



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**JAMIRA LOPES DE AMORIM**

**FORMAÇÃO CULTURAL DOCENTE NO  
ENSINO SUPERIOR**

Fortaleza  
2014

JAMIRA LOPES DE AMORIM

## **FORMAÇÃO CULTURAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade Estadual do Ceará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação

Núcleo: Desenvolvimento Docente, Currículo e Inovação

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias

FORTALEZA - CEARÁ

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Amorim, Jamira Lopes de.  
Formação cultural docente no Ensino Superior  
[recurso eletrônico] / Jamira Lopes de Amorim. - 2014.  
1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 114 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, , Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2014.

Área de concentração: Formação de professores.  
Orientação: Prof. Dr. Isabel Maria Sabino de Farias.

1. Cultura. 2. Docência. 3. Ensino Superior. 4. Formação humana. I. Título.

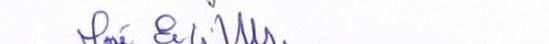


## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos trinta dias do mês de abril de dois mil e quatorze, **JAMIRA LOPES DE AMORIM**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada: **FORMAÇÃO CULTURAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (Presidente – UECE), Dr. Luiz Botelho Albuquerque (UFC), Dr. José Ernandi Mendes (FAFIDAM/UECE) e Dra. Fátima Maria Leitão Araújo (PPGE/UECE). A defesa ocorreu das 16h às 18h, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar aprovado a mestranda **Jamira Lopes de Amorim**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito satisfatório e nota 10 (dez). Eu, Isabel Maria Sabino de Farias, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.

  
Prof.ª. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (Presidente - UECE)

  
Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque (UFC)

  
Prof. Dr. José Ernandi Mendes (FAFIDAM/UECE)

  
Prof.ª. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo (PPGE/UECE)

*...Sob o familiar,  
Descubra o insólito,  
Sob o cotidiano, desvele o inexplicável.*

*Que tudo o que é considerado habitual  
Provoque inquietação,  
Na regra, descubra o abuso,  
E sempre que o abuso for encontrado,  
Encontre o remédio.*

*(Bertold Brecht)*

À minha mãe (*in memoriam*)

...por ter me ensinado a importância dos sonhos e da poesia...

## AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer implica obrigatoriamente o reconhecimento de algo que se recebeu de alguém. Nesse sentido, agradeço infinitamente à minha orientadora Isabel Sabino, primeiro por ter escolhido o meu projeto e depois pela confiança no percorrer deste trabalho; muito obrigada de todo coração. Sem o seu “sim” eu possivelmente não teria chegado até aqui.

Não poderia deixar de agradecer ao meu companheiro Oliveiro Marrocos que desde a graduação vem me acompanhando nessa luta diária pelo conhecimento e pela possibilidade de galgar um espaço profissional na universidade. Sou grata pela compreensão nos momentos que necessitei ausentar-me, por me ajudar com as tarefas domésticas, por me propiciar um espaço na sua vida me dando também um espaço para os meus livros e a minha vitrola velha.

Também não posso esquecer meus dois irmãos: José e Janice, que me apoiaram e entenderam minha ausência e minha falta de tempo para algumas coisas tão especiais entre família; esse trabalho também é para vocês, em especial para José que não pôde frequentar os bancos escolares como eu, tendo logo que buscar trabalho para sobreviver.

Minha querida avó que foi “lavadeira” de roupa e muito sonhou em frequentar a escola e não pôde, por ser pobre e por ser mulher, merece minha gratidão por ter dado continuidade à minha criação após a morte de minha mãe. Vó, esse trabalho também é para a senhora, que fez tantas “rezas” para eu terminar logo esse mestrado. Minhas sobrinhas Iasmin e Gabriela, talvez agora sobre um tempo para ensinar as atividades escolares de vocês.

Agradeço às minhas amigas de mestrado Elinalva, Ana Maria e Jacqueline pela paciência com minha forma estoica de ser; obrigada pela amizade e pelos bons momentos que tivemos. Agradeço à Emanuela Rútila, minha conterrânea e amiga de mestrado. Grata pela amizade e pelo carinho desde sempre. Como você bem frisou, esse sonho realizado é nosso.

Agradeço ao professor Luiz Botelho Albuquerque pela disponibilidade e pelas contribuições que deu ao meu trabalho no momento da qualificação.

Agradeço ao professor José Ernandi Mendes, por ter me iniciado no mundo da pesquisa, tendo orientado meu trabalho monográfico e tendo também me dado muitos conselhos sobre o mestrado e sua importância. Agradeço por ter me iniciado nos estudos sobre currículo, mostrando a dimensão e a pluralidade das teorias curriculares - que hoje me servem de

condição para trabalhar como professora substituta na Universidade Estadual do Ceará – UECE.

Agradeço à professora Fátima Leitão pela oportunidade de realizar o Estágio em docência na sua disciplina de Didática do Ensino de História. Mas, muito mais que isso, agradeço pela forma terna e sublime com que trata todos à sua volta; obrigada pela oportunidade que me deu de lhe conhecer e saber um pouco da sua trajetória. A senhora é um exemplo de simplicidade.

Professora Marly, eu não esqueci da senhora! Muito obrigada por todo material que me cedeu desde a graduação. As primeiras leituras que fiz sobre Bourdieu foram através daquele grupo que criou para discutirmos em 2009. Sou também grata por toda a amizade e atenção que a senhora me dispensou desde quando fui sua aluna. Grata pelas tardes de boas conversas.

Agradeço enormemente às professoras da FAFIDAM que aceitaram participar desta pesquisa, tendo muito contribuído para com este trabalho.

Meninos e meninas do mestrado foi muito bom estar com vocês. Espero que nos encontremos ainda nos bailes da vida. Aos professores do PPGE/UECE aquele abraço.

Jonelma Marinho e Eleomar obrigada pela boa recepção, pela presteza sempre que precisei. Vocês são grandes profissionais nesse programa.

Agradeço à FUNCAP por ter durante mais de um ano me ajudado no financiamento e consecução desta pesquisa, pois ser estudante profissional em nosso país implica muitas limitações, dentre elas as de cunho financeiro, com maior relevo para os que se aventuram em sair do interior para tentar a sorte nos grandes centros.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram com esse meu percurso formativo

## RESUMO

Este trabalho dissertativo traz a lume a discussão acerca da *Formação cultural docente no Ensino Superior*. Trata-se de um estudo de tipo etnográfico que objetivou centralmente discutir gostos e práticas culturais, entendendo-as como uma dimensão tangível da formação cultural dos indivíduos e buscando estabelecer mediações com a atividade docente. Foram investigadas quatro professoras doutoras da área de Ciências Humanas. Por meio de observação participante, entrevista e aplicação de questionário, foi realizado o mapeamento das práticas culturais das docentes. As atividades culturais ganham bastante relevo na sociedade contemporânea, vez que novos formatos de colonização cultural se apresentam, de maneiras mais eficazes e duradouras. Essa colonização apresenta-se em diversas dimensões da vida dos indivíduos, desde a programação televisiva aos espaços de lazer. Nesse sentido, rastrear as práticas culturais das quatro docentes aqui investigadas permitiu muito mais que situá-las simplesmente em seu contexto de trabalho. Partimos do pressuposto de que quanto maior a escolarização maior a formação cultural. Todavia, infere explicar que a posse do diploma não é o suficiente para indicar uma formação ou um determinado nível cultural, mas se sabe que, quanto mais se sobe na hierarquia social, mais há uma probabilidade de pertencimento a um meio culto. Elegeu-se, para tanto a família e a escola como as duas instituições socialmente legitimadas para formação dos indivíduos, capazes de formularem competências culturais, dotadas de potencial para a constituição de um *habitus* e um capital cultural. O conceito de indústria cultural mostrou-se atual quando se analisou preferências musicais e literárias. Contudo, necessário se faz ressaltar que o consumo da produção dos bens simbólicos não se dá de maneira passiva, pois o receptor é também um sujeito produtor de sentidos. Há um processo de mediações que não pode ser negado, ou negligenciado. O estudo permitiu traçar em linhas gerais algumas reflexões voltadas para a formação cultural e suas múltiplas articulações, dentre as quais a escola aparece como instituição cultural da civilização, repleta de sistemas simbólicos e também dimensionada para o controle e a ordem. O mapeamento das práticas culturais das quatro docentes doutoras revelou origem familiar, preferências literárias e musicais, preferências televisivas, frequência em museus, cinemas e teatros, bem como a leitura de jornais e revistas. Dentre as práticas de lazer, as docentes mostram frequência em praias, cafeterias, festas e viagens. O estudo evidenciou que há uma relação entre origem familiar, renda, nível de instrução e profissão, visto que as práticas culturais se dão a partir de condições de classe. As professoras mostraram frequência regular em todos os espaços tidos como legítimos da cultura. A frequência em museus mostrou-se associada à viagens, sendo o exercício profissional, por meio do espaço acadêmico, propiciador de novas experiências. A leitura aparece como um *habitus*, uma disposição adquirida num processo duradouro de formação. As práticas averiguadas, embora tenham se tratado de um número pequeno, mostraram-se dissonantes.

**Palavras-chave:** Cultura. Docência. Ensino Superior. Formação.

## ABSTRACT

Dissertative This work brings to light the debate about teaching cultural Training in Higher Education. This is an ethnographic study that aimed centrally discuss tastes and cultural practices, understanding them as a tangible dimension of the cultural formation of individuals and seeking to establish mediation with the teaching activity. Four doctors teachers of the Humanities were investigated. Through participant observation, interviews and questionnaires, mapping the cultural practices of teachers was conducted. Cultural activities gain enough relief in contemporary society, as new formats of cultural colonization present, the most effective and lasting ways. This settlement comes in different dimensions of life of individuals, from television programming to leisure spaces. In this sense, trace the cultural practices of the four teachers here investigated allowed much more than simply situate them in their work context. We assume that the higher the education the cultural formation. However, explain that infers the possession of the diploma is not enough to indicate a formation or a certain cultural level, but it is known that the more one moves up the social hierarchy, there is a probability of belonging to a cult means. He was elected to both the family and the school as both socially legitimized for training of individuals capable of formulating cultural skills, endowed with the potential to form a habitus and cultural capital institutions. The concept of cultural industry proved to be present when analyzing musical and literary preferences. However, it is necessary to point out that the consumption of symbolic goods production does not occur passively, because the receiver is also a producer of subject senses. There is a process of mediation that can not be denied or overlooked. The study allowed us to outline in general terms some thoughts focused on cultural education and its multiple joints, among which the school appears as a cultural institution of civilization, full of symbolic systems and also sized to control and order. The mapping of the cultural practices of the four doctors teachers family source revealed, literary and musical preferences, television preferences, often in museums, cinemas and theaters, as well as reading newspapers and magazines. Among the leisure practices, the teachers show often on beaches, cafes, parties and trips. The study showed that there is a relationship between family background, income, education level and occupation, since cultural practices occur from conditions of class. The teachers showed regular attendance in all spaces taken as legitimate culture. Attendance at museums was associated with travel, and professional practice through the academic space, enabler of new experiences. The reading appears as a habitus, an acquired an enduring process of training provision. The practices investigated, although being treated for a small number, were dissonant.

**Keywords:** Culture. Teaching . Higher education. Training

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANPed</b>	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>CMAE</b>	– Curso de Mestrado Acadêmico em Educação
<b>ERIC</b>	- Educational Resources Information Center
<b>E.Q</b>	– Estado da questão
<b>FAFIDAM</b>	– Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
<b>FUNCAP</b>	– Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>GT</b>	– Grupo de trabalho
<b>IES</b>	– Instituição de Ensino Superior
<b>INCRA</b>	– Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>MAIE</b>	– Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino
<b>MST</b>	– Movimento dos Sem-Terra
<b>PRONERA</b>	– Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>PROPGPq</b>	- Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
<b>Scielo</b>	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
<b>TV</b>	– Televisão
<b>UNESCO</b>	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	– Fundo das Nações Unidas para a infância

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Estudos publicados sobre formação cultural de professores(as) em periódicos nacionais da área de Educação indexados pela CAPES, Reuniões Anuais da ANPED e Acervo Pessoal, no período de 1999-2011. Fortaleza/CE, 2013	24
<b>Quadro 2</b>	Formação escolar e profissão dos pais das professoras participantes da pesquisa	75
<b>Quadro 3</b>	Preferências literárias das professoras participantes da pesquisa	79
<b>Quadro 4</b>	Preferências musicais das professoras participantes da pesquisa	81
<b>Quadro 5</b>	Preferências televisivas das professoras participantes da pesquisa	86
<b>Quadro 6</b>	Frequência das docentes em museus	88

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> <b>ESCOLA: O RIO QUE ME CONDUZIU AO MAR DA PESQUISA</b>	<b>18</b>
1.1 Estudos sobre formação cultural de professores: contribuições do Estado da Questão	21
1.2 O objeto de estudo: seu contorno e suas bases de referências	37
1.3 O caminho de uma “investigação ideologicamente orientada”	45
<b>CAPÍTULO 2</b> <b>FORMAÇÃO CULTURAL DO(A) PROFESSOR(A): APROXIMAÇÕES TEÓRICAS</b>	<b>48</b>
2.1 Educação: possibilidade de emancipação e promoção do homem	49
2.2 Retorno às origens da formação: digressões necessárias	53
2.3 O caso da formação de professores no Brasil	58
2.4 A cultura no centro do debate educacional brasileiro	65
<b>CAPÍTULO 3</b> <b>A FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	<b>70</b>
3.1 A FAFIDAM/UECE e as professoras participantes do estudo	72
3.2 Discutindo gostos e preferências: anúncios sobre a formação cultural de docentes da FAFIDAM/UECE	75
3.3 Dos gostos e preferências culturais à atividade profissional	90
3.4 Sociologia à escala individual: contribuições para compreender as questões que moveram a investigação	93
<b>PALAVRAS FINAIS</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>99</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>111</b>

## INTRODUÇÃO

O texto que segue é resultado de pesquisa realizada no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará, inserindo-se no conjunto das questões que movem os estudos da Linha de Pesquisa *Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação*. Trata-se de um trabalho sobre a formação docente com foco na cultura como um elemento constitutivo da condição humana e também como elemento indispensável a uma docência mais qualificada e integral.

O texto está organizado em três capítulos, seguido das *Palavras Finais*, das referências, anexos e apêndices.

O primeiro capítulo inicia com um relato autobiográfico em que busco justificar e problematizar a temática da formação cultural do professor da Educação Superior. Este exercício se apoia em um apanhado sobre as produções acadêmicas existentes acerca do assunto, neste estudo caracterizado como um estado da questão (EQ).

Os dados sistematizados evidenciaram que os trabalhos acerca do tema bifurcam-se em dois aspectos: aqueles que apresentam estratégias para uma formação cultural mais ampla para os docentes, sendo a experiência estética uma ferramenta importante de subjetivação e objetivação na formação; e, os trabalhos que tomam a indústria cultural como um elemento fundamental na análise da formação cultural como um todo. Dos trabalhos garimpados foram retiradas as contribuições que se considerou pertinentes ao desenvolvimento deste trabalho dissertativo, tendo sido relevante a constatação de que a cultura em suas variadas concepções funciona como elemento importante na formação dos indivíduos, e mais que importante, crucial no próprio processo de humanização e emancipação. Disto impõe-se reconhecer que a cultura é o espaço comum dos valores espirituais entre os homens que no contexto capitalista é apropriada por interesses mercadológicos, particulares de uma determinada classe e que produz relações insulares, abstrações vazias e a própria reificação, como adverte Patriota (2010).

Embora se saiba que o terreno conceitual acerca das questões culturais seja complexo e heterogêneo o que se tomou como referência foi a insistência de que sua apropriação possibilita uma ruptura com a esfera imediata da existência, com tudo aquilo que está posto no cotidiano dos indivíduos, favorecendo a apropriação subjetiva, ao mesmo tempo objetiva, e vice-versa, dos bens historicamente produzidos pela humanidade, o que Chauí (2001, p. 4) denomina o *em-si*, ou seja, a objetividade nua e bruta e o *para-si* a subjetividade plena. É lícito esclarecer que por vida cotidiana, ou esfera imediata, compreende-se aquilo que está circunscrito ao plano prático, espontâneo da vida do indivíduo, de maneira que não

apenas isto constitui o espectro de todas as atividades humanas, sendo que a ciência e a arte, por exemplo, exigem um grau mais complexo de objetivação, transcendendo o conhecimento tácito.

O processo infinitamente dialético entre objetividade e subjetividade constitui todo o roteiro do texto, de modo que no seu transcorrer dois autores aparecem de maneira complementar ao que se buscou elencar como formação cultural, sendo eles Bourdieu<sup>1</sup> e Adorno<sup>2</sup>. A conciliação entre estes se fez quase por imperativo diante do que se foi percebendo conveniente à clarificação da temática. O primeiro, por retomar, apropriar-se e trazer à cena das Ciências Sociais contemporâneas o conceito de *habitus*, ajudou na elucidação de que a totalidade é incorporada pelos indivíduos, mostrando que as coisas relativas de modo algum podem ser absolutas, embora o real também seja relacional, evidenciando, portanto, que no conceito de campo residem as objetivações e no *habitus* as subjetivações, sendo que o todo precede as partes. O que se quer dizer com isso é que as condutas individuais e as disposições sociais são relações histórico-dialéticas e que os esquemas simbólicos estão em constante mediação com as disposições mentais, corporais e sociais. A maneira de andar, vestir-se, comer, comportar-se, bem como os gostos, as apreciações, os estilos de vida formam o que Bourdieu (2011, 164) definiu como *habitus*.

Destarte, as estruturas sociais objetivas impõem sempre relações de forças, assim a escola constitui um lócus privilegiado que favorece o acréscimo de novas objetivações sociais que enriquecem as aprendizagens e que funciona também como produtora dos gostos. Bourdieu (2011) definiu a escola e a família como dois mercados inseparáveis que constituem competências culturais. Um fato crucial, e para nós suficiente, entre as similitudes e complementaridades entre Bourdieu e Adorno é que ambos fazem a crítica ao fetichismo, não são apologistas do sistema capitalista. Adorno, em especial, mostra a urgência da crítica à razão instrumental, que faz sucumbir o homem como um ser inteiro e o produz como indivíduo unilateral, curvado unicamente à lógica do consumo e à reprodução das relações medíocres. Sua maior contribuição reside no desenvolvimento do conceito de indústria

---

<sup>1</sup> A extensa obra de Pierre Bourdieu compreende 72 livros e 234 ensaios, além de depoimentos, conferências, entrevistas e artigos em jornais, publicados em diversas línguas. Uma relação completa dos escritos do autor, acompanhada de uma entrevista *Sobre o espírito da pesquisa*, pode ser encontrada em *Bibliographie des travaux de Pierre Bourdieu*, de Yvette Delsaut e Marie-Christine Rivière, publicada em Paris pela editora Le Temps des Cerises (LOYOLA, 2002, p. 87).

<sup>2</sup> Em 1932, escreveu o ensaio *A Situação Social da Música; Sobre o jazz* (1936); *Sobre o Caráter Fetichista da Música* e a *Regressão da Audição* (1938); *Fragmentos sobre Wagner* (1939); *Sobre Música Popular* (1940-1941); em parceria com Horkheimer escreveu *Dialética do Iluminismo* (1947); *A personalidade Autoritária* (1950); *Para a Metacrítica da Teoria do Conhecimento – Estudos sobre Husserl* e as *Antinomias Fenomenológicas* (1956); *Dissonâncias* (1956); *Ensaio sobre Literatura I, II, III* (1958 A 1965); *Dialética Negativa* (1966); *Teoria Estética* (1968) e *Três Estudos sobre Hegel* (1969) (COLEÇÃO OS PENSADORES, 1996, p. 6).

cultural, inaugurado em 1947 em parceria com Horkheimer e demasiadamente atual, visto que a partir dos anos cinquenta o deslocamento das análises economicistas se deu rumo à centralidade da cultura em todos os âmbitos, sobretudo no campo educacional. Mais do que induzir ao consumo o predomínio da indústria cultural assegura hegemonia e lucro, produz alienação, apropriando-se do tempo livre dos indivíduos com o fito garantir a exploração do trabalho em troca de maiores lucros. É Adorno (1996, p. 9) que explica: “O próprio ócio do homem é utilizado pela indústria cultural com o fito de mecanizá-lo, de tal modo que, sob o capitalismo em suas formas mais avançadas, a diversão e o lazer tornam-se um prolongamento do trabalho...”.

Para tanto, foi realizado um estudo de caso etnográfico na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM, tendo como sujeitos quatro professoras doutoras, uma de cada curso das chamadas Ciências Humanas (Pedagogia, Letras, História e Geografia).

Estas considerações compõem o tópico em que delineio os contornos e as bases de referência de análise do objeto de estudo. Ainda no primeiro capítulo explicito o caminho metodológico adotado, registrando, com apoio na premissa de que quanto maior a formação escolar maior o acesso à cultura legítima e, por conseguinte, maior a formação cultural, que se buscou averiguar empiricamente se de fato este pressuposto se efetiva na realidade.

No segundo capítulo – *Aproximações teóricas necessárias à compreensão do tema da formação cultural* – o leitor encontrará um breve retorno às origens da formação, destacando a histórica divisão entre classes como elemento fundamental para compreender os diferentes tipos de educação. Ainda nessa parte do texto encontrará discussão sobre a formação cultural situada no contexto do século XVIII, sendo explicitado que, o processo infinitamente dialético entre objetividade e subjetividade para nós constitui a formação cultural e a educação se mostra como possibilidade de emancipação e promoção do homem. Prosseguindo nessa trilha de pensamento, fazem-se algumas reflexões acerca da hiperresponsabilização da escola mediante as rupturas e alterações significativas na ordem do que se denomina civilização. Na sequência, há uma sintética contextualização da educação e seus contornos históricos, sendo a relação trabalho e educação muito pertinente para se compreender a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, decorrendo disto uma “natural” divisão cultural. A formação de professores no Brasil é discutida a partir de dois elementos fundamentais: a colonização e as influências externas à formação.

No terceiro capítulo são tecidas considerações sobre o homem como ser estético, atentando ao fato de que a racionalidade não constitui a sua única potencialidade. Apresenta-se nesta seção uma descrição e reflexões acerca do campo pesquisado, bem como dados do

mapeamento das práticas culturais das professoras participantes do estudo. A análise registra posicionamento crítico mediante os produtos da indústria cultural, fazendo-se as ponderações necessárias, uma vez que no atual contexto as condutas, os gostos e as práticas culturais se mostram dissonantes. Produz-se, a partir disto, uma ampla discussão acerca dos gostos e preferências apresentados pelas docentes investigadas, tomando como critério de análise a assertiva bourdieusiana de que “a cultura não é um privilégio natural” (BOURDIEU, 2007, p. 6), portanto, as práticas relacionadas à cultura não são em si dons ou predestinação teológica.

Em *Palavras Finais* faz-se uma síntese dos percursos e das análises desenvolvidas, apontando que a pesquisa evidenciou que, de fato, a formação escolar (instrução) pode ser determinante na ampliação dos gostos e preferências, assim como a formação familiar favorece uma internalização de gostos, valores e preferências a longo prazo, constituindo um modo de ser, um jeito de estar no mundo, denominado pelo *habitus* e pelo capital cultural.

## CAPÍTULO I

### ESCOLA: O RIO QUE ME CONDUZIU AO MAR DA PESQUISA

Ferreira Gullar em seu poema Traduzir-se<sup>3</sup>, com toda a simplicidade e fascínio que costuma envolver seu leitor, estabelece de forma poética um conflito entre uma e outra parte do seu eu, não como forma de excluir essa ou aquela, mas como recurso para admitir a necessidade de traduzir-se e, assim, pergunta: “Traduzir uma parte na outra parte - que é uma questão de vida ou morte - será arte”? Ouso afirmar, com a devida reverência ao grande poeta, que das suas faço minhas as palavras.

Gostaria muito que esse objeto além de cumprir sua tarefa científica, cumprisse também uma tarefa ética e estética, fazendo um chamado à beleza da tarefa educativa, à imprescindibilidade da escola e sua importância na emancipação do homem.

Os escritos que seguem tratam de meu interesse por um tema específico da Educação e da Pedagogia, território do conhecimento que compõe o meu repertório de afetos e enlevos. A primeira pessoa do singular reverbera-se por todas as linhas e palavras registradas, onde não há doutrina ou dogma; na superfície do texto estão postas as minhas intenções, sem a necessidade de o leitor carecer desvelar este ou aquele aspecto da teoria abordada. Não há mistério, há paixão. Nas palavras de Alfredo Bosi (1992, p. 281), “o conhecimento não é só filho da razão pura e livre: lateja nele o móvel do interesse, logo da vontade”. Nesse sentido, a escolha do objeto de estudo em questão se deu em especial pelo reconhecimento da importância da instituição escolar como propiciadora de novas objetivações, oportunizando aos sujeitos que por ela passam a apropriação de conhecimentos, a emancipação ainda que de maneira relativa.

A escola aqui referida, diz respeito à escola pública, lugar onde tive acesso ao conhecimento sistematizado, bem como onde pude elaborar novas concepções de mundo. Hoje, compreendo que não é possível separar formação escolar e formação pessoal, ou mesmo formação profissional e identidade porque, em qualquer que seja o caso, essas são relações indissociáveis.

Em 2006 ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM<sup>4</sup>, momento em que a idéia de exercer o magistério, mesmo

---

<sup>3</sup> De *Na Vertigem do Dia* (1975-1980), o poema completo encontra-se no Anexo A deste trabalho. José Ribamar Ferreira conhecido como Ferreira Gullar é um poeta brasileiro nascido em 1930 na cidade de Alcântara no estado do Maranhão.

<sup>4</sup> A Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM compõe um dos oito campi da UECE, Instituição de Ensino Superior (IES) estadual multicampi. Está localizada na região do Vale do Jaguaribe na cidade de Limoeiro do Norte/CE.

fazendo licenciatura, era algo abstrato, que não se corporificava nas minhas pretensões futuras, e, embora aprovada em concurso público para professora efetiva na rede municipal de ensino de Fortaleza<sup>5</sup> ainda sentia uma grande lacuna entre a teoria e a prática. Com efeito, ser professora foi decisão que se efetivou como escolha profissional ao longo da experiência com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA<sup>6</sup>, voltado para o Movimento dos Sem-Terra (MST). Esse momento favoreceu uma aliança de sentidos que até então não me havia ocorrido.

A experiência no Programa<sup>7</sup> permitiu a reflexão acerca de algumas questões culturais e a percepção de uma situação de alijamento social, mediante as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos(as) educandos(as) do campo, como: difícil acesso à escola devido à distância, pouco ou nenhum acesso a bens culturais<sup>8</sup> como bibliotecas, museus, cinemas, teatros, entre outros. Dentro deste panorama algumas inquietações se perfizeram no meu percurso com a extensão universitária, tais como a percepção de que a reprodução das relações de consumo, de gênero e comportamentos se estende por todos os espaços sociais, inclusive àqueles que fomentavam uma orientação mais crítica quanto à sociedade capitalista.

Com base nas aquisições realizadas durante a extensão universitária, passei a interessar-me pela influência do currículo cultural na elaboração do *habitus* da juventude contemporânea com ênfase na mídia televisiva (AMORIM, 2011)<sup>9</sup>, o que para mim explicava em parte a reprodução simbólica das relações dentro da sociabilidade do capital. O estudo empreendido na graduação conduziu-me ao campo da formação de professores, no qual os resultados da monografia me instigaram a reflexão acerca da formação cultural do professor,

---

<sup>5</sup> Refiro-me ao Concurso para Professor Efetivo da Rede Municipal de Fortaleza realizado em 2009, período em que cursava o 7º semestre da graduação, momento em que pedi a reclassificação no certame.

<sup>6</sup> Este Programa surgiu do debate coletivo dos Movimentos Sociais em parceria com o grupo de trabalho de apoio à reforma agrária da Universidade de Brasília, com o MST e organizações nacionais e internacionais (UNICEF e UNESCO), com vistas a atender os indivíduos inseridos na realidade do campo. Foi criado em 16 de abril de 1998 através da Portaria nº 10/98, vinculado inicialmente ao gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária e, em 2001 vinculou-se também ao INCRA, sendo resultado do compromisso entre governo federal, instituições de ensino, movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores (as) e governos estaduais e municipais. O Programa consolida um importante marco para a educação brasileira com ênfase na educação do campo (BICALHO, 2012).

<sup>7</sup> Fui bolsista do Programa no período de 2008 a 2010 onde desempenhei as atividades de acompanhamento de tempo-escola e tempo-comunidade, participação nas reuniões de formação, planejamento e avaliação do Projeto e elaboração de relatórios.

