

**MODOS DE VER A DOCÊNCIA  
ENTRE LICENCIANDAS DA UFPB**

**WAYS OF SEEING TEACHING  
AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS OF UFPB**

**MODOS DE VER LA DOCENCIA  
ENTRE ESTUDIANTES DE LA UFPB**

SARDELICH, Maria Emilia  
emilisar@hotmail.com

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

**RESUMO** Este artigo tem por objetivo dar visibilidade às representações da docência que estão se construindo em um contexto de desprofissionalização e excesso de informação/imagens que afetam nossos modos de pensar, agir e aprender, entre licenciandas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A investigação situa-se no âmbito da Cultura Visual, compreendendo o visual como lugar de interação social, no qual transitam enunciados conflitantes em meio a processos de identificação. Os resultados apontam para uma visualidade comum atrelada à missão docente vocacional. Junto a essa visualidade comum emerge outra que consideramos transgressora, sinalizando outro modo de ver, fazer ver e ver-se na docência.

**Palavras-chave:** Docência. Formação de Professores. Visualidade.

**RESUMEN** Este artículo tiene por objetivo dar visibilidad a las representaciones de la docencia que se están construyendo en un contexto de desprestigio profesional y exceso de información/imágenes que afectan nuestros modos de pensar, actuar y aprender, entre estudiantes de la Universidad Federal da Paraíba (UFPB). La investigación se fundamenta en el campo de la Cultura Visual, comprendiendo el visual como un lugar de interacción social, en que transitan enunciados conflictivos en medio a procesos de identificación. Los resultados señalan una visualidad común enlazada a la misión docente vocacional. Al lado de esa visualidad común aflora una otra que consideramos transgresora, indicando otro modo de ver, hacer ver y verse en la profesión.

**Palabras clave:** Docencia. Formación del Profesorado. Visualidad.

## **1 INTRODUÇÃO**

A formação docente no Brasil está regulada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior - cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada. Esta é a última prescrição legal para organizar os currículos das

Licenciaturas no País e, também, mais uma tentativa de se responder as demandas feitas à formação de professores no século XXI.

O artigo 2º, parágrafo primeiro, dessa Resolução, compreende a docência como ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico; envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

O artigo 7º ratifica, como princípios para a formação inicial e continuada, os princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a permitir o desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar, o compromisso social e a valorização do profissional da educação (BRASIL, 2015).

## **2 A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

Em pesquisas realizadas com docentes, Oliveira (2004) constatou que, apesar de se sentirem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, eles também expressam uma contínua sensação de insegurança e desamparo, tanto do ponto de vista objetivo, pois lhes faltam condições de trabalho adequadas, quanto do ponto de vista subjetivo. As dificuldades inerentes ao exercício profissional, aliadas a uma política educacional que não valoriza o saber/fazer docente, fomentam o êxodo desses profissionais das escolas de Educação Básica.

A intensificação e estandardização do tempo de trabalho docente, que implica no aumento da quantidade de atividades e de responsabilidades atribuídas, assim como variedade de tarefas no mesmo tempo de trabalho, não só provoca a desprofissionalização docente, mas também atenta contra o direito à educação. Também afeta gravemente a educação pública (JEDLICKI; YANCOVIC, 2010).

Vianna (2013) observa que a docência abriu um dos primeiros campos de trabalho para as mulheres brancas estudadas das chamadas classes médias. Ao mesmo tempo em que essas mulheres protagonizavam a luta pela participação feminina na esfera econômica e política também representavam uma feminilidade idealizada. A autora compreende que a feminização do magistério não abarca, apenas, o aspecto quantitativo, mas também o modo como os denominados significados femininos –amor, cuidado, domesticidade- estão representados nessa atividade.

Vianna (2013) afirma que esses significados não são associados à competência profissional nem ao engajamento político sindical. Costa (2010) recorda que o projeto de universalização da escolarização básica abriu um campo de trabalho que foi ocupado pelas mulheres, não sem luta, porém a terceira década do século XX já sinalizou o declínio do *status* social da profissão, interpretado pela Sociologia como proletarização do trabalho docente.

A proletarização refere-se à degradação das condições de trabalho, um processo de racionalização que, paulatinamente, revela a constante perda de controle e autonomia dos docentes sobre o sentido e conteúdo do seu saber/fazer nas instituições escolares. Apple (1987) observou que em toda categoria ocupacional as mulheres estão mais sujeitas à proletarização dado o modo que o capital tem, historicamente, tirado proveito das relações patriarcais. Também advertiu sobre como a ideologia do profissionalismo opera como parte de uma dinâmica que entrelaça classe e gênero.

Com muita constância, a mídia brasileira tem dado atenção ao fenômeno de desprofissionalização docente e, de modo mais disperso, também tem feito circular algumas imagens de docentes que resistem a aceitar a precária situação educacional brasileira como uma fatalidade. As imagens mostram profissionais posicionando-se publicamente, seja em Assembleias Legislativas (Figura 1), seja nas ruas, manifestando sua expressão pessoal e a compreensão do contexto profissional (Figura 2), como também se posicionando frente à violência policial (Figuras 3 e 4).

