

IMAGENS DE PROFESSORES: RELAÇÕES ENTRE CULTURA VISUAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

Teacher images: relations between visual culture and teacher education

Tamara Insauriaga Bueno¹

Maiane Liana Hatschbach Ourique²

Resumo

Este artigo explora a relação entre cultura visual e formação docente, com o objetivo de iluminar o potencial de incorporar elementos visuais na formação de educadores. Baseando-se em uma revisão bibliográfica, complementada pela análise de imagens e outros elementos da cultura visual, o estudo reflete sobre os mitos que cercam a cultura visual, a necessidade de preparo crítico e a influência dos interesses comerciais. Com o apoio de Hernández, Martins e Tourinho o estudo enfatiza a importância de considerar diversos discursos e experiências, buscando aprofundar a compreensão das imagens que moldam nossas percepções sobre professores e alunos. O artigo conclui destacando a importância da constante reflexão e reavaliação das representações visuais na formação docente.

Palavras-chaves: Cultura Visual. Formação docente. Perspectiva crítica. Discursos. Reflexão.

Abstract

This article explores the relationship between visual culture and teacher education, aiming to illuminate the potential of incorporating visual elements into the training of educators. Based on a literature review, complemented by the analysis of images and other elements of visual culture, the study reflects on the myths surrounding visual culture, the need for critical preparation, and the influence of commercial interests. Supported by Hernández, Martins, and Tourinho, the study emphasizes the importance of considering diverse discourses and experiences, seeking to deepen the understanding of the images that shape our perceptions of teachers and students. The article concludes by highlighting the importance of constant reflection and reevaluation of visual representations in teacher education.

Keys words: Visual culture. Teacher education. Critical perspective. Discourses. Reflection.

¹ tibueno13@gmail.com, Universidade Federal de Pelotas, Professora de Educação Infantil e Doutoranda em Educação, <https://orcid.org/0000-0002-3364-5740>

² maianeho@yahoo.com.br, Universidade Federal de Pelotas, Professora adjunta da Universidade Federal de Pelotas, <https://orcid.org/0000-0002-5042-3648>

Introdução

A relação entre cultura visual e formação docente tem ganhado crescente destaque no campo educacional. Neste trabalho, exploramos como as imagens, sejam elas físicas ou concebidas em nosso pensamento, moldam a percepção da educação, dos professores e de suas práticas. Iniciamos nossa reflexão com o icônico quadro "Des glaneuses" (As Espigadoras) de Jean-François Millet, que nos remete ao documentário "Les Glaneurs et la Glaneuse" (Os catadores e eu) de Agnès Varda. Este filme oferece uma visão crítica sobre catadores e coletores, indivíduos que encontram significado e sustento naquilo que a sociedade descarta. Inspirados por essa perspectiva sensível, política e humanizada, propomos a adoção de uma postura de "professor catador", que busca resgatar e valorizar as imagens de professores que foram negligenciadas, esquecidas ou abandonadas, mas que ainda são essenciais para a formação docente.

Ao longo deste trabalho, discutiremos duas grandes imagens de professor, sendo elas: "Professor Atlas" e "Professor catador". Conforme aprofundam-se as reflexões sobre as imagens que permeiam a docência, apresentamos mais três imagens de professores que persistem no imaginário popular: o "professor carrasco", a "professora criança" e o "professor pai/mãe". Cada uma dessas representações carrega estereótipos e preconceitos que influenciam a forma como percebemos a educação e os profissionais que a compõem. Para fundamentar nossas reflexões, recorreremos ao suporte teórico de autores como Fernando Hernández (2007), cujas ideias nos convidam a adotar uma metodologia visual crítica e performativa na formação docente, e Stuart Hall (2013), cujas ideias sobre a centralidade da cultura nos ajudam a entender as transformações culturais contemporâneas.

Recorre-se também a Martins e Tourinho (2011, p. 53), que nos ajudam a definir o campo da cultura visual, descrevendo-o como um "campo de estudo transdisciplinar" que foca sua atenção nos fenômenos visuais contemporâneos e no uso social, afetivo, e político-ideológico das imagens, além das práticas culturais que emergem desse uso (Ibidem). Nesse sentido, considera-se parte da cultura visual tudo aquilo que vemos e que, dentro de nosso contexto — espacial, temporal, cultural,

geográfico, político, etc. — possui um significado, carrega uma mensagem ou informação. Essas informações podem ser implícitas ou explícitas, mas estão sempre diretamente relacionadas à forma como nos relacionamos e percebemos aquilo que vemos (ou não vemos).

