o processo de transformação.

A educação libertadora tem como função a desalienação, na medida em que o educando se torne consciente de sua história, compreenda sua realidade e aja com criticidade na busca de transformá-la, em um caminho que passa pela utopia, pela esperança de encontrar algo melhor, de lutar ao se dar conta da realidade vivida e agir para mudá-la.

Como apontado por Gadotti (1996), Freire acreditava realmente na liberdade e na libertação dos homens. A liberdade entendida como liberdade de expressão, liberdade de ser diferente, liberdade de participar, entre tantas outras liberdades que a faz ser o central na obra de Freire. Já a libertação seria o final da educação, final porque é por meio dela que o sujeito se livra da realidade que o oprime, que o humilha, que o discrimina.

Para Freire (1996, 1999, 2005), ao propiciar uma educação que liberte o sujeito, que o torne crítico, pensante, está se estimulando a sua curiosidade, seu raciocínio, promovendo o desenvolvimento social, econômico e cognitivo, além de

possibilitar que ele se veja como constituído e constituinte da sua própria história e da história da sociedade.

Essa proposta vai contra o que se apresenta na educação oferecida atualmente, que busca manter o sujeito na alienação, na ingenuidade de não saber questionar, problematizar, agir e pensar criticamente, para assim não desafiar o poder estabelecido pelas elites (DAMKE, 1995; SANTOS, 2000; FREIRE, 2005).

Não podemos acreditar no fatalismo, na determinação, continuarmos como alienados e ingênuos ao pensar: o que posso eu fazer para melhorar...; isso é assim mesmo, é a vida... Freire (1996) não via isso, não acreditava nisso; para ele é sempre preciso ter esperança, acreditar na mudança, ter vontade política de mudar, de pensar o contexto de forma diferente.

O contexto deve ser pensado como concreto, constituído de processos de desenvolvimento econômico, político e social. As sociedades estão sempre em movimento, e a tentativa de superação da opressão deve estar presente sempre, para a construção de uma sociedade, pelas mãos das classes populares que são as realmente capazes de promover mudanças, que possam ser consideradas democráticas (FREIRE, 1999).

A discussão que Monteiro (2000) faz a respeito da autoformação nos ajuda a compreender a questão da incompletude postulada por Freire (1996), já que ambos pressupõem o desenvolvimento contínuo.

A autoformação é entendida como a capacidade que o sujeito adquire e dispõe de pensar, de ser sujeito e objeto de seu próprio desenvolvimento, em qualquer situação, individual ou coletivamente, pessoal ou profissionalmente. É a busca que se instala ao perceber-se incompleto, a necessidade de conhecer e “ser” mais. É por isso que nem toda formação contínua pode ser considerada autoformação, já que a primeira quase sempre implica a ação de um outro na formação, não havendo participação efetiva do sujeito que está sendo formado, ele depende do que é determinado a priori pelos outros (MONTEIRO 2000).

O “ser mais”, de acordo com Freire (1996) e Monteiro (2000), implica atitudes tais como: saber escutar, estabelecer diálogos com os outros, refletir criticamente,

aceitar o novo e os riscos que o acompanham, e atitudes críticas e conscientes diante das diferenças, das relações sociais estabelecidas.

A revolução entra como o movimento fundamental para as transformações da realidade. Não uma revolução violenta, com manifestações de agressões físicas, mas revoluções que sirvam de caminho ao novo, ao ideal utópico desejado, no sentido de revolucionário, de lidar com o novo, de correr seus riscos, de ter vontade de mudar e lutar para isso, de maneira crítica (FREIRE, 1996, 2005).

Sendo assim, podemos compreender a Educação Libertadora como aquela que possibilita ao homem perceber a si mesmo dentro do mundo, crítico o suficiente para lutar e promover revoluções na realidade que o oprime, tornando-se capaz de lidar com as diferenças sem discriminação, agir e ser responsável por suas ações, ser autônomo.

Eis aqui um eixo basilar deste trabalho, que derivamos como contribuição de Paulo Freire: a autonomia.

Freire tem uma obra dedicada somente a este conceito: Pedagogia da autonomia (1996), que nos mostra bem a sua posição e o trabalho que deve ser desenvolvido pelo educador que trabalha nessa perspectiva.

Ao ler essa obra, compreendemos que, para Freire, autonomia, corresponde à capacidade do sujeito de tomar decisões, de ser responsável pelos seus atos, de saber-se no mundo de maneira crítica, de ter dignidade. Para ele, a autonomia se desenvolve por meio da educação.

O educador que se propõe a trabalhar, na perspectiva realmente progressista, está se dispondo a reconhecer-se como parceiro de seu aluno e a promover desenvolvimento. Ele se submete a tudo aquilo que envolve o processo de ensinar, assim como apontado por Freire (1996), e que, ao final, resultará em uma formação, dele e de seu aluno, libertária e autônoma.

Nesse sentido, as considerações feitas por Freire (1996) levam-nos a compreender que, ao exercer uma prática crítica, consciente, respeitando as diferenças, a autonomia, estimulando a curiosidade, relacionando teoria e prática, exercendo a pesquisa, agindo com humildade e tolerância, sabendo-se inacabado,

respeitando os saberes e a identidade cultural de cada um, com coerência, escutando e dialogando com os educandos, libertária e autonomamente; o educador possibilitará uma formação que promoverá o desenvolvimento dessas mesmas dimensões.

Nas palavras de Freire (1996), “[...]. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (p. 107). Adotaremos, então, essa compreensão de autonomia, para investigar em que medida seu exercício tem sido possibilitado ao professor, na medida em que necessita estar atento ao que acontece com seus alunos, ser crítico para formar críticos, ser livre para promover libertação, ser consciente para superar a alienação, acreditar na mudança para promover transformações, refletir sobre sua prática à luz de uma teoria, não desprezar os saberes e a cultura de cada um, respeitar para ser respeitado, e o aspecto que mais nos interessa nesse trabalho, ser autônomo para formar para a autonomia, caminhando para o processo natural de humanização (FREIRE, 1996, 1999, 2005).

Entendemos que as ideias de Freire se constituem importante fonte de saber, pois seu modo de pensar a realidade vivida como concreta e entender o sujeito em suas especificidades, articulando teoria e prática, ajuda a enxergar os ideais que dominam hoje nossa sociedade, exercidos por uma elite opressora, que busca, a qualquer custo, impor um jeito de ser que tolhe a liberdade e a crítica.

Vygotsky e Freire: possíveis aproximações.

Ao apresentarmos as concepções de Vygotsky e Freire emerge a seguinte questão: será possível utilizar essas duas teorias para analisar a autonomia no trabalho do professor?

Na busca desta resposta, encontramos três textos, um de Gadotti (1996), outro de Marques e Oliveira (2005) e o de Petroni (2008), que nos darão suporte neste estudo.

Apesar de terem vivido em épocas e situações diferentes, o pensamento de Freire e Vygotsky se aproximam e muito. Gadotti (1996) nos apresenta que foi somente no final de sua vida que Freire entrou em contato com a produção de Vygotsky, mas que, mesmo assim, eles se assemelham em vários aspectos.

A primeira aproximação dessas duas teorias está na base epistemológica. Ambos os autores se utilizam de conceitos do marxismo para fundamentarem seus postulados. Vygotsky cunha do marxismo o uso de instrumentos para a transformação da natureza, a partir do que ele elabora a noção de signo e sua função na transformação do psiquismo humano. Toma como base o materialismo dialético e histórico, para compreender o contexto e as ações do sujeito, entendendo o fenômeno psicológico como em constante movimento.

O método dialético de Marx contribuiu para a formulação da proposta de Freire, com as ideias de práxis e de compreensão da luta de classes, da opressão exercida pela classe dominante à classe dominada, e da maneira como se dá o processo para que os oprimidos continuem na alienação (DAMKE, 1995; SANTOS, 2000).

Um outro ponto de aproximação destes dois autores, assim como apresentado por Marques e Oliveira (2005), é a concepção do sujeito como histórico-cultural.

Como já apontamos neste texto, Vygotsky acredita que o homem só se constitui mediado pela história. Logo, não deve ser deslocado de seu contexto para ser estudado, pois, ao longo de seu desenvolvimento, sofre influência da cultura e da história, na qual está inserido (PALANGANA, 1994; PINO; 2000).

Do ponto de vista freireano, o homem se encontra inserido em uma realidade social, que deve ser utilizada como ponto de partida para a sua compreensão. O homem deve ser compreendido como uma totalidade e não como um sujeito isolado, em que pensar e agir criticamente a realidade na busca de transformá-la, faz parte da sua natureza, no caminho de sua humanização (FREIRE, 1999, 2005). Assim, o homem só se humaniza, na medida em que se apropria da cultura.

Mais uma aproximação pode ser feita quanto à perspectiva interacionista (MARQUES e OLIVEIRA, 2005). Tanto Freire quanto Vygotsky acreditam que é na

interação, nas relações sociais, que os sujeitos se constituem e produzem conhecimento. Para reconhecer a si mesmo, o sujeito precisa, antes, estabelecer relações com outros.

Freire (1996, 1999, 2005) entendia que por meio da união dos homens é que se constrói a possibilidade de mudança. A tomada de consciência se dá em um processo de interação entre os homens, na busca utópica de transformação da realidade que oprime, tornando-se assim viável e se apresentando como uma nova condição. Ou seja, é a partir do outro, da internalização da cultura mediada por esse outro, que o sujeito se constitui como singular.

Vygotsky (1998) nos apresenta a sua ideia de interação, ao pontuar que tudo o que constitui o sujeito já esteve antes no âmbito social, ou seja, antes de fazer parte do intrassubjetivo, os processos psicológicos fizeram parte da intersubjetividade. Esse movimento se dá pela via da internalização, que possibilita ao sujeito se apropriar do que existe no externo, por meio da mediação de signos, apropriados na relação com outros, para torná-la interna. Dessa forma, o sujeito constrói a si e aos outros.

A importância dada ao diálogo por Freire e à linguagem por Vygotsky, diz respeito a um outro estreitamento entre esses dois autores. Vygotsky (2005) dedicou sua obra “Pensamento e Linguagem” à questão da linguagem e de como ela influencia o desenvolvimento do pensamento. Para ele, seria por meio da linguagem que o sujeito teria a possibilidade de transformar o concreto em abstrato, de passar do âmbito do real para o simbólico, permitindo que o sujeito possa formular representações desse real. A linguagem é constituída socialmente, por isso carrega tudo o que há de produção na sociedade.

Já o diálogo, do ponto de vista de Freire (1996, 1999), é a fonte de comunicação entre os sujeitos, permite que se aproximem e expressem suas opiniões, estabelecendo, assim, uma relação bidirecional, em que ambos os sujeitos possam aprender e ensinar; promovendo o desenvolvimento da consciência crítica.