Figura 1  
 Professora manifestando-se diante da  
 Assembleia Legislativa (PR), Curitiba,  
 29/04/2015.

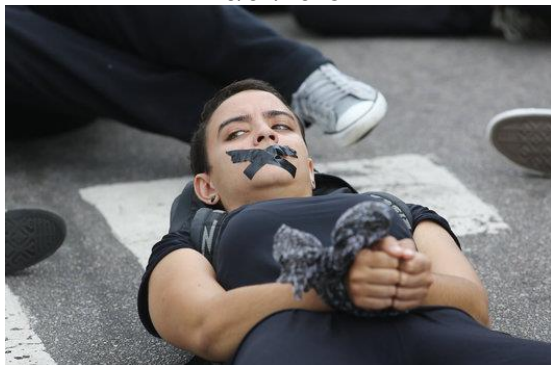


Foto: Giuliano Gomes/Estadão Conteúdo

Figura 2.  
 Greve dos Professores,  
 São Paulo (SP)  
 13/03/2015.

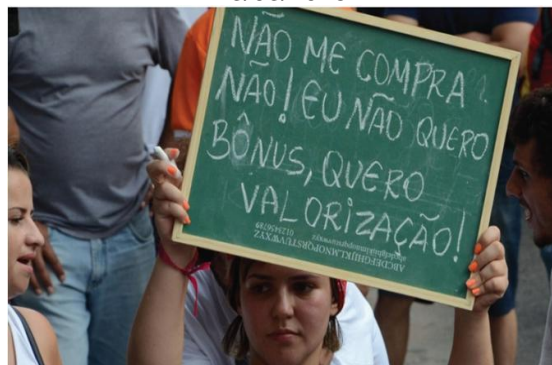


Foto: J. Duran Machfee / Estadão Conteúdo

Figura 3.  
 Professora Lenita Oliveira,  
 Greve dos Professores, RJ 3/10/2013.



Foto: Fabio Motta / Agencia O Dia

Figura 4.  
 Professora diante da Assembleia Legislativa  
 (PR), Curitiba, 29/04/2015.



Foto: Daniel Castellano/Gazeta do Povo/Estadão

Essas imagens contrastam com representações fabricadas no campo profissional do magistério, que tem posicionado as docentes na “ordem do coração” e não na “ordem da razão”, distanciando-as da participação democrática no domínio público, atrelando essa política cultural de identidade “às políticas neoconservadoras em andamento” (COSTA, 2006, p. 81-82).

Popkewitz (1995) alerta que a palavra profissão é uma “construção social, cujo conceito muda em função das contradições sociais em que as pessoas a utilizam” (POPKEWITZ, 1995, p. 38). É nesse cenário político-social, em meio aos

constrangimentos institucionais de todas as ordens que envolvem o precarizado saber/fazer docente, que encontro os problemas que me levam a pensar sobre minha responsabilidade de formadora em uma sociedade “campeã mundial de desigualdades” (SGUISSARDI, 2005, p. 216).

Compreendo o saber/fazer docente como um saber/fazer que se faz na medida em que se refaz/repensa (PAREYSON, 1993) e se fala sobre ele (FOUCAULT, 1986). Esta investigação se organiza a partir do desejo de compreender como nos relacionamos e aprendemos com e a partir de inúmeros artefatos visuais, que constroem nossos modos de ver, ser visto e nos fazer ver, em múltiplas imagens dispersas no fluxo midiático da contemporaneidade.

Considero que a profissão docente nutre-se da e na ambiência social, daquilo que é valor na coordenada espaço temporal em que se constitui. A docência é uma construção social e histórica em meio às disputas de poder para sua definição, que carrega uma multiplicidade de sentidos. É em virtude dessa polissemia que esta investigação debruça-se sobre os modos de ver a docência que circulam entre licenciandas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Esta investigação tem por objetivo dar visibilidade às representações visuais da docência que estão se construindo entre licenciandas desta Universidade em um contexto de desprofissionalização docente e excesso de informação/imagens que afetam nossos modos de pensar, agir e aprender.

Ao iniciarem seus cursos de formação, as licenciandas chegam com uma identidade, uma biografia em construção alicerçada em suas experiências de gênero, etnia e classe social (HERNANDEZ, 2005). Alves (2007) enfatiza que aprendemos gestos, expressões, maneiras de exercer a docência estando na condição discente. Blikstein (2006) adverte sobre como a qualidade de nossa atividade profissional depende dos modelos que conformaram nossas “teorias ingênuas” e destaca que, como docentes, somos bastante experientes em pensar sobre o ensino, pois passamos de dez a vinte anos de nossas vidas como discentes.

Freire (2001) refere-se às “posições ingênuas” do sujeito que, pela inexperiência do diálogo, mantém-se passivo. Desse modo é a experiência discente que dá forma às “teorias”, às “posições ingênuas” sobre a docência. É essa poderosa

fonte de modelos de professores e situações de aprendizagem vivenciadas como discente que pode levar o docente reproduzi-las, apesar das “teorias científicas” estudadas nos cursos de licenciatura.

