



LÍGIA PILGER

PENSAR
COM IMAGENS

definições de cultura por e para professores

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

LÍGIA TERESINHA PILGER

PENSAR COM IMAGENS:
definições de cultura por e para professores

São Leopoldo
2021

LÍGIA TERESINHA PILGER

**PENSAR COM IMAGENS:
definições de cultura por e para professores**

Trabalho de Conclusão de Curso I
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia, pelo Curso de Pedagogia da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Habckost Dalla Zen.

São Leopoldo

2021

Dedico este trabalho a todas as pessoas que estiveram comigo ao longo desta caminhada, lutando e vibrando por cada conquista. Ao meus pais que, desde sempre, me incentivaram em tudo que almejei alcançar e, em especial, à minha orientadora Laura Dalla Zen, que me proporcionou todo o suporte para esta construção.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus, pelas inúmeras vezes em que solicitei força, acreditando não ser capaz de prosseguir.

Agradeço aos meus pais, Paulo Pilger e Noeli Pilger, que, mesmo sem terem concluído o ensino básico, sempre me incentivaram a estudar e fizeram tudo o que estava ao seu alcance para ajudar na conquista deste sonho.

Ao meu irmão, Alexandre Pilger, e à minha cunhada, Gabriela Greff, que, por muitos momentos, me ouviram e auxiliaram da melhor forma possível.

Ao meu companheiro de vida, Ezequiel Viegas, que sempre esteve comigo me auxiliando no que fosse necessário e fazendo acreditar que sou capaz.

A todas as professoras e professores, em especial à minha orientadora Laura Habckost Dalla Zen, por me acolher e me proporcionar todo o suporte. Antes de iniciar este TCC, acreditava que não iria conseguir, mas, a cada orientação e partilha de conhecimentos, eu ficava mais tranquila e segura sobre a minha capacidade. Foste muito importante durante todo esse processo.

Resumo

O presente trabalho possui como propósito compreender quais as definições de cultura constituem o discurso de um grupo de professoras, buscando problematizar, entre outros aspectos, “a conhecida e inexorável ambiguidade do conceito”. Para responder a esta pergunta, definiram-se como objetivos: a) abordar o conceito de cultura, tendo em vista seu caráter polissêmico; b) discutir alguns elementos acerca da formação cultural de professores, destacando sua importância; c) e, por fim, reunir pistas, a partir de um questionário online realizado com docentes, com o intuito de organizar definições de cultura por e para professores. A pesquisa se configura, portanto, como um estudo qualitativo, a partir do uso de um questionário online como técnica de pesquisa, o qual abarca um conjunto de perguntas com imagens. A análise dos dados obtidos, por sua vez, sugere duas ênfases no que se refere à compreensão de cultura por um grupo de 11 professoras: a primeira delas diz respeito à priorização e à valorização de práticas culturais locais, que (re)afirmam as identidades dos espaços em que elas, alunos e crianças estão inseridos, fazendo ver uma leve predominância do conceito particularista de cultura; e a segunda evidencia o quanto existe hoje o que poderíamos chamar de um “repertório escolar”, ao qual, muitas vezes, a escolha das professoras fica circunscrita, diminuindo, assim, as chances de a escola se constituir enquanto espaço de ampliação do repertório cultural. Assim sendo, reforça-se a importância de uma formação cultural de professores, que se ancore em uma concepção ampliada de cultura, diretamente relacionada à ideia de diversidade cultural.

Palavras-chave: Conceito de cultura. Estudos Culturais. Formação cultural de professores.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	7
2 CULTURA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	11
2.1 Notas sobre o conceito de cultura	11
2.2 Estudos culturais e Educação	16
2.3 Formação cultural dos professores	21
3 METODOLOGIA	28
4 DEFINIÇÕES DE CULTURA POR E PARA PROFESSORES	32
4.1 Quando se fala em cultura sempre vem algo daqui na cabeça: sobre modos de vida locais, únicos e originais	32
4.2 O colorido atrai a atenção e o prazer das crianças: sobre gostos e repertórios escolares	42
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	53
anexo	55

1 INTRODUÇÃO

A graduação em Pedagogia me despertou o interesse em compreender mais sobre temas trabalhados no decorrer das Atividades Acadêmicas. Esse interesse, desde o ingresso no curso, me levou a um envolvimento maior com disciplinas que ressignificaram saberes, em especial o estágio não-obrigatório, quando encontrei a oportunidade de praticá-los. Conseqüentemente, esse paralelo de experiências, teóricas e práticas, contribuiu para a minha constituição enquanto futura docente, instigando o interesse de pesquisa frente aos diferentes assuntos que permeavam meu cotidiano profissional.

Quando iniciei a reflexão sobre os possíveis temas para o Trabalho de Conclusão de Curso, atuava como estagiária em duas turmas de berçário, com faixas etárias entre três meses e dois anos de idade. Diversos momentos dessa importante experiência fomentaram meu desejo de estudar mais, influenciando diretamente meus interesses de pesquisa. Destaco dois temas relacionados com as vivências na área; são eles: percepção dos professores e professoras sobre o cuidar e o educar no berçário e o potencial pedagógico da música na educação infantil. Tendo em vista que a presença da música era algo frequente nas práticas das professoras titulares, tais momentos provocavam o meu interesse em pesquisar sobre a potência que a música pode ter na educação infantil. Assim, optei por seguir nessa direção.

Com o tema previamente escolhido, a etapa seguinte era estabelecer contatos com possíveis orientadores. Um dos primeiros retornos recebidos foi o da professora Laura Dalla Zen. Por entender que a temática proposta por mim já contava com um número significativo de trabalhos na área (inclusive, no próprio curso de Pedagogia da Unisinos), ela sugeriu que consultasse pesquisas desenvolvidas por ela, a fim de identificar se haveria ali algum outro assunto que me despertasse interesse. Ao observar que a professora possui como um de seus focos de estudo a formação cultural de professores, lembrei que esse tema esteve presente no início da minha licenciatura, mas que não foi aprofundado posteriormente. Assim sendo instigada a compreender mais sobre a temática, comecei a recuperar leituras realizadas anteriormente.

Logo, identifiquei a existência de diversos materiais significativos compartilhados no decorrer das Atividades Acadêmicas. Entretanto, foram raras as vezes em que ouvi diálogos ou incentivos sobre a formação cultural de e para

professores nos ambientes educacionais em que atuei como estagiária. Surgiu, então, o interesse em aprofundar os estudos sobre a relevância da formação cultural de professores, em razão da curiosidade e mesmo do prazer despertado em compreender mais sobre o assunto. Ao levar em conta que, ao escolhermos o tema de pesquisa, precisamos sentir satisfação nas buscas e leituras feitas, optei por mudar o foco da pesquisa.

Iniciaram-se, então, as reuniões de orientação sobre a nova temática delineada. Porém, já em nosso segundo encontro, percebemos que abordar o assunto de modo mais geral parecia não ser uma alternativa, na medida em que já existia um número relevante de dados sobre o consumo cultural de professores propriamente dito. Em sua pesquisa de mestrado: uma análise documental das pesquisas acadêmicas desenvolvidas entre os anos 2000 e 2017 sobre formação cultural de professores, Michele Bock (2018) destaca que, em uma primeira busca, ao utilizar os descritores “formação cultural” e “formação cultural de professores”, inúmeros trabalhos foram identificados nos diferentes periódicos consultados.

Em diálogo com a orientadora, entendemos que era preciso propor um recorte para este tema mais abrangente. Assim, definiu-se como problemática a identificação e compreensão das definições de cultura a partir da visão de professoras. Isto é, ao levar-se em conta 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 *apud* BOCK, 2018, p. 49), entendeu-se que seria interessante avançar nos estudos sobre formação cultural de professores investigando, justamente, o que eles têm a nos dizer sobre a ideia de cultura.

Bock aponta para três discursos educacionais, identificados em pesquisas sobre formação cultural de professores, que sustentam as várias noções que têm constituído essa formação ao longo dos anos. “Apesar de situarem-se em diferentes vértices teóricas, as pesquisas têm como ponto em comum a preocupação com essa área de formação, percebendo-a como extremamente relevante para a profissionalidade docente” (2018, p. 71-72). Dalla Zen, em sua pesquisa de doutorado, procurou, igualmente, “[...] evidenciar o modo como uma aposta comum, sob diferentes configurações, se dispersa pelo campo discursivo da formação de professores” (DALLA ZEN, 2017, p. 50).

Não nos interessa, aqui, nos debruçarmos sobre os diferentes tratamentos dados ao tema, mas, sim, mostrar que, tal como estudado pelas autoras, em

pesquisas da área, coexistem diferentes compreensões acerca da ideia de formação cultural de professores. E uma das marcas dessas diferenciações reside na própria polissemia do conceito de cultura.

Desse modo, **para além de estudar esse conceito um tanto escorregadio, me propus a dar voz aos sujeitos deste discurso, que vincula a cultura como constitutiva da formação docente, partindo do questionamento: afinal, o que é cultura para as professoras?** Para tanto, delinearam-se os seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL

* Identificar as compreensões de cultura que circulam mais fortemente entre um grupo de professoras, repercutindo em seu fazer docente;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- * Abordar o conceito de cultura, tendo em vista seu caráter polissêmico;
- * Discutir alguns elementos acerca da formação cultural de professores, destacando sua importância;
- * Reunir pistas, a partir de um questionário online realizado com docentes, que nos permitam organizar definições de cultura por e para professores.

No capítulo 2, será discutida, inicialmente, a “conhecida e inexorável ambiguidade do conceito de cultura”, a partir dos estudos de Zygmunt Bauman (2012); em seguida, apresentam-se as relações entre os Estudos Culturais e a Educação, na medida em que esta corrente teórica repercute fortemente no campo educacional, ao propor uma ampliação do conceito de cultura; por último, são trazidas discussões gerais sobre o tema da formação cultural de professores. Já no capítulo 3, apresenta-se a abordagem da investigação, de cunho qualitativo, bem como o caminho metodológico escolhido para a produção dos dados, qual seja: o questionário online com uso de imagens.

O capítulo 4, de cunho analítico, está organizado em duas seções, concebidas a partir da coleta realizada junto às professoras. A primeira delas se intitula: *Quando se fala em cultura sempre vem algo daqui na cabeça*: sobre modos de vida locais, únicos e originais, enquanto que a segunda recebe o nome de: *O colorido atrai a atenção e o prazer das crianças*: sobre gostos e repertórios escolares. As frases em destaque foram extraídas de respostas presentes no questionário utilizado como

instrumento de pesquisa. Por fim, no capítulo 5, são apresentadas as principais considerações advindas do trabalho realizado.

2 CULTURA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1 NOTAS SOBRE O CONCEITO DE CULTURA

Início o capítulo destacando que estou mergulhando em uma “terra de marimbondos” quando me proponho a lançar algumas notas ao sobre a já referida “[...] ambiguidade do conceito de cultura” (BAUMAN, 2012, p. 83). Não é fácil abordar essa noção, tendo em vista a polissemia de diálogos que o conceito tem levantado, apontando para diferentes sentidos (BOCK, 2018). Conforme Veiga-Neto (2003), inúmeras são as ressignificações do conceito ao longo da história e as mesmas estão se proliferando nas últimas décadas.

Monique Nogueira (2010) e Bock (2018) nos lembram que o termo cultura se deriva do latim *Cultur* e está originalmente relacionado a um conceito da natureza, associado aos cultivos dispensados no campo. Conforme Bock (2018) *apud* Eagleton (2011), com as mudanças históricas da humanidade, a palavra cultura passou por diversas transições. Deste modo, seu significado inicial sofre transformações a partir do século XVI e somente em meados do século XVIII, com o movimento iluminista, que a utilização do termo ganha força.

Segundo Monique Nogueira (2010), neste período, o termo “cultura” passa a ser entendido como o estado do espírito cultivado, quase sempre associado à ideia de “civilização” (NOGUEIRA, 2010 *apud* CUCHE, 1999). Sobre isso, Bauman (2012, p. 12) registra que, “[...] na segunda metade do século XVIII, a ideia de cultura foi cunhada para distinguir as realizações humanas dos fatos duros da natureza”. Emerge, assim, um modelo “universalmente humano” de cultura, colocando em foco a área crescente da condição humana.

Mais tarde, conforme Nogueira (2010, p. 8), “intelectuais nacionalistas utilizaram o termo ‘cultura’ para o que é autêntico, profundo, e ‘civilização’ para o que seria supérfluo, mero refinamento estrangeiro” (NOGUEIRA, 2010, p. 8). Neste caso, segundo Bock (2018, p. 44), ganharia força a ideia de “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”. Assim, já se fazem notar as oscilações da ideia de cultura ao longo dos tempos.