Vygotsky e Freire também concordam na maneira como o conhecimento se constrói. Freire (1996, 1999, 2005) postula que o conhecimento deve ser construído partindo-se da necessidade reconhecida no cotidiano do sujeito. A teoria deve ser

construída tomando por base um problema localizado na prática, para então ser utilizada como luz para solucionar esse problema. Nas palavras de Marques e Oliveira (2005) “[...]. Conhecer, na teoria freireana, é uma aventura pessoal num contexto social”. (p. 5). Para Vygotsky, o conhecimento se dá a partir do que é sabido pelo sujeito de seu cotidiano, do que ele internalizou ao longo de seu desenvolvimento, por meio das relações sociais estabelecidas, como produção cultural (PALANGANA, 1994; MARQUES e OLIVEIRA, 2005). O ponto final desse caminho, tanto para Freire quanto para Vygotsky, é o conhecimento científico (MARQUES e OLIVEIRA, 2005).

Uma última aproximação que nos interessa, é que ambos consideram que o modo como se dá a educação não é adequado. Denominada por Freire de educação bancária e por Vygotsky de velha escola, eles apresentam concepções que se opõem à simples transmissão de conhecimento, ao modo de ver o sujeito como individual, a-histórico, como se o seu saber também não fosse cultural e ele não estivesse inserido em uma sociedade (MARQUES e OLIVEIRA, 2005).

Podemos ver, então, que as ideias de Vygotsky e Freire em muito se assemelham e podem se constituir fundamentos às análises desse trabalho. Inclusive porque pretendemos propor uma aproximação entre os conceitos de autorregulação de Vygotsky e autonomia de Paulo Freire. Ambos acreditavam que o caminho para a humanização, para a ação consciente passava pela liberdade de escolha, pela responsabilidade na tomada de decisões.

VYGOTSKY (1995) denomina este processo de autorregulação, a função psicológica superior mais importante, já que ela permite que o sujeito tenha controle sobre as outras funções psicológicas ao dominar sua conduta.

Freire (1996, 1999, 2005) trabalha com o conceito de autonomia como a capacidade de agir por si, de poder escolher e expor ideias, agir com responsabilidade. Essas definições demonstram a semelhança dos conceitos.

Mesmo a diferença entre os dois teóricos, apontada por Gadotti (1996), se constitui como razão para adotá-las como suporte às nossas investigações: enquanto a teoria de Vygotsky se preocupa com o desenvolvimento psicológico do sujeito, Freire se volta aos aspectos pedagógicos, ou seja, à educação. Essa constatação nos leva

a acreditar que se compreendemos a educação como prática social que tem como fim último promover o desenvolvimento humano, parece fértil adotar as ideias desses autores para explicar o impacto e reverberações de processos seletivos para ingresso no ensino superior público, como o Programa de Avaliação Seriada na autonomia e prática pedagógica.

III. PASsando adiante: autonomia, saberes e trabalho docente.

Autonomia dos Professores

Segundo Contreras (2012), no livro *Autonomia de Professores*, o significado da autonomia profissional está relacionado à percepção pessoal do ser e do conviver em sociedade, mas também ao compromisso social com a educação, ou seja, refere-se à compreensão “dos diferentes modos de se conceber o docente”, bem como de sua relação com a sociedade “e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito à educação” (p.29).

Contreras (2012, p.75) mostra a importância de definir autonomia como qualidade educativa, e não como qualidade profissional do trabalho docente e afirma que é fundamental atribuir um novo significado ao conceito de autonomia “à margem das aderências do profissionalismo e no âmbito das qualidades e características do trabalho do professor que se desprendem de seu significado como profissão educativa”. O profissionalismo surge como uma defesa ideológica na busca do reconhecimento e prestígio social, diante da desqualificação, pois preenche as aspirações dos professores em pertencer a uma categoria. Por outro lado, enquanto o profissionalismo representa a esperança de alcançar tal “status”, a proletarização do trabalho docente representa “uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia” (CONTRERAS, 2012, p.37).

No aspecto teórico de Contreras (2012) o conceito de autonomia é delineado a partir de três modelos epistemológicos de racionalidade relacionados ao ofício docente. Esses modelos epistemológicos são o racionalismo técnico, o racionalismo prático e o racionalismo crítico. Cada um é descrito brevemente a seguir.

Contreras (2012, p.101) define que “a ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. A concepção positivista do conhecimento científico sustenta o modelo de racionalidade técnica, pois reduz o conhecimento às regras de causa e efeito, permitindo predizer, manipular e controlar o acontecimento

dos fenômenos. Por outro lado, reduz o conhecimento prático a um acontecimento técnico, pois trata de estabelecer relações causais entre os meios e os fins pretendidos (perspectiva, o trabalho pedagógico consiste na aplicação de tratamentos instrumentais, previamente definidos pela determinação das metas ou fins).

A perspectiva da racionalidade prática, como procedimento racional humano, é utilizada “na busca reflexiva, consciente e prudente daquilo que importa fazer de moralmente adequado em situações educativas caracterizadas por surpresas, incertezas, indefinições, indeterminações, ambiguidades, perplexidades, dilemas, problemas e conflitos de valores” (Barbosa, 2000, p.330).

O modelo de racionalidade prática, como concepção da atuação profissional, está relacionado ao docente como profissional reflexivo. A racionalidade crítica, por sua vez, é um processo ideológico, direcionado à elaboração de “compreensões críticas dos fatores culturais, sociais, políticos, que afetam os protagonistas da educação e suas práticas”. Propicia a discussões e a possível transformação dos indivíduos, instituições e sistemas sociais, possibilitando concretizar projetos educativos que contemplem a liberdade, a autonomia e a emancipação (Barbosa, 2000, p.330).

A cada racionalidade pedagógica podemos associar um modelo de professor – especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico – o que também vai definir diferentes formas de exercício da autonomia profissional. Associada a cada modelo de professor há uma determinada epistemologia, que aponta para diferentes concepções da racionalidade pedagógica, ou seja, o papel do educador não é o mesmo em termos dos diferentes tipos de racionalidades (técnica, prática e crítica).

Associado ao racionalismo técnico encontra-se o modelo de professor como especialista técnico, que, como “expert” do ensino, não dispõe em princípio das habilidades para a elaboração das técnicas, mas apenas para sua aplicação”. Esse modelo de professor busca a solução ou os resultados desejados, a partir da aplicação de técnicas e procedimentos que instrumentalizam ou justificam esse efeito (Contreras, 2012, p.96).

Contreras (2012) apresenta o especialista técnico como aquele professor que demonstra incapacidade política e associa suas ações a uma autonomia ilusória. Essa autonomia é percebida como “status pessoal de independência, de resistência às influências e por tanto, está associado com uma imagem de relação social de distanciamento e isolamento”, na qual predomina a hierarquia e a imposição (p.201 e 202). Nessa concepção o ensino é “entendido como aplicação técnica, como prática dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos, não é uma prática criativa, e sim apenas reprodutiva, dirigida a reproduzir nos alunos os objetivos que guiam seu trabalho”. Sua atitude profissional é rígida, autoritária e inquestionável (Contreras, 2012, p.104).

O modelo de professor como profissional reflexivo, proposto por Schön (1983, apud Contreras, 2012), somado ao modelo de professor pesquisador proposto por Stenhouse (1984 apud CONTRERAS 2012) é sintetizado por Contreras (2012) em um único modelo, no qual, frente a uma situação problema, os professores reflexivos elaboram compreensões específicas dos casos problemáticos no próprio processo de atuação. Sua prática será consistente com a finalidade, o sentido e os valores educativos por ele assumidos. Por outro lado, a perspectiva reflexiva aplicada aos docentes, em termos aristotélicos, "refere-se à capacidade de deliberação moral sobre o ensino, ou seja, à busca de práticas concretas para cada caso que sejam consistentes com as pretensões educacionais" (CONTRERAS, 2012, p.141).

Origem do conceito de “professor reflexivo”

No início dos anos 80 do século passado, emergiu, no cenário educacional internacional, em especial nos Estados Unidos e Europa, um novo paradigma, denominado “formação reflexiva do professor”, cujo ponto de partida tem como marco referencial os trabalhos de Dewey (1959) e encontra em Schön (1995) um ponto de sistematização. Para Schön (1995, 2000), a motivação inicial

para o desenvolvimento da teoria do “professor reflexivo” foi a de tentar superar o ensino behaviorista que dominava a educação estadunidense na década de

80, pois, para ele, essa perspectiva pedagógica limitava a ação do professor a um mero aplicador de técnicas produzidas por terceiros, reduzindo o ensinar ao modelo da racionalidade técnica.

Para este autor o exercício reflexivo poderia ser um propulsor da autonomia profissional, pois para se caracterizar como um professor reflexivo não bastariam reflexões esporádicas, e sim uma postura permanente e ancorada no trabalho docente cotidiano. São essas reflexões permanentes os instrumentos que proporcionariam as mudanças nas atitudes profissionais dos professores.

Aqui, a imprevisibilidade do ato de educar é tomada como plano de fundo para a reflexão sobre o trabalho docente, por ser entendida como a causa de nova ação (inesperada) na sala de aula, gerando um certo estranhamento do professor diante de sua prática cotidiana. Schön (1995) usa o imprevisto como mote para a construção da sua teoria sobre o professor reflexivo, entendido como uma possibilidade de aprendizado, que surge como um momento ímpar para a reflexão, constituindo-se em instrumento de aprendizagem do professor, pois, é a partir de situações práticas que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional mais qualificado para acolher os desafios impostos pela imprevisibilidade da prática docente.

Pensando nesse movimento do professor reflexivo, ressignificando a experiência valho-me de uma narrativa sobre uma atividade desenvolvida em sala de aula, uma das minhas atividades mais tradicionais, aquele tipo de atividade que testamos uma vez, com bastante receio de como se dará e ao ver o seu resultado extremamente significativo, sendo bem recebido entre os alunos, gerando discussões posteriores e principalmente reverberando no decorrer do ano letivo. Finalizando o conteúdo introdutória da história da arte ocidental e baseada nas pinturas rupestres, que foram exibidas e desenvolvidas em sala de aula nós fazíamos uma atividade prática nas turmas de 1º ano, sem um ambiente adequado para a realização de trabalhos práticos de artes visuais, afastávamos as carteiras e eu colocava uma grande folha de papel pardo estirada no chão:

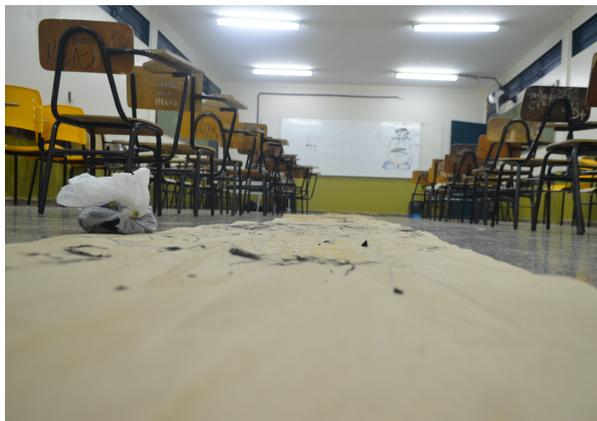


Figura 4. Papel estirado no chão da sala para a realização de atividade prática.