Fundamentada nesses autores, abordei o componente curricular Didática, dos cursos de licenciatura, a partir da memória do processo de escolarização das licenciandas, para deflagrar uma reflexão sobre suas experiências como discentes. Outras estudiosas da área, como Abrahão (2011), André (2004), Arenhaldt; Marques (2010); Candau (2004), Cunha (1997), Passeggi (2011), Pimenta (2004), Scholze (2007), também têm trabalhado com a memória educativa de licenciandas e licenciadas, porém essas pesquisadoras enfatizam narrativas com a linguagem verbal.

A proposta desta investigação trabalha em uma perspectiva transdisciplinar, por situar-se no campo de estudo da Cultura Visual, fazendo uso das linguagens verbal e visual, além de fomentar o compromisso social e valorização da docência. Categorizo como uma perspectiva transdisciplinar compreendendo, com o auxílio de Nicolescu (1999), que o prefixo “trans” refere-se àquilo que está, ao mesmo tempo, entre, através e além de qualquer disciplina, posto que seu objetivo é a compreensão do mundo presente.

A partir das imagens pretendo compreender as transformações da profissão docente na contemporaneidade, como estão sendo construídas essas representações, a tentativa de fixar significados e como isso pode afetar o exercício profissional. Por essa razão, na produção verbal a licencianda narra sua experiência escolar, destacando práticas vivenciadas que considere positivas e negativas para sua aprendizagem. Na produção visual a licencianda apresenta uma imagem que, para ela, represente a docência, o exercício profissional. A imagem pode ser de autoria própria ou alheia -sempre e quando indique a fonte da imagem- produzida a partir de qualquer técnica: desenho, pintura, colagem, fotografia, entre outras.

A onipresença e hipertrofia da imagem no mundo contemporâneo tem atraído diferentes áreas do conhecimento para o seu estudo e cada uma destas tem tratado a questão relacionada com a imagem, e a visualidade, de um modo diferente; porém encontramos um campo de estudo, que emerge entre as fronteiras das Artes e

Ciências Humanas, que vem sendo denominado de Cultura Visual. Mirzoeff (2003) afirma que a visualização caracteriza o mundo contemporâneo e considera a Cultura Visual como uma tática para estudar a genealogia, a definição e as funções da vida cotidiana a partir da perspectiva do consumidor das imagens.

Desse modo, as representações visuais são um lugar sempre desafiante de interação social e processos de identificação. Consideramos que o diferencial da Cultura Visual em relação a outras propostas para o trabalho com as imagens, sejam elas da arte ou não, é focalizar a interpretação daquele que vê e não o objeto que é visto, nem o produtor desse objeto. A Cultura Visual privilegia a interpretação daquele que vê, os significados que constrói na medida em que se relaciona com os artefatos visuais, fala e é escutado, sobre a relação que estabelece entre o que vê e seu próprio contexto.

Scholze (2007) observa que a garantia de ser escutado depende de nossa capacidade de dizer coisas que façam sentido ao grupo ao qual nos dirigimos. Mais do que pensar em representações e artefatos, a Cultura Visual explora os discursos sobre os quais as representações constroem relatos do mundo e favorecem determinadas visões sobre esse mundo e nós mesmos. Por essa razão, questiona a tentativa de fixar significados nas representações e como isso pode afetar nossas vidas. Também discute as relações de poder que se produzem e se articulam por meio das representações e que podem ser reforçadas pelos modos de ver e produzir essas representações (HERNÁNDEZ, 2011).

A partir desses pressupostos da Cultura Visual discutimos coletivamente a partir das imagens produzidas ou selecionadas pelas licenciandas. A discussão coletiva se inicia a partir da livre associação de palavras, pois considero que este procedimento alivia os filtros de censura das licenciandas em busca da categorização unidimensional em respostas certas e erradas, base da avaliação escolar (BLIKSTEIN, 2006), como também da resposta que as licenciandas supõem que a docente/investigadora espera ouvir.

O foco da discussão coletiva não recai sobre o que pensamos dessas representações, mas sim nas narrativas que essas imagens fazem circular e, a partir dessas, propor uma reflexão sobre o exercício da docência na contemporaneidade.

Explorei o modo pelo qual as narrativas favorecem determinadas visões de docência. Julgo necessário discutir com as licenciandas os processos de significação da docência e de nossas relações com os demais e o meio ambiente em nossos espaços de aprendizagem. Penso, como Marcelo (2009), que o processo de formação das licenciandas deve dar atenção às representações, crenças e preconceitos de discentes e docentes, pois estes afetam a aprendizagem da docência, possibilitando ou dificultando as transformações.

Fazer emergir e circular as representações sobre a profissão pode levar ao questionamento de nossas ideias e noções sobre essa prática e colaborar para a reflexão e construção de outros processos de identificação profissional. Considero que essa produção verbal e visual pode ser uma experiência significativa para que as licenciandas tomem consciência de seus posicionamentos e compreendam as representações de docência que já construíram.