<sup>8</sup> Infere afirmar que os bens culturais aqui referidos remetem-se ao conjunto de práticas, bem como espaços tidos como legítimos para uma determinada compreensão de cultura. Deste modo os agentes desse contexto têm suas formas específicas de vivência cultural.

<sup>9</sup> O trabalho de monografia que desenvolvi é intitulado de “Currículo Cultural: Mídia televisiva na formação da juventude contemporânea”, investigação que realizei com 119 jovens de uma escola pública de Ensino Médio na cidade Limoeiro do Norte. O objetivo do estudo foi identificar quais os cinco (05) programas de TV mais assistidos por esses jovens, no qual Malhação foi destacado como o mais assistido (66 alunos), seguido por Rebelde (43), Pânico na TV (28), Cordel Encantado (23) e Globo Esporte (14). O levantamento evidenciou que o programa Malhação tem formulado a idéia de uma única juventude no Brasil, sendo esta branca, heterossexual e de classe média. Comparado à *soap opera*, o programa é também considerado um dos campeões de merchandising social.

uma vez que este tem fundamental importância na mediação dos conteúdos não apenas escolares, mas também culturais.

Ao longo de minha formação escolar e acadêmica tive a oportunidade de formular gostos e preferências que foram matizados pela influência de professores que ao incrementarem suas aulas com música, poesia, filme ou dança abriram-me novos horizontes, bem como aqueles professores que no contexto de suas aulas faziam analogias a outros conteúdos não apenas os de sua disciplina específica. Esses elementos também foram imprescindíveis na escolha pelo objeto em questão.

O olhar deste estudo, portanto, volta-se para a formação cultural do professor em sintonia com sua prática pedagógica. Nesse sentido, teve como **objetivo principal** compreender a formação cultural do professor da Educação Superior e sua articulação com a prática profissional. De modo mais específico, buscou:

- a) Discutir a relação entre formação cultural, docência e desenvolvimento profissional na Educação Superior;
- b) Mapear conteúdos e práticas culturais pelos quais os professores que atuam na Educação Superior manifestam preferência, tendo como referência docentes da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM, *campus* da UECE situado na cidade de Limoeiro do Norte;
- c) Analisar situações e práticas pedagógicas que evidenciem articulação com a formação cultural dos docentes; e,
- d) Discutir as implicações das condições de vida e trabalho na formação cultural e desenvolvimento profissional do professor da Educação Superior.

A inquietação em torno da formação cultural do professor que atua na Educação Superior foi movida pela necessidade de desvelar o papel dessa formação para a prática profissional, enfocando-a de modo associado à discussão sobre suas condições de vida e trabalho de efetivação da formação cultural, mediante as exigências contemporâneas que circundam a profissão docente. Garimpar a tematização existente acerca do assunto apresentou-se como passo fundamental nesta caminhada, de sucessivas e contínuas aproximações.

## 1.1 Estudos sobre formação cultural de professores: contribuições do Estado da Questão

Apresenta-se nesta seção o resultado de levantamento de caráter bibliográfico sobre a temática ‘formação cultural do professor da Educação Superior’, procedimento investigativo caracterizado por Nóbrega-Therrien e Therrien (2011) de Estado da Questão (EQ).

Muitas são as vantagens inerentes à elaboração de um estado da questão, uma vez que contribui para o rigor científico, permite a confrontação de diferentes autores sobre o assunto, maior organização e clareza do objeto, favorecendo a redefinição dos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, Nóbrega-Therrien e Therrien (2011) apontam que o Estado da Questão:

[...] serve para definir referenciais teóricos, categorias imprescindíveis à análise do objeto (NÓBREGA-THERRIEN e THERRIEN, 2011, p. 35).

[...] tem a finalidade de deixar clara a contribuição pretendida pela pesquisa ao tema investigado e ao estudo como um todo. Partindo da apresentação dos caminhos, dos referenciais e das conclusões encontradas na documentação consultada (...) o pesquisador, no seu próprio modo de argumentação e de apresentação, formula sua percepção original da questão ou da problemática em foco, desvelando o horizonte que pretende atingir (NÓBREGA-THERRIEN e THERRIEN, 2011, p.40).

A realização do EQ neste estudo foi norteada por este entendimento, tendo sido de fundamental importância na definição<sup>10</sup> dos elementos centrais que deram corpo a pesquisa desenvolvida, em especial ao referencial teórico adotado.

O desenvolvimento do processo de busca dos achados ocorre mediado pelas tecnologias da informação e comunicação, no caso desta pesquisa, a rede mundial de computadores, internet. A partir da utilização de motores de busca, o acesso a periódicos, teses e dissertações é facilitado ao pesquisador, de modo que ele além de aproximar-se de sua temática, pode organizar e analisar dados, entre outras atividades. Nunes (2011, p.353) destaca que o Portal de Periódicos Capes no Brasil é uma das principais fontes para o acesso à informação por parte da comunidade científica, na qual 152 instituições de ensino superior beneficiam-se do acesso a esse portal. Por meio do acesso ao portal capes é possível encontrar importantes bases de dados como *Educational Resources Information Center* (ERIC), *PsycINFO*, *Web of Science* e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

---

<sup>10</sup> Agradeço as contribuições das professoras Sílvia Nóbrega-Therrien e Silvina Pimentel Silva durante a disciplina Estado da Questão, tendo a partir dela desenvolvido esta primeira parte do trabalho dissertativo.

Com base no exposto, para localizar trabalhos em âmbito nacional sobre formação cultural de professores foram acessadas as bases de dados Scielo através do Portal de Periódicos Capes, as Reuniões Anuais da Anped, o Banco de Dissertações do PPGE/UECE e a Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Ceará/UFC. A seguir, apresenta-se o caminho percorrido para o referido mapeamento.

Para rastrear o tema em questão na base de dados e bancos de teses e dissertações foram utilizadas as seguintes palavras-chave: formação docente, formação cultural e formação cultural de professores.

As fontes para a pesquisa foram respectivamente: Base de dados Scielo, no endereço: [www.scielo.org/php/index.php](http://www.scielo.org/php/index.php); Reuniões Anuais da Anped, no endereço: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-aneais>; Banco de Dissertações da Universidade Estadual do Ceará, no: <http://www.uece.br/ppge/dissertacoesdefendidas>; e, Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Ceará, no endereço: <http://www.theses.ufc.br>.

Na Base de dados Scielo, 510 resultados apresentaram-se, dos quais, 07 tinham aproximação com a temática da formação cultural de professores, sendo publicações das seguintes Revistas: Educação & Sociedade (Qualis A-2), Cadernos Cedes (Qualis A-1), Cadernos de Pesquisa (Qualis A-1), KRITERION (Qualis B-1), Educação e Pesquisa (Qualis A-1), e, Educar em Revista (Qualis B-2).

Nas Reuniões Anuais da Anped foram considerados os anos de 2000 a 2012, identificando-se um total de 447 trabalhos, dos quais 06 tinham aproximação com a temática. O GT pesquisado foi o de número 8, que agrega produções sobre formação de professores.

No Banco de Dissertações da UECE<sup>11</sup> foi identificado um conjunto de 84 dissertações, das quais nenhuma tratando sobre a formação cultural de professores. No Banco de Teses e Dissertações da UFC, a partir das palavras-chave formação docente e formação cultural, foram analisados 208 trabalhos a partir do título e resumo, dos quais, 02 tinham aproximação com a temática.

Quanto ao intervalo de tempo, nas Reuniões Anuais da Anped foram analisados todos os anos disponíveis (2000 a 2012); no Banco de Dissertações da UECE também foram considerados todos os anos disponíveis (2004 a 2010); no caso da Scielo e Banco de Teses e

---

<sup>11</sup> O Curso de Mestrado Acadêmico em Educação (CMAE) da UECE foi criado em 06 de dezembro de 2002, tendo iniciado suas atividades em 2004. Tornou-se um programa completo de pós-graduação em Educação (com Mestrado e Doutorado) em abril de 2012.

Dissertações da UFC a análise se deu a partir de palavras-chave, não sendo possível determinar o espaço temporal padrão em relação aos outros bancos de dados.

Vale ressaltar que a partir dos trabalhos identificados optou-se apenas por aquelas produções que tratavam sobre formação docente ou aquelas relacionadas diretamente à educação. Desse modo, foram considerados:

- a) Trabalhos que tratam da indústria cultural e implicações na formação docente/discente/humana e,
- b) Trabalhos que tratam especificamente da formação cultural de professores, seja pelo viés da relação do docente com a cultura de modo geral ou pela utilização de estratégias para a formação cultural.

Ao todo foram identificadas 17 produções sobre formação cultural de professores, publicadas em bibliotecas, periódicos nacionais, reuniões anuais da área de educação e acervo pessoal. Na ANPed foram localizados 6 trabalhos, na base de dados Scielo 7, na Base de Teses e Dissertações da UFC 2 trabalhos e mais 2 produções do acervo pessoal.

Antes de abordar mais especificamente estas 17 produções, apresenta-se uma análise quantitativa dos trabalhos encontrados no GT8 - Formação de Professores da ANPED e as produções referentes à formação cultural dos professores aí localizados. Na sequência, registram-se algumas reflexões sobre o que os números evidenciam.

**Tabela 01:** Estatísticas dos trabalhos publicados sobre Formação Cultural de Professores no GT8 - Formação de Professores da ANPED, no período de 2000 a 2012. Fortaleza/CE, 2013.

ANO	TRABALHOS PUBLICADOS NO GT08	TRABALHOS SOBRE A TEMÁTICA	PERCENTUAL
2000	18	00	-
2001	29	01	3,44%
2002	16	00	-
2003	18	01	5,55%
2004	28	00	-
2005	55	00	-
2006	50	00	-
2007	39	01	2,56%
2008	26	01	3,84%
2009	81	01	1,23%
2010	25	00	-
2011	30	01	3,33%
2012	32	00	-
<b>TOTAL</b>	<b>447</b>	<b>06</b>	<b>1,34%</b>

Fonte: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-aneais>

Considerando que 447 trabalhos foram publicados no GT8 da ANPED no período de 13 anos, o total de 06 produções abordando sobre formação cultural de professores, o que configura um percentual de apenas 1,56%, evidencia que o tema ainda é secundarizado no GT específico da área de formação de professores da maior entidade representativa das pesquisas em Educação do país. Pressupõe-se que os temas relacionados às práticas culturais, formação cultural e cultura em geral são relegados ao campo da Arte e Educação, que embora componha um segmento importante da profissão docente não deve ser o único a tratar da formação cultural dos professores.

Ampliando o foco, desta feita incidindo sobre todo o levantamento bibliográfico realizado no interstício de 1999 a 2011, verifica-se que neste período (doze anos) predomina a presença de um trabalho por ano, situação que se altera somente entre 2008 a 2011, quando foram identificados 2 trabalhos anuais. Na Base de dados Scielo, dos 510 trabalhos identificados a partir do título e resumo, apenas sete relacionados à formação cultural de professores, o que equivale percentualmente a (1,17%). Na Biblioteca de Teses e Dissertações da UFC, das 208 produções localizadas, somente duas se relacionavam com este assunto. No Banco de Dissertações da UECE, nenhuma das 84 dissertações abordava a formação cultural de professores e duas produções do acervo pessoal.

E o que mostram as 17 produções identificadas abordando a formação cultural de professores? O Quadro A apresenta um panorama geral dessas publicações, permitindo visualizar o ano, autor, título, estado e fonte onde foram encontrados. Com base nessas informações são tecidas algumas considerações sobre a formação cultural de professores no Brasil.

Ano	Autor	Título	Estado	Fonte
1999	VIEIRA, Carlos Eduardo	Cultura e formação humana no pensamento de Antônio Gramsci	Paraná	SCIELO
2001	TRECE, et al	Uma alternativa em formação cultural de professores: a experiência de uma instituição pública	Rio de Janeiro	ANPED
2001	ZUIN, Antônio Álvaro Soares	Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural	São Paulo	SCIELO
2003	CARDOSO, Terezinha Maria	Os significados da docência e a cultura da escola	Paraná	ANPED
2003	MAAR, Wolfgang Leo	Adorno, semiformação e educação	São Paulo	SCIELO
2003	FHILADELFIO, Joana Alves	Literatura, Indústria Cultural e formação humana	Minas Gerais	SCIELO
2005	SUAREZ, Rosana	Nota sobre o conceito de <i>Bildung</i> (formação cultural)	Minas Gerais	SCIELO
2007	ALMEIDA, Célia	Práticas culturais de professores de	Minas	ANPED

	M. C.	uma cidade mineira	Gerais	
2008	CRUZ, Livia Lara da	Magistério e cultura: formação cultural dos professores e suas percepções das potencialidades educativas dos museus de arte	São Paulo	ACERVO PESSOAL (dissertação)
2008	NOGUEIRA, Monique Andries	Experiências estéticas em sala de aula: possibilidades na formação cultural de futuros professores	Rio de Janeiro	ANPED
2008	OLIVEIRA, Edite Colares	A dimensão estética na formação do educador A elaboração de um ideário coletivo	Ceará	Biblioteca de Teses e Dissertações UFC
2009	SILVA, Luís Gustavo Alexandre da	Cultura e instituição escolar: os processos de dominação e as práticas docentes	Goiás	ANPED
2009	OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; TREVISAN, Amarildo Luiz	Educação, formação cultural e pluralidade de perspectivas, entre outros (en)cantos das sereias	São Paulo	SCIELO
2010	Série Salto para o Futuro – TV ESCOLA	Formação cultural de professores	Rio de Janeiro	ACERVO PESSOAL (artigo)
2010	COSTA, Marisa Vorraber	Sobre as contribuições das análises culturais para a formação de professores do início do século XXI	Paraná	SCIELO
2011	SILVA, Luís Gustavo Alexandre da	Cultura, participação e prática docente: reflexões e desafios para a escola pública	Goiás	ANPED
2011	SOUZA, Ana Carmita Bezerra de	Currículo cultural, <i>habitus</i> e práticas docentes: uma etnografia na rede escolar de Fortaleza-CE	Ceará	Biblioteca de Teses e Dissertações UFC

**Quadro 1:** Estudos publicados sobre formação cultural de professores(as) em periódicos nacionais da área de Educação indexados pela CAPES, Reuniões Anuais da ANPED e Acervo Pessoal, no período de 1999-2011. Fortaleza/CE, 2013.

O Quadro A mostra os 17 trabalhos identificados que abordam a formação cultural de professores, evidenciando que há um volume pouco expressivo (por ano) de produções que tratam do tema da formação cultural no Brasil. Percebe-se um pequeno acréscimo da produção a partir dos últimos quatro anos (2008, 2009, 2010 e 2011). Vale salientar, ainda, que na busca objetivou-se encontrar trabalhos que tratassem especificamente de formação cultural de professores ou que estivessem relacionados com a temática, como por exemplo, experiências estéticas, práticas culturais de professores, entre outros. Portanto, não foram considerados aqueles trabalhos que tratavam especificamente da formação de arte-educadores.

A análise dessas 17 produções indicam dois enfoques presentes na abordagem da temática:

- a) Aqueles que tratam da indústria cultural e sua relação com a formação docente/discente/humana;
- b) Aqueles que tratam especificamente da formação cultural de professores, seja pelo viés da relação do docente com a cultura de modo geral ou pela utilização de estratégias para a formação cultural.

A seguir apresento síntese analítica sobre os contornos dessa discussão, considerando os trabalhos identificados e listados no Quadro A.

Frente aos estudos até aqui comentados, importa registrar que do total de 17 produções, 06 são estudos bibliográficos e 11 são pesquisas empíricas. Esta constatação orientou as decisões metodológicas, uma vez que a maioria dos trabalhos empíricos foram realizados com enfoque etnográfico.

### **1.1.1 Formação cultural de professores e suas interfaces com a Indústria Cultural**

Na busca por trabalhos que tratassem especificamente da formação cultural faz necessário incorporar as discussões empreendidas pelos que tomam a indústria cultural para compreender a precariedade das relações culturais na atualidade. Nas discussões sobre a cultura e suas implicações abordar conceitos advindos da tradição filosófica é um caminho necessário. Nesse sentido, identificaram-se trabalhos tratando do conceito de *bildung* (formação cultural). À frente discorrer-se-á melhor acerca dos achados e suas contribuições para o objeto de estudo em apreço.

Suarez (2005), em um estudo sobre o conceito alemão *bildung* (formação cultural), explica que este é um vocábulo que designa uma das figuras históricas determinantes do que hoje entendemos como cultura ao lado de *paideia*. Para a autora, *bildung* expressa um processo da cultura e da formação por isso utiliza a expressão formação cultural.

O pensamento desenvolvido por Suarez (2005) versa sobre a obra de Antoine Berman, intitulada “Formação cultural e romance de formação”. A autora afirma a importância do estudo como um instrumental teórico importante para compreendermos determinadas direções da filosofia, da arte e da cultura que se produziu desde a segunda metade do século XVIII ao século XX, envolvendo importantes autores como Goethe, Hegel e Schlegel. Embora Suarez (2005) não desenvolva um trabalho que se conecte diretamente com a escola e seus sujeitos, entende-se a importância do seu escrito no sentido de esclarecimento sobre a ressonância da *bildung* como um termo fixo que determinou um tipo de formação cultural, ou seja, um projeto de formação a partir do século XVIII ao XX.

O pensamento de Vieira (1999) coaduna, em alguns aspectos, com o de Suarez (2005) quando destaca que o conceito de cultura desenvolvido por Gramsci nos “Cadernos do Cárcere” pode ser entendido em duas direções: de um lado, a cultura como modo de viver, de pensar e de sentir a realidade por parte de uma civilização; e, de outro, a cultura concebida como projeto de formação do indivíduo e como ideal educativo a ser transmitido para as novas gerações. Este último aspecto, em especial, se aproxima do conceito de *bildung* anteriormente apresentado.

Para Vieira (1999) os dois significados explicitados por Gramsci não constituem novidades, pois os gregos e os latinos traduziram o significado da cultura associando-o às palavras *paideia* e *humanitas*. Vieira (1999) esclarece que o ponto em comum entre essas duas definições é a cultura significada como um modo de viver que se produz e se reproduz por meio de um projeto de formação.

Importa salientar que a matriz histórica para o surgimento da *bildung* tem um caráter específico de formação e cultura, que se traduz na compreensão de uma formação cultural intrincada em parâmetros de contemplação e valores como o cultivo do espírito. Destarte, também o ideal humanista foi marcado por uma distância entre os intelectuais e os que se ocupavam nas funções produtivas da época, havendo na cultura um sentido contemplativo onde a formação do homem culto não incluía nenhum contato com o universo das necessidades imediatas da produção e do mercado produtivo.

Ainda nas palavras de Vieira (1999) a cultura é composta de múltiplas ambiências: a família, a região, a língua, a classe social, a religião, a escola, o trabalho. Para o autor, há uma íntima relação entre cultura e estrutura social, de modo que essa relação pode incluir também liberdade, constrangimento, projetos, práticas e determinações, o que gera, segundo o pensamento gramsciano, a chamada luta cultural, sem se reduzir a um embate entre dominantes e dominados.

Não em sentido oposto, mas a partir da perspectiva de indústria cultural – diga-se de passagem uma perspectiva mais recente – Zuin (2001) afirma que o discurso oficial que aponta a deficiência da escolarização formal como causa dos problemas sociais é enganoso. Para ilustrar sua afirmação, aponta o caso do índio Galdino, da tribo Pataxó, que foi queimado por adolescentes de classes favorecidas, com um alto nível de escolarização formal. Nesse sentido, destaca que há uma fissura entre os conteúdos ideológicos da promessa de uma vida mais justa por causa da “democratização da cultura” e o real cumprimento dessa intenção.

Assim, a essência do conceito de Indústria Cultural na concepção de Zuin (2001) não só permanece atual, mas também relevante para a crítica das condições sociais que fundamentam a semiformação (*Halbildung*). Para definir indústria cultural este autor enfatiza

que a mercantilização da produção simbólica possui duas tarefas fundamentais: a integração e a reconciliação forçada entre grupos sociais desiguais entre si. Desse modo, o objetivo central da produção é calcado na falsidade de que a massificação da cultura realmente possibilita emancipação coletiva. Em concordância com o pensamento de Zuin (2001) utilizo o exemplo das telenovelas que apresentam diariamente enredos “açucarados” entre ricos e pobres. Diariamente é possível no horário noturno em uma das maiores emissoras do país<sup>12</sup>, a apresentação de dois mundos que aparentemente são iguais, como é o caso da favela do Morro do Alemão<sup>13</sup> e o núcleo rico da cidade do Rio de Janeiro, na novela *Salve Jorge*<sup>14</sup>.

Na perspectiva da *Halbildung* (semiformação) Maar (2003), em sintonia com Zuin (2001) explica que a semiformação é a determinação social da formação na sociedade capitalista. Para este autor a semiformação pode ser compreendida como um círculo de manipulação e necessidades retroativas. Desse modo, entendo que é possível compreender a padronização dos artefatos culturais, veja-se o caso da música sertaneja no cenário brasileiro, conhecida como sertanejo universitário, que segue fielmente a mesma fórmula e o mesmo estilo. Outra incidência encontra-se na música de Michel Teló, “Ai se eu te pego”<sup>15</sup>, um dos maiores fenômenos de venda e propaganda no ano de 2011, tendo sido noticiada em diversos meios de comunicação, comprovando que os estudos sobre indústria cultural estão bastante atuais.

Sobre a mídia em geral, Maar (2003) chama a atenção para o cinema, que constitui na sua concepção, um contexto privilegiado para apreender o “esquema da cultura de massas”. Para ilustrar cita exemplo de filmes como o *Expresso da meia-noite* que fabrica o ódio cultural de um modo ilegal e a sutil expressão de contradição configurada em *Concorrência desleal*.

Ainda sobre a formação cultural no contexto da indústria cultural Philadelfio (2003) chama a atenção para a importância da literatura de massa, que mesmo inserida no contexto do mercado não pode ser descartada do cotidiano escolar abruptamente, uma vez que para muitos alunos esse é o único tipo de literatura acessível. Portanto, o papel do docente é estabelecer uma mediação entre essa e outra literatura.

---

12 De acordo com Brittos e Bolaños citados por Pimentel (2008), as Organizações Globo são um conglomerado de empresas brasileiras concentradas especificamente de mídia e comunicação, com cobertura de 99, 84% do território nacional, incluindo também bancos, mercado imobiliário e indústria alimentícia.

<sup>13</sup> A favela do Morro do Alemão situa-se na cidade do Rio de Janeiro.

<sup>14</sup> A novela *Salve Jorge* foi exibida no horário nobre da Rede Globo de Televisão, no final do ano de 2012 e início de 2013, para detalhes sobre capítulos, direção, personagens, bastidores e etc ver: <http://gshow.globo.com/novelas/salve-jorge/capitulos/da-semana/22-10-2012.html>.

<sup>15</sup> A música “Ai se eu te pego” já foi vista mais de noventa e quatro milhões de vezes no *youtube*, legendada em várias línguas, incluindo o inglês, polonês, grego e hebraico. Fonte: Folha de São Paulo, dezembro de 2011. O vídeo da música de Michel Teló se tornou o mais acessado da história do youtube; no final de 2011 era o sétimo vídeo musical mais visto do planeta. Fonte: Revista Época, dezembro de 2011.

Quanto ao papel do professor, Zuin (2001) entende que é necessário estar presente no ato educativo a crítica à ideologia da indústria cultural, dentro ou fora da escola. Em consonância com a concepção de Zuin, Maar (2003) salienta que a educação deve cumprir um papel de resistência no sentido de ir além do plano da reconstrução cultural na sociedade contemporânea.

Sobre os efeitos da indústria cultural em relação à formação humana, de modo geral Zuin (2001) explica que o reconhecimento da aparente humanização denota a perpetuação da desumanização. Nesse sentido, o autor exemplifica que a obrigatoriedade da tez bronzada concerne o necessário reconhecimento dos outros, de que o indivíduo conseguiu se desvencilhar por algum tempo do trabalho, o que lhe confere a pretensa sensação de liberdade.

### **1.1.2 Formação cultural: estratégias no campo educacional**

Nesta seção são destacados os escritos que versam sobre a formação cultural de professores e sua importância para uma atividade docente mais rica e diversificada, bem como as relações entre a docência e a cultura. Ainda na perspectiva da formação cultural apresentam-se investigações acerca de estratégias para a formação cultural.

Sobre os significados da docência e a cultura da escola, Cardoso (2003) considera a escola como um espaço sociocultural onde o caráter simbólico dos fenômenos culturais constitui importante dimensão no trabalho do professor. Na mesma linha de raciocínio, Silva (2009; 2011) apresenta a cultura como um componente significativo para se analisar as efetivas possibilidades de participação e realização de práticas docentes com caráter democrático. Para o autor em questão as ações e articulações cotidianas existentes na instituição escolar são, em grande parte, recuperação de um conjunto de elementos dotados de sentido e importantes nas decisões do ambiente escolar.

Na concepção de Silva (2009; 2011) os Estudos Culturais<sup>16</sup> tem significativo papel no desvelamento de um conjunto de ligações simbólicas desconhecidas e responsáveis pelos sentidos incorporados às decisões tomadas no cotidiano escolar. Para ilustrar suas afirmações o referido autor, em ambos os trabalhos, ao realizar uma pesquisa com intuito de perceber as implicações da cultura sobre a efetivação do trabalho docente, concluiu que as estruturas

---

16 Os Estudos Culturais surgem de forma organizada em 1964, através do Centre for Contemporary Cultural Studies diante da alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra. No final dos de 1950 três textos aparecem como fontes dos Estudos Culturais, quais sejam: *The uses for literacy* (1957) de Richard Hoggart; *Culture and Society* (1958) de Raymond Williams e *The Making of the English Working-class*, de E. P. Thompson. Fonte: [http://www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/artigos/estudos\\_culturais\\_ana.pdf](http://www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/artigos/estudos_culturais_ana.pdf)

hierárquicas, religiosas, os privilégios, autoritarismo e o personalismo permeiam o espaço escolar e funcionam como desmotivadores na efetivação do trabalho docente. Além dos aspectos relatados o autor menciona que a pressão por resultados positivos e a ausência de condições mínimas de trabalho refletem na atividade docente, sendo necessário estímulo ao desenvolvimento da prática docente para que esta possa vir a ser mais participativa e crítica.

Costa (2010), em direção similar ao autor supracitado, vincula suas análises aos Estudos Culturais e ressalta a importância destes para a formação de professores, afirmando que ao olhar para o interior da escola é levada a olhar para fora dela. Nesse sentido, chama a atenção ao sublinhar que a pedagogia no contexto pós-moderno deixa de ser um artefato exclusivo da escola e se amplia, sendo reinterpretada e reconhecida como ocupando variados territórios da cultura.

Entende-se ante o pensamento de Costa (2010) que as transformações culturais incidem diretamente sobre o trabalho docente, de maneira que as exigências quanto à sua formação cultural já não se restringem apenas à erudição e ao domínio da alta cultura entendida como legítima, mas passa a ser necessária a compreensão sobre as novas transições e definições culturais. O currículo dos cursos de formação de professores no âmbito das atuais configurações culturais precisa refletir as novas demandas, tais como a cultura midiática, a cibercultura, a indústria cultural figurada, entre outras, nas produções musicais da atualidade.

Essa reflexão se faz premente em razão da descentralização do papel das instituições tradicionais, como a escola, por exemplo, pois embora historicamente a função desta seja a formação dos indivíduos no âmbito do conhecimento sistematizado, ela também deve ser *locus* de resistência e emancipação. Dada a precariedade a que as relações se apresentam na contemporaneidade, o que para alguns estudiosos trata-se uma experiência educacional danificada<sup>17</sup>.

Na série “Salto para o futuro”, veiculada pela TV Escola<sup>18</sup>, estudiosas da formação cultural de professores como Nogueira (2010), Almeida (2010) e Loponte (2010) desenvolveram três textos acerca do assunto no intuito de contribuir com a comunidade acadêmica, bem como com aqueles que estão no cotidiano escolar, no caso os professores. Os escritos de Nogueira e Almeida (2010) foram encontrados na série Salto para o futuro e também nas Reuniões Anuais da ANPEd com o mesmo viés (ALMEIDA, 2007; NOGUEIRA, 2010), o que significa que o interesse pelo tema da formação cultural ainda seja

---

17 Sobre este aspecto para maiores esclarecimentos consultar o texto A indústria cultural e a formação dissimulada: uma experiência educacional danificada (ZUIN, 1998)

18 TV Escola é televisão pública do Ministério da Educação direcionada a professores, alunos e quaisquer pessoas que se interessem pelas temáticas apresentadas. É orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio. Pode ser assistida no canal 112 da Sky; 694 da Telefônica; 123 Embratel e gratuitamente através da antena parabólica. Também é disponível no endereço: <http://tv escola.mec.gov.br>

tímido no cenário da formação de professores, há aqueles pesquisadores que já se dedicam à sua discussão por mais tempo.