Os alunos sentados no chão ao lado do papel, com os materiais solicitados previamente (carvão, areia, cola e urucum) eram incentivados a sentir a textura do papel que estava à sua frente, na sequência pedia para eles amassarem essa folha sem deixar rasgá-la. Essa ação era prontamente recebida com espanto por grande parte dos estudantes, que desarmavam seus preconceitos de trabalhos práticos mais tradicionais e embarcavam nesse desafio. Após essa nova experiência, convidava-os a entrar em uma atmosfera imersiva, pois, apagava as luzes da sala e pedia para usarem apenas as luzes dos celulares (como tochas tecnológicas no breu da sala), aumentava o som das músicas que marcavam com ritmo intenso nessa “caverna dos sonhos esquecidos” como gostava de chamar essa atividade com os alunos.



Figura 5. Detalhe do trabalho dos alunos sobre papel na sala com a luz apagada.

Ao lidar com o ambiente criado para essa atividade, preparando-os para essa vivência prática de um conteúdo previamente trabalhado formalmente e conceitualmente, busquei empregar o conhecimento da ação, e instigando-os a refletir, juntamente comigo, no meu papel de professor, sobre a ação feita e vendo essa reflexão na ação realizada.



Figura 6. Alunos trabalhando com urucum, carvão e cola em folha amassada.

Schön sugere que o incremento de uma prática docente reflexiva deve estar embasado em três aspectos principais, a saber: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. O primeiro pode ser descrito como um conjunto de saberes interiorizados, contraídos através das vivências e das atividades intelectuais dos professores, que são mobilizados, de forma inconsciente, nas ações cotidianas. O segundo, a reflexão na ação, é desencadeada durante a consumação da ação pedagógica, a partir do conhecimento que está implícito na ação; ela é um instrumento de desenvolvimento dos saberes frutos da experiência do educador, haja vista que é na relação com a situação prática que o professor elabora novas percepções, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional mais flexível frente aos desafios propostos pela complexidade da interação com a prática, criando estratégias para potencializar a reflexão na ação. Por sua vez, o terceiro ponto, a reflexão sobre a ação,

caracteriza uma atividade de pensamento que ocorre após a ação pedagógica, através de um processo reflexivo sobre esse determinado evento e os conhecimentos implícitos nele; é um momento capital no processo de autoformação do educador, uma vez que nele podem desencadear-se as desejadas transformações das práticas docentes.

Ao refletir sobre as vivências imediatas (amparadas nas experiências passadas) pode-se favorecer o olhar para o “eu professor”, acareando o que se deseja com o que se faz cotidianamente. Em tal situação é possível compreender as contradições entre o que é almejado e o que é, na verdade, realizado em nosso cotidiano profissional. O conflito que deve brotar da reflexão sobre a ação pode permitir que se esquadrinhem elementos para resolver essas contradições, fortalecendo e encaminhando para uma nova ação que, comumente, deve levar a mudanças.

Através dessa prática, Schön (2000) postula que é razoável pensar no profissional como um *praticum* reflexivo, desde que não faça reflexões acidentais, alegando o imperativo da edificação de processos cotidianos de reflexão, embasados na prática do trabalho profissional. Para o autor, é esse exercício de reflexão na e sobre as situações diárias que permitem que feições camufladas da realidade evidenciem-se, criando novos esquemas de intervenções, com novas perspectivas de percepções e ações.

Desse modo, o labor dos mestres passaria a ocorrer com criatividade tal que seria capaz de superação das barreiras do cotidiano, desenvolvendo ações que se apresentariam como os contragolpes aos desafios que a prática lhes impõe, permitindo equacionar as singularidades, incertezas e conflitos do cotidiano da profissão docente.

O Aperfeiçoamento do conceito de Professor Reflexivo

É importante ressaltar que o conceito do “professor reflexivo” sofreu um conjunto de críticas que o levaram a uma evolução, como exposto por Pimenta (2006).

Alarcão (2007), por exemplo, defende que é necessária a superação dos marcos das atuações individuais, como proposto em Schön (1995, 2000), sublinhando a importância das reflexões coletivas, que devem ser entendidas como atividades institucionais.

Criticando o modelo da reflexividade individualista, Alarcão (2007, p. 44) volta-se para a valorização do trabalho coletivo dos atores sociais nas próprias instituições de ensino, o que torna sua concepção de “escola reflexiva” um pouco mais sofisticada que a proposição original; para justificar seu ponto de vista, ela afirma:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. [...] Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva (ALARCÃO 2007, p. 44)

Contudo, ao manter o escopo das temáticas e preocupações nas equipes de profissionais das escolas, voltadas exclusivamente para as questões curriculares, a autora exclui as relações estruturais com os sistemas educativos, dos quais fazem parte.

Zeichner (1995, p. 119) também apresenta críticas a essa postura individualista apresentada por Schön, afirmando que é uma limitação da proposta deste, segundo a qual a visão “[...] do *practicum* como uma aprendizagem não mediada e não estruturada, que tem subjetivamente a ideia de que basta colocar os alunos-mestres junto de ‘bons’ professores para que se obtenham bons resultados”. Para Zeichner (1995), falta à ideia do *practicum* a perspectiva de um referencial teórico, pois não basta apenas refletir na e sobre a ação, é preciso que essa reflexão seja influenciada e que influencie uma determinada teoria subjacente; dessa forma, ele acredita que as reflexões devem ser mediadas pelos estudos sistematizados da literatura educativa disponível.

Para além da preocupação, exclusiva, com o trabalho coletivo, Contreras (2012), ao analisar as concepções subjacentes ao conceito do “professor reflexivo”, indica a necessidade de se ter uma referencial crítico-emancipatório para a referida teoria. Destarte, o autor admoesta que além de precisarem de apoios institucionais

que permitam as incorporações de práticas reflexivas, os professores precisam reconhecer que as práticas docentes, nas escolas, são afetadas por fatores que são externos a elas. Assim, não se pode sustentar a redução da reflexão sobre o trabalho docente apenas às escolas, e sim, é preciso criticar as múltiplas relações que fazem parte dos lócus educativos, e que estão para além dos muros escolares.

Baseando-se no pensamento marxista de Antonio Gramsci (1988), Giroux (1992, 2006) avança para posições mais críticas e politicamente engajadas, a respeito da concepção do trabalho docente partindo da ideia de que todos os seres humanos são potencialmente intelectuais, ainda que nem todos laborem nas sociedades atuais como tais. Giroux (1992) analisou a função social dos educadores a partir de algumas categorias⁶ de professores, os quais são compreendidos como intelectuais; dentre essas, ganha destaque a perspectiva proposta na categoria identificada como “Intelectuais Transformadores”, cuja tarefa central “é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. (GIROUX, 1992, p. 31) Para este grupo profissional, deve ser clara a compreensão de que a escola é uma esfera pública que mantém uma associação indissolúvel com as questões de poder e de democracia.

Ao se referir ao professor como um intelectual, Giroux (1992) se opõe à concepção que restringe o trabalho docente ao estágio de mera execução de decisões assumidas em outros estamentos da burocracia estatal; dentro deste modelo de educação, os professores são concebidos como submissos servidores e não como sujeitos criativos e autônomos. O autor denomina essa tendência tecnicista de “pedagogia gerencial”, ou seja, um tipo de pedagogia

que padroniza a instrução e a transforma em rotina controlável. A “pedagogia gerencial” é baseada no modelo de racionalização do trabalho, e procura se legitimar amparada na suposta ideia de que a educação é apolítica, neutra, individualista e competitiva.

Para superar esta perspectiva técnica, o referido autor defende que, como um intelectual, o professor é autônomo para planejar e desenvolver suas práticas educativas, o que lhe permite avaliar as particularidades do seu local de trabalho. Na perspectiva do Intelectual Transformador, de Giroux (1992), a atividade profissional

docente é marcada por uma correspondência entre a função social do trabalho intelectual e suas relações específicas com as possibilidades de modificações da sociedade. Assim, é basilar enfatizar a natureza política do trabalho intelectual; desse modo, o ponto de partida para as ações dos docentes transformadores não devem ser os alunos isolados, “mas os estudantes como atores coletivos em suas várias características de classe, culturais, raciais e de sexo, em conjunto com as particularidades de seus diversos problemas, esperanças e sonhos”. (GIROUX, 1992, p. 33)

Seguindo o pensamento girouxiano, os educadores ficam desafiados de se engajar em processos de autocrítica reflexiva, alimentados por diálogos e ações engajadas, em relação, por exemplo, à natureza e finalidade da formação docente, dos programas oficiais de formação e aperfeiçoamento profissionais e das formas dominantes da escolarização. (GIROUX, 1992, 2006) Isso porque, esse pensador resgata do pensamento marxista gramsciano, a ideia de que toda atividade humana envolve, ou pelo menos deveria envolver, alguma forma de pensamento; na concepção autônoma do trabalho docente, essa característica é fundamental.

Concordando com essas concepções, acreditamos que os professores devem ser compreendidos como intelectuais, autônomos, engajados nas matrizes políticas e ideológicas que estruturam a natureza do discurso educativo, críticos das relações sociais que também se refletem nas salas de aula, tendo como finalidade a formação dos educandos para que se constituam em sujeitos ativos e emancipados. Tais tarefas são importantes, não somente nas escolas de educação básica, mas também, e principalmente, nos bancos escolares acadêmicos, pois, como diz esse autor,

[...] eu acredito que estes intelectuais que habitam nossas universidades deveriam representar a consciência da sociedade [...] porque eles não apenas formam as condições sobre nas quais as gerações futuras aprendem sobre si mesmos e sua relação com outros fora se seu mundo, mas também porque eles engajam práticas pedagógicas que são mais que simplesmente técnicas, pois carregam uma natureza moral e política. Pedagogia neste exemplo de trabalho mudaria a maneira como os estudantes pensam sobre tais momentos sobre o que afeta suas vidas e seu mundo, potencialmente energizando-os para tornar tais momentos como

possibilidades de um novo mundo e para se engajarem em matéria de política, poder e justiça social. (GIROUX, 2006, p. 66, tradução nossa)⁵

No cenário educacional brasileiro, vários autores também teceram considerações sobre o conceito de “professor reflexivo” (ARCE, 2001; DUARTE, 2003; PIMENTA, 2006; LIBÂNEO, 2006), indicando um movimento de evolução dessa concepção. Em seu trabalho, Arce (2001, p. 265) alega que as ideias de Schön podem acabar por desvalorizar o saber sistematizado, gerando como consequência uma simplificação da formação de professores, pois poderia estimular uma “formação do professor [...] aligeirada”.