A seguir, apresento os achados encontrados com estudantes da Licenciatura em Letras da UFPB, as visualidades que denomino de comuns e transgressoras. Por fim, as transitórias considerações alcançadas neste processo de investigação.

### **3 ACHADOS NA LICENCIATURA EM LETRAS**

Esta investigação se realiza em diversos cursos de Licenciatura da UFPB, porém este artigo focaliza o trabalho com a Licenciatura em Letras, no primeiro semestre de 2014. Os trechos entre aspas que apresento a partir deste ponto foram extraídos da produção textual das licenciandas ou da fala em momentos de discussão coletiva, gravadas em áudio e posteriormente transcritas. No início do período do componente curricular Didática realizo atividades de diagnóstico inicial para a criação do percurso de trabalho.

Nessas atividades iniciais as licenciandas expressaram a expectativa de que o componente curricular lhes oferecesse um “*método*”, “*modo*”, “*jeito de ensinar*”, “*técnica*”, “*estratégia*”, previamente estabelecida que pudesse ser diretamente aplicada para o ensino de qualquer coisa independente do seu contexto de aplicação. Nesse diagnóstico emerge uma concepção de que esse suposto “*método*” permite



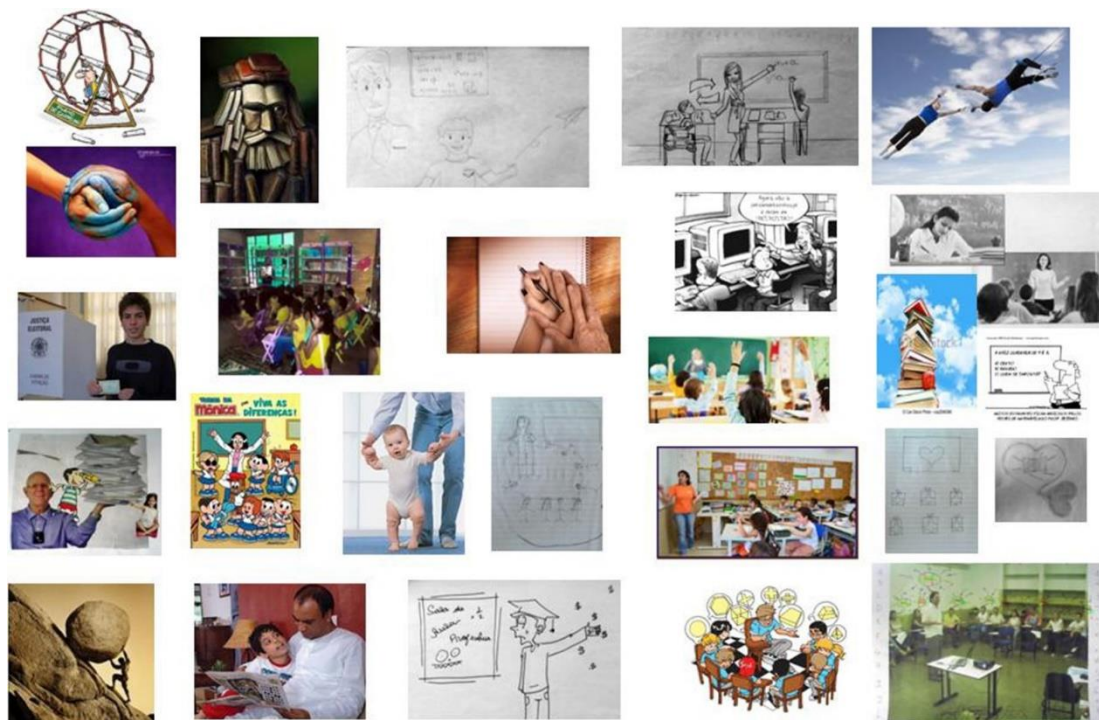
uma “prática eficiente”, uma “prática construtivista”, “que faz a diferença”, “que facilita a aprendizagem”, “que faz aprender a aprender”, “que forma o sujeito crítico”, “que desenvolve o cidadão”, “que constrói o conhecimento” “que faz o aluno crescer”.

Foram identificadas expectativas próximas da racionalidade técnica, instrumental, em confronto com a proposta cultural do percurso do componente curricular de problematizar as implicações das escolhas didático-pedagógicas no desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Houve também indicadores de valorização da atividade docente em suas dimensões ética, estética, técnica e política, como prática criativa e criadora (RIOS, 2010).

Na diagnose inicial também pude perceber o “choque de realidade” (MARCELO, 1999; TARDIF, 2012) vivido pelas licenciandas em virtude das inúmeras dificuldades observadas nos primeiros contatos com a instituição escolar decorrentes do estágio realizado no período anterior. Emerge em suas falas um desencanto com a escolha profissional, as dúvidas em relação a assumir uma sala de aula, pois a prática observada nas escolas é tomada como referência “do que é a realidade”, o que ocasiona uma severa crítica por parte das discentes em relação “ao que se estuda na Universidade”.