Tendo em vista essas oscilações, Dalla Zen (2017) se baseia nos escritos de Bauman (2012) para destacar o caráter polissêmico do conceito. O autor nos esclarece que, devido às “circunstâncias históricas não muito relevantes para o nosso tema, o termo ‘cultura’ foi incorporado a três *univers du discours* distintos” (BAUMAN, 2012, p. 89). Passaria a existir, assim, um termo com três conceitos distintos:

Em cada um dos três contextos ele organiza um campo semântico diverso, singulariza e denota diferentes classes de objetos, põe em relevo diferentes aspectos dos membros dessas classes, sugere diferentes conjuntos de questões cognitivas e estratégias de pesquisa (Idem).

O primeiro deles Bauman (2012) o descreve como “a cultura como conceito hierárquico”, conforme já comentado brevemente, “[...] igualmente conhecido como conceito universal ou conceito francês” (DALLA ZEN, 2017, p. 98).

O autor nos diz que o fato de essa perspectiva estar tão enraizada no senso comum, sobretudo no contexto ocidental, faz com que todo mundo a conheça bem, a mobilize em sua experiência cotidiana, embora, na maioria das vezes, de forma irrefletida (Idem).

Tendemos, por exemplo, a classificar e reprovar uma pessoa segundo o seu nível cultural, ou seja, “pela falta de cultura”. O mesmo ocorre quando distinguimos uma “pessoa culta”, de “alguém inculto”, sendo “alguém inculto” o antônimo de “uma pessoa que tem cultura” (BAUMAN, 2012), ou, ainda, ao enfatizarmos “[...] repetidas vezes a ‘transmissão da cultura’ como principal função das instituições educacionais” (BAUMAN, 2012, p. 90).

Nesse sentido, conforme destaca Dalla Zen (2017, p. 99), a partir dos escritos de Bauman (2012), a cultura estaria relacionada ao esforço consciente para se atingir um ideal de ser humano a ser alcançado, um ser humano “civilizado”. E ser civilizado, neste caso, corresponderia a “[...] a ‘estar de posse’ dos saberes legitimados, acumulados e transmitidos pela humanidade. Nesse sentido, o termo ‘culturas’, do ponto de vista hierárquico, dificilmente poderia ser usado no plural (DALLA ZEN, 2017, p. 99).

Veiga-Neto (2003, p. 3), baseando-se em Kant, diferencia Cultura de civilidade, “não entendendo aquela como uma decorrência necessária do desenvolvimento desta, ou seja, como o resultado de um aperfeiçoamento da civilização” (VEIGA NETO, 2003, p. 5). A civilidade, para Veiga Neto (2003, p. 5), denomina a

autorregulação dos comportamentos individuais e a cultura, por outro lado, “[...] era entendida como um conjunto de produções e representações que eram da ordem dos saberes, da sensibilidade e do espírito” (VEIGA NETO, 2003, p. 5).

Ademais, para o autor (2003, p. 5), neste período “a cultura seria um apanágio dos homens e das sociedades superiores”. Assim, descreve-se a diferença entre “alta cultura” e a “baixa cultura”, simplificando a alta cultura como a cultura dos homens que já tinham “chegado lá” (que passou a funcionar com um modelo a ser atingido); enquanto a baixa cultura como dos homens que ainda “não tinham chegado lá” (denominados menos cultivados). Emerge, então, uma perspectiva de cunho elitista, que se vale do conceito de cultura como dimensão diferencial e justificativa para a dominação e exploração (VEIGA NETO, 2003).

Entretanto, os defensores do monoculturalismo afirmavam que a universalidade está no nível dos princípios gerais e, se não houvesse um denominador comum a todas as culturas, não haveria uma comunicação entre as elas. Ou seja, não seria possível diferenciar uma cultura das demais.

E, sob o manto de um pretense humanismo universal, o que estava em jogo era a imposição, pela via educacional, de um padrão cultural único, que era ao mesmo tempo branco, machista, de forte conotação judaico-cristã, eurocêntrico e, é claro, de preferência germânico (VEIGA NETO, 2003 p. 6).

No que se refere a esta relação entre cultura e educação, Monique Nogueira (2010) aponta que, ao longo dos tempos, os currículos e os conteúdos considerados “educacionais” adotavam a concepção francesa e giravam em torno de saberes consagrados. Enquanto isso, críticos das áreas das ciências humanas “apontavam equívocos e afirmavam que muito do que era considerado ‘universal’ era apenas europeu, branco e masculino” (NOGUEIRA, 2010, p. 9), conforme já sinalizado por Veiga-Neto. Nesta perspectiva, para a escola, foi atribuída a tarefa de regular a sociedade, ao ser “colocada a serviço da limpeza do mundo” (VEIGA NETO, 2003, p. 6).

Um mundo mais limpo seria aquele em que, junto com a civilidade, se desenvolvesse também uma cultura universalista, em relação à qual as demais manifestações e produções culturais dos outros povos não passariam de casos particulares – como que variações em torno de um ideal maior e mais importante –, ou de simples imitações, ou de degenerescências lamentáveis (VEIGA NETO, 2003, p. 6).

No mesmo século XVIII, emerge, em contrapartida à ideia universalista de cultura, o conceito denominado por Bauman (2012) como “diferencial”, também conhecido como “conceito particularista ou conceito alemão”. O objetivo central do conceito consistia em perceber as diferenças dos modos de vida dos vários grupos sociais, de maneira a classificá-los. (DALLA ZEN, 2017, p. 99).

Nesta perspectiva, os alemães defendiam a compreensão de cultura como um conjunto de valores que constituem o patrimônio de uma nação, com base nos valores que diferenciam um povo do outro, sendo o principal diferenciador da condição humana (DALLA ZEN, 2017). Assim, “há uma clara mudança de ênfase: do universal para o particular, sendo o conceito diferencial de cultura incompatível com a noção de universais culturais” (DALLA ZEN, 2017, p. 98 *apud* BAUMAN, 2012).

Da mesma forma que ocorre conceito hierárquico, o conceito diferencial está arraigado no pensamento popular, ao afirmarmos ou definirmos a presença de diferentes culturas em nosso cotidiano. Dalla Zen exemplifica a constatação, apontando para a mobilização desse conceito “[...] ao fazermos afirmações que iniciam por: “a cultura europeia”, “a cultura baiana”, “a cultura afro...” (DALA ZEN, 2017, p. 98).

De modo mais geral, Nogueira (2010) comenta que o conceito de cultura é marcado por essa polarização ao longo de todo o século XVIII: enquanto, para os franceses, o conceito abrangia a civilização e o patrimônio como universal, para os alemães, o conceito se impunha com base nas tradições que marcam um determinado povo. Assim, oscila-se entre dois extremos, o universalista e o particularista.

Sobre isso, Bauman (2012, p. 111) acrescenta que “a única ideia de universalidade compatível com o conceito diferencial de cultura é a presença universal de algum tipo de cultura na espécie humana [...]” (BAUMAN, 2012, p. 111). Logo, “o conceito diferencial de cultura não é um concomitante accidental do clima intelectual da modernidade” (BAUMAN, 2012, p. 127).

Em suma, o conceito diferencial de cultura parece um constituinte indispensável da imagem de mundo moderna, intimamente relacionado às suas articulações mais sensíveis. Nessa íntima afinidade se encontra a verdadeira fonte de energia e persistência desse conceito (BAUMAN, 2012, p. 130).

Entretanto, conforme Dalla Zen baseada em Bauman (2012), “[...] o conceito diferencial mais justifica a suposta autoidentidade de um grupo social do que abarca

a ideia de ‘mistura cultural’, criando as condições para a emergência de um conceito genérico de cultura [...]” (2017, p. 98).

Quanto mais êxito obtém o conceito diferencial de cultura em dividir o cenário humano numa multiplicidade de enclaves autossuficientes e sem relação entre si, mais forte é a necessidade de enfrentar o problema da unidade essencial da espécie humana (BAUMAN, 2012, p. 130).

Isto é, “o que o conceito genérico combate é, justamente, a ideia de que existiria uma unidade inerente a cada formação cultural; ele alarga o conceito de cultura, na medida em que remete às fronteiras do homem e do humano” (DALLA ZEN, 2017, p. 99). Bauman detalha esse combate ao sintetizar as noções de cultura até então abordadas:

Se a noção hierárquica de cultura coloca em evidência a oposição entre formas de cultura “requintadas” e “grosseiras”, assim como a porte educacional entre elas; se a noção diferencial de cultura é ao mesmo tempo um produto e um sustentáculo da preocupação com as oposições incontáveis e infinitamente multiplicáveis entre os modos de vida dos vários grupos humanos – a noção genérica é construída em torno da dicotomia do mundo humano-mundo natural; ou melhor; da antiga e respeitável questão da filosofia social europeia – a distinção entre “actus hominis” (o que acontece ao homem) e “actus humani” (o que o homem faz) (BAUMAN, 2012, p. 130-131).

Logo, “de acordo com este enfoque, todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão ‘cultural’” (HALL, 1997, p. 32 *apud* DALLA ZEN, 2017, p. 101). Bock (2018, p. 47) destaca Raymond Williams, que enfatizou a “experiência comum de cada indivíduo como prática social” (2018, p. 47), ao provocar “[...] o deslocamento de uma ideia de cultura como nicho da arte canônica e absoluta para a inauguração de um materialismo cultural” (*idem*).

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 (BOCK, 2018, p. 47 *apud* NUNES, 2011, p. 23, *grifo* da autora).

Ainda que não se resolva a polissemia da noção de cultura, pois seguirão existindo tensões conceituais, Dalla Zen, inspirada em Bauman, aponta que é característica do humano “libertar-se da necessidade e conquistar a liberdade para

criar” (DALA ZEN, 2017, p. 102). “A agonia da cultura, portanto, está fadada a uma eterna continuidade; no mesmo sentido, o homem, uma vez dotado da capacidade de cultura, está fadado a explorar, a sentir-se insatisfeito com seu mundo, a destruir e criar” (BAUMAN, 2012, p. 154).

De qualquer modo, é importante notar que essa ampliação do conceito é bastante recente, tendo suas primeiras nuances há apenas um século. Inicialmente, estudos antropológicos, linguísticos e filosóficos vão de encontro às prerrogativas do conceito moderno e, em seguida, a sociologia também o coloca em xeque (VEIGA-NETO, 2003). “Mais recentemente, a politicologia e especialmente os Estudos Culturais foram particularmente eficientes no sentido [...] de nos mostrar a produtividade de entendermos que é melhor falarmos de culturas em vez de falarmos em Cultura” (VEIGA-NETO, 2003, p. 11 *apud* COSTA, 2000). E é em razão dessa contribuição e de sua decisiva repercussão no campo da Educação que, à continuação, dedicamos uma seção ao tema.

2.2 ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO

Conforme acabamos de ver, foi somente nos anos 20 do século passado que surgiram rachaduras no conceito moderno de cultura (VEIGA-NETO, 2003, p. 7), sendo os Estudos Culturais um marco importante neste aspecto. Sobre isso, Costa, Silveira e Sommer acrescentam que tal revolução “[...] operada pelos Estudos Culturais na teoria cultural concentrou-se neste terreno escorregadio e eivado de preconceitos em que se cruzam duas noções ou concepções extremamente complexas e matizadas como *cultura* e *popular*” (2003, p. 36, grifos dos autores). Os autores igualmente descrevem que a cultura em sua flexão plural “culturas” incorpora novas possibilidades de sentido:

É assim que podemos nos referir, por exemplo, à cultura de massa, típico produto da indústria cultural ou da sociedade techno contemporânea, bem como às culturas juvenis, à cultura surda, à cultura empresarial, ou às culturas indígenas, expressando a diversificação e a singularização que o conceito comporta (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36).

Logo, o termo mencionado anteriormente também é objeto de polissemia. Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 37), “do popular ao pop, nomeiam-se

movimentações das mais variadas gamas.” Assim, popular e pop frente a essa oscilação de significados, “[...] com frequência, apontam para distinções entre o que é popularesco, rebuscado, kitsch e o que é sofisticado, despojado, minimalista” (idem).

Como se percebe, as palavras têm história, vibram, vivem, produzem sentidos, ao mesmo tempo em que vão incorporando nuances, flexionadas nas arenas políticas em que o significado é negociado e renegociado, permanentemente, em lutas que se travam no campo do simbólico e do discursivo (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 37).

Veiga Neto (2003, p. 12) acrescenta que foi da filosofia da linguagem que saíram contribuições muito interessantes; afinal, a linguagem é sempre contingente, e, por esse motivo, sempre existe uma indeterminação nas coisas ditas, abrindo possibilidade para se continuar a conversação. E, nessas conversações, passa-se a dar voz a culturas que outrora não eram valorizadas, ou sequer referenciadas como tal. É por isso que, como ressalta o autor, as consequências desta virada são imensas (VEIGA-NETO, 2003):

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; SOMMER, 2003, p. 37).

Ainda conforme os autores, os trabalhos percursores dos Estudos culturais estão unidos por uma abordagem com ênfase na “importância de se analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade – seus diferentes textos e suas práticas – para entender os padrões de comportamento e a constelação de ideias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38). Assim sendo, investem-se em discussões sobre cultura invariavelmente enfatizando seu significado político (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

A partir dos trabalhos de Stuart Hall, Costa, Silveira e Sommer (2003) nos lembram o quanto as sociedades capitalistas são locais de desigualdade frente à etnia, às gerações e às classes. A cultura, assim, evoca a luta por significação, “[...] na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados

que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38).

É em relação a essa luta que analistas contemporâneos chamam a atenção para a denominada “revolução cultural” ao longo do século XX, ao salientarem que a cultura precisa ser estudada e entendida frente à “[...] expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38). Nesse sentido, os Estudos Culturais, para além de um conjunto de ideias ou pensamentos, constituem-se “[...] como um projeto político de oposição, e suas movimentações “sempre foram acompanhadas de transtorno, discussão, ansiedades instáveis e um silêncio inquietante” (HALL, 1996, p. 263 *apud* COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 40).

Essas movimentações, por sua vez, repercutem fortemente no campo educacional, tal como mencionado anteriormente. Sobre isso, Wortmann, Costa e Silveira (2015) complementam que, no Brasil, a entrada dos Estudos Culturais no campo ocorre em meados dos anos 1990. Além disso, destacam que essa aproximação da educação com os Estudos Culturais foi marcada por um livro denominado “Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos Estudos Culturais em educação”, composto por estudos desenvolvidos por autores referências em análises culturais, tais como: Angela McRobbie, Douglas Kellner e Henry Giroux.

Pensar os Estudos Culturais em Educação na América Latina implica, também, refletir sobre os entendimentos e os movimentos acerca dessa vertente teórica, na medida em que ela abre possibilidades para o compartilhamento de novos entendimentos, de conceitos e formas de olhar (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003), bem como para a ampliação da compreensão sobre a própria educação e os sujeitos envolvidos.

De certa maneira, pode-se dizer que os Estudos Culturais em Educação constituem uma resignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 54).

Nesta lógica, os autores acrescentam que o diálogo dos Estudos Culturais com a Educação torna possível observar uma escola perdida e colocada como instrumento de dominação, bem como um local simbolicamente rico e prestigioso por distribuir saberes e habilidades (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Assim sendo, ao

confrontar essa concepção, os Estudos Culturais contribuem, entre outros aspectos para:

[...] a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 21).

Diante desta perspectiva, diversos projetos de pesquisa, iniciação científica, dissertações de mestrado e teses de doutorado são desenvolvidos, oportunizando a ressignificação de artefatos tradicionalmente tidos como pedagógicos, assim como a problematização e a análise das práticas escolares com objetivos de estudo a partir de uma ótica cultural (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Vale ainda destacar que as abordagens dos Estudos Culturais em Educação se valem de contribuições metodológicas e teóricas de diferentes campos (Idem).

Assim, “[...] pelas movimentações dos EC e por seus cruzamentos com a educação e a pedagogia, encontramos subsídios para afirmar que a educação se dá em diferentes espaços do mundo contemporâneo, sendo a escola apenas um deles” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 57). Ou seja, somos educados por diferentes artefatos expostos e particulares visões do mundo. A compreensão de cultura, então, aparece alargada, uma vez que, para além do acesso a um conjunto de bens culturais ou a modos de vidas inerentes a determinados grupos, tem-se um entendimento de que cultura são os diferentes espaços sociais que nos ensinam modos de ser e estar no mundo, em determinado tempo e lugar. Isto é, não são apenas a escola e os bens culturais legitimados que “nos ensinam” esses modos, visto que os processos educativos têm lugar nos diferentes lugares pelos quais circulamos.

Conforme Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 57), “é a isto que nos referimos quando usamos as expressões currículo cultural e pedagogia da mídia.” Sobre isso, Wortmann, Costa e Silveira (2015) relatam que as análises, discussões e aproximações dos Estudos culturais com a Educação evidenciam um dos conceitos-chave denominado “pedagogias culturais, na medida em que ele visa à abordagem da multiplicidade dos processos educativos.

Autores como Steinberg e Kincheloe “[...] afirmam que ‘áreas pedagógicas’ podem ser entendidas como ‘aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido,

incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc.” (STEINBERG e KINCHELOE, 2004, p. 14 *apud* WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015, p. 37). As autoras ainda complementam ao evocarem Giroux e McLaren (1995, p. 144), os quais “argumentam que ‘existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades” (GIROUX e MCLAREN, 1995, p. 144 *apud* WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015, p. 37).

Notadamente sobre o espaço da escola, Costa, Silveira e Sommer (2003) ressaltam que, até pouco tempo atrás, desenvolver um ensino significativo baseava-se em considerar as particularidades sociais, econômicas e culturais de um grupo de alunos/as. Porém, atualmente esse conceito de realidade foi ampliado, uma vez que se evidencia um currículo que reflete “um embate de forças e seus saberes e práticas investem na produção de tipos particulares de sujeitos e identidades sociais” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 58).

Em outras palavras, o que precisamos continuar a investigar, discutir, destacar, mostrar é a positividade do poder, sua capacidade de produzir subjetividades e identidades. É nesta direção que os Estudos Culturais têm enfatizado a produtividade dos poderes e saberes no ordenamento da vida social (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 58).

Nesse sentido, em referência ao papel do/a professor/a “[...] novas formas de conceber a escola, os conhecimentos e o currículo, desafiam-nos a ultrapassar a noção de transmissores de informações” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 58). Os docentes passam a ser considerados/as como “produtores culturais” e, deste modo, as práticas pedagógicas devem privilegiar a organização de experiências pelas quais os/as estudantes podem “vislumbrar o caráter socialmente construído ‘de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores” (GIROUX, 1995, p. 101 *apud* COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 58). E assim, o/a educador/a é o responsável por examinar a pedagogia cultural e escolar se quiser dar sentido ao seu processo educacional (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015).

É nesta perspectiva que compreender as noções de cultura mobilizadas por um grupo de professoras adquire sentido, na medida em que, quaisquer que sejam suas escolhas para a mediação de conteúdos escolares, elas estarão impregnadas de

representações e valores. Isto é, as escolhas docentes atuam, decisivamente, na maneira como os alunos enxergarão e se relacionarão com o mundo. Por isso pensar sobre elas e abordar a formação cultural de professores me parece uma discussão pertinente, em um mundo no qual os espaços sociais se multiplicaram acentuadamente, sobretudo em razão das digitalidades.

2.3 FORMAÇÃO CULTURAL DOS PROFESSORES

Foi somente a partir da década de 1950 que a docência passou a incorporar valores profissionais, criando condições para a profissionalização dos professores e a emergência da ideia de “necessidade formativa docente” (DALLA ZEN, 2018). É essa compreensão que cria as condições para a emergência do “[...] discurso que articula as artes e a cultura a formação de professores” (DALLA ZEN, 2018, p. 160).

É a partir da década de 1990, porém, que podemos notar o fortalecimento desse discurso por meio da proliferação de pesquisas na área. É fundamental destacar, porém, que ele ganha contornos bastante particulares no Brasil, diferenciando-se da ideia de formação cultural em outros países, como os de origem anglo-saxônica (DALLA ZEN, 2018):

Em uma rápida pesquisa em bases de dados e sites de busca, constata-se que, nesses países, a ideia de formação cultural de professores aparece associada aos conceitos de interculturalidade e diversidade cultural. Assim sendo, trata-se de ênfases que diferem da noção mais comumente disseminada no Brasil (seja em pesquisas ou políticas públicas), que pressupõe um processo de formação mobilizado pela experiência com as artes e a cultura, ainda que não, necessariamente, excluindo os conceitos mencionados

Essa constatação, de alguma maneira, faz ver o quanto as relações entre cultura e formação docente são produzidas a partir de urgências históricas distintas: enquanto no Brasil a urgência estaria em formar “para as artes e a cultura”, em função, por exemplo, do perfil de quem opta pela carreira docente hoje, em outros países, a urgência residiria em formar “para outras culturas”, estabelecida, possivelmente, pelos altos fluxos imigratórios.

Fica evidente, assim, que tais discursos abrangem as necessidades de cada país em questão. “Tanto é que há a preocupação de como se formam professores ‘para as artes e a cultura’ em diversos países; a diferença talvez seja o fato de essa formação, precisamente, não se constituir, para eles, uma ‘necessidade formativa docente’” (DALLA ZEN, 2018, p. 161). Nesta perspectiva, a autora elenca alguns

pontos estratégicos, os quais fazem ver a “[...] emergência da ideia de cultura como necessidade formativa docente” (idem).

O primeiro ponto diz respeito à ampliação do conceito de cidadania. Ser cidadão pressupõe, com o advento do Estado Bem-Estar Social, não gozar apenas de direitos civis e políticos, mas, igualmente, dos então chamados direitos sociais. Dentre esses direitos, temos os próprios direitos culturais:

Desse modo, é reconhecida, ainda hoje, uma indissociabilidade entre cidadania e direitos sociais, estes positivados, em âmbito internacional, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e detalhados, posteriormente, por meio do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DALLA ZEN, 2018, 162).

O segundo ponto se refere à “utopia de socializar a cultura moderna” (DALLA ZEN, 2018, p. 162), visando à acessibilidade dos bens culturais para todos e a própria formação de público para as artes e a cultura. Isto é, nos referimos, aqui, ao fortalecimento da ideia de democratização cultural. Por fim, e não menos importante, o terceiro ponto aponta para o atual perfil dos professores brasileiros. Ao partir-se “[...] do entendimento de que a escola é uma ponte profícua entre alunos e determinados bens culturais” (idem, p. 164), sendo os docentes, muitas vezes, carentes de acesso à cultura, as políticas de formação passam a atentar para o desenvolvimento cultural e estético desses profissionais.

Monique Nogueira (2008), pioneira nos estudos sobre formação cultural de professores em âmbito brasileiro, a partir de uma revisão de literatura mais geral, sobre formação de professores, já trazia a importância das atividades culturais neste contexto. Afinal, na medida em que se atribui a instituições de ensino a tarefa de formadoras, elas passam a ser responsáveis por:

[...] introduzir elementos de *culturização*, o que significa incorporar o interesse pela cultura em suas diversas manifestações e formas artísticas. Evidentemente, se inclui aqui a necessidade de aproximar-se, para tentar entendê-la ou conhecê-la melhor, da cultura que por motivos diversos permanece à margem da cultura acadêmica, mas que influi na infância e, sobretudo, na adolescência e juventude: conhecer novos estilos e novas formas musicais, os códigos de valores, as linguagens específicas (IMBERNÓN, 1997 *apud* NOGUEIRA, 2008, p. 42).

Segundo a autora, de acordo com os estudos de Sacristán, “se os professores não possuem cultura em profundidade, não podem ensinar cultura nem sequer nos

níveis mais elementares [...]” (SACRISTÁN, 1996, p. 3 *apud* NOGUEIRA, 2008, p. 42). Partindo dessa lógica, para que o professor possa ampliar o seu repertório cultural, ele precisa de experiências desta ordem que incrementem a formação docente. Também destaco que “[...] ampliar o repertório cultural não tem a ver, diretamente, com a qualificação da prática docente e, por esse motivo, não é algo que possa ser instrumentalizado” (DALLA ZEN, 2017, p. 104).

Para contribuir com esta discussão, trago, ainda que brevemente, os conceitos propostos por Dalla Zen (2017), em sua tese de doutorado, sobre “experiência” e “formação”. Conforme a autora, a palavra experiência se configura como um conceito amplo, sendo este discutido por vários autores. Ela, por sua vez, se propõe a inscrevê-lo, a trabalhar com ele, especificamente, no campo pedagógico. Dalla Zen afirma que “inscrever a experiência no campo educativo não é outra coisa que enfatizar a implicação desse campo, tão prescritivo, com a vida e sua vitalidade, com a vida e o que ela traz de interrupção” (DALLA ZEN, 2017, p. 92).

Diante disso, a autora reforça as reflexões de Larrosa sobre o termo, quando ele sugere que façamos duas coisas: “[...] reivindicar a experiência e fazê-la soar de outro modo como palavra” (LARROSA, 2015, *apud* DALLA ZEN, 2017, p. 92). No que se refere ao primeiro aspecto, Dalla Zen comenta que “reivindicar a experiência seria como dar-lhe certa dignidade, legitimidade” (*idem*). Isso porque, embora o saber da experiência seja referido ao tratarmos da pluralidade do saber docente, ele costuma estar em um degrau abaixo dos demais saberes, a exemplo do pedagógico e do próprio saber científico ou disciplinar; ou, ainda: ele aparece vinculados [...] às experiências cotidianas do trabalho do professor. Isto é, ainda que essas experiências sejam consideradas, subentende-se uma aplicabilidade quase imediata – o aclamado saber da prática” (DALLA ZEN, 2017, p. 93).

É por isso que a autora, juntamente com Larrosa, afirma que reivindicar a experiência, dar-lhe um lugar, neste caso, no campo da formação de professores, significa “dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente desprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida...” (LARROSA, 2015, p. 40 *apud* DALLA ZEN, 2017, p. 93).

Já em relação ao conceito de formação, Dalla Zen (2018, p. 103) se debruça sobre o pensamento de Foucault, ao entender a formação como uma prática que tem por objetivo construir a si mesmo (FOUCAULT, 1984, *apud* DALLA ZEN, 2017). Nesse

sentido, pensar a formação, nesta perspectiva, implica “[...] fazer referência a termos como *cuidar de si, converter a si, ocupar-se consigo mesmo* [...]” (DALLA ZEN, 2017, p. 102, grifos da autora). Entre outros termos, podemos dizer, também, que essa compreensão remete a práticas por meio das quais os homens procuram se transformar e se modificar, sendo criadores de si. Como aponta a autora (2017), formação pressupõe, neste caso, um processo ativo, a um exercício contínuo de transformação de si.

Bock (2018), ao tratar do conceito de formação cultural, destaca que alguns autores o compreendem enquanto um processo de apropriação da cultura que poderia melhorar as práticas educativas. A autora, porém, faz um adendo, ao comentar que, para além desse entendimento, é possível pensar a questão de uma maneira menos prescritiva, mas que não deixaria de favorecer “[...] outras formas de o professor olhar para si mesmo e para sua prática pedagógica” (DALLA ZEN, 2017, p. 104 *apud* BOCK, 2017, p. 51).

Nesta lógica, Bock (2018, p. 51), em concordância com Dalla Zen (2017, p. 105) entendem a formação cultural como um caminho que possibilita o pensamento e a auto reflexão sobre si, oportunizando ao docente, entre outros aspectos, olhar por outros vieses suas práticas de sala de aula. Sobre isso, Dalla Zen nos alerta:

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 ampliam, 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 atuam na maneira de agir do professor, no seu *ethos* docente (DALLA ZEN, 2017, p. 105).

Outro ponto que considero fundamental nesta discussão é a ressalva de Nogueira, ao afirmar que “[...] para que o docente seja capaz de estabelecer uma empatia com os alunos e suas diversas produções culturais, a formação cultural ampla por parte dos professores é fundamental” (NOGUEIRA, 2008, p. 47). Ou seja, ainda que os alunos não tenham acesso a experiências culturais diversas e não sejam do mesmo estrato social, as “[...] experiências culturais múltiplas podem ser objetivo de reflexão para os professores acerca de seus próprios conceitos” (NOGUEIRA, 2008, p. 47).

Conforme percebemos diariamente, estamos diante de um mundo dinâmico e veloz, e o docente não estando familiarizado com tais transformações e diferentes formas de expressão perde a chance de se aproximar de seus alunos (NOGUEIRA, 2008). A autora complementa que está clara “a importância das múltiplas experiências na formação do professor, pois não se vê nem se ouve ‘além do nível superficial da vista e do som’ sem um longo e contínuo processo de aprendizado” (NOGUEIRA, 2008, p. 50). Do mesmo modo, “pensar em um projeto pedagógico que alimente em seu bojo experiências culturais múltiplas pode se efetivar como um canal promissor para a comunicação entre a escola e o jovem” (NOGUEIRA, 2008, p. 49).

Entretanto, tal como apontado Nogueira (2008), historicamente, os professores vêm recebendo baixos salários no Brasil e convivendo com péssimas condições de trabalho, acarretando na impossibilidade de investimento desses profissionais na própria formação. Em pesquisa realizada por ela na Universidade Federal de Goiás (UFG), sobre a formação e os hábitos dos professores, a autora traz dados bastante alarmantes, ao concluir que:

A grande maioria dos entrevistados apresentou uma formação cultural precária, com poucas experiências estéticas, tanto em sua infância/adolescência quanto em sua fase adulta; as menções a cursos regulares eram raras e a frequência atual a eventos, baixíssima (NOGUEIRA, 2008, p. 64).

Em se tratando do consumo cultural por parte dos professores, Dalla Zen (2017) refere uma pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2004, que evidencia o quanto as experiências culturais do professor brasileiro assemelham-se, em sua maioria, às dos estudantes. Nas informações trazidas pela pesquisa e analisadas por Dalla Zen, é possível perceber que a porcentagem de docentes que relatam participar de experiências culturais é significativamente maior do que a porcentagem daqueles que dizem não participar. Todavia, essas informações demonstram, igualmente, que a maior parte das atividades realizadas pelos docentes ocorre em âmbito doméstico, como assistir a filmes, por exemplo (DALLA ZEN, 2017).

Ainda de acordo com a autora (2017, p. 45), a análise por renda explica que “as menores proporções de frequência a eventos estão nas menores faixas de renda familiar” (UNESCO, 2004, p. 93 *apud* DALLA ZEN, 2017, p. 43). Entre tantos outros espaços sociais, a proletarização do magistério se faz ver nestes dados, que também

demonstram que, nos últimos anos, os alunos que buscam a docência pertencem, em sua maioria, às classes C e D, são egressos do sistema público de ensino, tiveram dificuldades para ingressar no ensino superior e fruíram de poucos recursos para investir em “[...] maior riqueza cultural e acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens” (FVC, 2010, p. 149 *apud* DALLA ZEN, 2017, p. 44).

Como sinalizado na introdução do trabalho, as pesquisas de Dalla Zen (2017) e Bock (2018) trazem, igualmente, informações significativas sobre os sentidos atribuídos à formação cultural de professores em pesquisas acadêmicas. Dalla Zen, em seus estudos, visa, entre outros aspectos, “[...] mapear como o tema da formação cultural de professores se dispersa em produções acadêmicas das duas últimas décadas” (DALLA ZEN, 2017, p. 58). Para tanto, a autora seleciona dez autores para análise, separando as obras por ênfases: formação cultural em sua dimensão emancipatória; formação cultural em sua dimensão ético-estética e, formação cultural e sua relação com a prática pedagógica.

De modo resumido, podemos dizer que atribuir um caráter emancipatório à formação cultural supõe compreendê-la como direito e patrimônio de todos, possibilitando “a construção de uma prática docente que tenha na cultura um de seus mais importantes esteios” (NOGUEIRA, 2009, p. 127 *apud* DALLA ZEN, 2017, p. 49). Ou seja, ela aparece, aqui, diretamente relacionada ao exercício da cidadania.

Já a formação cultural em sua dimensão ético-estética abarca tema enquanto “[...] uma abertura necessária para que possamos” [...] “vislumbrar o trabalho docente como território de criação, e não de reprodução ou apropriação de modelos prontos” (DALLA ZEN, 2017, p. 103). Nesta perspectiva, Fischer complementa, ao dizer que a formação ético-estética de futuras professoras poderia se valer, por exemplo, [...] das estratégias de linguagem do próprio cinema, para promover o pensamento sobre si mesmo, em termos artísticos, éticos e políticos, e em articulação com a preparação para a docência” (FISCHER, 2011, p. 139 *apud* DALLA ZEN, 2017, p. 167).

No que se refere à formação cultural e sua relação com a prática pedagógica, Dalla Zen comenta que existe um conjunto de investigações que propõem, de forma mais direta, a associação entre ampliação das experiências culturais e qualificação do fazer docente. Trata-se de trabalhos que sugerem que, “por meio dessa sensibilização, o professor passa a lidar de outra forma com os elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem” (NEITZEL; CARVALHO, 2011, p. 119 *apud* DALLA ZEN, 2017, p. 57).

Fernanda Bock (2018), por sua vez, se debruça sobre pesquisas acadêmicas realizadas, especificamente, entre os anos 2000 e 2017, com o intuito de descrever e analisar as “coisas ditas” sobre formação cultural de professores, bem como investigar os sentidos veiculados e produzidos sobre formação cultural. Assim sendo, identifica, assim como Dalla Zen (2017), três discursos que podem ser vislumbrados no interior desses trabalhos, os quais sustentam as ideias acerca deste tipo de formação; são eles: formação cultural de professores e emancipação; formação cultural de professores e enriquecimento das práticas pedagógicas; formação cultural de professores e produção ética-estética.

Em razão de os resultados serem muito próximos aos alcançados por Dalla Zen (2017), não serão detalhadas as compreensões sobre cada um dos discursos. O importante, aqui, é mostrar as diferentes nuances que o tema assume ao ser transformado em objeto de pesquisa.

Gostaria de destacar, por fim, uma constatação feita a partir da leitura das diferentes pesquisas citadas nesta seção: os autores, embora ressaltem a importância da formação cultural de professores, o fazem destacando, ao mesmo tempo, as poucas experiências desta natureza que os docentes costumam ter. Isso, por sua vez, incide, direta e indiretamente, nas práticas pedagógicas e na mediação dos conteúdos.

Ainda que este trabalho de conclusão não diga respeito à temática propriamente dita, espera-se que ele possa contribuir para as discussões. Entender a compreensão de cultura por parte de professores pode fornecer pistas interessantes para que sejam criadas estratégias, no intuito de qualificar a abordagem da formação cultural frente aos próprios docentes.

3 METODOLOGIA

Para Gil (2017), uma investigação é necessária quando não se dispõe de informações suficientes para responder a um problema, podendo-se “[...] definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2017, p. 17). Nesse sentido, ressalta-se que este trabalho está inserido na área da educação, ao visar à construção de um estudo que tem como intuito identificar as compreensões de cultura que circulam mais fortemente entre um grupo de professoras, repercutindo em seu fazer docente.

Ou seja, nesta perspectiva, este é o problema proposto, o qual será trabalhado mediante o uso do “[...] concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos e técnicas de investigação científica” (GIL, 2017, p. 17). Inicialmente, é importante notar que se trata de uma investigação de cunho qualitativo. Segundo Gil (2017), foi a partir da década de 1970 que a pesquisa qualitativa passou a ser reconhecida como importante para o estudo de experiências vividas, com base nos processos de interação social.

Para Spada, o estudo de natureza qualitativa oferece um conjunto de procedimentos que possibilitam a análise e a compreensão do cotidiano, na medida em que “[...] a sociologia positivista, com seus métodos quantitativos, não deve ser a única forma de pesquisa para a compreensão de fenômenos referentes aos homens” (2020, p. 43). “Criador do positivismo, Augusto Comte (1798-1857) defendia a unidade entre as ciências e a utilização de um modelo denominado científico, que tratava de forma completa a realidade social humana” (SPADA, 2020, p. 43), tendo como base a compreensão da ciência social como um campo neutro e objetivo.

Após vislumbrar diferentes possibilidades para dar conta do problema e dos objetivos deste trabalho, optamos por seguir com a pesquisa descritiva, que “tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (GIL, 2017 p. 26). Essa descrição pode ser elaborada com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis a partir das características de um grupo. Ademais, as pesquisas descritivas vão além da simples identificação de variáveis, podendo determinar a natureza dessa relação.

Assim, ao levarmos em conta um dos objetivos da investigação, qual seja: reunir pistas que nos permitam organizar definições de cultura por e para professores,

é possível dizer que essas pistas nos ajudarão na descrição de algumas características do grupo pesquisado. Ainda sobre a pesquisa descritiva, Cervo

[...] destaca o fato de ela buscar os fatos mais autênticos possíveis, na medida em que “procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com os outros, sua natureza e suas características” (CERVO, 2017, p. 61 *apud* SAUERESSIG, 2019, p. 25).

Para levantar os dados que nos ajudarão no delineamento dessas pistas e na descrição de algumas características das professoras, elegeu-se o questionário online como técnica de pesquisa. Segundo Gil (2017, p. 94), “pode-se verificar que o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato”. Entretanto, por se tratar de uma coleta de dados para a qual o pesquisador formula as perguntas, é importante considerar que o levantamento, por se basear exclusivamente nas informações proporcionadas pelos sujeitos, sempre apresentará algumas limitações no que se refere ao estudo das relações sociais mais amplas. (GIL, 2017).

O questionário utilizado foi elaborado com base em regras práticas trazidas por GIL (2017), objetivando a fácil compreensão pelos respondentes e que eles se sentissem confortáveis para respondê-lo e dar sua opinião. Além disso, por ser online, atentou-se, ainda mais, para a clareza na construção das perguntas, uma vez que a pesquisadora não estaria presente para esclarecer qualquer dúvida. Por fim, tal como expresso no título do TCC, foram utilizadas imagens em um conjunto de questões.

Presentes na variedade de produtos culturais expressivos de determinada sociedade, as imagens possuem dois espaços determinantes para a sua percepção: o olhar de quem a produz, ou do autor, e o outro de quem a recebe. Sabemos que as percepções aproximadas ou equivalentes podem ser provocadas pela contemporaneidade dos sujeitos, “aqueles que compartilham do seu programa de produção” (VICENTE, 2008, p. 147).

Nesse sentido, por entender que os participantes da pesquisa são sujeitos de uma cultura, inserida em tempo e espaço específicos, o compartilhamento de imagens visou ao enriquecimento da coleta. Porém, o importante em uma pesquisa que se vale de imagens consiste no fato de ela permitir “[...] pensar a multiplicidade de interpretações possíveis, não pela simples subjetivação, e sim pela capacidade de se estabelecer classes de correspondências” (VICENTE, 2008, p. 147). Ou seja, não se

trata de estabelecer relações de causalidade entre imagens referenciadas e possíveis definições de cultura, mas de abrir um leque de interpretações possíveis e, mediante um olhar teórico, sugerir classes de correspondência. Estas, por sua vez, são descritas no capítulo analítico propriamente dito.

Inicialmente, foram perguntados no questionário aspectos mais gerais acerca da formação e da inserção profissional dos professores. Posteriormente, as indagações se voltaram ao problema mesmo da pesquisa, buscando extrair elementos que ajudem a compreender a ideia de cultura que circula mais fortemente entre o grupo participante. Após, então, a obtenção das respostas, foi possível analisar, através de indicadores, gráficos e justificativas, os dados obtidos. Para Gil,

O processo de análise dos dados envolve diversos procedimentos: codificação das respostas, tabulação dos dados e cálculos estatísticos. Após, ou juntamente com a análise, pode ocorrer também a interpretação dos dados, que consiste, fundamentalmente, em estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com outros já conhecidos, quer sejam derivados de teorias, quer sejam de estudos realizados anteriormente (GIL, 2017, p. 103).

Definir a natureza da amostragem também é algo indispensável para a análise dos dados. Neste trabalho, foi utilizada a amostragem por conveniência para a seleção dos respondentes, escolhidos por proximidade e não representando, portanto, uma mostra total da população investigada. Do mesmo modo, ressalta-se que, por se tratar de um estudo qualitativo, não houve uma interpretação estatística dos dados, mas, sim, uma interpretação dele, a partir de uma leitura teórica.

4 DEFINIÇÕES DE CULTURA POR E PARA PROFESSORES

Conforme comentado, a coleta dos dados se deu a partir de um questionário online, o qual foi compartilhado, prioritariamente, por meio do aplicativo WhatsApp. O instrumento foi composto por dez questões, sendo que seis delas, à exceção das de cunho mais geral, faziam referência, direta ou indiretamente, a imagens (ANEXO). A elaboração do questionário durou, aproximadamente, duas semanas, nas quais agrupei ideias para elaborar as perguntas em diálogo com a orientadora. Neste período, fomos alinhando o instrumento com os objetivos do estudo.

Após finalizar esta etapa, quando começaria o envio do questionário, observei que tinha um grupo muito pequeno de docentes no meu entorno, aproximadamente seis pessoas, o que poderia prejudicar a investigação. Por isso, decidimos ampliar a forma de coleta, compartilhando a pesquisa em diferentes redes sociais, com o objetivo de aumentar a amostra, isto é, o número de respondentes.

Inseri o questionário em diferentes redes sociais, solicitando que pessoas conhecidas também o compartilhassem com outras docentes. Após uma semana deste movimento, havia recebido apenas cinco retornos. Assim, compartilhei novamente o questionário, disponibilizando mais dez dias. Passado este tempo, foi possível reunir 11 respostas.

Infelizmente, os retornos não ocorreram conforme o esperado, pois aguardava, no mínimo, 20 questionários preenchidos. Todavia, precisei seguir adiante, adentrar na parte analítica do trabalho. Assim, à continuação, seguem as considerações feitas a partir dessa coleta, que, ao meu ver, embora longe de esgotarem o tema, trazem contribuições importantes, as quais nos auxiliam a dar conta do problema de pesquisa.

4.1 QUANDO SE FALA EM CULTURA SEMPRE VEM ALGO DAQUI NA CABEÇA: SOBRE MODOS DE VIDA LOCAIS, ÚNICOS E ORIGINAIS

Em grande parte dos retornos obtidos, nota-se uma tendência em mobilizar o conceito de cultura a partir de valores e costumes locais, trazendo à tona questões identitárias e, por vezes, a reprodução de um repertório já bastante estabelecido. Conforme apresentado ao longo da investigação, o termo cultura possui um caráter

polissêmico e foi incorporando a discursos distintos ao longo dos anos, mediante circunstâncias históricas específicas. Ou seja, definir o que é cultura não é fácil, pois sempre existiram e existirão conflitos conceituais.

Todavia, é possível dizer que o multiculturalismo no qual estamos inseridos abre perspectivas desafiadoras e, ao mesmo tempo, produtivas e interessantes no campo pedagógico. Por isso, precisamos refletir sobre como o papel do pedagogo se amplia, sendo por meio dele que se dará essa conversação. Tendo em vista que “toda prática social tem dimensão cultural [...]” (ALMEIDA, 2010, p. 14), “cultura e educação não se dissociam, pois, os processos educativos, sejam institucionais ou não, inserem-se em uma cultura” (Idem, p. 15).

Assim sendo, reforça-se a relevância em se conhecer as perspectivas culturais do grupo de professoras participante da pesquisa, visto que todas suas escolhas pedagógicas pressupõem uma marca cultural. Tal como anteriormente observado, a “marca” da cultura local tende a predominar no discurso do grupo de docentes. Um primeiro exemplo significativo dessa valorização são as respostas relativas à seguinte pergunta: *Ao pensar em cultura, qual a primeira imagem vem à sua cabeça*. Sendo a maioria das respostas relacionadas a experiências locais, a exemplo de:

Bandeira do RS¹
Danças gaúchas
Pensei nas baianas

Gosto muito da nossa cultura do Sul, quando se fala em cultura sempre vem algo daqui na cabeça.

Outro exemplo que demonstra essa valorização ocorre quando solicito: *Eleja três imagens que melhor definem cultura para você*. As três imagens mais referenciadas pelas professoras foram, nesta ordem: a cuia de chimarrão (9), o grafite (6) e a do Bumba meu boi (5). A primeira denota uma forte ligação com a cultura local, do Rio Grande do Sul; já segunda nos faz refletir sobre a cultura mais acessível às crianças e alunos com quem as docentes trabalham (das 11, oito integram a rede

¹ As respostas foram inseridas sem qualquer correção gramatical.

pública de ensino); e a última faz referência a uma dança folclórica brasileira, típica das regiões Norte e Nordeste.



Em relação às justificativas de escolha dessa indagação, tem-se as seguintes respostas:

Dentre as opções propostas enaltecendo a cultura local a exemplo do chimarrão, seguida da cultura popular a exemplo da arte de rua e ainda os livros que são registros de culturas diversas.

sao culturas regionais e também a cultura literária, acrescentaria uma quarta imagem(da senhora cozinhando , mas so podemos optar por 3)

Imagens que caracterizam um pouco da nossa cultura.

Como falei na outra resposta, em alguma instância todas representam elementos das culturas humanas. Escolhi as três pq são de contextos diferentes "clássico" europeu, urbano, regional brasileiro...

As justificativas em relação às escolhas feitas não tinham caráter obrigatório, sendo que apenas quatro professoras discorreram sobre o porquê da sua opção. Três delas, embora ampliem a discussão, reafirmam a cultura local, ao utilizarem expressões como: *cultura local; culturas regionais; e nossa cultura*. Já a última resposta compartilhada parece fazer alusão a uma ideia mais genérica de cultura, ao afirmar que *em alguma instância todas representam elementos das culturas humanas*. Percebe-se aí, tal como descrito por Dalla Zen (2017), um alargamento do conceito de cultura, que remete às fronteiras do homem e do humano.

As imagens selecionadas e os argumentos para essas escolhas me remetem aos estudos de Bauman a respeito do conceito de cultura, particularmente ao conceito denominado “diferencial”, “particularista, ou, ainda, alemão”. Essa noção, conforme já vimos, aponta para uma ideia de cultura como principal diferenciador da condição humana, ou seja, quando afirmamos a diferença de culturas no nosso cotidiano.

É válido retomar que, segundo Canedo (2009, p. 2.), os séculos XVIII e XIX foram o período de consolidação do uso figurado de cultura nos meios intelectuais e artísticos, sendo que essa noção toma sentidos distintos em países como França e Alemanha. No pensamento iluminista francês, a cultura era a soma de saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, estando associada aos conceitos de cultura e civilização. Já na Alemanha, os primeiros usos da palavra cultura, ainda que guardassem similaridades com o conceito francês (FARIA; PITANO, p.2-3), com o tempo, passam a assumir um caráter mais identitário e particularista.

Nessa perspectiva, a fim de nos aprofundarmos um pouco na concepção diferencial, apresento algumas reflexões de Franz Boas, “considerado o pai fundador da moderna antropologia de cultura” (PEREIRA, 2011, p. 10). “Ele defendia o relativismo cultural, acreditando na autonomia da cultura, na sua singularidade,

valorizando os costumes, pois os costumes, segundo Boas, são manifestações da cultura” (PEREIRA, 2011, p. 10). Evidencia-se, assim, a importância e a necessidade de se estudar a cultura de modo singular e lançando o chamado em antropologia “Padrão Cultural”, que corresponde à soma das atividades (valores, características, traços) de um povo ou grupo (PEREIRA, 2011).

O chimarrão, por exemplo, seria um típico padrão cultural gaúcho. Porém, embora este modo de compreender a cultura traga uma ênfase mais democrática, unificar a cultura de um povo ou grupo pode incorrer em simplificações ou mesmo na criação e no reforço de estereótipos.

No início do século XX, Boas afirma a individualidade da cultura ao publicar *The mind of primitive man* e inaugura o conceito de “culturas”, “[...]destacando o particularismo histórico de cada cultura, onde cada uma se forma e se transforma ao longo do tempo, num processo dinâmico” (PEREIRA, 2011, p. 10). Evidencia, com isso, a necessidade de estudar e reconstruir a história de uma cultura para compreendê-la, pois, para ele, só conhecemos verdadeiramente uma cultura quando analisando metodicamente suas ações diárias (PEREIRA, 2011).

Outra afirmação importante de Boas em relação às culturas é a difusão dos seus traços que se processa em várias direções, o que a relativiza em vez de padronizá-la. Essa difusão justifica o culturalismo, ou, mais precisamente, o particularismo histórico de cada cultura (PEREIRA, 2011, p. 10).

Ao abrir-se caminho para o relativismo cultural inaugurado por Boas, demonstra-se o quanto a evolução pode ocorrer dentro de uma cultura e que essa tem seu valor e riqueza (PEREIRA, 2011).

A concepção relativista de cultura desenvolvida por Boas implica que cada cultura é única, específica e representa uma totalidade singular, pois é dotada de um estilo particular expresso por meio da língua, das crenças, dos costumes, da arte e influi sobre o comportamento dos indivíduos (GODOY; SANTOS, 2014, p. 21).

Assim, as noções construídas, como de bem e mal ou certo e errado, são relativas a cada cultura, sendo que a educação está relacionada à herança cultural e contribui para o desenvolvimento educacional do indivíduo, mas não é exclusiva e determinante em sua formação. (PEREIRA, 2011). Por isso, no que se refere à formação humana, “Boas contribuiu com a ideia da existência de diferentes tipos de

desenvolvimentos históricos, e que esses são resultantes de distintos processos, nos quais intervêm inúmeros fatores e acontecimentos, sejam eles culturais e não culturais” (PEREIRA, 2011, p. 13).

Como já mencionado, Boas evidencia e justifica o particularismo histórico, visando à valorização das singularidades de cada povo e a importância de estudá-las de modo singular. O autor compreende que cada cultura possui suas riquezas e particularidades que influenciam nas noções construídas pelos sujeitos. Nesse sentido, é possível fazer uma ligação dos estudos de Boas com a compreensão de cultura trazida por algumas professoras, uma vez que elas mobilizam uma noção bastante permeada por situações e contextos locais, que fazem parte da sua realidade.

Em relação ao campo da Educação, Boas também traz relevantes contribuições, por meio do texto intitulado: *Liberdade de ensinar*, no qual procura entender as consequências das interferências no ensino. (PEREIRA, 2011). O autor evoca a necessidade de liberdade para o ensino, na medida em que as grades curriculares cerceariam a liberdade da aprendizagem, determinando o caminho pelo qual o estudante deve percorrer para se formar (PEREIRA, 2011).

Com tais afirmações acerca da educação, recordamos nosso sistema de ensino, público e privado, mas principalmente os níveis fundamental e médio que deveriam preparar o aluno para a universidade e para a vida, mas que, na verdade, na maioria dos casos, apenas lhes concede um certificado que não o capacita nem o qualifica para aquilo que propõe a universidade, e nem para uma profissão (PEREIRA, 2011, p. 15).

Godoy e Santos (2014) apontam que as mudanças ocorridas no campo social e cultural exercem influência no pensamento da educação escolar, atingindo diretamente o currículo educacional. Pode-se afirmar, assim, “[...] que o currículo é um artefato escolar inventado a partir de ressignificações do mundo social e, conseqüentemente, do mundo cultural, ou seja, ressignificações do espaço e do tempo” (GODOY; SANTOS, 2014, p. 21). Deste modo, ao posicionar o currículo situando a cultura como dimensão central para interpretar e analisar as questões educacionais, concordamos com a valorização de diversas formas de conhecimento. (SILVA, 2000 *apud* GODOY; SANTOS, 2014).

Este pensamento dos autores frente ao ambiente educacional e currículo me ajuda a refletir sobre o questionamento apresentado às docentes sobre a seleção de

três espaços que compreendiam como sendo mais potentes culturalmente. As imagens selecionadas foram: primeiramente, um menino dançando Hip Hop; segundo, um cinema; terceiro, uma biblioteca.



Ao analisar somente as imagens, observa-se uma relativa variedade de locais considerados pelas professoras como potentes culturalmente. Mas o que me chamou atenção foram as justificativas frente a essas escolhas atreladas às imagens, a exemplo de comentários como:

São os locais mais conhecidos pela sociedade.

Cultura popular.

Eles são potentes pois abrangem ambientes ora de periferia/vulnerabilidade ora de lazer. Biblioteca se trata de um local potente, mas infelizmente de uma parcela muito limitada que busca ao invés de festas ou eventos acima ilustrado.

Espaços que a comunidade ocupa.

Evidencia-se, aqui, uma preocupação das professoras em relação à apropriação das culturas pelas pessoas; isto é, em relação à sua participação na vida cultural. Do mesmo modo, subentende-se um movimento em valorizar artefatos culturais que façam parte do universo cultural de crianças e alunos, supostamente facilitando o acesso e significados. Segundo Vieira descreve no site Portal do Aprendiz, o trabalho com a cultura local facilita o processo de ensino e aprendizagem do estudante. Nesta mesma linha, a educadora Adriana Friedmann comenta que as manifestações e expressões regionais são essenciais para a formação integral, pois são naturalmente educadoras.

Ainda segundo Friedmann, ao citar Vieira, “[...] toda criança passa por processos de desenvolvimento universais, “mas o que aprendem a partir da influência familiar, comunitária e local irá tornar cada uma delas únicas” (FRIEDMANN *apud* VIEIRA, 2014). Ela aponta como exemplo as diversas brincadeiras regionais do Brasil, que vêm sendo resgatadas atualmente pela importância das culturas populares e suas riquezas. Igualmente, discorre acerca da potência do folclore para trazer à tona e incentivar o interesse pelas lendas rurais e urbanas locais.

Assim, Friedmann, autora de vários livros na área educacional, alerta para a importância de o professor acolher e pesquisar sobre as famílias, depoimentos e interesses das crianças, incentivando que as crianças conversem com seus familiares e busquem informações sobre suas histórias, infâncias e brincadeiras. Ela sugere trazer a família para a jornada lúdica de resgate cultural, pois, a partir dessas informações, inúmeras pesquisas podem ser desenvolvidas, gerando diversos conteúdos para serem explorados (FRIEDMANN *apud* VIEIRA, 2014).

Entretanto, conforme Santos (2015, p. 2), o currículo nacional tem sido marcado por um profundo centralismo, não privilegiando características locais, bem como de várias regiões do país.

Na verdade, os currículos continuam alheios às diversas identidades socioculturais locais, contribuindo, deste modo, para a permanência das clivagens sociais através de formas de discriminação e exclusão, de criação de desigualdades (Sousa, 2004, p. 143). Naturalmente que isso pressupõe uma adaptação do currículo nacional, no sentido de um “currículo diversificado”, que realce essa tal cultura, também ela diferenciada (SANTOS, 2015, p. 3).

Segundo Santos (2015, p. 3), as políticas educativas e curriculares nacionais preconizam um currículo nuclear e que tem sido marcado por um profundo centralismo, não privilegiando as características locais e de várias regiões do país. É preciso compreender que “o currículo situa-se na interseção entre a escola e a cultura, pois ele é uma parcela da cultura selecionada, por sua relevância em determinada época e que é trazida para a educação escolar, ou seja, o currículo, para nós, faz parte da tradição seletiva.” Isto é, são as diversas relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos determinada definição de currículo e determinados conhecimentos.

Ao analisar a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta o trabalho das escolas em território nacional, temos a seguinte consideração:

Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/20106. (BNCC, 2018).

Da mesma forma, reforça-se a necessidade de os currículos de Educação Infantil, do Ensino fundamental e do Ensino Médio terem a Base como referência ao mesmo tempo em que se complementam pelas características regionais e locais da sociedade e da cultura, da economia e dos educandos. Ou seja, ressalta-se, também aqui, a importância da valorização da cultural local de cada comunidade e aluno.

Conforme Godoy e Santos, para “posicionarmos o currículo na perspectiva que situa a cultura como uma dimensão central para discutir, interpretar, analisar e conjecturar as questões educacionais” (2014, p. 21), é necessário valorizar as diversas formas de conhecimento. Para tanto, Santos (p. 3) salienta que se deve designar aos professores o “poder de decisão para a elaboração de projetos, potenciadores da territorialização do currículo de âmbito nacional, considerando não só os contextos e respectivas especificidades escolares, mas também os alunos.” (PACHECO, 1998;

2005 *apud* SANTOS, p. 3). Valoriza-se, portanto, um trabalho docente que não fique somente nas diretrizes ministeriais, mas que pressupõe um conjunto de dinâmicas que entrecruzam o nacional, o local e os demais agentes.

Ainda segundo Godoy e Santos (2014, p. 17), “a construção das identidades sociais ocorre no interior da representação, por meio da cultura, e não fora dela, ou seja, as identidades são produzidas pelos sistemas de representação”. Assim sendo, a escola deve ser pensada enquanto espaço com características diversas e matizadas, que se referem ao contexto social no qual estão inseridas e vividas.

Essa subjetividade, inspirada por um contexto social, marcadamente linguístico e cultural, influencia a construção de nossa identidade, ou seja, é o social, o linguístico e o cultural atuando, direta ou indiretamente, em quem somos e como pensamos e agimos, ou seja, os posicionamentos com os quais nos apropriamos e nos subjetivamos constituem nossas identidades (GODOY; SANTOS, 2014, p. 18).

Como traz o grande educador e filósofo Paulo Freire, o homem é criador e produtor de cultura e, portanto, existe a necessidade de se colocar o homem em um papel de ativo em sua e com sua realidade (FREIRE, 2001 *apud* NICODEM, 2015). Isto é, situa-se o homem no mundo, em seu papel de sujeito e não em mero permanente objeto. Assim sendo, torna-se imprescindível valer-se de “sua concepção de cultura como fundamento para educação, currículo, desdobramentos pedagógicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, linguísticos, políticos, econômicos e outros” (NICODEM, 2015, p. 4).

Entretanto, é relevante notar que não se deve restringir o trabalho pedagógico às práticas locais das crianças, ainda que isso, como vimos, seja essencial. A preponderância dessas práticas culturais locais, associadas aquelas amplamente midiáticas e supostamente valorizadas pelas crianças, pode contribuir para a constituição de um repertório escolar restrito. Nesta perspectiva, ressalta-se a importância da mediação de uma escola curiosa, prazerosa e subjetiva.

Nesse sentido, é preciso criar “um novo espaço de desenvolvimento curricular, onde haja lugar para o diálogo entre as diversas culturas de que os alunos são portadores” (SOUZA, 2004, p. 137 *apud* SANTOS, p. 3), ao mesmo tempo em que se apresentam outras culturas, isto é, outras formas de ser estar no mundo, diferentes das usualmente conhecidas. Não se pode, assim, correr o risco de uma supervalorização e da proeminência das culturas de crianças e alunos. Embora

quando se fala em cultura sempre venha algo daqui na cabeça, os professores devem atentar para não caírem no localismo, sobretudo a partir do entendimento da escola como um espaço de ampliação do repertório cultural.

4.2 O COLORIDO ATRAI A ATENÇÃO E O PRAZER DAS CRIANÇAS: SOBRE GOSTOS E REPERTÓRIOS ESCOLARES

Segundo os autores Laraia e Claval, “a cultura é um processo de acumulação ao longo do tempo” (FARIA; PITANO, 2011, p. 292), sendo esse conjunto de conhecimentos que determina as ações humanas e justifica suas realizações. Por isso, “o processo de acumulação que é a cultura vai limitar ou estimular a capacidade criativa e o comportamento de cada indivíduo” (idem, p. 293). Marcuse (1997) compreende a cultura como fortalecedor da alma e da civilização, ou seja, a cultura ressalta valores da alma, aflorando sentidos e anseios próprios da essência humana. (FARIA; PITANO, 2011). Já Brandão, a define como:

Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e recriamos como os objetos e os utensílios da vida social, representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em uma outra, chamamos de: cultura [...] A cultura não é exterior a nós, a diferença é que o mundo da natureza nos antecede enquanto o mundo da cultura necessita de nós para ser recriado (BRANDÃO, 2002, p. 22 *apud* FARIA; PITANO, p. 293).

Através da educação, por sua vez, poderemos participar de diferentes vivências culturais, pois na educação a comunicação passa a ser mais efetiva, por meio das trocas de saberes e construções entre educador e educandos. Entretanto, conforme destacam as autoras, “[...] por vezes, a escola inibe a construção de conhecimento, criando barreiras e não se tornando ferramenta para a conscientização dos indivíduos” (FARIA; PITANO, p. 294). Sobre isso, Paul Claval aponta:

A escola abre novos horizontes: os ensinamentos dos mestres vão algumas vezes de encontro àquilo que se vive e se diz no contexto do lar ou da vizinhança. Isto cria uma decalagem, fontes de conflito com a família, e conduz às vezes a revoltas. A diferenciação social passa frequentemente pelo sistema educativo: a escola não é igualmente libertadora para todos (CLAVAL, 2001. p. 90 *apud* FARIA; PITANO, p. 294).

Ao levar em conta a relação entre cultura e educação expressa, tendo em vista o quanto a escola pode ser libertadora, ao apresentar outras possibilidades de vida, ou, ao contrário, criar barreiras para isso, chama atenção as imagens selecionadas pelas professoras, quando questionadas sobre com quais elas trabalhariam na escola. Dentre oito reproduções artísticas disponibilizadas, nove professoras elegeram a *Cuca*, de Tarsila do Amaral; oito, a obra *Carmen Miranda*, de Romero Brito; e seis, *O grito*, de Edward Munch.



Cuca, 1924.
Tarsila do Amaral



Carmen Miranda, s/d.
Romero Brito.



O grito, 1893
Edvard Munch

Para além do fato de dois dos três artistas serem brasileiros, o que não entra em questão aqui, destacam-se as justificativas das escolhas feitas, muitas delas associadas àquilo que, supostamente, traria mais prazer aos olhos das crianças.

O colorido atrai a atenção e o prazer das crianças.

Dentro da faixa etária que atuo a escolha se deu pelo colorido da obra que acredito chamar atenção das crianças bem pequenas por se tratar de cores vivas, animais, flores... que são de sua vivência.

Gosto das cores e de coisas que lembram vida e alegria.

Escolhi as mais coloridas e formas simples pois trabalho com ensino especial e seriam deais fácil entendimento para eles.

Imagens coloridas, com pessoas.

Isto é, as professoras selecionaram suas obras pensando na melhor maneira de utilizá-las dentro dos contextos em que atuam, o que é algo esperado, sobretudo por quem trabalha com crianças. No entanto, é interessante pensar o porquê da escolha de *O grito*, por exemplo, que não se enquadraria nas justificativas dadas. Do mesmo modo, na relação, havia duas obras de arte contemporânea (uma que se tratava de um ovo frito gigante, estalado no chão de um parque; e outra que era a reprodução de duas Mona Lisas, uma feita de geleia e a outra de pasta de amendoim), pouco sinalizadas. Uma foi indicada três e outra apenas duas vezes. Será que essas obras não chamariam a atenção de crianças?

Para pensar sobre esta indagação, recorro a um texto de Luciana Ostetto (2003), que trata do repertório musical presente no cotidiano educativo, visando à compreensão acerca da formação artístico-cultural dos professores que atuam na Educação Infantil. Em suas análises, a autora apresenta uma discussão muito relevante sobre a nossa sociedade capitalista, que produz e reproduz a cultura de massa. Neste contexto, ela destaca a importância da possibilidade de vivência e experimentação da diversidade cultural na escola, uma vez que entende o ambiente educacional enquanto espaço privilegiado essas apresentações e o docente como responsável por proporcionar variadas experiências.

Como recém mencionado, segundo Ostetto (2003, s/p), “vivemos em uma sociedade capitalista e que produz cultura de massa, na qual as obras se transformam em produtos que serão colocados à venda seguindo o ‘gosto do mercado’”. Isso ocorre

com a música diversas outras obras culturais, se transformando em “moda” passageira. As obras de Romero Brito, reproduzidas em massa e por serem palatáveis ao grande público, por exemplo, podem ser encontradas em uma infinidade de produtos dos mais diversos tipos.

É notório “[...] que aprendemos pela cultura, pela realidade vivida e experimentada” (OSTETTO, 2003, s/p). Nesse sentido, deparar-se com Romero Brito em prateleiras de lojas de departamento vai consolidando a própria ideia do que entendemos por arte. *O grito*, uma pintura expressionista de significado bem subjetivo talvez tenha sido apontada, assim, pela sua grande reprodução midiática, e não, necessariamente, pela “facilidade” e “agradabilidade” que ele suscitaria em um projeto escolar. Por isso, reforça-se a importância de oportunizar escolhas dentre as inúmeras criações do patrimônio cultural.

O antigo adágio, de que gosto não se discute pode até ser verdadeiro, mas não deve esconder o fato de que o gosto é suscetível de desenvolvimento. Isso é também uma experiência comum, que todos podemos comprovar em campos mais modestos. Para as pessoas que não estão habituadas a tomar chá, uma mistura pode ter exatamente o mesmo sabor da outra. Mas se dispuserem de tempo, vontade e oportunidade para explorar quantos refinamentos podem existir, é possível que se convertam em autênticos *connoisseurs*, capazes de distinguir o tipo e a mistura preferíveis, e seu maior conhecimento certamente aumentará o prazer propiciado pelas misturas mais requintadas (GOMBRICH, 1999, p.36 apud OSTETTO, s/p).

Oportunizar, experimentar são dimensões fundamentais, pois ninguém pode gostar do que não conhece. Ou seja, gosto de aprende também. Tal como Ostetto ressalta, é verdade que o gosto se amplia na experimentação e diálogo com outras obras. Assim, “é impossível não considerarmos a exclusão dos bens sociais e culturais que esta sociedade globalizada promove, e soaria quase elementar afirmar que o gosto, como referência de classe, não é natural, é social.” (OSTETTO, 2003, s/p).

A autora, através das análises das músicas cantadas pelas crianças em ambientes educacionais, evidencia a presença de canções expostas exaustivamente a elas pelas mídias, como produtos de “última novidade”. De alguma forma, esses dados atestam o quanto a diversidade cultural não penetra na indústria cultural que visa conquistar o mercado (OSTETTO, 2003). Entretanto, relativiza ao dizer que, embora esta constatação faz ver processos de massificação e imposições de padrões

e cultura, ela não desconsidera o sujeito de seu poder crítica e insubmissão, enquanto ser ativo e criativo. Sobre isso, alerta, mediante palavras de Bosi:

Da corrente de representações e estímulos o sujeito só guardará o que a sua própria cultura vivida lhe permitir filtrar e avaliar. Mas para que se façam a seleção e a crítica das mensagens, é preciso que o espírito do consumidor conheça outros ritmos que não o da indústria de signos (BOSI, 2002, p. 10 *apud* OSTETTO, 2003, s/p).

Isto é, reforça-se o fato de o sujeito ser ativo e capaz agir criticamente frente ao que lhe é apresentado. Todavia, pondera-se que, para que isso ocorra, para que ele realmente possa selecionar e analisar criticamente, é necessário ter a oportunidade de escolhas entre as inúmeras criações do patrimônio cultural. Para isso, faz-se fundamental a oportunidade de vivências e experiências com uma variedade de obras. A mobilização de um repertório cultural reduzido e, por muitas vezes, massificado pode circunscrever a visão de mundo dos alunos, ao invés de emancipá-la, tornando-o refém da indústria cultural, que visa, ao fim e ao cabo, conquistar o mercado e impor padrões.

Como nos ensinou Paulo Freire, é preciso colocar o homem como capaz de ir além, de discernir-se, de conhecer, sendo ser histórico e criador de cultura. Conforme Faria e Pitano (2011, p. 296), “a construção de um mundo de cultura vinculada aos ideais do educador Paulo Freire seriam construídos a partir do sujeito criativo e recreativo, que se reconhecesse como sujeito histórico e modificador de sua própria história”. Mas, para isso, primeiramente, é preciso romper com a “Educação Bancária”, (nome dado a Freire à educação tradicional), na medida em que ela inibe o poder de crítica, sendo somente o educador aquele que sabe, pensa e escolhe os conteúdos (FARIA; PITANO, 2011). Em relação a este aspecto, as autoras sublinham:

Uma prática de ensino que tenha a cultura como uma trama de dominação, levará apenas a uma barreira educacional, não atingindo os verdadeiros propósitos da educação libertadora. Uma prática a partir da cultura será indício de uma fazer reflexivo e apoiado na conscientização dos sujeitos presentes nesta prática. Onde o homem se descobre sujeito fazedor e re-fazedor de culturas, o homem, portanto, é levado a escrever sua própria história (FARIA; PITANO, 2011, p. 297).

Isso me faz pensar sobre a questão do questionário na qual apresenta-se um trecho do filme *O sorriso de Mona Lisa*, visando a conhecer a compreensão e

percepção das docentes sobre sua relação com a arte. No trecho disponibilizado, diversas mulheres estão olhando para uma obra de arte moderna. Algumas insinuam que não estão gostando, ao comentarem coisas do tipo: - “Teremos que escrever sobre isso”?, no que a professora responde: - “Vocês não precisam escrever ou gostar, somente olhar e apreciar”. Frente à cena, pergunto às docentes se elas se identificam com a cena, perguntando-lhes, também, o que elas pensam sobre a relação entre público e obra de arte e como elas definiram arte.

A observação nos detalhes da obra são diferentes a cada olhar.

Na minha percepção a arte não se encontra só no museu, ela esta mais presentes e acessível no meios digitais, nas ruas é uma arte viva em constante transformação.

A arte é a manifestação do artista, sua forma de ver e sentir o mundo... Nem sempre compreendida pelo público leigo ou de cresças limitantes.

“EU me identifico, pois se for preciso fico horas vendo alguma obra de arte que chame a minha atencao. tentando entender e admirando. E nao gosto de ouvir pessoas questionando coisas tipo: isso é arte? que coisa mais esquisita? isso eu mesmo faria!

A arte exige maturidade e disposição para olhar. É um encontro.

A arte serve para a contemplação e reflexão.É um momento onde temos que deixar aflorar nossa sensibilidade e vislumbrar várias possibilidades de entendimento acerca do que está sendo exposto.A partir do momento que o artista coloca sua obra para apreciação está obra passa a ,ser de quem a lê , assim proporcionando várias interpretações do mesmo tema, porque cada pessoa a interpreta conforme sua bagagem cultural.

Me identifico com a cena, pois penso que hoje esse tipo de cultura em alguns pontos é muito restrita a certos públicos, pois esses na maioria vezes não tiveram oportunidade de aprender a contemplar, ou até mesmo aprender o conceito de cultura corretamente. A relação entre o Público e a obra só se dá no momento em que são instigados a entender o que estão vendo, o que aquilo está tentando dizer, agora se não faz sentido ou melhor, se não aprendemos a ver o sentido acaba sendo algo insignificante aos nossos olhos, pois a arte é tudo aquilo utilizamos de maneiras diferentes para expressar-se seja uma ideia, um sentimento pensamento etc.

O público precisa aprender a observar e entender algumas obras de arte!!!

De certa forma me identifico sim, penso que a profissão docente também seja má interpretada, por simples falta de tentativa de reflexão. Penso que toda obra de arte precisa ser contemplada de forma reflexiva, porém essa reflexão precisa ser construída desde os primeiros anos de escola.

Esse filme é maravilhoso, a reflexão que propõem sobre quem define o que é arte é importantíssimo, também a questão dos direitos das mulheres frente ao patriarcado. Acredito que temos que pensar arte não só quando contemplamos

algo tradicionalmente belo, mas compreender as reflexões e sentimentos que múltiplos artefatos culturais podem nos trazer.

Ao analisar as respostas acima, nota-se que as professoras se identificam com a cena apresentada, destacando a importância de se saber analisar, refletir e compreender as obras que estão presentes no nosso cotidiano. Uma delas, em especial, faz uma crítica no sentido de que *esse tipo de cultura em alguns pontos é muito restrita a certos públicos, pois esses na maioria vezes não tiveram oportunidade de aprender a contemplar, ou até mesmo aprender o conceito de cultura corretamente.* É interessante perceber aqui que, em alguma medida, essa crítica aparece mais ou menos explicitamente em outras respostas. E aí surge a pergunta: por que, então, quando tiveram que escolher obras para trabalhar na escola, elegeram somente as de maior apelo midiático? Ostetto propõe uma relação acerca de uma Educação Infantil de qualidade com o “abrir janela” dos professores:

Se tomarmos por referência um processo educativo em que o direito a infância e à educação infantil de qualidade estejam pautados como base e horizonte de toda ação pedagógica, diremos que respeitar é acima de tudo comprometer-se com as crianças, por inteiro. Significa, portanto, saber ouvir o outro, num exercício de interlocução, buscando a compreensão do que está sendo dito em gestos, palavras, atitudes para então colocar em relação os significados emergentes, permitindo a reconstrução de sentidos. E isto só poderá ser feito abrindo-se portas e janelas para o mundão que nos rodeia e que é múltiplo, em cores, sons, formas, movimentos, ritmos e não apenas enredando-se no ponto de partida, a realidade circundante da criança. “Mundo, mundo, vasto mundo”! (OSTETTO, 2003, s/p).

Não se trata, porém, de ignorar artefatos culturais de maior apelo midiático, mas de não restringir as práticas pedagógicas a eles. E essa “mão na trava, para abrir ou fechar” como diz Ostetto (2003, s/p) é, sem dúvidas, do professor. Nesse sentido, os professores são responsáveis por abrir as portas e janelas frente à diversidade do “Mundo, mundo, vasto mundo”! mundo. Ou seja, “a possibilidade de um cotidiano prazeroso, criativo, colorido, musical, dançante, repleto de movimento, aventura e trocas dependerá, em muito, das possibilidades do adulto, da relação que estabelece com as diferentes linguagens, do seu repertório cultural.” (OSTETTO, 2003, s/p). Por isso, pensar no gosto e repertório das crianças é, igualmente, no gosto e repertório dos adultos (OSTETTO, 2003).

Ainda segundo a autora (2003), há tempo está posto o desafio de construir práticas educativas que vão além da realidade, nas quais a repetição e a reprodução sejam conteúdos escolares. Conforme Freire (1981), porém, uma vez que a liberdade dos educandos virá através da educação, não se pode,

[...] de um lado, sobrepor-se à visão do mundo dos camponeses e invadílos culturalmente; de outro, adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que ela coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como um problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação (FREIRE, 1981. p. 30 *apud* FARIA; PITANO, p. 297).

Nesse sentido, deve-se estimular, invariavelmente, o sentido crítico de crianças e alunos e, para tanto, é fundamental que o docente tenha um repertório cultural variado, pois uma de suas tarefas é propor um distanciamento do que é mais comum, estabelecendo uma visão apurada sobre ele:

A educação segundo uma ação cultural seria um ato de conhecimento, um esforço no qual os sujeitos envolvidos no processo educador e educando estariam em diálogo e através do qual tomaria distância da realidade em que se encontram para assim, emergir criticamente. (FARIA; PITANO, 2011, p. 298).

Tona-se, pois, fundamental uma análise sobre a forma como a cultura está sendo mobilizada por professores no ambiente educacional, tendo em vista o papel fundamental do mesmo na “virada de chave”, que irá abrir novas possibilidades de vivências e experiências culturais na vida de crianças alunos. Com isso, vamos ao encontro de uma educação libertadora, na qual o aluno é ouvido e tem suas experiências culturais valorizadas, ao mesmo tempo em que recebe subsídios para se emancipar, de modo a refletir e agir criticamente sobre a variedade cultural da humanidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver uma pesquisa e análise sobre o tema deste trabalho não era uma opção dentre as ideias que possuía antes de iniciar essa monografia. Inicialmente, perpasssei por diversos assuntos que despertavam meu interesse, tais como já mencionei anteriormente sobre o potencial pedagógico da música na educação infantil e percepção dos professores sobre o cuidar e educar no berçário. Todavia, quando iniciei os contatos para a busca de possíveis orientadores (as), bem como, o diálogo com os (as) mesmas, essas possibilidades e interesses se ampliaram. Sendo a partir do contato com minha atual orientadora que decidi olhar suas pesquisas e me interessei pelas mesmas voltadas para a educação e cultural.

Instigada em compreender mais sobre esses temas que estudei de forma breve durante a licenciatura, decidi seguir minha pesquisa com base nos mesmos. Logo, comecei a refletir sobre assunto a ser estudado e experiências vivenciadas sobre o mesmo. E algo que me chamou significativa atenção foram as poucas vezes que ouvi falar sobre formação cultural para os professores dentro dos ambientes educacionais que atuei como estagiária. Por isso, optei por investigar sobre a formação cultural dos professores/as. Mas, uma breve pesquisa sobre o tema demonstrou uma vasta gama de pesquisas já publicadas sobre o tema.

A vista disso, iniciei diálogos com a minha orientadora, nos quais decidi fugir desse tema vasta de pesquisas e pela minha proposta que tem o foco em entender as definições de cultura das professoras. Pois, “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 apud BOCK, 2018, p. 49).

Neste contexto, a presente estudo busca compreender quais as definições de cultura constituem o discurso de um grupo de professoras selecionado. Assim, objetivando problematizar a “conhecida e inexorável ambiguidade do conceito de cultura”; discutir as relações entre cultura e educação, entre cultura e formação de professores; e organizar um mosaico de compreensões acerca do conceito de cultura, construído por e para professores/as.

Fundado nisso, construí e disponibilizei aos (as) docentes através de ferramentas digitais um questionário composto por dez questões que visam alcançar os objetivos propostos. O mesmo foi compartilhado de forma ampla, passando de um

grupo focal para uma amostragem por conveniência. Entretanto, apesar das tentativas, os números de retornos obtidos não foram conforme esperados. Obteve onze retornos no questionário compartilhado, número aparentemente pequeno, mas os mesmos recebidos foram muito significativos.

A partir das respostas foi possível compreender que quando as docentes pensam sobre o conceito de cultura, o que lhes vem à cabeça são características da cultura local, apresentado uma valorização da mesma. Também evidenciando que dentro do contexto educacional as professoras e professores apreciam ambientes e práticas que valorizem o que já faz parte da realidade da estudante, as quais o mesmo já possui acesso. Deste modo, percebe-se um conceito particularista de cultura nos retornos das docentes, bem como, práticas e mediações com base na cultura local.

Segundo Friedmann (2014) as manifestações e expressões regionais são fundamentais para a formação integral, pois são naturalmente educadoras, pois “[...]toda criança passa por processos de desenvolvimento universais, “mas o que aprendem a partir da influência familiar, comunitária e local irá tornar cada uma delas únicas”. (FRIEDMANN apud VIEIRA, 2014). Todavia, a preponderância dessas práticas culturais locais, associadas aquelas amplamente midiaticizadas e supostamente valorizada pelas crianças, podem contribuir constituir um repertório escolar bastante restrito. Neste sentido, tendo o professor uma função muito importante de desenvolver e mediar um trabalho que não restrinja, mas que incentive o diálogo entre as diversas culturas.

Para isso, oportunizando a experimentação de diversas obras da humanidade aos alunos, tendo em vista que enquanto seres ativos e criativos os humanos aprendem pela realidade vivida e experimentada. Contando com práticas que contemplem a reflexão e capacidade do homem de construir sua própria história.

A vista disso, também se identifica nas análises que os (as) docentes compreendem a importância de saber perceber, valorizar e refletir sobre a cultura. Bem como, que isso deve ser desenvolvido ao longo dos anos do ambiente educacional. Inclusive, algumas relatam dificuldade atualmente, pois não tiveram acesso a essa aprendizagem na sua época de ensino.

Reflexão importante, tendo em vista que o professor é “mão na trava, para abrir ou fechar” (OSTETTO, p. 8) para a construção de sentidos sobre o mundo. Por isso, a escola e o educador precisam colocar a disposição dos alunos o melhor do que já foi produzido pela humanidade.

Deste modo, ao final nessa pesquisa posso afirmar que me sinto satisfeita em contemplar os objetivos propostos e propiciar amplitude para um tema importante. Pois, foi difícil encontrar referências que contemplassem reflexões sobre o atual repertório escolar. Em sua maioria somente demonstram a importância dos mesmos. Assim, fica evidente a importância de pensarmos além da relevância desse repertório, mas em si, como ele realmente está sendo passando para os estudantes através das práticas. Bem como, como os professores compreendem os mesmos e se estão preparados para incluírem em seus planos.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BOCK, Michele Fernanda. **Formação cultural de professores**: uma análise das pesquisas acadêmicas realizadas entre os anos de 2000 e 2017. Orientadora: Maria Cláudia Dal'Igna. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, BR-RS, 2018.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. . **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, ago. 2003.
- DALLA ZEN, Laura Habckost. **O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente**. Orientadora: Rosa Maria Bueno Fischer. 2017. 203 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.
- DALLA ZEN, Laura Habckost. Cultura como “necessidade formativa docente”. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 154-174, maio/ago. 2018.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª Edição. São Paulo: Atlas, 2018.
- NOGUEIRA, Monique Andries. **Formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia: Editora UFG, 2008.
- NOGUEIRA, Monique Andries. Formação cultural de professores. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. **Formação cultural de professores**. Ano XX, boletim 07, jun. 2010. p. 4-7.
- NOGUEIRA, Monique Andries. Formação cultural: questões teóricas. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. **Formação cultural de professores**. Ano XX, boletim 07, jun. 2010. p. 8-13.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-15, ago. 2003.
- VELOSO, Braian. Whatsapp como ferramenta para a organização de grupos focais online na pesquisa em educação: um relato de experiência. **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias**. Encontro de Pesquisadores a distância. Ago. 2020.
- WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANEDO, Daniele. “Cultura é o quê?” - reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. In: **Anais**, V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Salvador, 27-29 de maio de 2009.

GODOY, Elenilton Vieira; SANTOS, Vinício de Macedo. Um olhar sobre a cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.03, p.15-41, julho-setembro, 2014.

NICODEM, Maria Fatima Menegazzo. A inserção de Paulo Freire nos estudos culturais: o conceito de cultura nas pedagogias do oprimido, da esperança e da autonomia. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v. 01, n. 11, p. 23-33, 2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. “Mas as crianças gostam!” Ou, sobre gostos e repertórios musicais. In: **Anais**, 26ª Reunião Anual da ANPEd: Novo Governo, Novas Políticas?, 5-8 de outubro de 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/> Acesso em: 29 nov. 2021.

PEREIRA, José Carlos. Educação e cultura no pensamento de Franz Boas. **Revista ; ponto-e-vírgula**, v. 10, p. 101-118, 2011.

SANTOS, Maria Natalina. A Escola como palco para a (re)valorização da cultura local - que espaços de intervenção? In: FRAGA, Nuno Silva; KOTECKI, Ana França (orgs.). **A escola restante**. Funchal: CIE-UMa - Centro de Investigação em Educação, 2015. p. 189-199.

SAUERESSIG, Gabriela. **Nos bailes da vida**: dançando com crianças no município de Ivoti/RS. Orientadora: Laura Habckost Dalla Zen. 2019. 53 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

VIEIRA, Ana Luísa. Aprender na cidade: A importância da cultura local na formação das crianças. In: **Portal Aprendiz**, 25, agosto. 2014, Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/08/25/a-importancia-da-cultura-local-na-formacao-das-criancas/> Acesso em: 29 nov. 2021.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. A cultura na formação de professores. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. **Formação cultural de professores**. Ano XX, boletim 07, jun. 2010. p. 14-21.

FARIA, Inajara; PITANO, Sandro de Castro. Contribuições teóricas acerca do termo cultura e suas vinculações na perspectiva da proposta freireana. In: **Anais**, VII SEUR e I Colóquio Internacional sobre Educação do Campo e Ensino de Geografia, Eixo 5 – Ensino de Geografia e Práticas Pedagógicas, p. 291-299, 2011.

SPADA, Welerson Mazzo. **Tecnologias digitais na escola**: do cruzamento de olhares a uma proposta para a sala de aula do ensino médio. Orientadora: Laura Habckost Dalla Zen. 2020. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

ANEXO



Cultura e Docência

Prezada colega, prezado colega,
este questionário integra meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: Pensar com
imagens: definições de cultura por e para professores.

Sua participação é muito importante e, desde já, informo que a identidade dos
respondentes será preservada.

Muito obrigada,

Lígia Pilger

Tempo estimado para preenchimento do questionário: de 5 a 15min.

ligiapilger@gmail.com [Alternar conta](#)



A foto e o nome associados à sua Conta do Google serão registrados quando você fizer
upload de arquivos e enviar este formulário.. Seu e-mail não faz parte da resposta.

***Obrigatório**

1. Quanto tempo você possui de magistério?

- Menos de cinco anos.
- Entre cinco e dez anos.
- Entre dez e 20 anos.
- Mais de 20 anos.

2. Qual ou quais redes de ensino você atua?

- Rede Privada
- Rede Municipal
- Rede Estadual

3. Assinale a(s) etapa(s) da Educação Básica em que você atua:

- Educação Infantil.
- Anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Anos finais do Ensino Fundamental.
- Ensino Médio.

4. Ao pensar em cultura, qual a primeira imagem vem à sua cabeça? *

Sua resposta _____

Caso queira justificar a opção pela imagem indicada, utilize o espaço abaixo:

Sua resposta _____

5. Eleja três imagens que melhor definem cultura para você. *



Opção 1



Opção 2



Opção 3



Opção 4



Opção 5



Opção 6



Opção 7



Opção 8

Caso queira justificar a opção pelas três imagens assinaladas, utilize o espaço abaixo:

Sua resposta

6. Eleja três imagens de arte que você trabalharia na escola. *



"Cuca", 1924. Tarsila do Amaral



"Eggcident", 2020. Henk Hofsta



Mona Lisa, c. 1503. Leonardo da Vinci



"Cesto de flores diversas", s/d. Regina Schwingel



"O grito", 1893. Edvard Munch



"Carmem Miranda", s/d. Romero Britto



"Primeira missa no Brasil", 1861. Victor Meirelles



"Double Mona Lisa", 1999. Vik Muniz

Justifique a opção pelas imagens assinaladas no espaço abaixo: *

Sua resposta

7. Eleja três espaços que, em sua opinião, são mais potentes culturalmente: *



Opção 1



Opção 4



Opção 3



Opção 2



Opção 6



Opção 5



Opção 7



Opção 8

Justifique a opção pelas imagens assinaladas no espaço abaixo: *

Sua resposta

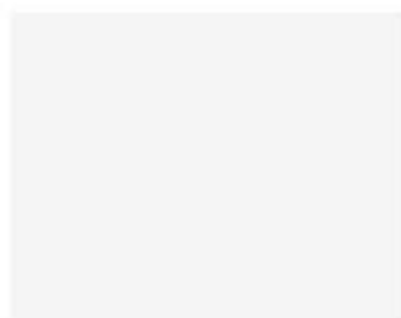
8. Qual dos dois filmes, em sua opinião, aporta "mais cultura" ao espectador? *



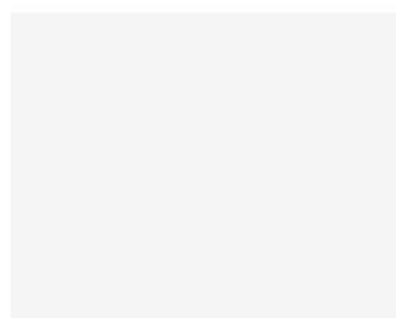
Opção 1



Opção 2



Nenhuma das opções.;



Ambas as opções.

Caso queira justificar a opção assinalada, utilize o espaço abaixo:

Sua resposta

9. Assista à cena do filme "O sorriso de Mona Lisa" e responda: : você se identifica com a cena? O que você pensa sobre a relação entre público e obra de arte? Como definiria arte?



Sua resposta

10. Anexe uma imagem que, em sua opinião, melhor define cultura.

[Adicionar arquivo](#)

Caso queira justificar a imagem anexada, utilize o espaço abaixo:

Sua resposta

Mais uma vez, muito obrigada pela sua participação!