Em consonância com a autora supracitada, Duarte (2003, p. 602) afirma que “[...] Schön adota uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico”. Para enfatizar sua crítica, o autor pondera a necessidade de se ter condições organizativas e estruturais para ampliar os saberes docentes, sendo que os conhecimentos acadêmicos são muito importantes para o desenvolvimento da práxis docente.

Ainda na mesma linha de pensamento, Pimenta (2006) e Libâneo (2006) acastelam o imperativo de se rever a colocação do termo “professor reflexivo”, pois acreditam que há risco de se ter um esvaziamento do conceito nas discussões acerca do professor e de sua prática. Eles argumentam que a mutação crítica da prática e a solução dos enigmas do cotidiano docente na sala de aula requerem, além da atitude reflexiva, a relação dialética entre a práxis que ocorre nas escolas e aquelas dos contextos socioculturais mais amplos, corroborando com a necessidade de se compreender o ensino como prática social, bem como reafirmando que a atividade docente tem seu significado sociopolítico. Nessas condições, a reflexão deveria implicar em análises das práticas cotidianas, considerando as condições sociais em

⁵ [...] I believe that intellectuals who inhabit our nation's universities should represent the conscience of [...] society because they not only shape the conditions under which future generations learn about themselves and their relations to others and the outside world, but also because they engage pedagogical practices that are by their very nature moral and political rather than simply technical. Pedagogy in this instance works to shift how students think about the issues affecting their lives and the world at large, potentially energizing them to seize such moments as possibilities for acting on the world and for engaging it as a matter of politics, power, and social justice.

que elas ocorrem; desse modo, o trabalho docente deveria se voltar para a transformação da vida

social dos educandos e da sociedade como um todo interdependente, o que demandaria uma postura mais crítica do professor, sobre a sua prática profissional, levando-o a refletir, criticamente, sobre o que ensinar, como ensinar, para que e para quem ensinar.

Assim, analisando alguns autores que tratam do modelo do *practicum reflexivo*, inicialmente proposto por Donald Schön (1995, 2000), percebemos que o modelo inicial sofreu importantes contribuições dos seus críticos (ALARCÃO, 2007; ARCE, 2001; DUARTE, 2003; GIROUX, 1997; LIBÂNEO, 2006; PIMENTA, 2006); para diferenciar as propostas iniciais de Schön da sua vertente crítico-emancipatória, recorreremos ao que Pimenta (2006, p. 40) chama de “práticas docentes críticas-reflexivas”, isto é, uma concepção de reflexividade docente que se liga à práxis transformadora. Desse modo, o docente, ao lidar com as situações problemáticas de sua prática, deve procurar interpretá-las, envolvendo-se conscientemente com o contexto de sua experiência, considerado como o orientador das suas ações através de um processo reflexivo criador; este se apresenta, então, como marca das decisões que o professor toma no exercício profissional.

Ao defender a reflexão na e sobre a ação portamos a consciência de que refletir, além de propiciar uma interpretação crítica da experiência vivenciada, pode conduzir o educador a um processo de criação, que transcende à mera aplicação de esquemas de intervenções resultantes de saberes aplicados. Nesse ponto de vista ressaltamos dois aspectos importantes: o primeiro refere-se às dificuldades de efetivação de práticas reflexivas quando o trabalho docente emerge marcado pelo individualismo e o segundo vincula-se ao fato de que ainda que reconheçamos que conhecimento vem da prática, não há como situá-lo exclusivamente nela. É preciso ter uma sólida base teórica, a qual poderá subsidiar a solução dos obstáculos que ocorrem no cotidiano escolar e essas elaborações precisam ser efetivadas coletivamente, o mais próximo possível – geográfica e temporalmente – do dia a dia

das escolas. É da visão reduzida, segundo a qual basta refletir na prática, que se faz a crítica ao conceito de “professor reflexivo”.

No que diz respeito à formação de professores, para se operar segundo a lógica aqui defendida, há de se operar mudanças substantivas, tanto no que diz respeito à formação inicial, quanto às ações de formação contínua, pois acreditamos que a docência deve ser um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação-reflexão, ou seja, uma ação humana que traga, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática e essa polaridade complementar deve ser exercitada desde as dinâmicas formativas dos futuros professores.

Autonomia dos Professores e as dimensões da profissionalidade

Pensando no modelo de autonomia postulado por Contreras entende-se autonomia como uma ação individual, ou seja, deliberações, reflexões e resoluções sobre uma determinada situação, tomadas a partir da própria experiência, e o que é adequado para ela. Nessa concepção, essa ação não pode ser decidida por nenhuma instância alheia aos que a praticam. No entanto, para evitar o isolamento, o professor reflexivo deve buscar estabelecer “relações entre a prática reflexiva do ensino em sala de aula, e a participação nos contextos sociais que afetam sua atuação” (CONTRERAS, 2012, p.132).

Associado à racionalidade crítica está o modelo de professor como intelectual crítico, em oposição àquelas visões puramente técnicas ou instrumentais. Essa concepção surge com Giroux (CONTRERAS, 2012), que se baseia nas ideias de Gramsci, do professor como intelectual na produção e reprodução da vida social.

Para Contreras (2012), a função do professor como intelectual pressupõe uma prática intelectual crítica direcionada à solução de problemas e situações da vida diária, a partir do desenvolvimento não só da “compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, deve desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola” (p.161). Nessa concepção o professor é encarado como um

intelectual transformador, com claros referenciais políticos e morais, atuando na própria transformação social, por meio da sua capacitação para pensar e agir criticamente.

Esse profissional apresenta clara compreensão do ensino, suas finalidades e função social e, portanto, participa ativamente dos processos educativos, questionando e analisando “a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo” (CONTRERAS, 2012, p.203).

A autonomia profissional, enquanto emancipação, associada à perspectiva do intelectual crítico, supõe um processo coletivo “contínuo de descoberta e de transformações das diferenças entre a prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores de igualdade, justiça e democracia” (p.204). Nesse sentido, o professor reconhece as diferenças ideológicas que sustentam o sistema educacional e a autonomia é percebida como “a independência intelectual que se justifica pela ideia da emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente a concepção de ensino e de sociedade” (CONTRERAS, 2012, p.204). Portanto, essa autonomia apresenta-se como uma consciência crítica, um distanciamento alicerçado na defesa dos valores educativos e sociais, como um processo coletivo oriundo do compromisso social e educativo.

O exercício da autonomia profissional também dependerá, no modelo aqui adotado, de dimensões da chamada profissionalidade (obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional), que se refere “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. A partir dessa concepção, falar de profissionalidade significa “não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (CONTRERAS, 2012, p.76).

Contreras (2012, p.78) apresenta três dimensões da profissionalidade no desenvolvimento da prática educativa: a obrigação moral, o compromisso com a

comunidade e a competência profissional. Essas dimensões são qualidades profissionais que dependem da maneira de entender o ensino e, também, da forma como são resolvidas as situações e percebidos seus contextos. Como mencionado anteriormente, essas dimensões tem forte relação com o desempenho da autonomia profissional docente.

A primeira das dimensões da profissionalidade docente, a obrigação moral, tem origem no compromisso de caráter moral de quem realiza o ensino e deve estar acima de qualquer obrigação contratual ou relação empregatícia. Nessa concepção o professor estará comprometido com o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos como pessoas e ciente de suas responsabilidades afetivas, pois “embora os professores não tenham uma intenção moral consciente com respeito a seu trabalho, o certo é que quase tudo o que fazem tem consequências que são morais”, as quais tem reflexos sobre seus alunos (CONTRERAS, 2012, p.77).

Contreras (2012) entende que o compromisso ético e moral do professor com a sua prática educativa permite classificar a autonomia como valor profissional. Nessa concepção, o autor defende que é a partir da consciência autônoma “de seus valores educativos e de sua forma de realizá-los na prática” que é possível entender a obrigação moral (p.84). Este compromisso exige dos professores juízos profissionais constantes e passíveis de adaptações a situações inusitadas que deverão ser resolvidas.

A segunda dimensão da profissionalidade docente, o compromisso com a comunidade, está relacionada à comunidade social na qual está inserida a prática do professor. A obrigação moral e o compromisso ético do professor, ou seja, sua moralidade não é um fato isolado, individual, mas, ao contrário, é um fenômeno social, pois as relações que se estabelecem são produto do convívio em comunidade. Essa dimensão parte da dicotomia pessoal-social, pois se por um lado as práticas profissionais não se constituem isoladas, é na autonomia que o professor pode assumir seu compromisso moral, na resolução de conflitos e dilemas, ou seja, “os processos de deliberação moral não são processos algorítmicos de aplicação de

regras, e sim de interpretação do que significam os valores e princípios à luz do caso, e o caso à luz dos princípios” (CONTRERAS, 2012, p.88)

Terceira dimensão da profissionalidade, a competência profissional envolve habilidades, princípios, técnicas, didática, consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas, aspectos da cultura e do conhecimento que constituem o objeto do que se ensina. Por outro lado, não se refere “apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com o objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional”, dessa forma, transcende o sentido puramente técnico do recurso didático (CONTRERAS, 2012, p.94).

Essas três dimensões da profissionalidade, ou exigências do trabalho docente, “podem ser concebidas e combinadas de maneiras diferentes, em função das concepções profissionais das quais se parta, e que dependem, por sua vez, da forma em que se entenda o ensino: seu contexto educacional, seu propósito e sua realização” (CONTRERAS, 2012, p.95). A essas diferentes concepções estarão associadas diferentes formas de entender a autonomia profissional docente.

A partir das possíveis concepções que estas dimensões possam ter, finalmente, podemos relacioná-las aos três modelos de professor (especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico) e associá-las às formas de exercício docente da autonomia. Segundo Contreras (2012, p.108), o modelo de especialista técnico concebe o professor como tendo a função de aplicar métodos para alcançar os objetivos e, a “sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista”. Não são incluídos, nesse modelo, o questionamento dos objetivos do ensino, mas tão somente seu cumprimento de forma eficaz. Nessa perspectiva, o especialista técnico entende que sua obrigação moral está vinculada às normativas pré-estabelecidas e essas não podem ser questionadas. Por outro lado, o especialista técnico manterá sua atuação limitada às situações respaldadas “pelo contexto que define a própria atividade técnica, sem levar em consideração o contexto mais amplo no qual o ensino ocorre e no qual cobra sentido” (CONTRERAS, 2012,

p.106). Dessa forma o compromisso com a comunidade é substituído pelo compromisso profissional educativo eficiente, ficando limitando a esse contexto.