Partindo do pressuposto de que a cultura visual está profundamente conectada aos indivíduos por meio dos fenômenos visuais incorporados em suas rotinas — através da mídia, do consumo da arte, das interações sociais, entre outros — pode-se afirmar que ela, ao mesmo tempo que reflete as mudanças na sociedade, também as orienta. Seu impacto é especialmente significativo em crianças, adolescentes e jovens. Sobre essa influência, Martins e Tourinho (2011, p. 55) destacam que “seus interesses, conhecimentos, identidades e, principalmente, seus afetos são contagiados por essas influências, sendo incorporados aos seus modos de vida e passando a fazer parte de suas subjetividades e sensibilidades.” Hernández (2007, p. 29), ao discutir o “analfabetismo visual” — ou nossa falta de preparo para compreender os elementos da cultura visual — alerta que, em um mundo onde o que vemos exerce grande influência sobre nossa capacidade de opinião, o que lemos ou ouvimos acaba sendo relegado a segundo plano na formação de nossa subjetividade. Isso evidencia a necessidade de incorporar um estudo crítico da cultura visual na formação de professores, para que esse conhecimento chegue até as escolas de forma consciente.

Tendo como base o contexto cultural que vivemos, no qual as imagens exercem grande influência na nossa formação, ao longo deste trabalho, buscamos desafiar os mitos que envolvem a cultura visual, explorar as estratégias pedagógicas propostas por Hernández e refletir sobre a importância de um olhar atento e crítico para as imagens que permeiam nossa prática educativa. Assim, convidamos o leitor a acompanhar nossa jornada pela cultura visual na formação de professores, com o intuito de oferecer novas perspectivas e contribuir para uma abordagem mais consciente e significativa na educação, questionando a forma como nos relacionamos com as imagens.

A problemática da pesquisa pode ser expressa da seguinte maneira: em que medida os elementos da cultura visual influenciam as imagens de professores que

permeiam a formação docente? A escrita problematiza o espaço que um estudo crítico da cultura visual ocupa, ou deveria ocupar, ao longo da formação docente, partindo da centralidade da cultura em nossa formação (Hall, 2013). A metodologia adotada para esta pesquisa consiste em uma revisão bibliográfica das literaturas emergentes e consolidadas na área em questão, complementadas pela análise de imagens e outros elementos da cultura visual.

A presente escrita se organiza da seguinte forma, na sequência apresentamos a imagem do Professor Atlas, enfocando na relação desta com a sobrecarga docente que, muitas vezes, é normalizada. Aqui, questionamos como essa imagem é apresentada nos cursos de graduação e como ela é fortalecida por discursos e símbolos que permeiam a formação docente. Na sequência, nos debruçamos sobre a imagem do Professor Catador, a qual tem como base o documentário “Les Glaneurs et la Glaneuse”, ou “Os Catadores e Eu”, de Agnès Varda (2000). Após uma recuperação do conteúdo do documentário, propõe-se uma nova forma de olhar para as imagens que permeiam os cursos de formação de professores, apresentando então as imagens de "Professor Carrasco", "Professor Criança" e "Professor Pai/Mãe". Ao final, recuperamos algumas das ideias principais da escrita, refletindo sobre condutas possíveis para uma formação e uma docência que considerem as imagens e a cultura visual na sua formação e posterior exercício.

Professor Atlas: relações entre cultura visual e formação docente

De imediato convidamos o leitor a exercitar sua força imaginativa e abraçar o cenário que descrevemos, construindo uma imagem mental com base na descrição de um cenário hipotético. Imagine a seguinte cena: uma jovem professora, na casa dos 20 anos, recém-formada, enfrenta pela primeira vez uma turma de cerca de 20 crianças, todas com aproximadamente 4 anos de idade. O nervosismo e a ansiedade que a consomem são palpáveis, pesando sobre seus ombros junto com o medo de não atender às expectativas dos pais, da escola, dos colegas, das crianças e, acima de tudo, as expectativas que ela própria impôs sobre si mesma. Além disso, há as demandas

específicas da escola: um calendário comemorativo que deve ser seguido à risca, independentemente de concordar ou não; a pressão para acelerar o desenvolvimento infantil sob o pretexto de preparar as crianças para o futuro; e a fragmentação e compartimentalização de cada segundo do dia, organizados para atender "conteúdos" específicos – determinados, naturalmente, por supostos “especialistas” em educação, e não pela professora. Soma-se a isso a falta de recursos e materiais básicos, como folhas de papel, tintas, massinha de modelar, e verba para passeios educativos ou atividades exploratórias. E não podemos esquecer as demandas das crianças: suas diferentes realidades familiares, que devem ser respeitadas, valorizadas e integradas às propostas da professora; suas múltiplas formas de se comunicar, que precisam ser ouvidas, vistas e, obviamente, compreendidas pela professora, cuja escuta e olhar atentos devem abarcar cada singularidade e especificidade das 20 crianças, garantindo que todas se sintam incluídas e respeitadas – algo que também se estende às suas famílias.