Participaram desse grupo de trabalho investigativo 23 licenciandas e 3 licenciandos. Das 26 imagens coletadas, 16 foram apropriadas em sites da Internet, e 10 são de autoria própria, sendo 6 desenhos a lápis preto sobre papel branco sem pauta (4) e papel pautado (2); 2 fotografias, sendo 1 fotografia com intervenção a caneta hidrográfica sobre a mesma; 2 colagens, uma de figuras retiradas de revista em papel colorido, recortadas e coladas sobre papel branco; a outra colagem foi realizada com duas imagens colhidas na Internet, impressas em branco e preto, e coladas sobre papel branco.

Figura 5 - Representações da Docência, Licenciatura em Letras, 2014.



Fonte: Material coletado na pesquisa

Das 26 imagens apresentadas, 23 aludem a figura humana e somente 3 não fazem referência direta à figura humana.

Figura 6 - Representações da Docência, Licenciatura em Letras, 2014.



Fonte: Material coletado na pesquisa

A sala de aula foi um cenário privilegiado, presente em 13 imagens.

Figura 7 - Representações da Docência, Licenciatura em Letras, 2014.



Fonte: Material coletado na pesquisa

A figura masculina, acompanhada ou não de crianças/jovens, é predominante na Licenciatura em Letras, presente em 11 imagens.

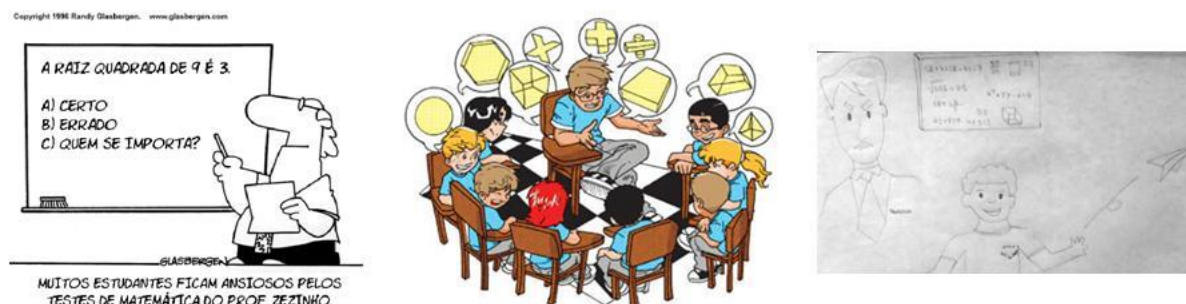
Figura 8 - Representações da Docência, Licenciatura em Letras, 2014.



Fonte: Material coletado na pesquisa

Chamou a nossa atenção o fato dessa figura masculina ser representada associada à matemática em 3 imagens:

Figura 9 - Representações da Docência, Licenciatura em Letras, 2014.



Fonte: Material coletado na pesquisa

Em relação à representação masculina, associada à matemática, indagamos as licenciandas sobre essa incidência. Vale notar que as estudantes associaram a essas representações expressões como: “o terror do ensino médio”, “matemática é o mais difícil de ensinar”, “fracasso” “desgosto”, “é um pesadelo”, “aflição”, “aversão”, “medo”, “o conteúdo mais importante”, “é muito difícil”, “é muito complicada”, “cansativa”, “desprazer”, “difícil de aprender”, “ruim demais”, “é uma matéria horrível”.

A figura feminina, acompanhada ou não de crianças, está presente em 7 imagens, sempre no espaço da sala de aula.

Figura 10. Representações da Docência, Licenciatura em Letras, 2014.



Fonte: Material coletado na pesquisa

As representações identificadas não causaram nenhuma estranheza durante a discussão coletiva com as licenciandas, que associaram palavras como: “tradição”, “rotina”, “mesmice”, “monotonia”, “tradicionalismo”, “antiguidade”, “comando”, “controle”, “superioridade”, “autoridade”, “verticalidade”, “dedicação”, “esforço”, “paciência”, “amor”, “cuidado”, “silêncio”, “silenciamento”, “organização”, “obediência”, “disciplina”, “submissão”, “ensino”, “nostalgia”, “letramento”, “professora modelo”.

A constância da representação da docência por uma figura feminina situada na sala de aula, vestida sobriamente e cercada por crianças, como se a sala de aula fosse uma extensão do lar, nos remeteu à observação de Louro (2006), pois são representações que continuam fabricando professoras desde o século XIX. São representações que deram, e continuam dando, significado e sentido ao que é ser professora. Essas representações não só indicam indícios de uma posição feminina, mas, sobretudo, um processo social por meio do qual uma dada posição é produzida.

A autora ratifica que observar a representação de um grupo social pode nos indicar o quanto esse grupo exercita o poder. Nesse sentido, as representações têm efeitos de poder e são construídas na dependência do poder. Em geral, as mulheres, e as mulheres professoras, são definidas e, portanto, representadas, mais do que se definem, por homens, seja na posição de parlamentares, clérigos, pais, legisladores,

médicos, entre outras, que se arrogam na função de porta-vozes da sociedade e falam sobre elas. “Como consequência, elas também acabam, frequentemente, definindo-se e produzindo-se em consonância com tais representações” (LOURO, 2006 p. 464-465). Essa representação continua a “fabricar” professoras, com a regulação do comportamento feminino no exercício da profissão.

