

IMAGENS DA DOCÊNCIA ENTRE LICENCIANDOS: VISUALIDADES COMUNS E TRANSGRESSORAS

*IMAGES OF TEACHING AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS: COMMON
AND TRANSGRESSIVE VISUALITIES*

*IMÁGENES DE LA DOCENCIA ENTRE ESTUDIANTES DE PROFESORADO:
VISUALIDADES COMUNES Y TRANSGRESIVAS*

Maria Emilia Sardelich¹

¹Doutora em Educação pela UFBA. Docente no Departamento de Metodologia da Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – João Pessoa – PB – Brasil.

Resumo: Este artigo tem por objetivo dar visibilidade às representações da docência que estão se construindo entre licenciandos em um contexto de desprofissionalização e excesso de informação/imagens que afetam nossos modos de pensar, agir e aprender. A investigação, realizada com licenciandos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), situa-se no âmbito dos Estudos Culturais, mais precisamente no campo da Cultura Visual, compreendendo o visual como lugar de interação social, no qual transitam enunciados conflitantes em meio a processos de identificação. Os resultados alcançados apontam para uma visualidade comum atrelada à missão

docente vocacional. Junto a essa visualidade comum também emergem outras que sinalizam um modo transgressor de ver e ver-se na docência.

Palavras-chave: Docência; Formação de Professores; Cultura Visual; Visualidade.

Abstract: This paper aims to give visibility to the representations of teaching that are being built among degree students, in a context in which this profession is attributed with low social status and excess information/images that affect our ways of thinking, acting and learning. This research, conducted with students of Universidade Federal da Paraíba (UFPB), is in the field of Cultural Studies, specifically, the field of Visual Culture. Visual is understood as a place of social interaction, which covers conflicting statements, in processes of identification. The results confirm the existence of a common visuality, linked to the vocational teaching mission. Alongside this common visuality, others emerge, that signal a transgressive way of seeing and being seen in teaching.

Keywords: Teaching; Teacher training; Visual Culture; Visuality.

Resumen: Este trabajo tiene por objetivo dar visibilidad a las representaciones de la docencia que estudiantes de los cursos de profesorado están construyendo en un contexto de desvalorización profesional y exceso de información/imágenes que afectan nuestros modos de pensar, aprender y actuar. La investigación, realizada con estudiantes de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), se basa en los Estudios Culturales, más precisamente en el campo de la Cultura Visual, por entender lo visual como un

lugar de interacción social por donde circulan enunciados conflictivos en medio a procesos de identificación. Los resultados apuntan hacia una visualidad común que se relaciona con la misión docente vocacional. Junto a esa visualidad común también emergen otras que indican un modo transgresor de ver y verse en la docencia.

Palabras clave: Docencia; Formación del Profesorado; Cultura Visual; Visualidad.

INTRODUÇÃO

A docência, bem como suas imagens, representações, vem se reconfigurando ao longo da história. O momento de secularização e de estatização do ensino, que ocorreu no continente europeu ao final do século XVIII, passou a exigir uma licença para o seu exercício. Essa autorização estatal constituiu o suporte legal como também delimitou o campo profissional naquele momento histórico. Nóvoa (1991) afirma que esse momento permitiu a consolidação da imagem e estatuto docente que substituiu, paulatinamente, um corpo de professores religiosos, ou sob o controle da Igreja, por um corpo docente laico, sob a tutela do Estado. Apesar dessa substituição de comando, Nóvoa (1991) destaca que as normas e os valores do modelo religioso persistiram na comunidade escolar.

As primeiras instituições de formação de professores se organizaram no século XIX e admitiu-se a presença de mulheres no exercício do magistério. Ao longo do século XX a denominada feminização do magistério acentuou-se. 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 indicou os primeiros sinais do declínio 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 de autonomia dos docentes sobre o sentido e o conteúdo do seu saber/fazer nas instituições escolares.

Em meados do século XX os avanços da microeletrônica, combinada com a informática e as telecomunicações, transformaram o trabalho e os modos de relacionamento da humanidade com a sua própria memória e o conhecimento. Essa série de transformações alterou profundamente as possibilidades para aprender, as necessidades de aprendizagem e, conseqüentemente, as demandas feitas à docência. O recente ato normativo que regula a formação docente no Brasil, a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2015, 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 – é mais uma prescrição para organizar os currículos das licenciaturas e responder as demandas feitas à formação de professores no século XXI. O artigo 2º da Resolução CNE nº 2/2015, parágrafo primeiro, compreende a docência como ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e na apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e à construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

Em pesquisas realizadas com docentes, Oliveira (2004) constatou que, apesar destes 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 a standardização do tempo de trabalho docente, as quais implicam o aumento da quantidade de atividades e de responsabilidades atribuídas, assim como variedade de tarefas no mesmo tempo de trabalho, não só provocam a desprofissionalização docente, mas também atentam contra o direito à educação e afetam gravemente a educação pública (JEDLICKI; YANCOVIC, 2010).

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). Nesse sentido, 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 se debruça sobre os modos de ver a docência que circulam entre licenciandos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Esta investigação tem por objetivo dar visibilidade às representações visuais da docência que estão se construindo entre licenciandos desta Universidade em um contexto de desprofissionalização docente e excesso de informação/imagens que afetam nossos modos de pensar, agir e aprender.