Ao tratar da formação cultural de professores Nogueira (2010) afirma que embora este tema não seja foco de grande número de pesquisas, ele vem sendo abordado tangencialmente com certa frequência. A formação cultural, na concepção desta autora, é o processo pelo qual o indivíduo se conecta ao mundo da cultura, espaço de diferentes leituras e interpretações da realidade através da Arte e suas diferentes modalidades e pela Literatura.

Nogueira (2010) destaca que é importante que todo professor, independente da disciplina que ministre, possa encontrar formas de permear sua prática com manifestações culturais. Noutro evento sobre a mesma temática, mas com maior profundidade, Nogueira (2008) expõe pesquisa desenvolvida em uma universidade brasileira acerca das experiências estéticas em sala de aula e suas possibilidades na formação cultural de professores. A autora ao analisar as experiências estéticas promovidas durante um Curso de Didática Geral registra que buscou favorecer aos professores em formação, o contato com material oriundo de diversas linguagens artísticas, de forma a oferecer distintas visões da realidade e vivenciar experiências estéticas que pudessem desenvolver nos licenciados a necessidade de investirem na sua própria formação cultural.

O conceito de experiência estética em que Nogueira (2008) se amparou está na compreensão de que a experiência, neste âmbito, é justamente aquilo que acontece com o espectador no momento em que a Arte acontece no espaço e no tempo em que está sendo fruída. A concepção de cultura em Nogueira (2008) tem fundamento na Escola de Frankfurt, conceito que se relaciona com a ideia do cultivo do espírito, consubstanciando assim a formação cultural.

Nos termos da indústria cultural, a autora supracitada salienta que por meio da industrialização da cultura a obra de Arte tem sido coisificada, perdendo assim seu potencial transformador. Sobre a pesquisa empreendida por Nogueira (2008), a autora utilizou cinco estratégias no Curso de Didática Geral, com aproximadamente 40 alunos, com vistas a propiciar vivências estéticas em um curso que, segundo Nogueira, inclui cinco disciplinas teóricas e nenhuma disciplina relacionada à formação cultural.

A primeira atividade desenvolvida foi a vivência com o cinema, tendo sido trabalhado junto aos alunos o filme “Nenhum a menos”. A segunda atividade teve como objeto estético a poesia, com a utilização de poemas de Carlos Drummond de Andrade, Mário Quintana, Cecília Meireles e Cora Coralina. As outras três atividades foram organizadas da seguinte maneira: vivência estética através da fotografia, tendo sido utilizadas cerca de vinte e cinco fotografias de Sebastião Salgado reproduzidas do livro “O berço da desigualdade”;

vivência estética com música, enfatizando a Música Popular Brasileira, sendo escolhidas para a apreciação aquelas relacionadas à educação. Ao todo três músicas foram trabalhadas: “O caderno”, “Estudo errado” e “Palmares”; a última experiência teve como recurso a pintura, sendo escolhidas obras relacionadas à educação. Ao todo dez reproduções: Rembrandt (A lição de anatomia do Dr. Tulp, 1632 e Aula de anatomia do Dr. Joan Deyman, 1656); Simeón Chardin (A jovem professora, 1699 e A boa educação, 1739); Delacroix (A educação da virgem, 1842) Renoir (Meninas ao piano, 1892); Henry O. Tanner (A aula de banjo, 1893); Degas (Ensaio de balé, 1877); Matisse (A lição de pintura, 1919 e a Lição de música, 1918).

Os resultados da pesquisa de Nogueira (2008) mostraram que há pouca familiaridade dos alunos com algumas produções, tais como a pintura, mesmo aquelas consagradas e bastante divulgadas. As vivências propiciaram que muitos alunos passassem a procurar investir em sua formação cultural. Com ênfase, a autora pondera que no campo educacional há alguns pontos bastante carentes de debates e assevera que há precariedades no campo do conhecimento estético por parte de inúmeros jovens brasileiros que adentram o espaço universitário. A universidade precisa proporcionar instrumentos para a formação cultural de seus alunos.

Juntamente com Nogueira, Almeida (2010) tratou da formação cultural de professores com enfoque na cultura sobre a formação de professores. Para uma abordagem ampla a autora partiu de pressupostos que considera decisivos na constituição de saberes: os fatores sociais e culturais. Na concepção da referida autora, cultura e educação não se dissociam, pois os processos educativos institucionais ou não se inserem numa cultura.

No tocante à posição legal sobre formação cultural para docentes no Brasil as leis são incipientes, visto que no Plano Nacional de Educação há apenas a sugestão que os currículos de formação para o magistério assegurem “ampla formação cultural”. Com enfoque na legislação para os cursos de Licenciatura, Almeida (2010) ressalta que as Diretrizes Curriculares Nacionais para professores de Educação Básica abordam vagamente o problema da formação cultural.

Com efeito, entende-se a pertinência da devida crítica à legislação, vez que se observa que muitas licenciaturas incluem em seus currículos “atividades culturais”, mas segundo os levantamentos feitos por Almeida (2010) no material examinado<sup>19</sup> fica pouco claro do que constam e qual tratamento lhes é oferecido. Coadunando com o pensamento de Almeida, Loponte (2010) considera que no sentido do currículo oficial a arte inserida no bojo

---

<sup>19</sup> A autora analisou os Parâmetros Curriculares Nacionais.

educacional (artes visuais, teatro, dança e música) ainda é marginalizada na hierarquia curricular.

Frente às inúmeras questões elencadas até aqui sobre a formação cultural de professores é imperativo considerar as contradições existentes no interior do sistema capitalista, de forma que não é possível alcançar uma formação cultural plena apenas por força de vontade, embora seja necessário reconhecer que, dadas as condições de vida e trabalho, os professores não fazem opção por determinadas práticas culturais, uma vez que demandam não apenas capital econômico, mas tempo livre.

Na perspectiva dos estudos empreendidos por Bourdieu quanto ao conceito de capital cultural Cruz (2008) busca analisar a formação cultural de professores e a relação desta com a percepção das potencialidades dos museus de Arte em seu trabalho educativo. Ao fazer uma contextualização sobre o senso comum que circula nas falas quanto à utilização dos museus como espaços educativos, Cruz (2008) observa que há um discurso recorrente de culpabilização dos docentes, pelo baixo rendimento de visitas em museus, de maneira que se ouve dizer que o professor “não prepara os alunos”, “não participa da visita efetivamente”.

A autora chama a atenção para a má compreensão da complexidade que envolve a transformação da prática do docente, bem como a falta de conhecimento da organização e cultura de cada espaço que se vai visitar. Além destes aspectos Cruz (2008) cita a formação inicial deficitária, a construção trabalhosa de um novo referencial teórico para subsidiar as inovações nas práticas pedagógicas e, ainda, dificuldades do seu contexto de trabalho de ordem material e cultural como interferências significativas na possibilidade de uma formação cultural.

Um mapeamento realizado por Cruz (2008) quanto às produções acerca da formação cultural de professores mostrou que esta temática se concentra majoritariamente nos estudos sobre Arte e Educação e Ensino de Artes. A autora destaca a centralidade da cultura na organização da vida social, bem como no panorama educacional, nas questões referentes ao currículo, ao ensino e ao professorado.

Para chegar às reflexões que pretendia, que era perceber a articulação da formação cultural dos professores do Ensino Fundamental e Médio de escolas da cidade de São Paulo, Cruz (2008) buscou uma contextualização histórica acerca da profissão docente, recorrendo a pesquisas que tratam do perfil dos professores no Brasil. A autora destaca que, segundo os dados analisados, a maior parte dos professores brasileiros vem das camadas populares da sociedade. Enfatizando essas características, Cruz (2008) assevera que, a ideologia da ascensão social pelo trabalho, em ritmo lento, mas seguro de conquistas como casa própria e educação dos filhos, difundiu-se também entre a classe docente e atualmente o que se percebe

são aspirações pequenas e imediatas, menos de natureza econômica e mais de natureza simbólica, como diploma, carro, celular com câmera fotográfica, entre outros.

Para Cruz (2008) esses pequenos itens ostensivos de consumo dão a impressão de igualdade em relação ao médico, ao advogado ou ao engenheiro. Na concepção da autora, o potencial de consumo para esses indivíduos aumenta o que não significa necessariamente qualidade de vida e acesso a bens culturais, além de mascarar o problema do real desenvolvimento econômico e social do país.

Quanto à pesquisa realizada pela autora sobre as potencialidades dos museus de arte na percepção dos docentes e sua formação cultural, Cruz (2008) alerta para o fato de que em alguns momentos o museu é entendido como complemento ao ensino escolar. Também enfatiza que muitas vezes o professor que não conhece o acervo ou não dispõe de recursos nas escolas para integrar suas visitas aos conteúdos escolares, transfere momentaneamente sua responsabilidade como agente educativo para o educador de museu.

A pesquisa de Cruz (2008), cabe registrar, considerou as respostas de 40 professores, a partir das quais a autora pôde ter uma ideia do capital cultural desses indivíduos. Na análise dos dados obtidos foi possível considerar que, de maneira geral, trabalhar na escola para os docentes em questão significou a obtenção de algumas conquistas, melhoria de vida, aumento do volume do capital econômico e do capital cultural que a família de origem possuía.

Dentre os trabalhos encontrados o de Souza (2011) é um dos que mais se aproxima aos objetivos deste que ora se realiza, pois a autora busca interpretar a influência do currículo cultural mediada pelos conteúdos da mídia e a influência do *habitus* sobre as práticas pedagógicas dos docentes. O que se avizinha do trabalho de Souza (2011) aos interesses deste é a busca pela compreensão das práticas culturais dos professores e suas conexões com a atividade docente.

Nesse sentido, Souza (2011) afirma que mesmo com foco na mídia seria necessário um instrumento mais abrangente que permitisse conhecer os gostos culturais e estilos de vida dos professores. Para tanto, aplicou questionário a 40 respondentes. A autora afirma que mais de 80% do grupo pesquisado, entre outras coisas, assiste aos telejornais; 32% assistem novelas e documentários. O total de horas mensais que os professores dedicam à televisão dá um total de 45 horas, tempo superior a um curso de capacitação com curta duração.

Souza (2011) na direção dos Estudos Culturais destaca que é possível comparar a recepção televisiva a um curso à distância, assistemático e de interminável duração, pois assistematização/fragmentação e atemporalidade são características da didática da mídia.

Sobre as preferências culturais dos professores, a autora pontua que músicas de artistas consagrados pela mídia comercial e filmes da Walt Disney estão entre as preferências dos entrevistados.

Quanto à frequência em cinemas, a autora informa que do número total de participantes 25% não tem o hábito de ir a esse tipo de espaço, 85% frequentam bares e restaurantes. Na análise de Souza (2011) os professores frequentam bares elegantes e finos, caracterizando dessa maneira *status* e distinção econômica, também se fazem presentes em lugares alternativos que agregam distinção cultural.

Há algumas ressalvas importantes feitas pela autora, como o fato da pouca frequência dos docentes em teatros e museus relacionam-se com uma prática não valorizada culturalmente no país. Na concepção de Souza (2011) este é um traço nefasto para a educação, vez que recordar é atividade muito eficiente para o reconhecimento da identidade cultural e para a reflexão sobre o contexto no qual se está inserido.

É cabível observar que a conjuntura social também tem importante reflexo nas práticas culturais dos docentes, pois não se trata de simplesmente não optar por esta ou aquela programação cultural. No caso dos professores que não residem nos grandes centros as opções de lazer e cultura são bastante restritas. Em algumas cidades do interior, por exemplo, Limoeiro do Norte, cidade que resido, não existe museu ou teatro, não há cultura de shows de Música Popular Brasileira ou similares, a não ser festas de forró e as famosas serestas. Quando em algum momento aparecem novidades estas ficam à mercê do Poder público municipal. Interessa explicar que, as opções de lazer e cultura, em cidades distantes dos grandes centros urbanos, são bastante resumidas, havendo um determinado tipo de monopolização de determinadas práticas culturais sobre outras. Sobre esta situação cabe destacar o alerta de Durand (2001, p.2):

No Brasil, sequer se sabe quantas prefeituras possuem secretarias de cultura e, por conseguinte, em quantas os assuntos culturais são tratados através de secretarias de educação, esportes e turismo, ou outra qualquer.

É necessário cuidado nas reflexões que muitas vezes apontam para o professor como desinteressado pelas questões da cultura. Entendo que o Estado tem uma participação mínima na consolidação de políticas culturais em nosso país. O interesse pela cultura, para muitos, não existe porque as possibilidades que se estendam à maioria são extremamente limitadas, portanto, uma pequena parcela da sociedade tem acesso a determinados bens culturais, neste caso a elite. Também é bastante polêmico falar de uma elite que tem uma vida cultural razoável, se admitirmos que uma série de instâncias e artefatos vêm sendo

substituídos por outros. Vale destacar que as transições culturais na contemporaneidade, como a massificação de produtos eletrônicos em substituição ao livro, cinemas dentro dos shoppings, estão intimamente associadas ao consumo.

Na garimpagem de trabalhos que tratam da formação cultural de professores ficou notório que há um consenso sobre a importância desta para uma atividade docente mais rica e diversificada; igualmente, ficou evidenciado seu contributo para com a formação humana em sentido lato. Algumas constatações se sobressaem, tais como a de que a formação cultural não ocorre única e exclusivamente no espaço formal de aprendizagem e que o acesso à escola favorece o alargamento das possibilidades quanto a gostos e preferências culturais.

Dentre as interfaces que se explicitaram acerca do binômio formação e cultura ficou evidente que, da complexidade desses dois fenômenos decorre múltiplos sentidos, dos quais não é possível pensar sobre estes de maneira homogênea e uniforme. Cabe, portanto, destacar alguns elementos que se sobressaíram na leitura dos trabalhos: os Estudos Culturais, o Currículo e a Indústria Cultural. Esses elementos trazem grandes contribuições para a compreensão das relações entre educação e cultura.

No caso dos Estudos Culturais importa salientar que, desde o seu surgimento, tem servido para delinear novos mapas sobre a cultura, de modo não a solucionar os embates conceituais acerca da alta cultura x cultura popular, ou, cultura erudita x cultura de massa. Sobre este aspecto Costa (2003, p. 36) enfatiza que “cultura deixa, gradativamente, de ser exclusivamente domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões”.

Com efeito, a polissemia do termo cultura comporta, além da singularização e da distinção que os indivíduos possam deter sobre determinados bens, também a diversificação, ou seja, aquilo que é popular também possui valor cultural, podendo ser negociado e renegociado em lutas que se travam em um território sempre contestado.

O currículo no cenário da formação cultural de professores possui imensa relevância, uma vez que a partir dos estudos curriculares pós-críticos seus domínios foram ampliados, alcançando uma multiplicidade de significados, tornando-se multidisciplinar, interdisciplinar e transversal. A este exemplo, vemos o crescimento dos estudos na área de educação que vêm suscitando discussões interdisciplinares. Não por acaso, os estudos acerca do currículo têm sido amplamente influenciados pelos Estudos Culturais no que concerne a novos sentidos e novas apropriações de uma gramática cultural que, desde os anos de 1960, tem tido importantes repercussões nas teorias sobre educação.

Infere afirmar a partir dos trabalhos pesquisados que a formação cultural, no que se refere à uma educação estética, como foi explicitado nos estudos aqui abordados, deve

transcender os limites da criação artística, sendo propiciadora do próprio processo de humanização. Neste sentido, as intenções curriculares das instituições cumprem um papel crucial, pois, a partir delas ocorre a promoção de uma formação que ultrapassa a sensibilidade, refletindo significativamente nas atividades cotidianas, como participação social, visão crítica de mundo, entre outros.

Os estudos sobre a Indústria Cultural, por sua vez, têm se revelado amplamente atuais, especialmente no que tange suas considerações sobre a cultura de massa. No campo da atuação pedagógica do professor, os trabalhos analisados apontam a importância da crítica à cultura industrializada, cultura enlatada, que em nome de uma lógica de mercado, coloca em xeque as possibilidades de emancipação efetiva através das relações sociais, culturais e educacionais.

Estas aproximações ao debate sobre formação cultural foram decisivas no delineamento do objeto de estudo desta investigação, alvo de atenção do próximo tópico.

## **1.2 O objeto de estudo: seu contorno e bases de referências**

Começo por esclarecer que o presente estudo tem por tarefa central investigar a formação cultural do professor da Educação Superior, com ênfase em quatro docentes da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM campus da UECE, situada na cidade de Limoeiro do Norte/CE. O interesse em pesquisar a temática parte de inquietações diversas, que emanam do campo da formação acadêmica e também de minha formação pessoal.

Os discursos acerca da educação na atualidade são os mais variados, principalmente no que diz respeito à resolução/redução de problemas sociais, como violência, desemprego, miséria, entre outros inumeráveis. O professor, nesse contexto, não está ileso às cobranças recorrentes e responsabilização do fracasso da escola e, conseqüentemente, de seus alunos.

Um exemplo desse dissenso está na apresentação do que veiculou a “Blitz da Educação”<sup>20</sup> - programa apresentado no Jornal Nacional da emissora de TV Rede Globo, que conta de visita à cinco cidades do Brasil<sup>21</sup> no ano de 2011, acompanhada pelo especialista Gustavo Iochpe<sup>22</sup>. O que vemos neste caso é a predominância de receituário de como fazer a educação funcionar, como num passe de mágica, através de pura e simples boa vontade.

---

20 Blitz da Educação foi exibida no JN durante o mês de maio de 2011. Para pesquisar o conteúdo diretamente da internet basta acessar: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noicia/2011/12/o-jn-no-ar-visitou-cinco-cidades-na-blitz-na-educacao.html>

21 Nova Hamburgo (RS), Vitória do Espírito Santo (ES), Caucaia (CE), Goiânia (GO) e Belém do Pará (PA).

22 Sobre o especialista Gustavo Iochpe e suas opiniões sobre Educação ver seu artigo (QUEM SÃO OS PROFESSORES BRASILEIROS) disponível no Anexo B deste trabalho. Fonte: <http://veja.abril.com.br>

Importa asseverar que as ideologias formuladas por emissoras dessa categoria tornam-se significativas no instante em que elas são, na maioria das vezes, a única fonte de informação para a população em geral, além do uso do marketing social que, entre outras coisas tem como “finalidade a promoção da aceitação de idéias que sensibilizem o público a ponto de fazer com que adote atitudes ou conceitos” (ALI, 2008).

Com base no exemplo citado é possível perceber que o professorado tem sido cobrado e exigido quanto a resultados positivos e quanto à sua formação, sem serem levadas em conta situações de ordem objetiva como condições de trabalho, baixos salários, carga horária de trabalho exaustiva, além do enfrentamento de violência, indisciplina e desrespeito no exercício de sua profissão. Não se está aqui advogando em nome de profissionais que negligenciam sua tarefa educativa, vale frisar.

Nesse passo, é necessário compreender o que é veiculado na mídia, vez que esta tem grande poder sobre a formação das opiniões, operando também uma pedagogia cultural. Então se pergunta: o que tudo isso tem a ver com a formação cultural de professores?

Primeiro, não se pode olhar para as partes sem considerar o todo, essa seria uma forma reducionista e pouco crítica da análise dos fenômenos sociais. Por outro lado, outra atitude igualmente equivocada seria entregar a causa dos problemas sociais a um ser maligno e manipulador, o que por sua vez joga os sujeitos na total inércia e passividade. Para além dessas polarizações, entende-se que não diferentemente de todo o restante da população mundial, os professores brasileiros estão inseridos na mesma lógica social do sistema capitalista, ou seja, são produto das mesmas relações, desse modo não estão imunes aos apelos e sutilezas da indústria cultural. Interessa, dessa maneira, compreender como a cultura industrializada e geral tem reverberado na formação e atuação desses profissionais.

Em segundo lugar, a atividade docente não está resumida a constructos teóricos, pura e simplesmente. A ação do professor é eivada de valores, conceitos, aprendizagens que o acompanham por toda a sua trajetória. Suas concepções de mundo, suas crenças, seus preconceitos e suas vivências estéticas compõem o tecido cultural de sua prática pedagógica, ou seja, além da cultura como mercadoria é necessário compreender o significado da cultura como mediação e construção humana.

O que seria a formação cultural em tempos atuais? Formar integralmente o homem é, inevitavelmente, formá-lo também culturalmente, de modo que há uma relação indissociável entre ambas as expressões, sem esbarrar em análises culturalistas que menosprezam a importância de elementos como a economia nas determinações da realidade objetiva.

No que concerne à educação como um elemento multifacetado da existência humana, partindo da Paidéia, à *humanitas* romana, ao *humanismo* renascentista e à *Bildung* alemã, pode-se afirmar que o projeto de formação teve seu ápice num determinado momento histórico o qual se associa uma dada forma de desenvolvimento social. O que convém destacar, nesse sentido, é que esses momentos<sup>23</sup> foram marcados por uma unilateralidade, de modo que o trabalho como uma atividade criativa não atravessava essas concepções. Educação/formação e trabalho eram atividades diametralmente opostas. Adiante apresento as origens deste contexto.

Sabe-se, portanto, que a história da educação confunde-se com a própria história do homem, destarte, nas sociedades comunais os homens se educavam no trabalho e pelo trabalho, o que marca o fim dessas relações é o surgimento da propriedade privada. Sobre este aspecto Saviani (2007, p. 154) destaca:

Se antes, no comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho, a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. É aí que está localizada a origem da escola.

O ócio da classe dos proprietários de terra passou a ser ocupado com atividades consideradas nobres, como a formação do guerreiro, ginástica e música.

Como evidenciado, a educação traduzia uma formação cultural que inicialmente ocorria através do trabalho e por ele. Com a propriedade privada passou a ser concebida por longo período como o cultivo do espírito e quando do cultivo do corpo, esse servia apenas para reforçar o desenvolvimento pleno das faculdades espirituais. As tarefas práticas eram destinadas aos seres considerados inferiores, ou seja, àqueles que pertenciam a uma camada menos favorecida na sociedade.

Com o advento do capitalismo, surgiram as cidades e a indústria, alterando substancialmente essas relações. Acerca dessas modificações Saviani (2007, p.155) esclarece que “a escola está ligada a este processo, como agência educativa, ligada às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados, que corresponde à vida nas cidades”. Nesse sentido, a escola se torna uma instituição central na sociedade, mesmo onde se possa admitir outras formas de educação. Há, portanto, entre educação e escola uma relação análoga segundo o pensamento de Saviani (2007).

---

23 Com início na Idade Antiga o surgimento da propriedade privada favoreceu o desenvolvimento de uma classe ociosa que vivia do trabalho alheio. De modo similar ocorre na Idade Média com diferença no tipo de trabalho, que antes era escravo e para ser servil. Na Idade Moderna surgem as cidades e a indústria, surge também a escola (Saviani, 1994).

“Pretendo que a poesia tenha a virtude de, em meio ao sofrimento e o desamparo, acender uma luz qualquer, uma luz que não nos é dada, que não desce dos céus mas que nasce das mãos do espírito dos homens”(Gullar 2008, p.10), o pequeno verso de Ferreira Gullar aqui inscrito serve de pretexto para reflexões necessárias em tempos de instabilidade e incerteza nas relações, sobretudo nas de trabalho. O que seria a “*luz que nasce das mãos do espírito dos homens*”? Dentre muitas interpretações a que se pode chegar, no contexto deste escrito compreende-se o papel criador da atividade humana, com base no trabalho, como uma categoria inextrincável à existência dos homens. Das relações que se exercem entre os homens, surge a cultura, “uma luz que não é dada, que não desce dos céus”, mas que imprescindivelmente acontece na mediação entre os indivíduos.

O estudo sobre formação cultural, no sentido a que os limites desse trabalho alcança, deságua no amplo tema da formação humana. Dessa maneira, falar de formação cultural requer considerar as contradições existentes no interior do sistema capitalista de produção, vez que a articulação entre espírito e matéria, subjetividade e objetividade, interioridade e exterioridade encontram-se fragmentadas e danificadas.

O tema da formação cultural dada a sua importância, efetivamente, ainda não foi incorporado aos discursos e às práticas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, nem tão pouco compõe um foco central na agenda dos governos para que de fato possa ocorrer uma formação cultural integral para os docentes. Quando se ouve falar em cultura e lazer no âmbito das políticas públicas, o tema aparece como um remédio social capaz de diminuir algumas mazelas, pressupondo que, se os indivíduos nascem talhados para o crime e a desordem, a cultura pode funcionar como uma saída ao problema e não um direito de todo indivíduo.

A necessidade da ampliação do repertório cultural do professor na discussão a que se propõe fazer neste estudo ultrapassa a necessidade de atender uma exigência para o trabalho. Primordialmente, trata-se de uma necessidade para a formação humana integral, na qual aos sujeitos deve ser dada a possibilidade de experiências culturais significativas, que transcendam a lógica da indústria cultural, bem como a ampliação de referenciais culturais e fruição estética. No âmbito escolar, bem como em grande parte das instâncias sociais em geral, os conteúdos culturais ainda são compreendidos como elementos acessórios, menos importantes, muito confundidos com eventos, programações de datas comemorativas<sup>24</sup>, ou até mesmo um momento para a decoração do espaço físico, entre outros.

---

24 A incorporação de datas comemorativas ao currículo escolar Dia do Índio, Dia da Consciência Negra, Dia das Mães, Dia dos Pais, entre outras datas é ilustrativo dessa compreensão.

No campo da formação de professores a formação cultural tem um alcance multidimensional, vez que a formação cultural do professor também se relaciona com o repertório cultural de seus alunos, reverberando no espaço de trabalho de forma geral, sendo parte constitutiva da cultura escolar. As reflexões sobre a formação cultural em grande parte dos estudos<sup>25</sup> a que se recorreu para a elaboração deste escrito voltam-se para o docente da Educação Básica e/ou de licenciaturas específicas, ou ainda, para graduandos de licenciaturas, como Pedagogia. Este fato realça a pertinência da presente pesquisa, pois seu foco incide sobre a formação cultural do professor da Educação Superior, ou seja, aquele profissional que já exerce a docência no contexto universitário, do qual se pressupõe maior condição de acesso a bens culturais e de formação cultural.

Faz-se urgente debater sobre a formação cultural do professor no atual contexto em que as exigências sobre a profissão são as mais diversificadas e as condições de trabalho e vida desses sujeitos é marcada por exaustivas horas de trabalho, progressiva precarização do trabalho. Como adverte Farias (2002, p.10):

Não são poucas nem modestas as exigências que pairam sobre o professor. Elas encontram-se anunciadas nos documentos oficiais, na literatura (impressa e *on line*) disponível sobre o professor, nos debates acalorados dos sindicatos e associações, no burburinho que ressoa pelos corredores e salas onde atuam esses profissionais.

Entende-se que os estudos de Pierre Bourdieu acerca do *habitus* e capital cultural servem para orientar esta investigação, visto que o autor dedicou expressiva parte de sua obra a compreender as práticas culturais e seus desdobramentos no campo sociológico e educacional. Ao investigar a produção do gosto e das práticas de cultura Bourdieu concebe a existência de múltiplas condições específicas que podem determiná-las. Quanto aos gostos de classe e estilos de vida Bourdieu (2003) enfatiza que:

Às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência. As práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência (aquilo que chamamos “estilo de vida”) porque são o produto do mesmo operador prático, o *habitus* [...]  
(BOURDIEU, 2003, p. 69)

---

25 Os estudos a que se refere estão catalogados no Estado da Questão abordados no item 1.1 deste trabalho

Para compreensão dos postulados e categorias que dão suporte à teoria de Bourdieu é importante considerar o contexto e o campo<sup>26</sup> em que estes estão inseridos. Na seara sociológica brasileira a teoria do referido autor passa a circular a partir dos anos setenta, com os primeiros artigos publicados datando de 1968: *Problemas do Estruturalismo e Sociologia da juventude*.