#### 4 VISUALIDADES COMUNS

A representação da docência associada ao gênero apresenta variações entre os cursos de Licenciatura da UFPB. Em outras licenciaturas obtivemos a representação da docência associada ao gênero feminino. Na Licenciatura em Letras, quantitativamente a representação da docência associa-se à figura masculina, como apresentado na Figura 8.

Essa representação tem por cenário outros espaços que não somente a sala de aula e suscitou associações como: *“autoridade”, “paciência”, “respeito”, “dedicação para os alunos”, “mestre”, “o dom de ensinar”, “gosto pelo que faz”, “tem que ter o dom”, “vocação”, “devoção”, “amigo”, “esperança”, “sacrifício”, “pai”, “facilitador”, “ajuda para o aluno a sair do lugar em que está”, “detentor do conhecimento”, “a bagagem que o professor tem e que o aluno adquire”, “cidadania”, “o professor carrega os alunos”, “o professor tem que se sacrificar para o sucesso do aluno”, “me esforcei tanto para ganhar tão pouco”, “esforço”, “rotina”, “monotonia”, “repetição”, “castigo”, “sofrimento”, “alienação”, “insistência”, “persistência”, “aceitação”, “se fortalece no sofrimento”, “resignação”, “o peso das escolhas”, “conformidade”, “verticalidade”, “mesmice”, “impossibilidade de mudança”, “sem perspectiva”, “falta de imaginação”, “missão”, “missão impossível”.*

Considero essas imagens como visualidades comuns, como um campo de imagens de referência que compartilhamos num sentido semelhante ao senso comum, quando nos referimos a ideias, práticas, hábitos que nos aproximam (TOURINHO, 2009). Essa visualidade comum não rompe com os estereótipos vocacionais do modelo religioso. Nóvoa (1991) observa que a profissionalização da docência, que se configura no continente europeu ao final do século XVIII, pela ação

do Estado, substituiu a Igreja como a grande promotora do ensino até então. Apesar dessa substituição de controle, poucas foram as mudanças nas normas e nos valores originais do modelo religioso. A representação da “missão vocacional docente”, desse chamado ao sacrifício em favor de desvalidos, de doação sem recompensa, de realização independente de reconhecimento, de um dom que não é aprendido nem ensinado, de abnegação vocacional de “pai”, persiste entre licenciandas no século XXI.

Louro (1999) adverte para não incorrerem no erro de homogeneizar todos os discursos e práticas de sujeitos que exerceram e exercem a docência no Brasil, porém recorda que, apesar das múltiplas práticas e discursos sobre a docência, nem todos são considerados socialmente do mesmo modo. Alguns se fixam como os verdadeiros ou verdadeiras práticas docentes. Apesar dessa visualidade comum, também encontramos um outro modo de ver e ver-se na docência entre essas licenciandas.

#### **4 VISUALIDADES TRANSGRESSORAS**

Em uma narrativa o estranhamento é uma estratégia construída a partir do desvio do uso padrão da língua, e essa estratégia foi utilizada pela licencianda em Letras que escolheu a imagem a seguir.

Figura 11. Representações da Docência, Licenciatura em Letras, 2014.

Atos de Pesquisa em Educação – ISSN 1809-0354  
Blumenau – vol. 11, n. 2, p.531-552 ago./nov. 2016  
DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n2p530-552>



Fonte: Material coletado na pesquisa

Um par de trapezistas em atividade está representado nesta imagem. O trapézio é uma das atrações mais impressionantes do espetáculo circense pelo seu caráter aéreo, sem contato direto com o chão. Em linguagem circense esta imagem refere-se a uma *performance* em trapézio duplo, na qual os acrobatas assumem dois papéis diferentes: o *portô*, aparador ou apanhador, geralmente o mais forte e pesado da dupla, serve de base para o volante ou *ágile*, o mais leve que tem a função de realizar as acrobacias dirigidas pelo apanhador.

A imagem oferece um apanhador em ação para alcançar o volante que, supomos, abandonou o outro balanço para lançar-se em direção ao apanhador, pois o balanço do qual supostamente o volante lançou-se está fora do campo da imagem. A ação do par de trapezistas está representada ao ar livre, pois temos um céu ao fundo. As nuvens presentes no céu reforçam a linha diagonal criada pela ação do par de trapezistas, indicando a diagonal ascendente, que produz uma sensação positiva de movimento, crescimento, liberdade. O enquadramento, o ponto de vista do qual foi produzida a imagem, é de baixo para cima, o que também aumenta o motivo da imagem, produzindo uma sensação de engrandecimento das figuras representadas.