Ao chegarem aos cursos de formação inicial, os licenciandos trazem consigo representações sobre a docência. Alves (2007) destaca que, antes de termos o direito legal de exercer o magistério, aprende-se o ofício *"de ver e ouvir e muito sentir - aprendemos gestos, expressões, maneiras, movimentação de corpo"* (ALVES, 2007, p. 64). Por outro lado, Blikstein (2006) observa que as teorias que são criadas sobre fenômenos do cotidiano não são frivolidades passageiras, mas sim construções complexas difíceis de substituir mesmo com formação acadêmica e científica. Blikstein (2006) destaca que a qualidade de nossa atividade profissional depende da qualidade dos modelos que conformaram nossas "teorias ingênuas" e adverte que, como docentes, se é bastante experiente em pensar sobre o ensino, pois se passa de dez a vinte anos de nossas vidas como discentes. Para Blikstein (2006), é a experiência discente que configura as "teorias ingênuas" do docente sobre como ensinar. 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, aborda-se o componente curricular Didática dos cursos de licenciatura a partir da memória do processo de escolarização dos licenciandos, para deflagrar uma reflexão sobre suas experiências como discentes. Outras estudiosas da área, como André (2004), Candau (2004), Pimenta (2004), também têm trabalhado com a memória educativa de licenciandos, porém essas pesquisadoras enfatizam narrativas com a linguagem verbal. Esta investigação diferencia-se das demais por situar-se no âmbito dos Estudos Culturais, mais

especificamente no campo de estudo da Cultura Visual, fazendo uso de imagens que, para o licenciando, representem a docência, o exercício profissional.

A onipresença e a hipertrofia da imagem no mundo contemporâneo têm atraído diferentes áreas do conhecimento para o seu estudo. Cada uma dessas áreas do conhecimento tem tratado a questão relacionada com a imagem, e a visualidade, de um modo diferente, porém se encontra um campo de estudo, que emerge entre as fronteiras das Artes e Ciências Humanas, que vem sendo denominado em termos gerais de Cultura Visual, para o qual as noções de visão - o processo fisiológico em que a luz impressiona os olhos - e visualidade - o olhar socializado - são fundamentais (MIRZOEFF, 2003). Pensar sobre a visualidade implica perguntar sobre de que modo se vê e também como se é capaz, autorizado ou levado a ver (JAY, 2004).

Esta investigação possibilitou uma reflexão sobre a narrativa que vem se configurando sobre a docência, bem como se faz circular, pois estas também fazem parte dos dispositivos de produção de subjetividades. O conceito de subjetividade refere-se aos pensamentos e às emoções conscientes e inconscientes do sujeito, o sentido de si, suas formas de entender sua relação com o mundo (GUATTARI, 1990). Investigam-se aqui as narrativas sobre a docência que circulam nessas imagens para pensar o formar/se em um mundo que se con/forma, de/forma, in/forma, re/forma, trans/forma no incontrolável fluxo de *bits* que aparecem em forma de imagens e palavras, práticas discursivas para “laminagem das subjetividades, dos bens e do meio ambiente” (GUATTARI, 1990, p. 12). Compreende-se o 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). Pensa-se, como Marcelo (2009), que o processo de formação dos licenciandos deve dar atenção às representações, às crenças e aos preconceitos de discentes e docentes, pois estes afetam a aprendizagem da docência, possibilitando ou dificultando as transformações. Fanfani (2010) ratifica esse posicionamento por afirmar a docência como realidade objetiva, pois há pessoas que trabalham ensinando em instituições escolares reconhecidas pelo Estado e que possuem atributos como gênero, idade, antiguidade, títulos, estado civil; porém, além desses atributos, essas pessoas são capazes de dar um significado ao que são e fazem. Por isso, não se pode desprezar certas dimensões da subjetividade, tais como as percepções, as representações.

Considera-se que fazer emergir e circular as representações sobre a docência as quais circulam entre os licenciandos pode levar ao questionamento de nossas ideias e noções sobre esse saber/fazer e colaborar para a reflexão e construção de outros processos de identificação profissional.

Apresenta-se, a seguir, a descrição da paisagem da pesquisa realizada com licenciandos em Pedagogia e Letras da UFPB, bem como seus achados, que se denominam de visualidades comuns e transgressoras. Por fim, as transitórias considerações que se conseguiu alcançar neste processo de investigação.