Catani, Catani e Pereira (2001) em um estudo sistemático sobre as apropriações da obra de Pierre Bourdieu no contexto educacional brasileiro, explicitam que as referências ao autor até meados da década de setenta no âmbito da educação são apenas esporádicas e incidentais. Os autores buscam compreender as várias modalidades de apropriação que marcaram o ingresso dos estudos de Bourdieu na educação. O período escolhido pelos autores supracitados, para exame acurado sobre a importância dos estudos do sociólogo francês, foram os anos de 1971 a 2000. Ao todo, vinte periódicos foram averiguados, tendo sido localizados 355 trabalhos (dentre estes, seis resenhas) com referência à obra de Bourdieu. Analisaram-se 288 artigos em português, o restante dos escritos era de autores estrangeiros.

Os autores constataram que apenas a partir de meados dos anos oitenta é que começam aparecer textos com apropriações sistemáticas do autor francês, sendo comum no período anterior a este encontrar apenas citações e mesmo interpretações enviesadas do pensamento bourdieusiano. Isto decorre devido ao momento histórico que a educação brasileira passava, de maneira que ficou enclausurada na dicotomia reprodução x transformação.

Concebe-se a importância do momento de transição vivenciado na educação brasileira, vez que saindo de uma ditadura militar todo o escopo teórico buscava banir para longe as agruras de um regime desumano, totalitário e mantenedor de uma ordem.

Finalmente a partir dos anos de mil novecentos e noventa a obra de Bourdieu passa a receber leituras mais diversificadas, de maneira que “uma das marcas principais dessas apropriações é justamente o esforço de mobilização dos conceitos e dos modos de trabalho do autor para a análise de questões específicas do espaço da educação” (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001).

A querela sobre a compreensão adequada da leitura nas obras do sociólogo francês permeia toda a sua trajetória, pois o seu discurso é altamente conotado. Nessa perspectiva, Freitas (2012) ressalta que em busca da linguagem autorizada no campo da sociologia, o autor em questão cunhou conceitos próprios, retrabalhando termos da antropologia, filosofia, entre outros específicos da área da linguística.

---

26 A noção de campo pode ser entendida como espaço estruturado de posições, ocupadas por agentes em competição, cuja lógica de funcionamento independe desses agentes (MARTINHO, 2003, p. 32).

Em uma leitura contemporânea do conceito de *habitus* Setton (2002) apresenta algumas notas importantes sobre a origem do termo. Fundamentada em outros estudiosos (HÉRON, 1987; LAHIRE, 1999; DUBAR, 2000), expõe que o conceito de *habitus* tem longa história nas ciências humanas, traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. Ainda sobre a origem do conceito em questão Setton (2002) explica que em sentido semelhante ao de Aristóteles o *habitus* também foi utilizado por Durkheim, que empregava o conceito para designar um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo que orientava as ações de forma durável. Bourdieu retomou este conceito.

A autora clarifica a compreensão do conceito de *habitus* registrando que este é um elemento mediador, um instrumento conceptual que auxilia a apreender certa homogeneidade nas disposições, nos gostos e preferências dos indivíduos, produtos de uma mesma prática social.

De maneira semelhante e complementar Freitas (2012) afirma que para desenvolver o conceito de *habitus* Bourdieu parte de várias configurações da “prática” ou das “práticas”, dessa forma ganha diversas conotações, sendo entendido como gerador de estratégias; princípio de encadeamento das ações; percepção e apreciação de experiência posterior; produto de diferentes modos de engendramento; sistema de disposições duráveis e transponíveis; produto da história; homogeneidade relativa; *lexinsita*; mediação universalizante; inculcação e apropriação.

Dentre as diversas leituras empreendidas acerca da obra de Bourdieu, Caria (2003) chama a atenção ao fato de que o *habitus* não seria o único princípio da explicação da prática, dessa maneira pode-se chegar a outros princípios a partir do *habitus*, tais como conjuntura, descontinuidade estrutural e cultura. Segundo Caria (2003), este é um desafio deixado por Bourdieu em sua obra *Esquisse d'une Theorie de la Pratique*, publicada em português em 2002.

Faz-se importante destacar as múltiplas leituras que críticos e discípulos do sociólogo francês fazem a fim de buscar a consciência precisa da obra bourdieusiana evitando lirismos e maniqueísmos sobre a mesma. No caso deste trabalho, entende-se a importância do *habitus* para compreender as práticas sociais/culturais dos sujeitos que se pretende investigar e como estas desembocam no fazer profissional. Contudo, não se despreza a possibilidade de outros princípios conceituais para explicação da prática.

Além do *habitus* outras conceituações importantes se fazem interdependentes na compreensão da completude do pensamento bourdieusiano, tais como: campo, violência simbólica, capital econômico, capital simbólico, capital social e capital cultural. Com efeito, o

*habitus* é o ponto fulcral da obra bourdieusiana e, a partir dele, emanam outras categorias. Sobre tal aspecto Souza (2007) enfatiza que:

Quase todos os outros pontos nevrálgicos do pensamento de Bourdieu, como as noções pontuais de capital simbólico e poder simbólico, que são conceitos que também potencializaram enormemente a relevância do autor, perdem o arrimo sem uma leitura apropriada do *habitus* (SOUZA, 2007, p. 15).

As tentativas de entender o comportamento dos agentes no contexto social é um dos temas mais abordados nos diversos espaços, seja educacional, sociológico ou filosófico. Destarte, o plano das ações no pensamento bourdieusiano não se encerra numa dicotomia objetivismo/subjetivismo, mas na busca incansável de desvelar os elementos simbólicos que dão sustentação à reprodutibilidade das desigualdades. Pelo exposto até aqui é pertinente apontar que, a partir do entendimento do conceito de *habitus* e sua importância na decodificação das ações simbólicas dos agentes, utilizar a teoria bourdieusiana favorecerá a compreensão de como a formação cultural do docente se articula com sua atividade pedagógica. Nesse diapasão Souza (2007, p.19) explica que “...a percepção possibilitada pelo conceito de *habitus* facilita uma perspectiva que procura localizar as sombras e ecos simbólicos nas filigranas do caráter dos agentes e da experiência individual”.

Com a consciência de que o *habitus* é o conceito basilar para se entender as ações simbólicas dos agentes e o ponto de partida para a compreensão de outras categorias como capital cultural, **o problema desta pesquisa** está formulado da seguinte maneira: qual a formação cultural do professor da Educação Superior e como ela se articula com o contexto da sala de aula? Ou seja, qual a articulação da formação cultural com a prática pedagógica desses profissionais? Ainda com base nessa pergunta inicial buscou-se saber: quais as práticas culturais mais recorrentes entre professores universitários? Quais músicas, filmes, novelas, festas, revistas, professores de nível superior consomem? Quais práticas culturais eles mantêm em seu momento de lazer? Por quê?

Estas questões nortearam a realização do presente estudo, cujas decisões metodológicas desenharam uma “investigação ideologicamente orientada”, conforme denominada por Guba (1990). O caminho produzido encontra-se registrado no tópico que se segue.

### 1.3 O caminho de uma “investigação ideologicamente orientada”

Investigar a formação cultural de professores que atuam na Educação Superior apresenta-se, desde os primeiros delineamentos desse estudo, como uma tarefa instigante e complexa.

O debate epistemológico no campo da produção do conhecimento, precisamente, do conhecimento em Educação, tem evidenciado inúmeras possibilidades, as quais, em última instância, expressam a concepção de mundo e de verdade que fundamenta o olhar do pesquisador. Assim entendendo, o percurso deste estudo caracteriza-se como uma “investigação ideologicamente orientada”<sup>27</sup>, posto que seu desenvolvimento pautou-se na recusa da ideia de neutralidade, no reconhecimento do princípio de que “os valores estão presentes em qualquer investigação”, sendo portanto necessário “indagar a quem estes servem”. Noutros termos, sua realização, da primeira a última decisão, foi permeada pelo reconhecimento da pesquisa como um “ato político” (ALVES-MAZZOTTI, 1996, p. 19).

A metodologia que baliza esta orientação paradigmática é dialógica e a diferença básica entre esta e as demais está na motivação política dos pesquisadores, que consideram questões sobre desigualdade e dominação. A esse respeito Carspecken e Apple, citados por Alves-Mazzotti (1996, p 5.) observam que:

A educação não existe isolada, como uma instrumentalidade neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade. Ao contrário, ela está profundamente implicada na formação das relações culturais, econômicas e políticas desiguais que dominam nossa sociedade. A educação tem sido uma importante arena na qual a dominância é produzida e contestada, na qual a hegemonia é parcialmente formada e parcialmente quebrada na criação do senso comum de um povo. Assim, pensar seriamente sobre educação, como sobre cultura em geral, é pensar também seriamente sobre poder, sobre os mecanismos através dos quais certos grupos impõem suas visões, crenças e práticas.

A escolha deste paradigma confere ao pesquisador uma afinidade que perpassa pelo campo de suas crenças e valores, além do seu compromisso com a divulgação do saber historicamente produzido pelo conjunto dos homens.

Com base nesses referenciais, assume-se a abordagem qualitativa no desenvolvimento da presente investigação, uma vez que não se pretende mensurar ou

---

27 Guba (1990) sugere esta denominação em substituição a terminologia Teoria Crítica. O autor entende que o termo Teoria Crítica é inadequado, pois não permite aglutinar “todas as alternativas incluídas nesta categoria”, tais como: neomarxismo, materialismo e freirismo, feminismo, pesquisa participante e outras similares (ALVES-MAZZOTTI, 1996, p. 19).

quantificar os dados, afirmação que não exclui a possibilidade da utilização de números em suas análises. Dada à fundamentação teórica a que se vincula, o que se busca sobremaneira é a compreensão de fenômenos sociais e subjetivos que só podem ser esclarecidos à luz dos valores subjetivos de quem os analisa, sem possibilidade de variáveis fechadas e objetivas.

Com arrimo nestes elementos conceituais, busquei suporte no estudo de caso do tipo etnográfico, adotando este caminho por compreender que no contexto do espaço acadêmico as relações que se estabelecem entre os sujeitos têm seu ritmo, suas regras, seus ritos, sua cultura própria. André (1995, p.41), ao ressaltar a importância da pesquisa do tipo etnográfica em educação, assinala que ela permite:

[...] documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Adentrar no cotidiano das professoras não foi simples, mesmo conhecendo-as desde o curso de graduação. Embora a proximidade com o contexto tenha favorecido a coleta dos dados, isso não implicou menor desafio à compreensão do objeto de análise em face de sua complexidade.

Assumi como caso um grupo de 4 professoras que atuam na Educação Superior, em cursos da área das Ciências Humanas, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos/FAFIDAM, *campus* da UECE situado em Limoeiro do Norte. Neste contexto institucional são ofertados nesta área os cursos de Pedagogia, Letras, História e Geografia. Tendo em vista esta configuração, a seleção dos sujeitos da pesquisa considerou os seguintes critérios:

- Proporcionalidade na escolha quanto aos cursos (um professor por curso)
- Proporcionalidade quanto à titulação – nesse caso doutorado
- Proporcionalidade quanto ao tempo de trabalho (mínimo de cinco anos na instituição)

Todas as professoras selecionadas foram aprovadas em concurso para efetivo há mais de cinco anos, portanto, fazem parte do quadro permanente do magistério da UECE e possuem doutorado. A adoção destes critérios apoiou-se no pressuposto que quanto maior o grau de instrução/escolaridade maior a formação cultural. São mulheres com formação em Pedagogia, Ciências Sociais, Filosofia e Geografia, característica utilizada ao longo desse texto para identificá-las (Professora Pedagoga, Professora Socióloga, Professora Filósofa, Professora Geógrafa).

No que concerne a coleta dos dados, inicialmente foi aplicado **questionário** a cada professora (ver Apêndice A), o qual permitiu compor um perfil etário dessas mulheres, origem social, gênero, formação escolar e profissional, além da sistematização preliminar de informações sobre seus hábitos de lazer e cultura.

A inserção em campo, mediada pela observação participante e a elaboração do diário etnográfico com descrição densa (ANDRÉ, 2005), favoreceu a coleta de dados mais abrangentes e detalhados. O leitor encontrará nas páginas que seguem relatos de situações vivenciadas na pesquisa e que favoreceram as análises e as reflexões do contexto pesquisado. A observação, no caso específico desta pesquisa, favoreceu a “aproximação dos sistemas de significados culturais dos sujeitos” (ANDRÉ, 2005, p. 26). No percurso das observações nem sempre foi possível fazer anotações no diário de imediato, fazia logo que chegava em casa, aproveitando para costurar junto aos fatos observados algumas reflexões.

A realização de entrevistas (ver Apêndice B) com as quatro professoras pesquisadas possibilitou compreender seus gostos e preferências, as articulações que sua formação cultural exerce na atividade pedagógica e de que modo seus gostos e preferências reverberam em seu espaço de trabalho. A entrevista permitiu, por assim dizer, mapear as práticas e conteúdos culturais dos professores da Educação Superior participantes desse estudo.

Na elaboração deste relatório, trabalho solitário, mas fortemente marcado pelos aprendizados da pesquisa, pela coleta dados e pelo referencial teórico adotado, ficou evidente o papel fulcral do pesquisador neste momento. O processo analítico de diálogo e associação entre o suporte teórico e os dados certamente é um desafio, creio que não apenas para pesquisadores iniciantes, como bem asseveram Farias, Nunes e Nóbrega-Therrien (2010). O resultado deste esforço está registrado nas sessões que compõem este escrito.

Em linhas gerais, foi este o percurso realizado visando investigar a formação cultural de docentes universitários.

## CAPÍTULO 2

### FORMAÇÃO CULTURAL DO(A) PROFESSOR(A): APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Este capítulo, como o próprio título anuncia, apresenta um mapa das aproximações teóricas com base nas quais se buscou compreender o tema da formação cultural, em particular, a formação cultural de professores.

O texto inicia retomando a histórica divisão entre classes como elemento fundamental para compreender os diferentes tipos de educação e de formação cultural. A separação entre trabalho e educação e, posteriormente, a reaproximação dessas duas categorias, firma-se como questão crucial no campo educacional que explica, em parte, a divisão cultural em termos do que vai se tornando legítimo e não legítimo: alta cultura, baixa cultura, média cultura.

A esta discussão agrega-se algumas considerações sobre a formação de professores no Brasil, referenciando a colonização e a influência externa como fatos marcantes na constituição da profissão docente, bem como elemento incondicional da própria formação cultural do povo brasileiro. Trata-se de um assunto bastante largo e complexo, que certamente extrapola o escopo desta investigação. De todo modo, entende-se ser necessário abordá-lo, mesmo que brevemente, uma vez que o que não pode ser esquecido é o caráter dialético da educação. Este, como bem assevera Saviani (1984), se constitui em um trabalho não-material. Ademais, cabe lembrar a advertência de Giardineto (2010):

...cumpre observar que o fato da escola garantir a hegemonia capitalista deve ser aqui entendido na relação dialética entre humanização e alienação... A escola não apenas de forma unilateral e absoluta garante os interesses hegemônicos. Também, por contradição, garante o acesso à cultura como instrumentalização crítica possível frente aos esforços da classe dominante de se ver perpetuar a sua hegemonia (GIARDINETTO, 2010, p. 11).

Esta compreensão serve de fio condutor das reflexões sistematizadas nesta seção, como pode ser acompanhada nos próximos tópicos.

## 2.1 Educação: possibilidade de emancipação e promoção do homem

O primeiro exercício que se impõe como medida para situar o leitor, é partir da explicação sobre o que trata efetivamente a formação cultural tanto mencionada por todo o corpo deste trabalho. Faz-se imperativo esclarecer que este termo teve utilização relevante no século XVIII no contexto alemão, por ocasião da emergência do conceito de *Bildung* que dizia respeito ao que se entende por cultura e por formação do sujeito. Autores como Goethe, Schiller, Hegel, Holderlin, Schopenhauer e Nietzsche são nomes importantes da chamada *Bildung*. Nascido do idealismo alemão, Mollmann (2010) explica que este termo se referia a um processo amplo da formação do homem, que transitava pela formação da sensibilidade, da estética, dentre outros aspectos, tendo sido um importante componente nas propostas iluministas, das quais ainda se pode dizer influenciar o contexto educacional contemporâneo.

Mollmann (2010, p. 433) esclarece que “os conceitos-chaves associados à *Bildung* são: “1. *Bildung* como autodeterminação baseada na razão; 2. *Bildung* como desenvolvimento do sujeito em direção ao mundo; Moralidade, razão e estética”. É na contraposição à visão de unidade, universalidade e predomínio da razão presentes no projeto iluminista que Adorno desenvolveu o conceito de semiformação (*halbildung*), provando “a intrínseca relação entre Educação, Formação Cultural e Emancipação como processos que se entrelaçam”. O autor frankfurtiano queria chamar atenção ao fato de que para se alcançar a emancipação a classe trabalhadora precisaria alcançar uma certa formação cultural, pois o iluminismo provou que a burguesia alcançou seu *status* enquanto tal porque tratou de se formar não apenas como classe econômica, mas também como classe detentora da cultura legítima.

Autores como Saviani e Duarte (2010) consideram que a educação pode ser definida como formação, no sentido de que à educação cabe transmitir aquilo que é historicamente produzido pelo conjunto dos homens, portanto, aquilo que é exclusivamente humano. Nesse passo, por medida de mensurar como esta formação ocorre e qual instrumento tem respaldo social pelo qual há quase que uma atribuição natural, a escola é então o poliedro que melhor clareia a argumentação. A idéia de formação aqui dá conta de considerar a totalidade em movimento dialético com a subjetividade dos indivíduos.

Na perspectiva a que nos filiamos, o conceito de formação cultural compreende a formação do indivíduo indissociada da formação social, de maneira dialética, conciliando o universal e o particular em movimento contínuo. Essa formação inclui as práticas que os indivíduos realizam no âmbito da cultura tida como legítima, tais como a frequência em museus, cinemas, teatros, viagens, o gosto pela música, pela leitura, pela dança, pelas artes

plásticas, pelas práticas esportivas, além de aspectos que podem aparecer em outros âmbitos, como vestuário, linguagem, posse de bens como automóveis, quadros raros, mobiliário, perfumes, etc. As práticas que se analisa tem um nascedouro que não é nato, ou ao acaso, espontâneas, mas calcadas em duas instituições centrais na sociedade ocidental: a família e a escola. Não se tratando de um trabalho de caráter pragmático, a reflexão que se faz sobre as já mencionadas práticas não se faz por fazer em si mesma, mas porque através delas é possível radiografar, mesmo que minimamente, que tipo de formação predomina e de igual modo que tipo de educação, que tipo de formação docente prevalece no século XXI. Daí é possível traçar coordenadas que indicam contribuições não apenas no campo da formação de professores, mas em todo o campo educacional.

Deste modo, a formação aqui referida contempla a totalidade da formação dos indivíduos, que é resultado de todas as relações e, sobretudo do projeto de sociedade que vigora em cada tempo e espaço, disto recorreremos à teoria de Bourdieu e Adorno, garimpendo pontos de contato que nos ajudam vislumbrar possibilidades emancipatórias, principalmente no que diz respeito ao campo educacional e à própria formação de professores. Os autores referidos são contemporâneos e desenvolveram obras diversas e assemelháveis do ponto de vista histórico. Nos dois autores supracitados se percebe consonância quanto ao aspecto do nivelamento do público receptor mediante a indústria cultural, embora as abordagens partam de pressupostos diferenciados. Em Adorno cultura e formação compõem-se como processo articulado, de modo que o indivíduo ao constituir a humanidade como um todo, essa mesma humanidade o habita de maneira particular, portanto, a totalidade é incorporada. Vemos essa mesma assertiva em Bourdieu.

Observa-se que no discurso contemporâneo à escola vem sendo atribuídas diversas funções, do berçário ao Ensino Médio<sup>28</sup>, sobressaindo-se a responsabilização da escola não só por transmitir o conhecimento sistematizado – diga-se de passagem isto tem ficado em último lugar, mas ensinar crianças e jovens a se adaptarem ao mundo que muda de maneira veloz e instável. Essa responsabilização se configura claramente na própria documentação oficial<sup>29</sup>, que preconiza que se ensinem os valores necessários à cidadania, democracia, respeito à natureza, valorização da sustentabilidade, resolução de situações-problema, ensino por projetos, pedagogia das competências e pedagogias do aprender a

---

28 Esta referência se faz proposital, visto que a Educação Superior ainda não faz parte da prioridade das políticas educacionais, haja vista que o Brasil busca alcançar as metas traçadas pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais para a Educação Básica desde os anos de 1990, vez que já no século XXI o índice de analfabetismo, bem como de indivíduos que não concluíram a Educação Básica ainda se mostra elevada, tendo esta situação sido sanada nos países da Europa desde o século XIX. Saviani (2011) ao discorrer sobre a formação de professores em seus dilemas informa que, em 2009, 50,2 dos brasileiros não concluiu o Ensino Fundamental. 29Ver: Parâmetros Curriculares Nacionais em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12598:publicacoes&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12598:publicacoes&option=com_content&view=article)

aprender<sup>30</sup>. Embora saibamos que a autonomia relativa faz bastante diferença no trabalho do educador, de forma que nem sempre o que se preconiza no âmbito da legalidade se efetiva na práxis cotidiana, pode-se afirmar que tanto a educação quanto o campo da formação de professores vem sendo um terreno fértil, bem como vulnerável ao predomínio das ideologias capitalistas. Efetivamente, a educação atual pauta-se no bordão da educação para o trabalho<sup>31</sup>.

O que se quer aqui sublinhar não é uma visão fatalista e negativa da escola, mas reforçar que desde a sua existência institucionalizada, esta cumpre papel contundente na formação dos indivíduos e que por isso constitui-se como território de disputas marcadamente ideológicas. A argumentação aqui tecida mostra que as teorias adorniana e bourdieusiana mais que atuais, são necessárias para que se possa compreender a importância de deslegitimar a ideologia hegemônica que dissimula a formação dos indivíduos se apropriando do campo escolar em nome de interesses particulares de uma classe. Isto posto, não se pode perder de vista que há referenciais que não podem ser desprezados, pois embora aqui se tome a educação em sentido amplo não se quer com isso aludir uma formação cultural mediada pela escola que prioriza primordialmente datas comemorativas tais como<sup>32</sup> semana do índio, semana santa, semana das mães, semana do folclore, festas juninas, semana do soldado, semana da pátria, semana da árvore, semana da criança, festa do professor, dia do funcionário público, semana da República, festa da bandeira, etc.

Entende-se que existe um conteúdo específico da educação escolar, que Saviani (2003) nomeia de “conteúdo nuclear”, para explicar que nem tudo é responsabilidade da escola e que boa parte das atividades realizadas se não são para reforçar a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado dos alunos são acessórias e não essenciais como parece ocorrer em muitas escolas. Esse conteúdo nuclear há pouco referido diz respeito ao conhecimento sistematizado que não pode se fundar no espontaneísmo, no saber pura e simplesmente prático, utilitário e unilateral. É na escola, portanto que o indivíduo encontra condição formal de passar da cultura popular à cultura erudita. Vale esclarecer que não se coloca a cultura erudita como única forma de cultura ou hierarquicamente superior à cultura popular, mas o acesso à ela possibilita novas formas de apropriação, novas objetivações nas

---

30 Para melhores esclarecimentos ver Duarte (2001).

31 Emblemático dessa orientação é o fato de que, embora vários estudos mostrem a importância de se estudar Literatura, esta disciplina aparece secundarizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais em nome de uma lógica que se diz dialógica e que a comunicação é o fator mais importante do estudo da língua. Pergunta-se: essa não seria uma imposição do mercado de trabalho? “Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente de outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa aplicações práticas (RESENDE et al, 2009, p.49).

32 Ver: Saviani (2007)

quais o indivíduo não precisa optar pelo predomínio desta ou daquela forma, mas amplia seu universo de maneira a compreender que uma depende da outra dialeticamente e não se excluem. Saviani (2003, p. 323) observa que “para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam...”.

Oportuno se faz afirmar que a cultura tida como legítima, a alta cultura, assim se tornou pela apropriação que a classe dominante historicamente realizou sobre a mesma, curvando-a a interesses particulares da classe dominante em cada período histórico. Ainda quanto à assertiva de Saviani, esta lembra muito o pensamento gramsciano quanto ao conceito de hegemonia e contra hegemonia. Ocorre, portanto, um enfático acorde de notas que soam consonantes no que tange a importância da educação como possibilidade de emancipação e promoção do homem. Cabe também considerar que a relação de saberes tem um corte de classe.

A escola é o *locus* privilegiado dessa formação, posto que é através do currículo escolar que uma determinada cultura é legitimada, Bourdieu em toda sua trajetória buscou esclarecer esse fato, de modo a constatar que:

O sistema de ensino é um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas. Existem outros: o sistema sucessório o sistema econômico, a lógica da velha fórmula marxista segundo a qual o “capital vai ao capital”. Mas, nas sociedades modernas, o sistema de ensino tem um peso maior, contribuindo com parte importante daquilo que se perpetua entre as gerações. Uma parte importante da transmissão do poder e dos privilégios se faz por intermédio do sistema escolar, que serve ainda para substituir outros mecanismos de transmissão, em particular os que operam no interior da família. (BOURDIEU, 1999, p. 15)

No que tange tratar-se de uma pesquisa na área da formação docente nada mais justo e coerente que tomar a educação como o veículo mais efetivo, em toda a história da humanidade, na transmissão da formação cultural seja pelas vias formais de escolarização, seja pelas instâncias como a família, a mídia, a igreja, as associações de bairro, os sindicatos, os partidos, os grupos de amigos, etc. A família é a instância primeira na formação dos sujeitos, mas vale destacar que historicamente o sistema escolar tornou-se paralelo a ela, juntamente com outros campos como o da comunicação. Adiante um breve retorno às origens da formação, de onde se podem extrair elementos para compreender o estado atual da formação.

## 2.2 Retorno às origens da formação: digressões necessárias

Levando em consideração a educação nas sociedades primitivas/comunais ocorria na práxis humana em geral, não havendo divisão de classes, mas divisão de tarefas, segundo o sexo e as necessidades da comunidade, pode-se afirmar, sem nenhum simplismo, que a formação dos indivíduos em todos os aspectos da vida passavam pelo espectro do trabalho, o que Bosi (1992, p. 18) talentosamente definiu como “*colere vitam*, ao pé da letra, lavrar a vida...”. Portanto, educação e trabalho eram indissociados, nas palavras de Saviani (2007, p.152), “apenas o homem trabalha e educa”. O divórcio entre educação e trabalho ocorre mediante o surgimento da propriedade privada, surgindo dessa maneira uma classe de proprietários, que dispunha de ócio, demandando uma educação diferenciada. Saviani (2007), discorrendo sobre o assunto argumenta:

Na antiguidade, tanto grega como romana, configura-se esse fenômeno que contrapõe, de um lado, uma aristocracia que detém a propriedade privada da terra; e, de outro lado, os escravos. Daí a caracterização do modo de produção antigo como modo de produção escravista. O trabalho é realizado predominantemente pelos escravos (SAVIANI, 2007, p. 155).

Antes de adentrarmos sinteticamente em alguns aspectos da educação greco-romana para observarmos características do projeto de formação civilizatória que se delineou até os nossos dias, se faz imperioso um recuo até o Antigo Egito, lugar em que Manacorda (2010, p. 21), explica que “do Egito é que nos chegaram os testemunhos mais antigos e talvez mais ricos sobre todos os aspectos da civilização, e, em particular, sobre educação”. A organização da sociedade egípcia por meio de uma agricultura avançada, agrimensura, juntamente com as noções de geometria<sup>33</sup>, astronomia e matemática, pressupõe a transmissão de um conhecimento sistematizado. Entretanto, não parece haver provas contundentes sobre o aspecto da escrita, o que pressupõe uma formação fundada nas citações, na oralidade. Ante o exposto, a sociedade grega é que vai nos deixar os registros fundamentais da formação, embora seja necessário esclarecer que:

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

---

<sup>33</sup> A geometria, para a medição dos campos, a astrologia, para o conhecimento das estações e especialmente, a matemática que é o instrumento de uma e de outra (MANACORDA, 2010, p. 22).

Na esteira da afirmação supracitada, Manacorda (2010) afirma que a educação no contexto grego tem características diferentes da educação egípcia, há uma nítida separação entre os processos educativos segundo as classes sociais, o autor afirma que:

...a distinção de dominantes e dominados, passada em seguida para a nossa cultura, tem sua origem na escola pitagórica. Arquitas de Taranto escreve: “Toda sociedade é formada por dominante e dominado: por isto, como terceiro elemento intervém a lei” (MANACORDA, 2010, p. 58).