A imagem foi selecionada por uma licencianda que a coletou na Internet, em um Blog intitulado Carreira Autêntica<sup>1</sup>, destinado ao trabalho de *coaching*, técnicas para se conseguir atingir um objetivo, tanto profissional quanto pessoal, que se propõe a aprimorar a capacidade das pessoas de aprender e desenvolver suas habilidades sociais. Durante a discussão coletiva, a associação livre provocou palavras como: “coragem”, “ousadia”, “emoção”, “liberdade”, “voar”, “imaginar”, “confiar”, “sonhar”, “ir além dos limites”, “arrojado”, “risco”, “equilíbrio”, “treino”, “superação”, “precisão”, “colaboração”, “determinação”, “habilidades”, “prazer em fazer”, “apoio”, “partilhar”, “compartilhar”, “salto que a gente pode dar na vida”, “firmeza e flexibilidade”, “salto da academia para a profissionalidade”, “os riscos que se enfrenta em transpor os obstáculos”, “preparação”, “decisão”, “forma física e psicológica”, “na escola muitas vezes a gente fica de cabeça para baixo e quando você está quase caindo tem a ajuda”, “ajuda que não é só do professor”, “o professor se joga para alcançar o aluno”, “o professor joga para testar o aluno”, “o professor joga e se joga de forma proposital”, “disposição para buscar o que se quer, se deseja, se almeja”, “motivação”.

As licenciandas em Letras afirmaram que se surpreenderam com a beleza da Figura 11. Manifestaram que essa imagem “*fala da docência de outra forma*”, pois as fez pensar o trabalho docente de uma maneira poética, uma maneira que não haviam anteriormente imaginado. Compararam essa representação com outras imagens que foram escolhidas pela turma e consideraram que esta rompe com os “*clichês*”, os “*chavões*”, que situam o trabalho docente no “*lugar comum da sala de aula*”.

Consideraram que esta imagem destaca a “*dimensão estética*” do trabalho docente, pois “*para saltar de um trapézio ao encontro do outro é preciso confiar*”, “*suportar a vertigem para se alcançar o outro*”, “*é preciso lançar-se em direção ao outro sem redes de proteção*”. Relacionaram esta imagem com a abordagem de Rios (2010), uma das autoras estudadas durante nosso percurso, que destaca a sensibilidade e a beleza como elementos constituintes do saber/fazer docente. Rios (2010) identifica a dimensão estética do fazer humano e do trabalho docente como

---

<sup>1</sup><http://www.carreiraaautentica.com.br>

um movimento na direção da beleza, entendida como algo que se aproxima do que se necessita realizar concretamente para o bem social e coletivo.

Relacionei a observação das licenciandas sobre a dimensão estética do trabalho docente com a palavra grega *kalós* que, segundo Assmann (1996), é a principal para o entendimento de belo. *Kalós* que deriva do verbo *kaléo*, *kalein*: chamar, provocar, a marca interpelante da beleza. *Aisthesis* é o termo grego para a experiência da beleza, daí estética, que expressa etimologicamente a ação –corporal e anímica– de sugar para dentro, inspirar, agarrar envolvendo. *Aisthesis* conota percepção vital, ao invés de esteticismo.

Assmann (1996) lamenta que uma palavra tão expressiva, que alude a uma percepção e sensação, a uma sensualizada intuição, se desvirtuasse para sugerir contemplação e esnobismo artístico-elitista. Lembra também que a palavra grega *kósmos* nunca significou apenas ordem, mas conjunto bonito, do que derivou cosmética. Afirma que subjaz a todos esses termos uma experiência original da espécie humana diante da beleza do cosmo, e que devemos atentar para o direito à beleza não somente como acesso à apreciação do belo, mas como desfrute da alegria de viver.

Assmann (1996) chama a atenção para o fato de que o avanço das Biociências, e, em particular das ciências cognitivas a finais do século XX, vêm indicando que o processo de aprendizagem é basicamente caótico, ou seja, que o mesmo se deflagra a partir de um refazer constante. O conceito de caos não é tratado como puro acaso, mas como dinâmica criativa entre o fortuito ou aleatório e o surgimento de formas ordenadas segundo nossa percepção do mundo. Os biocientistas afirmam que a vida é uma constante interpenetração de caos e ordem, equilíbrio e desequilíbrio, pares de contraditórios postos em evidência pela física quântica que não são mutuamente excludentes (NICOLESCU, 1999), e que querer arrancar a vida dessa combinação dinâmica implica matá-la em parte.

Nesse entendimento o fundamental da aprendizagem não residiria na formalização ordenada de saberes, mas no desenvolvimento de flexibilidades adaptativas de todo gênero e na manutenção da curiosidade criativa para novas formas de se acessar o conhecimento. Assmann (1996) afirma ser imprescindível

criarmos linguagens pedagógicas que consigam expressar a dimensão emocional das experiências de aprendizagem, pois são efetivamente as emoções, e não as cadeias de argumentos, que atuam como provocadoras e estabilizadoras das redes sinápticas, das conexões dos neurônios no cérebro, seja impondo-nos fechamentos prematuros, seja mantendo uma plasticidade que resista à sedimentação. Reconhece que ainda nos faltam linguagens expressivas sobre todas essas questões, pois a que dispomos é bastante precária, dualista e tende a reinstaurar o ordenado como meta.