Certamente, inúmeros outros aspectos poderiam ser adicionados à cena narrada, considerando que as demandas que recaem sobre o professor são múltiplas, variáveis e entrelaçadas em uma delicada teia de eventos que mudam e se acumulam diariamente. Essa constante instabilidade do cenário enfrentado pelos professores nos leva a questionar: por onde podemos começar ao abordar uma discussão que contemple a diversidade de experiências e desafios que eles enfrentam? Para isso, é crucial reconhecer que fatores como raça, classe, etnia e nacionalidade, conforme sintetizado por Fischman (2004) em suas reflexões sobre Donna Haraway³, não só influenciam a prática docente, mas também são moldados pelas imagens e narrativas que permeiam a sociedade.

Figura 1: Titan Atlas

³ Haraway, Donna. J. 1989. *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in The World of Modern Science*. Nova York: Routledge.



Fonte: Disponível em:
<https://i.pinimg.com/originals/0e/92/7d/0e927d4c62b2501f7a615c604cc723db.jpg>

Assim, rememoramos, inicialmente, a imagem do Titã Atlas (Figura 1), com a intenção de contemplar o maior número de professores que for possível. A imagem do Titã Atlas, apresentada na Teogonia de Hesíodo⁴, refere-se à narrativa do grande Atlas, descendente de uma antiga raça de deuses, condenado a carregar o mundo nas costas como punição. Trevisan (2020)⁵ afirma que não se sabe ao certo o motivo pelo qual o Titã recebeu tal punição, porém, independente dos motivos pelos quais Atlas foi condenado à carregar o mundo nas costas, sabe-se que tal destino é sempre associado à uma condenação, martírio, penitência ou sacrifício.

Neste contexto, recorreremos aos filmes, importantes elementos da cultura visual e que, por consequência, estão diretamente relacionados às imagens que construímos socialmente, neste caso, imagens de professor. Escritores da Liberdade (2007); Sociedade dos Poetas Mortos (1989), O sorriso de Monalisa (2004), Como

⁴ HESÍODO. Teogonia: a origem dos deuses. São Paulo: Ed. Iluminuras LTD., 2003.

⁵ No livro “Terapia de Atlas” o autor apresenta duas versões sobre a forma como ocorreu a condenação de Atlas. A primeira relacionada a um dos trabalhos de Hércules e a segunda relacionada à cabeça decapitada de Medusa.

estrelas na terra (2007), Vem dançar (2005), são algumas das inúmeras produções cinematográficas que carregam fortes imagens de professores. À parte de suas singularidades, todos partilham alguns pontos em comum, um professor ou professora que, impactado pela realidade de seus alunos ou com um grande desejo de mudar essa realidade, assume funções extras, abdicando suas vontades/desejos pessoais, tempo com suas famílias, tempo para si próprio, abdicando sua própria vida em nome do “amor pela educação”. Ou seja, tais filmes, ainda que indiretamente, reforçam a imagem de um “Professor Atlas”, um professor que carrega um mundo em suas costas, que além das questões propriamente ditas da docência (como as mencionadas no início do capítulo), assume responsabilidades e funções extras, as quais, geralmente, possuem um alto custo pessoal.

Stuart Hall (2013), ao refletir sobre identidade e subjetividade, explora a complexa teia de imagens culturais que moldam a maneira como nos relacionamos e nos identificamos, ou não, com elas. Em um cenário criado por Hall, somos convidados a escolher três imagens para explicar a um jovem inteligente vindo de Marte o que significa “ser inglês”. Através desse exercício, compreendemos que, mesmo quando não nos sentimos completamente representados pelas imagens que circulam socialmente, ainda assim, somos atraídos por algumas mais do que por outras. Esse fenômeno pode ser observado na escolha dos filmes mencionados anteriormente: embora existam outras produções possíveis, optamos por aquelas com as quais, mesmo sem nos representar inteiramente, sentimos uma maior identificação.

Hall (2013) argumenta que, ao nos identificarmos mais com certas imagens, acabamos por nos aproximar delas, incorporando-as em nossa própria identidade. Isso sugere que nossa identidade — entendida aqui como indissociável entre o pessoal e o profissional — não é algo fixo, mas sim, em constante transformação à medida que novas representações surgem e nos relacionamos com elas. Nossas identidades emergem de um diálogo contínuo entre essas representações e os significados sociais que lhes são atribuídos, bem como do nosso desejo de “fazer parte” ou de “nos vermos” refletidos em algumas dessas imagens.