O autor destaca a arte da palavra, ensinada para o exercício de cargos públicos como uma constante na história da educação classe dominante. Com ênfase na Grécia Antiga descreve os dois tipos de educação arcaicas, caracterizadas como sendo homérica e hesiódica<sup>34</sup>. A educação homérica constituiu-se na arte da palavra ensinada aos futuros governantes e na educação do guerreiro, onde a proteção dos deuses sempre aparece como uma luz ao educador humano; neste caso o trabalho é algo que deve ser exercido exclusivamente por escravos. A educação hesiódica, oposta à homérica traz a idéia do trabalho como algo digno.

As duas tradições culturais, tanto homéricas quanto hesiódica, coexistiram sem muitos conflitos e a elas entrelaçou-se o desprezo pela ascensão da classe popular por meio do aprendizado. Nesse sentido, Manacorda (2010) explica que houve a transformação da educação guerreira em educação esportiva<sup>35</sup> por meio da profissionalização que se estendeu até os escravos. Ainda a educação através da música e da ginástica, de caráter homérico, é apontada por Manacorda (2010) como “aculturação (moral, religiosa, patriótica)...”, vale frisar que essa caracterização se dá ainda à Grécia Antiga, por volta do século V a.C.

A concepção propriamente dita de Paideia aparece no século VI a.C, surgida na periferia helênica, segundo a Escola de Pitágoras, que Manacorda (2010, p. 65) assim descreve:

Seu princípio é que frente aos bens não transmissíveis, como a força, a saúde, a beleza, a coragem, ou transmissíveis, perdendo-os quem os transmite, como a propriedade, os cargos, existe um bem que se transmite sem perdê-lo: a educação, a paideia.

Essa caracterização do autor se situa já no período clássico, onde nascem as escolas dos filósofos, que ainda não são públicas (embora abertas ao público), nem responsabilidade do Estado, mas que foram os primeiros passos na criação de uma legislação

---

34 Homero aparece como o grande educador de toda a Grécia nas palavras de Platão. “É ele, aliás, quem sugere a distinção entre o “dizer” e o “fazer”, que propusemos quase como critério interpretativo de toda a história da educação” (MANACORDA, 2010, p. 59). Hesíodo é o grande poeta da Grécia Antiga.

35 “...a *areté*, a virtude guerreira de Homero e de Píndaro, se tornará *téchne*, técnica adquirida nos jogos gladiatórios” (MANACORDA, p. 63).

sobre a escola, tendo Sólon como o primeiro a proferir discurso sobre tal assunto. É nesse contexto que aparece a figura do pedagogo:

Nas famílias encontramos também o “pedagogo”: ele acompanha as crianças à escola e em parte exerce a função de mestre, ou pelo menos a de repetidor para elas; é um escravo e, em geral, um estrangeiro; mais raramente e só de modo temporário (isto é, até o provável resgate), também um grego forasteiro, escravo numa cidade que não é a sua (MANACORDA, 2010, p.67).

Com o desenvolvimento da democracia, os conteúdos de música e ginástica ainda compõem os fins da educação, com uma grande diferença: para todos os cidadãos livres. Surge então a escola do alfabeto, passando a escrita a constituir-se como uma técnica cultural, o que Manacorda afirma ser “uma fórmula recorrente na tradição grega e latina”. Destarte os registros históricos como a pintura em vasos deixam aparecer que haviam escolas frequentadas por muitas crianças, também sendo possível reconhecer objetos didáticos e as punições tanto do mestre em relação ao aluno quanto do aluno em relação ao mestre, a depender do contexto.

Os pedagogos cumprem papel importante, juntamente com o *grammatistés*, o *grammatikós* e *rhétor*. O ofício de mestre não era dos mais prestigiosos, lhes conferindo uma situação humilde em relação aos salários. Um agravante para essa situação era o ensino em troca de dinheiro ou para escapar à pobreza. Alguns séculos adiante se vê a estatização da escola, alcançando não apenas as crianças livres, mas também os pobres, os escravos e as meninas. Manacorda (2010) observa não ser possível generalizar as questões em torno do trabalho e sua dignidade, devido às concepções contrastantes acerca do mesmo, tanto em Hesíodo quanto em Homero, e afirma que a única profissão considerada como a arte que reúne a teoria e a prática é a medicina, “embora conserve no próprio nome de sua parte mais operativa a referência ao predomínio da mão (*keirourghía*, operação manual)” (MANACORDA, 2010, p. 94).

No tocante à realidade romana, a educação da infância era atribuída ao *pater familias*, sem escolas institucionalizadas, cabendo também à mãe ou a nutriz os cuidados com a criança, Manacorda (2010) destaca que:

Vários textos descrevem como, sob os cuidados da mãe ou da nutriz, a criança crescia em casa e com os colegas, entre os brinquedos e as primeiras aprendizagens, dos quais ficaram muitos testemunhos escritos e iconográficos. Entre os jogos, por exemplo, Horácio enumera a brincadeira de construir casinhas, de amarrar ratos a um carrinho, de tirar par ou ímpar, de andar a cavalo em uma cana; Pério lembra o jogo das nozes e até, parar de brincar como sinal do fim da infância; e sabemos que se brincava de mora,

de pião e de aro empurrado por um bastãozinho. Existiam também os jogos de reflexão como a dama, o xadrez, os astrágalos e os dados; outros jogos, como a altilena, a cabra-cega, a raia, talvez tenham sido importados da Grécia (MANACORDA, 2010, p. 99)

Ocorre que aos poucos Roma foi incorporando o modelo de escola grega nos aspectos da gramática e da literatura. A própria sociedade romana embora extremamente nacionalista, foi acrescentada pelos valores da cultura grega. Manacorda (2010, p. 108) explica que:

Essa vitória da escola de tipo grego em Roma representa, afinal, um fato histórico de valor incalculável, mediante o qual a cultura grega tornou-se patrimônio comum dos povos do império romano e depois foi transmitida durante milênios à Europa medieval e moderna – e, enfim, à nossa civilização – como premissa e componente indispensável à sua história.

Convém lembrar que o surgimento do cristianismo trouxe implicações importantes para a história da educação e para a formação do homem ocidental. Ao final do Império Romano a igreja católica primitiva se consolidou e um modelo de Paidéia Cristã se instaurou com proporções abrangentes. Gross (2006, p.143) afirma que “contrapondo-se à Paidéia anterior, determinista, seletiva e elitista, surge agora a Paidéia Cristã – Paidéia Christi, a todos aqueles que a ela estivessem dispostos a aderir”. O autor explica que o ensino foi o elemento vital da igreja cristã primitiva. Destarte, o Toráh no contexto oriental era um instrumento mediador, que no cristianismo ocidental se ampliou para o Novo Testamento e a Bíblia, sendo esta central, traduzindo-se como a própria Paidéia cristã. “Nos Evangelhos encontramos relatos especialmente de três atividades de Cristo: ele pregava, curava e ensinava, com predominância desta última sobre as demais” (GROSS, 2006, p. 148)<sup>36</sup>.

A Idade Média constitui um período importante para a educação, tendo sido a criação das universidades um de seus maiores legados. Sabe-se que a igreja católica esteve na dianteira do controle das instituições educacionais e que teve importância quanto à institucionalização da profissão docente, embora nas sombras de suas catedrais se escondam insolúveis contradições. Ocorre frisar que até à Idade Média se tem claramente uma separação entre educação e trabalho, de maneira que um aniquila o outro, ou seja, quem trabalha não necessariamente precisa ou pode estudar e quem estuda não necessariamente precisa trabalhar. Este fato se deu desde a antiguidade grega, sendo contínuo por longos períodos e com poucas rupturas, ou pelo menos muito superficiais. Todavia, mesmo quando não havia ainda um sistema econômico consolidado, a exemplo do sistema capitalista, já se anunciavam

---

36 Sobre este tema não é possível aprofundarmos por questões de tempo e complexidade da temática. Para melhor esclarecimento ver a obra capital de Jaeger: JAEGER, Werner. *Paidéia. A formação homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

os primeiros traços de uma educação bipartida, sendo a oratória uma arte política de comando, portanto elemento de dominação. Isto ocorre porque a escola surge da necessidade de domínio sobre a arte política e do conhecimento dos fenômenos naturais, mas também porque é necessária a formação dos quadros dirigentes, os intelectuais (SAVIANI, 2007).

O deslocamento do eixo produtivo que sai do campo para a cidade e da agricultura para a indústria inaugura uma tentativa de reestabelecimento do vínculo entre educação e trabalho. Saviani (2007) explica:

E a estrutura da sociedade deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito positivo e não mais o direito natural e consuetudinário. Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação (SAVIANI, 2007, p. 158).

Resultado dessa nova forma de sociabilidade, fundada na divisão social é a emergência do homem moderno, alheio ao primitivo e ao animal, fragmentado nas superespecializações e, ainda, como admitiu Nunes (2007):

...o Outro da nossa cultura é o primitivo (o índio, o selvagem), que chegou a gerar uma questão teológica, dirigida sob a forma de consulta ao papa: os índios têm alma? No caso do negro vemos as divindades originárias de sua cultura matriz ocultadas por santos católicos (NUNES, 2007, p. 22).

As digressões aqui elaboradas servem para que se possa destacar alguns aspectos importantes no que tange à educação como um todo, posto que à mesma muito tem sido atribuído desde antes de sua institucionalização e dentre essas atribuições estão as equações entre a formação intelectual e o mundo da produção, o trabalho manual e o trabalho intelectual, e sobretudo que tipo de homem se deve formar e para qual contexto. As relações de poder, bem como as relações de produção, muito frequentemente durante toda a história educacional estão na matriz das diretrizes do que se deve ensinar e o que se deve aprender, disto resulta a disciplina, o controle, os valores morais para a vida e para o trabalho e a dominação não só econômica, mas também cultural. E porque “o mar da história é agitado” como escreveu Maiakóvski (1927)<sup>37</sup> é que cumpre fundamental importância discutir, inclusive, porque a história parece anunciar que o domínio das técnicas industriais, bem como a posse do dinheiro não são suficientes para a dominação total da sociedade, mas a

<sup>37</sup> [http://www.releituras.com/maiakovski\\_menu.asp](http://www.releituras.com/maiakovski_menu.asp)

apropriação de um conhecimento, bem como o controle sobre as instâncias culturais e políticas, garantem a hegemonia de uma classe sobre a outra.

### **2.3 O caso da formação de professores no Brasil**

Dominique Julia discorrendo sobre a cultura escolar como objeto de estudo fez uma afirmação no mínimo interessante: “a história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito?” (JULIA, 1995, p. 15). Na esteira do que afirmou Julia, fica notória a dificuldade de se fazer um mapa preciso das práticas culturais dos professores brasileiros, pelo menos do período oitocentista. O destaque às práticas culturais aqui se dá pelo fato de estarmos no rastro da formação cultural, enfatizando a formação segundo a cultura e seus aspectos formativos. Resta, portanto, adensar elementos que configuram a influência da formação trazida da Europa para os trópicos da América do Sul, mais especificamente o Brasil. Destarte, aqui elaboramos uma análise em duas perspectivas: a) a influência externa na formação cultural e docente no Brasil com ênfase no processo de colonização; e, b) a centralidade da cultura no debate educacional a partir dos anos setenta com a influência da Sociologia.

O processo de colonização é considerado por muitos autores como pedra angular na compreensão da formação cultural do povo brasileiro, isto porque a chegada do colonizador na terra do pau-brasil implicou não apenas a potenciação econômica do Império Português e suas características de exploração do trabalho escravo, mas uma série de apropriações e fusões culturais de que resultou muito mais lucros para os que aqui aportaram. A cultura letrada logo de início repetiu o modelo europeu de formação, separando de um lado os detentores de conhecimento erudito e, de outro as camadas populares, fração maior da sociedade.

As ideologias disseminadas na esfera educacional serviram como largas portas de entrada para o processo de disseminação da formação cultural europeizada em contraste com a cultura existente no Brasil. Vieira e Gomide (2008, p. 3840-3841) assinalam que:

A prática de imitação do que ocorria nos Estados Unidos e na Europa prosseguia, evidenciando-se na falta de realismo social e filosófico como que se considerava a educação nacional. Estudos alentados, como os contidos nos famosos “Pareceres” de Rui Barbosa, apresentados em 1882 e 1883, propugnavam reformas educacionais pouco ajustadas à realidade brasileira, agregando elementos inspirados nos meios sociais mais diversos, como a Inglaterra, a Alemanha e os Estados Unidos (VIEIRA e GOMIDE, 2008, p. 3840-3841).

O fato de virem de países estrangeiros por si só não conota nenhum problema, entretanto, hipóteses científicas como a seleção natural de Darwin assegura a existência de um preconceito tanto racial quanto de classe estribado em uma ideologia etnocêntrica. Sobre o assunto Bosi (1995) esclarece:

O evolucionismo antropológico, por exemplo, teoria elaborada por um cientista probo e isento, Charles Darwin, foi usado pelo imperialismo da segunda metade do século XIX em diante como fonte de provas de superioridade natural do branco sobre o negro e o índio; logo, foi ideologizado na medida em que alimentou atitudes racistas. A teoria da bondade inata do ser humano, que teve em Rousseau o seu expositor mais profundo, pôde gerar um espontaneísmo pedagógico que orientaria ideologicamente toda uma filosofia educacional. Em direção inversa, as correntes autoritárias da pedagogia alimentam-se de teorias psicológicas que estudam a agressão na infância e na horda primitiva, ou então medem a eficácia do castigo no aprendizado dos ratos e dos chimpanzés (BOSI, 1995, p.283).

Os intrincados e atávicos processos históricos funcionam como explicação às equações culturais que se desenham através dos séculos. Neste sentido, a formação cultural do povo brasileiro é fruto de relações longínquas que caracterizam não só o modo de vida coletivo, os estilos e as práticas legítimas de consumo cultural, mas particularidades que se configuram desde os estereótipos que se perpetraram como verdade nas representações sociais até à educação, seja ela formal ou não<sup>38</sup>. Para ilustrar bem o que aqui se quer dizer, o livro de Alfredo Bosi, *Dialética da Colonização* (1992), parece bastante interessante de ser apresentado, pelo menos o seu primeiro capítulo, vez que o autor faz a relação entre *COLO-CULTUS-CULTURA* e nos fala da colonização como um agente modernizador da Europa, ao mesmo tempo dialeticamente um processo de aculturação, que deixou marcas inarredáveis na constituição da identidade nacional.

Tomando *colo* como ponto de partida para explicar a relação que este verbo latino tem com *cultus* no seu participípio passado e *culturus* no participípio futuro, Bosi (1992) explica que na língua romana *colo* significou *eu moro, eu ocupo a terra*, portanto, a matriz de *colônia*. Deste modo explica que “na expressão verbal do ato de colonizar opera ainda o código dos velhos romanos” (BOSI, 1992, p. 12), uma vez que a dominação é sempre

---

38 A empresária e consultora de moda Gloria Kalil fez uma participação no programa *Fantástico*, onde ensinava aos brasileiros como fazer bonito nas cidades brasileiras para onde viriam os turistas no período da Copa das Confederações. Olhando mais sociologicamente o caso, se pode presumir, pelo menos, duas hipóteses: 1) que o povo brasileiro não tem educação suficiente para recepcionar os gringos; 2) que a imagem de um povo alegre, mestiço, cordial e submisso a estrangeiros se cristaliza como um fato natural e portanto, deve ser assegurada. Ou ainda, se pode pressupor: será que os brasileiros não têm cultura suficiente para relacionar-se com estrangeiros que vêm desfrutar das “belezas naturais” do Brasil, ao ponto de ser necessário uma socialite dar dicas de como fazer bonito. Para quem queira conferir as dicas: <http://g1.globo.com/fantastico/quadros/canal-f/noticia/2013/05/gloria-kalil-quer-conhecer-gente-que-vai-fazer-bonito-com-turistas-no-brasil.html>

inerente a diferentes modos de colonizar, tendo sido dessa maneira que as culturas seculares se estabeleceram.

A colonização no século XV aparece aos portugueses como saída para o crescimento econômico da burguesia em ascensão, não podendo ser entendida como “simples corrente migratória”; é na realidade um traço da dominação que universalmente se constituiu no processo civilizatório. A dominação se caracteriza sempre pela busca de novas formas de domínio sobre a natureza e resolução de problemas e carências surgidas de um processo já esgotado de dominação. O desdobramento presente do verbo *colo* é a colonização e seu passado se configura como adjetivo deverbal, *cultus*, sobre o qual Bosi (1992) argumenta:

Quando os camponeses do Lácio chamavam *culta* às suas plantações, queriam dizer algo de cumulativo: o ato em si de cultivar e o efeito de incontáveis tarefas, o que torna o particípio *cultus*, esse nome que é verbo, uma forma significativa mais densa e vivida que a simples nomeação do labor presente. O *ager cultus*, a lavoura, o nosso *roçado* (também um deverbal), junta a denotação de trabalho sistemático à qualidade obtida, e funde-se com esta no sentimento de quem fala. *Cultus* é sinal de que a sociedade já produziu o seu alimento já tem memória (BOSI, 1992, p. 13).

Ao trato da terra, já feito memória através do trabalho e do seu resultado, à lembrança dos que partiram resulta também o *culto dos mortos*. Bosi (1992) apresenta a relação do enterro sagrado com o amanho do solo, revestido de mediações simbólicas que perduram por milênios. E no particípio futuro *culturus*, que significa “o que se vai trabalhar, o que se quer cultivar.” Bosi (1992, p.16) assim descreve: “o termo na sua forma substantiva, aplicava-se tanto às labutas do solo, a agri-cultura, quanto ao trabalho feito no humano desde a infância: e nesta última acepção vertia-se romanamente o grego: *paideia*.”

Apresentadas as relações, o autor passa a analisar o processo de colonização no Brasil, apoiado no argumento de que as três ordens que há pouco apresentou servem para reinstaurar e dialetizar a ação colonizadora. Em nove pontos destaca aspectos da formação colonial no Brasil, dentre os quais recortamos alguns tópicos de nosso interesse, por tratarem especificamente da configuração cultural do período em tela. O autor aponta a cultura letrada como um divisor de águas entre a cultura oficial e a vida popular, aspecto este que já mencionamos e que se tornou ao longo do tempo um ponto nodal do acesso à cultura, mas não só do acesso, posto que a figura do Estado quanto às políticas culturais torna-se imprecisa, como também dos códigos necessários ao consumo de determinado bem cultural. Bosi assevera que:

O cotidiano colonial-popular se organizou e se reproduziu sob o limiar da escrita... A criação popular dispôs de condições de produzir-se: a) em ou em aspectos ilhados, vistos hoje, retrospectivamente, como arcaizantes ou

rústicos; b) ou na fronteira com certos códigos eruditos ou semi-eruditos da arte européia: na música, nas festas e na imaginária sacra, por exemplo. O romance de cordel, caso de criação de fronteira, é tardio, o que se explica pelos entraves à alfabetização e à impressão em todo território colonial (BOSI, 1992, p.25).

Ainda entre os recortes que fazemos do pensamento de Bosi (1992), afirma-se importante mencionar os autores que trataram dos estilos de vida na colônia, os quais deixaram em segundo plano os aspectos estruturais das relações coloniais, baseadas no assenhoreamento e na violência para realizarem uma interpretação “psicocultural” da realidade brasileira. Segundo a concepção de Bosi (1992), Gilberto Freyre, que escreveu *Casa Grande & Senzala*, tratou de louvar o senhor de engenho atribuindo-lhe a característica de misturar-se poligamicamente com as escravas, em convívio racial democrático e Sérgio Buarque de Holanda falou de uma miscigenação carente de orgulho racial. Quanto às práticas culturais, de modo geral, Bosi afirma a dialeticidade de um processo marcado por fusões, rupturas e contrastes, pois além dos africanos para cá exportados, o processo imigratório gerou uma condição cultural de “transplantes e enxertias” (idem, p.30).

Citar Darcy Ribeiro e sua obra capital *O povo brasileiro*<sup>39</sup> (1995) não parece incoerente, visto que se dedicou a elaborar “um retrato de corpo inteiro do Brasil”, propondo uma teoria fundada em nossa experiência histórica, mais precisamente uma teoria da cultura, enfatizando que:

A sociedade e a cultura brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória européia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos. O Brasil emerge, assim, como um renovo mutante, remarcado de características próprias, mas atado genesicamente à matriz portuguesa, cujas potencialidades de ser e de crescer só aqui se realizaram plenamente (RIBEIRO, 1995, p.20).

Como já foi bem frisado, a educação formal torna-se o instrumento mais eficaz de reprodução/transformação social, o que vale dizer que no Brasil o acesso à escola pública como direito acontece de modo tardio, principalmente pelos traços de uma sociedade marcada pelo trabalho forçado, portanto, os ritos e as manifestações populares caracterizaram também a vontade de livrar-se do jugo na ascensão de formas mais livres de fruição e existência. Ainda com ênfase no pensamento de Ribeiro (1995) este expõe que:

---

39 Além do livro, vale a pena assistir aos vídeos resultantes da pesquisa para o livro, onde o próprio Darcy Ribeiro explica sua obra e o modo como a elaborou, inclusive pode servir de material didático. Através do youtube é possível baixar os vídeos acessando o link: <http://www.youtube.com/watch?v=TcwMZU5Y0iw&list=PL3B904E5070413F07>

A estratificação social separa e opõe, assim, os brasileiros ricos e remediados dos pobres, e todos eles dos miseráveis, mais do que corresponde habitualmente a esses antagonismos. Nesse plano, as relações de classes chegam a ser tão infranqueáveis que obliteram toda comunicação propriamente humana entre a massa do povo e a minoria privilegiada, que a vê e a ignora, a trata e a maltrata, a explora e a deplora, como se esta fosse uma condita natural (RIBEIRO, 1995, p.24).

O campo da formação de professores não ficou ileso ao processo colonizador. Sobre essa questão, Vieira e Gomide (2008) analisaram criticamente os fundamentos teóricos e ideológicos enunciados nos documentos oficiais para a formação de professores. As autoras alegam a importância do estudo como meio de compreender as implicações das políticas neste campo, vez que é através dos objetivos pautados para a educação que os docentes operacionalizam as grandes linhas propostas para a ação pedagógica e, desse modo, pautam sua própria formação. Entender minimamente a formação docente preconizada nos documentos e estudos acerca da cultura escolar, bem como das práticas escolares e mesmo das práticas culturais, nos apontam que tipo de formação se delineou historicamente e como se situa a formação cultural.

O período de 1549 a 1759 é um dos clássicos recortes que se faz quando se quer entender as premissas da história da educação no Brasil. Sem desprezar os antecedentes da história educacional, cumpre afirmar que, da chegada dos jesuítas até a expulsão dos mesmos, somaram-se duzentos e dez anos de uma educação marcada pelos princípios cristãos<sup>40</sup> importados de Portugal para cá. Vinculada a um movimento de Contra-Reforma a Companhia de Jesus era guardiã da tradição e das Escrituras, a educação era basicamente transmitida pela palavra, sendo a palavra divina o instrumento central de catequização dos gentios, de formação do bom cristão, cumprindo a religião uma função social e política. O *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos foi o guia pedagógico da hegemonia jesuítica que se instalou no Brasil. A meta principal do *Ratio* era a formação do homem perfeito, tendo um currículo inspirado no humanismo, voltado para a elite colonial do período.

Não se pode afirmar nesse período uma política clara de formação de professores por parte do Estado, vez que a consolidação efetiva do mesmo ocorre posteriormente, mediante conjunturas políticas, econômicas e sociais. A formação docente se fundava então na formação do sacerdote preparado para educar através do exercício da memória e da retórica. Vieira e Gomide (2008) informam que:

---

40 O *Ratio Studiorum* era o princípio norteador da prática dos mestres jesuítas aqui residentes. Criado para regulamentar a educação jesuítica, servia para ordenar os métodos de avaliação, as funções e as atividades nas escolas católicas. Foi a ponte entre o ensino medieval e o ensino moderno (TOLEDO; RUCKSTADER, 2009) Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_ratio\\_studiorum.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm)

Destarte, os primeiros professores brasileiros recebiam uma formação baseada nos clássicos antigos, voltada a padrões da sociedade europeia cristã que privilegiavam a retórica com eloquência ciceroniana como marca na formação de representantes da Companhia de Jesus. Essa formação, recebida em Portugal ou, mais tarde, no Brasil, constituía a primeira marcante influência externa na formação de professores da terra recém conquistada (VIEIRA e GOMIDE, 2008, p.3837).

Os ideais iluministas<sup>41</sup> expandiram-se amplamente por diversos países, no caso brasileiro as Aulas Régias configuraram os primeiros passos na criação da escola pública. Vieira e Gomide (2008) lembram que:

O ideário pombalino inspirava-se no iluminismo português, refletido nas obras de Luis Antonio Verney e de Antonio Nunes Ribeiro Sanchez, que propunham uma educação leiga, voltada ao progresso científico e a difusão do saber (VIEIRA e GOMIDE, 2008, p.3838).

O sistema de Aulas Régias impôs a necessidade de seleção de professores por meio de concursos, não sendo exigido do candidato diploma ou comprovante de habilitação para ensinar. A boa conduta moral era a exigência para o ingresso na docência, portanto, o domínio de práticas pedagógicas não era basilar, mas a preservação dos ideais de urbanidade, civilidade, moral e bondade. A Reforma Pombalina<sup>42</sup> sofreu influência direta do Iluminismo, mas constitui características peculiares, configurando o chamado iluminismo português marcado por um caráter dual: de um lado, a defesa do progresso e da ciência; de outro a preservação de princípios católicos. Esse é um fato curioso na história da formação docente, pois a educação formal ganhou destaque a partir do Iluminismo, constituindo inclusive a necessidade da criação dos sistemas de ensino, como ocorreu em diversos países da Europa como a Itália, entre outros. O ideal iluminista tinha como vetor o intuito de modelar uma nova humanidade através da moral burguesa.

Urbanidade e civilidade são preceitos correlatos, pilares da educação para as elites, muito caracterizada na educação para as boas maneiras. John Locke, segundo autores como Fonseca (2011), influenciou a educação do *gentleman* no contexto inglês, ainda no apagar das luzes do século XVII. No que tange a seleção para o exercício do magistério, o estudo de Fonseca (2011) se mostra bem interessante. A autora busca rastrear as práticas

---

41 O Iluminismo apresentava uma proposta universalista, por isso a educação deveria desvincular-se da esfera religiosa. Em consonância com a Revolução Francesa o Iluminismo colocava a questão da instrução popular como um problema a ser resolvido.

42 Estudos na área de História da Educação apontam três obras clássicas que influenciaram profundamente o período pombalino, sendo elas: Verdadeiro Método de Estudar (1746), de Luis Antonio Verney; Cartas sobre a Educação da Mocidade Portuguesa (1760), de Ribeiro Sanches; e, Apontamentos para a Educação de um Menino Nobre (1734), de Martinho de Pina e de Proença, que, segundo a historiografia, teria estreita associação com Ensaio sobre a Educação, de John Locke (VIRGINIO, 2009).

culturais dos professores régios e identifica que a imposição do modelo de civilidade, urbanidade e bondade tornam-se os critérios inarredáveis para figurar um bom mestre à época, constituindo um modelo cultural. A autora cita em algumas passagens que as licenças para exercício do magistério passavam pelo crivo dos clérigos e da sociedade como um todo. Nesse sentido, relata um caso pitoresco da denúncia de uma família da Vila de São Bento do Tamanduá (Província de Minas Gerais), em 1826, descrevendo o seguinte:

Sendo ele casado, e que abusando do matrimônio vive amancebado dentro de sua vila e com todo atrevimento até mora ele frente do Reverendíssimo Vigário da Vara. Qual seja mais, o que nossos filhos aprenderão de um homem inimigo dos atos e solenidades da Igreja, onde bem poucas vezes é visto, e nem uma só consta de ter cumprido o Santo Preceito da Quaresma, nem a sua nefanda família desde que empossou-se da Cadeira. Aliás devendo ser espelho de sua família e ainda mais de seus discípulos, que diria fazê-los confessar os do uso de razão, todos os meses. Pergunto-vos mais que exemplo dará este Mestre vaidoso, soberbo, intrigante a nossos filhinhos inocentes, dóceis e amáveis. Como os instruirá nos bons costumes, na Doutrina Cristã, na civilidade. Como há de ser pago, e sem merecê-lo, visto que tendo deixado o costume desamparar nossos filhinhos, eis que não deixa a mancebia, e nunca é procurado na escola que seja achado (FONSECA, 2011, p. 19).