Como consequência, a competência profissional é reduzida a um conjunto de habilidades e regras que devem ser seguidas, com o objetivo de alcançar os resultados previstos. Assim, o especialista técnico aplica o conhecimento “de forma intuitiva, baseando-se no saber do senso comum, que se manipula na cultura profissional” (CONTRERAS, 2012, p.111). O modelo de professor como profissional reflexivo supõe a capacidade de refletir, criar e de perceber novas situações, sustentado pela pesquisa realizada no contexto da prática. Essas características referem-se à competência profissional e estão fortemente vinculadas à tomada de decisões acerca da forma educativa ou moralmente correta de agir em cada situação. Por outro lado, o professor reflexivo entende que sua obrigação moral está vinculada à sua experiência pessoal, ou seja, que “o ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos” (CONTRERAS, 2012, p.206).

A partir dessa concepção, o professor reflexivo ao estender sua atuação profissional à situação social mais ampla, colabora para a geração de um diálogo social e público. Nesse caso, seu compromisso com a comunidade é visto como uma possível “negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles” (CONTRERAS, 2012, p.192).

Para o professor intelectual crítico, o compromisso com a comunidade não se resume só em um ideal de servir à sociedade, mas como uma convicção de que a tentativa de transformar o ensino em uma prática mais justa, democrática e crítica possa resultar em iguais pretensões para a toda a sociedade. Nessa concepção, o professor tem obrigação moral de construir um ensino “dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação”, para a formação de cidadãos críticos e ativos, com ideais de liberdade, igualdade e democracia (CONTRERAS, 2002, p.202). Por outro lado, a competência profissional permite, a partir da auto-reflexão, a emancipação das práticas de dominação e das distorções ideológicas. Também, a identificação das visões não críticas dos pressupostos, hábitos, regras e costumes que, em geral, não são questionados, suas

origens e uma busca de novas possibilidades que superem essas deformações, a partir do viver mais racional, justo e satisfatório, no que tange a obrigação moral (CONTRERAS, 2012).

Nesse trabalho as dimensões "obrigação moral", "compromisso com a comunidade" e "competência profissional" serão utilizadas para caracterizar a autonomia dos Professores, associada aos modelos de professor descritos anteriormente. Essa caracterização seguirá preceitos do Pensamento de Paulo Freire sobre a autonomia no campo da educação, conjecturando uma relação mais vinculada à figura do professor.

Trabalho Docente e autonomia do professor

Para dar forma ao pensamento da autonomia do professor acredito ser necessário entender qual o caminho que o professor busca na sua formação, em vista disso, é importante delimitar o que é o trabalho docente, que, portanto, é preciso delimitar o que é trabalho docente, que trabalho é esse e quais os saberes que estão atrelados a ele. Desde a gênese dessa pesquisa, penso como cerne do presente estudo que instruir, ou ensinar, é uma tarefa social constituinte da cultura ocidental. Essa tarefa se concretiza num ofício e na figura de um profissional. Tal ofício, que tem características próprias, e cuja formação deve estar atenta a tais características, é compreendido aqui como Trabalho Docente, conforme denominado por Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2014).

Ao pensar no conceito de trabalho, as ideias sobre trabalho material e a relação com produção e comércio logo vêm à tona, pois são considerados, de certa maneira, o arquétipo do trabalho humano. No entanto, Tardif e Lessard (2014) propõem a compreensão fora destas limitações e o entendimento da atividade docente como um trabalho interativo com características particulares, em que o objeto é um outro humano e a tarefa reside na relação com ele. Por causa da natureza humana do objeto de trabalho e dos tipos de interações que envolvem trabalhador e objeto, a visão materialista não atende à análise proposta, além disso, como alertam

Tardif e Lessard (2014): “as análises clássicas baseadas sobre o paradigma hegemônico do trabalho material, sejam de inspiração marxista, funcionalista ou liberal, não correspondem bem às transformações em curso nos últimos 50 anos” (p. 20), em especial quando se consideram a globalização, as transformações na comunicação, as novas formas de trabalho e os impactos dessas mudanças na educação.

É extremamente relevante compreender o termo objeto, sob uma perspectiva diferente e não no sentido de “coisa material”, mas daquele a que converge o pensamento, o sentimento ou a ação, aquele que é agente, motivo ou causa da tarefa, aquele a que se dirige um propósito. Para Tardif (2014), numa situação relacional como a docência, “as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a matéria-prima do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores” (p. 20). A atividade do professor tem um objeto, mas o aluno não é uma coisa, pois entre eles se estabelecem mediações simbólicas em uma tarefa, ensinar, que pressupõe competências reflexivas e a capacidade de agir conforme as demandas próprias da interação.

Portanto, é preciso entender o trabalho docente como aquele que não se adequa às limitações e características da indústria e do comércio, apesar de a escola e o ensino terem sido “historicamente invadidos, e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas”. (TARDIF, 2014, p. 25) A presença de um “objeto humano” transforma a natureza desse ofício e de seu profissional, tornando a tarefa docente um caminho de via dupla, já que o próprio objeto, o aluno, é também um sujeito. É a interação humana, a relação do professor com outros seres humanos que faz retornar sobre o próprio professor a sua humanidade, pois, entram em cena questões para além da modificação técnica, objetiva e instrumental de um material, e se colocam em jogo questões complexas de poder, de afetividade e de ética (TARDIF, 2014, p. 30).

Neste contexto tem-se o professor como sujeito, marcado por sua história pessoal, que tem a sua identidade, vive imerso num determinado cenário e se

relaciona com outros sujeitos na escola e na sala de aula. De outro lado, têm-se os alunos, objetos últimos da ação do professor, mas que por sua humanidade são também sujeitos, estando por vezes investidos numa situação involuntária e, por isso, podem oferecer resistência.

Os alunos “precisam aderir subjetivamente à tarefa dos trabalhadores” para que sua resistência não chegue a neutralizá-la (TARDIF, 2014, p. 34). Eis um dos pontos centrais para a compreensão do trabalho docente: “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos” apenas e tais relações e interações “irradiam por todas outras funções e dimensões do métier” (Tardif, 2014, p. 35).

Ensinar é também um trabalho investido, vivido (TARDIF, 2001), visto que na prática pedagógica, como atividade humana interativa, está sempre impregnada pela identidade e personalidade dos professores. Neste investimento que, iniciado na formação, o professor faz em seu trabalho, se constroem conhecimentos e cultura próprios da profissão. A compreensão do trabalho docente nesta perspectiva de uma profissionalidade própria, construída no fazer, em que não se pode confundir a vivência e o investimento do professor com algo simples, natural ou impregnado por dons, leva a retirar da docência o caráter moralizante e missionário, e a propor a busca de compreender e estudar esta atividade.

Saberes Docentes, o professor de artes visuais: intersecções

O professor é um sujeito, um profissional, com uma tarefa específica a desempenhar: ensinar. Para compreender quem é esse profissional é preciso posicionar o que se entende por ensinar e o que está envolvido no trabalho docente. Ao falar em saber não se pode assumir tal conceito como uma unanimidade, embora seja muito utilizado por diferentes autores, de diversas áreas. Interessa aqui a abordagem trabalhada por Tardif (2001, 2014) que traz o saber como um componente fundamental da tarefa de ser professor e que, exatamente para especificar algo característico e próprio dessa profissão, é identificado como Saber Docente. Para a

compreensão do saber docente é preciso também colocar o professor como sujeito, como ator, como profissional possuidor de “saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por ele no âmbito de suas tarefas cotidianas” (Tardif, 2014, p. 228).

Reputar os professores como sujeitos possibilita o deslocamento da posição tradicional de reprodutor de conhecimentos, de alguém que apenas executa tarefas e repete conhecimentos gerados por outros. É assumir que o professor, em seu fazer cotidiano, na escola, na sala de aula com os alunos, produz conhecimentos e saberes. Entender o professor como alguém que produz conhecimento não é colocá-lo na posição de erudito ou cientista, já que produzir conhecimentos acadêmicos ou científicos novos não é o objetivo da tarefa docente. Antes se trata de o professor ocupar outra posição, em que se produz um tipo de conhecimento e de saber próprio da tarefa docente.

O que se intenciona ao ensinar é que o professor, agindo num contexto e em relação ao sujeito aluno, gera um conhecimento próprio da ação, pois o que se quer não é apenas “conhecer, mas agir e fazer e, se procura conhecer, é para melhor agir e fazer” (TARDIF e GAUTHIER, 2001, p. 201). O conhecimento gerado pelo sujeito professor é um saber da prática e construído na prática.

Desta forma, Tardif (2014) propõe que a compreensão da natureza do ensino e da profissionalidade docente deve passar necessariamente pela compreensão do professor como ator, como “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (p. 230).

Tardif (2014) parte de uma proposição a respeito do professor que, como ele mesmo diz “parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (p. 31). Esta ideia, que parece extraída do senso comum e que pode remeter à formulação tradicional de ensino, daí a banalidade apontada pelo próprio autor, coloca em foco que a principal questão do trabalho do professor reside no saber, no que ele sabe,

que é mais do que o conteúdo, pois reside no que ele sabe-fazer ou sabe-ensinar. Não se trata apenas do conhecimento e do seu caráter cognitivo, o saber é mais amplo e mais abrangente. E aí a banalidade e o senso comum ganham um caráter distintivo, e até se tornam uma interrogação, pois passa a ser “preciso especificar a natureza das relações que os professores estabelecem com os saberes, assim como a natureza dos saberes desses mesmos professores” (p.31).

As palavras *savoir* (no original de Tardif, em francês) ou saber (como foi traduzido para o português) têm a mesma origem no latim *sapere* – sentir o sabor, saber – que se distingue e extrapola a ideia de *connaissance* ou conhecimento (ambos da origem grega *gnosis* – razão, entendimento). Por vezes se utilizam os termos saber e conhecimento como sinônimos, no entanto, suas etimologias remetem a ideias e aplicações bastante diferentes e a compreensão dessas diferenças torna fundamental a opção por saber, e não por conhecimento ao tratar da tarefa docente. Ainda, a partir da etimologia da palavra saber, encontramos no latim *sabidus*, “aquele que percebe o mundo de modo organizado”. Então, o que o professor tem não é o puro conhecimento do conteúdo, ou a cognição simplesmente, mas é uma soma de conhecimentos adquiridos e diversos, algo próprio de seu fazer que dá à sua tarefa contornos distintivos que vão além do que foi aprendido na faculdade.

Outros vocábulos, por vezes, também são confundidos com o saber: dado e informação. O que diferencia tais termos é o nível de aproximação que cada um estabelece com o sujeito quando ele se relaciona com os objetos em volta. Com auxílio de teorias psicopedagógicas, pode-se fazer distinção que altera a essência dos usos de tais termos.