## **5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS**

A experiência realizada com e entre essas licenciandas ampliou nossa compreensão sobre o processo de identificação profissional como um processo contínuo, que se constrói na trajetória formativa. Inicia-se muito antes da formação nos cursos de licenciatura e pode adotar modelos docentes que marcaram nossa escolarização. A identificação profissional implica uma rede de interações pessoais e sócio culturais que se institui e se constitui nas identificações das subjetividades consigo, com os outros e com o contexto espaço-temporal.

Apesar das diferentes práticas e discursos sobre a docência que circulam nas imagens apresentadas por essas licenciandas, nem todos são considerados socialmente do mesmo modo. Ainda são mais resistentes as visualidades comuns da docência vocacional religiosa e a feminizada, com a regulação moral do comportamento no exercício da profissão. A visualidade feminizada é uma visualidade que também encontramos muito presente em um artefato que integra o complexo aparato cultural e econômico do entretenimento infantil no Brasil.

Essas visualidades comuns, baseadas em estereótipos anteriores ao século XVIII, continuam fabricando as licenciandas em Letras da UFPB no século XXI. Mesmo que quantitativamente inexpressiva, também encontramos outra visualidade que consideramos transgressora, por subverter tanto a ordem do discurso vocacional religioso quanto a do discurso da regulação moral do comportamento feminino. Compreendemos essa visualidade transgressora como um modo de ver a docência atento ao espaço e tempo vividos, cuidadoso com a valorização das diferenças no

conjunto dos relacionamentos mútuos, afetuoso com as várias linguagens, aberto à dimensão emocional das experiências de aprendizagem e confiante na sua capacidade de suportar a vertigem do movimento de lançar-se ao encontro do outro.

### **MARIA EMILIA SARDELICH**

Doutora em Educação, professora adjunta, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Educação, Departamento Metodologia da Educação. Atua na área de Didática, cursos de Licenciatura, modalidades presencial e a distância. Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais.

### **REFERÊNCIAS**

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, mai./ago. 2011.

ALVES, N. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, E. C. *Histórias de vida e Formação de Professores*. Boletim 1, TVE, Salto para o Futuro, p. 62-69, mar.2007.

APPLE, M. Relações de classe e gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.

ARENHALDT, R.; MARQUES, T. B. I. *Memórias e afetos na Formação de Professores*. Pelotas: Editora Universitária UFPEL, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. O papel mediador da pesquisa no ensino de didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.) *Alternativas no ensino da Didática*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 19-36.

ASSMANN, H. *Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática*. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

BLIKSTEIN, P. Mal-estar na avaliação. In: SILVA, M. ; SANTOS, E. *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 183-200.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda

licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015.

CANDAU, V. M.. Da didática fundamental ao fundamental da Didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.) *Alternativas no ensino da Didática*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 71-96.

COSTA, M. V. Feminização do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

COSTA, M. C. V. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: *O magistério na política cultural*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p. 69-92

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1986.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HERNANDEZ, F.. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHÓ, Irene. *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011. p.. 31-50.

HERNÁNDEZ, F. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de artes visuais In: HERNANDEZ, F.; OLIVEIRA, M. (org.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Editora UFSM, 2005. p. 21-42.

JEDLICKI, L. R.; YANCOVIC, M. P. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. Del (org.); BASSANEZI, C. *Histórias das mulheres no Brasil*. 8. Ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 443-480.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Formação Docente*, v. 1, n. 1, ago.- dez. 2009.

MARCELO, C. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MIRZOEFF, N.. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós, 2003.

NICOLESCU, B.. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. ANAIS DO PRIMEIRO ENCONTRO CATALISADOR DO CETRANS, Escola do Futuro, Universidade de São Paulo, Itatiba, SP, USP, 1999.

NÓVOA, A. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

OLIVEIRA, D. A. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. *Educação & Sociedade*. v. I, n.89, pp. 1127-1144, set./dez. 2004.

PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PASSEGGI, M. da C.. *Narrativas autobiográficas: solidariedade e ética em educação*. *Rizoma freireano*, n.11, 2011.

PIMENTA, S. G.. A didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.) *Alternativas no ensino da Didática*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 37-70

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHOLZE, L.. *Narrativas de si e a estética da existência*. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 77, p. 61-72, jun. 2007.

SCHOLZE, L.. Narrativas de si: o olhar feminino nas histórias de trabalho. In: SOUZA, E. C. de. *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr., 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

Atos de Pesquisa em Educação – ISSN 1809-0354  
Blumenau – vol. 11, n. 2, p.531-552 ago./nov. 2016  
DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n2p530-552>

TOURINHO, I. Visualidades comuns, mediação e experiência cotidiana. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (orgs.) *Arte Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 269-284.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na Educação Básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (coord.). *Trabalhadoras: Análise da Feminização das Profissões e Ocupações*. Brasília: Editorial Abaré, 2013.p. 159-180.

Artigo recebido em julho de 2015.  
Aprovado em março de 2016.



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional