

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO**

**MICHELE FERNANDA BOCK**

**FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES:  
Uma análise das pesquisas acadêmicas realizadas  
entre os anos 2000 e 2017**

**São Leopoldo  
2018**

MICHELE FERNANDA BOCK

**FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES:  
Uma análise das pesquisas acadêmicas realizadas  
entre os anos 2000 e 2017**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Linha de Pesquisa: Formação de professores, Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna

São Leopoldo  
2018

B665f Bock, Michele Fernanda.

Formação cultural de professores: uma análise das pesquisas acadêmicas realizadas entre os anos 2000 e 2017 / Michele Fernanda Bock. – 2018.

151 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2018.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna.”

1. Professores - Formação. 2. Cultura. 3. Linguagem e cultura. 4. Análise do discurso. I. Título.

CDU 371.13

MICHELE FERNANDA BOCK

**FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES:  
Uma análise das pesquisas acadêmicas realizadas  
entre os anos 2000 e 2017**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Aprovada em 28 de março de 2018.

BANCA EXAMINADORA

---

Professora Dra. Carin Klein

Universidade Luterana do Brasil – PPGEDU/ ULBRA

---

Professora Dra. Elí T. Henn Fabris

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – PPGEDU/Unisinos

---

Professora Dra. Maria Cláudia Dal'Igna (Orientadora)

Universidade do Vale do Rios dos Sinos – PPGEDU/Unisinos

Dedico este trabalho a minha mãe, Nelcir,  
que mesmo sem mensurar o que ele  
representa para mim, generosamente me entendeu  
e construiu comigo as bases para cultivar e apoiar  
o encantamento pela vontade de aprender  
e o incentivo à busca dos meus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

[...] Do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos e sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (LARROSA, 2016, p. 17).

Nomeio o que sinto agora como gratidão e vejo a gratidão como algo que precisa sempre ser disseminada. Ao vislumbrar o final de uma experiência formativa que extrapolou os limites da academia e fez florescer em mim novas formas de encarar e exercer a distinta dádiva da vida, torna-se justo agradecer a todos que me ajudaram a concretizar esse indescritível percurso no mestrado.

Agradeço à professora Maria Claudia Dal'Igna, que ao aceitar me orientar acolhendo-me num momento tão especial de sua vida pessoal me ensinou a maior lição sobre generosidade docente aprendida até aqui. Ao dividir o tempo – que não pode ser mensurado cronologicamente – entre suas tão desejadas filhas e suas demandas profissionais (que incluíam encaminhar uma iniciante na pesquisa acadêmica, deslumbrada e cheia de devaneios) mostrou que com rigor, competência, coragem e vontade é possível que realizemos nossos sonhos e conciliemos as mais improváveis situações que se apresentam em nosso dia a dia. Pelas provocações que propiciaram um deslocamento do olhar e uma constante desacomodação, pelo respeito as minhas ideias e desejos, pelos investimentos dedicados ao meu trabalho, pela partilha acadêmica e afetiva que pudemos construir em momentos tão importantes de nossas vidas, serei sempre grata.

Às professoras Carin Klein e Eli Fabris – que representam importantes figuras em meu percurso formativo docente – pelo carinhoso aceite em avaliar e contribuir de forma relevante para a minha pesquisa, apontando potenciais durante a qualificação do projeto e tensionando pontos que possibilitaram aperfeiçoar o trabalho além de terem me oportunizado, mais uma vez, o privilégio de com elas poder aprender e compartilhar momentos significativos.

Ao Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/Unisinos/CNPq) pelas discussões que ampliaram meus repertórios e propiciaram um deslocamento na forma de olhar para a docência e minhas “certezas”. Aos colegas do grupo de orientação e prática de pesquisa

composto pela Renata Scherer, Renata Cintra, Miriã, Soraia, Jonathan, Laudete, Cláudio, Éderson, Jéferson e Regina, que com dedicação e cuidado sempre acolheram minhas propostas e auxiliaram a pensá-las criticamente, apontando sugestões e engendrando diálogos que foram muito potentes para esse trabalho, que considero nosso. Agradeço em especial à Renata Scherer, que desde meu ingresso no programa foi constituindo-se uma parceira com quem pude contar em distintos momentos ao longo desses intensos dois anos. À Miriã pelo apoio técnico, pedagógico e logístico, especialmente durante e pós/qualificação. Ao Jonathan, pela escuta compreensiva e por todo auxílio técnico nas sessões de qualificação e defesa da dissertação. À Soraia pelas palavras sempre encorajadoras e pela generosidade na tradução do resumo do trabalho para a língua inglesa. Vocês fizeram a diferença nos caminhos dessa pesquisa.

Ao grupo de mestrandos que ingressou no programa comigo em 2016, composto pela Fabiane, Franciele, Estela, Scarlett, Audrei, Ana Carina, Marina, Paloma, Carla e Raquel pela cumplicidade, parceria e constantes diálogos que propiciaram uma caminhada mais leve e permeada de sorrisos pós-enlouquecimentos iniciais às provocativas aulas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio do Sinos (Unisinos) pela excelente formação que me proporcionou. Às secretárias do programa, que foram sempre atenciosas, e aos comprometidos professores que tive a oportunidade de conhecer. Em especial, agradeço às professoras Isabel Bilhão, Gelsa Knijnik, Berenice Corsetti e ao professor Roberto Dias da Silva por promoverem aulas e discussões que me tiraram constantemente da “zona de conforto”, gerando em mim a necessidade de suspeitar das naturalidades. Tenho me constituído uma professora-pesquisadora que carrega com gratidão um pouco das marcas impressas por vocês no meu *ethos* docente construído, também, durante nossos ricos encontros.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro (Bolsa) que proporcionou essa qualificada formação em um programa de excelência em uma instituição comunitária privada.

À professora Laura Dalla Zen por despertar em mim, desde a graduação em Pedagogia a paixão por uma docência artista que prima por uma vida boa de que fala a ética e à professora Mirian Dazzi, que incentivou meu ingresso no mestrado a partir de provocações e posturas que me fizeram aprender a não parar,

independente do tempo e das circunstâncias que se colocarem no caminho. Por serem inspiradoras e exemplos para mim, vocês certamente têm um papel importantíssimo na constituição do *ethos* docente que assumo hoje enquanto professora-pesquisadora.

Às escolas das redes municipais de Canoas e São Leopoldo, em que me inseri concomitantemente ao período de curso do mestrado e configuram relevantes conquistas do meu percurso de vida, que ao ajustar meus horários de trabalho, oportunizaram que eu cursasse as aulas na universidade sem prejuízos aos prazos estipulados pelo programa. Agradeço em especial aos estagiários que dividiram comigo o dia a dia nas minhas primeiras experiências como docente titular de turmas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Vocês me fizeram ser uma professora melhor em busca do compromisso de ser um espelho que estimulasse a quem está iniciando. À Carol agradeço ainda pelo carinho e disposição em auxiliar na tradução do meu resumo para a língua espanhola, bem como à Tati, que também contribuiu generosamente nesse ponto.

Aos meus amigos e familiares que compreenderam a importância que esse processo representa na minha trajetória e generosamente entenderam minha ausência e a seu modo se mantiveram ao meu lado apoiando essa decisão e dando forças para seguir a diante mesmo frente às adversidades e imprevistos que surgiram nesses dois anos.

A minha mãe, Nelcir Bock, que é a pessoa mais compreensível e estimuladora que conheço, agradeço imensuravelmente por toda atenção, generosidade, empenho, investimento e amor incondicional dedicado a mim e a todos os meus devaneios. Por nunca me deixar desistir e incentivar todas as minhas pretensões, mesmo que elas significassem perdas em distintos sentidos, sempre serei grata.

Por fim, agradeço a Deus, em quem tenho fé e confio, pois acredito que em sua infinita bondade é ele que me dá condições para buscar e alcançar meus objetivos. Agradeço pelas oportunidades que se apresentam e pelas pessoas que atravessam meu caminho. Por todo auxílio, por todas as trocas, por todas as experiências, muito, muito obrigada!



Diego não conhecia o mar.  
O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.  
Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.  
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de  
muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.  
E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de  
beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: –  
*Me ajuda a olhar!*

Eduardo Galeano, *Livro dos Abraços*.

## RESUMO

Essa dissertação investiga e analisa os sentidos sobre formação cultural de estudantes de licenciatura e futuros professores, veiculados e produzidos em pesquisas acadêmicas realizadas entre os anos de 2000 e 2017, bem como o que é possível que esses sentidos produzam em termos de profissionalidade docente. A pesquisa articula os campos dos estudos em docência, estudos culturais e pós-estruturalismo, e de modo específico, a docência, a cultura e a linguagem como ferramentas conceituais para sustentar essa pesquisa documental. A partir dos movimentos de análise foi possível mapear três unidades de sentido que vinculam a formação cultural a: a) emancipação dos sujeitos; b) melhoria das práticas pedagógicas; c) produção ética-poética da vida. Por um viés, a pesquisa assinalou a recorrência dos sentidos que atribuem fragilidade à formação cultural docente, significando-a como sendo sempre precária. Em termos de profissionalidade docente, a ideia de carência cultural acaba por sustentar a existência de uma formação limitada. Por outro viés, a formação cultural é abordada como possibilitadora de uma ética-poética da vida em si, produzindo como efeito uma educação voltada para a transformação de si, pois ao inverterem o olhar para si mesmos, os sujeitos mudam suas percepções a partir da formação e repensam seus modos de serem docentes. Nesse sentido, a análise dos sentidos construídos e o seu questionamento permite continuar pensando a formação cultural e a profissionalidade docente.

**Palavras-chave:** Formação cultural. Repertório cultural. Docência. Cultura. Linguagem. Discurso.

## ABSTRACT

This dissertation investigates and analyzes the senses about the cultural formation of undergraduate students and future teachers conveyed and produced in academic research performed between the years 2000 and 2017, as well as what it is possible that these senses produce in terms of professional teaching. The research articulates the fields of studies in teaching, cultural studies and poststructuralism, and in a specific way, teaching, culture and language as conceptual tools to sustain this documentary research. From the analysis movements it was possible to map three units of meaning that link the cultural formation to: a) emancipation of the subjects; b) improvement of pedagogical practices; c) ethical-poetic production of life. By a bias, the research pointed out the recurrence of the senses that attribute fragility to the cultural formation of the teacher, meaning it to be always precarious. In terms of teaching professionalism, the idea of cultural lack ends up supporting the existence of a limited formation. On the other hand, cultural formation is approached as an enabler of a life-ethics of life itself, producing as effect an education aimed at self-transformation, because by inverting the gaze to themselves, subjects change their perceptions from and rethink their ways of being teachers. In this sense, the analysis of the constructed senses and their questioning allows to continue thinking about the cultural formation and the professionalism of the teacher.

**Keywords:** Cultural formation. Cultural repertoire. Teaching. Culture. Language. Speech.

## RESUMEN

Esta disertación investiga y analiza los sentidos sobre la formación cultural de estudiantes de licenciatura y futuros profesores, vehiculados y producidos en investigaciones académicas realizadas entre los años 2000 y 2017 así como lo que es posible que esos sentidos produzcan en los términos del profesionalismo docente. La investigación articula los campos de los estudios en docencia, los estudios culturales y post-estructuralismo y de modo específico, la docencia, la cultura y el lenguaje como herramientas conceptuales para sostener esa investigación documental. A partir de los movimientos de análisis fue posible mapear tres unidades de sentido que vinculan la formación cultural a: a) la emancipación de los sujetos; b) la mejoría de las prácticas pedagógicas; c) la producción ética-poética de la vida. Por un bies, la investigación señaló la recurrencia de los sentidos que le atribuyen fragilidad a la formación cultural docente, significándola siempre como precaria. En los términos del profesionalismo docente, la idea de carencia cultural acaba por sostener la existencia de una formación limitada. Por otro bies, la formación cultural es abordada como posibilitadora de una ética-poética de la vida en sí, produciendo el efecto de una educación dirigida para la transformación de sí, pues al invertir la mirada para sí mismos, los sujetos cambian sus percepciones a partir de la formación y repiensen sus modos de ser docentes. En ese sentido, el análisis de los sentidos construidos y su cuestionamiento permite continuar pensando la formación cultural y el profesionalismo docente.

**Palavras-chave:** Formación cultural. Repertorio cultural. Docencia. Cultura. Lenguaje. Discurso.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 .....	55
Tabela 2 .....	56

## LISTA DE SIGLAS

CCCI	Center
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
GIPEDI	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFB	Instituto Futuro Brasil
IHU	Instituto Humanitas Unisinos
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PROUNI	Programa Universidade para todos
SCIELO	Scientific Electronic Libraby Online
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTANDO A DISSERTAÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2 MEU INQUIETANTE REPERTÓRIO: LIMITES E POSSIBILIDADES EM UM TRAJETO</b> .....	<b>18</b>
2.1 Entre os desafios da docência e da pesquisa .....	20
2.2 O “ <i>background</i> cultural” dos estudantes de licenciatura em questão.....	22
2.3 (Re)Virando a construção do problema de pesquisa.....	25
<b>3 ESTUDOS EM DOCÊNCIA E A SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO CULTURAL DOS ESTUDANTES</b> .....	<b>29</b>
<b>4 ESTUDOS CULTURAIS E PÓS ESTRUTURALISMO: RELAÇÕES ENTRE CULTURA, LINGUAGEM E FORMAÇÃO CULTURAL</b> .....	<b>40</b>
4.1 Cultura e linguagem: (in)definições .....	43
4.2 Formação cultural: conceito sob rasura .....	50
<b>5 UM PASSO DE CADA VEZ: OS MODOS DE FAZER A PESQUISA</b> .....	<b>52</b>
5.1 O material empírico .....	54
5.2 A pesquisa documental .....	57
5.3 O modo de fazer análise .....	59
5.4 Unidades de sentido .....	62
<b>6 “COISAS DITAS” SOBRE A FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES: UMA REDE DE SIGNIFICAÇÃO</b> .....	<b>63</b>
<b>6.1 O que dizem as pesquisas sobre a formação cultural de professores?</b> .....	<b>63</b>
6.1.1 Formação cultural de professores e emancipação .....	64
6.1.2 Formação cultural de professores e enriquecimento das práticas pedagógicas.....	66
6.1.3 Formação cultural de professores e produção ética-estética .....	69
<b>6.2 Formação cultural de professores: em análise, algumas de suas ancoragens discursivas</b> .....	<b>71</b>
6.2.1 A Formação cultural pode possibilitar a emancipação? .....	72
6.2.2 A formação cultural pode aprimorar as práticas pedagógicas? .....	93
6.2.3 A formação cultural pode fomentar uma ética-poética da vida?.....	115
<b>7 O QUE HÁ AINDA PARA CONSIDERAR?</b> .....	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>144</b>

## 1 APRESENTANDO A DISSERTAÇÃO

A escrita de uma dissertação compreende inúmeros processos e uma organização que clareie o que ela se propõe a mostrar é uma facilitadora potente para auxiliar os leitores a compreenderem o fio que conduz o pensamento de quem a escreve. Apesar de por vezes ser uma tarefa difícil, a condução se configura, também, como ato de generosidade que pode possibilitar entendimentos importantes sobre as exposições.

Meu ingresso no mestrado ocorreu por um percurso formativo que me conduziu a desejar seguir ampliando meus repertórios e coleções de exemplos e esse mesmo percurso me instigou a investir em campos de estudo que eu ainda não havia percorrido.

Escolher um tema para dedicar um período da vida que exige um mergulho intenso em estudo precisa envolver paixão e prazer. Considerando esse pressuposto, optei por aprofundar meus conhecimentos naquilo que de variadas formas tem me mobilizado ao longo dos anos.

Assim, inicio apresentando esta dissertação como um trabalho que tem como foco os percursos formativos e a cultura, onde operei um conjunto de pesquisas realizadas entre os anos 2000 e 2017 (período que se começa a estudar o tema) que abordam em alguma medida aquilo que se chama “repertório cultural” buscando através do meu problema de pesquisa mapear significados sobre a formação cultural de estudantes de licenciaturas e futuros professores veiculados e produzidos nessas pesquisas, questionando ainda o que é possível que esses significados produzam em termos de profissionalidade docente.

Adianto que a imersão nesse processo propiciou uma análise desse material em termos de impacto para a formação de professores e também para o trabalho docente na escola, envolvendo, então, uma dimensão formativa e ao mesmo tempo a formação profissional docente. Enquanto uma parte das pesquisas vai abordar o curso de formação inicial que pode (ou não) oferecer uma formação cultural, outra parte aborda o impacto dessa formação cultural para as práticas profissionais em sala de aula.

A partir dessa breve contextualização, passo a apresentar os fragmentos estruturantes da dissertação.



No capítulo 2, intitulado “O meu inquietante repertório: limites e possibilidades em um trajeto”, exponho fragmentos de percursos que me conduziram a chegada até a pós-graduação, destacando aspectos acadêmicos e profissionais que me inquietaram e deram subsídios para possibilitar a construção dessa pesquisa, e em especial apresento o problema norteador da dissertação.

No capítulo 3, “Estudos em docência e sua relação com a formação cultural dos estudantes”, contextualizo brevemente o campo dos Estudos em Docência, relacionando-o com a formação cultural de estudantes de licenciatura e futuros professores por me valer do conceito de docência como eixo importante dessa pesquisa.

No capítulo 4, Estudos culturais e pós-estruturalismo: relações entre cultura, linguagem e formação cultural, apresento uma breve emergência desses campos de estudo nos quais também inscrevo esta pesquisa, buscando contextualizar os conceitos de cultura e linguagem inseridos neles e que opero para estruturar os argumentos do trabalho.

No capítulo 5, “Um passo de cada vez: os modos de fazer pesquisa”, mostro como fui arquitetando o processo de fazer essa pesquisa a partir de documentos e também narro as (im)possibilidades que subsidiaram o estabelecimento das categorias construídas para analisar o material empírico.

No capítulo 6, “‘Coisas ditas’ sobre a formação cultural de professores: uma rede de significação”, apresento o conjunto de pesquisas sobre formação cultural de professores que compuseram o estado da arte da dissertação e que acabou por constituir-se em material empírico descrito e analisado, também, nesse capítulo, através de unidades de sentido construídas a partir das possibilidades que elas apresentaram, onde busco mostrar os sentidos atribuídos à formação cultural de professores entre os anos de 2000 e 2017, bem como o que esses sentidos têm sido capazes de produzir em termos de profissionalidade docente.

No capítulo 7, “O que ainda há para considerar”, enfatizo os aspectos relevantes do meu percurso que ainda me instigam a seguir pesquisando, bem como retomo argumentos constituintes da pesquisa, destacando os principais achados dela que acredito contribuirão para a produção de conhecimento sobre o tema e para o campo da educação.

## 2 MEU INQUIETANTE REPERTÓRIO: LIMITES E POSSIBILIDADES EM UM TRAJETO

“Que nada nos limite. Que nada nos defina. Que nada nos sujeite.  
Que a liberdade seja nossa própria substância.”<sup>1</sup>

Dentre os artefatos que compõem o meu repertório, escolho iniciar esta escrita com essa citação, que em muito representa a forma como tenho encarado a vida e, destaco ainda, permeia meu imaginário na medida em que suas ideias me instigam desde muito cedo a querer, por exemplo, praticar o desapego para encontrar outros caminhos e outras formas de ver o mundo. Cada vez que retomo essas frases, percebo como elas têm produzido efeitos na minha vida, desde que me deparei com a citação aos 16 anos, em uma agenda na escola. Partindo daí, posso dizer que minha formação profissional tem se constituído em um percurso repleto de vieses que se intercalam com o passar dos anos e das atividades que venho exercendo. Na ânsia da juventude em querer que nada me limitasse, ainda que isso não seja em absoluto possível, decidi, contra a vontade da família, que ao final do ensino médio não escolheria uma profissão para “uma vida toda”. Eu iria trabalhar inicialmente no que precisasse para angariar fundos e estudar.

O estudo sempre foi prioridade na minha vida, pois eu era consciente de que, não tendo condições financeiras para custear uma formação superior, se eu a quisesse de fato, teria que conquistá-la. Realizei, então, o Enem e prestei vestibular em diversas universidades para conhecer os sistemas de ingresso e provas para que, no ano seguinte, após me dedicar exclusivamente para esses processos seletivos, eu conseguisse uma boa classificação e, em alguma medida, conquistasse uma vaga. Sem pretensões e desapegada de uma vontade de querer ser isso ou aquilo, em cada prova me candidatei a um curso diferente. Como não tinha parado para pensar que “aquela seria a profissão da minha vida”, escolhi cursos que em alguma instância me interessavam naquele momento.

---

<sup>1</sup> Esta citação não tem autoria conhecida apesar de muitas vezes ser atribuída a Simone de Beauvoir. Entendo as implicações acadêmicas de mantê-la como epígrafe de uma dissertação. Também assumo aqui os riscos teóricos que tal citação produz porque, com base na perspectiva pós-estruturalista que orienta esta pesquisa, os conceitos de sujeito e de liberdade veiculados na citação são distintos das noções com as quais opero teórica e metodologicamente. Ainda assim, opto por manter esta citação como epígrafe porque a ideia tem uma grande importância em minha trajetória formativa. Para maiores detalhes sobre os campos teóricos que orientam a pesquisa, ver Seção 2.3 e Capítulos 3 e 4.

Em meio a esse contexto, uma experiência mudou a minha vida ao ampliar minha visão de mundo e, em uma viagem de formatura ao final do ensino médio, senti-me inclinada para o desejo de ensinar e proporcionar experiências a outros. Quando recebi as respostas das universidades, para minha surpresa e como um “sinal” de que o caminho era esse mesmo, recebi uma bolsa de estudos do Prouni e, aos 18 anos, crua e sem nenhuma experiência, fui cursar Turismo. Nesse riquíssimo percurso estava eu: “recheando minhas coleções de pequenos exemplos”,<sup>2</sup> conhecendo coisas que nunca ouvira falar, aprendendo a me expressar e consequentemente conseguindo expressar a outros o que era necessário dentro dos tempos da profissão. Vivi coisas que meus 18 e 19 anos não mensuravam. Tive acesso a determinadas situações que em outras circunstâncias não seriam possíveis. Construí aprendizagens que ainda hoje me dão subsídios para fazer outras coisas. Conheci lugares, pessoas, culturas que me fizeram perceber a relevância, dentre outros aspectos, especialmente de não nos encerrarmos naquilo que julgamos ser o nosso mundo.

Quando Stuart Hall (1997, p. 2) aponta que “a cultura tem assumido uma função importante e sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade”, percebo pistas que me permitem compreender que conhecê-la, entendê-la, estudá-la e valorizá-la é fundamental nos dias atuais, uma vez que a cultura organiza nossas vidas. O autor diz, ainda, que a “centralidade da cultura indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo” (HALL, 1997, p. 2).

Nesse sentido, entendo a cultura como um elemento central do nosso tempo e quando me vejo, por questões instigadas pela mesma frase que destaquei ao iniciar o capítulo, mudando meu rumo profissional e ingressando na Pedagogia com vistas a investir em uma contribuição mais efetiva no desenvolvimento integral de sujeitos, já com uma primeira formação permeada por atravessamentos culturais que me subsidiaram escolher a profissão de professora, torna-se essencial destacar que

---

<sup>2</sup> Uso o termo inspirada nas proposições de Thierry De Duve (2009) acerca da amplitude da arte, sugerindo que se perguntassem a ele o que é de fato a arte, ele não poderia responder com uma noção ou teoria, mas poderia mostrar obras que remetessem à sua ideia de arte. Conforme o autor, a arte não é um conceito e sim uma “coleção de exemplos”.

no meu percurso, essa relação entre processos formativos e cultura afeta profundamente o meu modo de ser e agir como docente.<sup>3</sup>

## 2.1 Entre os desafios da docência e da pesquisa

Durante a graduação procurei me envolver em diversas atividades propiciadas pela universidade, em contextos escolares e universitários, em diferentes níveis do ensino (estágios não obrigatórios, monitoria, iniciação à docência,<sup>4</sup> entre outras) e vivenciar todos os projetos e experiências que fossem possíveis durante minha formação inicial. Essas experiências me conduziram a mudanças muito relevantes nesse processo e abriram precedentes para que eu (re)pensasse vários conceitos tidos como naturais na profissão docente.<sup>5</sup> Quando invertio o papel de (ex)aluna de cursos de graduação e me enxergo como pedagoga formada prestes a atuar em uma rede municipal de ensino básico, começo a perceber que preciso ir adiante e que meu repertório deve, de outros modos, ser ampliado para que eu dê conta daquilo que quero me propor a fazer nas salas de aula. Mais uma vez, as palavras da citação em destaque no início deste capítulo batem à minha porta quando compreendo que ser turismóloga, ser pedagoga, ser professora... O “ser” passa a não bastar mais. Sinto a necessidade de manter algo em movimento. Queria “estar”... Estar pesquisando, estar estudando, estar envolvida com aquilo que me mobiliza.

“Desapego-me”, então, da linearidade que eu havia planejado ao ingressar na carreira docente e resolvo investir em uma jornada acadêmica que permitiria o movimento entre as perspectivas do *ser* e do *estar*. A vontade de continuar pesquisando, depois de ter experimentado essa prática ao realizar o Trabalho de

---

<sup>3</sup> Maria Cláudia Dal'Igna e Elí Fabris (2015, p. 78) escrevem sobre como as experiências de iniciação à docência produzem um *ethos* de formação designado pelas autoras como “um certo modo de ser e de agir resultante de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo”.

<sup>4</sup> Dentre as experiências vividas, por sua importância, destaco o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Fui bolsista e monitora desse programa nos anos de 2014 e 2015 e posso afirmar que as experiências vividas afetaram profundamente o meu modo de ser docente e imprimiram marcas muito relevantes no meu percurso. O Pibid constituiu-se como um dos lócus mais importantes para o fortalecimento da docência, pois me possibilitou olhá-la de outros modos e me desacomodou enquanto professora. Além disso, a minha primeira experiência de pesquisa foi desenvolvida no Pibid, uma vez que meu Trabalho de Conclusão de Curso examinou a prática pibidiana no recreio.

<sup>5</sup> A título de exemplo, cito a dicotomia entre teoria e prática, a docência inovadora, e a inclusão como conceitos que passei a entender à luz de outra perspectiva, que será apresentada com maior detalhamento na Seção 2.3 e no Capítulo 4.

Conclusão de Curso da Pedagogia,<sup>6</sup> ganha força com a possibilidade de ingresso na pós-graduação. Ao me candidatar para a seleção do mestrado, escrevo um projeto balizado por questões que me inquietaram durante o percurso da graduação, como, por exemplo, as visões engessadas sobre os repertórios docentes e a inovação apresentada nas práticas pedagógicas durante as atividades acadêmicas de estágios. Já nas primeiras aulas do curso fui confrontada e desafiada a um processo de desconstrução não somente dessas questões, mas como do próprio modo de olhar para elas e para a pesquisa numa perspectiva totalmente nova para mim. Vi-me tendo que desapegar do que eu tinha como certo, visto que, por vezes, por exemplo, avaliava constantemente as práticas pedagógicas ao considerá-las certas e/ou erradas concebendo-as como óbvias, e nesse sentido comecei a perceber que as certezas que construí durante os anos, como a necessidade de seguir métodos, a prescrição de conceitos e a própria forma de colocar meus “achados” como “certezas” construídas por mim não davam espaço para que eu sequer pudesse pensar sobre os múltiplos sentidos implicados com a docência e a pesquisa. Ou, ainda, sobre a produção de sentidos envolvida com o processo de formação de repertórios culturais.

As aprendizagens ao longo do curso foram permitindo uma revisão de posicionamentos, o estudo de novos conceitos, o entendimento de outras perspectivas teórico-metodológicas, a suspeição de algumas certezas, o conhecimento de outros campos teóricos e, tudo isso, (re)configurou a construção desta dissertação.

Antes de prosseguir, preciso destacar, neste percurso pelo mestrado, dois espaços importantes que conduziram a (re)construção deste trabalho: o grupo de orientação da professora doutora Maria Cláudia e o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (Gipedi/Unisinos/CNPq). As discussões realizadas nesses grupos propiciaram uma reavaliação de conceitos e certezas que trazia comigo me auxiliando a operar na/com e a partir da perspectiva pós-estruturalista. Nos encontros do Gipedi pude perceber como as mudanças que

---

<sup>6</sup> No Trabalho de Conclusão de Curso, realizei um projeto balizado por uma metodologia do ensino da arte configurada como abordagem triangular, que tinha como objetivo possibilitar a ampliação de repertórios a partir de um desejo expresso pelas crianças da escola onde estava inserida como pibidiana. Com orientação da professora doutora Laura H. Dalla Zen, desenvolvi o trabalho intitulado “*Cada encontro foi como uma passarela: um estudo sobre a intervenção pedagógica no recreio*”, que, dentre outras coisas, apontou para a importância do planejamento e intencionalidade teórico-metodológica das ações desenvolvidas. Para maiores detalhes, ver Michele Fernanda Bock (2015).

vêm ocorrendo na esfera educacional provocam efeitos na docência e reforço que as problemáticas estudadas e tensionadas ali me fizeram repensar a postura e a forma como eu estava exercendo a docência. Participar desse grupo me possibilitou ampliar os olhares sobre o meu projeto e a pensá-lo de outra forma. Já no grupo de orientação tive a oportunidade de lançar as hipóteses específicas que vinha construindo e, com o apoio e o olhar cuidadoso de minha orientadora e de cada colega integrante do grupo, foi possível enxergar coisas que eram até então imperceptíveis para mim. Poder olhar, ouvir, analisar e problematizar o meu projeto com pessoas generosas que despenderam tempo e se empenharam junto comigo para pensar alternativas de qualificação do texto e construção da problemática que investigo foi muito potente. Assim, as participações ativas nesses dois grupos me auxiliaram consideravelmente a sustentar esta dissertação como a apresento hoje, pois no âmbito das discussões realizadas ali fui construindo os argumentos constituintes da problemática que apresento a seguir.

## **2.2 O “*background cultural*” dos estudantes de licenciatura em questão**

O problema que apresentarei a seguir só foi possível de ser construído após inúmeras idas e vindas em vários aspectos da sua constituição. Desemaranhar os fios que tramam e sustentam o nosso pensamento institui um exercício permeado de desafios. Dizer de onde parti torna-se difícil, pois envolve descrever uma série de situações que não caberiam nesta dissertação, mas posso dizer o que tem me mobilizado e instigado como professora, aluna de mestrado e pesquisadora.

Diversas pesquisas, como as de Sylvia Amélia Giraldo Castilho (2009), Paulyanne Leal Araújo e Sônia Maria Pinheiro Ferro Yoshida (2009), Bernardete A. Gatti (2009), Paula Louzano et al. (2010), Raziner Guimarães (2010) e DIEESE (2014), apontam para a mudança do perfil do docente nos últimos anos e sugerem, cada vez mais, que esse perfil vem sendo constituído por sujeitos que enfrentam dificuldades de diversas ordens. Destaco um excerto da pesquisa promovida pela Fundação Carlos Chagas (FCC), e organizada por Bernardete Gatti, sobre a atratividade da carreira docente. A autora analisa o perfil dos alunos de cursos de formação de professores no Brasil, e explica que

O perfil socioeconômico de quem escolhe o magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D. Além disso, pelos resultados consolidados nas análises do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM – INEP/MEC, 2008) são alunos que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, que tem apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho. Em resumo, trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E essa mudança de perfil trouxe implicações para os cursos de licenciatura que estão tendo que lidar com um novo background cultural dos estudantes (GATTI, 2009, p. 14-15).

Dados similares são encontrados nos estudos já mencionados e aproximam seus resultados ao apontar em certa medida essa mudança de perfil dos estudantes das licenciaturas como uma causa para um “*background cultural*”<sup>7</sup> dos mesmos.

O estudo financiado pela Fundação Lemann e pelo Instituto Futuro Brasil (IFB), e organizado por Paula Louzano (2010), também analisa os problemas que o Brasil encontra para selecionar e contratar bons professores.

Os resultados [do ENEM] mostram que 11% de todos os alunos que fizeram o exame estavam interessados em se tornar professores do ensino fundamental ou médio. Entre esses, apenas 5% estavam entre os 20% dos estudantes com melhor desempenho, e 16% estavam entre os 20% com pior desempenho. Isso significa que apenas 10% dos interessados na carreira docente estão entre os melhores alunos do ensino médio do país. Por outro lado, cerca de um terço dos estudantes interessados na carreira docente estão entre os piores em sua coorte. Vale ressaltar que na Finlândia os professores estão entre os 10% melhores alunos da coorte. Estes dados sugerem que a carreira docente no Brasil parece atrair uma porcentagem elevada de estudantes menos qualificados (LOUZANO et al., 2010, p. 551).

Destaco essas duas pesquisas organizadas por Gatti (2009) e Louzano (2010) como indicativas da necessidade de investigar com maior cuidado o que vem sendo considerado “perfil do estudante de licenciatura”, principalmente, o que vem sendo anunciado e compreendido como “*background cultural* dos estudantes de licenciatura”. Entendo que é necessário problematizar essa referência, pois considero que não exista um “repertório cultural” *a priori* e muito menos um repertório único que nos oriente e defina o que é ser professor e o que significa exercer a docência com qualidade.

---

<sup>7</sup> Uso o termo tomando-o emprestado de Bernadete Gatti conforme apontado na citação desta página.



Desde uma perspectiva legal, sabemos que todos deveriam ter acesso a bens materiais e imateriais, considerando que somos cidadãos protegidos por uma mesma legislação. No entanto, como em várias outras esferas, quando se trata de pensar em acesso à arte, lazer e cultura, o que pode a maioria da população, incluindo aí os estudantes de licenciatura, é insuficiente para que de fato se tenha uma integralidade dos direitos. Refletindo sobre isso, na relação com a constituição da docência, Laura H. Dalla Zen (2017, p. 45) comenta que

[...] na medida em que o Estado assume a garantia de direitos mínimos à população, ele legitima uma noção alargada de cidadania, fortemente ligada, no caso dos direitos culturais, ao acesso a bens de natureza cultural. A relação desses bens, porém, não é neutra, e comumente aparece associada a obras universalmente consagradas, que não fazem parte do universo cultural da maioria da população, em especial no que diz respeito ao contexto brasileiro. Assim sendo, ao considerarmos o perfil do professor brasileiro, notaremos que se trata de um grupo que, ao assumir a função de ampliar o repertório cultural de seus alunos, torna-se sujeito privilegiado de um discurso que concebe a cultura como “necessidade formativa docente”. Essa “necessidade”, por sua vez, aparece multiplicada em discursos que orientam a formação do professor, seja em discussões acadêmicas sobre o tema, em políticas públicas, ou mesmo nos currículos de licenciatura, sobretudo nos de Pedagogia.

Ou seja, segundo a autora, os próprios professores assinalam uma necessidade de se capacitarem em determinadas áreas e assuntos uma vez que hoje, no âmbito de suas funções, a ampliação de repertório dos alunos passa a ser responsabilidade do professor. Como mostra Dalla Zen (2017), é preciso entender que essa necessidade se configura por diversas questões que penetram no íntimo e produzem subjetividades, que se engendram no modo de ser e agir dos docentes, os quais acabam por legitimar sua própria “fragilidade formativa”. A forma como essas verdades vão se constituindo na realidade desses professores vem possibilitado observar que eles próprios têm assumido esse lugar nas relações de poder a que estão inseridos e na condução de suas condutas.

Dalla Zen (2017) cita, ainda, os estudos de Paula Perin Vicentini e Rosário G. Lugli (2009) sobre o declínio do nível de renda e a insatisfação com o *status* social – o que eles denominam como “proletarização do magistério” –, e o estudo de Mendonça (2010) sobre o papel da escola, no que se refere a possibilitar o acesso a variadas expressões culturais, especialmente no campo da arte. Com base nesses estudos, a autora assinala que em alguma medida isso explicaria “o porquê de os discursos sobre formação cultural capturarem o sujeito professor em suas mais



diversificadas possibilidades de presença, principalmente no que se refere à situação econômica e ao seu papel formador” (DALLA ZEN, 2017, p. 44), uma vez que o aparato discursivo que indica o perfil de quem opta pela docência inscreve esses mesmos professores como carentes de uma formação cultural.

A pesquisa de Dalla Zen (2017) também nos permite observar como estudos sobre o perfil docente podem contribuir para uma naturalização dos chamados repertórios culturais dos licenciandos, chamados de deficitários por motivos diversos. Muitos desses estudos mencionam, ainda, a expressão “*background* cultural” para destacar a formação ou a falta de formação cultural desses estudantes. Justamente por isso considero necessário e importante problematizar essa naturalização, não para mapear uma origem para a “carência cultural” dos estudantes de licenciatura, mas para pensar que condições possibilitaram que essa noção emergisse e que ocupasse o lugar que tem hoje.

Cabe ainda destacar que ao final do percurso acadêmico, todos esses estudantes, com suas diferentes trajetórias, sairão formados e aptos a exercer a docência no dia posterior a sua colação de grau. Nesse sentido, torna-se oportuno pensar também na relação que podemos ou não estabelecer entre o desenvolvimento desse *background* cultural dos estudantes e a sua formação inicial, ou seja, o que a formação inicial – e mais especificamente a formação cultural na formação inicial – pode provocar nesses sujeitos.

### **2.3 (Re)Virando a construção do problema de pesquisa**

Tendo anunciado brevemente um trajeto até aqui, posso expor com mais propriedade como minhas preocupações iniciais sobre a formação cultural dos estudantes de licenciatura foram sendo reconstituídas e redimensionadas a cada encontro com os colegas na sala de aula, no grupo de orientação e no Gipedi.

Iniciei minha trajetória no curso de mestrado com algumas certezas já exemplificadas e vontades que foram ficando pelo caminho, e as rupturas provocadas pela aproximação com a perspectiva pós-estruturalista me deram condições de andar por caminhos desconhecidos e que têm sido imensamente fecundos não só para minha formação docente, como também para o modo como venho constituindo minha vida!

Nesse sentido, destaco que estou entendendo a perspectiva pós-estruturalista como um

[...] espaço reflexivo que tem em comum uma tentativa de desconstruir, deslocar e transgredir as presumidamente sólidas categorizações que tem girado em torno do caráter das transformações socioculturais dos últimos tempos e as mudanças na maneira de abordar a análise do social, [...] de subverter a dinâmica dualista ou dicotômica da episteme moderna, de um gesto crítico ao “marco binário” de ordenamento do mundo e [...] a “superação” de um determinado estatuto epistêmico (GADEA, 2013, p. 13).

Nesse sentido, viver uma vida com a possibilidade de olhar de outros modos para o que nos é dado constitui-se em assumir uma postura de suspeitar das naturalidades, de analisar condições de possibilidades, de redimensionar verdades, de questionar o que é tido como inquestionável. Trabalhar com esse campo teórico e metodológico tem se configurado um desafio transformador para mim.

Articulando meu foco de interesse no campo das artes, com a perspectiva que sustenta essa proposta de pesquisa, é importante dizer que conforme os estudos de Myrian Sepúlveda dos Santos (2013), ancorada em Mike Featherstone (1990) que analisa a *global culture*, o termo “pós” se popularizou em meados dos anos 1960 associado às artes e ao movimento pós-modernista, que contemplava produções que

[...] compreendiam a arte como uma afirmação da vida tal como ela se apresenta, distanciando-se de qualquer tentativa de seguir normas e tornar a vida parte de um mundo ordenado e racional. Elas questionavam as fronteiras entre arte e vida cotidiana; originalidade e reprodução; alta cultura e cultura popular; e celebraram a inovação constante, o experimento e o entrelaçamento de diferentes códigos (SANTOS, 2013, p. 36).

Assim, a relação entre minha formação, as temáticas que me inquietam e a abordagem que assumo ao realizar essa pesquisa se apresenta com profunda ligação. Se por um lado isso tem me possibilitado descobertas impensadas, por outro lado causou muita ansiedade, o que dificultou, por um certo tempo, a elaboração do texto que apresento neste documento.

Por muitas vezes me vi desencorajada por ter de ir e voltar na construção de um problema, na escolha de um objeto de pesquisa, na escrita com um “tom” específico. Ao vislumbrar outras possibilidades de como fazer ao estudar autores e autoras desse campo teórico e metodológico, percebo agora como, aos poucos,

consegui ir me apropriando de alguns conceitos, e me constituindo pesquisadora de uma forma que não measurei em momento algum.

Faço esse destaque para marcar a importância desse percurso e das (des)construções que sempre foram necessárias para essa escrita tão inconstante e que segue produzindo cada vez mais incertezas. Neste momento, entendo que ao encontro disso, Guacira Lopes Louro (2007, p. 239) vai dizer que

[...] a incerteza é, efetivamente, parte integrante desse modo de pensar; mas ousar dizer que é impossível exercer, seriamente, o ofício de pesquisador, seja qual for a vertente teórica pela qual se tenha afinidade, sem experimentá-la. Incerteza e dúvida não me parecem pecados que precisem ser exorcizados por um pesquisador ou pesquisadora; em vez disso, podem se constituir numa espécie de gatilho para qualquer investigação, podem ser exercitadas ao longo de um estudo e, desse modo, estimular a atitude de busca continuada do conhecimento.

Desse modo, para compreender que a incerteza precisa ser experimentada, e para isso é necessário não a tomar como algo negativo no processo de fazer pesquisa.

Considerando, então, essa entrada no campo teórico, ressalto que a definição do meu objeto de estudo, que explicitarei melhor nos capítulos 3 e 4, se deu de forma inesperada, pois ao apresentar o projeto ao meu grupo de orientação fui instigada a mudar o rumo dessa pesquisa. Ao construir o capítulo referente à revisão bibliográfica do meu tema, mapeei três eixos que, no momento em que apresentei como seções de agrupamento, foram percebidas pela orientadora e pelos colegas do grupo como possíveis *categorias de análise*. As provocações desse grupo me fizeram modificar o percurso e transformar, então, o meu “estado da arte” em material empírico deste projeto de pesquisa, o que me pareceu pertinente e potente para pensar o que se produziu sobre repertório e formação cultural de estudantes de licenciatura em determinado período.

A análise que fiz desse material me proporcionou um deslocamento de posicionamentos e modos de viver a pesquisa. Ingressei no mestrado com uma ideia e defendendo uma formação cultural, e ao começar a suspeitar do próprio conceito, consegui identificar e descrever alguns dos significados que são culturalmente atribuídos a essa formação. Retomo Louro (2007, p. 237) ao inferir que

[...] quando apresentamos nossas ideias como “fatos”, também nos colocamos na posição de quem sabe o que está afirmando e, de algum modo, estamos oferecendo a quem lê a possibilidade de discordar ou

concordar com o que estamos dizendo. Quando “recheamos” nossos textos de questões, provocamos um deslizamento na fonte de autoridade e instigamos ou convidamos o/a leitor/a a formular respostas às indagações feitas.

Esse movimento de questionar o fato e formular outras perguntas, de escrever com indagações, de conhecer, pesquisar e escrever de outros modos, de receber pontos de vistas sobre o que escrevi, de retomar significados, possibilitou a elaboração do seguinte problema de pesquisa:

- Que sentidos sobre formação cultural de professores são veiculados e produzidos em pesquisas acadêmicas realizadas entre os anos 2000 e 2017?
- O que é possível que esses sentidos produzam em termos de profissionalidade docente?

Para tentar responder a esses questionamentos precisei analisar cuidadosamente o material empírico, ancorada em campos teóricos e alguns conceitos, que apresento nos próximos capítulos.

### 3 ESTUDOS EM DOCÊNCIA E A SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO CULTURAL DOS ESTUDANTES

[...] A crise do paradigma da Modernidade não representa o caos, mas abre possibilidades de conhecimento, pois não há um princípio único de transformação social, uma grande teoria comum, uma razão universal, uma vez que são múltiplas as faces da dominação e da opressão, bem como das resistências e de seus protagonistas (SANTOS, 2013, p. 59).

Concordando com a autora e tomando essa ideia como um pressuposto, reforço a relevância que, para mim, constitui pesquisar a formação cultural de professores, que por si só se apresenta como uma tarefa no mínimo desafiadora. Quanto mais “em crise” me vejo ao tentar escolher e definir conceitos para cercar meu problema de pesquisa, mais imersa em possibilidades me percebo e isso me move e me fascina.

Alfredo Veiga-Neto (2016) retoma uma questão nietzschiana ao inferir que, “junto com Foucault”, importa é encontrar respostas para a questão “que estão (os outros) e estamos (nós) fazendo de nós mesmos?” Para nos lançarmos, a partir daí, “[...] num processo infinito cujo motor é a busca de uma existência diferente para nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2016, p. 11). Ainda como iniciante na perspectiva pós-estruturalista e no estudo de Michel Foucault, e “pisando em ovos” ao usar determinados conceitos, reforço que as contribuições desse autor para essa pesquisa são muito caras para mim. Aprender a “pensar arqueologicamente”, interessada não pela origem, mas sim pela condição que possibilita tal coisa a ser como é, faz nascer uma série de modos de ver e me fazer diferente em todas as instâncias da minha vida: pessoal, profissional e acadêmica.

Dito isso, é necessário agora apontar os campos de estudo que sustentam essa dissertação. Contextualizar um campo de estudos marca uma intencionalidade de mostrar a quem nos lê, que não por acaso escolhemos inscrever a pesquisa neste lugar e que partindo dele falaremos coisas que são possíveis de serem pensadas nessa conjuntura. Por razões de ordem prática, optei por não elaborar uma “história” de cada campo teórico escolhido, mas sim por eleger conceitos (docência, cultural, linguagem) que são importantes para esta investigação e apresentá-los, na medida em que são importantes e necessários para fundamentar a problematização e as análises desenvolvidas.

Engendrar um diálogo entre conceitos tão polissêmicos, dando a eles luz sob uma perspectiva que possibilite olharmos e entendermos de outras formas o que se diz sobre determinado assunto, envolve uma série de movimentos que produz em nós distintas coisas também. Articular uma relação consistente entre os campos dos estudos em docência, estudos culturais e estudos pós-estruturalistas demandou investir tempo sobre cada campo, debruçando-me sobre eles a fim de construir vínculos entre os temas da pesquisa e o material empírico propriamente dito.

Para tanto, organizei este e o próximo capítulo inicialmente situando os campos de estudo nos quais inscrevo este trabalho e em seguida apresentando os conceitos-chave que cercam os argumentos que conduzem a dissertação.

Tendo dito isso, inicio, pois, pelo campo dos estudos em docência.

Estudar e investigar a docência configura-se como um grande desafio porque envolve distintas ênfases a serem vislumbradas por quem se interessa por essa temática. Como campo de trabalho abarca ênfases: exercer a docência, coordenar e pesquisar os processos de ensino e aprendizagem, fazer a gestão da escola, entre outros. Como campo de estudos, do mesmo modo, podemos perceber que contempla ênfases como a formação inicial, a formação continuada, a docência de professores ingressantes, a pedagogia universitária, a docência de fronteira, entre outros.<sup>8</sup>

Nesse sentido, conceituar e contextualizar a emergência da docência como um campo de estudos não é uma tarefa fácil, visto a enorme complexidade, apontada inclusive pelos estudiosos da área, em defini-la. Circunscrever, então, essa pesquisa no campo dos estudos em docência implica atentar também para algumas marcas da própria consolidação da docência como trabalho e profissão, pois isto cria condições para que a docência passe a ser estudada e investigada, constituindo-se como um campo de estudos.

Cíntia Borges de Almeida e Murilo Mariano Vilaça (2011), em uma resenha publicada sobre a obra de Vicentini e Lugli (2009), intitulada “História da profissão docente no Brasil: representações em disputa”, destacam que o período recoberto pelo livro compreende marcos temporais diversos e assinalam que, conforme os autores, as Reformas Pombalinas do século XVIII ineditamente estabeleceram um

---

<sup>8</sup> Muitas dessas ênfases foram/são investigadas por docentes e estudantes da nossa Linha de Pesquisa “Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas”. Para maiores detalhes, ver banco de dados em RBDU (2018).

“vínculo” entre o Estado e a formação docente, representando um marco para esse campo, que é marcado no século XIX pelo início das “preocupações oficiais com o preparo docente e do movimento docente, haja vista, nesse caso, o surgimento das primeiras associações docentes, chegando ao século XX, nos limites do qual analisam as imagens sociais do magistério” (VICENTINI e LUGLI, 2009 apud ALMEIDA e VILAÇA, 2011, p. 244).

Tentando especificar um pouco mais, cito e comento algumas ideias de Maurice Tardif (2014) sobre elementos que permitem pensar sobre a emergência da docência como um campo de estudos. Conforme o trabalho do autor,

[...] na América do Norte e na Europa, as pesquisas sobre o ensino foram iniciadas a aproximadamente cem anos. Mas é, sobretudo, a partir da Segunda Guerra Mundial, quando o movimento de escolarização se intensifica e o ensino se torna uma ocupação mais e mais necessária e importante na sociedade, que os trabalhos se multiplicam. Depois disso, eles não pararam mais de crescer. Atualmente, a cada ano são escritos milhares de textos sobre o ensino e raras são as disciplinas científicas que não contribuem a esse estudo (TARDIF, 2014, p. 40).

Sobre como as outras áreas do conhecimento vem se aproximando desse campo, o autor ainda infere que isso se dá especialmente pelo fato de elas se interessarem pelos aspectos sociais da atividade docente ao que tange instruir e formar as novas gerações ligando-se ao campo historicamente pela “expansão da escolarização e a institucionalização da docência como setor de trabalho especializado” (TARDIF, 2014, p. 40). O autor, auxiliando-nos a enxergarmos a docência como um campo, assinala ainda que

[...] enquanto as questões relativas a aprendizagem dominaram a pesquisa em educação durante várias décadas, desde o início dos anos 1980 o ensino, a formação para o magistério e a profissão docente tornaram-se temas maiores de pesquisa. No plano da organização escolar e das ideologias políticas pode-se fazer a mesma constatação. Enquanto as décadas de 1960 e 1970 foram caracterizadas, sobretudo, por reformas visando a melhoria destinadas aos alunos (democratização, igualdade, integração das crianças em dificuldades, medidas compensatórias, ajuda financeira, etc.), as reformas atuais dizem respeito, em boa parte, em diversos países ocidentais, ao corpo de professores, suas condições de trabalho, sua formação sua profissionalização (TARDIF et al., 1998 apud TARDIF, 2014, p. 40-41).

Com isso, o autor aponta que essas reformas educacionais atuais têm gerado insatisfações tanto do grande público quanto da política, no que tange às performances da escola e, ao mesmo tempo, provocado uma profunda inquietação

nos professores, que se sentem desvalorizados diante delas. Ao mesmo tempo, essas reformas têm sido investigadas e tem-se produzido uma importante literatura sobre a docência, vinculada a novas pesquisas, estatísticas, relatórios e mesmo discursos políticos.

Diante desse contexto, Tardif (2014, p. 41) afirma que sob essa ótica podemos tomar a docência, e mais especificamente a atividade docente no contexto escolar, como não tendo nada de natural ou simples, mas sendo uma “[...] construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metodológica implica necessariamente escolhas epistemológicas”, ressaltando ainda que essas escolhas

[...] tornam visíveis algumas coisas, mas, simultaneamente, ocultam outras: a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um “ponto de vista aéreo” que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis (TARDIF, 2014, p. 41).

Diante dessa metáfora sugerida pelo autor, e considerando outros possíveis itinerários como potentes para pensarmos a docência na Contemporaneidade, valho-me ainda de outros autores que podem nos auxiliar a conceber melhor esse campo de estudo.

Nesse sentido, aponto agora algumas proposições de Gert Biesta (2012) que penso serem pertinentes mesmo considerando o deslocamento do foco até aqui empreendido, mas que é extremamente válido para as discussões que essa pesquisa se propõe a abarcar.

O autor refere que “os últimos 20 anos testemunharam um aumento notável no interesse da mensuração da educação, ou, no jargão da cultura da mensuração educacional, na mensuração de resultados educacionais” (BIESTA, 2012, p. 810), trazendo o exemplo comparativo entre os rankings que supõem indicar os melhores sistemas educacionais, comparando-os em diversos países e sendo utilizados pelos governos para gerar as políticas educacionais que visam aumentar os padrões.

Nesse sentido, Biesta (2012) problematiza certas relações entre docência e ranqueamento, e nos possibilita por sob suspeita a ideia de uma espécie de “melhoria progressiva da educação” que vem sendo defendida sob o argumento de que a “educação deve ser transformada numa profissão baseada em evidências” (p. 811) argumentada e justificada sob ótica de que



[...] apenas pela realização de estudos experimentais em larga escala – em que a “regra de ouro” são as amostras de controle aleatório – e pela mensuração cuidadosa da correlação entre input e output que a educação será capaz de testemunhar um tipo de melhoria progressiva sistemática [...] (BIESTA, 2012, p. 811).

Diante desse quadro, Biesta (2012, p. 812) destaca ainda que a considerável ampliação da chamada cultura da mensuração na educação “tem exercido um impacto profundo sobre a prática educacional, desde os mais altos escalões das políticas educacionais em nível nacional e supranacional até as práticas locais de escolas e professores”.

Considerando os estudos em docência como campo, ele faz uma crítica a discrepância entre os aspectos amplamente discutidos sobre os processos educacionais e como melhorá-los *versus* as poucas discussões “acerca do que constitui uma boa educação” (BIESTA, 2012, p. 814). O autor sugere ainda que

Os motivos para a ausência relativa de atenção a questões sobre as finalidades educacionais não são, contudo, meramente “externos”. Eles também têm a ver com transformações dentro do próprio campo da educação e que estão intimamente ligados a uma mudança no vocabulário usado para falar de processos e práticas educacionais (BIESTA, 2012, p. 814).

Assim, Biesta (2012) nos coloca a refletir sobre as diferentes questões que envolvem a docência em tempos de “cultura da mensuração na educação”, e sobre de que formas essa cultura tem orientado a produção de subsídios para a construção de conhecimentos no e sobre o campo.

Com relação a isso, destaco ainda alguns elementos que considero afetar intimamente a constituição da docência contemporânea e que estão em pauta nas discussões atuais. Um deles se aproxima aos interesses dessa pesquisa e o apresento a partir de uma discussão desenvolvida por Michael Young (2011, p. 609) ao referir que

[...] escreve-se muito, em políticas educacionais atuais, sobre a preparação de estudantes para uma sociedade do conhecimento e o papel importante a ser desempenhado pela educação. [...] muitas políticas atuais quase sistematicamente ignoram ou marginalizam a questão do conhecimento. A ênfase, invariavelmente, recai nos aprendizes, seus estilos diferentes de aprendizagem e seus interesses, nos resultados mensuráveis de aprendizagem e competências e, ainda, em como tornar o currículo relevante para suas experiências e sua futura empregabilidade.

Sob essa perspectiva, o autor discute os problemas que ele percebe na instauração de um currículo instrumentalizado e considera que mesmo com reformas ocorridas ainda se mantém essa ideia fechada e em certa medida engessada do trabalho docente, por exemplo. Sobre isso, Young (2011) ressalta que em plena era de uma sociedade de conhecimento, enquanto os professores não podem criar os currículos que guiarão eles em seus ensinamentos, cabe aos formuladores de currículos “apenas estipular os conceitos importantes aos quais os alunos precisam ter acesso” (p. 612) e ainda reforça que esses contam com os docentes “para motivar os estudantes e transformar esses conceitos em uma realidade para os alunos” (p. 612), chegando então, em uma atual discussão importante sobre a docência que se vincula à questão da qualidade do ensino, que vem sendo medida também, pela importância que se dá aos resultados obtidos por meio – dentre outros fatores – das disputas ocorridas entre os alunos e que têm reforçado a condição do currículo como um instrumento que vem “tornando-se cada vez mais uma forma de prestar contas em vez de ser um guia para professores” (p. 613)

Young (2011) levanta ainda outra questão relevante a ser considerada acerca dos estudos em docência na contemporaneidade: conforme o autor, outro problema que emerge ao se tratar o currículo como um instrumento “é que se faz possível aos governos alegar que problemas econômicos ou sociais podem ser ‘solucionados’ por mudanças no currículo” (p. 614). E segue afirmando que não é contra a democracia do mesmo ao inferir que não nega

[...] que o currículo deve estar sempre aberto ao debate democrático. No entanto, a não ser que exigências políticas dos governos tenham de enfrentar critérios educacionais explícitos dos formuladores de currículo sobre o que um currículo pode fazer, há o perigo de se negligenciar a finalidade mais fundamental da educação escolar, que é levar os alunos para além de sua experiência por formas às quais eles dificilmente teriam acesso em casa. Certamente é para isso que são as escolas (Young, 2011, p. 614).

Desde a mesma perspectiva, outro aspecto relevante a ser considerado nesta pesquisa diz respeito a ideia da docência vinculada a uma obrigatoriedade de inovação. Para abordar essa questão trago o estudo de Elí Fabris e Maria Cláudia Dal’Igna (2013), que analisou relatórios de atividades produzidos no âmbito de um programa de iniciação à docência e possibilitou às autoras afirmarem que presenciamos hoje “um deslocamento, das pedagogias psicológicas para as

pedagogias inovadoras” (FABRIS e DAL’IGNA, 2013, p. 57). Elas explicam que ao tratarem do termo *deslocamento* não se referem a um avanço ou a uma substituição, justificando que “a docência é constituída por diferentes pedagogias, e suas ênfases estão ora na disciplina, ora na correção, ora no desenvolvimento psicológico, ora na inovação” (FABRIS e DAL’IGNA, 2013, p. 57). Assim, seguem argumentando que este Programa (Pibid) pode estar contribuindo para a produção de novos sentidos para a docência atual, uma docência inovadora, e “um/a docente [...] que precisa estar preparado para as altas performances que lhe são impostas como metas a serem atingidas mais rapidamente, em um tempo cada vez menor” (FABRIS e DAL’IGNA, 2013, p. 57). Nesse sentido, ao analisar essa dita docência inovadora, as autoras afirmam que

[...] em tempos de governamentalidade neoliberal, se investe na fabricação de um tipo de docência que deve envolver criatividade e inovação. Podemos ressaltar, ainda, a importância de analisarmos a articulação entre as transformações do mundo do trabalho e o trabalho docente hoje [...]. Se hoje todos clamam por inovação – reacionários e progressistas, liberais e neoliberais –, será que estão falando a mesma coisa? No mínimo, temos que radicalizar a crítica e conseguir perceber quando a inovação move para pensar, fazer e ser diferente porque essa é a opção transformadora e não quando ela é apenas um culto ao novo, que inventa ou movimenta uma moda, uma técnica, um jeito diferente de fazer (FABRIS e DAL’IGNA, 2013, p. 58).

Assim, é possível vislumbrar que, ao passo em que currículo e inovação se constituem como elementos indispensáveis para a docência contemporânea, se percebe como eles parecem andar em caminhos opostos, travando uma incessante corrida para alcançar o desejável e vencer os prejuízos que essas arbitrariedades causam.

Considerando os destaques feitos até aqui, chego ao elemento desse campo de estudos que centra a docência como um conceito fundamental nessa dissertação, assumindo a sua importância no que tange o que concebo por *formação*, formação de professores, e mais especificamente, a formação cultural. Assim, entendo que a docência se vincula intimamente à formação, e isso quer dizer que ao mesmo passo em que a finalidade maior do conceito englobe “formar os estudantes/ensinar”, para isso os professores necessitam também “se formar/aprender”.

Sob essa perspectiva, os estudos que se empenham em discutir a formação de professores vêm ganhando destaque, como já mencionado anteriormente e é

corroborado por Selma Pimenta (2009), que aborda essa temática ressaltando a relevância dessa formação, considerando especialmente que contemporaneamente “cada vez se torna mais necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania de alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares” (PIMENTA, 2009, p. 15). Conforme a autora, existe hoje uma necessidade de repensar essa formação, que desde os anos 1990 vem se revelando como uma demanda importante, e muitos trabalhos têm se voltado a tomar a formação dos docentes como objeto de pesquisa.

Pimenta (2009) explica, ainda, que a formação de professores precisa ser analisada no que tange a identidade profissional do professor

[...] para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que o professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição do processo de humanização dos alunos historicamente situados [...] (PIMENTA, 2009, p. 17-18).

Diante dessas exigências, a autora afirma que se espera que os professores contemporâneos, através da mobilização dos conhecimentos teóricos da educação e da didática, desenvolvam em si mesmos “a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (PIMENTA, 2009, p. 18).

Ampliar conhecimentos, construir alternativas, criar meios diferentes para condução de práticas, operar tecnologias, desenvolver mecanismos que inovem a prática e etc., são elementos que hoje parecem constituir-se como “aptidões” obrigatórias para quem quer ser docente.

Júlio Pereira (2010), a partir dos estudos de Clermont Gauthier et al. (1998), destaca a importância de se organizar um repertório de conhecimentos do ensino.

Esse repertório não seria normativo ou prescritivo, mas consultivo. A ideia não seria transformar os resultados levantados em normas a serem seguidas pelos professores, mas sim em senhas, guias que pudessem merecer um exame atencioso pelo docente (PEREIRA, 2010, p. 87).

Com destaque para a possibilidade de a profissionalização docente ampliar a discussão do campo, o autor comenta que esse movimento

[...] pela profissionalização do trabalho docente disponibiliza, por meio de suas pesquisas conceituais e empíricas, uma fundamentação teórica de qualidade para a defesa do princípio da indissociabilidade teoria-prática na formação de professores e traz, conseqüentemente, novas possibilidades para a implementação de inovações curriculares que sigam esse princípio nos cursos de formação docente (PEREIRA, 2010, p. 88).

Assim, o movimento pela profissionalização da docência começa a ganhar força e a alargar as concepções do próprio conceito, bem como as demandas enfrentadas pelos profissionais que hoje precisam se adaptar às mais diversas exigências que tem recaído sobre eles. Nesse contexto, construir repertórios passou a ser fundamental para manter “em dia” a atuação nas mais variadas esferas que a docência engloba.

Dessa forma faz sentido operar com a docência colocando sob suspeita as exigências e características historicamente construídas a partir de distintas vertentes teóricas e epistemológicas que produziram diferentes significações sobre o conceito. Torna-se pertinente pensarmos outras coisas a partir do que temos lido e incorporado sobre a docência.

Assim, para movimentar o pensamento, coloco em cena alguns dos sentidos atribuídos à docência.

Ana Tereza Souza e Maria Salonilde Ferreira (2009, p. 4), ao escreverem sobre uma tentativa de (re)significar o conceito, definem docência como

[...] uma atividade especializada, baseada em um saber científico, construído com base em paradigmas e transmitida pelas gerações. Tardif e Gauthier (2001) veem a docência em uma perspectiva mais prática, pois consideram que o saber dos professores está assentado em uma racionalidade técnica da profissão. Consideram os professores capazes de agir, falar e de pensar, pois, como são dotados de racionalidade, encontram formas para orientar a sua prática. Para Gómez Pérez (1997, p. 112), a docência é considerada como prática baseada na reflexão na e sobre a ação por desencadear reflexão sobre um conjunto de questões educativas.

Por fim, as autoras tomam como conceito principal e usual em seu estudo a ideia da docência como “a atividade em que o professor mobiliza e articula as atitudes de colaboração, reflexão, pesquisa e crítica em contextos formativos, com motivo e objetivo de mediar aprendizagens (IBIAPINA, 2004 apud SOUZA e FERREIRA, 2009, p. 5).

Fabris e Dal'Igna (2017), em uma entrevista concedida ao Instituto Humanitas Unisinos (IHU), defendem o conceito de docência numa perspectiva que assume a relevância do ensino na Contemporaneidade e citam que essa defesa vem se fortalecendo, especialmente pelos estudos do grupo de pesquisa que coordenam na Unisinos, composto por profissionais da área, que têm se empenhado em discutir, repensar e colocar sob suspeita o que tem sido naturalizado sobre e na docência. As autoras argumentam que

[...] para esse grupo [GIPEDI – Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças], *docência significa o exercício da ação de um professor, de uma professora [...].* Só pode exercer a docência um professor em certa condição. Ele exerce a docência quando no contexto de um processo educativo intencional desenvolve o ensino, junto a um grupo de indivíduos que estão em posição de aprendentes – são alunos. Portanto, a docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem. Isso não impede que as trocas entre professoras e alunas aconteçam de distintas formas. Ora a aprendente pode ensinar, ora a ensinante pode aprender, mas isso não implica uma inversão de posições e funções, em que a professora é vista como aluna e a aluna é percebida como professora. *A docência é uma condição exercida pelo professor, comprometido com o processo de ensino e com as possíveis aprendizagens promovidas a partir dele.* Aqui, nos posicionamos contrárias a qualquer moda educacional que fragilize os saberes docentes e secundarize a função de ensinar, primordial para um exercício qualificado da docência (FABRIS e DAL'IGNA, 2017, p. 57, grifo meu).

Nesse sentido, entendendo que o conceito de docência, para elas, envolve sujeitos com posições diferenciadas – de professor e de aluno, de ensinante e de aprendiz – e que ele diz respeito ao exercício da ação do professor nesta relação que ele estabelece com seus alunos, com o conhecimento, com o seu próprio repertório, é que me aproximo dessa concepção para operar nesta pesquisa.

Assim, destaco que não se pode dar conta de tudo que a docência abarca em uma conceituação fechada, mas, em alguma medida, é possível fazermos aproximações entre essas noções de docência, tomando-as emprestadas para trabalharmos nesta pesquisa. Docência deve ser entendida como uma atividade de ensino, que articula distintas atitudes a fim de produzir aprendizagem, e como algo mutável, podendo em alguma medida ser “concebida como um ‘artesanato’, uma arte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência” (TARDIF, 2014, p. 46).

Nesse sentido, concluo essa seção sem a mínima intenção de esgotar a discussão sobre a docência, mas ressaltando sua importância e complexidade, afinal,

Tudo isso mostra que o saber docente tem se tornado mais complexo. Um professor não pode mais ser considerado um técnico ou um executor. Ele tem de agir como um profissional e manter uma relação reflexiva com o seu próprio saber, seus conhecimentos e suas competências (TARDIF, 2017, p. 63).

Assim, essa discussão se faz importante no âmbito desta pesquisa, visto que a docência assume um papel de destaque enquanto se constituiu como conceito central nesta dissertação, quando o objeto de estudo dessa pesquisa vincula a cultura e o repertório cultural intimamente aos percursos formativos e à profissionalidade docente.

#### **4 ESTUDOS CULTURAIS E PÓS ESTRUTURALISMO: RELAÇÕES ENTRE CULTURA, LINGUAGEM E FORMAÇÃO CULTURAL**

Márcia Aguilar e Josiane Gonçalves (2017), ancoradas nos estudos de Michael Peters (2000), elaboram uma sistematização que contextualiza o surgimento do pós-estruturalismo como “uma forma de repensar e reanalisar as teorias estruturalistas, instaurando uma desconstrução de alguns conceitos considerados como verdades absolutas e centrais” (AGUILAR e GONÇALVES, 2017, p. 37). Afirmam ainda que a origem do termo apareceu nos Estados Unidos sob uma prática costumeira do país que se baseia na “assimilação do trabalho de uma gama de diversificados teóricos” (p. 37). Conforme as autoras, o pós-estruturalismo não se refere a uma definida linha de pensamento, pois

[...] corporifica diferentes conhecimentos e práticas críticas e se caracteriza pela preponderância da análise de formas simbólicas, da linguagem como constituidora da subjetividade – e não como constituídas por ela. [...] Os pós-estruturalistas entendem a linguagem e a cultura como sistemas simbólicos e desenvolveram estratégias de análise considerando a realidade como uma construção social subjetiva (AGUILAR e GONÇALVES, 2017, p. 37).

Diante disso, faz sentido conceber um elo entre esses campos de estudo que, ao emergirem, buscam criar condições que possibilitem refletir coisas diferentes sobre o que historicamente sempre foi tido como absoluto e inquestionável. Nessa perspectiva, prima-se por fazer repensar “a forma como se dá o conhecimento científico, seus métodos e técnicas e sua eficácia na sociedade” (AGUILAR e GONÇALVES, 2017, p. 38).

Conforme Marisa Costa, Rosa Silveira e Luís Henrique Sommer (2003, p. 36), os Estudos Culturais são oriundos de “uma movimentação intelectual que surge no panorama político do pós-guerra, na Inglaterra, nos meados do século XX, provocando uma grande reviravolta na teoria cultural”. Os autores dizem que

[...] os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p. 37).



Nesse sentido, Costa, Silveira e Sommer (2003) afirmam que desde sua emergência, os Estudos Culturais são vistos como um campo que conforma alternativas para romper tradições elitistas que seguem fazendo distinções e hierarquizações entre alta e baixa cultura, por exemplo.

Armand Mattelart e Érik Neveu (2004) apontam que a emergência dos Estudos Culturais está vinculada a criação do *Centre for Contemporary Cultural Studies* na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, em 1964, e aos estudos de Raymond Williams, Eduard Thompson e Richard Hoggart. Desse modo, Williams, Thompson e Hoggart, conforme Mattelart e Neveu (2004), constituíram-se como o trio de fundadores deste campo ao difundirem uma ideia de resistência à ordem cultural, que remete “a convicção de que é impossível abstrair a ‘cultura’ das relações de poder e das estratégias de mudança social” (MATTELART e NEVEU, 2003, p. 45). Ainda conforme os autores,

[...] tanto em Williams como em Thompson, encontra-se a visão de uma história construída a partir das lutas sociais e da interação entre cultura e economia, em que aparece como central a noção de resistência a uma ordem marcada pelo “capitalismo como sistema” (MATTELART e NEVEU, 2003, p. 47).

Especificando um pouco mais esse contexto, Ana Carolina Escosteguy (1999) explica que o exame das pesquisas desenvolvidas do *Centre for Contemporary Cultural Studies* e daquelas realizadas pelo trio de fundadores do campo já mencionados, o principal eixo que compunha os trabalhos nesse centro circulava em torno das relações entre a sociedade e a cultura contemporânea através das “formas culturais, instituições e práticas culturais bem como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais” (ESCOSTEGUY, 1999, p. 139). Ainda como destaque, a autora comenta sobre a relevância de Stuart Hall na formação dos Estudos Culturais como um campo teórico, afirmando que

[...] avalia-se que este, ao substituir Hoggart na direção do centro de 1969 a 1979, incentivou o desenvolvimento de estudos etnográficos, as análises dos meios massivos e a investigação de práticas de resistência dentro de subculturas. Tem uma abundante produção de artigos, sendo que sua reflexão faz parte da maioria dos *readers* sobre EC, sejam eles publicados pelo centro ou não (ESCOSTEGUY, 1999, p. 141).

Na mesma direção de apontar a ampliação e disseminação dos estudos desenvolvidos no campo dos Estudos Culturais – promovida a partir dos trabalhos

de Stuart Hall, como nos sugeriu Escosteguy –, Mattelart e Neveu (2004) explicam que a noção de cultura (e suas variações consideradas a partir da constituição desse campo de estudos) também estimulou o desenvolvimento de trabalhos na área das Ciências Sociais, os quais permitiram difundir o campo e salientam que “o modo de refletir sobre as culturas, de articulá-las também é tributário das tradições nacionais” (p. 11). Para fortalecer esse argumento, os autores trazem à luz o exemplo contraditório de que ao passo em que a América Latina dispensou distinções entre cultura popular e de massa, a França, em contrapartida, segue há séculos difundindo a ideia da cultura letrada e dos trabalhos que a teorizaram como um valor universal. Diante disso, os autores destacam o fato curioso de que “se a contribuição britânica à produção de obras de cultura legítima é inconsistente, as reflexões originárias do Reino Unido, que se apegam ao estatuto da cultura e a sua significação são amplamente desconhecidas na França” (MATTELART e NEVEU, 2004, p. 12), marcando isso como um paradoxo diante da emergência dos Estudos Culturais, que têm inspirado um fluxo de novas teorias sobre o contemporâneo estatuto da cultura.

Ao encontro disso, é possível que os argumentos apontados anteriormente por Costa, Silveira e Sommer (2003) sobre o campo dos Estudos Culturais ser visto como uma nova possibilidade de contestar legitimidades, sejam relacionadas com o que afirmam Mattelart e Neveu (2004, p. 13-14), quando destacam que os Estudos culturais podem ser compreendidos como a

[...] emergência de um paradigma, de um questionamento teórico coerente. Trata-se de considerar a cultura em sentido amplo, antropológico, que passa de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura-nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais. Mesmo que ela permaneça fixada sobre uma dimensão política, a questão central é compreender em que a cultura de um grupo, e inicialmente a das classes populares, funciona como contestação da ordem social ou, contrariamente, como modo de adesão às relações de poder.

Para reforçar os argumentos sistematizados até aqui, destaco outra contribuição de Escosteguy (1999, p. 137) que converge com os expostos e acentua o fato de que os Estudos Culturais

[...] devem ser vistos tanto sob ponto de vista político, na tentativa de constituição de um projeto político, quanto sob o ponto de vista teórico, isto é, com a intenção de construir um novo campo de estudos. Sob o ponto de vista político, os EC podem ser vistos como sinônimo de correção política

podendo ser identificados como a política cultural dos vários movimentos sociais da época do seu surgimento. Sob a perspectiva teórica, refletem a insatisfação com os limites de algumas disciplinas, propondo, então, a interdisciplinaridade.

Esse último argumento fortalece a relevância do movimento e torna-o, conforme a autora, em um “campo de estudo onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea” (ESCOSTEGUY, 1999, p. 137). A autora comenta que no início da composição desse campo, seus fundadores – e cita especialmente Stuart Hall – não quiseram propagar uma definição rígida sobre o mesmo, sob a justificativa de não ter a intenção de querer prescrever o campo. Escosteguy (1999, p. 136) ainda retoma o fato de que os Estudos Culturais foram uma invenção britânica, mas que na Contemporaneidade são um fenômeno internacional, sempre ressaltando que “as peculiaridades do contexto histórico britânico, abrangendo a área política ao meio acadêmico, marcaram indelevelmente o surgimento desse movimento teórico-político”, destacando sempre os nexos existentes entre a investigação e o contexto cultural onde ela se desenvolve.

Feita essa breve contextualização dos campos, é possível agora dizer que em alguma medida a relevância de assumi-los nesta pesquisa como fundamentação teórica se vincula a possibilidade de olhar para a formação cultural operando num terreno passível de diferentes interpretações. Isso implica pensar e repensar questões referentes aos percursos formativos e a cultura que podem permitir novas produções de sentido.

#### **4.1 Cultura e linguagem: (in)definições**

Derivado de um conceito da natureza, a cultura é amplamente aceita e compreendida como “o cultivo do que cresce naturalmente” (EAGLETON, 2011, p. 9). Conforme o autor, a palavra cultura passou por algumas transições que através de seu desdobramento semântico foi mapeada durante a “mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana” (EAGLETON, 2011, p. 10). Dessa forma, abriu-se precedentes para uma discussão paradoxal, pois os habitantes urbanos passaram a ser considerados cultos, uma vez que os cultivadores legítimos usam o tempo lavrando a terra e não cultivam a si mesmos. Essa análise realizada pelo autor permite compreender que novos enfoques passam

a surgir, dando visibilidade a “uma dialética entre o natural e o artificial, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz” (EAGLETON, 2011, p. 11), ou seja,

[...] se cultura originalmente significa lavoura, cultivo agrícola, ela sugere tanto regulação como crescimento espontâneo. O cultural é o que podemos mudar, mas o material a ser alterado tem sua própria existência autônoma, a qual então lhe empresta algo da recalcitrância da natureza (EAGLETON, 2011, p. 13).

A polissemia desse conceito tem levantado frutíferos diálogos e apontado para sentidos que ora são opostos, ora se engendram e, essa proliferação de ideias tem amplamente tensionado o tema e o colocado em pauta.

Terry Eagleton (2011) aponta, citando Friedrich Schiller e sua análise sobre a Educação Estética do ser humano, que a cultura pode ser entendida como um mecanismo hegemônico que molda politicamente os sujeitos para uma vida em sociedade e por isso ela deve ser constantemente desconstruída e alterada conforme as necessidades da “civildade”. Nessa perspectiva, ganha força o “relativismo cultural”, que diante das ambiguidades da atualidade permite, por exemplo, entendermos que ao mesmo passo que a cultura “como civilização é rigorosamente discriminativa, a cultura como forma de vida não é” (EAGLETON, 2011, p. 27) e, com isso, a ideia de coexistência das variações desse conceito torna-se possível e discutível.

Para contextualizar o termo em sua pesquisa, Dalla Zen (2017) busca apoio em conceitos de Zygmunt Bauman e que aqui servem como um aprofundamento para exemplificar essas variações. Bauman (2012) aborda o fato de o termo cultura abranger três conceitos com perspectivas diferentes: o *universal*, onde existe um ideal de ser humano a ser alcançado e que incumbe a cultura então a esse esforço intencional de se chegar a esse ideal; o *particularista*, que foca em perceber e classificar as diferenças nos modos de vida dos diversos grupos sociais tendo a cultura como o diferencial do ser humano; e o *generalista*, que “em sua forma simplificada, o conceito genérico implica, portanto, em atribuir à cultura a característica universal de todos os seres humanos, isto é, a qualidade da mente humana em ser intencional, ativa e criativa” (DALLA ZEN, 2017, p. 99).

Em uma perspectiva antropológica, Roy Wagner (2012) vai se valer de um exemplo usando um pesquisador que imerge em distintos contextos para explicar a polissemia do conceito:

Ao experienciar uma nova cultura, o pesquisador identifica novas potencialidades e possibilidades de viver a vida, e pode efetivamente passar ele próprio por uma mudança de personalidade. A cultura estudada se torna “visível” e subsequentemente “plausível” para ele; de início ele a apreende como uma entidade distinta, uma maneira de fazer as coisas, e depois como uma maneira segundo o qual ele poderia fazer as coisas desse modo, ele pela primeira vez compreende, na intimidade de seus próprios erros e êxitos, o que os antropólogos querem dizer quando usam a palavra “cultura”. Antes disso, poder-se-ia dizer, ele não tinha nenhuma cultura, já que a cultura em que crescemos nunca é realmente “visível” – é tomada como dada, de sorte que suas pressuposições são percebidas como autoevidentes. É apenas mediante uma invenção dessa ordem que o sentido abstrato de cultura pode ser apreendido, e é apenas por meio do contraste experienciado que sua própria cultura se torna visível. No ato de inventar outra cultura, o antropólogo inventa a sua e acaba por reinventar a própria noção de cultura (WAGNER, 2012, p. 43).

Ou seja, ainda conforme o autor, “a invenção das culturas e da cultura em geral, muitas vezes começa com a invenção de uma cultura particular, e esta, por força do processo de invenção, ao mesmo tempo é e não é a própria cultura do inventor” (WAGNER, 2012, p. 54). Ao passo então que cada um de nós sofre um choque cultural, por exemplo, a cultura é tornada visível e vamos a reinventando. Isso exemplifica a dificuldade de utilizar uma definição que abarque ao conceito tudo o que ele pode representar e/ou significar.

Veiga-Neto (2003) destaca essa complexidade das relações em torno do binômio cultura(s) e educação, na medida em que existe um visível crescimento de diferenças culturais na Contemporaneidade. Ele salienta que “mais do que nunca, têm sido frequentes e fortes tanto os embates sobre a diferença e entre os diferentes, quanto à opressão de alguns sobre os outros” (VEIGA-NETO, 2003, p. 5). Nessa perspectiva, segundo o autor, o papel atribuído à educação acabou transformando a Pedagogia e a escola em “arenas privilegiadas”, onde acontecem os choques teóricos e práticos das infinitas questões culturais, e que estas vêm ganhando centralidade, principalmente ao serem tomadas como instâncias que dimensionam tudo aquilo que é social.

Aqui, podemos retomar a centralidade da cultura registrada por Hall (1997) quando explica que assistimos hoje a uma virada cultural que indica a cultura como central não por estar no centro e sim por perpassar todas as instâncias de nossas vidas, bem como todas as representações feitas por nós diante desses acontecimentos. Também pode-se articular o conceito de cultura com outro conceito importante para esta pesquisa: o conceito de linguagem, entendido, numa

perspectiva pós-estruturalista, como um sistema de significação indeterminado e instável.

Ocorre que a linguagem, entendida aqui de forma mais geral como sistema de significação, é, ela própria, uma estrutura instável. É precisamente isso que teóricos pós-estruturalistas como Jacques Derrida vêm tentando dizer nos últimos anos. A linguagem vacila. Ou, nas palavras do linguista Edward Sapir (1921), “todas as gramáticas vazam” (SILVA, 2012, p. 78).

A partir dessa compreensão, paradoxalmente, também podemos relacionar a linguagem à fixação das posições de sujeito, pois os modos de descrever produzem sentidos, num movimento que é arbitrário e estreitamente ligado a relações de poder. Sobre essa questão, Rosa Fischer (2003), comentando as lições que aprendeu estudando e trabalhando com Foucault em suas pesquisas, ressalta:

Primeira delas, compreender que nossas lutas (e pesquisas) sempre têm a ver com linguagem, já que estamos continuamente envolvidos com lutas discursivas; segunda atitude, atentar para a ideia de que palavras e coisas dizem respeito a fatos e enunciados que, a rigor, são “raros”, isto é, não são óbvios, estão para além das “coisas dadas”; terceira, que fatos e enunciados referem-se basicamente a práticas, discursivas e não-discursivas, as quais constituem matéria-prima de nossas investigações, seja em que campo estas se concentrem, e dizem respeito sempre a relações de poder e a modos de constituição dos sujeitos individuais e sociais; finalmente, a atitude de entrega do pesquisador a modos de pensamento que aceitem o inesperado, especialmente aqueles que se diferenciam do que ele próprio pensa (FISCHER, 2003, p. 372-373).

Contribuindo com as discussões que buscam compreender a proveniência, a emergência do conceito moderno de cultura e os deslocamentos desse conceito encarando isso como útil para pensar as dificuldades que esse avanço multicultural fez emergir no campo da educação, podemos dizer que Veiga-Neto nos convoca a problematizar “o presente a partir de uma descrição de como chegamos até aqui, de como se constituiu um determinado estado das coisas” (VEIGA-NETO, 2003, p. 6). O autor lembra que nos últimos séculos as questões referentes à educação e cultura eram tratadas superficialmente e que por cultura, tínhamos a referência do conjunto das melhores coisas produzidas pela humanidade, e “nesse sentido foi pensada como única e universal” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7). A educação era então “entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Com o deslocamento do entendimento da Cultura como sendo algo singular, ela passou a funcionar como um “lugar simbólico”, ganhando destaque e maior valorização, o que conseqüentemente gerou diferenciações e elitizações. Ao que tange a educação, as características atribuídas à cultura como diferenciadora, elitista, única, unificadora e idealista tenderam a conferir a escola como sendo o lugar de padronizar os indivíduos, limpar as diferenças, regular a sociedade para torná-la homogênea e menos ambivalente possível e, ainda conforme o autor, baseado nos estudos de Kant (1996) que indicam uma impregnação do que entendemos como uma “verdadeira” teoria da educação ao alimentarmos uma busca por uma cultura e sociedade que ainda não se encontram na experiência, condicionamos ainda um idealismo para

[...] se acreditar na possibilidade e desejabilidade de uma cultura única e universal. Foi também tal idealismo que fez da civilidade uma coisa exclusivamente *deste* mundo, enquanto que colocou a Cultura *neste* mundo, mas, como uma projeção de um ideal metafísico situado num outro lugar (VEIGA-NETO, 2003, p. 11).

Uma ruptura da monocultura se iniciou em meados de 1920 e especialmente com o surgimento dos Estudos Culturais e a crise da Modernidade, uma desconstrução do termo ‘cultura’ começa a ganhar forma e isso mexe(u) diretamente no âmbito político das relações de poder que buscam historicamente dominação material e simbólica na sociedade.

Nesse sentido, na perspectiva dos Estudos culturais Mônica Nunes (2011, p. 23) vai destacar que Raymond Williams trouxe para debate a “experiência comum de cada indivíduo como prática cultural” provocando um deslocamento de uma ideia de cultura como nicho da arte canônica e absoluta para a inauguração de um materialismo cultural que conforme a autora é

[...] uma teoria que contempla os meios e as condições materiais de produção e de recepção de todo e qualquer bem cultural, assim como as relações e as práticas inseridas no tecido da vida, envolvendo desde a linguagem, a comunicação, as instituições, as convenções e formas que viabilizam este bem cultural. Assim, a cultura, a cultura *comum*, desembaraça-se do veio exclusivamente ilustrado e, por outro lado, não se separa da organização social, significando modos de viver [...] A cultura deixa de existir no singular, como universal e passa a designar culturas. (NUNES, 2011, p. 23, grifo da autora).



A autora segue comentando que o conceito de cultura apresentado comumente por Williams nas décadas de 1950 e 1960 sugeria uma eliminação das divisões sociais e, ao mesmo tempo, graças ao legado oriundo dos Estudos Culturais, na década de 1990 Stuart Hall teve subsídios para afirmar que “as ações sociais são culturais e igualmente, práticas de significação” (NUNES, 2011, p. 25), reforçando a ideia de que

[...] essas asserções encerram, indubitavelmente, modos de ação e contestação, destacando o fato de que a cultura é o palco de confronto entre diferentes projetos, interesses e economias políticas (em sentido amplo), e onde se fixam as relações de poder, disputadas por vozes sociais diversas –proposta chave para os estudos culturais-, em seus múltiplos objetos de pesquisa e vertentes [...] (NUNES, 2011, p. 25).

Ao encontro dessa concepção do conceito da cultura, Costa (2003, p. 38) corrobora com essa ideia ao dizer que a cultura precisa deixar de ser vista somente como processos estéticos e intelectuais ou mesmo como mera acumulação de saberes e afirma que “a cultura precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social”.

Apoiada no conceito de cultura pela perspectiva dos Estudos Culturais, é possível vinculá-lo ainda ao conceito de linguagem pela ótica pós-estruturalista. Conforme Rosa Fischer (2012, p. 100) nos aponta, lembrando as ideias de Foucault “as coisas ditas não se confundem com meras designações”, elas se relacionam de forma complexa por serem históricas. “São construções, interpretações; jamais foge a relações de poder. Palavras e coisas produzem sujeitos, subjetividades, modos de subjetivação” (FISCHER, 2012, p. 100), sendo assim, isso se articula intimamente a compreensão do conceito atribuído a cultura.

É importante destacar ainda que Alfredo Veiga-Neto (2003) expõe e problematiza um argumento utilizado pelos defensores da monocultura que reforçam que se não houvesse um denominador comum a todas as culturas, não haveria como uma cultura se comunicar com as demais e nem como diferenciar uma das outras, e que esse mesmo entendimento utilizado pelos essencialistas para defender qualquer ideia que queiram universalizar, dá “suporte a noção de que existe uma essência na Linguagem e que, em consequência, existe uma essência por de trás dos conceitos, na medida em que eles são ‘manifestações linguísticas’” (VEIGA-



NETO, 2003, p. 12), considerando inclusive a tradutibilidade como uma prova de que existiria ao menos um invariante supralinguístico universal.

Contudo, como já referi, a perspectiva pós-estruturalista permite compreender a linguagem como um jogo que abre possibilidades e que não busca elementos comuns – pluralizam-na e conseqüentemente a cultura também.

Se o monoculturalismo incumbia à educação

[...] apenas dizer aqueles que estão entrando no mundo, o que é mesmo este mundo e como ele funciona [...], ao contrário, o multiculturalismo assume que por mais que se fale, nunca se saberá o que é mesmo este mundo nem como ele funciona [...]. Ora, com isso, qualquer pedagogia multicultural não pode pretender dizer, aos que estão entrando no mundo, o que é o mundo. O que no máximo ela pode fazer é mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder/saber por aqueles que falam nele e dele, e como se podem criar outras formas de estar nele (VEIGA-NETO, 2003, p. 13).

Ao mesmo tempo em que todo esse deslocamento do termo resolve algumas questões, foram promovidos também novos desafios, já que estamos irremediavelmente imersos na “linguagem e numa cultura, de modo que aquilo que dizemos sobre elas não está jamais isento delas mesmas” (VEIGA-NETO, 2003, p. 14).

Exemplificando um dos desafios ao se operar com esses conceitos, Ruth Benedict (2013, p. 13) diz que “nenhum ser humano olha para o mundo com olhos puros, mas o vê, modificado por um determinado conjunto de costumes, instituições e maneiras de pensar”. Assim, faz sentido pensar que a cultura é definida por gradientes, por variações de acordo com o meio em que se insere, podendo ser modificada a qualquer instante conforme os atravessamentos que passam por ela. A autora cita John Dewey ao referir que ele afirmou que “a proporção entre o papel desempenhado pelo costume na moldagem do comportamento do indivíduo e qualquer forma pela qual esse possa afetar o costume tradicional” (BENEDICT, 2013, p. 14) passa pela história de vida do mesmo que é “primeiro e acima de tudo, uma adaptação aos padrões e critérios tradicionalmente transmitidos de uma geração para outra na sua comunidade” (BENEDICT, 2013, p. 14). Diante disso, a autora entende o estudo das culturas como algo relevante em relação ao pensamento e comportamento contemporâneo dos indivíduos. Ela comenta que “a civilização nunca teve maior necessidade de pessoas realmente cientes do aspecto

cultural, capazes de ver o comportamento socialmente condicionado de outros povos de maneira objetiva, sem medo nem recriminação” (BENEDICT, 2013, p. 19).

Por este ângulo, pensar a cultura através de seus gradientes, pode possibilitar ampliar os significados que imprimimos diante das distintas maneiras de compreendermos a formação cultural. Como é possível operar com uma definição diante da ideia de gradiente? A autora diz que uma discussão sobre cultura precisa estar baseada numa “ampla variedade de formas culturais” (BENEDICT, 2013, p. 22) e nesse sentido, por operar com conceitos polissêmicos é preciso manter sob suspeita cada passo que damos.

Diante do exposto cabe dizer que tomo a cultura e a linguagem como elementos centrais que mediam e constituem tudo a nossa volta. Sendo assim, considero essa uma discussão importante para situar porque ao tratar de uma formação cultural as ambiguidades e as polissemias têm de ser analisadas. Entendo que o modo como a formação cultural dos professores é descrita nas pesquisas examinadas produz efeitos sobre o seu processo de significação, e que tal produção de sentidos está relacionada com um jogo de forças/poder que institui significados segundo critérios de validade e legitimidade.

#### **4.2 Formação cultural: conceito sob rasura**

[...] as relações entre cultura e formação docente são produzidas a partir de urgências históricas distintas: enquanto no Brasil a urgência está em formar “para as artes e a cultura”, em função, entre outros aspectos, do perfil de quem opta pela carreira docente hoje, em outros países a urgência está em formar “para outras culturas”, estabelecida, possivelmente, pelos altos fluxos imigratórios desses lugares (DALLA ZEN, 2017, p. 36).

Ao encontro do excerto é possível iniciar essa seção relacionando-a com a anterior, uma vez que ele corrobora a ideia da pluralidade entorno da temática visto que as demandas assim como os conceitos de cultura e linguagem são comumente variáveis. Com isso, preciso esclarecer o que estou entendendo por essa formação. Nesse sentido, cabe destacar que em vista de todo processo formativo estar sempre inserido num contexto (cultural também) a formação que conceberei aqui se caracteriza pelas relações possíveis entre as experiências, a cultura, e as transformações dos/nos indivíduos que podem ser produzidas por elas nesse percurso. Entendo, ainda, que a marcação das posições de sujeito se estabelece por meio de sistemas de significação, por sistemas classificatórios.

Prestar atenção à linguagem como constituidora, como produtora, como inseparável das práticas institucionais de qualquer setor da vida humana. Prestar atenção à linguagem como constituinte e constituída de práticas e de sujeitos não é, certamente, uma invenção de Michel Foucault: muitos outros, antes e depois dele, nos ensinaram, como Heidegger, como Nietzsche, como Wittgenstein, como Bakhtin, Laclau, que os atos de linguagem constituem uma trama que ultrapassa o meramente linguístico [...]. O que me parece um diferencial em Foucault é que ele insiste fortemente na produtividade “positiva” da linguagem e dos discursos, naquilo que os discursos produzem historicamente, na vida das sociedades, do pensamento, dos sujeitos (FISCHER, 2003, p. 377).

Para refletir sobre esse conceito de formação cultural apresento duas definições que se contrapõem, para entender por meio de quais processos os significados são produzidos. Michelle Bissoli, Aline Moraes e Sônia Rocha (2014, p. 119) compreendem a formação cultural como um “processo de apropriação da cultura historicamente acumulada e, mais especificamente, como ampliação das experiências estéticas dos professores”, enxergando-a designadamente pelo viés do acúmulo de um repertório estético que pode melhorar as práticas educativas. Dalla Zen (2017, p. 104), para além dessa concepção, amplia o escopo do conceito salientando que não entende

[...] a formação cultural de professores como uma “narrativa redentora”, que salvará as escolas de todos os seus males, ou, em última instância, ampliará o universo cultural de alunos e professores. Minha aposta é, sim, em uma relação com a cultura como prática de formação docente, não prescritiva, que tende a favorecer outras formas de o professor olhar para si mesmo e para sua prática pedagógica.

Por um lado, temos uma definição que circunscreve a formação cultural a uma função específica, com um fim específico, enquanto, por outro lado, vemos a possibilidade de colocar sob suspeita o próprio conceito, para tornar a formação cultural potente. Dessa forma, faz sentido dizer que a formação cultural que operei nesse trabalho converge com a ideia de Dalla Zen, pois também a entendo como um caminho possibilitador de pensamento sobre si, como uma autorreflexão no sentido de conseguir se olhar e enxergar por outros vieses. Valho-me nessa proposta, então, da concepção empreendida pela autora ao conceituar que

[...] a formação cultural de professores corresponde, assim, a um processo permanente de transformação, mobilizado pela experiência com as artes e a cultura. Não se trata, porém, de qualquer experiência com qualquer bem cultural, mas de experiências para as quais o sujeito se dispõe, as quais ampliem, de fato, a “coleção de exemplos” do professor. Criação implica repertório, e isso diz respeito, inclusive, a criação de [outras] formas de ser e estar no mundo. As experiências culturais, nesse sentido, mais do que,

eventualmente, qualificarem práticas pedagógicas, assumem uma função etopoiética, na medida em que atuariam na maneira de agir do professor, no seu *ethos* docente (DALLA ZEN, 2017, p. 105).

As experiências e a construção de repertórios no âmbito dessa formação alargam as possibilidades de reflexão e transformação de si. Logo, em certa medida, ela precisa contemplar também acesso, contextualização, fruição e reflexão aos bens culturais. Eles são importantes nessa perspectiva e podem ser considerados dispositivos disparadores de rupturas e aberturas, bem como geradores de uma atitude diferente frente ao que se vê e se sente. Sobre lidar com esses artefatos, Marcos Pereira (2012) distingue a atitude estética como uma condição de possibilidade para a experiência estética e ressalta que

[...] para que se possa viver uma experiência estética, antes de tudo, é preciso assumir uma atitude estética, ou seja, assumir uma posição, uma postura que constitua e configure a nossa percepção. Não como uma intencionalidade, uma premeditação, uma antecipação racional do que está por vir, mas como uma disposição contingente, uma abertura circunstancial ao mundo. [...] A atitude estética é uma atitude desinteressada, é uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento “em si”, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção, no meu sentimento (PEREIRA, 2012, p. 186).

Considerando os pressupostos teóricos aqui apresentados, é possível apontar a relevância que essa formação cultural carrega e por isso a concebo como fundamental para a profissionalidade docente. Penso que os indicativos marcados até aqui possibilitam reforçar a importância de as instituições formadoras de professores estarem atentas para essa formação cultural e concebê-la como um diferencial capaz de atingir de outros modos os futuros docentes. Igualmente, por isso, torna-se importante investigar os sentidos que são atribuídos a essa formação cultural nas pesquisas acadêmicas. Assim, tendo apresentado os conceitos importantes para esta pesquisa, a seguir, no próximo capítulo explico como organizei a metodologia nessa investigação.

## **5 UM PASSO DE CADA VEZ: OS MODOS DE FAZER A PESQUISA**

Para começar é preciso dar o primeiro passo, um passo de cada vez, gradualmente, apertando e afrouxando o passo, imprimindo um ritmo ao movimento, até que o processo de fazer pesquisa seja incorporado e possamos produzi-lo, passo a passo (DAL'IGNA, 2014, p. 198).

Como sugere a autora, é preciso iniciar e, iniciar por mais variável que seja exige um empenho em partir de algum lugar. Não foram poucas as andanças até chegar nesta dissertação. Idas, vindas, tentativas, negociações, reorganizações, desmontes, deslocamentos. Logo, posso dizer que muitos passos foram dados constituíram um percurso trabalhoso até o encontro/configuração do meu objeto de estudo.

Diversos sujeitos e contextos foram pensados para compor o *lócus* e o *corpus* dessa pesquisa. E, por razões de ordens variadas – como as alterações de rotas da vida, do tempo, da disponibilidade e da própria pesquisa –, fiz várias mudanças ao longo dos semestres que cursei do mestrado.

Dentre as mudanças destaco, principalmente, o desafio da escrita do projeto e da dissertação, desde a perspectiva teórico-metodológica que escolhi para fundamentar a pesquisa. Com o apoio constante de minha orientadora, tenho conseguido superar certas barreiras pessoais (que trazia/trago comigo), e com o auxílio dela e do grupo de orientação, os processos de escrita acadêmica em um “tom pós-estruturalista” também tem conferido outro modo de ser e de estar no mundo para mim.

Desse modo, assim como a minha vida, esta dissertação, que é parte de mim foi se recompondo. Tendo essa recomposição em vista, precisei replanejar a metodologia e investir em um novo movimento para dar continuidade e visibilidade ao trabalho realizado até a qualificação. Dal’Igna (2014, p. 199) reforça que “ao planejar a implementação de uma investigação, é necessário responder à pergunta “como fazer”? Entretanto, tal resposta poderá variar conforme o(s) paradigma(s) que orienta(m) a pesquisa”. Nesse sentido, por mais que o caminho escolhido neste momento não tenha sido o planejado no início desse processo, ele está profundamente relacionado com a perspectiva pós-estruturalista que o sustenta.

Faço esse destaque inicial para marcar que as mudanças podem acontecer a qualquer momento e que por mais trabalhoso que possa parecer, quando acessamos nossa “caixa de ferramentas”<sup>9</sup> constituída pelos conceitos que fomos construindo ao longo do nosso percurso acadêmico e profissional, escolher um

---

<sup>9</sup> Inspirados em Wittgenstein que utilizou uma metáfora ao sugerir que as variadas funções das palavras poderiam ser comparadas as diferentes funções das ferramentas existentes em uma caixa apropriada, Deleuze e Foucault estrelaram um diálogo que tonou a “caixa de ferramentas” famosa no campo, ao afirmarem que uma teoria “é como uma caixa de ferramentas... É preciso que sirva, é preciso que funcione”. Sendo vista ainda como um óculos que com serventia dirige o olhar de quem olha.. Uma vez que não sirva mais, precisa ser substituído.

método, tomando-o como um fator extremamente relevante e certamente decisivo para o resultado do trabalho que será desenvolvido, acarreta ainda novas possibilidades de aprendizagens. Ressalto, ainda, que é preciso ponderar as escolhas, pois um passo incerto nessa fase da pesquisa pode implicar prejuízos consideráveis. Fazer e assumir escolhas nesse vasto campo da pesquisa e com um tempo predeterminado não é fácil, mas tem se constituído um desafio desestabilizador e que me mantém em incessante processo de desacomodação.

### 5.1 O material empírico

Existe de fato uma multiplicidade de fontes documentais, cuja variedade não se compara à informação que elas contêm. Isso porque a pesquisa documental exige, desde o início, um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivo ou das fontes potenciais de informação, e isso não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento (CELLARD, 2012, p. 298).

Entendendo a relevância do que Cellard aponta no excerto acima, e considerando que expliquei no capítulo anterior como a busca desse material aconteceu, retomo agora porque acredito que esse objeto tem possibilidade de me auxiliar a responder o questionamento dessa investigação.

Relembro que o que me mobiliza nesse percurso é conhecer e problematizar a relação entre a formação cultural e a profissionalidade docente, e, mais especificamente, *os significados sobre formação cultural de professores que são veiculados e produzidos em pesquisas acadêmica realizadas entre os anos 2000 e 2017.*

Desse modo, o delineamento desta proposta de investigação se encaminhou para uma abordagem qualitativa que examina um conjunto de 13 pesquisas acadêmicas que foram realizadas e publicadas entre os anos 2000 e 2017, temporalidade em que o tema ganha força e se constitui como campo de estudo, por assim dizer, conforme apontam os trabalhos selecionados. Como já expliquei no capítulo 1, realizei, desde o primeiro semestre do mestrado (2016/1) uma busca por produções com os descritores “formação cultural” e “formação cultural de professores” nos repositórios do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), da Scientific Electronic Library Online (SciELO), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Após a qualificação do projeto, seguindo a recomendação da banca, realizei novas buscas no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e diversos trabalhos apareceram repetidamente, subsidiando, então, a escolha já realizada e justificando a manutenção das pesquisas já selecionadas. Para explicitar um pouco mais esse processo de seleção dos materiais, opto agora por apresentar como cheguei ao objeto da pesquisa.

Em uma primeira busca, um número expressivo de trabalhos apareceu nos diferentes periódicos, usando os descritores selecionados, como é possível visualizar na tabela a seguir.

Tabela 1: descritores das pesquisas

<b>Descritor</b>	<b>Número de pesquisas</b>	<b>Periódico</b>
Formação cultural	190	CAPES
Formação cultural de professores	2.349	
Formação cultural	43	IBICT
Formação cultural de professores	21	
Formação cultural	1.811	SciELO
Formação cultural de professores	56	
Formação cultural	967	Unisinos
Formação cultural de professores	4865	
Formação cultural	1072	UFRGS
Formação cultural de professores	8	

Fonte: Elaborado pela autora.

Como critério para avançar na seleção e encontrar trabalhos que me levassem ao foco que buscava, procurei identificar recorrências nos descritores nas primeiras 20 páginas dos periódicos. Ao ir encontrando essas recorrências, fui diminuindo a quantidade de trabalhos e cheguei a um número aproximado dos 90. Iniciei então uma leitura desses resumos e considerando especialmente as palavras-chave e seus resultados, acabei selecionando um conjunto de 13 pesquisas acadêmicas que se subdividem em 6 teses de doutorado e 7 dissertações de mestrado concluídas e publicadas entre os anos 2000 e 2017.



Tabela 2: material empírico analisado

<b>Autor/A</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo de Documento</b>
Monique Nogueira	2005	Tese de apoio
Luciana Loponte	2005	Tese
Lívia Cruz	2008	Dissertação
Pricilla Trierweiller	2008	Dissertação
Fernanda Musto	2008	Dissertação
Alexandre Carvalho	2008	Dissertação
Eva Carlindo	2009	Dissertação
Maria Silva	2009	Dissertação
Eliete Carvalho	2010	Tese
Neitzel Carvalho	2012	Artigos de apoio
Daniela Olorruama	2013	Dissertação
Elaine Oliveira	2014	Tese
Ana Amado	2015	Tese
Fabiana Vidal	2016	Tese
Laura Dalla Zen	2017	Tese
Rosa Fischer	2001-2015	Artigos de apoio
Marcos Pereira	2008-2012	Artigos de apoio

Fonte: Elaborado pela autora.

Destaco que essa temporalidade não foi delimitada por mim, mas reflete o período em que o tema da formação cultural emergiu e passou a ser debatido academicamente. Esse é o conjunto principal de material empírico dessa dissertação. Além desse, utilizo como material secundário e complementar o conjunto de 10 artigos de autores e autoras que dão sustentação a muitas das pesquisas sobre formação cultural de docentes, selecionados, também, a partir desse refinamento das buscas.

Saliento que os dados aqui apresentados representam uma revisão feita por mim a partir de um objetivo de pesquisa e que outras pessoas usando os mesmos descritores podem chegar a outros números e dados visto que os olhares empreendidos sobre o objeto são sempre subjetivos.



Adianto que esse corpus se aproximou em alguma medida de discursos educacionais que se ancoram em diferentes abordagens teóricas, e entendo, então, como potente analisar esses materiais concebendo-os como documentos que apresentam uma condição para que a formação cultural dos professores seja produzida e para que alguns sentidos sejam validados e legitimados nesse processo de significação.

## 5.2 A pesquisa documental

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a "memorizar" os *monumentos* do passado, transformá-los em *documentos* e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos (FOUCAULT, 2008, p. 8).

Inicio essa seção abordando o conceito de documento como monumento a partir de Michel Foucault, pois inscrevo meu objeto de estudo nessa perspectiva e por isso justifico a escolha da pesquisa documental como o procedimento metodológico deste estudo.

Inspirada na compreensão de Foucault (2008) sobre a mudança da percepção do documento para a História, passando de ele não mais servir para interpretar ou valorar verdades, e sim ser tomado como um possibilitador de elaborações, reconstruções, seleções e relações, me lanço na tarefa de analisar essas pesquisas considerando-as como documentos que permitem apontar sentidos diferentes para uma formação cultural e destaco ainda que nessa pesquisa conceberei os procedimentos metodológicos ancorada também nas proposições de Jaques Le Goff (1996, p. 535) ao entender que

O que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa [...].

O autor aponta ainda que enquanto a herança do passado se configura como um *monumento*, a escolha do pesquisador se apresenta sob a forma de *documentos* que constituem então os materiais da memória. Nesse sentido, ao fazer a escolha

dessas pesquisas como objetos de estudo ao considera-las materiais que me permitem vislumbrar coisas que foram possíveis de serem ditas e pensadas nos momentos em que foram fabricadas me aproximo dessas proposições.

Ao encontro desse método de conduzir a pesquisa, André Cellard (2012, p. 295) nos lembra sobre os limites da capacidade da memória e enxerga o *documento escrito* como uma “fonte preciosa” capaz de possibilitar reconstruções e ainda “acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” e, baseado nos estudos de Tremblay ressalta que através do documento é possível observar processos de gêneses, evoluções e maturações de diversas ordens como conceitos, conhecimentos, comportamentos, grupos, e etc. O autor ainda alerta sobre vantagens e desafios dessa tarefa, apontando que se por um viés esse procedimento “exime” o pesquisador de influenciar seu objeto, em contrapartida ele pode oferecer algumas armadilhas e enfatiza os cuidados que precisam ser levados em conta ao realizar a escolha dos materiais que serão analisados.

Le Goff (1996) destaca que mesmo tendo havido uma revolução documental que trouxe à tona uma unidade nova da informação quando se consegue abrir espaço para que um fato – que antes conduzia a um acontecimento e uma história linear – seja visto como um dado que conduz a uma seriação e história descontínua, ainda devemos manter uma postura crítica ao analisar o documento que selecionamos, pois, inspirado também em uma perspectiva foucaultiana, o autor concebe que

[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1996, p. 545).

Dessa forma Le Goff defende a ideia de que considerar *o documento como um monumento* refere-se a investir em uma postura crítica sobre esses documentos, considerando sim, que eles foram fabricados por indivíduos imersos em relações de poder e com interesses específicos. Sobre tratar os documentos como monumentos Rosa Fischer (2012, p. 80) diz ainda que

Multiplicar relações significa situar “as coisas ditas” em campos discursivos, extrair delas alguns enunciados e colocá-los em relação a outros, do mesmo campo ou campos distintos. É operar sobre os documentos, desde

seu interior, ordenando e identificando elementos, construindo unidades arquitetônicas, fazendo-os verdadeiros “monumentos”. É perguntar: por que isso é dito aqui, desse modo, nessa situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente? É investigar sobre as posições necessárias ao falante, para que ele efetivamente possa ser sujeito daquele enunciado [...].

Nesse sentido, realizar um exercício de análise nessas condições significa tensionar às próprias informações sobre formação cultural de professores em circulação nas pesquisas acadêmicas. Esse é um pressuposto teórico e metodológico da pesquisa desenvolvida numa perspectiva pós-estruturalista que não tem pretensões de imprimir verdades absolutas ou julgar a priori os sentidos atribuídos à formação cultural de professores. O desafio aqui, ao realizar essa pesquisa documental é colocar sob suspeita tais sentidos e analisá-los como produtos da sociedade que o fabricou.

### 5.3 O modo de fazer análise

Para realizar a análise dessa pesquisa me apoio também nos passos dados por Renata Scherer (2012) ao realizar sua dissertação de mestrado, a partir da mesma perspectiva que fundamenta este trabalho e, que inspirada nos estudos foucaultianos, apresenta uma sistematização que auxilia a compreender o que é preciso considerar ao se propor a analisar um discurso pautado pelas decisões de “questionar nossa vontade de verdade, restituir ao discurso seu caráter de acontecimento e suspender a soberania do significante” (p.75). Scherer (2012) destaca ainda que para realizar essa análise a partir dessas decisões precisamos seguir os seguintes princípios:

a) inversão: lá onde cremos estar a fonte dos discursos, devemos reconhecer, ao contrário, o jogo negativo do discurso; b) descontinuidade: olhar para os discursos como práticas que não são contínuas, mas que se cruzam algumas vezes; c) especificidade: conceber o discurso como uma violência que fazemos as coisas, para que assim os acontecimentos do discurso possam encontrar certa regularidade; d) exterioridade: passar as condições externas de possibilidade do discurso, que dá lugar a uma série aleatória de acontecimentos e fixa as fronteiras do discurso (SCHERER, 2012, p. 75).

Movida por esses princípios destacados na citação e pelos pressupostos teóricos já apresentados no capítulo anterior dediquei-me a mapear, descrever e analisar “as coisas ditas” sobre a formação cultural de professores, com o intuito de tentar responder o problema desta investigação, qual seja, *que sentidos sobre*

*formação cultural de professores são veiculados e produzidos em pesquisas acadêmicas realizadas entre os anos 2000 e 2017 e o que é possível que esses sentidos produzam em termos de profissionalidade docente.*

Nesse sentido, os investimentos realizados nesta pesquisa possibilitaram uma busca pelos enunciados constituintes de uma formação cultural no intuito de encontrar recorrências, descontinuidades e/ou possibilidades para entendermos melhor esta formação, ou ainda, para compreendermos discursos sobre a formação cultural de futuros professores e professoras que a sociedade assume como verdades. Inspirada também em Foucault, Paraiso (2012, p. 27) diz que

[...] partimos para pesquisar em educação com a sensação embriagadora de que a pesquisa em educação de fato tem importância. Tal importância se dá, sobretudo, porque temos como pressuposto, que a verdade é uma invenção, uma criação. Não existe a “verdade”, mas, sim, “regimes de verdade”, isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros.

Assim, entendo que o que possibilita que falemos hoje de uma formação cultural se fundamenta a partir de enunciados que em determinados momentos foram concebidos como verdadeiros diante da conjuntura histórico-política em que foram assentados. Veiga-Neto (2016) explica que Foucault entende que são as práticas (discursivas) que colocam o discurso em movimento e que para ele, a linguagem é constitutiva “do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos as coisas, a nossa experiência, ao mundo” (p. 89). Afirma, ainda, que para entendermos a linguagem a partir desse pressuposto é necessário que entendamos o próprio conhecimento de uma outra maneira:

O conhecimento passa a ser entendido como produto de discursos cuja logicidade é construída, cuja axiomatização é sempre problemática porque arbitrária, cuja fundamentação tem de ser buscada fora de si, no advento; discursos que são contingentes e também subjetivos (VEIGA-NETO, 2016, p. 92).

Para empreender a análise me aproximo, então, do conceito de *discurso* e mais especificamente de *práticas discursivas* idealizados por Foucault que, conforme Fischer (2012, p. 74), conceitua-o como uma prática social que “sublinha a ideia de que o discurso sempre se produziria em função das relações de poder” e como para o autor tudo é prática e está envolto a essas relações que se implicam entre si, o discurso

[...] ultrapassa a simples referência a “coisas”, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como fenômeno de mera “expressão” de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria (FISCHER, 2012, p. 75).

Para Foucault, o discurso é pronunciado através das práticas discursivas entendidas como “todo o conjunto de enunciados que formam o substrato inteligível para as ações” (VEIGA-NETO, 2016, p. 93). Dessa maneira compreende-se que essas práticas “moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (VEIGA-NETO, 2016, p. 93). O autor comenta ainda a relevância do conceito de *enunciado* em Foucault como central para a realização de uma análise de discursos, pois ele não se trata de uma “proposição, nem de um ato de fala [...] é considerado mais raro e rarefeito do que os atos de fala cotidianos” (VEIGA-NETO, 2016, p. 93). O enunciado é um ato discursivo especial que se separa de contextos e significados comuns para compor um campo autônomo e “raro de sentidos que precisam ser aceitos e sancionados em uma rede discursiva seguindo uma ordem” (VEIGA-NETO, 2016, p. 93).

Nessa perspectiva, a pesquisa considera que os discursos são invenções fabricadas em um momento e foram fundamentados em campos de saber também produzidos a partir de um contexto. Logo, não me proponho a buscar uma origem do conceito e sim dar luz aos modos como às práticas em busca (ou não) de uma formação cultural dos professores passou a ser desenvolvida a fim de desencadear os significados produzidos hoje na profissionalidade docente.

Ainda de acordo com Fischer (2012), para Foucault tudo está na superfície, não havendo nada encoberto por trás de cortinas ou sob o chão que se pisa. Ela argumenta que “há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” no discurso” (FISCHER, 2012, p. 74). Dessa maneira, considerando que a linguagem é também constituidora de práticas, olhar para o que está na superfície entendendo que isso foi produzido em um dado momento empreende realizar um exercício de olhar para o material empírico e tratá-lo conforme o que ele apresenta, sem “imaginar o que poderia estar contido nas lacunas e silêncios” (VEIGA-NETO, 2016, p. 98).

Sobre operar dentro da perspectiva pós-estruturalista, valho-me também dos ditos de Paraiso (2012, p. 28) ao inferir que somos nós quem construímos a

realidade imersos nas “tramas discursivas que nossa pesquisa precisa mostrar” e, para tanto, concordo com a autora ao marcar a importância de buscarmos “estratégias de descrição e análise que nos possibilitem trabalhar com o próprio discurso para mostrar os enunciados e as relações que o discurso coloca em funcionamento” (PARAISO, 2012, p. 28). Ao pesquisar considerando essas condições, colocamo-nos ativamente no jogo e engendramos uma participação que implicará desdobramentos a partir também do que falamos, afinal, nos tornaremos produtores de um discurso fabricado em nossas investigações a partir de “um discurso parcial que foi produzido com base naquilo que conseguimos ver e significar com as ferramentas teórico-analíticas-descritivas que escolhemos para operar” (PARAISO, 2012, p. 28).

Baseada, então, nos pressupostos aqui apresentados, procurei analisar os materiais selecionados observando-os em sua superfície e executando um exercício de articulação e bricolagem, como sugere Paraíso (2012, p. 33) ao referenciar que “procedemos em nossas metodologias de modo a cavar/produzir/fabricar a articulação de saberes e a bricolagem de metodologias porque não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um único método a adotar”. Nesse sentido, vali-me de tudo que me serviu para cercar o objeto escolhido e tentar, em alguma medida, produzir algo novo a partir do que dele já foi dito.

#### **5.4 Unidades de sentido**

Essas unidades se deram primeiro a partir da leitura sistemática que buscava identificar recorrências nos trabalhos e posteriormente foram sendo agrupadas de acordo com as aproximações e distanciamentos que apresentavam entre si. Esse exercício propiciou a criação das unidades de sentido, pois os trabalhos falavam sobre a formação cultural vinculando-a à formação acadêmica e conectavam essa formação à profissionalidade docente.

No próximo capítulo, apresento o estado da arte desta dissertação, que contempla as pesquisas relacionadas sobre o tema da formação cultural de estudantes de licenciatura e futuros professores, e que se transformaram em empiria.

## **6 “COISAS DITAS” SOBRE A FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES: UMA REDE DE SIGNIFICAÇÃO**

*O que constitui a formação cultural no âmbito da profissão docente? Que sentidos vêm sendo atribuídos para essa formação na contemporaneidade? O que esses sentidos têm produzido quando analisamos a profissionalidade docente? Que relações são possíveis estabelecer entre processos formativos e a cultura a partir do que tem sido produzido sobre formação cultural de estudantes e futuros professores?*

Esses questionamentos estiveram presentes durante a constituição da problemática desta dissertação e mantem-se ativos a cada etapa da pesquisa, balizando constantemente a estruturação dos argumentos e a configuração das análises que apresento a seguir a partir dos materiais selecionados. Foi com base nesses questionamentos que consegui identificar elementos, unidades de sentido para responder aos objetivos propostos por este trabalho.

Este capítulo inicialmente apresenta o estado da arte da pesquisa que se constituiu como empiria ao longo desse processo e, posteriormente, dedica-se as análises feitas a partir de três unidades de sentido que emergiram do trabalho teórico-metodológico e que vêm possibilitando práticas discursivas que têm constituído hoje a formação cultural de professores.

Destaco que realizei a análise entendendo que uma prática discursiva constitui um conjunto de enunciados visto que na contemporaneidade essas práticas estão sendo produzidas a partir de diferentes entendimentos sobre a formação cultural e isso vai a caracterizando e colocando-a em funcionamento de distintas maneiras.

### **6.1 O que dizem as pesquisas sobre a formação cultural de professores?**

Considerando que realizei uma pesquisa documental a fim de tentar identificar a rede de significação que sustenta a formação cultural de estudantes de licenciatura e futuros professores, a partir das pesquisas acadêmicas selecionadas, de maneira mais sistemática opto por mostrar o material conforme o agrupei de acordo com sentidos que fui identificando e descrevendo.



Ao selecionar os trabalhos, fui percebendo que em certa medida algumas pesquisas se aproximavam e em outras se afastavam quando abordavam o tema da formação cultural de professores. Assim, fiz um mapeamento para destacar pontos convergentes e pontos divergentes entre elas. Esse processo foi refeito várias vezes e após um trabalho intenso concebi essa como uma possibilidade analítica. Feitas essas considerações, apresento agora o material empírico como segue.

### 6.1.1 Formação cultural de professores e emancipação

Essa primeira sessão concebe os trabalhos selecionados que vislumbram a formação cultural voltada em alguma medida a uma emancipação que se aproxima do campo das teorias críticas. Os primeiros três trabalhos se relacionam ao abordarem a fragilidade da formação cultural apresentada em seus resultados e a conceberem-na como uma semiformação.

Eliete Martins Cardoso de Carvalho (2010) defende a ideia de que a política de formação de professores no Brasil oferece possibilidades para a formação cultural porque prevalece na legislação que a ampara, a liberdade acadêmica das instituições, mas os resultados apresentados em sua tese intitulada “A formação do professor da educação básica e a semicultura” indicam que os pontos frágeis e contradições observadas podem comprometer a qualidade dessa formação oferecida pelas instituições de ensino superior.

Ana Cristina da Silva Amado (2015), em sua tese intitulada “A instrumentalização na formação de professores e o eclipse da formação cultural: a pseudoformação na licenciatura”, aborda a questão referente à preocupação que ronda a formação de professores por esta ser uma profissão formadora de outros e estar em semiformação, como concluiu o estudo, ao apontar que “as condições objetivas não permitem a experiência e a formação cultural quanto pela própria interferência institucional” favorecendo assim a precarização, salientando que os alunos que tem possibilidades de experiência tem dificuldade de refletir sobre elas e, os que não têm se quer acesso a isso tem condições de formação reduzidas e precarizadas.

Daniela Olorruama (2013), em sua dissertação “Estudo sobre a formação cultural: a semiformação do professor do ensino estadual da região central da cidade de São Paulo”, investigou os elementos presentes no processo de profissionalização



e atuação docente ligado a formação cultural e a semiformação de professores do ensino fundamental e médio da rede estadual na área central paulista e obteve como resultados que, predominantemente, se destacam aspectos da semiformação no processo formativo docente. A pesquisa revelou ainda que os professores costumam desenvolver as mesmas atividades nos mais variados aspectos de suas vidas sociais, confirmando a hipótese da autora de que os mesmos apresentam posicionamento similar ao que tange participação política e concepção análoga em relação à função atribuída à educação. Olorruama finda a pesquisa salientando o engajamento político dos docentes na escola e sugere que isso “pode se constituir como indícios de resistência e consciência crítica, nos quais ainda persiste o anseio por melhorias na educação” (OLORRUAMA, 2013, p. 9).

Por abordarem essa fragilidade que seus trabalhos evidenciam, as autoras abrem uma discussão que problematiza as formas como a formação cultural é tratada nos âmbitos universitários e além de apontarem para os perigos e prejuízos de estarmos diante de uma semiformação ainda salientam a relevância que ela pode assumir em uma perspectiva emancipatória dos sujeitos em formação.

Abarcando outros pontos, os próximos três trabalhos também balizados pelo viés da emancipação apontam em seus resultados uma expectativa da formação cultural como sendo capaz de produzir nos sujeitos, por esferas variadas, uma superação inclusive dessa semiformação que vem sendo tensionada.

Lívia Lara da Cruz estudou em sua dissertação as relações entre “Magistério e cultura: a formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas dos museus de arte”. A pesquisa realizada com dois grupos de professores com motivações diferentes para frequentarem um museu apontou aproximações entre os grupos ao que tange suas origens sociais e distanciamentos em relação à instituição de formação e a relação mantida com os bens culturais. Nessa perspectiva, o estudo reforça a relevância que as instituições formadoras têm na constituição de um hábito e frequência a espaços culturais, mas também mostrou que os hábitos culturais constituídos desde a infância possibilitaram a um grupo de docentes acessarem esses bens culturais quando mais velhos.

Elaine Maria Dias de Oliveira (2014) estuda a posição da formação cultural nos cursos de pedagogia em sua tese intitulada “Espelhamento e/ou estranhamento? A formação cultural (Bildung) como o outro da pedagogia” e conclui que o aparato legal que sustenta os cursos estudados abre espaços para que a

formação cultural se apresente tanto como espelhamento, quanto como estranhamento na formação docente, no sentido de que pela experiência hermenêutica se dá o caminho da experiência formativa e, ao mesmo tempo, aponta essa formação cultural “como potencial crítico criativo, como o diferente que nos permite respeitar a alteridade, estabelecer o diálogo, construir elemento emancipatório com vistas à superação da semicultura na formação docente” (OLIVEIRA, 2014, p. 8).

Os trabalhos de Monique Nogueira (2008a, 2009 e 2010) que englobam a temática da formação cultural voltam-se para a cultura entendendo-a como algo mais amplo atentando sempre ao fato de ela sofrer modificações ao longo dos tempos. Seus estudos permitem fazer pensar sobre a importância de conhecermos as culturas e tentarmos expandir nossos conhecimentos referentes a ela(s). A autora (2010, p. 11) diz que “o homem anseia por absorver o mundo e, ao mesmo tempo, integrá-lo a si mesmo”. Diz ainda que a arte tem um potencial transgressor e que vê a formação cultural dos professores como fundamental e urgente, pois, “como formador de futuros cidadãos, o professor antes de tudo, precisa estar conectado com o mundo da cultura, cultura essa entendida como patrimônio de todos” (NOGUEIRA, 2010, p. 11). Nessa perspectiva Nogueira enxerga essa formação como um esteio emancipador uma vez que ela pode subsidiar a muitos, algo que lhes é de direito.

Estas autoras aproximam seus trabalhos da ideia de emancipação ao vislumbrarem a formação cultural como elemento potencializador de superações especialmente daquilo que é tido como dado e legitimado.

#### 6.1.2 Formação cultural de professores e enriquecimento das práticas pedagógicas

Nos cinco trabalhos destacados nesse eixo, a formação cultural aparece vinculada às práticas pedagógicas e como uma fomentadora de melhorias nesse e desse contexto.

Pricilla Cristine Trierweiller (2008), em sua dissertação “A formação artístico-cultural do professor da educação infantil: Experiências, trajetórias e significações”, analisa os sentidos e atribuições da formação cultural dos professores no contexto da educação infantil desvelando seus elementos constituintes. O estudo considera que os cursos viabilizam pouco espaço para discussão e ampliação dos repertórios

dos alunos e que isso ocasiona uma presença fortuita da “dimensão artística na vida e na atuação desses profissionais”, que mesmo reconhecendo a relevância dessa formação de forma consistente acabam suscetíveis a fragmentação seja por conta de condições materiais de vida ou por experiências estéticas restritas a produtos de consumo midiáticos naturalizados. A autora conclui que os professores constroem seus saberes através de vivências sem tempo/espço para inteirezas, o que sugere a premência de políticas públicas que invistam e proponham uma formação que considere o sensível e o inteligível onde arte e consciência interajam e acompanhem os professores para além da sua sala de aula.

Eva Poliana Carlindo (2010), em sua dissertação intitulada “Tornar-se professora: o capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente”, aborda a relação entre os modos de ser professor e as experiências formativas vivenciadas ao longo da trajetória pessoal e profissional dos pesquisados, atentando para a questão de essas relações influenciarem ou não a angariação de capital cultural ou estruturação do *habitus* professoral. A pesquisa revela que a titulação acadêmica foi estratégia de ascensão social para as professoras entrevistadas por “permitir angariação de diferentes tipos de capitais, entre eles, o simbólico, o econômico e sobre tudo o cultural de caráter institucionalizado ao mesmo tempo conferindo aos agentes sociais envolvidos distinções sociais”. Aponta ainda que “as experiências escolares e o capital cultural adquirido são referências indelévels ao entendimento dos processos formativos vivenciados pela pessoa do professor e indispensáveis à análise da prática pedagógica efetivada cotidianamente em sala de aula”.

Fernanda Maria Fornazieri Musto (2008), em sua dissertação “Capital cultural e *habitus* em professores de educação profissional de nível técnico influenciando o ato educativo”, analisa como o capital cultural e o *habitus* dos professores “contribuem para as crenças levadas até a prática educacional” (p. 6). O estudo conclui que apesar de os docentes da pesquisa serem oriundos de famílias “geralmente desprovidas de capital cultural e econômico” (p. 78), por ingressarem no ensino superior parecem ter tido um estímulo para tal, o que é concebido pela autora como uma reestruturação do *habitus* familiar. Aponta ainda que por conceberem a crença do bom desempenho escolar e considerando as injustiças no âmbito das oportunidades (por isso precisam enriquecer seu capital cultural), os docentes se posicionam como auxiliares do estímulo à evolução social através do processo

educacional aos jovens. A autora finda a pesquisa dizendo que a tomada de consciência do professor é um imperativo hoje. “A consciência será a primeira porta para que outros caminhos possam ser trilhados e correções de rota possam ser feitas” (p. 80).

Adair Aguiar Neitzel e Carla Carvalho (2012) investigaram as concepções de professores dos anos finais do ensino fundamental referente ao ensino e vivências das linguagens artísticas possibilitadas em um curso de especialização buscando avaliar o impacto dessas atividades nas práticas pedagógicas dos docentes e, os resultados apontaram para a percepção da mudança nos currículos e no repertório pessoal por mais da metade dos envolvidos na pesquisa. Um considerável número de professores ainda demonstrou ter uma visão pedagógica da arte e mais da metade a conceberam como fruição ao final do estudo.

Alexandre Sônego de Carvalho (2009) pesquisou a “Formação cultural do professor no programa Pedagogia Cidadã” em sua dissertação e ao analisar alguns cadernos do referido programa buscou verificar se o mesmo contemplou elementos que contribuíram para a formação cultural dos professores e se foram subsidiados a eles nessa formação elementos que proporcionaram a eles ampliação, não somente de seu “repertório teórico, mas sim, de elementos culturais que os permitissem a possibilidade de atuar em sala de aula de maneira diferente de como atuavam acrescentando elementos artísticos em suas aulas práticas” (CARVALHO, 2009, p. 14). O estudo permitiu uma reflexão sobre os princípios da formação de professores e uma avaliação dos conhecimentos culturais proporcionados a eles através do curso analisado, o que gerou uma serie de aspectos que segundo o autor “permitirão novos caminhos para as matrizes curriculares e para as políticas públicas de formação de professores” (CARVALHO, 2009, p. 14).

Estes trabalhos se relacionam pelo viés da formação cultural estar atrelada as práticas dos sujeitos em seus âmbitos profissionais. Alguns autores dessa seção concebem a formação como propiciadora de ampliação de repertório e sinalizam em suas pesquisas o acesso a bens culturais como o eixo diferencial dessa formação propiciada pelas instituições de ensino.

### 6.1.3 Formação cultural de professores e produção ética-estética

Essa seção traz os últimos seis trabalhos de minha seleção e se aproximam em alguma medida por tratarem da formação cultural como algo que se vincula a uma ética-estética, a uma postura de existência diferente após as experiências artísticas e culturais.

Fabiana Souto Lima Vidal (2016), em sua tese “Um olhar caleidoscópico nas/para as formações estéticas/culturais de professores(as): Experiências e construções de identidades docentes estéticas no curso de Pedagogia da UFPE”, afirma que os elementos capturados em sua pesquisa permitem dizer que em seu campo de estudo as formações estéticas de professores evidenciam que ao mesmo tempo em que existe a presença de uma dimensão estética que estimula o olhar estético dos sujeitos e a percepção de formas plurais e horizontais de acessar arte e estética, algumas práticas bem como suas condições estruturais acabam por conformar os sujeitos. Isso aponta para o fato de que essa formação não tem contornos definidos ao passo que hora provocam experiências estéticas/culturas e hora se afastam dessa perspectiva assumindo-se como uma formação tradicional aproximando-se da ideia de informação e do par ciência/técnica ao invés do par experiência/sentido apontando uma transição entre “(de)formações e formações estéticas/culturais” (VIDAL, 2016, p. 9).

Nesse trabalho tensiona-se, então, o terreno movediço que as experiências estéticas e culturais ocupam na formação e, através dele temos elementos que possibilitam refletir sobre como tem se encarado essa formação. A dualidade que por vezes aparece e permite constatar essa indefinição de lugares e sentidos também é capaz de produzir uma atitude diferente frente a isso que chamamos de formação cultural.

Maria da Graça Chabalgoity do Nascimento e Silva (2009) sinaliza em sua dissertação, “A relevância da dimensão estética no ensino: uma experiência de professoras em formação no projeto de contação de histórias”, que os resultados de sua pesquisa apontam para a significação do projeto analisado e discorre sobre as condições que o mesmo gerou ao permitir uma reflexão no âmbito do ensino, ao suscitar possibilidades de formar professores reflexivos direcionados para uma formação estética.

Luciana Gruppelli Loponte (2005), em sua tese “Docência artista: Arte, estética de si e subjetividades femininas”, considerando um contexto onde a formação de docência em arte é precária e marcada pelas relações de gênero que definem o discurso sobre a arte e na constituição da docente em arte, questiona a possibilidade de uma docência artista e debate na pesquisa a contraposição de uma “docência pasteurizada, ou a modelos feitos para vestir, marcada por rótulos de manuais didáticos, endereçados a supostas ‘professoras criativas’” (p. 4).

Os trabalhos de Marcos Villela Pereira (2008, 2011, 2012) tornam possível pensar outros modos de olhar e sentir as experiências estéticas. O autor diz que postula

[...] a ideia da experiência estética como uma oportunidade de ampliação, de desvelamento e de expansão da subjetividade na medida que representa uma abertura para a coleção de exemplos que são a arte e a vida. A atitude estética é uma atitude desinteressada, é uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento “em si”, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele pode produzir (PEREIRA, 2011, p. 111).

Nesse sentido, seus estudos se aproximam da ideia da formação cultural vinculada à ética-estética, pois concebe as experiências artísticas (e eu então me permito idealizá-las como experiências culturais), como possibilidade de ampliação daquilo que se tem como repertório e mais a fundo sugere que essas experiências podem produzir efeitos nas subjetividades.

Rosa Maria Bueno Fischer (2001, 2009, 2011, 2015) trabalha com conceitos e formas de entender e viver as experiências culturais e estéticas como capazes de nos desestabilizar, de nos tirar do conformismo, de nos fazer sentir e pensar outras coisas e de outros modos. Seus trabalhos que têm o cinema como objeto de estudo vislumbram a formação cultural como algo que nos permite conduzir nossa existência de uma maneira diferente. A autora concebe *formação* como

[...] uma escolha da própria existência, como busca de um estilo de vida, de um cuidado consigo, que de maneira alguma poderia ser identificado com o culto narcísico de nossos tempos. Ao contrário, na ética foucaultiana a busca de constituição para si de um estilo de vida teria a ver com a dinamização de uma capacidade de provocar, de duvidar, de dedicar-se a si mesmo com vigilância e esforço, com vigor, com entrega ao genuíno desejo de desaprender o que já não nos serve e municiar-nos de discursos que nos incitam a agir eticamente e nos transformar (FISCHER, 2009, p. 95).

Laura Dalla Zen (2017) investiga o lugar das experiências culturais na constituição de um *ethos* docente e identifica em sua tese que essas experiências se relacionam com a forma de ser professor na medida em que “desencadeiam e potencializam uma abertura aos processos de negociação de posicionamentos; sugere um certo empoderamento como ampliação de possibilidades de vida e articulam modos de saber e de cuidar de si” (p. 9) em uma perspectiva foucaultiana.

Essas pesquisas ao tratarem da formação cultural como um esteio a uma transformação e ampliação de si, um pensar sobre si mesmo, se aproximam também entre si e, daquilo que faz sentido para mim, pois concebo essa *formação* como uma possibilidade geradora de possibilidades, não a restringindo a especificidade alguma e sim a entendendo como uma gaveta indispensável da nossa “caixa de ferramentas” que dentre tantas possibilidades serve para agirmos conosco antes de qualquer coisa que façamos com o que através dela pudemos construir.

Eis o que posso chamar de estado da arte sobre a formação cultural de estudantes de licenciatura e futuros professores no período delimitado (2000 a 2017). Como já anunciado, esse material se constituiu como material empírico desta pesquisa sobre o qual me debrucei para compreender algumas das maneiras de constituir os ditos sobre a formação cultural.

## **6.2 Formação cultural de professores: em análise, algumas de suas ancoragens discursivas**

Conforme já detalhei no capítulo 5, embasada por pressupostos teóricos foucaultianos dediquei-me a mapear, descrever e analisar “as coisas ditas” sobre a formação cultural de professores com intuito de tentar responder o problema desta investigação que procurou investigar *que sentidos sobre formação cultural de professores são veiculados e produzidos em pesquisas acadêmica realizadas entre os anos 2000 e 2017 e o que é possível que esses sentidos produzam em termos de profissionalidade docente.*

A partir do processo de análise foi possível identificar, descrever e analisar ancoragens discursivas diferenciadas e que têm subsidiado práticas distintas referentes à concepção da formação cultural no âmbito da docência contemporânea.

Três discursos educacionais podem ser vislumbrados no interior das pesquisas e são esses discursos que sustentam as variadas ideias que tem



constituído essa formação ao longo dos anos. Apesar de situarem-se em diferentes vertentes teóricas, as pesquisas têm como ponto em comum a preocupação com essa área da formação, concebendo-a como extremamente relevante para a profissionalidade docente.

Nesse sentido, os investimentos realizados nesta pesquisa possibilitaram uma busca pelos enunciados constituintes de uma formação cultural no intuito de encontrar recorrências, descontinuidades e/ou possibilidades para entendermos melhor esta formação, ou ainda, para compreendermos discursos sobre a formação cultural de futuros professores e professoras que a sociedade assume como verdades

### 6.2.1 A Formação cultural pode possibilitar a emancipação?

Perante os discursos ideários da democracia e dos direitos humanos – da liberdade, da igualdade e da solidariedade entre os homens – torna-se imperativo pensar a educação como uma das atividades humanas para a concretização desses ideais. Aprofundar a concepção ético-política da emancipação do ser humano será, julgamos, uma das mais importantes dimensões a explorar, configurando, ao nível educacional, uma nova forma de pensar e agir na sociedade contemporânea (CUTI, 2013, p. 6).

A ideia de emancipação enquanto um conceito importante vinculado ao campo educacional é balizada especialmente por aproximações com a teoria crítica e conforme o autor, passou a ser concebida “a partir da ideia de autonomia da vontade de Kant, e pela ligação entre liberdade e lei moral” (CUTI, 2013, p. 6) que fundamentou uma tentativa de expor um “projeto individual de humanidade, que possibilitasse, paulatinamente, alargar o âmbito do estatuto e do exercício da cidadania à emancipação”. Ainda segundo Zeca Cuti (2013), este projeto de autonomia kantiano foi aprofundado através de regularidades discursivas extraídas especialmente da *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire e *Do mestre ignorante*, de Jacques Rancière.

Conforme o autor, em uma sociedade que pretende ser democrática – e entende a democracia não somente como uma “uma forma de organização da convivência social entre os indivíduos, mas também, e acima de tudo, um processo cultural que visa conhecer e reconhecer o princípio valorativo da dignidade humana” (CUTI, 2013, p. 9) – precisamos conceber a educação como uma ponte fundamental para a emancipação. Assim, ele diz que por isso



[...] é preciso desenvolver práticas educativas que promovam a liberdade e a tolerância entre os indivíduos, o conhecimento e o respeito cultural em relação aos demais grupos humanos. Uma educação que tenha como base, e fio condutor, a teoria e a prática dos direitos humanos ou, de modo mais geral, do princípio da dignidade de todos. Para tal tarefa, torna-se necessário um esforço do ser humano face aos desafios da sociedade que deve ser formada por cidadãos autônomos, emancipados (CUTI, 2013, p. 9).

Considerando essas premissas referentes à emancipação, pautadas e corroboradas também na contemporaneidade pelas ideias de Theodor W. Adorno aqui citadas pela sistematização feita pelo Professor Dr. Nildo da Silva Viana (2005) e que inferem que ela deva ser enfatizada a partir da visão kantiana que concebe à emancipação ao que tange um indivíduo autônomo que precisa liberta-se de sua “autoinculpável menoridade” (VIANA, 2005, p. 5 apud ADORNO, 1995, p. 141), vale destacar ainda que na perspectiva de Adorno, o termo

[...] não se refere apenas ao indivíduo como entidade isolada, mas fundamentalmente como um ser social. Ela é pressuposto da democracia e se funda na formação da vontade particular de cada um, tal como ocorre nas instituições representativas. É preciso supor, para evitar um resultado irracional, que cada um possa se servir de seu próprio entendimento. A emancipação é a formação para a autonomia, mas ela só pode ser bem-sucedida se for um processo coletivo, já que na nossa sociedade a mudança individual não provoca necessariamente a mudança social, mas esta é pré-condição daquela. A educação deve contribuir, portanto, para o processo de formação e emancipação, contribuindo para criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia (VIANA, 2005, p. 5).

Sob essa ótica, a partir das lentes das teorias críticas, cinco pesquisas vincularam a formação cultural a emancipação dos sujeitos, visto que essa formação é concebida como uma espécie de ferramenta indispensável no campo da educação, e mais especificamente da formação em si, que contribui para criar condições para que os indivíduos adquiram a autonomia.

Assim, podemos identificar um discurso da emancipação que produz sentidos sobre a formação cultural de professores e nessa perspectiva, as pesquisas apresentam considerações de Adorno forjadas no bojo de uma teoria que proporcionou e – ainda proporciona – base para pautarem uma espécie de defesa da educação como esteio para a emancipação e, apontando a formação cultural como um espaço potente para alcançá-la, conforme os trechos a seguir sugerem:<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> O material empírico será apresentado sempre dentro de quadros, para destacá-lo do texto.

Adorno, ao defender **a reflexão como forma de combater um pensamento independente e aistórico, apresenta o que espera da educação, ou seja, a emancipação**. O autor assevera que a educação não pode se restringir à adaptação, pois para adaptar-se não é necessário refletir. Contudo o exercício de reflexão e discernimento é intrínseco ao processo de emancipação. Essa contribuição de Adorno parece bastante fecunda, porque permite avançar na reflexão sobre uma questão fundamental: até que ponto as universidades e demais instituições de ensino superior têm parado para analisar e refletir sobre o seu trabalho de formar professores? A ausência dessa discussão nos corredores universitários tem se revelado prejudicial ao crescimento da profissão professor (CARVALHO, 2010, p. 115, grifo meu).

De acordo com Adorno, a transformação da sociedade impõe a transformação da razão e da filosofia que a promove. A razão modificada seria aquela que não trabalha sob a lógica da autoconservação, mas que, essencialmente, opera com as diferenças, sem pretender anulá-las. No mundo contemporâneo, produto da destruição da esfera mítica, **o homem, sem obter a emancipação, submete-se a novas formas de poder e a novos mitos. Sendo assim, a discussão sobre a dominação, a partir das estruturas da própria razão, tornam-se atualizadas e mesmo fundamentais**. Aqui, a utopia do esclarecimento traduz-se sob o signo de um desencantamento do mundo (CARVALHO, 2010, p. 120, grifo meu).

**A semiformação descrita por Adorno (1996) expõe o colapso da formação cultural, se outrora o considerado não-formado possuía vias de formação, a partir da mercantilização dos bens culturais, tal condição dificilmente lhe será possível**, pois como referido por Adorno (1996) o sujeito semiformado se fecha as possibilidades do saber. [...] Assim, o processo formativo de um professor deve extrapolar as exigências meramente acadêmicas ou profissionais, uma vez que, distante do despertar de sua consciência, estes permanecem enrijecidos e semiformados. **A formação cultural torna-se necessária para quem pretende ser formador (ADORNO, 2006a), o que implica em constante autorreflexão e esforço crítico** (OLOHURAMA, 2013, p. 40, grifo meu).

Se para os frankfurtianos a Teoria Crítica foi uma forma de mostrar o desencantamento com o mundo, pensamos nela como possibilidade. Trata-se de uma alternativa promissora, mas que **depende da realidade formativa dos professores, pois se estes, se disporem da possibilidade de, pela crítica, ver o reverso das realidades sociais em que estão atuando, e tendo a formação cultural como elemento balizador de suas reflexões, poderão reelaborar o presente, reconstruindo o processo formativo para que a educação assuma seu caráter emancipatório**. Sendo assim,

entendemos que a formação cultural, desencadeada também pelas denúncias da teoria crítica em torno da manifestação das tendências regressivas da razão esclarecida, pode se transformar em Semiformação. Nesse sentido crítico, **é possível entender a formação como elemento indispensável ao exercício do educador e à reconstrução do sentido emancipatório da educação** (OLIVEIRA, 2014, p. 27, grifo meu).

É possível perceber ainda nos excertos anteriores como as pesquisas sugerem que é preciso superar nos espaços de formação o que Adorno concebe por semiformação.<sup>11</sup> Além disso, eles dão luz a formação como um elemento que deve subsidiar diálogos, reflexões e críticas sobre os diversos processos do presente que vão nos constituindo e assim, passam a tratar a formação cultural como uma via de reconstrução da ideia de emancipação.

Aquele que não tem acesso à formação cultural estabelece uma relação ingênua, imediatista, alienada e superficial com os objetos da semicultura. A formação cultural possibilita ao sujeito acesso à cultura, à dialética entre autonomia e adaptação, sendo esse é um processo emancipador. A semicultura se opõe a uma formação cultural, pois aqueles que têm acesso à semicultura julgam-se detentores de saber e põem obstáculo à ampliação do seu campo de saber (SUANNO, 2009, p. 9656).

A partir de Suanno (2009) pode-se entender que, nesse sentido, a formação cultural tem sido vista como o elemento capaz de “propiciar esclarecimentos” aos sujeitos expostos a uma semiformação. Em vista de uma possibilidade de superação dessa semiformação, a autora aponta a necessidade de acesso e busca por uma formação que contemple a cultura pelos prismas da elucidação. Assim, os sujeitos emancipados pela formação podem se tornar críticos e se colocarem resistentes a mecanismos opressores e condicionantes, por exemplo.

Corroborando essa ideia, nessa mesma direção, Belkis Bandeira (2006, p. 3) destaca ainda que

Com enorme relevância para a educação, podemos identificar no texto kantiano a importância da Formação para o desenvolvimento não só de indivíduos, mas de uma sociedade Esclarecida. Preconiza a possibilidade do uso público da razão que, para o filósofo, nada mais é que a possibilidade de qualquer pessoa expressar pública e livremente seus pensamentos, rompendo com as tutelas do poder vigente, como possibilidade de emancipação, não só individual, mas coletiva, de cidadãos Esclarecidos.

---

<sup>11</sup> Para saber mais sobre o conceito de semiformação ver Adorno (2006) e Tommaselli (2012).

Assim, o sentido emancipatório atribuído a essa formação que visa o esclarecimento de uma população que constitua uma sociedade mais emancipada e capaz de operar sobre os mecanismos que a regulam, segue produzindo efeitos distintos sobre os sujeitos que durante seus percursos formativos vão se constituindo e conseqüentemente refletem discursos que engendram tensões e resistências concomitantemente.

Como efeito desse discurso, um elemento importante que aparece em destaque nas pesquisas e as fazem conversar é a *fragilidade* que a formação cultural enfrenta. Os excertos a seguir demonstram isso:

**O paradigma da razão instrumental tende a um esvaziamento da experiência estética e moral, prejudicando a experiência formativa global do ser humano**, alienando-o na onipresença da produção, confirmando a existência de uma sociedade administrada que, conforme Adorno, é capaz de forjar uma Indústria Cultural como substituta da experimentação cultural. (CARVALHO, 2010, p. 120, grifo meu).

**A indústria cultural na atualidade compromete ainda mais a formação cultural**, pois seus produtos representam e reforçam o poder de grupos hegemônicos cada vez mais concentrados por meio das empresas transnacionais. [...] **a uniformização e padronização de bens culturais promovem a deteriorização do gosto popular e a semiformação** (CARVALHO, 2010, p. 122, grifo meu).

Esse levantamento permitiu estabelecer como relevância social, política e acadêmica desta pesquisa, respectivamente, o fato de que: i) a escola é uma das instituições sociais prioritárias na formação e socialização do sujeito, dentro da qual, a figura do formador (professor) emerge como predominante; ii) a possibilidade de emancipação do indivíduo é suscitada pela autorreflexão crítica, que só é possível por meio da consciência política, por conseguinte, **mantém-se em discussão o caráter formativo da educação**; e , por fim, iii) **enquanto a educação não oferecer formação cultural e houver enrijecimento do pensamento, seguido do enfraquecimento das formas de resistência**, que por sua vez, se apresentam como que obnubilados pela semiformação, a discussão dos temas associados à formação cultural e a educação é imprescindível, para que a barbárie expressada em Auschwitz não ocorra novamente, a reflexão sobre a formação cultural do professor não está esgotada e é fundamental [...] (OLOHURAMA, 2013, p. 137, grifo meu).

A análise desses itens refletiram os aspectos referentes à formação

e o trabalho docente, nos quais **os elementos presentes na formação inicial, continuada e autoformação expressaram uma espécie de empobrecimento da formação cultural.** [...] Não se conseguir perceber diferenças significativas entre os professores, fato este já esperado, como descrito na primeira hipótese. Cabe destacar que os resultados, além de confirmarem a hipótese supracitada, também **indicaram o quanto a formação cultural dos docentes está em declínio.** Notou-se a supremacia da semiformação e a supervalorização do aparato técnico e da formação associada apenas ao desempenho no ofício (OLOHURAMA, 2013, p. 140, grifo meu).

Então, **considerando que o esvaziamento da formação cultural do professor está ligado à ruptura com a tradição,** decorrente do avanço da *operation* (ação eficaz, competência e savoir-faire) em detrimento da reflexão crítica, por isso mesmo também da subsunção do outro da formação, a nossa proposição de tese pretende discutir se a função da Pedagogia é desenvolver uma teoria da educação que possa tornar o Outro como vetor do processo educativo (OLIVEIRA, 2014, p. 22, grifo meu).

**A necessidade cultural, diferente das necessidades básicas, é produto do processo educacional:** daí segue-se que as desigualdades diante das obras de cultura não passam de mais um aspecto das desigualdades diante da trajetória familiar e escolar dos indivíduos. Essa necessidade só pode ser sanada por aqueles que têm consciência do valor da arte, ou seja, pelas pessoas instruídas e que tiveram algum tipo de apoio dentro da família que influenciasse a prática de visitar museus. Quem não tem consciência dessa necessidade não pode dizer criticamente o que a arte significa para elas, portanto não veem sentido em apropriar também o capital cultural, da qual também têm direito (CRUZ, 2008, p. 102).

As proposições de Carvalho (2010) destacadas nesse bloco foram fundamentadas a partir de estudos de Marrach que possibilitaram a autora dizer que “os produtos provenientes da Indústria Cultural, ao impedir a formação de pessoas autônomas, impede também a consciência crítica e a emancipação, travando assim as possibilidades de transformação da sociedade” (p. 123) e subsidiando ainda, a ela, um entendimento de que essa indústria produz mercadorias de grande valor simbólico, o que corrobora para uma aquisição mecânica e desprovida de reflexão sobre sua pertinência ou necessidade. Esse elemento nos fornece pistas para pensarmos como isso pode afetar a formação cultural sob essa perspectiva, abrindo brechas especialmente para a difundida pseudoformação que “ilude” o sujeito que

estando por vezes envolvido pelos artefatos culturais disponibilizados e amplamente veiculados pela cultura de massa e/ou midiática, se “contenta” com o que lhe é ofertado e deixa de perceber inclusive a falta de opções que esses mecanismos geram. Em termos de emancipação de uma sociedade que se pretende autônoma e esclarecida, o que isso pode causar?

Com diferentes modos de dizer e estabelecendo outras relações possíveis ao que tange uma *fragilidade* da formação cultural, as pesquisas de Oliveira (2014), Cruz (2008) e Olohurama (2013) incidem sobre um empobrecimento/esvaecimentos/declínio dessa formação, que conforme suas análises, vêm tratando de elementos que apontam para uma inversão de aspectos trabalhados (ou deixados de trabalhar) nela e que ao invés de auxiliarem o sujeito a uma autonomia e ampliação de horizontes o preparam apenas para o atingimento de metas e/ou competências, indo em alguma medida ao encontro do que foi exposto por Carvalho (2010).

Fundamentando essa discussão, Bandeira (2006, p. 9) vai dizer que

A semiformação, ao contrário do ideal da Formação, que pretende ser um processo de emancipação dos indivíduos, enquanto sujeitos da práxis social, produz a acomodação destes sujeitos ao *status quo*. Através de um narcisismo coletivo, compensa a consciência das pessoas de sua impotência social: Não importa *ser*, importa simplesmente *parecer ser* (grifos nossos). O indivíduo semiculto é aquele que demonstra estar sempre bem informado, a par de tudo o que supostamente acontece, mas de uma forma acrítica, sem nunca conseguir relacionar os fatos entre si de forma a produzir uma opinião crítica sobre os assuntos em questão.

Podemos pensar, então, que ao apresentarem esses resultados, essas pesquisas indicam que os sujeitos estão cientes de que precisam ampliar seus repertórios, mas conforme suas próprias falas e corroboradas pelas autoras, caminham para uma formação frágil e inconsistente, referida como semiformação constatada por vezes, inclusive pela falta de reflexão sobre a própria formação que recebem ou produzem.

Creio que esses dados provocam inquietação em quem recebe-os e acredito que uma postura problematizadora que os tensione seja necessária diante do impacto que causam e podem ainda produzir.

Em contrapartida, em determinados trechos dos mesmos excertos, ao mesmo passo em que as autoras apontam um empobrecimento da formação cultural, elas advertem sobre a necessidade de virar esse quadro e estimular a qualificação da



formação, visto que a concebem como fundamental para a profissionalidade docente que não se descola de processos formativos envoltos na cultura. Concordando com essa necessidade formativa, Marilza Suanno (2009, p. 9657) ancorada nos estudos de Monique Nogueira salienta que a autora

[...] reconhece que os professores estão imersos em um mundo permeado pela cultura de massa, entretanto, entende como fundamental que sua formação não se reduza a ela. A autora destaca que é preciso promover o enriquecimento pessoal dos docentes, possibilitando-lhes o acesso tanto às culturas locais quanto às obras-primas universais. Os professores devem, ao longo da vida profissional, ter contato com o mundo da cultura de forma intensa e diversificada, compreendendo que tais oportunidades possibilitam ampliação dos horizontes, novas formas de enxergar a realidade, os valores, a sociedade, enfim a vida.

Assim, observa-se que existe uma preocupação com a valorização da formação cultural e que a cada dia parece ser corroborada pelas mais distintas pesquisas que se concluem. Contudo, ainda são raros os estudos que mostrem essa valorização em ação. Isso é um fator que preocupa e incomoda na medida em que mesmo concebendo a formação cultural como um campo relativamente novo ao que tange o mundo da pesquisa, desde os primeiros achados sobre ela no início dos anos 2000, fala-se de uma necessidade de enriquecimento da mesma.

Podemos pensar que de acordo com os distintos interesses políticos e sociais que cada tempo produz, recaia sobre ela maior ou menor importância, afinal, cada tempo luta por determinadas revoluções. Parece-me, porém, que estamos num momento em que podemos fazer alguma coisa que realmente fomente essa formação, com vistas a mudarmos os quadros tão recentes e ao mesmo tempo já tão gastos sobre esse tema.

Para pensarmos sobre como podemos agir em prol de uma formação cultural que supere os problemas que a fragilizam, trago agora excertos que apontam as políticas educacionais, o currículo, o capital cultural acumulado, a indústria de massa, a quantidade e qualidade de informações do mundo globalizado e as diversas condições e interesses dos professores como elementos que tem respaldado essa fragilização:

Neste novo século, a educação passou definitivamente a ser encarada como uma mercadoria vendável, o mundo globalizado passou a exigir uma formação mais técnica e menos humana. A escola vai ao mercado, e a educação passa a ser um produto. **A Política de Formação de Professores no Brasil chegou atrasada** e faz parte de um espetáculo que reúne recursos tecnológicos e muitos acordos políticos. A discussão sobre a forma como deveria acontecer essa Formação de Professores passou ao largo de um processo democrático. O principal interessado – o professor – foi informado do processo por meio da mídia (CARVALHO, 2010, p. 109, grifo meu).

[...] é preciso compreender a esfera educacional para além dos espaços escolares, pois ela recebe influências da mercantilização de produtos simbólicos. A sobrecarga de informações da sociedade contemporânea faz com que as pessoas se sintam sempre em débito com aquilo que deveriam saber, seja para o bom desempenho profissional, acadêmico ou social [...] Diante de tantas possibilidades, tal como no restaurante self-service, as escolhas são superficiais; ao mesmo tempo em que nos deliciamos com tudo, perdemos a oportunidade de degustar com verdadeiro prazer um único prato. Essa metáfora de Lipovetsky ilustra com precisão o que acontece com o cidadão que vive na Era do Excesso e não dispõe de critérios seletivos adequados para suas escolhas. **A escola contemporânea, paralela a esses acontecimentos, engendra pelo mesmo caminho da sociedade e não provoca a resistência, recebe e retransmite toda a influência determinada pela indústria cultural.** (CARVALHO, 2010, p. 113-114, grifo meu).

Na sociedade contemporânea temos uma indústria cultural cada dia mais apta a manipular as consciências, utilizando para isso não apenas as inovações tecnológicas, como também o progresso da ciência na área de humanas. [...] **A escola de massas não oferece nenhuma resistência à Indústria Cultural**, pois ela também está engendrada no feitiço do produto simbólico; a escola é organizada por professores e técnicos educacionais que não estão distantes desse universo. **As instituições escolares** tentam se aproximar da linguagem dos meios de comunicação e dessa lógica de padronização e racionalização, não obstante **buscam oferecer o maior número de informações em menor espaço de tempo. E os professores nem se dão conta, nem têm consciência de que estão a serviço da semiformação** (CARVALHO, 2010, p. 123, grifo meu).

Acreditamos que na formação está implícita a emancipação, que gera a transformação da sociedade. E é na semiformação que se assenta a consciência alienada que integra, domestica e adapta as pessoas à esfera da indústria cultural. Portanto uma política de formação de professores só tem sentido se possibilitar aos futuros professores autonomia de espírito para que eles consigam julgar e



decidir conscientemente para onde a educação deve conduzir, e para que transcendam a acomodação. [...] **a Política e o Plano Nacional de Formação de Professores apresentam em sua concepção fatores que podem impedir uma sólida formação capaz de emancipar o professor. O formato como foram configurados demarca a ingerência governamental e reduz a autonomia administrativa** (CARVALHO, 2010, p. 153-155, grifo meu).

Destaca-se a centralidade da cultura na organização da vida social e nas análises da sociedade, assim como no panorama educacional, ou seja, nas decisões e reflexões referentes à vida escolar, ao currículo, ao ensino, ao professorado. Entretanto, **a não valorização social da docência, e o limitado retorno material e simbólico da função contribui para aquilo que Pereira (2001) denominou de “uma relação infeliz com a cultura”**: ao pesquisar os valores e julgamentos do magistério oficial paulista produzidos e disseminados nas e pelas duas das principais associações da categoria durante a década de 1980, o autor chama a atenção para **a formação cultural de qualidade inferior à qual os professores estão geralmente submetidos e, como consequência, a posse de produtos culturais de baixa qualidade utilizados em substituição de outros mais legítimos** (CRUZ, 2008, p. 28, grifo meu).

**Os informantes demonstraram, de maneira geral, um baixo consumo nos itens culturais abordados por nós.** [...] As dificuldades de ordem financeira, as poucas horas destinadas ao repouso e ao lazer e a necessidade da reposição da força de trabalho podem ser hipóteses para explicar essa situação. No entanto, uma análise mais cuidadosa da amostragem traz diferenças significativas entre os dois grupos pesquisados, principalmente no que diz respeito às preferências culturais e o modo de apropriar-se dessas preferências (CRUZ, 2008, p. 80, grifo meu).

**As desigualdades diante das obras de cultura são desigualdades advindas do acúmulo de capital cultural,** transmitido pela família em um primeiro momento e posteriormente retificada pelas instituições escolares. Percebe-se, portanto, que o fato de grande parte dos professores investigados não possuírem um contato mais estreito com os museus de arte não é “privilégio” apenas dessa camada da população, já que o gosto pela arte é uma qualidade adquirida na vida em sociedade (CRUZ, 2008, p. 101, grifo meu).

**As deficiências da formação docente apontadas pelos educadores de museu [...] são atribuídas a elementos inerentes ao professor, o que inclui a sua “acomodação”, a “resistência” e a “falta de vontade de mudar”, e desprezam as condições objetivas que limitam as possibilidades de o professor adquirir os**

conhecimentos reconhecidos como necessários para o pleno exercício da função docente, quais sejam, uma formação regular de qualidade, salário capaz de garantir o consumo da cultura valorizada (livros, por exemplo) e estímulos que favoreçam a busca por oportunidades de investimentos constantes no desenvolvimento profissional (CRUZ, 2008, p. 110, grifo meu).

A pesquisa de Carvalho (2010) faz uma crítica contundente a política de formação de professores porque a entende falha em diversos aspectos que ao invés de fomentar, impossibilitam uma emancipação dos sujeitos por ela “amparados”. É uma pesquisa que se aproxima de uma ideia de formação cultural como emancipadora do sujeito valendo-se dela para se distanciar da semiformação que os próprios mecanismos de “fomento” oferecem.

Já a pesquisa de Cruz (2008) em diversos momentos aponta a falta de interesse dos sujeitos atrelada a um certo conformismo de consumir somente o que o mercado cultural disponibiliza, atribuindo sempre a questões financeiras e/ou de tempo disponível para pensar “nessas coisas”, como fatores cruciais para que não haja investimentos maiores nessa área da formação.

De acordo com as autoras, sob a justificativa de consumir o que se tem acesso, os próprios professores e partícipes dos estudos parecem conformados com o que conseguem fazer ou simplesmente não percebem que aceitam somente o que está sendo amplamente ofertado, deixando de inclusive ponderar criticamente sobre essas ofertas. Esses ditos no contexto do discurso da emancipação acabam reforçando o argumento de que a fragilidade na formação cultural é uma constante auxiliando a fortifica-la como uma verdade.

Ao encontro disso, Nogueira (2012, p. 11) ressalta que

Essa falsa variedade está ancorada em uma “suposta liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 156). Nesse processo, denominado semicultura (ADORNO, 1996), o indivíduo não vivencia uma experiência estética profunda: é apenas uma fruição epidérmica, pouco vigorosa e, principalmente, passageira, uma vez que é preciso estar sempre disposto a consumir o novo produto a ser lançado.

Assim, no sentido emancipatório atribuído à formação cultural, nessa perspectiva recai sobre essa formação a incumbência de fazer com que os indivíduos superem a semiformação e percebam essas distinções, tornando-se capazes de criticamente operar sobre as possibilidades culturais que se colocam a

sua volta, constituindo-se sujeitos que produzirão uma sociedade cada vez mais reflexiva e consciente.

Bandeira (2006, p. 6) na tentativa de tornar mais claro o conceito de formação vai dizer que por ela

[...] entendemos que, tanto o desejo kantiano de uma sociedade esclarecida, de homens emancipados, quanto a concepção hegeliana, que o trabalho fornece as bases do agir formativo, fomentam a convicção de que a ideia da Formação, como potencial emancipatório, vem sendo defendida de diferentes formas em diferentes contextos históricos, mas perpassa sempre o desejo irreconciliável de encontrar caminhos para uma sociedade mais justa e mais humana, onde o homem, com liberdade, possa realmente, seja através de seu trabalho, ou do simples uso da autoridade de sua razão, desenvolver suas potencialidades para além dos interesses de outrem.

A partir desse entendimento, os próximos excertos da pesquisa de Cruz (2008) merecem destaque pois apesar de não inaugurarem a centralidade do foco que trazem, propiciam que façamos uma relação que pode auxiliar a percebermos a escola como o campo mais fecundo para uma formação para a emancipação que esclarece sujeitos e possibilita a construção de uma sociedade mais justa.

**A instituição de ensino superior agiria como força formadora de hábitos**, propiciando aos que se encontram sob sua influência não somente esquemas de pensamento particulares, mas também uma disposição geral **formadora de esquemas capazes de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e de ação, inclusive no que se refere aos hábitos culturais** (CRUZ, 2008, p. 82, grifo meu).

Sobre o aprofundamento da pesquisa através de uma entrevista específica com um participante, Cruz ressalta que foi **a escola noturna que inicialmente contribuiu para moldar seu interesse por outras esferas**, como a política e a cultura: se na infância ele se lembra de ter visitado o Museu do Ipiranga uma única vez com os pais, hoje ele é um professor que se preocupa de, alguma forma, promover o contato entre os museus e seus alunos, mesmo porque ele nos conta que a própria escola básica teve um papel reduzido nesse sentido (CRUZ, 2008, p. 88, grifo meu).

Assim, **a escola desempenha o papel de iniciador e apresentador da criança no mundo das artes**, ou seja, na maioria das vezes a criança limita-se a entrar em contato com pinturas e história da arte durante o seu período escolar. [...] há que se admitir que a escola não atua de forma a incutir no aluno um hábito de apreciação e valorização da arte, e sim faz da imagem do museu um espaço que prolonga a sala de aula e reproduz, visualmente, o

que é visto em sala (CRUZ, 2008, p. 100).

**Um aspecto a ser observado em relação aos dados diz respeito à relevância que a escola possui na constituição de um hábito de frequência a espaços culturais.** Visto que grande parte dos professores apontou um maior contato com estes espaços por intermédio da instituição escolar, este é um trabalho de assimilação que não pode ser desprezado. (CRUZ, 2008, p. 108, grifo meu).

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 160).

Corroborando os excertos destacados aqui, os autores ajudam a defender a ideia de que o ambiente escolar, seja em qualquer âmbito, é tido como espaço privilegiado para subsidiar formação cultural, especialmente ao ser considerando por questões econômicas e sociais, muitas vezes como o único lugar onde o contato com o universo cultural, artístico e político possa acontecer de forma mais enfática. Se “vivemos hoje uma era pautada por significados provisórios, incertezas e indeterminações, cenário em que as práticas antes privativas de certos espaços institucionais, como a pedagogia, encontram-se desterritorializadas” como infere Costa (2015, p. 135), a escola mais do que nunca precisa criar condições para que essa sua condição por excelência se fortaleça, mesmo que isso signifique a necessidade de reestruturações e que elas gerem tensões, como sugerem Antônio Moreira e Vera Candau

Essa nova configuração das escolas expressa-se em diferentes manifestações de mal-estar, em tensões e conflitos denunciados tanto por educadores(as) como por estudantes. É o próprio horizonte utópico da escola que entra em questão: os desafios do mundo atual denunciam a fragilidade e a insuficiência dos ideais “modernos” e passam a exigir e suscitar novas interrogações e buscas. A escola, nesse contexto, mais que a transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 160).

Assim, considerando ainda a escola o espaço por excelência como promotor dessa formação, é indispensável reforçarmos o compromisso político dela também como provedora da circulação das diferentes culturas e conhecimentos que propiciarão ampliação de repertórios a todos, devendo mobilizar desde as concepções mais tradicionais de arte e cultura até os bens culturais mais difundidos

pela mídia, considerando os ditos dos autores ao inferem que historicamente a escola foi construída no bojo da modernidade como “mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade” (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 160).

Diante dessa perspectiva, temos então que trabalhar em busca de condições para que essa instituição cumpra com o seu dever de disponibilizar todo o aparato que constituiu a cultura e fazer circular as diferenças que ela produz e abarca. É indispensável que estes ambientes – nos contextos das formações que promovem, e especialmente ao que tange uma formação cultural – promovam o diálogo, a aproximação, a observação e a reflexão sobre o que gera a cultura e suas significações, assim como o que essas concepções que vão sendo constituídas historicamente fazem gerar de acordo com os distintos pontos de vista e mecanismos de poder que operam sobre elas as validando ou marginalizando.

Apesar de a cultura ter sido legitimada por uma estrutura que a hierarquiza e elitiza desde suas primeiras concepções, é função da escola mostrar os elementos que assim a consolidaram e pô-los em aberto para que os sujeitos diante de todos os aparatos possíveis e munidos das ferramentas teórico e metodológicas aprendidas e escolhidas em suas formações possam conhecer, tensionar, problematizar e analisar esses elementos incorporando-os de acordo com seu “esclarecimento”, produzido também no âmbito de sua formação, pois se

A cultura não pode mais ser concebida como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual. A cultura precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p. 38).

Cabe destacar ainda, que conforme os autores, essa centralidade da cultura gerou um movimento denominado de *virada cultural* que se refere ao poder “instituidor de que são dotados os discursos circulantes no circuito da cultura” (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p. 38). Nesse sentido, isso possibilita exemplificar, que imagens, músicas, programas televisivos, livros, bandas e grupos não se configuram mais como manifestações culturais, pois, hoje, se constituem como “artefatos produtivos, são práticas de representação, inventam sentidos que

circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas” (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p. 38).

Sob essas condições, operar com a desconstrução do que é posto como único e legítimo concebe uma possibilidade de enxergarmos outros pontos de vista sobre o que tem sido legitimado. Vale destacar que não se trata de uma valorização de padrões de cultura e sim uma preocupação com a circulação do que é difundido sobre e pela cultura em suas mais diferentes formas e variações.

Podemos dizer que essa análise subsidia percebermos agora que a fragilidade da formação cultural tem se legitimado como uma “verdade” e que além de vir sendo constituída pelos fatores econômicos, históricos e sociais que a concebem é ainda reforçada cada vez mais pelos próprios sujeitos que a tem produzido e disseminado.

Se por um lado esse efeito de fragilização gera uma espécie de “diagnóstico” que pode ser vislumbrado em quase todas as pesquisas referentes ao tema da formação cultural, por outro, com vistas a mostrar nessa análise esses dados por outra ótica, destaco ainda alguns excertos que me chamaram atenção nas pesquisas selecionadas, por neles enxergar que as autoras ao perceberem esses resultados em seus estudos, buscam enfatizar a relevância de valorizar esse âmbito da formação, talvez, em uma tentativa de fortalecer os pressupostos que sustentam essa dimensão, sinalizada como fundamental para o avanço especialmente da emancipação. Apontando também uma defesa da formação no intuito de ressignificá-la.

Sustentando a intrínseca relação entre Educação/Formação e Emancipação, como possibilidade de sair do estado de minoridade a que o homem está submetido. O frankfurtiano defende que, de certo modo, emancipação e conscientização têm o mesmo significado e, se de uma parte a educação tem como objetivo a adaptação do indivíduo no mundo, de outra não pode consentir em ser meramente formadora de indivíduos bem ajustados (Adorno, 2003, p.143) (BANDEIRA, 2006, p. 10).

Diante do exposto, podemos fazer uma leitura de que o autor argumenta que no bojo dessa relação entre emancipação e formação, cabe a educação transformar nossa consciência a ponto de que saibamos usá-la para não nos conformarmos com o que nos disserem ou impuserem.

Nesse sentido, operando em contraponto, sob esta perspectiva, enxergo a *defesa da formação cultural*, justificada pelo potencial do que ela pode gerar aos



sujeitos, como outro efeito desse sentido emancipatório atribuído à formação, conforme podemos ver a seguir:

Na atualidade, a formação cultural enquanto outro da Pedagogia é, também, uma experiência que se estranha e se renova no “diálogo vivo” com a cultura. Sabemos que **a formação cultural como experiência do não-eu no outro, representa um encontro de renovação e estranhamento com formas diferentes de vidas e culturas particulares.** Significa deixar-se envolver pela voz da tradição mais abrangente como outro, permeada pela contribuição dos pensadores, músicos, artistas, cientistas e literatos, disponíveis ao processo educativo das pessoas. **Nessa experiência criativa com a cultura, podemos buscar elementos para nossa autoformação. É que nela existem caminhos possíveis para compreender a realidade social mais ampla,** isto é, além dos instrumentais das competências que reduzem quase tudo ao saber-fazer (OLIVEIRA, 2014, p. 93, grifo meu).

Para destacar a formação cultural do professor como elemento de emancipação e renovação de concepções educativas, no sentido de auxiliar o encontro renovado com a tradição cultural, construímos linhas de estudos e investigações que nos possibilitaram evidenciar como essa proposta pode ajudar na elaboração crítica do passado, buscando a superação da semicultura, muitas vezes expressas numa ênfase desmedida nas competências práticas. Assim, **o esforço centralizador desse trabalho consistiu em defender que é possível estabelecer uma “viagem da pedagogia no caminho do estranhamento”** (OLIVEIRA, 2014, p. 111, grifo meu).

**Acreditamos na formação cultural não por mero acaso, não como história da filosofia, mas como potencial crítico e criativo, como o diferente que nos permite respeitar a alteridade, estabelecer o diálogo, construir elemento emancipatório com vistas a superação da semicultura.** É nessa dimensão que defendemos a formação cultural como o outro da pedagogia, como o estranho que se configura pelo diferente e, o diferente hoje são os encontros possibilitados por uma rota formativa de uma Bildung não desenhada previamente (OLIVEIRA, 2014, p. 115, grifo meu).

**Para que ocorresse a formação, seria preciso que algo nesse percurso fosse diferente; seria necessário que professores, pais e alunos entendessem que este não é o ciclo normal da vida e que podemos tentar outros caminhos. [...] é preciso resistir..., é preciso compreender... e denunciar a ideologia fatalista e imobilizante que nos impede de pensar outras possibilidades para a educação. É preciso uma educação voltada à emancipação do ser, e para que isso ocorra, é necessário romper com o pacto da**

mediocridade que permeia as instituições escolares e valorizam o pensamento superficial e a adaptação, ao invés de valorizar a reflexão crítica e a emancipação (CARVALHO, 2010, p.123-124).

Encontro de renovação, possibilidade de autoformação, de vivenciar de formas diferentes outras experiência de vida, de elaboração crítica que subsidia superação da semicultura, potencial crítico e criativo, elemento de resistência a imobilizações... Esses são alguns dos elementos que as autoras destacam em determinados momentos de seus estudos e que fiz questão de trazer para essa análise por compreendê-los como potentes ao que tange uma defesa da formação cultural e em especial como um efeito do sentido de vê-la como emancipadora.

Diante desses argumentos, quem não desejaria tornar-se “emancipado” pela via de uma formação que subsidie tantas possibilidades? Se o que se pretende por essa atribuição da formação é ao fim alcançar uma sociedade mais justa e que tenha condição de individualmente conseguir pensar no que de fato é melhor para um coletivo, podemos dizer que fazer proliferar esse lado das pesquisas torna-se mais potente.

Procurar por detalhes que passam despercebidos em documentos cheios de aspectos relevantes infere um trabalho de “pensar o pensamento” e buscar nele subsídios para pensar outra coisa que subsidie mostrar ao menos um elemento de forma diferente do que já esteja posto.

A educação, como processo de formação, possibilita ao homem inserir-se em seu processo histórico-cultural como sujeito, servindo-se do seu entendimento sem a tutela de outrem. Adorno, dentro da tradição kantiana, faz a defesa do Esclarecimento, defendemos que uma *práxis* educacional que pretenda ser emancipada e emancipadora, não pode se esquivar da responsabilidade de promover a formação cultural que favoreça o desenvolvimento de uma identidade autocrítica, como possibilidade de desvelamento das situações de dominação e manutenção do *status quo*, em contraposição ao processo de coisificação que se opera na sociedade atual, buscando recuperar as potencialidades que, no processo de barbarização humana, ficaram impedidas de se realizar (BANDEIRA, 2006, p. 10).

Na perspectiva das palavras de Bandeira, posso dizer que falar da defesa da formação cultural como um efeito atribuído pela perspectiva emancipatória consiste também em uma tentativa de resistir à dizer o que já foi dito para buscar romper com uma visão debilitada que só faz pesar sobre essa formação um status empobrecido.

Ainda em defesa dessa formação, Nogueira (2010, p. 12) ressalta que



[...] a formação cultural dos professores é fundamental e urgente. Como formador de futuros cidadãos, o professor, antes de tudo, precisa estar conectado com o mundo da cultura, cultura essa entendida como patrimônio de todos. É inerente ao seu ofício fazer as mediações necessárias para que seu aluno possa tomar posse de todo esse patrimônio. Contudo, se ele mesmo não possui os instrumentos de análise necessários para esse fruir mais aprofundado, como estimular esse processo em seus alunos? Daí a necessidade de investimentos vigorosos nessa direção.

Concordo com a autora que há anos vem defendendo a urgência da formação cultural para os professores e ainda infere sobre a necessidade de investimentos. Reforço ainda que, conforme temos visto aqui, os investimentos são de ordens diversas e devem partir também de distintos lugares.

Ao longo dessa seção, procurei mostrar como um discurso vem produzido significados sobre um campo importante para a formação de sujeitos. No intuito de retomar pontos importantes até aqui, opto por apresentar a última pesquisa desse grupo de sentidos de forma mais sistemática, por entender que alguns motes dela nos auxiliam a enxergar um pouco do que foi analisado em todos os estudos e de maneira geral reforçam os elementos já destacados além de subsidiar ainda a suspeição de pontos importantes.

Dito isso, indico que com o intuito de compreender a presença da formação cultural na formação de professores,<sup>12</sup>

Amado (2015) realiza um trabalho que mesmo indo por outro viés, possibilita aproximar seus estudos especialmente à pesquisa de Carvalho (2010) ao apontar também as políticas públicas para a formação de professores como **uma forte possibilitadora da precarização dessa formação.**

Indo ao que interessa diretamente a essa pesquisa, atendo-me a destacar resultados pontuais que partem de quatro questões realizadas pela autora através de uma entrevista dirigida a três grupos formados por alunos de instituições financiadas por distintos fomentadores. Na primeira questão analisada pela autora revela-se que a maioria dos entrevistados concebe a formação cultural como uma formação que acontece na relação com a sociedade. Ou seja, Amado afirma que

<sup>12</sup> Opto por apresentar a empiria da pesquisa de Amado (2015) dentro de quadros, mas destacada de forma diferente da que apresento as outras pesquisas, por considerar que ela retoma pontos já percebidos nessa análise. Nos quadros em que constam essa empiria utilizo trechos da autora, identificados juntamente com minhas considerações sobre a análise que fiz dessa pesquisa em específico.

[...] eles compreendem a formação como algo além da formação acadêmica e que acontece nos aprendizados que surgem no cotidiano e nas relações com as questões sociais, diante das oportunidades que tais relações promovem. [...] E com relação ao fato da escolha do curso ter interferido pela crença de acesso a formação cultural, encontramos cerca de 0,8° dos alunos afirmando que escolheram o curso acreditando nessa possibilidade enquanto outros 0,20 afirmaram que não haviam relacionado diretamente a essa questão, mas que acreditam sim que seu curso pode favorecer esta formação ou pelo menos oferecer elementos para pensarem a respeito da questão (2015, p. 129).

A segunda questão visou encontrar elementos que favoreciam uma formação cultural nos cursos dos entrevistados e o maior número de respostas citou a **‘formação em si’ bem como a pesquisa e a própria vida como elementos fomentadores dessa formação**. A autora destaca que 0,70 dos entrevistados do primeiro grupo e que correspondem a alunos da instituição ‘A’ sinalizaram as questões que promovem **experiência e reflexão no contexto formativo como os principais elementos que favorecem a formação cultural, citando inclusive elogios a sua instituição por dar a eles maiores oportunidades de acesso a experiências formativas**.

Assim, é possível dizer que esses resultados se vinculam a ideia de emancipação engendrada nas teias da formação que lhes foram ofertadas, de acordo com todas as inferências já feitas nessa análise. Diante desse achado, Amado também traz para diálogo as ideias de Adorno (1996, p. 132) referenciando o fato de que a formação cultural

[...] não se dá pelo esforço pessoal, não sendo então possível na aquisição instrumental para a formação apenas, ou mesmo pelo simples fato da disponibilidade da experiência. Desta forma, ele aponta para a seguinte questão: a pseudoformação produz subjetividades que impossibilitam compreender o que seria “objetivamente possível”, favorecendo então apenas a “sensação de não ter que despertar diante do poder do existente”, como forma de conformismo e paralisia.

Nesse sentido, podemos vislumbrar uma tentativa da autora a nos fazer atentar para a possibilidade de uma possível pseudoformação incorrer sobre esses alunos através inclusive da pronúncia dos elogios as suas instituições por “simplesmente” lhes ofertarem experiências formativas e estes considerarem então uma aproximação à emancipação e a reflexão do que vivem por esta via.

Na questão referente a enxergar ou não uma valorização alusiva à formação cultural e como ela era percebida, a autora descreve como *interessante* o fato de **a maioria dos alunos destacarem as atividades acadêmicas como favorecedoras dessa formação**

**uma vez que eles citam como “oportunidades” o fato de poder conciliar a formação com a obrigatoriedade de cumprimento de créditos através da ida a museus, teatros e leituras de livros, por exemplo, sem enxergar isso como uma instrumentalização no processo formativo.** Amado (2015, p. 132) diz que

[...] alguns alunos chegam a apontar esse fato como uma reprodução da nova lógica que rege a atividade docente nas universidades, marcada na atualidade pelo produtivismo. Assim, segundo esses alunos e mesmo alguns professores, os alunos apenas frequentam esses lugares para “ganhar os créditos” e não como possibilidade de experiência formativa ou cultural.

Nesse ponto, retomo o efeito da fragilidade da formação que aparece aqui e, mais uma vez, oferece pistas que sugerem possíveis motivos do *background* cultural apontado pelas pesquisas já anunciadas anteriormente e, que tem legitimado um perfil docente que mais do que nunca precisa ser problematizado na intenção de não deixarmos que ele se naturalize.

Se conforme esses elementos somos levados a questionar o que tem sido ofertado nos cursos ao que tange os processos formativos que se vinculam especificamente com a cultura ou ampliação e construção em si de repertórios, por exemplo, em contrapartida devemos atentar também para o fato dessa naturalização estar enraizada no próprio grupo educacional que ao produzir discursos que fragilizam a formação, auxiliam na produção desses significados através de dispositivos que acomodam esse estado como sendo natural devido a todas as condições que se colocam na atualidade.

Torna-se pertinente pensar as formas como esse eixo da formação vem sendo trabalhado e discutido nos mais distintos âmbitos que deveriam interessar e instigar os sujeitos que estão se preparando para atuar no universo da docência.

O último destaque da pesquisa de Amado (2015, p. 134) que lança luz ganha visibilidade quando ela analisa as diferenças entre as respostas dos três grupos de entrevistados, e os achados fazem a autora acreditar que a própria instrumentalização se caracteriza e se reforça como formação, fato que para sua pesquisa corrobora “a crença “soberana” na instrumentalização, visto que a grande valorização apontada pelos alunos pode ser identificada ao produtivismo”.

Dentre outros fatores que não serão analisados nessa dissertação, o resultado da pesquisa aponta para elementos que criticam o trabalho das disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de professores através da grande presença de discursos vazios e distantes das práticas, que produziram uma visão dos docentes como bons professores, mas desconhecedores das realidades fora da universidade

e conforme os sujeitos participantes “a formação cultural está distanciada da área que eles escolheram o aprendizado de ser professores está desconexo do conhecimento histórico ou geográfico” (Amado, 2015, p. 138).

Esses pontos subsidiam colocarmos sob suspeita o que se configura como formação cultural visto que ela aparece de formas variadas nas pesquisas analisadas mesmo tendo como eixo comum uma ideia que vincula a formação à emancipação dos sujeitos.

Se a emancipação pode se dar (também) pela via da formação cultural, e esta tem sofrido críticas constantes que julgam e caracterizam-na como deficitária, empobrecida e/ou ausente, sem que nos esforcemos para falar outras coisas dela, não estaríamos nós mesmos reforçando discursos que contradizem nossas intenções de qualificação?

Buscando apoio na perspectiva pós-estruturalista,

[...] trata-se de interrogar a linguagem sem a intencionalidade de procurar referentes ou fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos. Simplesmente perguntar de que modo a linguagem é produzida e o que determina a existência daquele enunciado singular e limitado (FISCHER, 2012, p. 80).

Podemos ver aí, nessa fenda vislumbrada pela análise do que está na superfície, pela identificação de uma rede de significação embasada pelo discurso da emancipação, e difundida dentro do próprio campo educacional, que em certa medida, nós, professores e pesquisadores da área temos sustentado verdades sobre essa formação cultural emancipadora que precisam ser questionadas, visto os perigos de naturalização que elas têm provocado.

Desse modo, quando vejo a formação cultural vinculada a um sentido emancipador e vou mostrando como o discurso da emancipação vem se

sustentando ainda hoje através dos exemplos apontados pelas superfícies analisadas, vislumbramos a existência de um forte vínculo que tem concebido a formação cultural como uma via possibilitadora de o sujeito se emancipar, tendo em vista as condições oferecidas no seu âmbito educacional. Dentre tudo que podemos pensar a partir disso, destaco o sentido de alerta provocado e que pode fazer com que mantenhamos continuamente sob suspeita as relações que fazemos entre nossos processos formativos e a forma como temos nos posicionado e atuado em nossa profissionalidade no campo da docência.

### 6.2.2 A formação cultural pode aprimorar as práticas pedagógicas?

A sala de aula é o espaço privilegiado para troca de experiências e de conhecimentos entre os indivíduos que ali se encontram. Este espaço é a expressão de um sistema social, manifestado através de suas rotinas, relações interpessoais, pensamentos, relações de poder, imaginários e representações sociais, o que deve nortear a prática pedagógica. Para lidar com essa nova realidade os professores devem estar preparados e engajados em encontrar alternativas em busca da melhoria de sua prática docente e assim contribuir de forma mais significativa com o desenvolvimento de seus alunos (JUSTINIANO, 2013, s/p).

A partir disso podemos dizer que as pesquisas desse segundo eixo entendem a formação cultural como espaço potente para essa preparação dos docentes que permitirá a eles terem condições de encontrar – e diria ainda construir – as alternativas que os auxiliem a melhorar, a qualificar, a aprimorar suas práticas em sala de aula, indo ao encontro dos ditos da autora. Sob a ótica das pesquisas, essa preparação pode ser subsidiada pelo que a formação pode oferecer em termos de alargamento de percepções de mundo através da inserção das linguagens artístico-culturais, a aproximação com a arte e as diferentes culturas, a ampliação dos repertórios dos sujeitos e a disponibilidade do que as relações que eles estabelecerem podem propiciar ao que produzirão a partir dos recursos que lhes forem ofertados.

“É no confronto com as realidades do trabalho que se pode aprender a desenvolver estratégias concretas para a resolução de situações cotidianas” (TARDIF, 2017, p. 63). Valendo-nos dessa entrada com Tardif, é possível considerar que sob vários aspectos, no dia a dia, frente às práticas pedagógicas que realizamos na escola podemos realmente encontrar elementos que disparem em nós a vontade de aprimorarmos o que fazemos.

Por este viés, torna-se tangível considerar a dimensão do aprimoramento dessas práticas através de uma formação que auxilie a desenvolvê-las de formas diferentes. Sob esta ótica e pautadas por pensamentos que se aproximam dessa perspectiva, quatro pesquisas são aqui analisadas por aproximarem seus resultados ao que tange um vínculo entre a formação cultural e a possibilidade de aprimoramento das práticas pedagógicas dos sujeitos.

Alguns aspectos foram recorrentes nessas pesquisas e início trazendo excertos que subsidiam atentarmos para a importância – dimensionada pelas autoras – que a aproximação com a arte e as linguagens artístico-culturais ganha quando estas são concebidas como instrumentos válidos para qualificar as práticas docentes.

Essas pesquisas consideram a relevância de compreender os sujeitos como sendo culturais também e nesse sentido, por serem produtores e produzidos por uma cultura são capazes de fazerem distintas relações em sua atuação docente, conforme os excertos também ressaltam.

Investigar a formação artístico-cultural dos professores demandou **compreendê-los para além de sua atuação profissional, isto é, percebê-los como sujeitos culturais, históricos, datados, produtores e produzidos na cultura**, não isolá-los do contexto social ao qual estão inseridas, das diversas relações que estabelecem, bem como das múltiplas determinações que os constituem como profissionais da educação e ao mesmo tempo como sujeitos culturais de direitos (TRIERWEILLER, 2008, p. 51, grifo meu).

A relevância da arte está associada, para muitas das professoras (cinco delas, mais especificamente), ao trabalho da autoestima, da libertação dos possíveis medos e angústias que por ventura podem dominar o universo infantil. Assim **ela é concebida por excelência como uma forma de expressão dos sentimentos, de revelar/exteriorizar o que se esconde no interior (aquilo que lhe é subjetivo). A arte também aparece como uma forma de conhecimento**, uma cultura a ser apropriada pelas novas gerações, conforme três professoras demarcam. Emerge uma visão de criança como vir a ser artista. [...] Ou até mesmo adotar uma outra profissão em que necessite falar, expor suas ideias, ser criativo, resolver soluções e possa se sair bem (TRIERWEILLER, 2008, p. 186, grifo meu).

Ao relatarem sobre, como e em que situações utilizam as linguagens artísticas, **percebi que as professoras em sua maioria utilizam-se das linguagens artísticas como um instrumento**

**para trabalhar algum tema/assunto de seu interesse.** O desenho, a pintura, a música, o teatro com fantoches, as histórias contadas, a dança etc., tiveram seus sentidos reduzidos a procedimentos agradáveis/prazerosos para se "ensinar", reforçar regras, valores e/ou algum tema/assunto que estivesse em evidência (TRIERWEILLER, 2008, 189, grifo meu).

O conjunto dos discursos das professoras nos reporta a uma ideia de pedagógico que se utiliza da arte como um instrumento para se chegar a outros fins que não os estéticos e/ou artísticos. Não estou afirmando que as linguagens artísticas e/ou o estético não possam ser utilizados dentro do cotidiano educativo por meio da realização de atividades e/ou situações significativas propostas com outros objetivos que se articulem aos artísticos e estéticos. Penso que **o que não deve acontecer é a limitação da utilização da arte no espaço educativo e/ou escolar a uma condição de recurso, de procedimento metodológico** (TRIERWEILLER, 2008, p. 190, grifo meu).

**Temos uma situação bastante peculiar em relação às leituras, pois estas enriquecem o vocabulário, mas também a forma de entendimento do mundo.** [...] Se é verdade que um docente com alto grau educacional e cultural pode contribuir para acentuar as diferenças, destacadas em cultura geral e fluência verbal, principalmente para o tipo de público em questão, aqueles que também não tiveram grandes oportunidades culturais e linguísticas em seu meio familiar e escolar também poderão contribuir para a manutenção do nível social ao qual os alunos pertencem, e se isso ocorrer ajudarão a perpetuar diferenças significativas de classes (MUSTO, 2008, p. 53, grifo meu).

O referido texto demonstra a **preocupação que a autora, em contribuição para o caderno do Programa Pedagogia Cidadã, tem com o incentivo à leitura,** e que o mesmo apresentou elementos que contemplam **a ampliação da formação cultural do professor, e conseqüentemente dos educandos** (CARVALHO, 2009, p. 69, grifo meu).

Cabe mencionar que **a escola existe para permitir e propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso à cultura por meio de um processo de formação cultural.** De tal forma, diz-se assim que o projeto pedagógico histórico-crítico é um projeto que deve organizar a formação cultural do ser humano, ou seja, é o caminho pelo qual o homem será humanizado. Concluímos assim, que há nos textos analisados a presença de elementos que permeiam a formação cultural geral do professor, aspectos esses compreendidos sob o conceito de uma cultura que “[...] aparece como o contexto simbólico que circunda, de maneira permanente e de forma perceptível, o crescimento e o desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos humanos” (Pérez



Gomez, 2001, p. 13) (CARVALHO, 2009, p. 80-81, grifo meu).

Os excertos abarcam distintos pontos que podemos discutir agora. Em determinados momentos, as pesquisas de Trierweiller (2008) e Carvalho (2009) se aproximam ao que tange conceber a formação como um elemento facilitador de aproximações ao campo da cultura. Trago Nogueira (2008b, p. 2) ao encontro das autoras pois seus ditos corroboram essa visão ao inferir que

[...] entendemos que a formação cultural é um processo pelo qual o indivíduo se conecta ao mundo da cultura, mundo esse entendido como espaço de diferentes leituras e interpretações da realidade, promovidas pela Arte, nas suas diferentes modalidades, e pela Literatura.

Assim, podemos dizer que essa formação pode se valer da arte e dos recursos que ela pode subsidiar para gerar processos de conexão com a cultura que concebe distintas interpretações da realidade em que vivemos. Ao mesmo passo, o terceiro excerto traz elementos da pesquisa de Trierweiller que dão pistas para que percebamos uma manifestação sobre a necessidade de haver um cuidado para que não se restrinja à arte a uma mera condição de recurso, mesmo considerando-a potente sob essa circunstância. Considero importante destacar esse elemento nesse ponto da análise, pois mesmo que nesse primeiro eixo ele apareça de forma sutil dentre os outros aspectos, ele se faz visível e merece atenção.

Para que consigamos perceber as nuances que esses variáveis entendimentos provocam, é importante que a formação discuta de forma ampla essas questões e propicie aos sujeitos, condições que os auxiliem a enxergar, ponderar e problematizar as distintas situações em que a arte e os artefatos culturais se engendram.

As pesquisas defendem então, o uso das linguagens artístico-culturais como artefatos que propiciam uma aproximação com a arte, entendendo-a como provocadora de diversas instâncias importantes para o sujeito. Entendendo isso dessa forma,

[...] torna-se importante e possível a busca de caminhos que possibilitem a aproximação de diferentes linguagens, visando a que o professor se torne um apreciador, se enriqueça no deleite da cultura, compreendendo arte como conhecimento e emoção (SUANNO, 2009, p. 9657).



Assim, ancoradas também pela autora, podemos entender que essas pesquisas apontam as linguagens culturais como caminhos que podem aproximar os sujeitos, e isso inclui os próprios docentes, a um universo que por vezes não é apropriado pelos mesmos, conforme as pesquisas sugerem. Podemos pensar, talvez, que sob essa perspectiva, as linguagens artístico-culturais sirvam como um elemento que apresente a arte aos sujeitos por vias de um acesso disponível mesmo a quem se sente distante dela por algum motivo.

Cabe ressaltar ainda que no último excerto, Carvalho (2009) retoma um aspecto que apareceu na primeira seção de análise e que reforça o papel da escola como a instituição por excelência que deve primar por oferecer aos sujeitos uma ampla gama de possibilidades para acessar a cultura e criar estratégias de construção crítica sobre os diversos aspectos que ela faz produzir na sociedade em que vivemos coletivamente. Seria assim, papel da escola então, também subsidiar condições de acesso e multiplicidade a diferentes instrumentos concebidos aqui como as próprias linguagens artístico-culturais e os variados usos que se fazem dela para aproximar os sujeitos da arte e das distintas culturas que são produzidas.

Ao relacionarmos os excertos, percebemos como em alguma medida eles abordam, então, as linguagens artístico-culturais como instrumentos importantes para desenvolver diferentes aspectos dos e nos indivíduos. Indo ao encontro disso e retomando a própria arte também como instrumento, Justiniano (2013, s/p) diz que

Sabe-se que, ao fazer e conhecer Arte como instrumento da prática pedagógica, o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem contribuir para a consciência do seu lugar no mundo para a compreensão de conteúdos das outras áreas do currículo, segundo Ana Mae Barbosa (2010, p. 2) “A arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador”.

Considerando o exposto, outros excertos auxiliam a perceber como a formação cultural preocupada com as práticas pedagógicas possibilita um olhar para o desenvolvimento de outras potencialidades valorizando, também, outros artefatos nesse processo:

O presente texto assim, contempla elementos da categoria mencionada [...] Essa formação vai também estabelecendo a reflexão por parte do professor-aluno do programa Pedagogia

Cidadã, quanto às variedades linguísticas permitindo assim que os mesmos possuam outra postura diante do preconceito linguístico que é muito comum ser encontrado nas escolas (CARVALHO, 2009, p. 71).

**Em relação às imagens, entendo o meu olhar fotográfico como algo não neutro e omissivo, mas constituído e orientado pela cultura a que pertença.** Lidar com imagens, montar imagens, catar imagens, discutir sobre elas e com elas, é algo que há muito tempo me fascina, intriga, questiona e constitui. Assim, levei meu olhar para passear no interior da instituição investigada e por meio da câmera fotográfica, instrumento iconográfico, criei um outro texto, um texto estético-imagético que se tornou imprescindível para a captura e constituição dos sentidos e significados da trama que envolve a problemática investigada (TRIERWEILLER, 2008, p. 62, grifo meu).

As professoras ao discursarem em relação as suas experiências artísticas como desenhos, danças, pinturas, colagem, teatros etc.; trouxeram à tona, algumas situações que as marcaram e disseram contar com recordações como: fotos, ou “trabalhos” que fizeram na época em que estudaram (TRIERWEILLER, 2008, p. 62).

O ser humano expressa toda a sua capacidade imagética e criativa construindo e sublimando sentimentos de pertencimento e de identidade. Sejam por meio de pinturas, desenhos, dramatizações, esculturas, literatura e/ou poesias etc. **Uma formação por inteiro baseia-se no propósito de levar a todos, independente da profissão ou posição ocupada na sociedade, o direito e garantia de acesso às diferentes manifestações da arte, da ciência e da tecnologia** (TRIERWEILLER, 2008, p. 84, grifo meu).

Diante desses fragmentos, notamos a relevância que esse olhar para as práticas e para os artefatos que circulam nessas práticas pedagógicas, bem como o fato de os sujeitos rememorem as lembranças ligadas a esses aspectos durante o processo formativo, gera para as reflexões desses sujeitos sobre sua atuação profissional.

Ao perceberem potência nesses diferentes artefatos e nas próprias potencialidades pessoais que foram qualificadas por intermédio deles em seus percursos, os sujeitos tomam consciência sobre as possibilidades que podem ser exploradas. Ao encontro disso, estima-se que

A formação profissional dos educadores deveria contemplar outros aspectos que não apenas o fazer pedagógico, mas inerentes à cultura como um todo, tais como: artes plásticas, música, teatro, fotografia, museus, literatura, dança, entre outros. Faz-se necessário criar condições e assegurar o

acesso dos professores aos bens culturais, fazendo com que ele construa a sua identidade profissional, com a sua própria educação. O sistema educacional necessita, além de considerar a criança como foco, considerar que o adulto também precisa ser formado (DIAS, 2015, p. 29).

Diante dos expostos, podemos problematizar aqui uma questão pertinente frente a esse contexto: Se como pudemos ver nos excertos, os professores conseguem ver a potência desses elementos, porque ainda falamos tanto em “melhorar” as práticas? Será que não teríamos já certos subsídios para estarmos fazendo essa “melhora” acontecer? Precisamos considerar, ainda, que essa formação cultural é insuficiente nos cursos de formação de professores. As aulas costumam ser demasiadamente disciplinares e, nesse sentido, pode-se questionar: quantas dessas aulas são organizadas em torno de aspectos da cultura?

Talvez, como efeito, possamos pensar nas constantes mudanças que são feitas no âmbito educacional e vem dificultando o trabalho docente que precisa constantemente se reinventar. Essa contingência que se impõe a uma constante necessidade de aprimoramento vai se reproduzindo na Contemporaneidade e não deixa margens para grandes deslocamentos. Da própria identidade e postura do professor exige-se cada vez mais adaptações as necessidades que a atualidade impõe. Nesse sentido, podemos trazer ao diálogo, Moreira e Candau (2003, p. 157), que em uma perspectiva mais ampla, abordam essas dificuldades ao pontuar que

Construir o currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil e irá certamente requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados. Tais mudanças nem sempre são compreendidas e vistas como desejáveis e viáveis pelo professorado. Certamente, em muitos casos, a ausência de recursos e de apoio, a formação precária, bem como as desfavoráveis condições de trabalho constituem fortes obstáculos para que as preocupações com a cultura e com a pluralidade cultural, presentes hoje em muitas propostas curriculares oficiais (alternativas ou não), venham a se materializar no cotidiano escolar. Mas, repetimos, não se trata de uma tarefa suave.

Assim, temos elementos que subsidiam olharmos para essa questão com vistas por um lado a tentar enxergar porque mesmo por vezes tendo percebido a potencialidade que um artefato, uma linguagem ou uma questão cultural em si, podem ter e auxiliar a produzir diferentes ênfases nas ações docentes, por motivos que muitas vezes fogem a alçada de cada profissional da educação, as coisas

parecem não acontecer. E por outro lado invoca a refletirmos sobre o que causa a conformidade de aceitar isso como uma verdade e seguir reproduzindo-a.

Somos sujeitos culturais, envoltos na cultura e produtores dela ao mesmo tempo. Tudo que vivemos reverbera em nossas atitudes e ações. Nesse sentido é possível presumir que quanto mais nos envolvermos com variados elementos, pessoas e situações diferentes as que estamos acostumados, poderíamos dizer que teríamos condições de fazermos cada vez coisas mais diferentes também. Isso pode se concebido com uma das funções da formação cultural nessa perspectiva visto que a entendemos

[...] como o processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado nas artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura (NOGUEIRA, 2008a). Por ser processo, trata-se de ação contínua e, além disso, cumulativa (NOGUEIRA, 2010, p. 4)

Operando nessa lógica, as pesquisas apontam a relevância das experiências que vivemos em nossos contextos para que os reflexos delas se deem também nas práticas de sala de aula como vemos abaixo:

Só temos experiência porque vivenciamos. Isso significa que não podemos hiperbolizar nem uma e nem outra. **O que podemos primar é pela potencialização de nossas vivências, para que tenhamos um rico acervo de experiências** a serem compartilhadas na relação com o outro (TRIERWEILLER, 2008, p. 67, grifo meu).

Considerar as experiências estéticas constituídas no espaço escolar, não é dissociá-las dos repertórios de casa, bem como de todo um percurso histórico que circunscreve nossas trajetórias formativas. **Se vamos à escola e nela ampliamos nossa experiência de forma intencional, não chegamos vazios até esse espaço, levamos um conjunto de vivências que dialogarão com ele** (TRIERWEILLER, 2008, p. 152, grifo meu).

Quando cada professora se dirige ao espaço da atuação profissional, ao se relacionar com crianças, pais, comunidade, instituição, etc., **sempre farão uso de suas contrapalavras, isto é, seus repertórios, suas bagagens que em diálogo com os conhecimentos novos adquiridos no espaço da atuação profissional serão ressignificadas** (TRIERWEILLER, 2008, p. 169, grifo meu).

Muitas das professoras utilizaram a justificativa de que trabalham de acordo com o "interesse" das crianças, contudo no decorrer de seus discursos, **fica evidente que por vezes a linguagem que prevalece em suas práticas são as de sua própria preferência.** A música foi a linguagem que teve maior prevalência em suas narrativas (TRIERWEILLER, 2008, p. 182, grifo meu).

Ao longo da análise dos dados, ao investigarmos os modos de ser professor – **considerando as experiências vivenciadas pelo docente nos âmbitos privado e profissional, assim como o investimento feito para angariar e incorporar capital cultural** –, privilegiamos não apenas o presente, mas também o que há por trás dele, ou seja, as escolhas, as decisões, as oportunidades, a formação pessoal, a trajetória social e a formação acadêmica, traços que nos permitem identificar a constituição do sujeito-professor, os quais, **acreditamos, influenciam o tornar-se professor** (CARLINDO, 2009, p. 18, grifo meu).

Há alguns indícios de que **as experiências pessoais vivenciadas em diferentes contextos formativos tornaram-se referências significativas para o exercício da docência** [...] Assim, defende-se, ainda que em linhas gerais, que o que é vivido pelo professor, a sua formação acadêmica, como também as experiências familiares, as experiências escolares e extraescolares, as memórias educativas e o relacionamento com diferentes grupos sociais são fatores importantes para sua atuação em sala de aula (CARLINDO, 2009, p. 36, grifo meu).

Da mesma forma que o saber-fazer do professor só poderá ser constituído à medida que ele estiver envolvido no desempenho prático de sua função, o *habitus* professoral só poderá ser estruturado quando se ocupa a função de professor. Acrescentamos que a estruturação do *habitus* professoral depende de vários fatores, dentre os quais destacamos o tempo de exercício profissional da função, a qualidade da ação pedagógica efetivada cotidianamente, o domínio de conteúdos e de metodologias e, além disso, da própria cultura escolar, do capital cultural **incorporado pelo sujeito-professor ao longo de sua trajetória de vida e das experiências biográficas anteriores e concomitantes ao ato de ensinar** (CARLINDO, 2009, p. 53, grifo meu).

Em suma, procuramos mostrar, nessa pesquisa, que **o sucesso docente é alcançado quando a efetivação da ação educativa alia os saberes práticos adquiridos com a experiência em sala de aula e o capital cultural** consolidado a partir da formação pessoal, profissional e acadêmica da qual o sujeito-professor participa (CARLINDO, 2009, p. 119, grifo meu).

O *habitus* por si próprio não executa nenhuma operação, mas a facilita, pode-se dizer que o *habitus* é a própria pessoa. Bourdieu, por sua vez, retém a ideia escolástica do *habitus* enquanto um

sistema de disposições duráveis, e vai além, ressaltando que **as primeiras experiências dos indivíduos, vividas no ambiente familiar, estão no princípio da recepção e da apreciação de toda experiência posterior que o indivíduo possa vir a ter.** Assim, o *habitus* orienta as práticas individuais e coletivas, pois estará no cerne das experiências passadas presente na forma de esquemas de pensamento, percepção e ação. Dizemos coletivas também porque interfere claramente nas frações de classe em suas preferências, seus gostos, gestos, modos de expressão e formas de comportamento. Dessa forma entendemos que também **os professores de educação profissional são formados por essa gama de experiências que desenvolveram em sua vida familiar e no início de sua vida social e escolar** (MUSTO, 2008, p. 46, grifo meu).

[...] assim sendo, **o indivíduo reestrutura o *habitus* a partir do tipo de experiências que têm chance de vivenciar**, sabendo-se que as disposições forjadas na primeira infância, no núcleo familiar e experiências vividas nesse momento, têm a chance de provocar desdobramentos que sublinharão toda a existência desse indivíduo (MUSTO, 2008, p. 48, grifo meu).

De maneira ampla, os excertos corroboram a ideia de que são as experiências as grandes promotoras dos reflexos produzidos nas práticas pedagógicas. Em comum, elas entendem o termo experiência a partir de Jorge Larrosa (2016) que a concebe como algo que nos passa e nos modifica de alguma forma. Nessa perspectiva o autor ainda infere que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que ocorrem: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar [...] demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação [...] (LARROSA, 2016, p. 25).

Dessa maneira, atentando aos resultados das pesquisas, podemos dizer que os docentes estão mais atentos ao que ocorre em seu entorno e têm trazido para suas ações elementos subsidiados pelas experiências que foram vivenciando nos mais distintos âmbitos em que se inserem.

Vale destacar que, especialmente na pesquisa de Carlindo (2009), a relevância das experiências angariadas ao longo da vida dos sujeitos analisados perpassam pelas distintas ênfases abordadas pela autora ao longo do trabalho e, ganha um enorme destaque ao ser concebida inclusive como *fundamental* para o



sucesso docente nos resultados finais da mesma. A pesquisa de Musto também valoriza muito a experiência por esse viés.

Em termos gerais, elas sugerem que se potencializem as vivências para que assim se enriqueça o acervo de experiências que vão ser significativas também para a constituição das práticas pedagógicas e do próprio modo de ser docente. Elas sugerem ainda que os sujeitos se atentem aos detalhes que perpassam suas trajetórias, pois mesmo considerando que a formação precise e tende a auxiliar no processo de potencialização e ampliação dos repertórios, eles já vêm sendo constituídos a partir de tudo que já vivenciaram.

Se tudo que nos rodeia nos forma e, constitui as práticas sociais que nos cercam, é a forma que significamos isso que conduzirá nossas ações, afinal, conforme Moreira e Candau (2003, p.159)

[...] toda prática social depende do significado e com ele tem relação. A cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, o que faz com que toda prática social tenha uma dimensão cultural. Aceitando-se esse ponto de vista, não há como se negar a estreita relação entre as práticas escolares e a(s) cultura(s).

Assim, podemos dizer que na profissionalidade docente serão usados todos os recursos e arcabouços que os sujeitos tenham e nesse sentido torna-se necessário que se valorize a forma como serão feitas as relações entre as bagagens que carregam a fim de significá-las e incorporá-las nas práticas diárias.

Trierweller ainda adverte num dos excertos que conseqüentemente os docentes se valem mais daquilo que mais tiver tido relevância para eles em suas trajetórias e, por isso, talvez, possamos dizer que quanto mais os sujeitos se aproximarem de diferentes coisas a fim de alargarem seus repertórios, o leque que terão para as ações pedagógicas será também mais variado.

Assim, podemos pensar que se o que se vive hoje influencia e reverbera na ação de amanhã, torna-se interessante e bastante potente que se invista em uma abertura constante para o novo em qualquer lugar que se esteja. Ao encontro disso, Dias (2015, p. 30) ainda vai complementar apontando que

A ampliação do conhecimento por meio do olhar para o novo, para o desconhecido, no processo educativo, pode e deve ser realizado pelo professor, que tem o objetivo de incentivar e criar oportunidades para que as crianças enriqueçam suas experiências, aumentando o entendimento do mundo em sua volta. No entanto, para que esse profissional consiga, de

fato, cumprir sua função, além de propiciar o acesso do professor à cultura, é necessário que a sua formação estética também possa ser trabalhada.

Essas experiências, então, em suas mais variadas asserções e formas de acordo com as pesquisas darão subsídios para que se melhorem as práticas pedagógicas, conforme os excertos agora mostram:

Em sua maioria, as pesquisas criticam uma concepção tradicional de arte que descarta o processo e a vivência de crianças e professores, ressaltando a relevância da vivência com as expressões artísticas como uma **oportunidade de ampliação dos repertórios e/ou referenciais de professores e crianças**. Essas pesquisas contribuíram no sentido de pensar a educação do professor para além de uma visão formalista, cognitivista, apontando uma formação que não descarta a necessidade de vivência/experiência estética, a arte e a cultura para se atuar no espaço da Educação Infantil. **Alertam para o fato de que oportunizar condições para a frequência a espaços culturais contribuirá, sobretudo para tornar a prática do professor mais plural, dinâmica e significativa** (TRIERWEILLER, 2008, p. 66, grifo meu).

As possibilidades e as oportunidades sociais, bem como o capital cultural angariado ao longo da trajetória de vida e da formação acadêmico-escolar do professor **são referências indelévels à sua atuação em sala de aula** (CARLINDO, 2009, p. 38, grifo meu).

Mudanças mais profundas de ordem prática impulsionam mudanças na estrutura do *habitus* profissional e, portanto, **os efeitos dessas transformações podem ter vários desdobramentos e encaminhamentos no que se refere à prática pedagógica para que esta seja bem-sucedida**. Nesse sentido, as condições nas quais o professor desempenha sua função profissional contribuem para a estruturação do *habitus* professoral, porque **se expressam na prática docente efetivada cotidianamente, no modo de atuar em sala de aula, nos procedimentos metodológicos adotados e, principalmente, no domínio dos conhecimentos escolares manifestos em suas explicações** (CARLINDO, 2009, p. 52, grifo meu).

Extrapolamos esse conceito para a situação educacional, levantando a hipótese de que **os docentes carregam suas estruturas reguladoras para o trabalho em sala de aula, e estimulam os alunos também com base nessas mesmas estruturas**. O *habitus* atua no indivíduo fazendo com que ele aja como um membro típico de um grupo ou classe social que ocupa uma posição determinada em uma estrutura social, para muito além de sua preparação para a ação docente. Esse é um efeito de



homogeneização do *habitus*. **O agente tende a se comportar como se espera dele no grupo em que atua** (MUSTO, 2008, p. 48, grifo meu).

A presente viagem nessa História é de suma importância para o professor-aluno, haja visto, que o educador precisa compreender o trajeto, para com isso, compreender a condição do ensino de Arte hoje. Por outro lado, mais que compreender tal condição, **o professor precisa ter acesso facilitado aos espaços culturais como: museus, teatros, shows etc., caso contrário, não conseguirá estimular em seus alunos uma postura que ele próprio não tem** (CARVALHO, 2009, p. 75, grifo meu).

O professor ou aluno de licenciaturas tendo oportunidade de acesso a eventos e ações culturais e recebendo formação acadêmica acerca das questões culturais, **terá oportunidade de construir um outro comportamento e maneira de pensar, repercutindo desta forma, na sua prática pedagógica**, pois, para Nogueira (2002), o fundamental no ofício de professor é ampliar o universo cultural do aluno e estimulá-lo a estar aberto a múltiplas leituras da realidade (CARVALHO, 2009, p. 87, grifo meu).

Deixamos aqui os registros de uma pesquisa que procurou “dar voz” à cultura, à formação cultural, a um programa de formação de professores e aos registros feitos por inúmeros pesquisadores acerca dessas questões. Tão logo, **é importante analisar possíveis mudanças na prática desses professores que se formaram no referido programa para verificar se houve mudança em suas práticas, uma vez que estes são para essa pesquisa, para os alunos, para a sociedade os agentes mais importantes para uma sociedade que efetivamente “vive” a sua cultura** (CARVALHO, 2009, p. 87-88, grifo meu).

Os excertos sistematizam as vivências com as expressões artísticas como uma oportunidade de ampliação de repertórios, e vejo nisso um outro *efeito* produzido a partir das relações entre a formação cultural e as práticas pedagógicas.

[...] ao realizarem atividades artísticas, os alunos desenvolvem autoestima e autonomia, sentimento de empatia, capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamento mais flexível; também desenvolvem o senso estético e auxiliam o desenvolvimento de habilidades que expandem a capacidade de dizer mais e melhor sobre si mesmo e sobre o mundo. Sabemos que é no próprio processo de sua produção que as ideias são formadas e clarificadas. Por extensão, podemos dizer que o processo de expressar conhecimentos, valores e afetos por meio de imagens visuais, sons, gestos, movimentos e palavras ajudam os alunos a compreenderem melhor os conhecimentos, valores e sentimentos que tentam expressar, conferindo sentidos plenos à atividade que realizam. Nesse caso, pode-se

afirmar que a sociedade tem ao seu alcance, a possibilidade de conhecer e apreciar a arte como instrumento da prática pedagógica, despertando a sensibilização e o conhecimento, contribuindo para uma formação mais completa (JUSTINIANO, 2013, s/p).

Ao encontro do que sugere a autora, nos trechos acima podemos observar que conforme as pesquisas, quando a formação oportuniza condições para essa ampliação dos repertórios, a contribuição para tornar as práticas pedagógicas mais significativas e diversificadas é notória. Reforçando isso eles ainda indicam que as mudanças de ordem mais prática que ocorrem a partir do que é propiciado pela formação geram efeitos que se desdobram em práticas “melhores sucedidas”.

Nesse ponto, torna-se interessante ainda, tensionarmos a possibilidade de que esse fato de uma ampliação de *repertorio instrumental* seja confundida ou tomada como “a” ampliação de repertórios que tanto se fala ao que tange a formação cultural, pois ao passo que ela é comumente percebida como facilitadora de manejo das práticas pedagógicas por gerarem “resultados” também mais práticos, esse alargamento material é tomado por vezes como ampliação de repertórios de uma forma geral, e às vezes acaba limitando o próprio alargamento das coleções de exemplos dos docentes, que deixam de buscar aperfeiçoamentos em distintas instâncias por estarem percebendo certo avanço em suas aulas.

Para tentar minimizar esse quadro constante, além de contemplar focos que permitam reflexão e investimento a um olhar para si,

A formação de professores, além do campo teórico-prático, necessita contemplar também aspectos vinculados à cultura como um todo, tais como: artes, música, teatro, literatura, dança, entre outros. Assim, a relação com a formação deixa de ser imediatista e subserviente, para além do “livro didático, para além dos aspectos técnicos instrumentais, e passa a ser entendida no âmbito da cultura” (DIAS, 2015, p. 32).

Nesse sentido, a ampliação de repertórios poderá ser ampliada e compreendida como “uma ampliação da capacidade de os sujeitos orientarem sua percepção e compreensão ante as infinitas possibilidades da existência” (PEREIRA, 2012, p. 191) subvertendo assim a esfera do materialismo e do praticismo.

As pesquisas de Musto e Carvalho em especial apontam ainda que essa formação gera impactos contundentes nas práticas docentes e confiam a ela o aprimoramento das mesmas ressaltando, porém, que são necessários ainda muitos investimentos na formação para que esses objetivos – e em especial os de larga

escala – sejam alcançados. Sugerem ainda que posterior à formação seja feito um acompanhamento que possibilite verificar as reais mudanças que conseguiram ser promovidas nas práticas dos docentes.

Com isso, essas pesquisas em determinados pontos criticam alguns aspectos da formação cultural que conforme os autores podem auxiliar a justificar uma deficiência nas/das práticas pedagógicas. Esses fragmentos nos subsidiam em alguma medida a problematizar essa “obrigação” da formação e a suspeitar desse vínculo que comumente tem atrelado à formação cultural uma incumbência a “melhorar” as práticas pedagógicas.

Nesse sentido isso reforça também nessa categoria de análise, o *efeito* da fragilização dessa formação que vem sendo tomado como uma *verdade* no campo conforme já vimos e podemos retomar agora a partir dos próximos excertos. Antes, porém, cabe ressaltar que Veiga-Neto (2016, p. 90) nos lembra que o conceito de verdade em Foucault e Wittgenstein sugere que ela “é aquilo que dizemos ser verdadeiro – que equivale dizer que as verdades não são descobertas pela razão, mas sim inventadas por ela”.

Em relação aos depoimentos das professoras, ficou demarcado, dentre outras coisas, o quanto o desenho e a música foram predominantes durante suas trajetórias no espaço educacional. **Isso nos leva a questionar e até mesmo aferir que ao terem como preponderantes as linguagens do desenho e da música em seu repertório escolar, de certo modo essas linguagens também podem ser preponderantes em sua atuação profissional, em detrimento das muitas outras que são igualmente necessárias.** Dizer que a linguagem musical e do desenho foram prevaletentes na formação/constituição das professoras pesquisadas, não é descartar a importância destas para sua formação, mas é imprescindível nos perguntar: **Porque apenas essas e não outras?** (TRIERWEILLER, 2008, p. 161, grifo meu).

Ao longo dos discursos, constatei que as professoras faziam uma relação direta entre datas comemorativas e arte. Sendo que essa última entrou em cena para tornar as ‘comemorações’, ‘as festividades’ mais agradáveis e/ou prazerosas. A seleção das datas comemorativas para o planejamento anual, como ilustra a imagem de Tonucci (1994), **forja uma previsão do que será trabalhado durante todo o ano [...]** Tais comemorações são consideradas motivos para incluir atividades manuais, aludindo à ideia da inclusão da arte no contexto da educação infantil. Fazer a ‘lembrancinha’ das

mães ou dos pais, fazer a cestinha da Páscoa, se maquiar para parecer o coelho, decorar a sala para o natal, desenhar sobre a temática comemorativa, cantar melodias, entre outras atividades, representam para as profissionais entrevistadas sentidos e/ou espaços destinados à arte (TRIERWEILLER, 2008, p. 170, grifo meu).

As possíveis justificativas para as questões elencadas pela autora nos levam a indagar, dentre outras, sobre o papel da Educação Infantil e também sobre a problemática da formação artístico-cultural desse profissional. Faz com que pensemos nas **vivências e experiências reforçadas e naturalizadas** no espaço de atuação profissional, nas experiências dos repertórios de casa e da escola os quais outrora foram criticados, porém sem que nos demos conta são, por vezes, os **únicos referenciais para a atuação nesse espaço** (TRIERWEILLER, 2008, p. 176, grifo meu).

É imprescindível que às professoras-pessoas **não lhes sejam negadas a oportunidade de ampliação de seus referenciais artístico-culturais**. Como pode **um professor que não cria**, não vive em plenitude a forma-beleza, que **não aprecia**, que **não estranha**, que **não conhece e/ou crítica** os mais diversos elementos da criação humano, **oportunizar e/ou conhecer as produções das crianças** com as quais convive no espaço coletivo da educação infantil? Essa deve ser a indagação-eixo para se pensar uma proposta de formação dos professores da infância (TRIERWEILLER, 2008, p. 216, grifo meu).

Destacamos, ainda, o fato de considerarem a experiência adquirida em sala de aula, **os momentos formativos de ordem prática, o contato e a troca de experiência com os pares profissionais, muitas vezes, mais contundentes do que a própria formação acadêmica** recebida outrora. Isso ocorre porque as dúvidas e inquietações por parte dos professores relacionam-se ao como ensinar. Sendo assim, percebemos ao longo das entrevistas que **a busca pelo como ensinar é algo típico e característico da aprendizagem do sujeito adulto**. Para esse sujeito-aprendiz o que importa, de maneira geral, é o **para quê**; não é saber por saber ou, então, saber para se tornar erudito; importa aprender e apreender conhecimentos (capital cultural e capital escolar) que se relacionem direta e efetivamente com o desempenho da função profissional (CARLINDO, 2009, p. 102, grifo meu).

**A facilidade de acesso aos instrumentos culturais, além do nível cultural dos antepassados e a residência, explicam também as variações de êxito escolar dos indivíduos**. Entendemos que o mesmo se passa com os docentes, e a forma como lidam com a educação se mostrará para os alunos. Refletirá ainda o tipo de escola que frequentaram, sendo uma distinção clara no Brasil entre a instituição pública e privada no ensino fundamental e médio. Nesses níveis, geralmente **a pública tem demonstrado**

**menos “oxigênio” no desenvolvimento dos alunos** que a segunda. O contrário tende a acontecer no nível universitário. As universidades públicas, com algumas exceções entre as particulares, tendem a capacitar melhor o aluno. Então **partimos também desse background escolar dos docentes** para analisarmos o conjunto de valores que trazem para dentro de sala de aula (MUSTO, 2008, p. 51, grifo meu).

**Por conta de não terem mudado muitas vezes, e terem passado a maior parte de suas vidas em cidades pequenas do interior, observei que os docentes não tiveram contato muito frequente com práticas culturais** mais presentes em grandes metrópoles, e que poderiam influenciá-los sobremaneira na forma de trabalharem com seus alunos e demais companheiros de trabalho. Entretanto, mesmo não tendo tido a oportunidade de vivência de cidade grande, esses docentes no geral tiveram acesso a algumas práticas legítimas e distintivas, como teatro, música, museus, concerto, show. **Embora em pouca quantidade, notamos que esses eventos influíram na vida dos docentes**, que tiveram a oportunidade de pelo menos conhecê-los (MUSTO, 2008, p. 79, grifo meu).

A presente análise tem o caráter de corroborar a perguntas estabelecidas ao longo do trabalho, principalmente as que se referem à contribuição dos Cadernos de Formação para o aprimoramento do universo cultural dos professores-alunos do programa analisado. Fica evidenciado assim, que houve por parte dos organizadores de referido programa, através do material didático utilizado, a preocupação com a formação cultural do professor no programa que foi disponibilizado pela UNESP (Universidade Estadual Paulista), embora limitada a discussões teóricas, **sem o planejamento de momentos que possibilitassem vivências culturais aos professores-alunos** (CARVALHO, 2009, p. 82, grifo meu).

Todas as pesquisas dessa seção, mesmo que com menor ênfase, em algum momento dos estudos apontam para aspectos sinalizados como fragilizadores da formação cultural. Os excetos compõem uma amostra do que cada pesquisa crítica ou sugere ao encontro dessa ideia. Considerando que

Cada tempo tem os seus heróis, tem os autores da moda, tem as palavras de ordem, os emblemas. Cada época levanta seu estandarte. E os professores pesquisadores, transitando por esse campo magnético amplamente dinâmico que é o ambiente acadêmico, acabam praticando modos de olhar a sua própria prática, acabam exercitando juízos de valor com base em ideias, princípios, valores, conceitos e definições tomadas com status de verdade instrumental, a partir de textos publicados por outros intelectuais. Entretanto, nessa malha de saber-poder, alguns desses textos,

algumas dessas verdades valem mais do que outras. Algumas aparecem com mais frequência do que outras. Algumas aparentam ser mais fortes do que outras. Algumas se tornam hegemônicas, em detrimento de outras (PEREIRA, 2008, p. 3).

Faz sentido pensarmos sobre o que estamos auxiliando a legitimar e o que temos problematizado nos âmbitos de nossa profissionalidade e formação. Será que se realizarmos um exercício de análise sobre o que pensamos referente aquilo que consideramos formação cultural chegaremos as mesmas conclusões que nos têm sido apresentadas? Será que se olharmos para nossa prática conseguiremos enxergar os aspectos que essas pesquisas apontam como fragilizadores do nosso trabalho diário? Será que de tudo que fazemos, esses são os pontos que merecem destaque e discussão? O que temos feito para avançar em nossas práticas? Precisamos avançar em que aspectos? Estamos olhando para o lugar mais potente? As múltiplas respostas que podem surgir dessas questões propiciam uma ampliação de nossas percepções se nos abrimos ao nosso pensamento e colocarmos sob suspeita os porquês de pensarmos de tal maneira ou de legitimarmos algumas coisas e não outras.

Estes excertos tornaram-se bastante provocativos na medida em que trouxeram reincidências e geraram margem para uma reflexão sobre o porquê dessas coisas estarem evidenciadas em tantos lugares diferentes.

No caso de Trierweiller (2008) é mencionado que os docentes promovem em suas práticas aquilo que tem de subsídios em seus repertórios e por vezes, por não terem muitos elementos em sua bagagem, restringem também a ampliação de suas atuações e conseqüentemente a ampliação do repertório dos seus alunos. Quando a autora no excerto destacado questiona “porque só essas linguagens e não outras?”, por exemplo, ela coloca sob suspeita a constituição dos repertórios docentes.

Outro exemplo dessa suspeição aparece no excerto que segue onde ela sinaliza que alguns docentes referem usar as datas comemorativas como motivos alusivos para incluir a “arte” no contexto de suas práticas. Nesse sentido, ela retoma que diante desses elementos faz-se necessário repensar as vivências que têm sido subsidiadas no âmbito das formações providas aos docentes que podem estar reforçando a ideia de que “isso baste e dê conta” do que precise ser abarcado nas práticas, salientando, então, que uma nova proposta que problematize essas questões e ações deva ser pensada para a formação cultural.



Dessa forma, somos conduzidos a enxergar uma iminente falta de repertório dos professores e nesse sentido, passamos também a conceber a formação como uma necessidade a fim de suprir uma falha que está dada. Mas porquê será que isso é mesmo legítimo?

Já a pesquisa de Carlindo (2009), em determinado momento faz a autora indagar sobre uma possível inversão de prioridades quando de acordo com alguns dados percebidos em seu estudo referem às vivências práticas da escola como mais contundentes do que a formação em si. Nesse caso, a condução induz ao entendimento de uma formação falha e que se afasta da realidade vivida nas salas de aula, indicando que a relação entre o que se ensina e o que se aprende não tem surtido um bom efeito (ou ao menos o efeito desejado) para nenhum dos lados.

Vale ressaltar, que mesmo não podendo generalizar e aqui se tratando de pesquisas específicas, são esses conjuntos de documentos que circulam no campo e têm servido de referência tanto para os profissionais da educação que buscam elementos para justificar ou qualificar as falhas dos processos educacionais, quanto para os das outras áreas que cada vez mais vêm tomando espaço para discutirem e “resolverem” por nós, os problemas da educação.

Nesse sentido, a formação deve operar para nos fazer enxergar as consequências do que temos produzido ao nos legitimarmos também de determinadas formas a partir do que expomos. Quando Betina Guedes e Laura Dalla Zen (2015) inferem a partir das falas de alunas participantes de um projeto no âmbito de uma formação cultural que conduzem em uma universidade, a escola – e podemos entender por escola a instituição formadora – como espaço de ampliação do universo cultural dos alunos

[...] inevitavelmente, o professor passa a ser agente nesse processo. Entretanto, ao considerarmos o perfil traçado, resta-nos perguntar: como esses professores poderão oferecer um repertório variado se eles mesmos, por diferentes motivos, não têm como hábito investir em sua formação cultural? Esse contexto, de algum modo, valida o aparecimento de um discurso que opera a favor de um professor que precisa “formar-se culturalmente” (GUEDES e DALLA ZEN, 2015, p. 73).

Com a frase final do excerto, as autoras corroboram o que tenho discutido até aqui e auxiliam a mostrar o impacto da validação do discurso da necessidade de formação dos estudantes de licenciatura e futuros professores.



Conversando com essas ideias, em sua pesquisa, Musto (2008) afirma que parte do “*background* escolar dos docentes” para analisar o que disso eles levam para a sala de aula e em certa medida podemos considerar que essa afirmação pode já produzir um efeito sobre tudo que reverberará a partir dela, pois infere que isso é um fato legítimo.

A autora aponta ainda que apesar de os docentes analisados não terem tido muitas oportunidades que são comumente mais disponíveis em cidades grandes, em alguma medida, por terem acessado algumas práticas culturais, tiveram suas vidas positivamente influenciadas. Nesse sentido e sob esse aspecto específico, a pesquisa corrobora a *fragilidade* da formação docente e mesmo com a intenção de produzir um alerta que auxilie a mudança desse quadro, as distintas interpretações que essa questão pode sofrer, mais uma vez mostram a recorrência dos sentidos que atribuem fragilidade à formação docente que acaba permitindo a *legitimação, talvez, de um enunciado de fragilidade da formação cultural* que pode ser relacionado paralelamente como um sinônimo da “*carência cultural*”. Para sustentar essa tese, retomo que “são os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isso é, que estabelecem um regime de verdade” (VEIGA- NETO, 2016, p. 101).

Essa teoria, a

[...] teoria da carência cultural postula que o fracasso escolar ocorre devido à deficiência ou privação cultural do aluno em decorrência das suas precárias condições de vida. Essa teoria incentivou o desenvolvimento de projetos de educação compensatória no Brasil, contribuindo para o “aprofundamento da má qualidade da escola que se oferece ao povo, na medida em que justifica um barateamento do ensino que acaba realizando a profecia segundo a qual os pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso escolar” (Patto, 1997, p. 47) (PAULA e TFOUNI, 2009, p. 120).

Nessa perspectiva, é possível traçarmos um paralelo entre esses campos, pois temos acompanhado até aqui, no decorrer desse capítulo, que todas as pesquisas analisadas são atravessadas pela dimensão da *fragilidade* apontada sobre a formação, partindo inclusive do pressuposto de que ela se faz *necessária* porque os sujeitos-alunos-docentes *são carentes de cultura* por variados motivos. Ao estabelecermos essa relação e vislumbrarmos essa aproximação entre a formação cultural como um sinônimo de carência cultural talvez seja possível dizer que existe aí um enunciado da fragilização que nos autoriza a problematizar essa formação

cultural colocando sob suspeita essa produção discursiva que permite significar a formação como sendo sempre precária.

Quando vislumbramos essa ideia como sinônimos, estamos restringindo a potencialidade da formação. Não conseguimos enxergá-la como potente e vamos de forma cada vez mais recorrente enaltecendo os pontos negativos que a constituem, colaborando assim para a proliferação de um discurso negativo, que é exatamente o contrário do que desejamos ao fomentar e defender a relevância dessa formação.

A "teoria" da carência cultural retomou a explicação da "marginalidade" social e legal nos termos biopsicológicos que vieram no bojo do movimento escolanovista. Gerada nos anos 60 nos Estados Unidos da América, no interior do movimento por direitos civis das chamadas minorias raciais, ela é portadora de todos os estereótipos e preconceitos sociais a respeito dos pobres e continua marcando presença nos meios em que se planeja e se faz a educação escolar primária no Brasil. Tomada como base de medidas administrativas e pedagógicas que visam à busca de saídas técnicas para o beco no qual se encontra a educação pública elementar, ela só tem contribuído para o aprofundamento da má qualidade da escola que se oferece ao povo, na medida que justifica um barateamento do ensino que acaba realizando a profecia segundo a qual os pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso escolar (PATTO, 1997, s/p.)

Na concepção de formação cultural como sinônimo de carência cultural – ou justificativa se preferirem –, esse estereótipo da marginalidade dos considerados menos favorecidos segue se manifestado e ganhando destaque em relação ao que realmente deveria importar, que é a relevância da potência da formação, por exemplo, como facilitadora de transformações de processos e relações que engendram a docência e a cultura na vida dos sujeitos, a ponto de também subsidiarem modificações, ampliações, reflexões dos sujeitos sobre si e suas ações, as quais reverberarão em distintas instâncias da vida em sociedade. Mas não são esses os aspectos que comumente tem ressaltado sobre o que tem sido produzido referente à formação cultural desde sua concepção no início dos anos 2000.

Diante desse achado, cabe reforçar que precisamos nos esforçar para avaliarmos o que afirmamos, o que produzimos e o que temos auxiliado a validar no nosso campo. Estamos à mercê de um sistema que opera forças sobre nós, mas, como parte constituinte também desse sistema, temos condição de resistirmos ao que nos embrutece através do que podemos produzir, do que podemos valorar, do que podemos fazer circular.

Uma forte evidência é que quando certas afirmações adquirem valor de verdade e começam a funcionar como matrizes de sentido, os leitores nelas se reconhecem, porque as significações ali lhes parecem óbvias e naturais. E aí está um dos principais dispositivos de captura. Pode-se dizer que as linhas de raciocínio apresentadas em um texto se inscrevem de acordo com certo regime de verdade, o que significa que o conteúdo obedece a um conjunto de regras, dadas historicamente, afirmando verdades de um certo tempo e um certo lugar. As coisas ditas são amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu lugar e seu tempo. Daí que a ideia de dispositivo de saber-poder não se confunde com a expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases: exercer saber-poder significa enunciar segundo determinadas regras, expondo e se expondo a relações que se dão dentro das próprias condições que circunscrevem um discurso. O conceito de prática discursiva vincula-se diretamente a um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (Foucault, 1986, p. 136) (PEREIRA, 2008, p. 6).

Assim, pensarmos sobre o que pensamos e avaliarmos aquilo que difundimos torna-se importante diante de uma atualidade em que os discursos se proliferam com muita rapidez e produzem impactos em diversas instâncias sem filtrar ou medir as possíveis consequências que podem provocar. Quando dizemos algo, seja falando, escrevendo ou praticando, damos voz, vez e luz ao que está sendo dito. Nós damos significado ao que produzimos. A linguagem é constituidora de verdades e faz circular as ideias que os locutores disseminam.

Assim, mesmo que o que dizemos aqui e agora “queira dizer” algo específico para nós nesse momento em que falamos, ao soltar esse discurso que logo vai se engendrar em distintas tramas discursivas, perdemos o seu controle e o abrimos as variadas interpretações que poderão ser atribuídas a ele. Afinal, conforme Pereira (2008, p. 6) “as palavras não valem mais por elas mesmas, soltas em um discurso autoral, mas, de outra maneira, valem pelo que lhes foi atribuído como valor e significado em um determinado campo de prática” e nesse sentido, cada um que vai tomando consciência do discurso pode incorporá-lo de acordo com suas próprias ferramentas interpretativas.

Nesse sentido e diante dos ditos, os precedentes que se abrem diante dos discursos que se engendram entre as malhas de verdades e jogos de poder que os fazem circular precisam ser constantemente problematizados para que uma recorrência proliferada muitas vezes com intenções distintas das que os produziram, não instaure uma naturalização sobre o que é dito.

Como adverte Veiga-Neto (2016, p. 101) “os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro do seu contrário. Desse modo, os

discursos não descobrem verdades, senão as inventam”. Assim, quando circulamos o enunciado da fragilidade da formação cultural sob constante afirmativa, constituímos um elo *da formação cultural como sinônimo da carência cultural* que se prolifera e por vezes ao invés de agregar valorização, gera uma naturalização sobre o estado de *background* dessa formação que auxilia a produzir essa incessante necessidade de formar culturalmente os professores. Creio que não seja isso o que queremos. Não podemos abdicar do compromisso do conhecimento que se vincula a uma formação. Assim, precisamos no âmbito de uma formação cultural para professores, trabalhar para destacar que, por essa perspectiva, não se trata de uma *carência cultural* e sim de uma *diversidade cultural* que, independente de como chegue aos cursos, neles, pode, precisa e deve sim ser desenvolvida e ampliada.

### 6.2.3 A formação cultural pode fomentar uma ética-poética da vida?

Veiga-Neto (2016) infere que a *ética* em Foucault é o modo como o indivíduo constitui-se como sujeito moral de suas ações, enquanto Fischer (2015) afirma que Foucault define o trabalho intelectual como uma “perfeita obra de esteticismo” quando percebe uma transformação de si mesmo pela transformação de seu próprio saber. Nesse sentido, podemos dizer que uma produção ética poética da vida consistiria em um modo mais belo de viver que por ser consciente de si mesmo, se transforma constantemente.

Em tempos de esvaziamento ético, político e estético na educação e fora dela, talvez seja essa uma das responsabilidades que nos cabe como pesquisadoras em educação, se queremos mesmo “recusar o que somos”, encontrar brechas nas relações de poder que nos submetem e inventar outras possibilidades para nós mesmas, ainda que precisemos recomeçar sempre (LOPONTE, 2005, 187).

Diante do desafio a que Loponte faz menção, a ênfase abordada por esse grupo de pesquisas trata da formação cultural como fomentadora de outras possibilidades para a docência a partir de um impacto que pode ser promovido por essa formação que resulta efeitos na forma como se passa a produzir a própria vida, contemplando – especialmente – sentidos vinculados a uma certa liberdade que pode ser disparada a partir da arte e dos sentidos que atribuímos às experiências que vivemos por essa via.

Na intenção de apontar uma resistência as formas controladas de exercer a docência, a aposta em recomeçar, pensando a partir do que nem sempre é legitimado por nós, constitui-se numa brecha potente para alçarmos voos diferentes sobre nosso *ethos* docente.

Sobre essa perspectiva, os primeiros excertos destacados remetem a uma visão da educação, e da própria formação cultural dentro desse amplo e complexo campo, como um meio para a transformação dos sujeitos:

**Entendo a educação como um processo que produz transformações no ser humano, tornando-o um ser socializado.**

Quando se diz processo, subentendem-se estágios a serem ultrapassados por todos os alunos, de forma que cada um deles seja considerado na sua individualidade. Partindo-se do princípio, de que todas as pessoas são capazes de criar em qualquer linguagem, compreende-se que é necessário estimular em nossos alunos a sensibilidade para favorecer as suas aprendizagens. É preciso deixar que a sensibilidade aflore, estimulando os alunos para que possam ampliar seus referenciais do mundo e trabalhar, simultaneamente, com todas as linguagens: escrita, sonora, dramática, cinematográfica, corporal e outras. (SILVA, 2009, p. 12, grifo meu).

A educação, como qualquer atividade humana, para sua evolução e desenvolvimento, demanda criatividade, sendo um princípio importante na sala de aula. **Perceber a sala de aula como princípio funcional da criatividade, pode ser uma boa estratégia para que professores e alunos se tornem sujeitos ativos dos processos transformadores da educação.** É importante reconhecer essa complexa realidade, promovendo mudanças e estimulando os alunos com novas formas de relação e de ação (SILVA, 2009, p. 20, grifo meu).

Retomo a questão da articulação teoria e prática, referida anteriormente, tendo em vista que na análise dos depoimentos percebi a ênfase dada pelas professoras em formação às atividades propostas, porque foram direcionadas para uma perspectiva em que a dimensão estética se tornou relevante. Revelaram que o Projeto Contação de Histórias contribuiu para a sua formação, porque explorou a sensibilidade em relação ao Curso, bem como ao que estava acontecendo na Instituição e na comunidade. **Percebemos que foi possível a construção de um conhecimento mais transformador, mais criativo, mais solidário e menos normativo** (LOPONTE, 2005, p. 59, grifo meu).

Quando invoca a possibilidade da vida como obra de arte, Foucault refere-se a **esse modo de ser, esse estilo e estética de**

**existência** dos gregos. [...] Prefiro pensar na arte contemporânea, preta de possibilidades, pouco conformada a paredes comportadas e molduras pomposas. Neste trabalho, reflexões estéticas e éticas adquirem um significado especial, por aproximarmos tais questões da problematização sobre formação docente em arte. A estética e arte são protagonistas do trabalho, como modo e estilo de vida e também como objeto privilegiado da docência (LOPONTE, 2005, p. 89).

Vejo este modo de ser docente como uma prática de liberdade, em que não há um fim (que felizmente não se atinge); baseado na invenção de si mesmo e não autodescoberta e alimentado pela relação com os outros. O modo artista docente surge no entre-espço da escrita de si (configuração privada de si mesmo) e das relações de amizade (configuração pública e política). A ética e a estética de si mesmo passariam então pela reinvenção de um espaço político de formação, por exemplo, como um grupo de mulheres professoras de arte (conforme experiência que analiso durante esta tese) que, no jogo de verdade constante entre os sujeitos, o fariam com o mínimo possível de dominação (LOPONTE, 2005, p. 98, grifo meu).

Que efeitos pode ter uma rede de amizades para a docência? Neste grupo, a Arte é o tema comum, o elo de ligação, o aglutinador. Mas não só isso. Em torno da arte e seu ensino encontram-se ali “as mesmas dúvidas, as mesmas angústias, as mesmas apreensões, os mesmos medos, os mesmos objetivos”, é o que salta nas escritas. O “mesmo” quando compartilhado perde seu caráter de mesmice, de coisa sem importância; o “mesmo” adquire outros contornos, outra força. E o encontro dessas “solidões pedagógicas”, características de muitas professoras de arte, modifica cada uma e sua forma de atuar na docência, “não se é mais a mesma” (LOPONTE, 2005, p. 146, grifo meu).

Fui levada a reconhecer a importância desses momentos para o meu processo formativo e para me nutrir também de uma formação estética a partir de experiências de aproximação com a arte, não apenas para a minha formação enquanto docente, mas porque passei a entender que aquelas vivências me faziam ver e compreender o mundo de outra forma, ainda que eu não soubesse explicar naquele momento, que reverberavam em mim, me deixavam pensativa e, muitas vezes, à medida em que participava mais e mais desse tipo de experiências, percebia que começava a estabelecer conexões entre imagens, levando muitas vezes essas discussões para aulas de outros professores(as) (VIDAL, 2016, p. 42, grifo meu).

**Pensar a educação numa aproximação com a ideia de experiência é aproximá-la da arte. Isso implica em provocar fissuras e rupturas para nos distanciar do pensamento técnico, prático, regado, a fim de construir outros caminhos como**



**contributos para a formação docente no mundo contemporâneo** e, desse modo, nos aproximar de uma formação que passe pela junção do par experiência/sentido, entendendo esta enquanto díade que provoca conhecimentos produzidos por aquilo que toca e atravessa o sujeito, uma formação que vai contra a lógica da aquisição, do acúmulo de informações e fórmulas (VIDAL, 2016, p. 125, grifo meu).

Assim sendo “o que é fundamental nela [formação] é a beleza, no sentido normativo da imagem desejada, do ideal”, isto é, “a utilidade lhe é indiferente ou, pelo menos, não é essencial” (Idem). Trata-se, antes, de um trabalho intencional, em que **o esforço humano, ao conjugar as dimensões epistêmica, ética e estética, é tido como indispensável para que formas mais belas de existência sejam atingidas** (DALLA ZEN, 2017, p. 81, grifo meu).

Podemos captar e experimentar esteticamente *qualquer* coisa, sim. E essas experiências sempre apresentam um grande potencial formativo para os sujeitos nelas implicados. Porque a experiência consiste, justamente, no deslocamento que se sofre da forma tradicional de racionalidade que nos circunscreve, nos colocando diante do inédito, da novidade da interpretação (PEREIRA, 2011, p. 121).

Quando o autor infere que qualquer coisa pode disparar no sujeito um experimento estético, cabe ressaltar que uma abertura do sujeito para enxergar essas possibilidades seja entendida como necessária também. Quando nos abrimos e passamos a atentar para as mínimas coisas que nos cercam, as possibilidades de vivermos experiências relevantes são potencializadas.

As experiências quando impactantes são excelentes fontes propulsoras a mudanças e quando mudamos, podemos dizer que algo em nós vai se transformando.

A pesquisa de Silva (2009) concebe a educação como um processo que produz transformações. Conforme a autora, todos são capazes de criar, de serem criativos, porém é necessário às vezes que haja estímulos à sensibilidade para que as aprendizagens sejam então também favorecidas nesse processo. A autora diz que a educação demanda criatividade e a sala de aula pode ser percebida como um “princípio de funcionalidade” criadora que pode ser tomada como estratégia de transformação a partir do incentivo a novas relações e ações dos sujeitos que consequentemente se transformarão também. Nesse sentido, Justiniano (2013, s/p) vai ao encontro da pesquisa e corrobora essa ideia ressaltando que



As capacidades de expressão: relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação percepção são inatos no ser humano, mas necessitam ser estimuladas e desenvolvidas, através de atividades dramáticas, plásticas e musicais. A aprendizagem enquanto processo, depende de um grande conjunto de capacidades e de contextos para que possa ocorrer: memória, motivação, capacidades sensoriais e perceptivas, inteligências e criatividade, além de ambientes ricos, estimulantes e reforçadores são condições elementares para a aprendizagem (JUSTINIANO, 2013, s/p).

Uma formação que estimula e propicia o uso dessas capacidades auxiliando os sujeitos a perceberem a potência que elas podem produzir em suas relações consigo e com os outros está comprometida com um processo criativo em busca de novas formas da percepção desses sujeitos.

Nos excertos de Loponte (2005) é possível perceber que a experiência resultante de um projeto que se vinculou a uma dimensão estética no âmbito da formação, se tornou relevante a partir da imersão por essa perspectiva que explorou a sensibilidade dos sujeitos por diversas instâncias perpassadas do curso em si até a construção dos conhecimentos que possibilitaram transformações. Entendo assim, que a educação como esteio à transformação demanda uma formação que possibilite impactos, encontros, e situações que exponham os sujeitos a sua sensibilidade, que desperte distintas reações para que a partir delas ele possa pensar sobre o que se passou. Nessa direção, a concepção de formação de Pereira (2008, p. 2) me parece abraçar essa compreensão:

Por formação, então, estou entendendo o processo de transformação em que as relações que o sujeito estabelece com o mundo, com os outros e consigo mesmo são afetadas de modo proposital, ou seja, de maneira que o sujeito em formação não apenas se dá conta de que está em formação, mas também interfere, ele mesmo, nessa afecção e nessa reflexão. E a dinâmica da formação se dá em prática, em espaços e tempos bem particulares, com características que facilitam e, de certa maneira, influenciam os processos de objetivação/subjetivação que resultam dos nossos encontros com o mundo bem vivo da sala de aula, do estudo, da pesquisa, do ambiente acadêmico, da Educação: o retorno sobre si mesmo, o silêncio, o ficar pensando como possibilidade de pensar sobre o feito, o pensado, o sentido, o vivido inteiro; as relações de conversa, de poder, dos abraços, de controle, de mando, de conhecer, de saber; as representações mútuas, que um faz do outro, o reflexo de uns sobre os outros, como se age em função do que se pensa que o outro acha de si, as relações de cooperação e sabotagem, as competências.

Assim, acredito que quando nos confrontamos com aquilo que temos em nós mesmos diante daquilo que passamos e vivemos, vamos construindo subsídios para

agirnos diante das situações e ir criando estratégias e possibilidades que nos tornem outros, ou no mínimo diferentes do que éramos.

Em outro trecho dos destaques, Loponte (2005) refere as ideias de Foucault que sugerem que ao desejarmos “sermos uma obra de arte”, seria interessante se nos percebêssemos como arte contemporânea. Essa sugestão pode ser aqui interpretada pelo sentido dessa instância da arte ser recheada sempre por possibilidades e elementos diferentes que comumente fogem a um padrão. Nessa perspectiva, podemos (ou devemos) nos aproximar da estética e da arte para nos valermos delas como protagonistas de nossas ações, reiterando assim, conforme a autora, que isso possibilitaria um modo diferente de ser. Que desse modo, ser docente consistiria em uma prática de liberdade baseada numa invenção de si mesmo.

Na pesquisa ela percebe que esse “modo artista docente” surge no entre-espaço da escrita de si e das relações de amizades constituídas durante os projetos realizados pelas mulheres participantes do estudo e nesse processo, a ética e a estética de si se reinventaram e a partir disso houve a possibilidade de enxergar a formação como um espaço de ressignificação, construção de resistências e transformação e quando ela afirma que os encontros nesse âmbito propiciaram o engendramento da arte com as redes de trocas entre os pares, as provocações que surgiram promoveram modificações em cada sujeito envolvido no projeto possibilitando atuações diferentes na vida.

Esses ditos reforçam o *efeito* da educação como transformadora diante do *sentido* atribuído pela ideia da potência da formação como fomentadora de mudanças de vida dos sujeitos que ao serem interpelados pela arte e as reações diversas que ela produz nos seus processos de significação, estabelecem um impacto no modo de viver e conseqüentemente reverberará em todas as dimensões de atuação desses sujeitos. “Foucault escrevia para se transformar, e não para pensar a mesma coisa que o tinha ocupado anteriormente. Salvação pela morte. Morte do que já pensou um dia e que urge colocar em risco” (FISCHER, 2015, p. 948). Nessa lógica, faz sentido pensar que a educação para a transformação deve instigar, através da formação, um desapego ao que se é em prol de uma abertura ao que se pode vir a ser, pois, se afinal

Em Foucault, ser transformado pelo que se cria, paradoxalmente, tem a ver com entregar-se a uma atividade do espírito que acaba por ter um fim em si mesma (mesmo que posteriormente alguém a use para uma aplicação prática, ou mesmo que alguém se sirva dela para formar a própria opinião). Em outras palavras, ainda seguindo Paul Veyne, entregar-se a essa tarefa significa (paradoxalmente, talvez) despersonalizar-se: nosso rosto desaparece, nasce um eu sem qualidades, sem atributos, que não é imortal nem eterno, mas estranho ao tempo, situado fora do tempo (FISCHER, 2015, p. 948).

Assim, quando me abro ao desconhecido proporcionado por vivências que me instigam e impactam a pensar coisas antes impensadas, deslocarei entendimentos e os recriarei para fazer outras coisas, transformando meus pensamentos, meus atos e meu próprio eu.

E nesse sentido caminham também os excertos que subsidiam a perceber que quando se entende a formação para além da aquisição de informação, aproximando-a da noção de experiência como possibilidade também de ruptura nas formas de pensamento, essa formação passa a dimensionar outras coisas nos sujeitos, o que em certa medida nos possibilita a aproximarmos do entendimento de Dalla Zen (2017) ao inferir que nessa formação o fundamental seja a “beleza” dela mesma. Conforme o excerto destacado, podemos entendê-la como viável e atingível pelo seu *processo* e não simplesmente pelo fim utilitarista onde ela comumente é valorizada.

Nessa perspectiva, o belo é o processo aonde vamos tendo a possibilidade de nos transformarmos diante das provocações que a formação propicia e que podem proporcionar uma forma de existência mais bonita aos sujeitos desde um primeiro momento.

Cabe destacar que parte importante dessa transformação dos sujeitos por via da formação se dá nessas pesquisas pela conversão do olhar do sujeito. Por diversos momentos nos documentos, o ensino voltado a uma potencialidade reflexiva no âmbito de uma formação que a concebe assim se fez presente com certa regularidade. Nos excertos abaixo podemos vislumbrar algumas passagens que em alguma medida refletem essa ideia como um todo:

Observei, assim, que as professoras em formação referiram implicitamente o que Gimeno Sacristán e Perez Gómez (1998) enfatizam, ou seja, **um ensino como atividade crítica e o professor como profissional reflexivo**. O ensino como atividade

crítica exige, também para Zeichner (1993), professores críticos que desenvolvam seu trabalho, refletindo permanentemente sobre sua prática e as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas. A fala da interlocutora Feiurinha evidencia que “a experiência foi válida para que esse projeto continue... todas as crianças necessitam desses momentos mágicos na sala de aula e fora dela...” pode estar associada à dimensão que envolve a troca, a criatividade, a alegria e a liberdade, ou seja, **a dimensão do sensível no ensino** (SILVA, 2009, p. 54, grifo meu).

A cultura contemporânea traduzida principalmente pela mídia impõe mesmices, padrões de comportamento, uma série de ditos e morais a serem seguidos. Nossas vidas já estão pensadas pelas revistas que nos dizem como devemos agir, como cuidar do nosso corpo e da nossa vida sentimental, o que comer, o que vestir. Os modelos estão ali à nossa disposição, basta escolher. A mídia não vende apenas histórias, produtos para o nosso deleite e consumo; **cada vez mais o que está em jogo são modos de ser. Há pouco espaço para invenção de si mesmo** (LOPONTE, 2005, p. 21, grifo meu).

A arte contemporânea, embora desafie a todo tempo nosso entendimento do que seja ou não arte, é preta de metáforas que **fazem pensar sobre nós mesmas. Tecer esteticamente a própria existência pode ser uma das coisas a pensar a partir de uma obra** como essa. Mutação, metamorfose, arte e vida, arte da existência, arte de si mesmo (LOPONTE, 2005, p. 72, grifo meu).

Outras alunas, outras experiências, outras histórias que falam da arte de si próprias vão surgindo da escrita, **esta forma de dobrar-se sobre si mesmo, de olhar-se no espelho**. A escrita delas me encanta, me surpreende, porque ali vemos que a formação é mais do que um curso universitário e mais do que a escolarização institucionalizada. **A formação de alguém emerge das práticas, das experiências de si mesmo, dos outros, com os outros** (LOPONTE, 2005, p. 124, grifo meu).

Tomando como ponto de partida reflexões e textos estéticos/culturais variados, D2, D3 e D4 **provocaram experiências estéticas que serviram não apenas como detonadoras das reflexões teóricas trazidas para o debate**, como também apontaram elementos para **pensar os rebatimentos destas sobre as práticas futuras destes(as) estudantes**, enquanto intérpretes e trabalhadores(as) culturais comprometidos(as) com o olhar e com as referências estéticas/culturais presentes no cotidiano dos sujeitos com os(as) quais trilharão outros caminhos formativos (VIDAL, 2016, p. 276, grifo meu).

**Pensar o olhar estético sobre as coisas do cotidiano enquanto elemento de formação estética/cultural na formação de**

**professores(as) contribui também para romper com regras que nos embruteçam, que limitam nossa visão e cerceiam até nossas práticas, levando-nos a entender e a mudar nosso modo de ver/pensar as coisas**, como alerta Richter (2003, p. 122), quando sugere que pensar a estética implica entender que “a qualidade estética poderá passar despercebida até que exista alguém que olhe e perceba com um novo olhar. Muitas vezes, as pessoas estão tão escravas do estereótipo da sua própria expectativa, que ficam incapazes de perceber coisas novas” (VIDAL, 2016, p. 287, grifo meu).

A relação com os bens culturais sejam eles artísticos ou não, apresenta em si uma abertura que possibilita a atribuição de diferentes significados e sentidos ao bem em questão. Ou seja, **é próprio da experiência com a cultura colocar-nos diante da possibilidade interpretativa, na medida em que essas experiências tendem a potencializar a passagem de um pensamento a outro, muitas vezes, diferente do nosso, ao qual no habitamos** (DALLA ZEN, 2017, p. 116, grifo meu).

Nesse sentido, talvez mais do que ocupar um lugar no fazer docente, **as experiências culturais desencadeiam e mesmo potencializam uma abertura aos processos de negociação**, o que implica, não raras vezes, rever posicionamentos e, em última instância, “pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê” (Foucault, 1998, p. 13) (DALLA ZEN, 2017, p. 132, grifo meu).

Formação não se recebe; ela implica, necessariamente, um processo ativo por parte do sujeito e, nesse sentido, para que produza efeitos, é necessário que haja não só uma receptividade, mas também um **compromisso do sujeito em realizar um trabalho de si sobre si mesmo** (DALLA ZEN, 2017, p. 144, grifo meu).

Enquanto Silva (2009) menciona que o ensino é tido como uma atividade crítica e propulsora de reflexão ao docente, Loponte (2005) retoma as mesmas a que estamos todos submetidos e imersos através do que especialmente a mídia faz proliferar sobre nossos “deveres” enquanto sujeitos da cultura contemporânea. Nessa direção a autora salienta que cada vez mais temos receitas que induzem as formas como devemos ser e agir, limitando o espaço para que “nos façamos por nós mesmos”. Ela usa a arte contemporânea como elemento metafórico que permite que pensemos sobre o que pensamos a partir dos desafios, por exemplo, a que ela submete nosso entendimento sobre o que consideramos ou não arte.

Sobre isso, algumas considerações de Pereira (2011) nos auxiliam a perceber um enfoque da arte que é bastante interessante e pode ser tomado na formação cultural de forma muito potente:

Sob outro enfoque, podemos ver a arte assumir fins expressivos, comunicativos e representativos. A obra de arte pode *expressar* algo quando ela é a materialização ou a vivificação de uma ideia ou sentimento que apela ao seu criador para alcançar existência; a arte pode *comunicar* algo quando sua materialidade é portadora de um conteúdo, quando ela veicula uma idéia, uma intenção, uma mensagem moral ou política; a arte *representar* algo quando, articulando sua potencialidade expressiva e comunicativa, *significa* algo, quando sua existência remete a algo que não está ali (PEREIRA, 2011, p. 112).

Ele destaca ainda que com a ampliação da conceituação da arte, as experiências passam a ser resignificadas e infere que essa experiência específica, a experiência com obras de arte concebendo-as como experiências singulares são subjetivas e que mesmo podendo concorrer de forma individual ou coletiva, vão na direção de uma singularidade. Singularidade que conforme o autor “tanto pode ser a do artista quanto a do crítico ou, ainda, do espectador. É arte o que eu digo que é arte. É arte o que eu faço ser arte. É arte o que eu torno arte” (PEREIRA, 2011, p.112). Reforçando assim a ideia de que em última análise a arte serve como produtora de efeitos de sentidos em todos que se deparam e debruçam sobre ela, que serve então para produzir diferenças.

Ao encontro dessas asserções, Neitzel e Carvalho (2011, p. 105) vão dizer ancoradas em Ana Mae Barbosa (2007) que “a arte pode possibilitar o *re-conhecimento*, a reflexão na relação entre conteúdos históricos culturais e conceitos de arte” e retomam que conforme a autora, o conceito de re-conhecimento seria um “ir além da própria obra em busca do campo de referências culturais que determinam a identidade histórica e questionam a distorcida visão (“*misrecognition*”) dos colonizadores” (2007, p. 27)” (NEITZEL e CARVALHO, 2011, p. 105), apontando então, que “esse re-conhecimento é resultado da experiência estética que “promove a autoconsciência, impulsiona atitudes, contribui para processos de formação humana” (PESSI, 2007, p. 60)” (NEITZEL e CARVALHO, 2011, p. 105) e sob essa ótica seria possível compreender por meio dele “a existência do sujeito na relação com o contexto em que vive” (NEITZEL e CARVALHO, 2011, p. 105) .

Com tudo isso, é interessante pensar, como através dessa estratégia de movimentar nosso pensamento a partir de uma instância da arte que normalmente

gera polêmicas pelas distintas fruições que provoca, conseguimos mesmo refletir sobre algo íntimo em nosso pensamento e que dificilmente seria exposto se não fôssemos submetidos a algo que nos “choca” e faz confrontarmos-nos conosco e nossos entendimentos. Nesse movimento, estaríamos fazendo uma inversão de olhar para nós mesmos, nosso interior, nosso eu para dele extrair alguma coisa diferente.

Nessa direção, nos excertos, Loponte traz à luz a relevância de conseguir enxergar nas escritas das alunas, a “formação” que ultrapassou a institucionalização e se fez palpável conforme os sujeitos conseguem se expressar ao narrarem a si mesmos a partir das práticas e das experiências que vivenciaram e construíram.

Já a pesquisa de Vidal (2016) além de destacar também as reflexões detonadas a partir das experiências estéticas vividas retoma ainda a contribuição que isso fez reverberar no rompimento de “regras” que embrutecem os sujeitos e limitam a visão que cerca as práticas docentes. A partir dessa percepção a autora dialoga sobre como isso fez os sujeitos se perceberem em confronto consigo mesmos e a mudarem o modo como pensavam as coisas.

A elaboração ética de si mesmo tem a ver com uma estética da existência, em que o qualificativo “artístico” poderia ou deveria ser substituído, mais adequadamente, pela palavra “artesanal” – já que se trata de um efetivo trabalho sobre si mesmo, o que exige exercícios cuidadosos, regularidades, num espaço que ficaria “entre” uma arte de vida e aquilo que é próprio das instituições pedagógicas, familiares, jurídicas. Trata-se de um espaço de escolha pessoal de existência, que, no entanto, sempre exige a presença de um outro um mestre, um professor, um orientador, uma figura de “autoridade” (FISCHER, 2015, p. 953).

Ancorada nas palavras de Fischer, podemos dizer que quando os sujeitos das pesquisas colocam-se em posição de confronto com o que pensam e percebem o que os constitui, eles se possibilitam reinventarem-se, reelaboraram-se, transformando também sua existência já que conforme os excertos destacados, eles conseguem ao narrarem suas experiências, mostrarem que antes eram diferentes e que durante a formação e o que ela provocou neles, existiu um deslocamento interno que possibilitou mudanças nas práticas que os constituíam bem como das práticas que constituíam suas profissões.

Ao encontro dessa mudança da conversão de olhar para si mesmo, Dalla Zen (2017) aponta nos excertos destacados que a relação com os bens culturais comumente nos faz abrir os olhos para possibilidades, pois distintas atribuições de



significados podem acontecer e nesse sentido isso potencializa a passagem entre nossos pensamentos de um para o outro, desencadeando processos de revisão, reposicionamentos e ainda possibilitando ver as coisas de outro modo.

O último excerto sugere que diante disso, a formação implica ação e um compromisso de operar sobre si mesmo.

Entendo que, no momento presente, perguntas e propostas sobre nossa formação ético-estética se tornam cada vez mais urgentes – de modo particular quando se trata da relação entre professores e alunos, adultos e jovens, educadores e crianças. Assim é que trago Foucault e sua hermenêutica do sujeito para pensar esse entrelugar de técnicas de dominação e de técnicas de si, ambas historicamente datáveis, esse entrelugar em que emerge o sujeito, essa dobra que está sempre por se fazer, que se debate, se movimenta e cria no espaço híbrido de processos de subjetivação e de procedimentos de sujeição. Desejo pensar aqui esse entrelugar referindo-me especificamente à docência como um lugar privilegiado de experimentação, de transformação de si, de exercício genealógico – lugar de indagação sobre de que modo nos fizemos desta e não daquela forma; de que modo temos aceitado isto e não aquilo; de que modo temos recusado ser isto ou aquilo, no caso, como docentes. Lugar de onde talvez seja possível não exatamente pensar nossos limites e as forças que nos constroem, mas as condições e possibilidades infinitas, imprevisíveis e indefinidas de nos transformarmos e de sermos diferentes do que somos (FISCHER, 2009, p. 94).

Assim, inspirada em Fischer (2009) ao supor “que poderia fazer parte importante da formação docente a educação do olhar, a educação de sensibilidade, a educação ética” (p. 94), podemos tomar a formação cultural como uma das possíveis fontes para a imersão em exercícios de “entrega aos sons, movimentos, diálogos e cores” (FISCHER, 2009, p. 94) que essa formação pode oferecer. E seguindo essa linha do pensamento da autora, ainda é possível que comparemos esses exercícios “com todas as salvaguardas necessárias, a uma espécie de práticas consigo mesmo” que podem ser disparadas a partir do acesso as linguagens e vivências que essa formação pode conceber, por exemplo.

Nesse sentido, a autora defende essa formação assumindo-a como “uma escolha da própria existência, como busca de um estilo de vida, de um cuidado consigo” (FISCHER, 2009, p. 95), pois reforça que na perspectiva foucaultiana, essa busca pela constituição de um estilo de vida para si mesmo envolveria uma dinâmica entre as capacidades de “provocar, duvidar, de dedicar-se a si mesmo com vigilância e esforço, com vigor, com entrega ao genuíno desejo de desaprender o que já não nos serve e municiar-nos de discursos que nos incitam a agir eticamente e a nos transformar” (FISCHER, 2009, p. 95), trazendo ainda a Hermenêutica do

Sujeito de Foucault para retomar a ideia da conversão de si ao salientar que nessa perspectiva

[...] ao contrário do pião, o movimento a ser feito é de nos centrarmos em nós mesmos, no nosso centro, fazermos a virada em direção a nós próprios. O que aprendemos na cultura helenística é justamente operar um deslocamento daquilo que não depende para aquilo que depende de nós, num movimento de adequação de si a si mesmo: muito mais do que conhecer, do que obter dados sobre uma determinada situação, tratar-se-á de fazer um exercício ascético (no sentido grego clássico) de equipar-se, num processo que Foucault chamou de autossubjetivação (FISCHER, 2009, p. 95).

Como outro *efeito* dessa *dimensão* que concebe a formação cultural como uma fomentadora a uma vida ética-poética, destaca-se a centralidade de alguns elementos tidos como fundamentais para se conceber o exercício de uma existência mais bela.

A criação, a sensibilidade e a expressão, aparecem fortemente valorizadas nas pesquisas analisadas como as grandes ferramentas dessa concepção de ensino que procura fazer com que o sujeito já consciente de si e de suas ações converta isso para as distintas instâncias da vida, conforme podemos vislumbrar agora:

A escrita é uma forma de expressão da arte, transformando-a em um canal por onde navego e concretizo a ilustração dos meus sentimentos. A arte está em toda parte e traz o melhor da humanidade, pois emociona, comunica e proporciona momentos de prazer e de autoconhecimento. **Cada forma de manifestação da arte apresenta um conjunto de singularidades que as distinguem entre si. E cada uma delas constitui-se como um meio de expressão e, portanto, um tipo característico de linguagem.** A escrita, por reunir finalidades e propósitos de comunicação e expressão, constitui-se, ao mesmo tempo, como uma linguagem e uma manifestação da arte (SILVA, 2009, p. 14-15, grifo meu).

Quando proponho que **soltemos a imaginação através do desenho, da pintura, de novo** o impasse diante da folha em branco: “posso misturar as cores?” – me perguntam atônitas. Nestas aulas elas têm então a licença para misturar cores, inventar formas, e por alguns momentos serem completamente “absurdas”. O assustador é que, muitas vezes, sou a primeira pessoa a dizer que **a elas é permitido criar**. Nunca, na sua vida escolar e na sua própria vida profissional (às vezes, mais de 20 anos no magistério), alguém lhes disse que poderiam criar, inventar, pensar o diferente, pensar o impensável. Da mesma forma, elas nunca disseram isso a

seus alunos (LOPONTE, 2005, p. 20, grifo meu).

Tomar a formação nessa perspectiva implica, por sua vez, fazer referência a termos como cuidar de si, converter a si, ocupar-se consigo mesmo, entre outros que, mais do que remeterem à matriz de formação do mundo antigo, dizem respeito a práticas por meio das quais os homens, entre outros aspectos, “[...] procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer da vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo” (Foucault, 1984, p. 18). Ou seja, **o homem é aqui um artista de si, alguém que cria e não apenas se submete a formas de se posicionar no mundo** (DALLA ZEN, 2017, p. 102, grifo meu).

O entendimento de experiência cultural se dá de maneira contextualizada. As alunas o evocam levando em conta “experiências com bens culturais”, [...] **As experiências culturais teriam, então, a potência,[...] de fazer com que o homem conquiste a liberdade para criar**, além só do céu que deram pra ele. Olhar pela luneta, porém, não significa enxergar algo que está dado ou, então, que todos verão a mesma coisa. Além da disposição de quem observa, **a experiência com as artes e a cultura, na medida em que envolve uma negociação, possibilita que novas verdades sejam acomodadas**. É essa negociação é sempre um confronto de ideias, um trânsito, uma dança de signos e de discursos, investidos de significados e sentidos (Perroti apud Weiberg, 2016), que rodopiam até se acomodar. O confronto existe, por sua vez, porque somos sujeitos da cultura, cada qual portando uma carga diferente de experiências, de memórias, enfim, de verdades (DALLA ZEN, 2017, p. 132-133, grifo meu).

Podemos ter experiências estéticas com relação a qualquer objeto ou acontecimento, independentemente de ser arte ou não, de ser belo ou não, de existir concretamente ou não. Qualquer coisa pode ser um objeto estético se estabelecemos ante ele uma atitude estética (Pereira, 2011, p. 115).

Para que haja a possibilidade de constituirmos essa atitude referida pelo autor, podemos iniciar dizendo que os excertos abordam a aproximação com a arte disponibilizada pela via da formação cultural como um potente elemento que propicia a ebulição de sentimentos que geram nos sujeitos outras formas de se relacionar, comunicar, deleitar e conhecer. Essa ebulição não se dá por qualquer motivo ou frente a qualquer coisa. É necessário *algo*, e, além disso, que esse *algo* desloque a percepção e faça então surgir essa ebulição.

Contudo, como sugere Nogueira (2010, p. 10) “é preciso estarmos alertas quanto ao processo de coisificação da arte, isto é, sua incorporação pela indústria

cultural. É nesse processo de mercantilização que se retira o potencial transformador da arte”. Nesse sentido, a formação se torna potente também por poder proporcionar elementos que nos subsidiem a refinar os elementos a nossa volta e a significarmos a arte de uma maneira que a qualifique num sentido não de criar hierarquias ou elitizações, mas a preserve de ser coisificada e tomada por “qualquer coisa”.

Nessa direção, uma formação preocupada com o comprometimento de garantir aos sujeitos as condições necessárias para perceberem a “indústria cultural como sendo transformada em um sensível instrumento de controle social que vem conferindo aos produtos culturais um ar de semelhança, homogeneização, coisificação” (NOGUEIRA, 2010, p. 11) deve ser cada vez mais impulsionada e valorizada no campo educacional, pois poderá propiciar conhecimentos e experiências em seu bojo que podem produzir efeitos realmente transformadores nas posturas ante a vida e que refletirão em uma mudança social conseqüentemente.

Frente a algo que nos impacta de alguma maneira, sentimos coisas diferentes e por vezes não sabemos expressar isso. Pereira (2011, p. 116) diz que

É aquele momento em que faltam palavras para dizer, para descrever. Falta matéria racional para explicar o que está se passando. *Algo* começa a existir em mim que não consegue via de expressão ou comunicação conhecida. E esse *algo* me apela, me pede que o traga à existência, pede um corpo, uma materialidade, um substrato para existir. Então, é com esse sentimento novo, esse *algo* que inicio um jogo compreensivo, uma dança que tem como propósito não entendimento ou a explicação, mas a compreensão: a sensibilidade, a atenção, a percepção disso que *por enquanto* é só uma substância de conteúdo, *ainda sem* forma de expressão.

A partir do autor, podemos dizer que disso nasce uma atitude, uma possibilidade de olhar de forma diferente para o que acontece e está em nossa volta. Nessa lógica e pelos excertos, é possível perceber a relevância da formação também nesse sentido como uma força propulsora de percepção desses sentimentos e expressões importantes para os sujeitos que são e estão imersos em manifestações culturais e são também produtos dessas manifestações.

Eles ainda permitem retomar nessa seção de análise, que usar as diversas linguagens artístico-culturais colabora a alcançar, por distintas instâncias, coisas e elementos que nem sempre parecem ser “permitidas”, relevantes ou mesmo

valorizadas, como a imaginação, a criatividade, a experimentação, o devaneio, a sensibilidade e etc.

Quando nessa formação podemos ousar dar luz, dialogar e experimentar “por para fora” de nós mesmos esses elementos, temos a possibilidade de convertermos nosso olhar para nós mesmos e para o que carregamos em nosso pensamento, em nosso interior e que talvez não tenha sido percebido ou mesmo despertado em outros contextos.

Nesse sentido o excerto de Dalla Zen (2017) corrobora a ideia de que se enxergarmos essa formação como importante por esse viés, estaremos em alguma medida “cuidando de nós mesmos”, ocupando-nos de nós conosco e nesse sentido teremos uma chance de nos tornarmos outros, quem sabe artistas de nós mesmos, alguém que cria e que se transforma, se posiciona, também, porque conseguiu se valer desses elementos que afloraram no ser e provocam reviravoltas. Sobre isso podemos estabelecer um paralelo como visto no último excerto, que infere que

“as experiências culturais tem a potência de fazer com que o homem conquiste a liberdade para criar além do céu que deram a ele”.

Sob esse prisma, podemos dizer que essas experiências ao despertar em nós um lado muitas vezes oculto ou despercebido são capazes de produzir formas de viver uma vida diferente.

Trata-se, antes, de um *jogo* de mútua interferência, de composição de *possibilidades* que constituem sujeito e mundo. Do encontro e do arranjo entre sujeito e objeto ou acontecimento resulta algo que *ainda não* existia, resulta um efeito novo: um sentimento, um gosto, um estado que apenas existia enquanto possibilidade, como porvir. Ao entrar em jogo com o objeto ou o acontecimento, eles deixam de ser exteriores ao sujeito e passam a constituir o *campo* da experiência. E é aí que começa a criação, a experiência estética (PEREIRA, 2011, p. 115).

Ao termos aflorados esses elementos poderemos contrabalancear o que nos for apresentado e novas organizações podem ser feitas em nosso pensamento, em nossa postura, em nossa ação que poderá deixar de ser reprodução para virar criação. Nesse sentido, os excertos a seguir passam a conceber essas experiências pela via de uma atitude estética diante delas que sugerem então a produção de uma educação mais estética:

Somos por natureza seres estéticos, sensíveis. Dessa forma, a educação estética não se limita a regular o comportamento pela limitação de padrões estabelecidos e dominantes de gosto, e, sim, **se constitui em algo essencial da sensibilidade dos seres humanos**. Estética (do grego *aisthesis*) significa sensação, **percepção sensível**. Os gregos usavam o termo *aisthesis* para indicar a percepção sensível da realidade. *Techne* significava em sua origem, arte (SILVA, 2009, p. 26, grifo meu).

A epistemologia da estética, na contemporaneidade, não se configura, somente pelo fazer artístico, mas também considera que é preciso refletir, exercitar o julgamento, comparar, analisar, interpretar e entender o lugar da sensibilidade e da estética no tempo e na cultura. Constituir-se professor, nessa perspectiva, na atualidade, implica, portanto, vivenciar experiências pedagógicas que privilegiem o espírito crítico, assim como atitude ética, estética, política e social em relação a aprender e ensinar. **Implica na inserção em um processo estético-educativo que oportunize a construção de conhecimento a partir de experiências sensíveis** (SILVA, 2009, p. 28-29, grifo meu).

Para essas professoras em formação as aulas foram além das informações e se constituíram em **experiências positivas, destacadas por elas como oportunidade de pensar e aprender**, pois “possibilitou uma prática que envolveu a construção do conhecimento e foi um recurso para explorar a interdisciplinariedade no processo ensino-aprendizagem...” (Branca de Neve). Esses depoimentos me levaram a revisitar as notas de Larossa (2001) sobre a experiência e o saber de experiência. Para o autor, ser sujeito da experiência é deixar-se permear pelo acontecimento em si, como expressaram as interlocutoras Rapunzel, Sininho e Branca de Neve. [...] Nesse sentido, a análise dos depoimentos repete a compreensão que referi em parágrafos anteriores: **a liberdade, a criatividade, a alegria fizeram parte do processo vivenciado pelas alunas, o que evidencia o caráter estético no ensino e sua potencialidade na formação de professores** (SILVA, 2009, p. 56, grifo meu).

Atingindo a “maioridade”, nada há mais a fazer, nenhum tipo de formação é possível. Pensar, assim, na **possibilidade da invenção estética de si mesmo**, em um tipo de ascese que felizmente não tem um fim, e **que assume a descontinuidade e singularidade de todo o processo de formação, acaba sendo, em certo sentido, muito mais revolucionário** (LOPONTE, 2005, p. 161, grifo meu).

Acerca da formação de professores(as), com as quais dialogamos nesse estudo, retomamos a compreensão acerca da estética, que norteia nosso modo de pensar as formações estéticas/culturais



discutidas anteriormente, uma estética que não contempla apenas a arte instituída, mas que **se abre também para a arte instituinte, para a estética do cotidiano, para as visualidades contemporâneas que questionam e colocam à prova, inclusive, nossos modos de pensar os conceitos de arte e beleza, nos quais a arte é vista de modo amplo, horizontal e derruba as fronteiras convencionais** (VIDAL, 2016, p. 126, grifo meu).

No campo educacional e, no caso do presente estudo, nas formações estéticas/culturais de professores(as), não limita-se a um conjunto e acúmulo de informações acerca da arte – perspectiva cronológica da história, com ênfase nas datas e informações sobre artistas, movimentos, escolas ou técnicas –, modo de pensar típico da perspectiva ainda impregnada no contexto educacional contemporâneo. Mas, sem desconsiderar esses aspectos, **as formações estéticas/culturais podem também ser entendidas como um conjunto de experiências de sentido que contribuem e ampliam modos de criar pontes entre campos de conhecimentos, de diluir barreiras para construir leituras do mundo mais amplas** (VIDAL, 2016, p. 127, grifo meu).

**Pensamos que as experiências estéticas/culturais na formação de professores(as) contribuem para provocar, diluir as barreiras, romper com regras fechadas e herméticas que ditam como ser professor(a)** e nos indicam pistas, caminhos para construir identidades docentes estéticas a partir de referenciais caleidoscópicos. [...] reforçamos que as experiências estéticas/culturais contribuem em alguma medida para revermos, por exemplo, nossas próprias verdades sobre o mundo e sobre as coisas do mundo ao ampliar nossos modos de pensar e acessar conhecimentos, para além da ideia de (in)formação, implica, uma abertura maior dos sujeitos para romper com o processo de FORMA/t/ação, de formação como treinamento, de produção de verdades, do jogo de certos e errados que somos sempre instigados a nos enquadrar, dos pensamentos fixos (VIDAL, 2016, p. 141, grifo meu).

Os excertos partem do pressuposto que somos seres estéticos, seres sensíveis por natureza, dotados de uma percepção sensível e configuram o termo por dentro da arte e do fazer artístico, considerando essa esfera como essencial para construir um espírito crítico nos sujeitos que possibilite construção de conhecimento a partir também de experiências sensíveis.

Na contemporaneidade, aderida antes ao conceito do que ao seu conteúdo expressivo estrito, a ideia de arte se ampliou e ultrapassou os limites da inteligibilidade. Alcançou-se o patamar em que tratamos de diferentes formas de racionalidade em situação de simultaneidade e contingência e,



portanto, caem por terra as iniciativas de circunscrever a arte às formas mais tradicionais ou universais de racionalização (PEREIRA, 2011, p. 112).

Ancorada pelas palavras de Pereira enxergo que os excertos dão luz ainda a relevância de uma *educação estética*, a partir da formação, que aliada à exploração de elementos como a liberdade, a criatividade e mesmo a alegria – que constituem essa dimensão conforme as pesquisas – conferem potência a formação docente num todo. Na asserção dessa formação que valoriza a estética considera-se também com ênfase os *processos* gerados durante o percurso, assumindo a singularidade e descontinuidade deles, o que de acordo com Loponte (2005) torna a formação por esse viés “muito mais revolucionaria”.

Sob essa ótica, uma educação estética oportuniza ainda uma abertura que transcende a arte instituída como sugere Vidal (2016) e, possibilita que se valorize também a estética do cotidiano e as contemporaneidades que permitem que façamos análises críticas e questionamentos sobre o que é tido como absoluto, especialmente em campos tão tradicionais como o da arte, cultura e da educação.

Assim, uma formação que se preocupa e valoriza esse viés amplia os modos de “criar pontes entre campos de conhecimentos, de diluir barreiras e construir outras leituras de mundo”, conforme sugerem os excertos.

A experiência com a arte, um produto cultural e histórico, por si só, não é capaz de gerar transformações, mas as experiências com o processo de criação proporcionado através dela são responsáveis pela construção do sujeito, como um ser pensante, questionador, autônomo e crítico (DIAS, 2015, p. 33).

Nesse sentido, pelo caráter provocativo, as experiências estéticas e culturais proporcionadas e acompanhadas por um percurso formativo podem contribuir significativamente para a superação de pragmatismos, conservadorismos, “verdades absolutas”, barreiras simbólicas. Isso oportuniza abrir campos impensados e criar condições de possibilidades para atuar na vida com uma postura aberta e “caleidoscópica”, que auxilia a romper com processos que por vezes conformam os sujeitos.

Quando estabelecemos uma relação que possibilite encarmos as experiências estéticas munidos de uma atitude estética, ou seja, quando assumimos uma postura que “constitua e configure a nossa percepção. Não como uma intencionalidade, uma premeditação, uma antecipação racional do que está por vir,

mas como uma disposição contingente, uma abertura circunstancial ao mundo” (PEREIRA, 2011, p. 114), teremos maiores chances de percebermos outras coisas, outras possibilidades, outras percepções que podem auxiliar a mudar a forma como guiamos, como conduzimos, como constituímos nossa existência. Cabe ressaltar ainda que

A premeditação é da ordem da atitude *prática*, utilitária, funcional, é quando nos dirigimos para o mundo com vista a determinados fins, considerando as coisas e os acontecimentos como *meios úteis* para atingir um fim. A atitude estética é uma atitude *desinteressada*, é uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento “em si”, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção, no meu sentimento (PEREIRA, 2011, p. 114).

Nesse sentido, a formação é potente para auxiliar os sujeitos a constituir essa atitude que nem sempre consegue se produzir sozinha, ainda mais numa racionalidade que nos impulsiona a viver consumindo e produzindo incessantemente e de acordo com predeterminações que tentam nos capturar a todo instante a fim de controlar nossos pensamentos, nossas ações e conseqüentemente nossas vidas.

Uma educação estética nesse sentido contribui para que consigamos produzir sentidos as experiências que vivemos, entrelaçando criticamente as possibilidades que as produzem e que serão produzidas por nós frente a elas. Ela pode auxiliar a balancear as atitudes ativas e passivas que tomamos e ensinar ainda a atitude estética, que para além dessas caracterizações, refere a uma disponibilidade que o sujeito possa ter frente ao que lhe for apresentado sem que ele tenha necessariamente que “procurar submeter o objeto ou o acontecimento a um certo esquema explicativo que poderia produzir [...] uma ideia *nem* submeter-se a uma suposta essência ou fundamento que estivesse contida no objeto ou no acontecimento” (PEREIRA, 2011, p. 114), afinal conforme o autor, “somos seres *de encontro*”.

Diante dos expostos produzidos pela análise até aqui, nos encaminhamos para o último bloco de excertos concebendo-o como fundamental para a formação cultural de professores trabalhada nessa dissertação, onde ancorada pelos argumentos discorridos nesse eixo de sentido, torna-se possível reforçar a potência da relação entre a valorização das capacidades que podem proporcionar outros sentidos à vida dos sujeitos com os reflexos que esses sentidos despertados no bojo da formação produzirão em suas profissões, conforme vemos agora:

Resultante de uma proposta lançada em sala de aula, o interesse das acadêmicas impulsionou o Projeto Contação de Histórias, delineando-o de forma a **permitir sua prática como meio de criação e recriação do conhecimento**. Ficou evidente que este trabalho acadêmico **tomou mais sentido, quando empenhado numa formação mais ampla e plena de significações**. Foi uma trajetória natural que permitiu às alunas tecerem a rede de saberes, **apresentando um viés de abertura e fruição, ao apelar para uma gama maior de caminhos e descaminhos, arrumações e desarrumações, acertos e desacertos**, sujeitas sempre a um crescendo de 38 experimentações (SILVA, 2009, p. 37, grifo meu).

Percebo, assim, que as interlocutoras **destacaram a experiência como uma ação educativa que ultrapassou as fronteiras da sala de aula** e que não se fundamentou no tecnicismo e no conhecimento curricular formal (Freire, 1987). Ao contrário disso, referiram-se a **uma experiência em que o ato de conhecer, de criar e recriar fez da educação uma arte, e do professor um artista que criou e recriou o conhecimento, compartilhando com os futuros professores uma estética de conhecimento e formação** (SILVA, 2009, p. 56, grifo meu).

É essa docência que se envolve com a arte que me preocupa. As últimas teorizações (e inquietações) foucaultianas, no entanto, trazem uma **outra dimensão para pensarmos a arte como um modo de existência, para pensarmos em uma “estética da existência”, uma ética artística para nós mesmos**. E por que não pensarmos, a partir daí, na possibilidade de uma docência artista, não apenas uma docência em arte, mas um modo de ser docente que seja ele mesmo mais artista? (LOPONTE, 2005, p. 73, grifo meu).

A discussão sobre ética a partir de Foucault (e aqui se ouvem também acordes nietzschianos) traz ressonâncias para o pensamento sobre uma ética docente – uma relação consigo mesmo, com seu próprio trabalho – uma relação que é também estética: **um modo artista, um modo baseado na invenção de si, da criação de novos modos de subjetivação para a docência**. A aposta é que este modo artista de relacionar-se com a própria docência, pensado a partir de uma experiência com mulheres professoras, **pode ser uma forma de escapar dos poderes subjetivantes que atravessam a relação entre gênero e arte** (LOPONTE, 2005, p. 76, grifo meu).

Vislumbrar a possibilidade de uma vida boa, mediante a transformação ética pelas experiências culturais – estas, que desencadeiam processos de negociação, ampliam “coleções de exemplos”, ou mesmo que sugerem um certo empoderamento –

não é dar à transformação uma importância redentora. Trata-se, sim, de **apostar em uma formação que, ao atribuir um lugar a essas experiências, articula modos de saber e modos de criar a si mesmo**, tal como imaginou Foucault, em direção à constituição do que tenho chamado de *ethos* docente (DALLA ZEN, 2017, p. 159, grifo meu).

A disponibilidade em acomodar novas verdades, suscitada pelas experiências culturais, não se faria potência em percursos de formação, e essa disponibilidade, sim, encontra-se diretamente implicada com uma formação ética e estética de si. Refiro-me, precisamente, à **disponibilidade do professor em pensar fora da caixa, na medida em que ele abandona aquilo que faz da docência algo meramente ordinário, circunscrita a uma ou outra possibilidade, e passa a esculpi-la à sua maneira** (DALLA ZEN, 2017, p. 162, grifo meu).

Os efeitos da experiência estética – os valores, os sentimentos, os gostos, os juízos, as representações, as categorias – são as modalidades das experiências que vão se modificando com a própria história, cujo núcleo é sempre essa estranha satisfação que resulta do reconhecimento da capacidade de construir, de produzir sentidos que, quando a gente experimenta, ao mesmo tempo está construindo e produzindo a gente mesmo (Maillard, 1998, p. 254). A razão estética habilita o sujeito para que se construam mundos não apenas a partir de e sobre esquemas referenciais, mas, igualmente, a partir de e sobre a experiência da presentificação do que existe, do ser-aí, da história efetual e da desrealização dos limites estabelecidos pelas formas tradicionais de racionalidade (PEREIRA, 2011, p. 122).

Se partirmos dos efeitos proporcionados pelas experiências estéticas, e pelas próprias experiências conforme sugere o autor – e que podem ser subsidiadas e potencializadas pela formação cultural – estaremos abertos a sermos outros e criarmos novas formas de exercer nossa profissionalidade como uma consequência da mudança que produzimos em nós mesmos a partir do que fomos significando e resignificando ao longo dos nossos percursos.

Nesse sentido, enxergo uma relação entre o que autor infere e o que percebo nos excertos de Silva (2009), que sob a minha ótica perpassam a ideia de uma prática, uma ação de criação e recriação do conhecimento, possibilitada por uma formação que permitiu significações importantes para e nos sujeitos. Essa prática conforme vemos em um trecho destacado ultrapassou fronteiras meramente pedagógicas e constituiu-se por meio da abertura a fruição e experimentações que produziram descaminhos e desacertos também. Essas experiências ao propiciarem conhecimento, criação e recriação fizeram “da educação uma arte e do professor um

artista”, conforme a autora e nesse sentido, conferiu uma relação indissociável entre os campos da educação e da cultura. Sobre essa possibilidade de relacionar os campos, Bandeira (2006, p. 10) vai dizer que

Partindo da perspectiva dialética, a Formação Cultural está inserida no desenvolvimento histórico do homem, não apenas como reflexo das condições existentes, mas como possibilidade de transformação destas. Entendendo a educação como *práxis* humana, os conceitos de Formação Cultural e Educação tornam-se indissociáveis no processo de conscientização do homem no mundo através da sua história, constituindo-se dialeticamente no mesmo processo.

Concebendo potência a relação entre arte, cultura e educação, torna-se possível pensar a criação e a recriação das posturas de atuação docente que ao serem ressignificadas podem gerar conceitos interessantes para os campos.

Nesse contexto, Loponte (2005), a partir de teorizações foucaultianas ao inferir conforme os excertos mostram que podemos

“pensar a arte como um modo de existência”

sugere que pensemos então na possibilidade de sermos

um “docente artista”.

Nessa direção, ela cria esse conceito, concebendo a docência artista como um modo de atuar ancorado em invenções de si a partir da criação de outros modos de pensarmos a docência, desvinculando assim do fazer docente, ideias prescritivas, repetitivas e estagnantes, por assim dizer. Conforme a autora,

A questão é desfocar nosso olhar das purezas, das essências e de uma suposta originalidade, livre de múltiplas referências. Talvez a nossa liberdade seja mesmo aquela “sem modos e nem formas” da personagem Lóri, de Clarice Lispector. Nesse sentido, **a “docência artista” não é um fim, é ela mesmo processo, não pode ser considerada um modelo ou um rótulo, uma norma ou receita a seguir, mas um modo de ser, uma atitude consigo mesmo, que nos**

**faz diferir de nós mesmos continuamente.** Os “modos e formas” singulares não se aprisionam em regras estabelecidas universalmente de forma vertical. Pensar em uma docência artista não é, no entanto, negar que existam “modos e formas” de atuar e de ser docente, mas sim encontrar saídas para escapar da cristalização destes modos como verdades (LOPONTE, 2005, p.162-163, grifo meu).

Ao encontro dos expostos, percebo uma relação possível de ser estabelecida com a pesquisa de Dalla Zen (2017) na medida em que entendo que a autora aponta que essa postura em busca de uma docência artista possa ser construída e tornar-se passível de ser apreendida pelos sujeitos se eles passarem, por exemplo, por uma formação que atribua lugar a experiências culturais que desencadeiem processos, promovam empoderamento e ampliem as coleções de exemplos dos sujeitos. Nesse sentido, se considerarmos que uma formação nessas bases seja capaz de proporcionar momentos que impactem os sujeitos a ponto de eles se perceberem capazes de produzir coisas a partir do que lhes é apresentado, havemos de convir que as chances de que atuem de forma livre, autônoma e permeada por suas próprias criações são mais palpáveis.

Vale ressaltar, que não se trata apenas de passar por uma formação cultural nesses termos, mas, ao passar, considera-se que as possibilidades serão outras e possivelmente mais proveitosas e potentes. Como estamos vendo ao longo dessa seção, a análise permite vislumbrar uma série de condições que podem possibilitar uma construção autoral da prática docente e em nenhum momento se afirma que exista uma receita, uma prescrição ou um manual. Cada um confere um modo de interpretar e significar o que se passa consigo. O que tem se apresentado aqui, é que por via de uma formação cultural consistente e que foca no alargamento das experiências do sujeito pelas vias da arte e da ampliação de visões de mundo e inversão do próprio pensamento do sujeito sobre ele mesmo, a docência artista pode vir a existir. Nessa direção, retomo as palavras de Pereira ao enfatizar que

A razão estética habilita o sujeito para que se concebam mundos não apenas *a partir de e/ou sobre* esquemas referenciais, mas *a partir de e sobre* a experiência da presentificação do que existe, do ser-aí, da história efetual e da desrealização dos limites estabelecidos pelas formas tradicionais de racionalidade. Postulo a ideia da experiência estética como uma oportunidade de ampliação, de desvelamento e de expansão da subjetividade na medida em que representa uma abertura para a *coleção de exemplos* que são a arte e a vida. A atitude estética é uma atitude *desinteressada*, é uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa

ou o acontecimento “em si”, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele pode produzir (PEREIRA, 2012, p. 183).

O excerto do autor corrobora os ditos até aqui e infere ainda que quando se supera os limites ancorados em uma atitude estética desinteressada por algo em específico e preocupada com o efeito que essa atitude pode promover, o sujeito estará “habilitado” a conceber novas referências para seu mundo. Nesse sentido, um professor que consegue estabelecer outras conexões entre seus pensamentos, saberes e ações é um criador. Assim, talvez, possamos dizer que essa docência artista seja um exemplo tangível promovido pela atitude estética do professor, concebida por vias de uma formação cultural comprometida com a transformação do sujeito em suas distintas instâncias.

Conforme os excertos finais, apostando numa formação assim, as chances de os sujeitos articularem saberes e inverterem modos de criarem a si mesmos são muito mais promissoras, pois ampliam as possibilidades de produção de subsídios para a construção de um *ethos* mais artista.

Nesse sentido, diante da análise empreendida sob essa seção, podemos ainda retomar e nos valermos também de uma das conclusões da pesquisa de Dalla Zen que infere que

A formação, nesses excertos, é compreendida, portanto, como um processo ativo e intencional, que suscitaria, entre outros aspectos: não reproduzir coisas, refletir sobre a prática e, de maneira abrangente, refletir sobre tudo o que se faz. Ou seja, todas as definições colocam o sujeito como alguém diretamente responsável por sua formação, o que, na ética foucaultiana, remete ao tema do cuidado de si, do ocupar-se consigo mesmo e, ainda, “à experiência da conversão, aquela experiência radical de abandonar o olhar curioso para todos os lados [...]” (Fischer, 2009, p. 96), de modo a permitir-se fazer escolhas ou, por que não, pensar fora da caixa (DALLA ZEN, 2017, p. 161).

Com isso, ainda em tempo, podemos destacar a partir dos excertos desse eixo de sentidos, que quando o professor consegue – munido de seus repertórios construídos no âmbito de uma formação cultural interessada em proporcionar liberdade, criticidade e criação desde os primeiros passos de seus processos – construir condições que permitem sustentar ações que os fazem “sair da caixa” e abandonar o predeterminismo ele estará exercendo, operando, fazendo a docência



a sua própria maneira e assim, ele poderá ser considerado um artista do seu ofício.  
Um docente artista.

## 7 O QUE HÁ AINDA PARA CONSIDERAR?

Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas é algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, é algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque justamente isso é que faz com que a educação seja educação, com que a arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura. (LAROSSA, 2016, p. 13).

A partir das palavras de Larrosa (2016), entendo que o que tem me motivado nos últimos anos tem sido uma constante vontade de aprender a me constituir de outros modos. Diante disso, a cronologia do tempo perde relevância quando enxergo tudo que me aconteceu, que me passou e que me afetou a ponto de modificar o modo como eu tenho levado a vida durante o percurso do mestrado. Encarar um trajeto desestabilizador, permeado de exigências éticas, teóricas e metodológicas, constitui um exercício que considero que deva ser experimentado por quem trabalha no campo educacional.

Ingressei nesse percurso, por um lado encantada com uma experiência cultural formativa vivida na graduação e saio do mestrado abastecida de elementos que me possibilitam compreender a formação cultural de estudantes de licenciatura e futuros professores de outros modos.

Nessa direção, desenvolvi uma pesquisa buscando fundamentos nos campos da docência, dos estudos culturais e do pós-estruturalismo para investigar *que sentidos sobre formação cultural de professores são veiculados e produzidos em pesquisas acadêmica realizadas entre os anos 2000 e 2017; e o que é possível que esses sentidos produzam em termos de profissionalidade docente.*

Como resultado dessa dissertação, as análises possibilitaram identificar, descrever e analisar três discursos que sustentam no campo educacional a produção de conhecimento sobre a formação cultural de estudantes de licenciatura e futuros professores, entre os anos 2000 e 2017.

O primeiro vincula a formação cultural dos professores a um regime discursivo emancipatório do sujeito, o que conforme discuti, conferiu como efeitos desse sentido em primeiro lugar uma fragilização da formação cultural dos professores e em segundo lugar uma defesa da formação no intuito de ressignificá-la.

O segundo associa a formação cultural ao enriquecimento das práticas pedagógicas e nesse sentido produz efeitos como a valorização das linguagens artístico-culturais e a promoção da ampliação de repertórios dos professores.

O terceiro une a formação cultural dos professores a uma ética-póética da vida, produzindo como efeitos uma educação voltada à transformação dos sujeitos que, ao inverterem o olhar para si mesmos mudam suas percepções a partir da formação e pensam sobre outros modos também de serem docentes.

A pesquisa apontou, ainda, a recorrência dos sentidos que atribuem fragilidade à formação docente, o que permitiu traçar um paralelo entre ela e a teoria da carência cultural, constituindo-as como possíveis sinônimos uma da outra ao que tange a formação, caracterizando-se, então, como um *enunciado da fragilização* que tornou possível colocar sob suspeita essa produção discursiva que permite significar a formação como sendo sempre precária.

Se compreendo que um enunciado precisa ser aceito e sancionado numa rede discursiva, ousar dizer que a fragilidade atribuída a formação cultural pode ser assim concebida, pois, como tal, ela sustenta muitas das pesquisas acadêmicas analisadas e é transmitida e apropriada pelas mais variadas instâncias que lançam luz sobre a formação cultural.

Por fim, se pela linguagem damos sentido às coisas do mundo, atentar para o que produzimos como verdadeiro é fundamental. Dizemos o que está enraizado em nós. Somos nós os sujeitos produtores da linguagem que circula e legitima as verdades do tempo que vivemos. Nesse sentido, ao colocarmos sentidos construídos sob suspeita e questionarmos verdades estamos criando possibilidades para continuar pensando a educação, a arte e a vida, como nos instiga Larrosa (2016).

Finalizando essa experiência, argumento que uma formação cultural pode nos ampliar a visão de mundo e as inúmeras possibilidades de assumirmos diferentes atitudes diante da vida e, que esse conjunto de novas possibilidades, fruto dessa formação pode fazer proliferar “a ideia de que *o que existe* não é passível de aprisionamento em uma definição, mas, de outro modo, *o que existe* é uma coleção incomensurável de exemplos”. (Pereira, 2012, p. 195). Sendo assim, que sigamos recheando-a, mas que nunca completemos essa coleção.

Em tempo, ousar assumir ainda, que se conforme Dalla Zen (2017), a vida boa de que trata a ética refere-se a “ser mobilizada pelas experiências culturais: de

disponibilidade, de incompletude, de cuidado de si, de tempo para si e, por fim, de conversão de si. Renovação, também” (p.171), acredito ter me renovado ao dispor-me a experiência do mestrado, entendendo-a a partir de Larrosa (2016, p. 13) como “algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta”.

Ao final dessa formação, reafirmo meu desejo de me manter “absolutamente contrária a qualquer moda educacional que fragilize os saberes docentes e secundarize a função de ensinar, primordial para um exercício qualificado da docência” (FABRIS; DAL’IGNA, 2017, p.56). Nesse sentido, tocada pelas ideias de Fabris e Dal’Igna (2017), posso dizer que nesse momento eu esteja cantando sem pretensões de encerrar a música que é a educação para mim.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

AGUILAR, Márcia Adriana Brasil; GONÇALVES, Josiane Peres Gonçalves. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. **Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, ano 9, v. 1, p. 36-44, jan./jun. 2017.

ALMEIDA, Cíntia Borges de; VILAÇA, Murilo Mariano. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa (Resenha). **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas, v. 11, n. 1 (25), p. 243-250, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/22>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

ALMEIDA, Cíntia Borges de; VILAÇA, Murilo Mariano. Resenha: História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas, v. 11, n. 1 (25), p. 243-250, jan./abr. 2011

AMADO, Ana Cristina da Silva. **A instrumentalização na formação de professores e a elipse da formação cultural**: A pseudoformação na licenciatura. 2015, 342f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ARAUJO, Paulyanne Leal de; YOSHIDA, Sônia Maria Pinheiro Ferro. **Professor: desafios da prática pedagógica na atualidade**. 2009. Disponível em: <<http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2009/11/03/outros/608f3503025bdeb70200a86b2b89185a.pdf>>. Acesso em: mar. 2017.

BANDEIRA, Belkis Souza. Formação cultural e educação: adorno e a semiformação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: Confluências, 2., 2006, Santa Maria. **Anais** [recurso eletrônico]. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de Cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BENEDICT, Ruth. **Padrões de cultura**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BIESTA, Gert. A boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/09.pdf>>.

BISSOLI, Michelle de Freitas; MORAES, Aline J. de Andrade de Barroso; ROCHA, Sônia Cláudia Barroso da. A formação cultural do professor: Desafio e implicações pedagógicas. **Educação em perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2014.

CARLINDO, Eva Poliana. **Tornar-se professora: o capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente**. Dissertação (mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

CARVALHO, Alexandre Sônego de. **Formação cultural do professor no programa Pedagogia Cidadã**. Dissertação (mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2009.

CARVALHO, Eliete Martins Cardoso de. **A formação do professor da educação básica e a semicultura**. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CASTILHO, Sylvia Amélia Giraldi. **A formação do perfil do professor do século XXI**. Especialização em Metodologia do Ensino Superior, Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Unisalesiano, Lins, 2009. Disponível em: <<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/47908.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: NASSER, Ana Cristina (tradução). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago. 2003.

CRUZ, Lívia Lara da. **Magistério e cultura: A formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas nos museus**. 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

CUTI, Zeca Cumba. **Emancipação e educação**. Em torno do pensamento de Agostinho da Silva. 2º ciclo de estudos em Filosofia, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2013. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/76195/2/28203.pdf>>. Acesso em: 13. Jan. 2018

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí T. Henn. Constituição de um *ethos* de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 77-87, 2015. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

DALLA ZEN, Laura Habckost. **O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DE DUVE, Thierry. Cinco reflexões sobre o julgamento estético. **Revista Porto Arte**, Porto Alegre, v. 16, n. 27, nov. 2009.

DIAS, Marcela Camargos. O repertório cultural do professor: implicações no processo de formação das crianças. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, Belo Horizonte, v. 10, n. 13, p. 26-36, 2015.

DIEESE. Departamento Intersindical de estatística e estudos socioeconômicos. **Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica**. Nota Técnica, n. 141, out./2014. Disponível em <<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.pdf>>. Acesso em: 12.mar. 2017

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 133-166.

FABRIS, Eli; DAL'IGNA, Maia Cláudia. Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. **Pedagogia y Saberes**, n. 39, p. 49-60, 2013.

FABRIS, Eli; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n. 516, ano XVII, p. 56-61, dez. 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Arte, pensamento e criação de si em Foucault: breve ensaio. **Currículos sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 945-955, set./dez. 2015. Disponível em: 187 <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/fischer.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cinema e Pedagogia: uma experiência de formação ético-estética. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 139-152, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2290/1739>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 93-101, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100008&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100008&lng=pt&nrm=isso)>. Acesso em: 21 abr. 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos**



**investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 117-140.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 114, p. 197-223, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, jul./dez. 2003. Disponível em: <[http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2003\\_02/07\\_artigo\\_rosa\\_maria.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2003_02/07_artigo_rosa_maria.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2016.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GADEA, Carlos A. A “questão pós” e a crítica pós-moderna. In: GADEA, Carlos A.; BARROS, Eduardo Portanova. **A “questão pós” nas Ciências Sociais**. Curitiba: Appris Editora, 2013, p. 11-33.

GATTI, Bernardete A. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Estudos e pesquisas educacionais. Fundação Victor Civita, 2009. Disponível em <<http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>>. Acesso em: mar. 2017.

GUEDES, Betina; DALLA ZEN, Laura. Experiências estéticas: provocações acerca da formação. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 2, p. 68-80, 2015.

GUIMARÃES, Raziner. Só de sacanagem... Vou nadar em outro rio. **Revista Ecos**, n. 009, junho-2010. Disponível em: <[http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v\\_09/221\\_Pag\\_Revista\\_Ecos\\_V-09\\_N-03\\_A-2010.pdf](http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_09/221_Pag_Revista_Ecos_V-09_N-03_A-2010.pdf)>. Acesso em: mar. 2017.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nossos tempos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? In: JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 7-132.

JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999

JUSTINIANO, Célia Joaquim. **A arte como instrumento da prática pedagógica**. 2013. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/biologia/a-arte-como-instrumento-da-pratica-pedagogica/52471>>. Acesso em 25 jan. 2018.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LE GOFF, Jacques. Documento Monumento. In: \_\_\_\_\_. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996, p. 535-549.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência Artista**: Arte, estética de si e subjetividades femininas. 2005. 208f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever. **Educação, Sociedade e culturas**, n. 25, p. 235-245, 2007.

LOUZANO, Paula; ROCHA, Valéria; MORICONI, Gabriela Miranda; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010. Disponível em:  
<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf>>. Acesso em: 10. Mai.2017.

MATTELART; Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MUSTO, Fernanda Maria Fornazieri. **Capital cultural e habitus em professores de educação profissional de nível técnico influenciando o ato educativo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. Estética e arte na formação do professor de Educação Básica. **Revista Lusófona de Educação**, v. 17, n. 17, p. 103-121, aug. 2011. Disponível em:  
<<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2368>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

NOGUEIRA, Monique Andries. Experiências estéticas em sala de aula: a formação cultural de futuros professores. In: OLIVEIRA, Renato José de; LINS, Maria Judith Sucupira da Costa (Org.). **Ética e educação**: uma abordagem atual. Curitiba: CRV, 2009, p. 127-136.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia: Editora UFG, 2008a.

NOGUEIRA, Monique Andries. Experiências estéticas em sala de aula: possibilidades na formação cultural de futuros professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2008b.

NOGUEIRA, Monique Andries. Formação cultural: questões teóricas. **Salto para o Futuro**, v. 7, p. 8-13, 2010. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/10343907-formacaocultural.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017

NUNES, Monica Rebecca Ferrari. Passagens, paragens, veredas: semiótica da cultura e estudos culturais. In: SANCHES, Tatiana Amendola (Org.). **Estudos culturais: uma abordagem prática**. São Paulo: Editora Senac, 2011.

OLIVEIRA, Elaine Maria Dias de. **Espelhamento e/ou estranhamento?** A formação cultural (bildung) como o outro da Pedagogia. 2014. 125f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

OLORRUAMA, Daniela. **Estudo sobre a formação cultural**: a semiformação do professor do ensino estadual da região central da cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy ALVES (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-45.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641997000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004). Acesso em 26. Já. 20118

PAULA, Fernando Silva; TFOUNI, Leda. A persistência do fracasso escolar: Desigualdade e ideologia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 2009, 10(2), p. 117-127. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v10n2/v10n2a12.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 18. Jan. 2018.

PEREIRA, Marcos Vilella. Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 47/5, 25 nov. 2008.

PEREIRA, Marcos Vilella. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 18, p. 111-124, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2566/1990>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

PEREIRA, Marcos Vilella. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/12.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

PEREIRA, Marcos Villela. Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, [online], n. 47/5, p. 1-12, 2008. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2157Villela.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

RDBU. Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos. **Banco de dados**. 2018. [online]. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/>>.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. O prefixo “pós” e as ciências Sociais. In: GADEA, Carlos A.; BARROS, Eduardo Portanova. **A “questão pós” nas Ciências Sociais**. Curitiba: Appris Editora, 2013, 35-61.

SCHERER, Renata Porcher. **Cada um aprende de um jeito**: das adaptações as flexibilizações curriculares. Dissertação (mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SILVA, Maria da Graça Chabalgoity do Nascimento e. **A relevância da dimensão estética no ensino**: uma experiência de professoras em formação no projeto de contação de histórias. Dissertação (mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUSA, Ana Tereza Silva; FERREIRA, Maria Salonilde. **(Re)significando o conceito de docência**. 2009. Disponível em: <[http://www.afirse.com/archives/cd11/GT%2006%20-%20POL%C3%8DTICAS%20E%20PR%C3%81TICAS%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES/02\\_\\_RE\\_RESSIGNIFICANDO%20O%20CONCEITO.pdf](http://www.afirse.com/archives/cd11/GT%2006%20-%20POL%C3%8DTICAS%20E%20PR%C3%81TICAS%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES/02__RE_RESSIGNIFICANDO%20O%20CONCEITO.pdf)>. Acesso em: 10.jan. 2018.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Formação cultural de professores: conhecimento e sentipensar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009.

TARDIF, Maurice. O eterno desafio brasileiro da valorização docente. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n. 516, ano XVII, p. 62-65, dez. 2017.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batta Kreuch. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. **Formação e semiformação nos escritos educacionais de Theodor Adorno**. 2012. 83 f. Dissertação (mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/96330>>.

TRIERWEILLER, Pricilla Cristine. **A formação artístico-cultural do professor da educação infantil**: Experiências, trajetórias e significações. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-15, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VIANA, Nildo. Adorno: Educação e Emancipação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, v. 2, n. 4, 2005.

VIDAL, Fabiana Souto Lima. **Um olhar caleidoscópico nas/para as formações estéticas/culturais de professores(as)**: Experiências e construções de identidades docentes estéticas no curso de Pedagogia da UFPE. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.