A psicopedagogia se preocupa com a aprendizagem em suas falhas e, para estudar o erro, busca definir o que é aprender, ensinar e como as relações se estabelecem entre estas instâncias e seus sujeitos. Assim, dado, informação, conhecimento e saber aparecem como diferentes modos de entrada do objeto e do mundo.

O dado é o que vem da observação bruta do que está à volta, é o signo. Informação é o conjunto de dados que já tem alguma conexão entre si, começando a

formar um sentido. O conhecimento é o conjunto de informações objetivadas, é o significativo; inclui contexto, reflexão e síntese; “é factível de sistematização nas teorias, enuncia-se através de conceitos”. Já o saber é o conhecimento com capacidade de ação, “o saber dá poder de uso, mas o conhecimento não” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 63).

É nesta acepção prática que a forma como o saber é tratado na psicopedagogia pode se aproximar do conceito cunhado por Tardif (2001, 2014), pois entende-se o saber como aquilo que o professor tem do trabalho, não é um saber (teórico) ou conhecimento sobre o trabalho, mas um saber que permite ao professor executar o seu trabalho docente. Tardif (2001) define, então, os saberes docentes como sendo específicos desta ação profissional e que se situam, não nos livros, mas na interface entre o individual e o social, um saber próprio do professor na sua tarefa de ensinar, fundado numa “razão prática, social e voltada para o outro” (p. 200).

O saber dos professores não é uma abstração, nem é algo meramente intuitivo desprovido de racionalidade, antes é o reconhecimento de um saber próprio da profissão “relacionado com a pessoa e a sua identidade, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola” (TARDIF, 2014, p.11). A intuição, ou alguma outra forma não-consciente de pensamento e ação, embora possa participar do saber de alguma maneira, não o resume a isso, pois o saber implica organização, convoca recordações e prática, é um saber-fazer para além da intuição (FERNÁNDEZ, 2001; TARDIF, 2014).

Não adianta apenas entender um conteúdo cognitivo para saber ensinar, é preciso algo mais abrangente, um saber que é social, que engloba não só o conhecimento, como também competências, habilidades e atitudes dos professores (TARDIF, 2014, p. 58). De certo modo, é por isso que, no senso comum se entende, por vezes, a habilidade de ensinar como ligada a um dom ou a um talento, divino, herdado, inato, colocando bons professores como aqueles que têm talento ou dom para ensinar, e fora disso estão aqueles que não os têm. Ao contrário, o que Tardif (2014) propõe é o reconhecimento e a valorização da profissão docente, como uma

carreira que se constrói num trabalho interativo e social, cujos saberes nele construídos são próprios e peculiares da tarefa da docência. Assim, assume-se o saber docente como uma construção, não se tratando de uma habilidade inata ou sagrada, e em nada se relacionando a dons ou talentos.

O saber docente, como um saber prático (construído e vivido na prática de ensinar) se fundamenta numa racionalidade, e não no campo do sagrado, pois pode ser criticado, melhorado, verificado, avaliado. É, portanto, uma construção histórica também. O saber docente se constrói ao longo da carreira, ensinando, no agir com outros, ressignificando saberes adquiridos na formação inicial acadêmica. É, portanto, uma construção social, na qual entram em jogo, além dos conhecimentos e da cognição, a história de vida do sujeito e suas experiências, sua racionalidade concreta, sua história profissional, suas relações com os outros atores na sala de aula e na escola, e até mesmo sua relação com a docência enquanto vivida como experiência de aluno. É por isso que Tardif (2014) caracteriza o saber docente como plural, composto e heterogêneo, um saber gerado de diferentes fontes e em diferentes relações.

Para compreensão mais detalhada de como se constrói o saber docente, Tardif (2014) elenca os diferentes saberes que o compõem:

- **Saberes Profissionais ou Pedagógicos:** advindos da formação profissional, acadêmica e teórica; relativos às doutrinas pedagógicas que se articulam a partir das ciências da educação. Tem a ver com a identidade profissional do professor e com seu compromisso com a educação. Por outro lado, também se relaciona com aspectos psicológicos e psicossociológicos, já que pressupõe conhecimento de si mesmo e reconhecimento por parte dos outros profissionais (p. 36, 37, 99, 100).
- **Saberes disciplinares:** são os saberes relativos ao conhecimento específico estudado para determinada área de atuação – no caso aqui é o saber específico das artes e das artes visuais. Vem da tradição cultural e social definidos pelas instituições universitárias e aplicáveis como conteúdos das disciplinas (p. 38).

- **Saberes curriculares:** se relacionam aos programas escolares; “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais” (p. 38).
- **Saberes Experienciais:** são os saberes desenvolvidos na prática da profissão docente, no exercício de suas funções; se incorporam à experiência individual como um saber-fazer e saber-se, constituindo, portanto, os fundamentos da competência do professor. É um saber prático, do trabalho (próprio do trabalhar) e não um saber teórico a respeito do trabalho. A experiência do trabalho aparece, então, como a fonte privilegiada do saber-ensinar (p. 39, 48, 49, 61).

É sobre os saberes experienciais que Tardif (2014) se detém mais, por considera-los como o “núcleo vital do saber docente”, pois “a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas experienciais, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função de condições limitadoras da experiência” (p. 53). A experiência não tem um caráter apenas de aplicação técnica ou imediata no cotidiano, ao contrário, é a ferramenta que permite ao professor revisitar, analisar e reelaborar conhecimentos e saberes anteriormente adquiridos.

O saber experiencial, conforme delineado por Tardif (2014), possui características peculiares à tarefa docente porque:

- ligado, às funções dos professores, surge, se constrói, é mobilizado e modelado no fazer cotidiano;
- prático, está a serviço da ação, se adequando às situações do trabalho;
- interativo, que se constrói e se sustenta na relação com outros atores, em especial, com o aluno;
- heterogêneo, se constrói a partir de diferentes experiências (vida pessoal, carreira, vida acadêmica, etc.) e [se] mobiliza [em] distintas formas de saber-fazer;
- sintético, atua sobre repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas mobiliza conhecimentos diversos conforme a situação e a demanda:

- existencial, se liga não somente à experiência de trabalho, mas também à vida do professor como pessoa;
- complexo, não-analítico, impregna tanto os comportamentos do ator quanto sua consciência discursiva;
- personalizado, liga-se diretamente à personalidade de cada professor;
- aberto, poroso e permeável é capaz de integrar novas experiências e conhecimentos ao longo de toda a trajetória profissional e de vida;
- temporal, evolutivo e dinâmico não se forma em uma experiência única ou num espaço de tempo fechado;
- pouco formalizado, é mais uma consciência prática no trabalho do que uma elaboração consciente sobre o trabalho;
- social e construído, embora dependa do professor enquanto ator em sua individualidade, se constrói na relação com outros atores, em especial com os alunos.

É este saber complexo, forjado na prática e na experiência de sala de aula, e, por isso mesmo, próprio da docência, que vai permitir ao professor se diferenciar de um teórico ou de outro profissional, mas sem deixar de ser compreendido como um sujeito que constrói um conhecimento e um saber próprios do seu trabalho. Da composição formada pela soma e relação dos saberes experienciais, pedagógicos, curriculares e disciplinares é que emerge o Saber Docente – um saber próprio dos professores, “um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações, as quais são a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (TARDIF e GAUTHIER, 2001, p. 208).

A compreensão do professor a partir da ideia de que se trata de um sujeito que constrói saberes próprios da (e na) sua tarefa profissional, é que permite a ampliação da concepção da profissão docente e da própria tarefa de ensinar. O conceito de saber docente retira a prática do professor do status de atividade apenas reprodutiva dos conhecimentos e saberes gerados por outros, e traz ainda o caráter de construção histórica que relaciona a subjetividade e as ações formativas sendo, por isso, central neste estudo.

Professor de Artes Visuais e os saberes docentes

Compreendendo que é possível ensinar arte, partindo do princípio que as artes compõem campo de conhecimento humano, e como qualquer outro campo seu ensino é possível, viável e importante para o compartilhamento cultural que pressupõe o ensino escolar, o professor de artes visuais é sujeito do conhecimento que possui saberes disciplinares e curriculares específicos e próprios da sua área. Tal compreensão se opõe, de certa maneira, à constatação de que o ensino de arte na escola é muitas vezes motivo de questionamentos sobre sua necessidade, e que, por isso, reformas curriculares ou políticas de governo costumam ter como alvo a alteração, a diluição (em outras áreas) e até a supressão das artes na escola.

Dentro dessa discussão sobre a importância e a necessidade da arte na educação escolar é preciso romper, por um lado, com o modelo falsamente universal de que a educação deve ser intelectualista e, por outro lado, com a ideia de que a arte é unicamente a livre experimentação desprovida de conhecimentos e saberes. Esta disparidade na compreensão da tarefa educativa se deve ao fato de que nossa cultura tem se assentado sobre a ideia da “divisão do homem em razão e sentimento como dois compartimentos estanques, onde o primeiro se sobrepõe ao segundo, na busca das verdades da vida”. (DUARTE, 1995 p. 68)

Segundo Lousada (2011), “o divórcio entre razão e sensibilidade, instalado inicialmente por Platão e Aristóteles, irá perpassar toda a história da filosofia ocidental. E as artes se inscrevem nesse debate filosófico sobre o conhecimento, ora como o contraponto negativo da razão, como fizeram as tendências racionalistas, ora como a manifestação mais perfeita do espírito, maneira privilegiada de alcançar o absoluto” (p.39). Deste modo pode-se compreender a falta de uma construção unívoca a respeito do que seja arte, do seu valor e, por consequência, de seu ensino, que transitam entre a desvalorização absoluta, de um lado, e o supremo valor inatingível ou o dom divino, do outro lado.

Historicamente, então, a arte oscila entre ser algo muito importante ou sem importância alguma, daí a dificuldade de compreensão quando a questão é o ensino

de arte, chegando a se questionar a sua necessidade ou justificando a sua presença na escola apenas como suporte a outras áreas de conhecimento. Por isso, diferentes autores têm apresentado perspectivas distintas a respeito da tarefa ensinar artes visuais e de qual é o papel do professor nesse ofício.

Para Barbosa (2009), a “arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano” (p. 4). Vista, então, como uma diferente forma de o ser humano interpretar o mundo, a arte permite colocar em jogo um tipo distinto de conhecimento, dando às pessoas outra capacidade que vai além das palavras e que lhes permite formular significados e estabelecer julgamentos fora do limite da linguagem e do racionalismo. Arte permite ao ser humano lidar com o que vai além do óbvio e do racional. E é por isso que Barbosa (2009) sentencia: “arte não é apenas socialmente desejável, mas socialmente necessária” (p. 5). Dentro desta compreensão, a autora pontua que o ensino de arte permite o desenvolvimento de outros tipos de pensamento (divergente e visual) e do conhecimento presentacional (captação e processamento da informação através da imagem), característicos da área, possibilitando, em suma, trabalhar com o desenvolvimento integral da inteligência.

Do mesmo modo, Duarte. (1995) pontua a questão da arte como uma forma distinta de compreensão do mundo, pois o sentimento humano, entendido como “a apreensão da situação em que nos encontramos, que precede qualquer significado que os símbolos dão” (p. 16), se localiza numa região em que o pensamento e a linguagem não alcançam. Para Duarte (1995), o conhecimento se constrói na articulação entre o sentir e o simbolizar, “contudo, não há linguagem que explicita e aclare totalmente os sentimentos humanos” (p. 16), e é aí que entra a arte e seu ensino, uma educação estética que vise não apenas a acumulação de conhecimentos, mas que antes entenda que a “aprendizagem supõe uma integração harmônica entre o saber e o agir, entre o sentir e o pensar” (p. 117). Relacionando arte à criatividade, capacidade criadora humana, e ao acesso que ela dá às dimensões impossíveis de

serem alcançadas pela lógica e pelo pensamento discursivo, Duarte. (1995) defende a importância da arte na vida humana e, por conseguinte, na educação. (p. 118)

Barbosa (2009) coloca ainda a arte no mesmo patamar das demais disciplinas escolares, pois entende que “como a matemática, e a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Constitui-se, portanto, num campo de estudos específico e não apenas mera atividade” (p. 7). Distinguindo as atividades, que dão suporte às disciplinas ou conteúdos escolares dos campos de conhecimento que acabam por constituir as disciplinas, a autora aborda a questão da importância da Arte como objeto e conteúdo de ensino e aprendizagem. Técnicas artísticas, assim como técnicas de pesquisa e/ou de apresentação de trabalhos escolares podem servir como instrumentos a quaisquer ações de ensino na escola, inclusive nas aulas de arte, mas a arte não pode apenas servir às demais disciplinas.

Ivalberg (2017), partindo do pressuposto de que “o conhecimento sobre arte é imprescindível ao estudante porque perpassa relações interdisciplinares, além de favorecer a construção do pensamento artístico” (p. 169), defende que o ensino de arte deve ser compreendido como um direito que dá acesso aos bens culturais. Assim, a arte é considerada um patrimônio ao qual o aluno deve ter acesso através da arte/educação. Para a autora, o professor tem “o papel de promotor das aprendizagens na área, orientador dos percursos do fazer artístico e da compreensão dos conteúdos”. (p.182)

Lampert (2015) alerta para a dicotomia entre “o que se ensina nos cursos universitários de Artes Visuais e o que a Educação Básica pressupõe como conteúdo” (p.106), pois, segundo a autora, a disciplina escolar é marcada pela prática polivalente, evidenciando quantidade e não qualidade, e insistindo em modelos de como ensinar (metodologias teóricas), enquanto as faculdades formam professores dentro da área específica de artes visuais. Assim, a questão que se impõe diante do exposto por Lampert (2015) é se a formação continuada docente tem como um de seus objetivos suprir esta lacuna.

A respeito do ensino de arte, Lampert (2015) defende duas questões sobre as quais não há unanimidade, mas vale a pena refletir: primeiro, a necessidade do ensino

da história da arte, não para reforçar uma cultura hegemônica, mas para possibilitar a desconstrução de referenciais preestabelecidos; segundo, que o professor de arte deve, necessariamente, ter uma prática como artista (compreender e saber para poder ensinar). “A experiência precisa transitar pela vivência e pelo conhecer o que se faz. Neste caso, conhecer significa experimentar para então produzir sentido e ensinar” (LAMPERT, 2015, p. 106). Considerado desta maneira, sem especificar a que se refere esta vivência e a que tipo de história se fala, pode-se depreender que ainda exista uma grande valorização do professor-artista e do foco nos cânones tradicionais da arte acadêmica como norte do ensino, e tal posicionamento, de certo modo, parece excludente em relação às diversas possibilidades artísticas e suas abordagens no mundo contemporâneo.

O professor Belidson Dias (2011) analisa a trajetória da arte na educação a partir dos diferentes enfoques de arte no decorrer da história, em que nomenclaturas distintas foram surgindo para explicar variadas formas de encarar o fenômeno. O que se observa é uma grande mudança na forma de compreender a arte na história ocidental que vai desde as Belas Artes (valorização do Belo; dicotomização entre arte e artesanato), passando pelas Artes Plásticas (que associa a estética à ideia do sensorial; relativo à modernidade), pelas Artes Visuais (que coloca em cena novas tecnologias de produção de imagem, centrando na visão), e chegando à Cultura Visual (associada aos estudos da cultura e do social, ao mundo das imagens que vai além das categorias da história da arte tradicional). Da mesma maneira, o ensino de arte caminha, dependendo da compreensão do que seja arte, assumindo novos propósitos, enfoques e nomes.

No Brasil tivemos: artes e ofícios, desenho, trabalhos manuais e artes aplicadas, educação pela arte, educação artística, arte-educação, ensino da arte. E o que se vê não é apenas o surgimento de novas nomenclaturas, mas a compreensão de novos objetivos e papéis para a arte na escola. No entanto, como ressalta Dias (2011), não há uma eliminação total de uma forma ou proposta de ensino de arte pelo surgimento de outra, “a cena contemporânea é marcada pela flexibilização dos rigores

dos seus usos, pela justaposição de ideias, aproximação de conceitos e fragmentação de valores”. (p. 51)

Dias (2011) propõe a adoção de Arte/Educação ou Ensino de Arte Visuais como “qualquer prática de ensino e aprendizagem em artes visuais e visualidade, em qualquer relação de tempo e espaço” (p. 53). Concordando com Dias (2011), compreende-se aqui que a escolha desta ou daquela nomenclatura para definir uma forma ou proposta de ensino está implicada num caráter político e que isso define “sua localização, sua articulação de fala, e seu discurso” (p. 54). Faz-se, então, a opção por Ensino de Arte Visuais e Arte/Educação, pois a tarefa do docente em arte não é mais a de um reproduzidor da história, nem a de um instrutor de desenho, nem a de um facilitador de experimentações apenas, mas esse alguém portador de um saber específico de sua área – arte como campo de conhecimento – e de sua atividade, e cuja tarefa é ensinar, envolvido num processo educativo, numa escola e numa sociedade.

Para além da trajetória histórica da arte na educação escolar é preciso pensar ainda a atualidade da imagem na sociedade, pois a arte não tem mais o privilégio de ser sua única fonte. Os alunos já chegam às escolas imersos num mundo imagético e tal constatação vai impactar a atividade do professor. “A arte/educação precisa mudar para que possa abordar os efeitos sociais da proliferação sem precedentes da imagética comercial que, atualmente, satura a vida diária em várias partes do mundo.” (DUNCUM, 2011 p. 15)

Pensando, então, o professor de artes visuais sob o enfoque do saber docente é preciso buscar delimitar o que é ou quais são os saberes próprios deste profissional a partir do entendimento do que é específico da área, quais os saberes disciplinares, e com que currículo este profissional lida, o que está envolvido nos saberes curriculares. Seguindo nesse raciocínio, deve-se ainda discutir a questão da experiência e da vivência desse professor que constituem os saberes experienciais.

Historicamente, no Brasil, vimos que conforme a nomenclatura e a concepção de arte ia mudando, se esperava o ensino de uma “arte diferente”: artes e ofícios (formação do bom sujeito, educação jesuíta, hierarquizada social e racialmente),

desenho (valorização do desenho acadêmico e da cópia), trabalhos manuais e artes aplicadas/industriais (arte para o desenvolvimento da capacidade motora e criadora, preparando para o trabalho), educação pela arte (valorizava a auto expressão), educação artística (caráter polivalente do ensino de arte), arte-educação (criatividade articulada aos processos mentais, percepção visual associada com cognição), ensino da arte (centrado na imagens e questões da democratização no acesso a arte e cultura) (NASCIMENTO apud DIAS, 2011 p. 52).

Tardif (2014) define que os saberes disciplinares vêm da tradição cultural e social, são definidos pelas instituições universitárias e aplicáveis como conteúdos das disciplinas e que os saberes curriculares denotam o modo como a escola organiza seus programas. Entendendo que a tradição cultural relativa à arte vem vivenciando mudanças de compreensão desde o Brasil Colônia, tanto na escola quanto na universidade, o que se pode observar é que os saberes disciplinares vêm também sendo modificados, afetando as posturas dos docentes de arte. Por outro lado, como aponta Lampert (2015), pode-se observar a distância entre o que os cursos universitários ensinam e o que os currículos escolares preconizam, e isso vai impactar os saberes curriculares devido ao distanciamento entre o que fora aprendido na formação inicial e a prática de sala de aula, e aí também se colocam em jogo as dificuldades das idas e vindas de políticas públicas e governamentais a respeito do currículo escolar de arte.

E, para além desse quadro histórico e político, tem-se o caráter subjetivo ou fluido das artes visuais, esta área que trata de um conhecimento que extrapola o científico, o cognitivo, o exato, não sendo tão facilmente mensurável e controlável como outras disciplinas no contexto escolar. É possível então delimitar definitivamente quais os saberes implicados na docência em artes visuais?

O que se observa na tarefa do professor de artes visuais é um acumulado histórico de possibilidades que, especificamente sobre os saberes disciplinares e curriculares, vêm envolvendo conteúdo histórico e técnico/experimental (práticas de ateliê), por vezes com a sobreposição de um ou de outro conforme o enfoque político pedagógico adotado. E, nos dias de hoje, o professor de artes visuais vê-se também

com o desafio de ter imagens dominando o universo social no qual estão mergulhados os alunos. Assim, os saberes disciplinares precisam ser acrescidos da demanda da cultura visual, pois “o professorado precisa revisar o que constitui os fundamentos de sua prática e criar novas maneiras de conhecer e de relacionar-se com o conhecimento e com os aprendizes” (Hernández, 2007 p. 15).

Nesse cenário de composição da prática é que se localizam os saberes experienciais, os quais abarcam, além da história pessoal e das experiências em escolas, a vivência do professor com a Arte. Mesmo que o professor de artes visuais não tenha uma prática efetiva como artista, em ateliês e exposições, é um profissional com formação artística, na qual desenvolveu um olhar estético e que por isso se relaciona com objetos artísticos de modo singular, podendo ainda ter, mesmo que informalmente, uma prática de expressão artística pessoal. Ainda carece de estudo esta compreensão do professor de artes visuais sob o enfoque dos saberes experienciais, que pela vivência artística, para além da formação inicial, pode o distinguir de professores de outras áreas. No entanto, é possível afirmar que, como os saberes experienciais são compostos por todas as vivências e experiências dos docentes, o fazer artístico do professor de artes visuais terá impacto em seu saber docente.

IV - CONCLUSÃO, próximos PASsos.