A PAISAGEM DA PESQUISA

A formação de professores, seja na modalidade presencial ou a distância, tem sido preocupação constante ao longo de meu itinerário profissional e esses questionamentos tornaram-se mais persistentes ao responsabilizar-me pelo componente curricular Didática, nos cursos de licenciatura da UFPB. Parte desse componente curricular discute a identidade docente. Considero que os termos identidade docente ou identidade do professor são conflituosos, pois etimologicamente se referem ao que é igual, idêntico. Fanfani (2010) adverte sobre a heterogeneidade acerca da identidade docente como agente social e de representações que giram em torno de “apóstolos do saber”, “trabalhadores”, “profissionais”, “funcionários”, entre outras. Destaca que os nomes que colocamos nas coisas têm um papel descritivo e prescritivo, normativo. Essas denominações não são sinônimas e têm efeitos políticos tanto na formação inicial quanto nas condições de trabalho e sistemas de remuneração e recompensas dos licenciados. Sindicatos defendem a concepção de docente como trabalhador, proletário; Ministérios de Educação referem-se a profissionais com amplas exigências à sua qualificação para a produção dos resultados esperados em provas estandardizadas. Por essa razão, utilizamos a denominação docente, que tem suas raízes etimológicas no latim, *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, recordando que esse trabalho se estende para além da aula devido às complexas condições de trabalho no século XXI (VEIGA, 2008).

Na perspectiva dos Estudos Culturais é na linguagem e pela linguagem que damos sentido às coisas, como também nos capacitamos para expressar um

pensamento complexo sobre essas coisas para os demais. Nesse entendimento, o conceito de representação ganha destaque. Hall (2003) afirma que representação é a produção do sentido dos conceitos da nossa mente pela linguagem, o elo que nos permite referir ao mundo “real”, assim como ao mundo imaginário. Do mesmo modo que os Estudos Culturais agregam variadas posições teóricas, a Cultura Visual configura um campo de estudo transdisciplinar, multirreferencial, que pode tomar seus referentes da Antropologia, Arte, os próprios Estudos Culturais, sem fechar-se nessas referências. Mirzoeff (2003) afirma que a visualização caracteriza o mundo contemporâneo e a Cultura Visual é uma tática para estudar a genealogia, a definição e as funções da vida cotidiana a partir da perspectiva do consumidor das imagens, mais que do produtor. É o conceito de visualidade que articula o campo da Cultura Visual como campo próprio por compreender que a visão não é um dado natural, por isso questiona a universalidade dessa experiência e admite a especificidade cultural dos modos de ver em tempos e espaços que devem ser contextualizados. Portanto, compreendo a visualidade como discurso, pois o modo como olhamos está condicionado pela visão como também pelo que nos fazem ver.

Partindo desses posicionamentos iniciais, trabalhei a partir da concepção de identidade docente como resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio, no qual a própria imagem profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os docentes sentem que devem desempenhar. Nesse sentido, a formação da identidade profissional não é o questionamento em torno de “quem sou eu neste momento”, mas sim ao “vir a ser” (MARCELO, 2009). Para a discussão sobre a identidade profissional, cada licenciando produz ou seleciona uma imagem que, para ele, represente a docência, que represente 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, seja desenho, pintura, colagem, fotografia, entre outras. As produções individuais são, posteriormente, discutidas pelo coletivo. Na discussão coletiva não é necessário que o licenciando exponha para os colegas a imagem escolhida, a fim de não criarmos constrangimento para o mesmo em função de possíveis estereótipos que possam emergir no grupo de discussão. Desse modo, o licenciando tem a possibilidade de escolha para identificar, ou não, perante o grupo de colegas a imagem produzida ou escolhida e justificar a sua representação. Considero

que a discussão coletiva a partir da livre associação de palavras alivia os filtros de censura dos licenciandos em busca da categorização unidimensional em respostas certas e erradas, base da avaliação escolar (BLIKSTEIN, 2006), como também da resposta que os licenciandos supõem que a docente/investigadora espera ouvir. Este procedimento promoveu uma participação veemente dos licenciandos não percebida em outras situações de discussão realizadas a partir de textos verbais.

O foco da discussão coletiva iniciada a partir da livre associação de palavras 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. Considero que essa produção visual pode ser uma experiência significativa para que os licenciandos tomem consciência de seus posicionamentos, bem como das representações de docência que já construíram e compreendam os pressupostos que as fundamentam. O recorte da produção textual que apresento neste artigo se refere ao trabalho com dois grupos de licenciandos: em Pedagogia, no segundo semestre de 2013, e Letras, no primeiro semestre de 2014. Os trechos entre aspas apresentados a partir deste ponto foram retirados da produção textual dos licenciandos ou da fala em momentos de discussão coletiva, gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Com ambos os grupos realizei atividades de diagnóstico inicial para a criação do percurso de trabalho no componente curricular Didática. Nessas atividades iniciais, em ambos os grupos, emergiu a expectativa dos licenciandos em torno de uma concepção de Didática como "método", "modo", "jeito de ensinar", "técnica", "estratégia", previamente estabelecida que possa ser diretamente aplicada para o ensino de qualquer coisa independente do contexto de aplicação. O diagnóstico inicial com os licenciandos sinalizou que estes chegam ao curso com uma noção 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". Constatei que as expectativas dos licenciandos em relação à Didática se aproximavam da "racionalidade técnica" (PÉREZ GOMEZ, 2007, p. 82), concebendo a atividade

profissional de modo instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação de técnicas universais. As expectativas dos licenciandos se confrontavam com a proposta cultural do percurso do componente curricular de problematizar as implicações das escolhas didático-pedagógicas no desenvolvimento das pessoas e das sociedades, como também valorizar a atividade docente em suas dimensões ética, estética, técnica e política como prática criativa (RIOS, 2010).