Essa dinâmica se manifesta quando o "Professor Atlas" aparece na formação de professores. Mesmo que muitos não concordem com essa imagem, é quase um consenso que preferimos ser o professor que vai além, que se esforça ao máximo e um pouco mais, em vez de sermos aquele que “apenas cumpre sua função”. Esse ideal se reflete, consciente ou inconscientemente, quando observamos alunos reproduzindo certos discursos, como a normalização de vaquinhas, rifas, brechós e outras atividades para arrecadar dinheiro com o objetivo de comprar materiais que deveriam ser fornecidos pelas escolas; a aquisição de roupas e materiais pessoais para as crianças; a valorização da sobrecarga docente, aceitando como natural que um professor precise dar aulas em várias instituições para alcançar um mínimo de estabilidade financeira; ou a percepção da formação continuada como um luxo, devido ao pouco tempo e à baixa remuneração, que limitam o acesso dos professores a essas oportunidades.

O próprio símbolo geralmente associado, ainda que de forma equivocada, ao curso de Licenciatura em Pedagogia — a coruja — reflete uma crença comum entre os alunos durante a formação: a do professor como aquele que deve ter todas as respostas, aquele que detém o conhecimento. A coruja, em muitos contextos, representa sabedoria, inteligência e conhecimento. No entanto, essa visão contrasta com as pedagogias participativas que sustentam a formação de professores da primeira infância, as quais partem do pressuposto de que o conhecimento é uma construção coletiva entre crianças, alunos, professores, o ambiente, a escola e a família (Davies, 2021). Essas pedagogias descentralizam a figura do professor e enfatizam o processo de aprendizagem da criança, respeitando seu ritmo, tempo e necessidades.

Neste contexto, cientes da relação entre cultura visual e formação de professores, relembramos a importância de refletir sobre o espaço que um estudo crítico da cultura visual deveria ocupar ao longo da formação docente. Fischman (2004, p. 1) observa que "durante a década de 1990-2000, o campo da pesquisa educacional norte-americana viu a emergência de vários trabalhos que indagavam criticamente sobre temas e aspectos relacionados à cultura visual e à educação". Contudo, persiste uma resistência no campo educacional em formular certas perguntas, refletir

criticamente e valorizar as imagens adequadamente. Essa postura pode ser atribuída a vários fatores, desde as exigências das revistas e questões editoriais até a prevalência do mito acadêmico de que números e palavras têm mais valor científico. É importante destacar que os estudos de Fischman (2004) são apresentados aqui para não colocar toda a responsabilidade nos ombros dos professores, pois questões editoriais, mercadológicas e culturais também desempenham um papel significativo na marginalização das imagens na educação.

Até aqui, reconhecemos a necessidade de problematizar como os cursos de licenciatura abordam ou não as imagens. Entende-se que é crucial refletir sobre o impacto significativo da cultura visual na formação de professores e, posteriormente, na formação das crianças e estudantes, considerando o contexto histórico, político, geográfico, social e temporal das imagens. Compreendemos também os desafios de "adotar uma metodologia visual crítica e performativa" (Hernández, 2007, p. 79), uma vez que se tem pouco preparo para isso. Apesar disso, na busca por diminuir o número de "Professores Atlas" na docência, seguimos debatendo sobre as relações entre cultura visual e formação docente, fortalecendo as discussões já existentes sobre o assunto e divulgando informações que possam embasar ações docentes. Na sequência, nos aprofundamos na imagem do Professor Catador, buscando uma nova forma de ver as imagens da docência.

Professor catador: recuperando imagens

O famoso quadro "Des glaneuses", ou "As respigadoras", de Jean-François Millet, finalizado em 1847 (Figura 2), foi o ponto de partida para o documentário "Les Glaneurs et la Glaneuse", ou "Os Catadores e Eu", de Agnès Varda (Figura 3). Nele, é possível acompanhar Agnès Varda mostrando parte das rotinas de catadores e coletores, pessoas que sobrevivem de restos, sobrevivem daquilo que é descartado pela sociedade. Alimentos, roupas, objetos diversos e variados, todos cuidadosamente inspecionados e coletados pelos catadores que, entrando em uma reflexão sobre diversos assuntos, nos levam "re-olhar" também aquilo que habitualmente não vemos,

as sobras, os descartados, os deixados para trás. Também, trazemos esse documentário para a escrita pois ele, de forma única e excepcional, mostra a importância e o impacto que nossas vidas podem ter quando mudamos a perspectiva pela qual vemos as coisas.

Figura 2: Jean-François Millet, Les glaneuses (1857)⁶.



Fonte: Disponível em: <https://images.app.goo.gl/6A3kaLZEuwzXr2uM9>

Figura 3: Agnès Varda - Les Glaneurs et la Glaneuse.



Fonte: Disponível em: <https://images.app.goo.gl/DRoRW2isENhvqGUN8>

Rememoramos o trabalho de Agnès Varda com a esperança de partilhar com o leitor, inicialmente, o que chamamos de mudança de perspectiva, um novo olhar ou mudança de lentes e, posteriormente, o que chamamos de uma postura de “professor catador”. A mudança na perspectiva, ou nas lentes, que trazemos em diversos momentos ao longo da escrita, é perfeitamente exemplificada pela forma como os catadores olham o mundo e as coisas ao seu redor. O seu olhar atento, crítico, político,

⁶ Millet, J.-F. Les glaneuses. 1857. Óleo sobre tela. Musée d'Orsay, Paris.

ecológico e humano ao que é descartado e o destino que essas coisas podem ter, as novas formas em que podem ser empregadas, aduzem a mudança que queremos quando questionamos o espaço da cultura visual na formação de professores.

Neste momento da escrita, adotamos a postura de um “professor catador”. Assim como os catadores resgatam objetos descartados pela sociedade, buscamos resgatar imagens de professores que foram esquecidas ou abandonadas. Essas imagens, embora menos visíveis, ainda sustentam as práticas e crenças de muitos. Ao resgatar essas representações, pretendemos dar voz a perspectivas menos exploradas e questionar as imagens dominantes de professores. Inspirados por Hernández (2007), exploraremos três imagens de professores: "Professor Carrasco", "Professor Criança" e "Professor Pai/Mãe". Através de narrativas hipotéticas, filmes, clipes de música e séries de tv, analisaremos como essas imagens se relacionam com a cultura visual e a formação docente. Nosso objetivo é identificar estratégias pedagógicas que possam transformar a nossa relação com as imagens e promover uma formação docente mais crítica e reflexiva.

A. Professor carrasco

Dentre as imagens de professor que habitam o imaginário popular, a imagem do “professor carrasco” é uma das mais fortes. Tendo sido muito propagada nas épocas em que os castigos corporais eram livremente aplicados, como apresentado na Figura 4, atualmente essa imagem é pouco encontrada, sendo mais presente em filmes, séries e até clipes musicais, como o célebre *Another Brick in the Wall*, da banda Pink Floyd.

Figura 4: cena do videoclipe musical “Another brick in the wall” - Pink Floyd.



Fonte: Disponível em: <https://youtu.be/bZwxTX2pWmw?si=QHEEuVLKcFuLXmKm>

Falando sobre as diferentes estratégias pedagógicas que podem ser adotadas para colocar em prática a “metodologia visual crítica e performativa”, Hernández (2007, p. 79) apresenta o seguinte ponto: “Favorecer o caráter “de oposição” que pode surgir ao se interpretarem produções da cultura visual” (Hernández, 2007, p. 80). Com isso, o autor não apenas abre espaço para as diferentes interpretações que um mesmo elemento da cultura visual pode ter, para diferentes leituras que podem surgir de uma mesma imagem ou, por exemplo, de um mesmo clipe, como também aponta para a necessidade de contextualizar as imagens que aceitamos, que propagamos e até mesmo, das que discordamos. Ouvir o que dizem os alunos sobre os elementos apresentados é muito importante, mas não suficiente, é necessário também refletir sobre os contextos teóricos, sociais e culturais que embasam as imagens que vemos, que aceitamos, nos identificamos e que negamos, ajudando a compreender melhor as “lentes” que sustentam nossos modos de ver.

Imagine a seguinte cena: a mesma jovem professora que falávamos no início do texto, teve a oportunidade de, na universidade, apreciar e debater com os colegas o clipe cuja Figura 4 foi retirado, Another Brick in the Wall. Após passar o vídeo em aula, o professor deixou que os alunos falassem sobre o que haviam observado, pontos que consideravam importantes ou não. As trocas ocorriam bem até que o seguinte comentário surgiu: “Nada justifica o castigo corporal nas crianças, mas precisamos aceitar que desde que essas práticas foram extintas, o professor perdeu o respeito, as

crianças ‘montam’ na gente, e até os pais, que antes valorizavam a profissão, agora acham bonito o comportamento dos filhos.”. Vendo que o debate da turma havia assumido um tom mais sério, visto a indignação de alguns alunos com a colocação de um colega, o professor encerrou a atividade, não houve mais espaço para debates, não houve oportunidade para que os colegas questionassem o que levava o outro aluno a ter tal opinião, quais pressupostos a embasavam, nem mesmo espaço para que o colega que fez tal afirmação pudesse se justificar, explicar os motivos que o levavam a pensar assim.

A situação apresentada nos permite compreender melhor o que Hernández (2007, p. 80) chama de "caráter de oposição" na interpretação de produções culturais visuais. Por exemplo, ao analisar o clipe musical que retrata um professor autoritário, podemos identificar diferentes interpretações: alguns podem ver esse professor como um modelo a ser seguido, enquanto outros podem criticá-lo. Ao explorar essas diferentes perspectivas, podemos questionar os valores e as crenças que subjazem a cada uma delas. Dessa forma, somos capazes de 'repensar' nossas certezas sobre o papel do professor e construir novas representações que valorizem a diversidade e a complexidade da experiência docente.

- **B. Professor criança**

A imagem do “Professor criança”, ou “Professor infantil”, assim como muitas outras, é fruto de uma sucessão de equívocos na compreensão das propostas pedagógicas participativas, as quais, como relembra-nos a educadora montessoriana Simone Davies (2021) partem do interesse da criança, são pautadas em um brincar heurístico, na liberdade de movimento para os pequenos, em um respeito aos tempos e ritmos de cada fase de cada criança. Toda imagem de professor implica, necessariamente, em uma imagem de criança/aluno, tendo em vista o entrelaçamento histórico que os aproxima. O ponto que destacamos nessa imagem de professor, é que, diferente de outras, ela instantaneamente remete a uma ideia de “criança” e de “infância” repleta de estereótipos e pré-conceitos. Essa imagem de professor associa o

docente a uma pessoa que passa o dia brincando, que não trabalha, não precisa se preocupar com nada, que tem um ponto de vista infantil, que vive em um mundo de crianças, em um mundo de faz de conta. Representando uma interpretação depreciativa dos fazeres das crianças e do tempo da infância e, em certa medida, servindo de embasamento para atitudes que adultizam a infância e “pedagogizam” seu ser.

Uma das estratégias pedagógicas de Hernández (2007, p. 82) é: “Atividades de iniciação crítica à cultura visual requerem tempo para que os alunos possam experimentar as diferentes formas de prazer em relação aos “textos”. Nesse ponto, o autor fala sobre o prazer da crítica e da desacomodação, fala sobre as possibilidades pedagógicas, e não “pedagogizadas”, de levar em conta os interesses dos alunos, de trabalhar com elementos da cultura visual que lhes deem prazer. Aliar o prazer que os alunos sentem ao trabalharem com elementos que os são familiares, com uma proposta de iniciação à criticidade para com elementos da cultura visual pode representar o começo da virada de sentido que precisamos.

Imagine a seguinte cena: em um cenário de Pandemia de Covid-19, de isolamento social e de ensino remoto emergencial, a jovem professora que falávamos anteriormente se vê perdida. Como traduzir a complexidade dos trabalhos que vinha fazendo juntamente com as crianças através de vídeos, folhinhas ou áudios no whatsapp? Os pais, que mesmo antes viam pouco sentido nas rotinas das crianças, questionavam a postura da professora que sentava junto com as crianças para observar os caminhos das formigas, não entendiam os motivos de tanta brincadeira e pouca atividade, não queriam mais projetos sobre temas “aleatórios”, mas sim, voltados para alfabetização, para a matemática, iriam crucificá-lá. O que vão pensar quando receberem vídeos dela convidando as crianças a olharem pela janela e contarem o que veem? O que vão dizer quando ela encaminhar áudios contando histórias e pedindo para que as crianças façam o mesmo? E se quando ela falar sobre a construção de uma barraca com lençóis e cobertores os responsáveis se recusarem a fazer? Com o passar das semanas e dos meses, para a surpresa da professora, pais que antes questionavam cada passo seu, hoje aguardavam ansiosos pelo contato que era feito duas vezes por

semana. Alguns, chegaram até mesmo a confessar que tentaram alfabetizar os filhos em casa, que recorreram a vídeos e tutoriais disponíveis na plataforma Youtube por medo de que suas crianças “ficassem para trás”, porém, as crianças não queriam, não conseguiam ou ficavam muito tristes e irritadas com as intervenções. Uma troca na perspectiva pela qual as coisas eram vistas, ressignificou não apenas as relações entre pais e filhos, mas a forma como os pais viam a professora.

Quando Hernández (2007, p. 81) diz “tanto o prazer da crítica e da desacomodação, derivados da descoberta de outras dimensões nos “textos”, como novos posicionamentos dos sujeitos, exigem tempo”, ele se refere a uma necessária troca na perspectiva pela qual vemos as coisas, essa é desacomodação que fala o autor. Ainda, soma-se a essa desacomodação, o tempo que precisamos para entender em que essa nova perspectiva implica. No caso do exemplo citado, implicou não apenas na relação com a docente, ou na forma como acolhiam o que era passado por ela, mas principalmente nas imagens que estavam sendo construídas de infância e criança.

C. Professor pai/mãe

A díade “cuidar e educar”, primordial para uma Educação Infantil ancorada nas Pedagogias Participativas, por vezes, é abalada pela imagem de “Professor pai/mãe”. Essa imagem acaba colocando o cuidar em uma posição superior ao educar⁷, fazendo com que o professor deixe de ser um parceiro ativo no processo de aprendizagem da criança e passe a ser uma pessoa cuja atenção é voltada exclusivamente para o cuidado⁸. Essa imagem corrobora com alguns estereótipos que, apesar de serem presentes em

⁷ Sabe-se do grande potencial educativo que o cuidado tem, contudo, parte-se da premissa de que a Educação Infantil verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento integral da criança, não nega a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

⁸ Neste ponto, destacamos que, por cuidado, entende-se: alimentação, higiene da criança, sono regular, entre outros. Reforçando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, enquanto docentes, nossa proposta de educação integral da primeira infância não pode unicamente residir nos cuidados, voltando-se também para a socialização, organização de ambientes e contextos, estímulo ao brincar livre, ao brincar heurístico, etc.

toda a educação, encontram-se alojados principalmente “sobre os ombros” das professoras da Educação Infantil.

Figura 5: Professora Jennifer Honey - personagem do filme Matilda (1996).



Fonte: Filme Matilda (1996). Direção: Danny DeVito.

Trazemos como exemplo a conhecida professora Jennifer Honey, do filme Matilda (1996). Conforme “dona Honey” – como era chamada pelas crianças – se aproxima da protagonista Matilda, e por consequência, cuida da menina - face a negligência de sua família e das dificuldades que a pequena encontra na escola - mais o “educar” se distancia da trama e mais vemos o “maternar” da professora na tela, que, ao final do filme, adota Matilda. A aproximação da docência com a maternagem, vai ao encontro do discurso que desvaloriza a profissão, pois como pode uma profissional que “apenas cuida” das crianças, reivindicar melhor remuneração, tempo para formação ou valorização de sua profissão?

Outra estratégia pedagógica que fala Hernández (2007, p. 82) é: “Prestar atenção às comunidades de discurso”. Corroborando com o que sinalizamos anteriormente, de como ao longo de nossas vidas, fomos expostos a diferentes elementos da cultura visual, então, ainda que ao longo da formação sejamos apresentados aos mesmos elementos, iremos interpretá-los e responder a eles de formas diferentes. As diferentes “comunidades” que fazemos parte, deixam em nossas lentes marcas que inconscientemente carregamos, comunidades mais conservadoras,

mais progressistas, todas nos marcam de alguma forma, isso significa que podemos inclusive carregar imagens conflitantes.

Imagine a seguinte cena: ao longo do estágio de docência na universidade, a jovem professora que falávamos anteriormente, estava ansiosa pelo estágio em uma turma do berçário, ela e o colega que era sua dupla na docência, juntos vivenciavam essa experiência pela primeira vez. Mesmo a dupla da jovem menina já tendo experienciado a paternidade três vezes, o seu nervosismo era tão visível quanto o dela. Os dias que antecederam a experiência do estágio, foram marcados por incontáveis horas de estudos, pesquisas e desabafos da dupla, que desejavam fazer um bom trabalho, que fizesse jus a toda sua formação. A diferença de idade entre eles, as diferentes crenças e motivos que os haviam levado até aquele momento, todos pareciam superados, suprimidos pelo desejo de pôr em prática os princípios das tais “pedagogias participativas” que tanto estudaram. Tudo corria bem até que, conforme esperado, uma das crianças precisou ter a fralda trocada, instintivamente, a dupla da menina pediu para que ela fizesse a troca dizendo: “Nunca peguei bem o jeito, sabe? Provavelmente vou fazer errado, tu pode trocar pra mim?” A menina nunca antes havia trocado uma fralda, não tinha crianças pequenas na família e nas poucas vezes que presenciou alguém trocar uma criança, não deu muita atenção, então falou para o colega: “Eu ainda não sei trocar fralda, nunca fiz isso antes. Tu pode trocar essa e me mostrar como faz?”. Após rir de forma desdenhosa, o colega pegou a criança e trocou perfeitamente a fralda, sem dirigir a palavra a sua colega. Nesse momento, as inúmeras diferenças entre os colegas ficaram palpáveis, nitidamente, ele via sua dupla de estágio como “professora mãe”.

A situação apresentada vem ao encontro do que diz Hernández (2007, p. 82) “Prestar atenção às comunidades de discurso”. Ambos os alunos tiveram acesso aos mesmos textos na universidade, às mesmas aulas, professores, discussões, exemplos e, ao final, à mesma turma de estágio. Porém, a forma como constroem as imagens de professores que carregam (e a forma como expressam tal imagem) é fortemente afetada pelos discursos das comunidades que fazem parte. Segundo Hernández (2007),

é comum que pessoas que compartilham um mesmo ambiente, como uma universidade, desenvolvam diferentes interpretações sobre as mesmas informações. Isso acontece porque a forma como cada indivíduo entende e processa essas informações é influenciada por suas experiências, valores e conhecimentos prévios. Assim, mesmo quando todos estão expostos à mesma imagem de professor, por exemplo, cada um pode construir uma percepção única.

Ao perpassar pelas três imagens de professor que nos conduziram nesse momento, algumas coisas ficam evidentes. A cultura visual impacta profundamente a forma como construímos imagens de pensamento. Um estudo crítico dos elementos da cultura visual precisa ser feito nos cursos de formação de professores, em especial sob o risco de estas grandes imagens negativas sobre a docência suplantarem as imagens ditas “positivas”, que movem os sujeitos a buscarem a docência em primeiro lugar. Reunir elementos que nos possibilitam olhar para as inúmeras imagens de professores que aparecem em nosso cotidiano não é uma tarefa fácil, mas à luz de trabalhos como o de Hernández (2007) e Martins e Tourinho (2011) sabemos que é possível.

Considerações finais

As investigações realizadas neste estudo corroboram a hipótese de que a cultura visual desempenha um papel fundamental na formação docente. Ao refletir sobre a relação entre imagens e práticas pedagógicas, constatamos que a cultura visual não é apenas um elemento complementar, mas um componente essencial na construção de conhecimentos e na formação de cidadãos críticos.

O caminho trilhado na revisão bibliográfica aprofundou a compreensão dos mitos que cercam a cultura visual e da necessidade de um preparo crítico entre os professores para trabalhar com imagens. Ao analisar as imagens de docentes no imaginário popular, identificamos a influência de interesses comerciais e a persistência de representações estereotipadas. No entanto, a pesquisa revelou diversas barreiras a serem superadas, como a falta de preparo dos professores para trabalhar com a

linguagem visual, a influência de interesses comerciais e a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais. Essas barreiras limitam o potencial da cultura visual como ferramenta pedagógica e perpetuam desigualdades.

Acredita-se que ao incentivar e promover a formação de professores que compreendam a linguagem visual, é possível criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e significativos, nos quais os estudantes consigam ressignificar as imagens que os cercam e construir novas imagens de empoderamento para os docentes. Para superar os desafios identificados, é fundamental investir na formação continuada dos professores que já estão atuando nas escolas e na formação inicial de professores, promovendo a discussão sobre a cultura visual em diferentes contextos educativos. Além disso, incentiva-se o uso de materiais didáticos que explorem a linguagem visual de forma criativa e significativa, estimulando a produção de pesquisas que investiguem as diferentes formas de utilização da cultura visual em sala de aula.

Ao fim, destacamos que muitos são os caminhos que podem ser seguidos dentro desse debate. Estudos comparativos entre diferentes contextos educativos, investigações sobre o impacto da cultura digital na formação docente e análises sobre as representações de professores e alunos na mídia, temáticas que merecem ser aprofundadas.

Referências

DAVIES, Simone. **A criança Montessori: guia para educar crianças curiosas e responsáveis**. São Paulo: Nversos Editora, 2021.

FISCHMAN, Gustavo. E. (2004). **Reflexões sobre Imagens, Cultura Visual e Pesquisa Educacional**. In Maria Ciavatta Educação e Imagens, Sao Paulo, Voces Editora, 109-127.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**, 2013. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011.

TREVISAN, Amarildo L. **Terapia de Atlas**: Filosofia da Educação no contemporâneo. Caxias do Sul: Educ, 2020.

FILMOGRAFIA

Como Estrelas na Terra (Taare Zameen Par, 2007), de Aamir Khan e Amole Gupte.

Escritores da Liberdade (Freedom Writers, 2007), de Richard LaGravenese.

Matilda (Matilda, 1996) , de Danny DeVito.

O Sorriso de Mona Lisa (Mona Lisa smile, 2004), de Mike Newell.

Os Catadores e Eu (Les Glaneurs et la Glaneuse, 2000), de Agnès Varda.

Sementes podres (Mauvaises herbes, 2018), de Kheiron.

Sociedade dos Poetas Mortos (Dead Poets Society, 1989), de Peter Weir

Vem dançar (Take the Lead, 2005), Liz Friedlander.