É neste somatório de saberes que já se pode reconhecer hoje no professor de artes visuais, um profissional que difere tanto do instrutor de desenho, quanto do professor polivalente ou do professor-artista, mesmo sem haver rompimento com os saberes disciplinares historicamente acumulados. Castro (2017) aponta que “o surgimento de conceitos, técnicas e materiais inéditos para produção em Arte, bem como de estratégias de ensino na arte/educação, não comprometem a continuidade dos usos daqueles que já estavam em vigor” (p.31), isto reflete no fato de que, embora hoje o professor de artes visuais tenha diferenças conceituais importantes em relação a seus antecessores, não há uma inovação absoluta com temas e formas de abordagem da arte na escola, o que espelha a complexidade dos saberes docentes envolvidos.

Compreendendo como Ferreira (2014) que “os saberes não chegam prontos aos professores, eles precisam ressignificá-los de acordo com a realidade que permeia sua atividade docente. Conhecimentos escolares, pedagógicos, docentes e da prática profissional se misturam às características do professor diante de uma complexa atividade diária que o mesmo exerce com o objetivo de gerar ensino e aprendizagem” (p. 40), portanto, é preciso olhar para o professor de artes visuais como um profissional em construção constante.

Nesta construção entram em jogo os saberes docentes: forjados na história pessoal (com suas vivências artísticas) e acadêmica do professor, reelaborados na prática escolar em salas de aula, compostos do conhecimento histórico das artes e do fazer técnico e experimental de diferentes possibilidades artísticas, relacionados a perspectivas político-pedagógicas da escola e dos programas curriculares, e tendo como suporte ou pano de fundo a vivência pessoal do professor com a arte.

Vimos que o Ensino Médio, por ser a última etapa da educação básica que antecede a Educação Superior, sofre influência direta dos exames de ingresso às IES, no que diz respeito à seleção dos conteúdos e à forma como esses conteúdos são ministrados e avaliados. A princípio seria a análise desses impactos e influências

externas ao trabalho docente o ponto de partida dessa dissertação, e, de alguma forma permeiam a pesquisa, porém, não guia mais o texto. O caminho foi se delimitando a partir de mim, confesso que houve uma resistência em abraçar a pesquisa narrativa, autobiográfica principalmente. Mas não consigo imaginar um percurso mais honesto com minha caminhada docente e acadêmica do que esse que foi traçado.

Percorrer minha caminhada discente sendo permeada pelo Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília desde cedo, com questões e situações, que acredito não serem exclusividade minha me comparam, visitar o lugar de jovem professor que vai formando sua identidade docente foi extremamente produtivo para o estudo.

Na revisão bibliográfica vi a necessidade de contextualizar o PAS-UnB na sua história e contexto na região, inclusive para que pessoas de outras localidades possam ao ler esse texto compreenderem o tamanho do impacto desse programa no Ensino Médio, pelas minhas lentes. A contribuição da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky foi uma das maiores adições à esse trabalho legadas pela minha primeira orientadora, a Professora Doutora Rosana de Castro, permear a pesquisa com as grandes lições da Educação Libertadora de Paulo Freire foi inevitável, por toda sua influência, praticamente diária, no meu trabalho docente, entrelaçar os pensamentos de Vygotsky e Freire foi de fato um dos mais satisfatórios desafios que enfrentei nesse percurso.

Estudar a Autonomia Docente foi fundamental, pois, foi questionando esse parâmetro dentro do meu dia-a-dia em sala de aula que ele, praticamente emergiu nos estudos desse mestrado e defini-lo e implementá-lo é um desafio cotidiano, visitar constantemente quais são as indagações que atravessam meu trabalho docente formam a minha autonomia.

Pensar o fazer docente, principalmente do professor de artes visuais é a força motriz dessa pesquisa e pretendo com esse texto que as discussões sejam fomentadas, discutidas e divulgadas para que os venham depois de mim possam olhar

não somente para trás como para os lados e se enxergarem nas complexidades desse trabalho.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, C. J. G.; OLIVEIRA, R. A. de. Narrativas Visuais de Trajetórias Docentes. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 7, n. 21, p. 292–306, 2022. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2022.v7.n 21. p292-306. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/11217>. Acesso em: 20 out. 2023.

ALVES, Rubem. **A complicada arte de ver**. Crônica publicada na Seção Sinapse, jornal "Folha de S.Paulo", versão on-line. 2004 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml> . Acesso em 18 de out. de 2023.

ARCE, A. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 251-283, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VWpK5QqzkMzX9MrdJNHZRpM/?format=pdf>. Acesso em: 21 out. 2023.

ARIAS, A. ALVARADO, S. **Investigación narrativa**: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. Revista CES Psicología, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf> Acesso em: 22 out. 2023.

BARBOSA, M. **Racionalidades e papel do educador: Perspectiva simples e abordagem complexa**. 2000. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6218.pdf>. Acesso em: 07 de out. 2023.

BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino da Arte**: anos 80 e novos tempos. 7ª Edição revisada. São Paulo: Perspectiva. 2009

BACCHETTO, J. M **O vestibular seriado e suas contribuições para o aperfeiçoamento do acesso ao ensino superior**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em e educação, 2004.

BRASÍLIA, Universidade de Brasília. Centro de Seleção e Promoção de Eventos (CESPE), **Programa de Avaliação Seriada (PAS)**, Subprograma 2016 – 2ª Etapa. 2016. Disponível em www.gie.cespe.unb.br. Acesso em: 07 de fev. 2023.

BRASÍLIA, CEBRASPE. **O que é o PAS**. Disponível em: <https://www.cebraspe.org.br/pas-unb/>. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASÍLIA, **Comissão Especial de Acompanhamento do PAS**, 1998.

BOLÍVAR, B. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2002. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=239448> Acesso em: 28 set. 2023

BOLÍVAR, A. DOMINGO, J. **La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica**: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research*, 2006.

CASTAÑEDA, A. Identidad del docente de posgrados en educación. Una mirada compleja. Repositorio institucional 2016 Disponível em: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2987/Castanedaana2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 29 set. 2023

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. (2. ed.) São Paulo: Cortez Editora, 2012

CESAR, L. J. T. **Mecanismos de seleção para o ensino superior e desigualdade educacional**: um estudo sobre o PAS e o vestibular na Universidade de Brasília. (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, 2013

DIAS, B. **O I/Mundo da Educação da Cultura Visual**. Brasília: Editora da Pós-Graduação em Arte da UnB. 2011

DÍAZ, R. M.; Neal, C. J.; Amaya-Williams, M. **As origens sociais da autorregulação**. In: Moll, L. C. VYGOTSKY e a Educação. *Artmed*, 2001.

DUARTE, J. F., Jr. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 4ª edição. Campinas: Papyrus. 1995

DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento popular na formação do professor** (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, 601-625, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

DUNCUM, P. Por que a Arte-Educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: Martins, R. e Tourinho, I. (orgs.) **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. UFSM. 2011

FEITOSA, R. A. & BODIÃO, I. S. **As teorias sobre o “professor reflexivo” e suas possibilidades para a formação docente na área de Ciências da Natureza**. Revista entre ideias, 4(1), 185-199. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/2317-1219f.v4i1.9776>. Acesso em: 23 out 2023

FERNANDEZ, A. **O Saber em Jogo** – a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERREIRA, J. de L. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. In.: Ferreira, J. de L. (org.) **Formação de Professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis/RJ: Vozes. 2014

GADOTTI, M. **A Autonomia como Estratégia da Qualidade de Ensino e a Nova Organização do Trabalho na Escola**. In: Seminário Nacional; Escola Cidadã: Aprender e Ensinar Participando; Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, E-book. Disponível em: http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Escola_Cidada/A%20autonomia_qualidade_ensino_1994.pdf. Acesso em: 16 jun 2023.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: A Prática à Altura do Sonho**. Disponível em: <http://memorial.paulofreire.org/pdfs/A%20voz%20do%20biografo%20brasileiro%20A%20pratica%20a%20altura%20do%20sonho.pdf>. Acesso em: 16 out 2023

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1992.

GIROUX, H. **Higher education under siege: implications for public intellectuals**. Thought & Action, Fall, p. 63–78, 2006. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/42981765>. Acesso em: 04 jun. 2023

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988

GOTTSCHALL, L. M. **A influência do Programa de Avaliação Seriada - PAS/UnB no ensino médio: o caso da matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação - Pontifícia Universidade Católica de Brasília, 2008.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual, proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre/RS: Mediação. 2007

IABELBERG, R. **Arte/Educação Modernista e Pós-Modernista: fluxos na sala de aula.** Porto Alegre: Penso. 2017

KUNZ, S. A. **S A expressão espacial da qualidade da educação, a partir da lente do PAS/UnB** – contribuição para o aprimoramento dos indicadores de avaliação do ensino médio no Distrito Federal. Tese (Doutorado – Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, 2019.

LAMPERT, J. Tessituras sobre Arte e Arte/Educação, ou deambulações no ensino de arte. In: Oliveira, M. O. de, & Hernández, F. **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais.** 2ª edição revisada e ampliada. Santa Maria: Ed. da UFSM. 2015.

LIBANEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? p. 53- 80. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUSADA, T. **A Interpretação da Imagem: subsídios para o ensino da arte.** Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ. 2001

PALANGANA, I. S. **Desenvolvimento & aprendizagem e Piaget e Vigotski: a relevância social.** São Paulo: Plexus, 1994.

PINO, A. **O social e o cultural na obra de Vigotski.** Educação e Sociedade, Edição especial. Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2023

PIMENTA, S. G. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica.** p. 17- 52. In: PIMENTA, S. G.; Ghedin, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4. ed. São Paulo: Cortez.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Vozes, 2012.

SANTOS, V.C. **O Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília: análise dos determinantes do acesso e avaliação do desempenho dos alunos na universidade** – 2013.

SCHÄFER, E. D. A., OSTERMANN, F. (2013) **Autonomia profissional na formação de professores: Uma análise de entrevistas realizadas num mestrado profissional em ensino de física.** Revista electrónica de enseñanza de las ciencias. Ourense. Vol. 12, no. 2 (2013), p. 287-312. <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/94808> Acesso em: 02 jul. 2023

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M., & GAUTHIER, C. O Professor como “Ator Racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., & Charlier, É. (orgs.) **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2ª edição revisada. (pp. 185 – 210) Porto Alegre: Artmed. 2001

TARDIF, M., & LESSARD, C. **O Trabalho Docente** – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014

TEODORICO, I. L. R. **Um olhar analítico sobre o público e o privado no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília – PAS/UNB**. 2013. 44f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

VYGOTSKY, L. S., Luria, A. R. Leontiev, A. N., & Cipolla, J. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Ícone, 2005.

VYGOTSKY L.S. **Psicologia pedagógica**. Martins Fontes, 2003.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. p. 115-138. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.