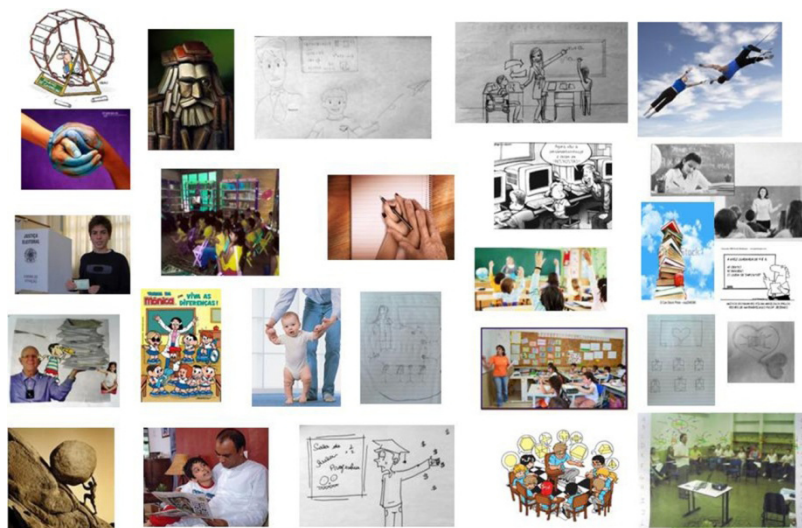
Na diagnose inicial também pude perceber o “choque de realidade” (MARCELO, 1999; TARDIF, 2012) vivido pelos licenciandos em virtude das inúmeras dificuldades observadas nos primeiros contatos com a instituição escolar decorrentes do estágio curricular supervisionado realizado em período anterior. Suas falas indicaram um desencanto com a escolha profissional, as dúvidas em relação a assumir uma sala de aula, pois as situações observadas nas escolas foram tomadas como referência “do que é a realidade”, o que ocasionou uma severa crítica em relação “ao que se estuda na Universidade”, como se os componentes curriculares estudados não oferecessem subsídios para a solução dos problemas observados nas escolas.

No grupo de pesquisa com a Licenciatura em Pedagogia participaram 36 licenciandas e 2 licenciandos; com a Licenciatura em Letras 23 licenciandas e 3 licenciandos. Na Licenciatura em Pedagogia, das 38 imagens coletadas, 30 são de autoria alheia, sendo imagens disponíveis em revistas, *sites* da *Internet* de conteúdo educacional.

Figura 1 - Representações da Docência, Licenciatura em Pedagogia, 2013



Na Figura 1 estão destacadas as duas imagens que foram apresentadas mais de uma vez entre os licenciandos em Pedagogia. Na Licenciatura em Letras, das 26 imagens coletadas, 16 também foram apropriadas em *sites* da *Internet*, e 10 são de autoria própria.

Figura 2 - Representações da Docência, Licenciatura em 2014

Cada uma das imagens apresentadas, tanto pelos licenciandos em Pedagogia quanto pelos licenciandos em Letras, oferece inúmeras possibilidades de análise, porém o recorte deste artigo focaliza o conjunto de imagens que consideramos como visualidades comuns e duas imagens que causaram estranhamento entre os licenciandos e denominamos de visualidades transgressoras.

VISUALIDADES COMUNS

Entre as imagens apresentadas pelos licenciandos em Pedagogia, a figura feminina, acompanhada ou não de crianças, predominou quantitativamente na representação da docência em 18 imagens.

Figura 3 - Representações da Docência, Licenciatura em Pedagogia, 2013

Na Licenciatura em Letras, a figura feminina, acompanhada ou não de crianças, não predomina quantitativamente na representação da docência, porém está presente em 7 imagens.

Figura 4 - Representações da Docência, Licenciatura em Letras, 2014



Essas visualidades não causaram nenhuma estranheza durante a discussão coletiva com os licenciandos em Pedagogia e Letras, que associaram palavras, como: "transmissão", "passividade", "vocação", "dom", "missão", "fazer por amor", "generosidade", "obriga o", "dever", "tarefa", "tradi o", "rotina", "mesmice", "monotonia", "tradicionalismo", "antiguidade", "comando", "controle", "coer o", "compromisso", "superioridade", "autoridade", "verticalidade", "carinho", "dedica o", "paciência", "abnega o", "amor", "devo o", "doa o", "humildade", "cuidado", "apego", "respeito", "silêncio", "silenciamento", "zelo", "organiza o", "obediência", "disciplina", "domínio", "submissão", "ensino", "nostalgia", "professora idolatrada", "sala ideal", "sonho de consumo de toda alfabetizadora", "ensino infantil", "professora detentora do conhecimento", "letramento", "professora modelo".

A figura masculina, acompanhada ou não de crianças/jovens,   predominante na licenciatura em Letras, presente em 11 imagens, nas quais, curiosamente, a figura masculina aparece associada a símbolos matemáticos em 3 imagens.

Figura 5 - Representa es da Docência, Licenciatura em Letras, 2014



Entre licenciandos em Pedagogia, a figura masculina, acompanhada ou não de crianças/jovens, também está indicada em 8 imagens.



Figura 6 - Representações da Docência, Licenciatura em Pedagogia, 2013

Essas visualidades também não causaram nenhuma estranheza durante a discussão coletiva com licenciandos em Pedagogia e Letras, que associaram palavras 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".

A partir das imagens apresentadas, podemos constatar que a representação associada ao gênero -entendido como relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos que se constituem no interior de relações de poder - varia entre as licenciaturas. O gênero, como uma construção social, normatiza, diferencia e subordina mulheres e homens, produzindo formas assimétricas nas relações, estabelecendo o que pertence ao mundo feminino e ao mundo masculino (SCOTT, 1990). As palavras vocação, dom, missão, associadas às representações da figura feminina, ligam-se com generosidade, amor, cuidado, apego, zelo. Por outro lado, essas mesmas palavras - vocação, dom, missão - que também emergem associadas à figura masculina, ligam-se com sacrifício, castigo, sofrimento e remuneração, ausentes das representações com a figura feminina. Apesar dessa distinção em relação ao gênero, considero essas imagens da docência, tanto as associadas

à figura feminina quanto à masculina, como visualidades comuns. Tourinho (2009) denomina de visualidades comuns um campo de imagens de referência que compartilhamos, num sentido semelhante ao senso comum, quando nos referimos a ideias, práticas, hábitos que nos aproximam. Essa visualidade comum não rompe com os estereótipos vocacionais do modelo religioso da docência (NÓVOA, 1991), apesar das nuances identificadas no gênero.

Considero que 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 de “mãe” e “pai”, de superação frente a todas as dificuldades, se sobrepõe nas imagens da docência às diferenças de gênero. Esse anacrônico modo de ver a docência, que não causou nenhum estranhamento entre os participantes dessa pesquisa, atrelado à concepção religiosa cristã predominante até o século XVII, persiste entre os licenciandos do século XXI, mesmo que suas expectativas em relação ao curso de Didática indicassem noções técnicas e instrumentais. A narrativa associada às imagens apresentadas ainda faz circular valores do modelo religioso que seguem afetando nossas vidas e reforçam a visão sofredora da docência que se perpetua nessas representações.

VISUALIDADES TRANSGRESSORAS

De um modo diferente das visualidades comuns, algumas imagens causaram estranhamento entre os licenciandos. As duas imagens que apresentamos a seguir foram selecionadas por licenciandas em Pedagogia e Letras e ofereceram bons momentos para nossa reflexão.

Figura 7 - Bui Brothers, *Brainiac*, 2013



A imagem da Figura 7 foi selecionada por uma licencianda em Pedagogia. No processo de discussão coletiva emergiu rapidamente muito mais que uma palavra, todo um enunciado: “Ela tá se achando! Não é a imagem de uma professora”. O grupo agitou-se com essa representação levando todos os licenciandos presentes a falar ao mesmo tempo, desrespeitando as regras previamente ajustadas de solicitar a palavra, falar e escutar o outro durante a fala. Chamou minha atenção a expressão “Ela tá se achando”, que em geral se utiliza para a pessoa que deseja ser o centro das atenções; uma pessoa que, supostamente, sente-se poderosa, “*se acha*” e é classificada como arrogante. No tumulto repentino emergiram argumentos como: “é uma mulher muito sexy”, “ela não pode entrar assim numa sala do terceiro ano”, “ela está com os braços de fora”, “o vestido é muito sensual”, entre outros que giraram em torno da elegante e refinada aparência da figura feminina. Esta imagem foi selecionada por uma licencianda, de 19 anos que, durante a discussão coletiva, não quis se identificar e manteve-se em silêncio.

Ao conseguir reorganizar a discussão, recordei ao grupo que solicitamos uma imagem que representasse a docência, ou seja, a profissão e não a profissional, a professora. Apesar de ratificar que estávamos discutindo sobre a representação da profissão, o argumento que quantitativamente sobressaiu foi o de que “uma professora não deve vestir-se desse modo”. Ao indagar sobre tal argumento o grupo justificou o posicionamento afirmando que uma professora “está para cumprir o ofício”. Indaguei sobre os motivos pelos quais a vestimenta estaria inadequada para o ofício e a justificativa foi a de que “a professora deve ter os braços cobertos”. Questionei as razões para os braços cobertos, pois se essa mulher tem os braços descobertos, por sua vez está de meias cobrindo as pernas. O grupo justificou a necessidade dos braços cobertos pelo fato de que uma professora pode ter contato físico com crianças, pois pode pegar as crianças no colo, abraçar, daí a necessidade dos braços cobertos. O grupo também observou que as meias escolhidas pela mulher da imagem não são para cobrir as pernas, mas sim para “provocar”, pois são “meias provocantes”.

Os argumentos apresentados pelos licenciandos apontam para a constatação de Silveira (2004) em relação às exigências de uma postura educacional assexuada na docência. Louro (1999) destaca a imbricação entre gênero – a condição social pela qual somos identificados como mulher ou homem - e a sexualidade - a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais - na docência.

Observa que a sexualidade da docente vem sendo negada em função das restrições em relação ao contato físico entre professoras e alunos, pois abraços e beijos foram considerados práticas inadequadas durante muito tempo. A imagem da Figura 7 transgride, vai além de uma representação estereotipada da docência como atividade exercida por mulheres sem atrativos físicos, munidas de signos como réguas, livros, globo terrestre, batuta, que revelam a regulação dos corpos, tanto de discentes quanto das próprias docentes (LOURO, 2002). Essa imagem transgride a regulação moral do comportamento feminino no exercício da profissão, que persevera na subjetivação dos licenciandos em Pedagogia participantes desta pesquisa.

Apenas duas licenciandas, dentre as 36 mulheres participantes deste grupo, levantaram argumentos em favor dessa representação para a docência. O primeiro argumento sinalizou que: “essa mulher é uma intelectual, pois tem muitos livros, se as professoras assumissem o lado intelectual da docência e não o maternal, a profissão seria mais respeitada”. O segundo argumento girou em torno do reconhecimento social de determinadas profissões devido ao modo de vestir, pois “se as professoras se vestissem bem, como essa mulher, seriam mais valorizadas”. Em relação ao argumento da docência como atividade intelectual, Giroux (1997) afirma que compreender o trabalho docente como intelectual implica tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico, o que significa inserir a escolarização diretamente na esfera política e fazer ecoar a voz ativa dos estudantes em suas experiências de aprendizagem.

A imagem que causou tanta discordância entre os licenciandos em Pedagogia representa uma mulher jovem, diante de uma grande estante de livros que necessita de uma escada para poder alcançar todas as prateleiras. A estante contém muitos livros, ordenados, porém não simetricamente e ocupam todos os lugares disponíveis. Causa a impressão de que falta espaço para mais livros e juntam-se a pequenos objetos que, aparentemente, parecem pertencer a diversas culturas. Assemelha-se a estante de um colecionador, um estudioso em determinado assunto. A jovem mulher, de cabelos curtos e avermelhados, usa óculos, agarra-se à escada com a mão direita e sustenta-se sobre um degrau com o pé direito. Segura um livro aberto com a mão esquerda, porém não olha para o livro, mas sim para o espectador em uma atitude séria, de lábios vermelhos e fechados, com uma expressão que sugere uma indagação, como se

aguardasse a resposta a um enigma. Dentre os vários significados atribuídos pela simbologia ao livro, temos sabedoria, revelação, manifestação da mensagem divina, o próprio Universo. Um livro aberto significa matéria fecundada e seu conteúdo possuído por quem o lê (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998).

A figura feminina que posa nesta imagem é a atriz estadunidense Felicia Day (1979). A imagem está disponível no *site*¹ da atriz e tem por título *Brainiac*. A autoria da imagem é da dupla de fotógrafos estadunidenses Bui Brothers. Uma consulta ao Dicionário Oxford de língua inglesa indica que a expressão *Brainiac* se origina na linguagem informal dos Estados Unidos e é utilizada no sentido de pessoa com inteligência excepcional.

O dicionário aponta que a expressão resulta da junção das palavras *brain* (cérebro) e *maniac* (maníaco), etimologia datada na década de 1950, no âmbito das Histórias em Quadrinho, por ter sido o nome dado ao vilão humanoide inimigo do super-herói Super Homem. Felicia Day - a atriz, cantora, roteirista, produtora e jogadora de videogame (*gamer*) - é conhecida entre o público jovem que consome *webseries*. Apesar de os suportes tradicionais para a produção audiovisual ainda serem o cinema e a TeVê, essa produção transita para as várias telas disponíveis atualmente, como as da *web* e dos celulares. Nesses trânsitos, além da "remediação" - quando um meio herda características de meios anteriores, mas também as reatualiza - e do cruzamento das mídias - com os conteúdos distribuídos pelas várias mídias ao mesmo tempo - também encontramos o fenômeno da "transmídiação" (MACHADO, 2007). A "transmídiação" de conteúdos ocorre quando as produções envolvidas não são só derivadas de outros meios e estão circulando em vários deles, mas em seu conjunto compõem uma narrativa, ou diversas narrativas, que se constroem em torno a um tema comum.

Jenkins (2009) indica a transmídiação como um fenômeno da cultura da convergência. Esta não se refere apenas ao processo tecnológico que une múltiplas funções em um mesmo dispositivo, como podem ser os "telefones inteligentes", mas sim como uma transformação cultural, na medida em que consumidores, espectadores, pesquisadores, "caçam", coletam informações e são capazes de estabelecer novas conexões em meio a conteúdos midiáticos dispersos. A cultura da convergência propõe uma estética que exige a participação ativa do espectador em comunidades de conhecimento, pois os espectadores

necessitam assumir o papel de coletores, caçadores, para perseguir os pedaços da história em diferentes canais. O espectador também necessita estar atento aos *spoilers* dispersos nos conteúdos distribuídos. O termo em inglês *spoiler* (espoliador) se refere a qualquer fragmento de imagem, vídeo, texto ou fala que revele fatos importantes da narrativa que deveriam ser surpresa para o espectador, arruinando a apreciação inicial da obra.

As séries são comercialmente exploradas desde os folhetins, no início do século XIX, porém atualmente constroem narrativas transmídias, como os livros que dão lugar a Histórias em Quadrinhos, Filmes, Jogos e vice-versa. As *webseries* não são somente uma produção seriada veiculada na *web*, mas fazem parte dessa nova estética transmídia. Na *série* Supernatural, que recebeu a denominação de Sobrenatural ao ser veiculada na televisão aberta brasileira, a figura feminina que posa para a imagem em análise, Felicia Day, interpreta a personagem Charlene Bradbury, uma especialista em Tecnologia da Informação, que faz uma série de referências à cultura dos *games* e séries de TeVê. Felicia Day também é autora e produtora de uma *webserie* denominada *The Guild*² (A Guilda). O argumento central da série reúne um conjunto de pessoas, que se conhecem apenas no mundo *on-line*, cujo interesse comum é o de jogar um jogo sem nome, um MMORPG, um jogo misto de interpretação de personagens (RPG) e videogame *on-line* de múltiplos jogadores. Essa *webserie* estreou no *Youtube* em julho de 2007. Cada episódio começa com a personagem principal, *Codex*³, uma fitoterapeuta interpretada por Felicia Day, recapitulando os eventos do episódio anterior. Além de recapitular os fatos ocorridos, também compartilha seus próprios sentimentos sobre o ocorrido. A atriz que posa para esta imagem, não só pelos papéis que interpreta, mas também por sua própria inserção nas múltiplas funções que envolvem a produção transmídia, é uma espécie de musa *nerd*.

Fernandes e Rios (2011) afirmam que a origem do termo *nerd* é imprecisa, tanto no tempo quanto no espaço. Parece ter começado a circular na década de 1950, fazendo referência a um grupo de jovens cientistas de um laboratório canadense, *Northern Electric Research and Development* (NERD), com alta dedicação aos estudos, pesquisas em tecnologia e nenhuma vida social. Devido ao avanço e à presença massiva das Tecnologias da Informação e Comunicação, na década de 1990, o *nerd* começou a perder a conotação de ser excêntrico para ganhar notoriedade, transformando-se no especialista que todos consultam. Bicca *et al.*

(2013) observam que, embora o bom desempenho escolar seja uma característica recorrente dos integrantes do grupo cultural *nerd*, esse grupo dedica-se ao estudo aprofundado, sistemático. Um *nerd* não tem por objetivo obter sucesso na escola, mas apropriar-se de conhecimentos diversos pelo prazer que o ato de aprender um determinado tema proporciona quando essa aprendizagem representa um desafio mental. Matos (2013) observa o caráter curatorial na prática cotidiana de catalogar, selecionar, classificar, atribuir valor e inserir esses objetos em um mapa de importância entre os *nerds*. Para esse grupo não basta, apenas, consumir e colecionar determinados filmes, histórias em quadrinhos, séries de TeVê ou livros, mas sim a escolha, a seleção, a disputa pelo prestígio, pela distinção que a identificação com determinados signos lhes permite.

Nessa pequena aproximação à cultura *nerd* que a imagem selecionada pela licencianda nos levou, destacamos a prática curatorial comum nesse grupo em meio ao fenômeno da transmidiação. O que faz e como trabalha um curador? Em que medida esse fazer pode, ou não, se aproximar da docência? De que modo a docência pode, ou não, estar sendo afetada pelo fenômeno da transmidiação?

Em princípio, o trabalho de curadoria dá visibilidade a certos artefatos, muitas vezes abandonados, esquecidos, recusados e faz com que esses artefatos circulem em circuitos mais amplos com novos sentidos. Martins e Picosque (2003) afirmam que a curadoria coloca em ação um olhar escavador de sentidos, pois seleção implica dizer sim e não, enfatizar ou excluir determinados objetos; combinação é recorte comprometido com um ponto de vista que se escolhe para trabalhar um conceito, uma ideia, um conteúdo. As autoras observam que selecionar e combinar são uma espécie de interpretação, porém não a interpretação que se propõe a responder uma questão, mas a desafiar, instigar a produção de novos sentidos, que, se socializados para um grupo, proliferam em múltiplos sentidos.

O rápido passeio pela cultura da convergência e *nerd*, que a imagem selecionada pela licencianda nos ofereceu, levou o grupo de discussão a pensar que na docência também jogamos um jogo sem nome, do qual conhecemos, apenas, algumas regras para coletar conteúdos que não compõem uma única narrativa, apesar de se construírem em torno de um tema comum; que não basta catalogar, selecionar e classificar informação, mas sim atribuir sentido a essa informação participando ativamente em comunidades de conhecimento com as quais também podemos compartilhar os sentimentos sobre o prazer que o desafio do ato de aprender proporciona.

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 8 - Representações da Docência, Licenciatura em Letras, 2014



A imagem apresentada pela licencianda em Letras representa um par de trapezistas em atividade. 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 representa 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 reforça o motivo da mesma, produzindo uma sensação de engrandecimento das figuras representadas.

Ao entregar essa imagem como representação da docência, antes da discussão coletiva, a licencianda justificou sua escolha em um momento de atendimento

individual, e preferiu não se pronunciar no momento reflexivo em sala de aula. A mesma relatou que, para realizar a atividade, levou dias pensando sobre as professoras que lhe haviam inspirado e interferido no seu gosto pela Literatura. Por isso procurou “uma imagem que se aproximasse do ato de jogar-se para o outro sem a certeza de que o outro vai entender”. A imagem foi coletada na *Internet*, em um *blog* intitulado *Carreira Autêntica*, 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 dessa imagem com os licenciandos em Letras, a associação livre provocou palavras como: “coragem”, “ousadia”, “emoção”, “liberdade”, “voar”, “imaginar”, “confiar”, “sonhar”, “ir além dos limites”, “arrojo”, “risco”, “equilíbrio”, “treino”, “superação”, “precisão”, “colaboração”, “determinação”, “habilidades”, “prazer em fazer”, “apoio”, “partilhar”, “compartilhar”, “curtir”, “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”.

Diferentemente do estranhamento que a imagem da Figura 7 causou entre os licenciandos em Pedagogia que não aceitaram a representação inicialmente, os licenciandas em Letras se surpreenderam com a beleza da Figura 8. Manifestaram que essa imagem “fala da docência de outra forma”, pois os levou a pensar sobre o trabalho docente “de uma maneira poética”, uma maneira que não haviam imaginado anteriormente. Compararam essa representação com outras imagens que foram escolhidas pela turma e consideraram que esta propõe algo que vai muito além dos “clichês”, dos “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”. Os licenciandos em Letras relacionaram esta imagem com a abordagem de Rios (2010), uma das

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

Considero e denomino as imagens das Figuras 7 e 8 como transgressoras por convidarem a ultrapassar os limites da visão comum da docência vocacional, que nada diz sobre “as construções sociais que o ensino intermedia”, sobre “valores que docentes promovem ou excluem”, sobre “a construção de identidades que favorecem”, sobre as “relações de poder que a organização escolar veicula” (HERNANDEZ, 1998, p. 12); que nada diz sobre as dúvidas desse constante estar em trânsito nem sobre o desfrute da alegria de aprender.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A experiência realizada com os licenciandas em Pedagogia e Letras ampliou nossa compreensão sobre o processo de identificação com a profissão docente 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 socioculturais que se institui e se constitui nas identificações das subjetividades consigo, com os outros e com o contexto espaço-temporal.

Apesar dos diferentes discursos sobre a docência que circulam nas imagens apresentadas pelos licenciandos da UFPB, nem todos são considerados socialmente do mesmo modo. Visualidades do passado continuam a nos afetar e se mostram insistentemente na visão da docência sofredora. Também persiste a regulação moral do comportamento feminino no exercício da profissão, que persevera na subjetivação das licenciandas. Mesmo que quantitativamente inexpressivas algumas representações indicam outras visualidades que subvertem, transgridem, tanto o discurso da regulação moral do comportamento feminino quanto o vocacional religioso.

As visualidades transgressoras indicam que o desafio do ensinar não está desvinculado do aprender e se vive com prazer e beleza. Um modo de ver e compreender a docência que não nega nossos desejos, nossos prazeres corporais

e intelectuais, que se abre para a sensibilidade e rompe com as anacrônicas concepções de um sacrifício sem recompensa. Uma docência que pode forjar-se na cultura da convergência, na qual a própria mitologia pessoal e os processos de identificação se organizam a partir de fragmentos de informação extraídos do fluxo midiático e constrói subjetividades entre fronteiras. Uma docência atenta ao espaço e ao tempo vividos, cuidadosa com a valorização das diferenças no conjunto dos relacionamentos mútuos, afetuosa com as várias linguagens, aberta à dimensão emocional das experiências de ensino/aprendizagem e confiante na sua capacidade de suportar a vertigem do movimento de lançar-se ao encontro do outro.

REFERÊNCIAS

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, mar.2007.p. 62-69.

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.

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

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

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.

FANFANI, E. T. Condição 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.

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.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1990.

HALL, S. The work of representation. In: **Representation**: cultural representations and signifying practices. London: Open University/Sage Publications Ltd, 2003.p. 13-73

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JAY, M. Relativismo cultural e a virada visual. **Aletria Revista de Estudos de Literatura**, v.10/11, p. 14- 28, 2004.

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.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. Del; BASSANEZI, C. (org.) **Histórias das mulheres no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

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

MACHADO, A. **O sujeito na tela**: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço. São Paulo, Editora Paulus, 2007.

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.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Inventário dos Achados**: o olhar do professor-escavador de sentidos. 4a. Bienal. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2003.

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

MITCHELL, W. J. T. Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual. **Revista Estudios Visuales**, n. 1, dez. 2003.

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.l., n.89, pp. 1127-1144, set./dez. 2004.

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

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 67-98.

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.

SCOTT, Joan W. **Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica**. SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1990.

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

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.

VEIGA, Ilma Passos A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. (Orgs.) **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.p. 13-22.

Artigo recebido em: 08/03/2016

Aprovado em: 04/05/2016

Endereço para correspondência:

Maria Emilia Sardelich. Rua Juiz Amaro Bezerra, 328, apt. 703, João Pessoa, PB, CEP: 58045-070. *E-mail*: emilisar@hotmail.com

¹ Disponível em: <http://feliaday.com>

² Disponível em: <http://www.watchtheguild.com>

³ Em latim, placa de madeira usada para registro, livro, código.