A influência da igreja católica no campo educacional é um fato que se explica não simplesmente por sua vinculação a ideais cristãos, mas pela força política que a mesma adquiriu num longo processo de aculturação desde Roma Antiga até fins da Idade Média, embora se saiba que a influência católica não se exauriu por completo, mas se reestruturou em novas formas. Por certo, a consolidação da indústria, configurada na revolução industrial, e de eventos importantes como a Renascença no século XVII e a *Bildung* do século XVIII, implicaram a longa fabricação do homem moderno, cidadão, civilizado, letrado e individualista.

Quanto ao aspecto das influências externas sobre o campo educacional e mais especificamente o campo da formação docente, Vieira e Gomide (2008) indicam não apenas a difusão das ideologias européias, do ponto de vista pedagógico, mas as ideologias neoliberais. A década de 1990 caracteriza nitidamente essa relação, a exemplo do Relatório Jacques Delors<sup>43</sup>, quando se assiste à incisiva retomada da relação entre trabalho e educação, subordinando os currículos, os conteúdos, a formação docente ao mundo da produção. Disto decorre uma aberta participação dos empresários e seus interesses na política educacional, atribuindo aos problemas da escola e da sociedade análises fragmentárias e subjetivistas. A motivação, o interesse, a cidadania, os projetos à lá “Amigos da escola” e “Criança

---

43 Educação para o século XXI: educação um tesouro a descobrir (1996).

Esperança” fortalecem a ideia de que basta fé e boa vontade para resolver os problemas sociais.

#### **2.4 A cultura no centro do debate educacional brasileiro**

O avanço do processo de industrialização no cenário dos anos vinte nos Estados Unidos impulsionou, entre outras coisas, a massificação da escolarização e inevitavelmente fez surgir um campo especializado de profissionais que se debruçou sobre a temática curricular, inicialmente como forma de mensurar as aprendizagens em referência aos processos de trabalho fabris, sendo a Teoria Clássica da Administração o primeiro suporte teórico para os estudos do currículo.

O currículo dos anos vinte aos anos setenta do século XX era entendido como um processo de racionalização de resultados, sendo o chão da fábrica a sua referência na formação de novos trabalhadores. Bobbitt e Tyler são os dois teóricos fundamentais da teoria curricular deste período, que por sua vez caracterizaram uma abordagem puramente tradicional dos processos educacionais. Silva (1999, p. 17) define as teorias tradicionais do currículo em nove palavras-chave sendo elas: ensino; aprendizagem; avaliação; metodologia; didática; organização; planejamento; eficiência e objetivos.

Importa esclarecer que o destaque que se faz à teoria curricular se dá pelo fato da mesma ter sido palco importante da discussão acerca da cultura como elemento de reprodução no chão da escola. É óbvio que as discussões do período dos anos setenta não se encerravam em questões puramente pedagógicas, mas refletiam um momento histórico marcado, por exemplo, pela reestruturação dos países envolvidos na segunda guerra e pela crescente hegemonia estadunidense que se impunha principalmente no que toca a globalização econômica. O estudo sobre a economia não explicava completamente como a reprodução das relações sociais desiguais se legitimava, portanto à escola passou-se a conceber através dos estudos e pesquisas um papel importante na reprodução cultural.

No livro de Silva (1999) uma pequena sumarização desse processo tem efeito bastante esclarecedor da temática aqui abordada. Anterior aos autores propriamente “culturais” há alguns nomes importantes que devem ser citados, como é o caso de Althusser que ao buscar compreender a reprodução da sociedade através da escola elegeu a ideologia como componente fundamental, tendo discorrido sobre as instituições encarregadas da preservação do *status quo*, denominando a escola como um dos aparelhos ideológicos do estado, posto que a mesma ocupa um prolongado tempo voltado para a formação e atinge grande parte da população. As disciplinas escolares como História, Geografia, Matemática

veiculavam uma ideologia que servia para manutenção de uma classe dominada e uma classe dominante (SILVA, 1999). Para Althusser importava entender as relações entre educação e economia. Bowles e Gintis, na mesma direção de Althusser, desenvolveram o conceito de correspondência entre os conteúdos das disciplinas e o funcionamento do mundo do trabalho. Pierre Bourdieu e Passeron, diversamente dos autores há pouco mencionados tomaram a cultura como elemento central da reprodução, inaugurando novas análises sobre a reprodução com visos nos elementos simbólicos.

Na esfera política a década de 1960 e 1970, foi marcada por agitações e transformações políticas que reverberaram em todo o campo social, Silva (1999) explica que:

Os movimentos de independência das antigas colônias européias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil são apenas alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que caracterizam os anos 60 (silva, 1999. P. 29)

Em âmbito macrossociológico as décadas supracitada foram marcadas por diversos acontecimentos políticos e culturais, sendo um período divisor de águas em diversos países. Paulo Freire teve significativa notoriedade no processo de efervescência política no Brasil, trazendo à baila o conceito de “libertação” que inspirou novos rumos para a realidade da escola e dos marginalizados do processo educativo. Semeraro fazendo um comparativo entre Freire e Gramsci, e referendando a significância dos conceitos<sup>44</sup> por eles trabalhados, afirma que:

Não é de se admirar, portanto, se, em plena ditadura, assistimos a um florescimento espantoso de práticas político-pedagógicas inovadoras e de criações teóricas em diversos campos que tiveram na “libertação” sua temática aglutinadora. Sem que houvesse um “centro” organizador ou um único pólo de irradiação, entre o final dos anos 1960 e início de 1970, ocorre uma convergência de idéias e uma simultaneidade de inspirações em torno da nova *episteme* promovida pelo paradigma da libertação (SEMERARO 2007, p. 3).

“Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, embora não constituísse um estudo propriamente curricular, trouxe contribuições para o mesmo no que tange o desvelamento da realidade e a apropriação dos marginalizados da sua condição de sujeitos capazes de transformar sua própria história. Nesse contexto, a tentativa de compreender os mecanismos de reprodução<sup>45</sup> das relações desiguais como naturais apontou para a cultura como uma peça

---

44 Semeraro discute em seu artigo o conceito de “hegemonia” em Gramsci e “libertação” em Freire. Para maiores esclarecimentos ver o texto “Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil” (SEMERARO, 2007).

45 Importa explicar que Bourdieu nesse mesmo período, no contexto francês, juntamente com Passeron criava um sistema de explicação para a reprodução das desigualdades entre alunos de classes diferentes, nesse sentido a

fundamental dessa engrenagem, sendo objeto da economia, mas principalmente objeto simbólico que produz uma economia própria, como diria Bourdieu. No Brasil, passou-se a assistir os círculos de cultura, os movimentos de base cumprindo um papel de resistência e de explicitação da temática cultural como peça fundamental na apropriação da classe popular aos domínios da cultura como um produto de toda humanidade e não unicamente de uma classe detentora de poder aquisitivo<sup>46</sup>. É o que o texto de Semeraro clarifica: da libertação à hegemonia. Junto ao conceito de libertação desenvolvido por Freire apareciam as manifestações de resistência, luta contra o autoritarismo, militarismo e a urgente busca da própria identidade (identidade nacional) mediada pela valorização das raízes populares. Cumpre afirmar que a teologia da libertação teve protagonismo na década de 1960, configurada no compromisso com os pobres.

O conceito gramsciano de hegemonia também ganhou importante visibilidade no campo acadêmico, significando não uma inversão entre hegemonia dominante e hegemonia dominada, mas uma ação de classe de caráter contra hegemônico, contra cultural capaz de constituir condições de elevação moral e intelectual dos trabalhadores, o caminho indicado por Gramsci para a conquista da hegemonia deveria passar pela conquista de diversos campos (cultura, elaboração da ideologia, organizações sociais, partidos, etc.).

Também o surgimento da Nova Sociologia da Educação, do movimento de reconceptualização, juntamente com as contribuições de Althusser, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis, Henry Giroux, William Pinar, Michael Apple, Paulo Freire, Bourdieu e Passeron<sup>47</sup>, favoreceram o alargamento das discussões sobre o papel da cultura, seus desdobramentos na reprodução das relações sociais de classe e suas possibilidades na transformação e emancipação humana. O deslocamento da análise economicista para uma análise centrada na cultura é também fruto de uma ascensão da Sociologia enquanto uma ciência capaz de responder questões que até então eram tidas como legítimas do campo da filosofia. Bourdieu (2005) em seu *Esboço de Auto-análise* contextualiza a situação das Ciências Sociais na França dos anos 1950 – 1970 e afirma que:

---

crítica tecida por esses autores apontavam o sistema escolar como produtor de uma violência simbólica, ao impor a naturalização das hierarquias e da estrutura arbitrária como naturais. Portanto, Freire e Bourdieu apresentam visões diferentes acerca da escola, a considerar o contexto em que desenvolveram seus escritos.

46 Ver Brandão (1985), *A Educação como cultura*. Neste livro é possível perceber a importância dos movimentos de cultura popular a partir dos anos de 1960 e os avanços da discussão sobre cultura no âmbito educacional.

47 Tomaz Tadeu da Silva no livro *Documentos de identidade* (1999, p. 30) organiza a seguinte cronologia: *Pedagogia do oprimido* (1970), de Paulo Freire; *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado* (1970), de Althusser; *A reprodução* (1970, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; *L'ecole capitalist em France* (1971), de Baudelot e Establet; *Class, codes and control* (1971), de Basil Bernstein; *Knowledge and control: new directions for sociology os education* (1971), de Michael Young; *Scooling in capitalista America* (1976), de Samuel Bowles e Herbert Gintis; *Toward a poor curriculum* (1976), de William Pinar e Madeleine Grumet; *Ideologia e currículo* (1979), de Michael Apple.

Percebida pelos profanos como próxima de uma espécie de jornalismo por conta de seu objeto, a sociologia é ainda desvalorizada perante a filosofia por sua ficção e vulgaridade cientificista, inclusive positivista, que avulta mais ainda quando ela atinge as crenças mais indiscutíveis do mundo intelectual, como as que dizem respeito à arte e a literatura, ou então, quando ameaça “reduzir” (um dos efeitos ou desfeitos com mais frequência imputados ao “sociologismo” os valores sagrados da pessoa e da cultura, em suma, da pessoa cultivada) (BOURDIEU. 2005, p, 49).

Nos últimos cinquenta anos é incontestável afirmar que o deslocamento das análises no campo das ciências sociais se deu no sentido de centralizar a cultura. Essa centralização se mostrou importante e necessária mediante a complexificação do sistema capitalista de produção e seus profundos rebatimentos em todas as esferas da vida social. O processo de globalização dos mercados implicou uma mundialização da cultura, produzindo uma cultura universal de consumo. A escola, nesse cenário passa por diversas contestações, exigências, desconfianças, e, é em parte responsabilizada a resolver as crises inerentes ao próprio funcionamento da ordem capitalista.

O acirramento da ideologia neoliberal desde os anos setenta vem trazendo incisivas demandas sobre o campo educacional, nesse sentido, a escola e a universidade passam a ser alvos das políticas e dos projetos neoliberais. Isso não se dá de maneira passiva, tranquila e harmônica, pois que, a educação em seu sentido dialético produz resistências dentro da lógica hegemônica. Assim a profissão docente está inserida na própria complexificação da sociedade, ganhando contornos mais definitivos conforme se torna mais fundamental e indispensável ao desenvolvimento social. Nesse sentido o professorado enquanto grupo social “essencial”, assim como as demais profissões possui características que definem sua importância na sociedade. Gramsci no livro *Os intelectuais e a organização da cultura* explica:

Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem se falar no fato de que não existe trabalho puramente físico e de que mesmo a expressão de Taylor, “gorila amestrado” é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora) (GRAMSCI, 1982, p. 6).

Cada categoria profissional busca ainda segundo Gramsci (1982, p. 6), criar os seus intelectuais:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria

consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc, etc.

É nesse sentido que se faz imprescindível compreender a categoria docente como beneficiária de uma lugaridade social que lhe confere não apenas o papel de mera reprodutora de uma hegemonia que se impõe, mas como detentora de uma autonomia relativa, com força de contraposição ideológica, bem como cultural e teórica. Essa autonomia relativa assume dois traços principais como afirmou Chauí (2011, p. 2) “a defesa de causas universais, isto é, distantes de interesses particulares, e a transgressão com referência à ordem vigente”. Também Marcuse (2009) afirmou que:

Assim como o cientista depende do governo e da indústria para o financiamento de sua pesquisa, também o governo e a indústria dependem do cientista. O cientista individual pode de fato ser impotente para deter a maré da destruição “científica”, mas pode recusar-se a emprestar suas mãos e seu cérebro para a perfeição da destruição, e ele pode denunciar. Com certeza, sua recusa e seu protesto são apenas expressões individuais, e podem resultar na perda do apoio necessário para um determinado projeto. Há sempre esse risco. Mas sua recusa pode fazer com que indústria e governo pensem, e pode encorajar outros a segui-lo (MARCUSE, 2008, p. 163).

Nesses termos, o mapeamento das práticas culturais dos docentes, estudadas inclusive pelos organismos internacionais<sup>48</sup>, ganha relevância na contemporaneidade, trazendo à baila as dimensões da vida social dos professores e suas inter-relações com a própria atividade educativa.

Ante essas considerações, se faz oportuno problematizar as condições de vida e trabalho dos profissionais da educação, contextualizando-os na sociedade da indústria cultural, com salários paupérrimos, imbuídos na lógica do produtivismo (no caso das universidades), e no âmbito da Educação Básica tem predominado a meritocracia, onde os melhores colocados ganham prêmios, além de uma política de resultados acorçada pelos organismos internacionais que visam, dentre muitas coisas, promover a mundialização da economia. Este entendimento permeou a análises, registradas no próximo capítulo, acerca da formação cultural do professor da Educação Superior.

---

<sup>48</sup> Ver: O perfil dos professores no Brasil: o que fazem, o que pensam, o que almejam (UNESCO, 2004).

## CAPÍTULO 3

### A FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

“O homem é, pois, um ser situado”. A frase de Saviani (2000, p. 2) é um pretexto para que se possa, em primeiro lugar, esclarecer que, se “o homem é um ser situado”, isto significa que sua educação é resultado de um determinado tempo em um determinado espaço. É nesse contexto que o homem estabelece uma relação de valor (ou não) com os elementos à sua volta necessários à sua sobrevivência.

O exercício de valorização que o homem estabelece com o mundo não é unicamente resultado de sua consciência individual e subjetiva, mas fruto de mediações entre sua subjetividade e as condições materiais objetivas de seu tempo, sendo esta uma relação infinitamente dialética. Como assevera Saviani (2000, p.2), “o homem é o lugar único da valorização”. Desta maneira, ele é levado a uma posição de não-indiferença, ou seja, ele não é passivo, sendo, portanto, um agente capaz de criar, transformar, recusar, aceitar, etc. Embora ao nascer o indivíduo se defronte com um mundo social pré-estabelecido, como preconizou Durkheim em seus escritos no século XIX ao explicar que os códigos, a linguagem, a política e as instituições já estão postas, a intervenção do homem sobre a natureza e sobre a sociedade ocorre infundavelmente mediante a busca da satisfação de suas necessidades imediatas e não-imediatas. Visto que o homem é um ser social e não meramente um ser biológico, Saviani (2000) afirma:

Assim, a existência humana, embora originária da natureza, resulta de uma ação que a nega manifestando-se como projeto dos próprios homens e, enquanto tal, configura-se como um fenômeno cultural que se desenvolve no tempo (SAVIANI, 2000, p. 4)

Mészáros (2006), analisando o sistema moral desenvolvido por Karl Marx, explica que, segundo o pensamento deste autor, o homem é um ser automegador, significando dizer que ele não necessita de intermédio, “é um ser-por-si-mesmo da natureza”. O homem, desse modo, é um ser livre, que não possui dívida com nenhuma entidade teológica, porque produz sua própria existência, portanto, não existe concedido a ele nenhuma graça. Nesses termos a liberdade se refere a um ser independente, que possui suas limitações e que por possuí-las as transforma em necessidades de modo a satisfazê-las, “pois só aquilo que é limitado de alguma forma pode ser preenchido.” (MÉSZÁROS, 2006, p. 153).

Na linha de raciocínio do autor supracitado se coloca em xeque as suposições a-históricas e dualistas que traduzem o homem como um ser egoísta por natureza, como fez Adam Smith no século XVIII. A natureza humana é resultado da sua complexa automediação com o mundo natural e que, por consequência, não é meramente biológica, mas social e histórica. Esse ser, que é uma parte específica da natureza, é um ser sensível. Mészáros (2006) assim define:

O homem como ser objetivo sensível é, por conseguinte um **padecedor**, e, porque é um ser que sente o seu tormento, um ser **apaixonado**. A paixão é a força humana essencial que caminha energicamente em direção ao seu objeto...sofrimento, sentimento e paixão constituem, portanto, uma unidade dialética... (MÉSZÁROS, 2006, p. 180 - 181) (grifos do autor)

As relações acima mencionadas asseguram, dentre outras coisas, a relação do homem com a arte, com os signos por ele criados, como a literatura e a cultura em geral. Com arrimo em Mészáros (2006, p. 182), entende-se que “os sentidos humanos não podem ser considerados como simplesmente dados da natureza”. O processo de humanização num mundo humanizado ocorre mediante a riqueza infinita dos objetos com os quais os sentidos humanos se relacionam. Disto infere afirmar que o homem é um ser estético. O raciocínio não é a única potencialidade do ser humano, embora ocupe lugar central na educação contemporânea. O homem é um ser total, que possui cinco sentidos, e que por meio destes é capaz de captar a beleza visual, auditiva, plástica, sensitiva. Também por meio da riqueza da sensibilidade humana é possível desenvolver os chamados sentidos espirituais e os sentidos práticos.

A formação dos indivíduos, em sentido amplo, nas sociedades modernas mais especificamente, é atravessada e configurada pela relação com o dinheiro como a forma única e universal de valor entre os homens, disto a utilidade surge como esfera predominante nas relações, o que para Mészáros (2006, p.183) acarreta “um extremo empobrecimento dos sentidos humanos”. Na esteira da afirmação de Mészáros parece coerente entender que a relação do homem com os objetos à sua volta, na contemporaneidade, tem se reduzido a um caráter utilitário, de modo que o gosto, as apreciações e a própria fruição vêm se reduzindo ao valor comercial, caracterizando as condições de privatização, fragmentação, “solidão bruta” e autossatisfação egoísta (MÉSZÁROS, 2006).

Nesse contexto, a arte, tanto popular quanto erudita, como uma dimensão significativa da cultura e como um campo que historicamente produz laços coletivos entre os indivíduos, passa a ser apropriada e subordinada a uma situação de utilidade, constituindo também uma espécie de bem privado, passando a ser representada como um objeto comercial e, por conseguinte, uma ótima ferramenta de ajuste e reprodução das relações desiguais.

Este prolegômeno teve o propósito de firmar o homem como ser estético produzido por sua condição de sujeito histórico e, por conseguinte, reconhecer o docente como tal. Reconhecer o professor como ser estético que se faz a partir de suas condições existenciais é que possibilitou investigar a relação entre sua formação cultural e a prática profissional no contexto da sala de aula. Apresenta-se, a seguir, elementos que permitem compor o cenário em que as 4 professoras participantes deste estudo atuam como profissionais docentes da Educação Superior.

### **3.1 A FAFIDAM/UECE e as professoras participantes do estudo**

A Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM foi criada em 19 de agosto de 1966 e estruturada como autarquia estadual em janeiro de 1967 quando “passou a gozar de autonomia administrativa, financeira, pedagógica e disciplinar, a exemplo da Faculdade de Filosofia do Ceará, da Escola de Administração e da Escola de Veterinária do Ceará” (UECE, 2011, p. 30). A criação da faculdade na cidade de Limoeiro do Norte foi uma reivindicação do bispo Dom Aureliano Matos junto ao governador da época Coronel Virgílio Távora, tendo sido integrada à Universidade Estadual do Ceará em 1981. Por se tratar de uma autarquia passou a ser mantida pela Fundação Educacional do Estado do Ceará – FUNEDUCE, criada pela Lei nº 9.753, de 18 de outubro de 1973. Desde a sua criação os cursos ofertados são de licenciatura.

Situada na região do Vale do Jaguaribe a faculdade vem cumprindo historicamente um papel de extrema relevância no campo educacional, recebendo alunos de dezesseis cidades circunvizinhas<sup>49</sup>. Em 2011 a FAFIDAM contava com “11 projetos de pesquisa com financiamento dos órgãos de fomento e dez projetos de extensão acadêmica” (UECE, 2011, p. 31). Em 2012 foi aprovado pela CAPES o Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação e Ensino (MAIE), a partir de esforços da PROPGPq, direção e professores da FAFIDAM e FECLESC, sobretudo dos cursos de Pedagogia. Nesse ano a FAFIDAM contava com 97 profissionais docentes, dentre eles 14 graduados, 12 especialistas, 58 mestres e 13 doutores.

Os dados mostram em números algumas conquistas da FAFIDAM, bem como expressam sua relevância no cenário educacional do interior do estado, sendo uma referência também pelo engajamento de muitos docentes com as lutas locais, como o apoio ao

---

<sup>49</sup> Aracati, Fortim, Icapuí, Itaiçaba, Jaguaruana, Palhano, Quixeré, Morada Nova, São João do Jaguaribe, Russas, Jaguaribe, Alto Santo, Jaguaretama, Potiretama, Pereiro e Jaguaribara (UECE, 2011)

Movimento 21<sup>50</sup>. Atualmente as discussões sobre o agronegócio e o uso abusivo de agrotóxicos na região vêm sendo encampadas por docentes e discentes da faculdade como um caso também de saúde pública, com um reflexo destrutivo do modo de vida das comunidades.

As docentes que participam deste estudo são: uma pedagoga, uma socióloga, uma filósofa e uma geógrafa. São quatro mulheres, tendo a Pedagoga 60 anos, a Socióloga e a Filósofa 53 anos ambas, e, a geógrafa 38 anos. Todas afirmam ser católicas com frequência regular à instituição religiosa, tendo apenas a Socióloga afirmado não frequentar nenhuma instituição religiosa, embora se afirme católica.

São doutoras em áreas diferentes, tendo a Pedagoga realizado doutorado em Natal, a Socióloga realizou doutorado sanduíche na *École de Hautes Etudes em Sciences Sociales em Paris*, a Filósofa doutorou-se na Paraíba e a Geógrafa fez período sanduíche na *University of Texas at Austin* nos Estados Unidos.

Para inserção no campo de pesquisa inicialmente foram colhidos os dados sobre a formação das docentes por meio da Plataforma lattes. Ainda considerou-se pertinente no mapeamento realizado por meio dos currículos das docentes, averiguar o tempo de docência, a fim de constatar o tempo de ingresso das mesmas na Educação Superior. No caso da Pedagoga, está há vinte e dois anos no magistério superior; a Socióloga, há vinte anos; a Filósofa, há dezesseis e a Geógrafa, há doze anos. O tempo catalogado diz respeito ao ingresso na UECE. O endereço profissional das docentes é a FAFIDAM, situada na cidade de Limoeiro do Norte. Todavia, todas residem na cidade de Fortaleza. Essa ressalva se faz importante vez que me interessa compreender as condições de vida e trabalho das docentes investigadas.

Dito isto, infere-se que, uma característica do corpo docente da FAFIDAM é que a maioria não reside na cidade de Limoeiro do Norte, tendo que viajar semanalmente para ministrar as aulas. Não foi investigado o significado deste fato junto às quatro professoras, de maneira a se saber suas percepções sobre esse ir e vir e os rebatimentos nas suas condições de trabalho. Contudo, no contato cotidiano que fui estabelecendo com estas professoras me inteirei sobre alguns aspectos. As professoras Pedagoga e Socióloga registraram, por meio de conversa informal, que já moraram na cidade.

No processo de desenvolvimento da pesquisa, no horário da tarde, algumas vezes me encontrei com a Professora Pedagoga. Ia ao seu encontro sob o pretexto de conversarmos

---

<sup>50</sup> O Movimento 21 é uma referência ao dia do assassinato do trabalhador Zé Maria, que denunciava o uso abusivo de agrotóxicos e a concentração fundiária por parte de empresas multinacionais e nacionais na Chapada do Apodi em Limoeiro do Norte. Para maiores esclarecimentos ver: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/regional/movimento-21-pede-policia-federal-no-caso-ze-maria-1.402686>

sobre meu trabalho dissertativo e disto me aproveitava para ir extraindo elementos que considerava importante para a pesquisa. Nessas “prosas” vespertinas, indaguei à professora sobre já ter morado na cidade de Limoeiro do Norte. A mesma me informara que já havia “tentado”, mas sem muito sucesso. Um dos argumentos que apresentou foi o fato de considerar o “povo” da cidade muito difícil de socialização. Esta foi uma das razões para o seu retorno à Fortaleza. O meu contato com a Professora Pedagoga se fez bastante próximo pelo fato de estar trabalhando no curso de Pedagogia, o que favoreceu uma aproximação muito “natural”. Neste sentido, houve também uma aproximação necessária e inevitável com alguns aspectos da trajetória biográfica das professoras pesquisadas.

Pelos corredores consegui obter muitas informações valiosas sobre as docentes investigadas. Numa noite de quarta-feira encontrei-me com a Professora Socióloga, momento em que ao conversarmos sobre diversos assuntos tendo me informado já ter morado em Limoeiro. A partir dessa informação em outro momento, na entrevista que realizei, interroguei sobre sua passagem pela cidade. Para me dar essa resposta a Professora Socióloga fez uma narrativa do seu percurso de vida desde a graduação, informando que veio para Limoeiro do Norte no ano de 1994, explicitando o seguinte:

*...em novembro de 1993 eu casei e fui morar em Brasília. Lá, na UnB, dei continuidade ao mestrado, e nesse mesmo período engravidei. Em julho de 1994 retornei à cidade do Crato para ter minha filha na casa de meus pais, em condições mais propícias. Nesse mesmo mês fui chamada pela Uece para assumir o curso. Como estava com minha filha recém-nascida, me mudei para Limoeiro do Norte. Assim tive condições de trabalhar, concluir a dissertação e cuidar da minha filha. Após um ano, meu marido retornou de Brasília e nos fixamos em Fortaleza, e eu ia e voltava para Limoeiro, como muitos professores. Somente quando minha filha completou 3 anos, retornei para residir em Limoeiro. Era mais tranquilo para ela, e foi na escola Reinações que minha filha se alfabetizou, aprendeu a correr, andar de bicicleta, nadar na AABB, e brincar na casa das colegas. Quando ela estava com 7 anos, resolvi prestar seleção para o doutorado. Passei e mudamos todos novamente para Fortaleza...e eu até hoje continuo nesse ir e vir semanalmente...(Professora Socióloga)*

As outras duas professoras, a Filósofa e a Geógrafa, informaram que nunca residiram na cidade. Vale ressaltar que, quando perguntei à Geógrafa se já morou em Limoeiro, a mesma me informou o seguinte: “*Nunca morei em Limoeiro. Mas sempre procurei ficar o tempo necessário para desenvolver plenamente minhas atividades. Não é nenhum sacrifício para mim*”. Com a Professora Filósofa, quando lhe perguntei o que considerava insatisfatório na profissão, respondeu: “*Às vezes, mas nem sempre, os deslocamentos para Limoeiro do Norte. As viagens semanais*”. Vê-se que, embora o universo pesquisado seja bastante pequeno, é ao mesmo tempo muito diversificado, como será possível perceber isto em todo o mapeamento que se fez. Por isso às vezes me debruço mais sobre esta ou aquela especificidade com o intuito de tecer reflexões para além das particularidades do caso estudado.

Dentre as múltiplas dimensões que envolvem a formação cultural, tomamos as práticas culturais como elementos tangíveis de serem mapeados e analisados. Destarte, elaborei alguns quadros com o mapeamento das práticas culturais das quatro professoras investigadas, tecendo algumas reflexões que se fazem na seção seguinte.

### **3.2 Discutindo gostos e preferências: anúncios sobre a formação cultural de docentes da FAFIDAM/UECE**

Tendo em vista que a família e a escola funcionam como dois mercados<sup>51</sup> capazes de formularem competências culturais nos agentes, vez que são as instâncias sociais responsáveis e insuspeitáveis quanto à formação dos mesmos, buscou-se averiguar a origem familiar das quatro professoras com o fito de se extrair elementos que pudessem indicar, mesmo que minimamente parte da formação cultural dessas mulheres. Isto a primeiro momento pareceu algo quase impossível, visto que a formação cultural de um indivíduo é algo subjetivo e, por isso não seria plausível mensurar. Decidi então, que trabalharia com o mapeamento das práticas culturais, uma vez que a partir delas poderia elaborar reflexões sobre a formação em sentido bastante amplo, tomando a cultura como suporte.

Inicialmente me aproximei das leituras sobre a indústria cultural, o que a primeiro momento me parecia suficiente para o estudo. Todavia, no decorrer das leituras, resolvi retomar o pensamento bourdieusiano o qual havia me dedicado na graduação para fazer o trabalho monográfico. Em algum momento na leitura frankfurtiana parecia faltar uma saída. Percebi que poderia utilizar o conceito de *habitus* para traduzir algumas práticas das docentes investigadas que, não eram simplesmente resultado de um estado de alienação ou coisa parecida. A primeiro momento, busquei averiguar a origem familiar das docentes, buscando saber a escolaridade e a profissão dos pais. O Quadro 2 traz esses dados.

<b>ORIGEM FAMILIAR</b> Escolaridade/Profissão dos pais	
Professora Pedagoga	<b>Pai:</b> Ensino Fundamental/ Comerciante <b>Mãe:</b> Normalista/ Adm. do lar e costureira em épocas de crise financeira

<sup>51</sup> A família e a escola funcionam, inseparavelmente, como espaços em que se constituem, pelo próprio uso, as competências julgadas necessárias em determinado momento, assim como espaços em que se forma o *valor* de tais competências, ou seja, como mercados que, por suas sanções positivas ou negativas, controlam o desempenho, fortalecendo o que é “aceitável” (BOURDIEU, 2011, p. 82).

Professora Socióloga	<b>Pai:</b> Ensino Fundamental/Bancário <b>Mãe:</b> Ensino Médio/ Professora
Professora Filósofa	<b>Pai:</b> Ensino Fundamental/ Administrador de fazendas <b>Mãe:</b> Ensino Fundamental/ Administradora do lar
Professora Geógrafa	<b>Pai:</b> Ensino Fundamental/ Motorista da Coelce <b>Mãe:</b> Ensino Fundamental/ Administradora do lar

**Quadro 2:** Formação escolar e profissão dos pais das professoras participantes da pesquisa.

As informações do Quadro 2 a primeiro momento explicitam que as professoras investigadas têm em comum, a escolaridade dos pais e das mães, variando apenas as profissões. Quanto aos aspectos da origem familiar, bem como das relações de amizade, apliquei um questionário e, em seguida, a partir das observações, uma entrevista individualizada com cada docente. Nesse sentido, duas das professoras investigadas frisaram a influência de parentes na constituição de um certo gosto musical e até de um certo modo de ser. A Professora Pedagoga enfatizou a figura do pai, que tocava violão e cantava como uma influência muito positiva na constituição do seu gosto por música. A Professora Socióloga ao falar sobre a escolha da profissão docente fez referência à participação no coral, durante o período universitário, afirmando que *“as atividades e os encontros do coral mudaram meu percurso. No coral conheci outra visão de mundo. Fiz amigos que conservo até hoje, e no contato com a arte avaliei que gostaria de fazer um curso de graduação na área de humanidades”*. É interessante informar que a referida professora à época do coral fez inicialmente o curso de Química, tendo posteriormente decidido fazer Ciências Sociais. Ante o exposto, usando as palavras do autor francês:

...é possível afirmar que uma fração, mais ou menos importante, do capital efetivamente possuído não tenha recebido a sanção escolar por ter sido herdado diretamente da família e, até mesmo, adquirido escolarmente (BOURDIEU, 2011, p. 78).

A Professora Filósofa, quando indagada sobre o que considerava relevante na sua formação familiar enfatizou que: *“Meus pais tocavam violão. Gostavam de música. Meus tios foram grandes leitores – com formação em Seminários. Eu adoro música, toco percussão e participo do Maracatu Rei de Paus – faz dez anos. Admiro a cultura Afro-brasileira”*. A entrevista realizada com cada uma das participantes da pesquisa buscou evidenciar aspectos relacionados à formação familiar, à relação entre os gostos e a prática docente em sala de

aula, etc. Por isso esse texto contém inúmeros fragmentos das entrevistas, bem como do questionário que apliquei com 53 questões relacionadas às práticas culturais.

Considerando as respostas das entrevistadas evoca-se o pensamento de Bourdieu acerca do capital cultural. O conceito de capital cultural desenvolvido por Bourdieu (2005) impôs-se primeiramente como hipótese para explicar a desigualdade de desempenho escolar de crianças de diferentes classes sociais e suas relações com o “sucesso escolar”. O autor rompe com os pressupostos que consideram fracasso e sucesso escolar como dom ou aptidão natural, explicando detalhadamente como opera o capital cultural, categorizado em três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. Basicamente o estado incorporado do capital é adquirido através do investimento de tempo que o agente investe sobre si mesmo, “é um ter que se tornou ser” (BOURDIEU, 2005, p.74). Desse modo, não é transmitido instantaneamente, faz parte de um patrimônio pessoal, individual, singular que o agente acumulou/acumula por meio de um processo de inculcação e assimilação,

É sem dúvida, na própria lógica da transmissão do capital cultural, que reside o princípio mais poderoso da eficácia ideológica dessa espécie de capital. Sabe-se, por um lado, que a apropriação do capital cultural objetivado – portanto, o tempo necessário para realizá-la – depende, principalmente, do capital incorporado pelo conjunto da família (...) (BOURDIEU, 2005, p.75)

Na oportunidade da entrevista realizada com a Professora Pedagoga, foi indagado sobre sua frequência em shows, tendo a mesma revelado que sempre gostou e frequentou shows de MPB, destacou shows de Ney Matogrosso, Caetano Veloso, entre outros. A professora destacou ainda a importância de ter feito parte do coral durante o período escolar, que fomentou o gosto pela música, contribuindo com sua socialização e redução da timidez.

Quanto à preferência literária das quatro professoras universitárias envolvidas nesse estudo vale destacar que, esta prática cultural aparece com bastante ênfase entre as docentes. Se considerarmos que a sociedade contemporânea é marcada pelo domínio da cultura letrada, será possível admitir a leitura como um elemento fundamental da formação cultural. No caso dessa pesquisa, esse dado ganha realce, uma vez que o universo pesquisado diz respeito à quatro professoras. A leitura é uma ferramenta necessária ao exercício profissional das pesquisadas, nesse sentido, ela aparece como um *habitus*. Para além da obrigatoriedade da leitura para o trabalho, nesta pesquisa, as docentes mostram uma disposição adquirida, que tem sua gênese no seio familiar, sendo reforçada pela escola.

A Professora Socióloga quando indagada sobre o que destacava como uma influência importante na formação familiar fez o seguinte destaque:

*Minha mãe gostava muito de ler. Então desde muito cedo, ela nos reservava uma hora por dia para “ler”, após o almoço, sentávamos no chão para folhear os livros da coleção de Monteiro Lobato...Os livros lá em casa estavam sempre ao alcance da mão...lembro de que eu gostava de folhear o Pequeno dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda. Eu e minha irmã ficávamos procurando palavras, lendo o significado, e desenhando na capa do dicionário e nos espaços possíveis. Minha mãe nunca nos repreendeu por isso (Professora Socióloga).*

A própria professora destacou a leitura como algo importante em sua formação, ainda enfatizou que ouvir histórias narradas, dentre brincadeiras da infância a incentivaram ao hábito da leitura. Mencionou que:

*Outro modo de ouvir histórias era à noite, quando a filha da empregada doméstica da casa vizinha à nossa nos juntava na calçada e contava histórias de “Trancoso”, muitas eram amedrontadoras. Mas eu muito gostava...Outra brincadeira de criança que me recordo eram os “Dramas”. A gente (normalmente as meninas da rua) preparava uma história com começo, meio e fim, para dramatizar... (Professora Socióloga).*

Ainda no rastro das observações relacionadas à origem, observei que, as vestimentas, em especial, de duas delas, a Socióloga e a Filósofa, eram diferenciadas das demais. O modo de vestir poderia me dizer algo sobre a origem familiar, sobre a identidade, sobre suas aprendizagens duradouras, sobre seus gostos e seus estilos de vida, pois como afirmou Chaves citando Csordas (2010) “o corpo é a base existencial da cultura”. Na entrevista individualizada indaguei sobre este aspecto, tendo obtido as seguintes respostas:

*Tive influência dos meus primos e primas mais velhos, por parte do meu pai, moramos juntos muitos anos em casas vizinhas e eu observava e admirava o jeito deles...Eram militantes de esquerda, nos anos de 1970 e 1980, e eu gostava daquele estilo de viver...Daí quando adolescente fui escolhendo vestidos e saias, camisetas e calças de tecido, sandálias rasteiras de rabicho compradas na feira do Crato. Comecei a ler literatura considerada subversiva, como Jorge Amado(Subterrâneos da Liberdade) Máximo Gorki (A Mãe), por influência também do meu pai que era simpatizante do Partido Comunista...e eu fui me construindo como pessoa nesse ambiente de busca por uma alternativa de se viver...(Professora Socióloga)*

*A minha formação, as amigas, os locais que frequento e o gosto por posturas e atitudes diferentes definiram meu estilo (Professora Filósofa)*

Como de fato havia presumido, o modo de vestir das professoras estava associado às suas vivências, não apenas familiares, mas também relacionada às amigas e lugares frequentados por elas. No caso da Socióloga a literatura aparece em vários momentos, tanto das observações que realizei, como na entrevista e no questionário. Desse modo, no Quadro 3, fiz a compilação das preferências literárias das docentes, informando o tipo de leitura predileta, o último livro que leram e que leitura indicam. Na sequência são tecidas algumas reflexões sobre as informações apresentadas.

<b>PREFERÊNCIAS LITERÁRIAS</b>	
Professora Pedagoga	<p><b>Tipo de leitura predileta:</b> Romance; Romance Policial (estilo Agatha Christie); Poesia; Biografias</p> <p><b>Último livro que leu:</b> No morro dos ventos uivantes</p> <p><b>Indica:</b> Madame Bovary; Capitães de Areia; Antologia poética de Vinícius de Moraes; Fernando Pessoa poemas traduzidos; Antologia poética de Drummond.</p> <p><b>Livros por ano:</b> <i>“Devido ao excesso de atividades tenho lido pouco, em 2013 só li 2”.</i></p>
Professora Socióloga	<p><b>Tipo de leitura predileta:</b> Revistas com assuntos do mundo (notícias e reportagens); Literatura</p> <p><b>Último livro que leu:</b> Lavoura arcaica; Otelo; Eu e outras poesias (todos ao mesmo tempo)</p> <p><b>Indica:</b> Todos os livros de José Saramago; Machado de Assis</p> <p><b>Livros por ano:</b> <i>“...leio em média 12 livros por ano. Uma disciplina que tenho de ler pelo menos um livro por mês”.</i></p>
Professora Filósofa	<p><b>Tipo de leitura predileta:</b> Leituras de ficção; Textos teóricos</p> <p><b>Último livro que leu:</b> O arco e a lira</p> <p><b>Indica:</b> Obras completas de Machado de Assis; Graciliano Ramos; Guimarães Rosa; Clarice Lispector; Homero; Platão, Goethe, Gustave Flaubert, Dostoiévski, Kafka, Camus, Jorge Luís Borges, Camões, Fernando Pessoa, Saramago.</p> <p><b>Livros por ano:</b> <i>“Não conto. Posso ler três em uma semana e passar uma semana sem ler.”</i></p>
Professora Geógrafa	<p><b>Tipo de leitura predileta:</b> Livros de auto-ajuda; Ajuda espiritual</p> <p><b>Último livro que leu:</b> Nos avessos do Meu Eu, Encontro Deus</p> <p><b>Indica:</b> Pais brilhantes, Professores fascinantes.</p> <p><b>Livros por ano:</b> <i>“1 ou 2”</i></p>

**Quadro 3:** Preferências literárias das professoras participantes da pesquisa.

As apreciações literárias das professoras investigadas se mostraram bastante variadas e poder-se-ia dizer, inclusive, interessantes. Tomando como princípio que a cultura é algo ordinário, ou seja, ela se faz e se nutre no cotidiano dos indivíduos, a literatura é um dos elementos da constituição humana que pode significar o extraordinário. Embora aqui não se tenha tomado de empréstimo as contribuições de Raymond Williams, por uma questão de tempo, vale dizer que o seu trabalho intelectual mostra relevância quando se quer compreender a importância da literatura na formação dos sujeitos e na própria transformação social.

Paul Filmer (2003, p. 374) ao se debruçar sobre o conceito de estrutura de sentimento, desenvolvido por Raymond Williams, busca explicar o conceito afirmando que

“...as estruturas de sentimento são geradas através da interação imaginativa e das práticas culturais e sociais...”. Nessa linha de raciocínio, a literatura possibilita a alteridade, bem como uma experiência social reflexiva, e mais, a percepção de que a mudança é uma possibilidade. Destarte, é inegável que a literatura tem um papel formativo imprescindível. Filmer (2003), citando Williams, afirma que a literatura:

(...) é supremamente importante como um agente de descoberta e análise. A tradição literária é depositária de um número muito grande de escolhas. Dessa forma, ela nos dá a mais profunda experiência sobre a qual podemos nos debruçar e fazer nossas escolhas em nosso tempo na história. A importância em nossas vidas de uma língua rica, vital e em constante renovação é de valor inestimável (FILMER, 2003, p. 389)

Em contrapartida ao reconhecimento de que a literatura é um benefício à autoformação do indivíduo, vale destacar que entre as professoras pesquisadas uma afirmou predileção pela leitura de livros de auto-ajuda, citando na ocasião dois: *Nos avessos do meu Eu encontro Deus e Pais brilhantes, Professores fascinantes*<sup>52</sup>. Este gênero literário constitui um fenômeno da indústria cultural no campo da produção literária, muito em moda por todo o mundo e que, segundo Borba (2010), tem suas raízes entre o século XVIII e XIX, sendo inicialmente muito voltada à auto-ajuda financeira. Cada leitor possui sua história de leitura e isto deve ser considerado. Atenta-se, dessa maneira, para o fato de que mesmo em uma leitura calcada nos livros que são marcadamente um produto da indústria cultural ocorre um tipo de formação/autoformação, o que se mostra problemático é a simplificação característica desse tipo de literatura, bem como o uso que o mercado faz desse gênero.

Ainda sobre o mercado da literatura de auto-ajuda, Oliveira (2007, p. 2) informa que no Brasil ele “cresceu mais de 700%, de 1994 a 2002, enquanto o mercado editorial como um todo aumentou apenas 35%”.

O romance policial aparece entre as predileções de uma das professoras investigadas, como é possível observar no Quadro 3. Sobre este aspecto Freitas (2004, p. 68) aponta Edgar Allan Poe como um dos precursores do gênero e cita “Os crimes da rua Morgue”, uma das mais famosas obras do autor, como um trabalho ficcional que inaugura o conto policial, onde o enigma vira crime e o cientista um detetive. Ainda na trilha do pensamento da referida autora, o romance policial nasce atrelado ao positivismo, sendo as análises behavioristas um suporte para a analítica de Allan Poe, Freitas (2004) explica que:

Trata-se, sobretudo, do aparecimento de uma civilização urbana, atrelada, é claro, à industrialização; à criação da polícia; à existência ascendente de criminosos; ao desenvolvimento de um público consumidor de jornais, em que os crimes eram divulgados; ao surgimento do folhetim como gênero e às

---

<sup>52</sup> *Pais brilhantes, Professores fascinantes* é da autoria de Augusto Cury; *Nos avessos do meu Eu encontro Deus* é da autoria de Samuel Vagner.

influências do Positivismo, claramente presente na análise lógica desenvolvida, por exemplo, em “Os crimes da rua Morgue” (FREITAS, 2004, p. 69).

Constitui, portanto, um estilo de literatura urbana, que se torna um fenômeno entre as preferências populares não unicamente pelas apropriações que o mercado faz do gênero, mas por estabelecer mediações entre a matriz cultural da qual se origina e as variadas formas de recepção. Sobre a matriz cultural, Ronsini (2010, p. 3) afirma que “...em se tratando das matrizes culturais, elas condensam a produção hegemônica de comunicação baseada no capital e nas transformações tecnológicas e sua cumplicidade com o imaginário subalterno”.

Ainda, para finalizar esta seção, considero pertinente fazer algumas observações sobre o *habitus* leitor das docentes. No caso da Professora Geógrafa, apesar de ter citado apenas dois livros, dos quais fiz algumas observações, vale informar que, quando foi questionada sobre o uso da internet, a mesma afirmou que usa o computador até dez horas por dia e que os conteúdos acessados são e-mails, pesquisas e redes sociais. Dessa forma, é cabível afirmar que a professora em questão parece não preferir as formas tradicionais de leitura, mas outras ferramentas.

No que se refere às predileções musicais das quatro docentes, o Quadro 4 apresenta uma síntese:

<b>PREFERÊNCIAS MUSICAIS</b>	
Professora Pedagoga	<b>Tipos de músicas preferidas:</b> MPB; Clássica; Samba. <b>Bandas/Cantores prediletos:</b> Titãs; Capital Inicial; Caetano; Oswaldo Montenegro; Roberto Carlos; Fábio Júnior.
Professora Socióloga	<b>Tipos de músicas preferidas:</b> MPB; Samba; Forró; Música africana. <b>Bandas/Cantores prediletos:</b> Chico Buarque; Noel Rosa; Cartola.
Professora Filósofa	<b>Tipos de músicas preferidas:</b> MPB; Clássica. <b>Bandas/Cantores prediletos:</b> Todas de Lenine e Chico Buarque e Bolero de Ravel
Professora Geógrafa	<b>Tipos de músicas preferidas:</b> Sertanejo universitário; Internacionais; Forró. <b>Bandas/Cantores prediletos:</b> Jorge e Mateus; Dire Straits; Cold play; Forró das antigas.

**Quadro 4:** Preferências musicais das professoras participantes da pesquisa.

Muito se ouve dizer em conversas corriqueiras e despreziosas do cotidiano que “*questão de gosto não se discute*”, ou, “*cada macaco no seu galho*” quando o assunto passa pela instância das preferências, seja musical, de vestuário, de culinária, política, etc, etc. Sem querer adentrar no mérito destas afirmativas, é oportuno esclarecer que as questões acerca do gosto, em especial do gosto musical, datam de séculos atrás. Adorno (1996) em seu riquíssimo texto intitulado “*O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição*”, é bastante enfático quando assevera que:

As queixas acerca da decadência do gosto musical são, na prática, tão antigas quanto a experiência ambivalente que o gênero humano fez no limiar da época histórica, a saber: a música constitui, ao mesmo tempo, a manifestação imediata do instinto humano e a instância própria do seu apaziguamento...desde o tempo da noética grega a função disciplinadora da música foi considerada um bem supremo e como tal se manteve, em nossos dias, certamente mais do que em qualquer outra época histórica, todos tendem a obedecer cegamente à moda musical, como aliás acontece igualmente em outros setores (ADORNO, 1996, p. 65)

O que Adorno busca clarificar é que a questão do gosto não está pontuada unicamente na escolha que o indivíduo faz sobre este ou aquele tipo musical, mas que a própria existência desse mesmo indivíduo tornou-se problemática, de modo que as modificações da consciência musical em cada tempo histórico, nesses últimos dois séculos pelo menos, ocorrem associadas à não liberdade. O que se quer dizer é que o indivíduo já não escolhe, é levado a consumir mercadorias musicais padronizadas. No Brasil, um bom e atual exemplo dessa padronização é o chamado “sertanejo universitário” que ganhou força imensurável nos últimos anos. Um estilo musical que em sua origem, tinha por denominação “música caipira” ainda nos idos de 1920, sendo São Paulo um dos referenciais geográficos do seu surgimento<sup>53</sup>.

O destaque acima se fez porque mediante as respostas das professoras pesquisadas, uma apresenta gosto pelo estilo sertanejo universitário. E como o tópico acima bem esclarece gosto se discute, fazendo-se as considerações necessárias, vez que a discussão que aqui se tece é sobremaneira sobre a formação no âmbito da totalidade social. Não se trata de um julgamento lançado sobre o indivíduo como um ser isolado no universo, embora as análises atuais muito se utilizem desse expediente como se a realidade fosse algo fragmentário por natureza, microscópica e simplesmente relacional. Ainda quanto ao destaque, o sertanejo universitário tem se mostrado muito presente nas instâncias da comunicação, seja na televisão ou no rádio e no próprio meio virtual. Talvez não seja necessário nenhuma grande pesquisa que averigue este fato segundo os meandros da ciência, pois ao ligar a televisão ou rádio, de

---

<sup>53</sup> Ver: *Conversa ao pé-do-fogo* (PIRES, 1921). Também vale a pena ler o trabalho de Brandão (1983) – *Os caipiras de São Paulo*.

certo modo, todos nos tornamos um pouco cientistas, uma vez que a exposição do estilo de música a que estamos nos referindo aparece de maneira bastante escrachada e natural. Chega um momento em que se trata mais do que se tem para ouvir do que mesmo do que se gosta realmente de ouvir. O pensamento adorniano parece cair então como uma luva ante o que afirmamos:

A música de entretenimento preenche os vazios do silêncio que se instalam entre as pessoas deformadas pelo medo, pelo cansaço e pela docilidade de escravos sem exigências...Um especialista americano em propaganda radiofônica – que utiliza com predileção especial a música – manifestou ceticismo com respeito ao valor de tais anúncios, alegando que os ouvintes aprenderam a não dar atenção ao que ouvem, mesmo durante o próprio ato da audição. Tal observação é contestável quanto ao valor publicitário da música. Mas é essencialmente verdadeira quando se trata da compreensão da própria música (ADORNO, 1996, p. 67).

O que a indústria cultural faz é apropriar-se de um conteúdo dando-lhe outra forma: a forma que mais vende. Leme (2003) analisou as letras musicais do grupo baiano *É o tchan* e observou que:

Pequenos traços rítmicos, motivos melódicos, maneiras de combinar os instrumentos remetem o ouvinte a repertórios musicais familiares, a tradições sonoras consolidadas, enfim, propiciam um espaço de mediação de identidades (LEME, 2003, p. 11).

Disto infere afirmar que a forma que mais vende não se dá de maneira espontânea como se a grande maioria optasse de maneira natural por este ou aquele artefato da cultura. Ocorre que estamos todos inseridos num modelo de formação que pouco aponta necessidade de rupturas, deste modo a educação tem sido utilizada muito mais como ferramenta de ajuste social do que mesmo como propiciadora de alternativas. O que se nos apresenta é uma existência problemática, fundada numa espécie de barbárie a qual todos já nos tornamos parte. A violência, as guerras, a fome, e a própria decadência humana passam a ser temas da indústria cultural envoltas no discurso ideológico do terrorismo, da equidade, da cultura de paz, da insegurança alimentar. Engolimos diariamente, em boas doses, o discurso estadunidense de que precisamos ser mais competitivos, de que a educação precisa ser mais empreendedora, de que o mundo está mais globalizado. E ironicamente se globaliza tudo, menos a riqueza e muito menos a possibilidade de uma educação emancipadora e, não por coincidência, nos localizamos na periferia do sistema capitalista de produção.

Das quatro doutoras investigadas, sobre o gosto musical, também algumas semelhanças se mostraram, sendo que a Professora Pedagoga, a Socióloga e a Filósofa afirmaram gostar de Música Popular Brasileira. Sobre este aspecto vale destacar alguns elementos importantes, para que se possa compreender a gênese da terminologia “Música Popular Brasileira” e seus desdobramentos ao tempo contemporâneo. Dos anos de 1930 e

1940 data-se a consagração da “música popular brasileira”, tendo como figuras importantes nesse processo Mário de Andrade e Gilberto Freyre (ABREU, 2010). O que se buscava nesse momento histórico era a legitimação de uma identidade nacional. Observa-se a constituição de um discurso político-ideológico que colocava em evidência o popular e que tinha como pretensão maior definir uma música que fosse produto da mestiçagem racial e do hibridismo cultural no Brasil.

É lícito ante este argumento, abrir um parêntese para trazer à memória que o período dos anos 1920 aos anos 1950, recoberto pelo autor Sérgio Miceli em seu livro *“Intelectuais à brasileira”*, é descrito como um fértil momento para o desenvolvimento das instituições culturais e políticas temperado com um significativo incremento da máquina burocrática. Os modernistas, que aos poucos tornaram-se para a grande maioria uma autoridade máxima em termos de estética no Brasil, são precursores juntamente com os anatolianos<sup>54</sup>, do mercado do livro, da constituição de uma cultura oficial tida como nacional, bem como estão inseridos num contexto de prodigalidade de um mercado de empresários culturais que, entre outras coisas, contribuía para a divisão do trabalho intelectual e de dominação da classe dirigente. Sobre os modernistas, Miceli (2001), para compreender o quadro desse período observa que:

Os “feitos” dos escritores modernistas em matéria de decoração, de vestuário, de ética sexual etc. inscrevem-se com maior acerto na história da importação dos padrões de gosto da classe dirigente ligada à expansão do café do que na história da produção intelectual. As viagens à Europa, o aprendizado dos modelos estéticos e éticos de vanguarda, as formas requintadas de consumo, tudo isso impregna as obras dos escritores modernistas que dependiam das prodigalidades dos mecenas que mantinham o salões na capital do estado (MICELI, 2001, p. 97).

Portanto, o que se quer destacar é um certo caráter de classe na constituição do que se chama música popular brasileira, o que se mostra paradoxal. Todavia, para estudiosos do assunto como Abreu (2010) o preconceito aparece como elemento bastante presente, o que a autora nomeia como forma de homogeneização da música. O fato, é que a música, assim como outras instâncias da cultura, encontra-se no momento nitidamente subordinada a uma lógica de mercado. E os gostos inevitavelmente associados também a uma uniformização. Destaca-se também que é um gênero musical restrito a um determinado público. O gosto por

---

<sup>54</sup> O termo é empregado em referência aos autores que inspiravam seus trabalhos em Anatole France, famoso escritor francês. Monteiro Lobato é apontado por Miceli (2001) como um anatoliano polígrafo e faz uma interessante observação sobre o mesmo: “Monteiro Lobato é um dos maiores exemplos de anatoliano polígrafo. Filho de grandes proprietários de terras na região do Vale do Paraíba tornou-se um empresário cultural, fundando, após a morte de seu avô, um colégio só para meninos ricos onde só ensinam coisas de ricos. Posteriormente, montou uma gráfica própria e fundou sua própria editora (Monteiro Lobato & Cia), afora inúmeras edições e reedições de seus livros infantis, perfazendo um total superior a 1 800 000 exemplares” (MICELI, 2001, p. 99-100).

MPB parece constituir um certo *habitus* professoral, algo relacionado à identidade do que define ser um sujeito culto e de boa apreciação musical. Quanto ao samba as professoras Pedagoga e a Socióloga registraram apreciação.

Vale sublinhar que a Professora Socióloga, afirmou também gostar de “...*outras músicas pouco conhecidas feita pela gente boa que não sai na mídia, e que conheço alguns grupos, como Fulô da Aurora, Samba de Rosas, etc*”. A afirmação nos soa bastante positiva e mostra quão atual se faz discutir a indústria cultural, uma vez que a mídia tornou-se o grande palco da formação dissimulada dos indivíduos, executando com maestria o que Adorno, em parceria com Horkheimer (1996, p. 22), afirmou em seu texto *Conceito de Iluminismo*: “a sociedade burguesa é denominada pelo equivalente. Ela torna comparáveis as coisas que não têm denominador comum...”. Talvez não seja inadequado lembrar uma frase que circulou pela mídia nacional, proferida pelo popular cantor Michel Teló, embora se possa até considerar que o referido tenha tido pouca modéstia, ou até possa ter sido infeliz na seguinte afirmação: “*Fiz o mundo inteiro cantar em português e dançar do nosso jeito com esta música. Acho que isso nunca aconteceu antes*”<sup>55</sup>. O famoso cantor se referia à sua música “Ai se eu te pego”.

Quando a indústria cultural coloca Tom Jobim e Michel Teló lado a lado ela não faz mais que dissimular um discurso de democratização da cultura, é o mesmo que faz quando afirma que a tecnologia democratiza o conhecimento. Esses simulacros contribuem para um estado de alienação, vez que a leitura do mundo social passa sempre pelas lentes do consumo. Desse modo, o objetivo único da indústria é a promoção das vendas de cds, de dvds, de computadores, tablets, televisores, celulares, etc. Na perspectiva de Mészáros (2006, p. 164), “o dinheiro, graças ao domínio do sentido do ter sobre tudo o mais, se interpõe entre o homem e seu objeto”. Ainda sobre a interposição dos dois artistas há pouco citados, embora se possa levar em consideração as contradições, as relações de classe dos dois estilos que representam, a MPB e a música sertaneja estão hoje diluídas na lógica comercial.

Destaca-se ainda o gosto das professoras Pedagoga e Filósofa que citaram apreciação pela música clássica. Adorno (1996) aponta que o sucesso da música, ou seja, a música que está na moda, é um fator primordial para que o indivíduo a reconheça e por isso julgue gostar da mesma. Segundo o autor, “...o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa se exprima em termos de gostar e não gostar”. Neste caso, Adorno nomeia a música de entretenimento como música ligeira. E sobre a música clássica afirma o seguinte:

As categorias da arte autônoma, procurada e cultivada em virtude do seu próprio valor intrínseco, já não têm valor para a apreciação musical de hoje.

---

55 Fonte: [www.pop.com.br](http://www.pop.com.br)

Isto ocorre, em grande escala, com as categorias da música séria, que, para descartar com maior facilidade, se costuma designar com o qualitativo de “clássica” (ADORNO, 1996, p. 66)

Quanto à música séria, assim denominada por Adorno (1996), é definida pelo mesmo como uma fuga da banalidade. Há que se ressaltar que o contexto vivenciado por Adorno e Horkheimer, quando desenvolveram o conceito de indústria cultural, se situou no pós-segunda guerra mundial, momento em que ocorre uma reconfiguração do sistema capitalista, tendo os Estados Unidos papel protagonista na ascensão da ideologia do consumo. Vale frisar que novas configurações sociais se desenharam desde então, quando, por exemplo, a globalização se torna um fato, há significativas transformações na relação dos indivíduos entre o local e o global, e assim por diante. Desse modo, compreender as práticas culturais relacionadas ao consumo da música requer que se façam algumas relativizações, ou, em caso contrário, parece estar-se em um “beco sem saída”. Uma nova sociabilidade entre os indivíduos se coloca como uma urgência histórica. Todavia, não se pode desperdiçar o que já foi conquistado. Os estudos de recepção parecem apontar nessa direção.

Na sequência, o Quadro 5 com as preferências televisivas das docentes investigadas.

<b>PREFERÊNCIAS TELEVISIVAS</b>	
Professora Pedagoga	<p><b>Horas diárias de TV:</b> 03 horas  <b>Programas preferidos:</b> Filmes, novelas, desenho.  <b>Novelas:</b> Amor à vida; Além do Horizonte.</p> <p><b>Filmes exibidos na TV:</b> Romance; Investigação; Infantil</p>
Professora Socióloga	<p><b>Horas diárias de TV:</b> 01 hora  <b>Programas preferidos:</b> Documentários e entrevistas.  <b>Novelas:</b> xxxx  <b>Filmes exibidos na TV:</b></p>
Professora Filósofa	<p><b>Horas diárias de TV:</b> 01 hora  <b>Programas preferidos:</b> Café Filosófico; Metrópolis  <b>Novelas:</b> xxxx  <b>Filmes exibidos na TV:</b> Cinema de arte; O Banheiro do Papa.</p>
Professora Geógrafa	<p><b>Horas diárias de TV:</b> 04 horas  <b>Programas preferidos:</b> Jornal; Novela; Filme  <b>Novelas:</b> Amor à vida</p>

	<b>Filmes exibidos na TV:</b> Ação; Comédia; Romance.
--	---

**Quadro 5:** Preferências televisivas das professoras participantes da pesquisa.

Os dados sobre as preferências televisivas evidenciam a televisão como a prática mais comum entre quatro professoras entrevistadas, podendo-se dizer que é dentre os itens pesquisados o que apresenta maior consenso, ou seja, é uma das práticas mais realizadas.

As diferenças se dão quanto ao número de horas diárias dedicadas à programação televisiva, bem como em relação à programação. O número de horas dedicadas à televisão vai de 1 a 4 horas por dia. As novelas aparecem na predileção de duas docentes (a Geógrafa e a Pedagoga). Leme (2003, p.41) adverte que “o folhetim do século XIX é a matriz da teledramaturgia contemporânea, e dos *best-sellers* da “literatura popular” de Agatha Christie, Sidney Sheldon ou Paulo Coelho”.

O romance aparece como um gênero extremamente presente na teledramaturgia, geralmente marcado por dualidades e estereótipos. Bourdieu em seu livro *Sobre a televisão* apresenta uma monumental análise acerca deste veículo no contexto francês, atribuindo-lhe uma enorme relação com o mercado da audiência e com o exercício de uma violência simbólica. As análises do autor permanecem extremamente atuais:

O princípio da seleção é a busca do sensacional, do espetacular. A televisão convida à dramatização, no duplo sentido: põe em cena, em imagens, um acontecimento e exagera-lhe a importância, a gravidade, e o caráter dramático, trágico. (BOURDIEU, 1997, p. 24)

A busca pelo furo, o sensacionalismo, a notícia pré-digerida, pré-pensada (BOURDIEU, 1997), o sangue, o sexo, o crime são altamente vendáveis, produzem altos lucros aos empresários da TV. Nesse sentido, ela deixa de cumprir um importante papel de democratização do conhecimento, dos avanços da pesquisa, da arte e da ciência. Bourdieu (1997, p. 50 - 51) explica que:

A televisão é um instrumento de comunicação muito pouco autônomo, sobre o qual pesa toda uma série de restrições que se devem às relações sociais entre os jornalistas, *relações de concorrência* encarnizada, implacável, até o absurdo, que são também *relações de convivência*, de cumplicidade objetiva, baseadas nos interesses comuns ligados à sua posição no campo de produção simbólica e no fato de que têm em comum estruturas cognitivas, categorias de percepção e de apreciação ligadas à sua origem social, à sua formação (ou à sua não-formação) (BOURDIEU, 1997, p. 50 – 51)

Como assinalam Souza e Albuquerque (2005), “a TV constitui um dos meios de comunicação com maior penetração social nas últimas quatro décadas”. No caso desse estudo, pode-se afirmar que o consumo da programação televisiva é relativamente baixo se se levar em conta que a média de horas que as docentes passam em frente à televisão é de duas horas e quinze minutos.

<b>FREQUÊNCIA EM MUSEUS</b>	
Professora Pedagoga	<p><b>Gosta de frequentar museus:</b> “Constantemente não, mas visito aonde vou”.</p> <p><b>Frequência em museus por ano:</b></p> <p><b>Museus que conhece:</b> “Em Fortaleza: Museu do Ceará; Museu de Arte Contemporânea; Casa de José de Alencar; Museu de Artes Plásticas da UFC; Museu do Automóvel”.</p> <p>Aquiraz: Museu de Aquiraz.</p> <p>Rio de Janeiro: Museu Nacional; Museu da República; Museu de Arte Moderna; Museu Nacional de Belas Artes; Museu Imperial em Petrópolis.</p> <p>Sabará em Minas Gerais: Museu do Ouro</p> <p>Santiago do Chile: Museu Histórico Nacional, Museu Nacional de Belas Artes.</p> <p>Salvador: Casa da Música, Memorial Irmã Dulce e um museu de cera das figuras do Candomblé”.</p>
Professora Socióloga	<p><b>Gosta de frequentar museus:</b> “Depende, gosto de ver exposições de artes plásticas”.</p> <p><b>Frequência em museus por ano:</b> “Talvez três ou quatro vezes, depende do que tem pra ver”.</p> <p><b>Museus que conhece:</b> “Museu do Ceará, Museu do Dragão do Mar, Museu do Louvre, em Paris, Museu Imperial, em Petrópolis, RJ. Museu da Cachaça, Ceará., Museu Van Gogh, em Amsterdam (fui ver quando estava em estágio de doutorado), Museu do Crato, Museu dos Fósseis, em Santana do Cariri, Ce., Museu Padre Cícero, em Juazeiro do Norte”.</p>

Professora Filósofa	<p><b>Gosta de frequentar museus:</b> “Sim”</p> <p><b>Frequência em museus por ano:</b> “Quando tenho tempo, duas vezes por mês”</p> <p><b>Museus que conhece:</b> “Joaquim Nabuco/PE., Museu de Arte do Ceará, Museu Artur Ramos (Casa de José de Alencar), Museu Nacional de Belas Artes RJ., Museu de Arte Moderna (MAM)/RJ., Museu Nacional /RJ., Museu da Imagem e do Som /RJ., Museu de Arte e Cultura Populares/RJ., Instituto Moreira Sales/SP., <u>Instituto Moreira Salles/SP.</u>, e vários outros”.</p>
Professora Geógrafa	<p><b>Gosta de frequentar museus:</b> “Não”</p> <p><b>Frequência em museus por ano:</b> “Quase nunca”</p> <p><b>Museus que conhece:</b> “Alguns museus no Rio de Janeiro, Museu do Louvre”</p>

**Quadro 6:** Frequência das docentes em museus

Quando indagadas sobre o gosto em frequentar museus, três das quatro professoras investigadas apresentaram respostas bastante similares, informando uma não constância no espaço do museu. Em contrapartida à “pouca” frequência, as entrevistadas parecem conhecer um número razoável de museus. Pode-se presumir que esse conhecimento tenha sido favorecido pela prática profissional, vez que no mapeamento que fizemos em seus currículos *lattes* foi notória a relação entre os lugares da formação acadêmica (pós-graduações) e os museus citados. Esse fato revela a importância das viagens, bem como mostra que o universo acadêmico, em suas práticas favorece, ainda que de forma superficial, contato com outras esferas da produção humana, que não apenas o conhecimento do ponto de vista da racionalidade. Pode-se inferir, portanto, que no caso das quatro professoras participantes desse estudo a ida ao museu está muito associada às viagens realizadas.

Uma pesquisa realizada pela UNESCO (2004) com cinco mil professores da Educação Básica evidenciou que o nível salarial também influencia as práticas culturais. Mas há que se atentar a um fato importante, destacado por Souza (2011) quando realça que “a utilização do museu como lugar da memória, não é uma prática que a nossa cultura prioriza...”. Nesse sentido, parece coerente lembrar que o grau de escolarização também influencia essa prática cultural específica, configurando não apenas um princípio do prazer da contemplação, mas antes de tudo uma disposição adquirida.

Sobre os gostos relacionados à frequência em cinemas as quatro docentes informam uma frequência regular, que vai de uma vez por semana a uma vez por ano. No caso do teatro, apenas a Geógrafa afirma não frequência, também havendo uma regularidade entre as outras três. O rádio aparece de maneira sutil entre as práticas, apenas duas (Filósofa e Socióloga) afirmam ouvir rádio em média uma hora por dia. Quanto à leitura de jornais e

revistas, três docentes afirmam a leitura dos dois gêneros<sup>56</sup>. Dentre as práticas relacionadas a lazer, a praia é a preferência das Professoras Geógrafa, Filósofa e Pedagoga, aparecendo em segundo lugar, Cafeteria. No quesito “festas” apenas a Geógrafa afirma frequência, enquanto as outras três docentes não frequentam festas.

O pressuposto de que quanto maior a formação escolar, maior a formação cultural mostrou-se efetivo no caso dessa pesquisa. Observando que os gostos também estão associados a uma hierarquia social, portanto, relacionados com aspectos como classe social, gênero, raça, profissão, etc. Mesmo fazendo parte de uma mesma categoria profissional, com o mesmo nível de titularidade, católicas e pertencentes a um mesmo gênero, as práticas culturais das docentes mostraram muitas variações.

Este mapeamento apresentado constitui um dos objetivos da pesquisa, tendo sido a partir dele possível perceber que as práticas culturais das docentes são bastante variadas, mesmo em um universo de apenas quatro pessoas. As práticas se mostram dissonantes. Todavia, foi possível perceber a presença do capital cultural operacionalizado na frequência e valorização das instâncias da cultura tida como legítima. Pôde-se observar que todos os espaços referidos como legítimos da cultura são frequentados pelo menos uma vez por ano pelas professoras.

A professora Geógrafa, quando indagada se destacava algum aspecto importante além da formação escolar, levando em consideração a família, a mesma deu a seguinte resposta: “*Não. Meus pais nunca nos incentivaram as atividades citadas. Entretanto, eu e meus irmãos sempre fomos bons alunos...todos formados...*”. Mesmo quando não se refere a uma prática propriamente cultural, observa-se uma valorização a uma espécie de capital científico.

Ainda com o foco nas questões que moveram esse estudo, na seção seguinte faz-se uma discussão sobre a articulação entre formação cultural, docência e prática profissional.

### **3.3 Dos gostos e preferências culturais à atividade profissional**

A relação entre a formação cultural e a prática profissional se constituiu como uma das preocupações deste estudo. Nesse sentido, quando indagadas sobre a realização de atividades em sala de aula a partir dos seus gostos e preferências, duas professoras, a Pedagoga e a Filósofa, responderam afirmativamente. A Pedagoga registrou: “*Procuro explorar o cinema, tentando usar o filme como recurso didático. Às vezes o filme*

---

<sup>56</sup> O Jornal *O Povo* é lido semanalmente por três docentes: Pedagoga, Socióloga e Filósofa. A Revista *Cult* é lida pela Socióloga e pela Filósofa.

*aparentemente não tem relação com os conteúdos, por exemplo, em Didática trabalhei o planejamento com o filme A FUGA DAS GALINHAS. Posso usar também alguma música ou poesia para estimular a reflexão*". A Professora Filósofa, por sua vez, assinalou trabalhar discussões sobre teatro e cinema. Evidencia-se, portanto, uma articulação dos gostos e preferências no trabalho docente.

Como já fora frisado, compete à nossa discussão problematizar aspectos relacionados à profissionalização docente no contexto da Educação Superior. Entende-se que discutir as práticas culturais em si mesmas tornaria esse estudo vazio de sentido, portanto, desenvolvemos essa seção com algumas considerações sobre a profissionalização docente, enfatizando a importância da universidade na transformação social, bem como reafirmando a imprescindibilidade da profissão docente.

Quanto ao desenvolvimento profissional, no contexto da Educação Superior, interessa destacar alguns aspectos. Durante a realização dessa pesquisa, alguns elementos colocados pelas professoras investigadas se mostraram relevantes. O produtivismo foi um dos aspectos mencionados pelas docentes. A professora Pedagoga, por exemplo, informou que participou das comissões para a constituição do Mestrado Acadêmico da FAFIDAM, entretanto não possuía currículo para participar do corpo docente. A Professora alegou a dificuldade de produzir e, ao mesmo tempo, dar conta das inúmeras atividades da profissão. Além da dificuldade de estar participando de todos os eventos, de organizar livros, de publicar artigos.

Nesse sentido, recorri a um texto de Marilena Chauí publicado na Revista Brasileira de Educação (2003), para desenvolver uma reflexão sobre o tema, com o intuito de contribuir com as discussões sobre a profissionalização. Chauí (2003) ao falar sobre a Universidade, explica que esta é entendida como instituição social, mediante os novos contornos da sociedade de classes, que fragmenta todas as instâncias da vida, passa a ser concebida como organização social. Nesse sentido, explica a diferença entre ambas as expressões: instituição social e organização social<sup>57</sup>. Para a autora (2003, p.3), após a "Revolução Francesa, a universidade concebe-se a si mesma como uma instituição republicana, e, portanto, pública e laica." A reforma do Estado, realizada no último governo republicano, colocou educação, saúde e cultura como setores de serviços não exclusivos, desse modo argumenta:

---

<sup>57</sup> A distinção entre instituição social e organização social é de inspiração francfortiana, feita por Michel Freitag em *Le naufrage de l'université* (Paris: Editions de la Découverte, 1996). Segundo Chauí (2003, p. 6), "a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmo objetivos particulares".

Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado.

Essa nova concepção de Universidade traz sérios desdobramentos para o próprio campo da formação docente e para aquilo que se compreende como função da educação. A ditadura do produtivismo *versus* as superespecialidades tem retirado da Universidade as condições de crítica, reflexão e busca de superação. Marilena Chauí (2003) assevera:

O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para pesquisa, aceita ser escorechado e arrochado por contratos de trabalho temporários e precários – ou melhor, “flexíveis”. A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUI, 2003, p. 8)

Em uma de suas últimas entrevistas<sup>58</sup>, Bourdieu, ao ser interrogado sobre a contribuição dos intelectuais em favor do racionalismo científico, que inspira, entre outras coisas, a política do FMI, explicitou uma crítica consonante a de Chauí, tendo elegido a globalização como um dos elementos aos quais os intelectuais se posicionam de maneira ativa ou passiva; também elencou que muitas vezes intelectuais, sociólogos, antropólogos, indivíduos que estudam o mundo social encontram-se fechados em suas pequenas especialidades. Afirma o seguinte:

Podem estudar, por exemplo, a escolaridade numa favela do Brasil, ou o recrutamento social na Universidade de Coimbra, ou em Tóquio, mas se você pede para fazerem uma relação entre aquilo que estudam e o FMI, o Banco Mundial, mostrando o que se passa em Coimbra ou em Tóquio, conforme comprovam as estatísticas, só pode ser entendido se analisarmos o conjunto da evolução; se você diz esse tipo de coisa, escuta como resposta: “Ele é politizado, quer me politizar, quer me tirar da minha especialidade” (BOURDIEU, 1999, p.23).

O que se pode perceber ante a exposição do pensamento tanto de Chauí quanto de Bourdieu é que tem prevalecido na formação acadêmica dos indivíduos uma lógica de mercadoria, fundada no aligeiramento da produção intelectual, cada dia mais calcada em questões microssociais, pontuais, bem como numa imposição de demandas que são próprias

<sup>58</sup> Entrevista concedida a Maria Andréa Loyola a 27 de outubro de 1999.

do sistema capitalista. A seguir uma exposição ancorada no pensamento de Bernard Lahire, que contribuirá com o entendimento das dissonâncias culturais e distinção de si.

### **3.4 Sociologia à escala individual: contribuições para compreender as questões que moveram a investigação**

Partindo para uma análise sociológica individualizada, com vistas a compreender reveses das práticas culturais, ou seja, não desconsiderando as relações de classe, mas buscando entender particularidades das representações simbólicas, Bernard Lahire<sup>59</sup> desenvolve uma excelente análise sociológica sobre tais representações, fugindo de abordagens psicológicas que por vezes podem parecer mais comuns na compreensão do comportamento dos indivíduos.

Alertando ao fato de que a sociologia não pode se deixar equivocar pelas análises meramente biológicas, interacionistas, positivistas, o autor afirma que:

Estudar o social individualizado, ou seja, o social refractado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes, é estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada (LAHIRE, 2005, p. 14).

Nessa perspectiva, explica que a sociologia permite compreender o domínio particular de práticas (assalariados de uma empresa, cônjuges, os leitores, os utilizadores de uma determinada instituição cultural, os votantes...), portanto, a dissonância entre as práticas culturais pode ser compreendida a partir de domínios particulares, que ultrapassam a questão de classe social.

Em seu estudo sobre os patrimônios individuais de disposições Lahire vê a necessidade de problematizar o uso do conceito de “disposição”, para o autor uma sociologia à escala individual implica que a própria noção de “disposição” seja examinada (LAHIRE 2005, p. 14). Para sistematizar seu pensamento acerca das disposições o autor apresenta Bourdieu e Norbert Elias<sup>60</sup> como os dois estudiosos que conseguiram desenvolver uma sociologia à escala individual da constituição das primeiras disposições, ou seja, reconstituíram as imbricações sociais dos indivíduos pesquisados em seus respectivos estudos.

Bourdieu investigou o *habitus* de Heidegger, Lahire (2005) assim descreveu:

Eis como é definido, do contexto mais global ao contexto mais específico, o *habitus* de Heidegger: a sua pertença de classe, a fração de classe a qual pertence, o seu ofício, o seu lugar particular no mundo da filosofia e sua

---

59 Bernard Lahire (nascido em Lyon em 1963) é um sociólogo francês, professor de Sociologia na Escola Normal Superior de Lyon e diretor do Grupo de Pesquisa sobre a Socialização (CNRS).

60 Sociólogo alemão (1897 – 1990).

relação de miraculado social com o mundo intelectual (LAHIRE, 2006, p. 16)

As disposições funcionam como fórmulas geradoras de práticas, compreendê-las favorece a leitura de como ocorre a socialização familiar, escolar, religiosa, sentimental, política, etc. Apropriar-se do pensamento de Lahire parece inevitável, uma vez que o objeto de estudo desta investigação não coincidentemente pretende ir do mais global ao mais específico. Lahire discorre sobre as múltiplas inscrições contextuais da ação, disposições para agir e disposições para crer, por exemplo. Destaca que:

Da mesma maneira que somos portadores de uma multiplicidade de disposições para agir, todos nós mais ou menos interiorizamos uma multiplicidade de crenças (“hábitos do espírito”, segundo a expressão de Peirce, hábitos discursivos e mentais) que podemos mais ou menos verbalizar, mas que em boa parte, estão ligados a normas sociais produzidas, suportadas e definidas por instituições tão diversas como a família, a escola, os média, as igrejas, as instituições médicas, judiciárias, políticas, etc (LAHIRE, 2005, p. 18)

Nesse sentido, o autor está sempre alertando ao fato de que a sociologia é uma ciência que pode capturar o objeto na sua substância universal, mas também particular e singular, ou seja, pensar o indivíduo requer considerar múltiplas disposições, variações inter-individuais, intraindividuais, intra-classes, etc. Sobre as variações intra-individuais das práticas e preferências culturais Lahire chama a atenção ao fato de que os sociólogos da cultura estão habituados a pensar a cultura como “alta cultura” ou “baixa cultura” levando em conta as relações da cultura com as classes sociais ou frações de classes e as desigualdades de acesso à cultura. Destarte, o autor busca um outro ponto de vista considerando de maneira sistemática preferências e práticas culturais sob o ângulo da variação intra-individual. Para clarificar seu pensamento afirma que:

...podemos acabar por esquecer que os indivíduos passam muito frequentemente de uma “comunidade” para outra, e que eles se caracterizam, por esse ponto de vista, por uma pluralidade de pertencas sociais e simbólicas, inscrevendo suas práticas (e nomeadamente suas práticas culturais) em múltiplos lugares e tempos (LAHIRE, 2005, p. 29)

Prosegue assinalando que:

Não se trata em nenhum caso de negar a existência de desigualdades sociais perante as formas culturais mais legítimas. Mas a mudança de escala de observação permite esboçar uma outra imagem do mundo social. Começando por considerar as diferenças internas de cada indivíduo (variações intra-individuais: o mesmo indivíduo faz isto e aquilo, gosta disto mas gosta também daquilo, gosta disto mas detesta em compensação aquilo, etc.) antes de voltar às diferenças entre classes sociais (variações interclasses), chegamos a uma imagem do mundo social que não negligencia as singularidades individuais e evita caricatura dos grupos sociais (LAHIRE, 2005, p. 29).

Do ponto de vista do autor, a fronteira entre legitimidade e ilegitimidade cultural não separa somente termos globais, mas diferentes práticas e preferências dos mesmos indivíduos em todas as classes sociais. Para se compreender a apreensão desses gostos e preferências é necessário uma compreensão do quadro geral, sem polarizações. Há uma tendência de polarização dos fenômenos em dois lados opostos, geralmente. Deixa-se de lado análises que podem levar em conta situações mistas, ambivalentes, médias, intermediárias. Sobre este aspecto Lahire (2005) destaca que há uma predominância dos estudos da sociologia em considerar os melhores alunos ou os piores alunos para se chegar à conclusões sobre suas práticas e preferências. Deixa-se de lado os casos intermediários, ou seja, os que não estão nem de um lado, nem de outro e que para o autor compõem uma maioria. A sociologia à escala individual desenvolvida nos escritos de Lahire não tem como especialidade ocupar-se de casos excepcionais, de forma brilhante, Lahire (2005) explica a generalidade do singular, com suporte análogo em um conhecido tipo de literatura ficcional britânico que se tornou popular no final do século XIX e início de séc. XX:

Assim, Sherlock Holmes só consegue levar a cabo as suas deduções na base de um conhecimento incrivelmente erudito: ele apoia o seu raciocínio sobre o conhecimento que tem de certos hábitos profissionais, culturais, nacionais (...) Longe de repousar sobre conhecimentos singulares, elas supõem a operação de conhecimentos gerais mobilizados no sentido de uma compreensão dos casos singulares (LAHIRE, 2005, p. 33).

A sociologia à escala individual aponta a existência de um “eu pessoal” que deve ser pensado também como um “eu social”, de forma que, os indivíduos interiorizam disposições que são socialmente elaboradas, plurais, constructo de relações profissionais, familiares, amicais etc, e apropriam-se dessas disposições de formas relacionais. Neste aspecto, como em outros vários, o pensamento de Lahire tem conexão intrínseca com o de Bourdieu (1999, p. 3), que em uma de suas últimas entrevistas afirmou que “tudo que somos é produto da incorporação da totalidade”.

Portanto, os rótulos caricatos são evitados nessa perspectiva da sociologia. Em consonância com o pensamento de Lahire sobre a sociologia do indivíduo este trabalho de pesquisa aponta justamente na direção de um estudo que considera as situações ambivalentes, intercambiáveis. Do mesmo modo que um docente doutor em uma determinada área da Educação Superior pode apreciar música clássica ele também pode apreciar música brega e assim por diante.

Obviamente que se faz necessário desvelar ou mesmo desencantar a perspectiva eurocêntrica que se petrificou historicamente em nossa formação enquanto país colonizado, localizado na periferia do sistema capitalista, emergente. Disto se impõe compreender qual

fosso nos separa de nossas próprias raízes culturais, exercício que no espectro dos estudos mais atuais nos remetem quase que inevitavelmente à Escola de Frankfurt, figurada em autores como Adorno e Horkheimer, que incansavelmente durante os anos cinquenta e sessenta buscaram explicar as amarras da indústria cultural e suas relações com a reprodução do *status quo*.

## PALAVRAS FINAIS

As preocupações que moveram esse estudo partiram da necessidade de se compreender a formação cultural e suas possíveis relações com a docência e o desenvolvimento profissional. As atividades culturais ganham bastante relevo na sociedade contemporânea, vez que novos formatos de colonização cultural se apresentam, de maneiras mais eficazes e duradouras. Essa colonização se mostra em diversas dimensões da vida dos indivíduos, desde a programação televisiva aos espaços de lazer. Nesse sentido, rastrear as práticas culturais das quatro docentes aqui investigadas permitiu muito mais que situá-las simplesmente em seu contexto de trabalho.

Parti do pressuposto de que quanto maior a escolarização maior a formação cultural, cabe explicar que a posse do diploma não é o suficiente para indicar uma formação ou um determinado nível cultural. No entanto, sabe-se que, quanto mais se sobe na hierarquia social, mais há uma probabilidade de pertencimento a um meio culto. Elegeu-se, para tanto, a família e a escola como as duas instituições socialmente legitimadas para a formação dos indivíduos, capazes de formularem competências culturais, dotadas de potencial para a constituição de um *habitus* e de um capital cultural.

O conceito de indústria cultural mostrou-se atual quando analisadas preferências musicais e literárias. Mas, necessário se faz ressaltar que o consumo da produção dos bens simbólicos não se dá de maneira passiva, pois o receptor é também um sujeito produtor de sentidos. Há um processo de mediações que não pode ser negado, ou negligenciado.

Apesar dos limites, esse estudo permitiu traçar em linhas gerais algumas reflexões voltadas para a formação cultural e suas múltiplas articulações, dentre elas a escola aparece como instituição cultural da civilização, repleta de sistemas simbólicos e também dimensionada para o controle e a ordem. Embora estejamos em meio a desordens e discontinuidades, à escola tem sido, historicamente, atribuído o papel de equacionar os desajustes. Na contramão e na contraordem, a escola também se mostra como território de resistência e transformação. A relação entre trabalho e educação aparece como basilar no processo histórico de separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, disto decorre uma “natural” divisão cultural.

Quando me referi ao caso da formação de professores no Brasil, elegendo a colonização e as influências externas como fatores importantes na constituição do campo da formação de professores, chamou-se atenção a fatos aparentemente invisíveis, como é o processo da aculturação, que se dá historicamente. Esse processo mostra-se por meio de uma formação eurocêntrica e etnocêntrica, silenciando e negando por vezes nossas raízes culturais.

A reprodução é um fato, mas ela não é total. Nessa trilha de raciocínio, a cultura aparece como elemento central no debate educacional desde os anos mil novecentos e cinquenta, instaurando novas análises sobre o processo da reprodução do *status quo*.

Afirmou-se nesse estudo que o homem é um ser automediador, um ser que sente, que é livre, um ser apaixonado. Essas afirmações indicam a educação como um caminho de infinitas possibilidades de emancipação humana, de promoção do próprio homem, de reestabelecimento dos vínculos entre indivíduo e natureza. A sociabilidade contemporânea encontra-se no limiar de uma crise estrutural, dentro da qual a educação não está imune. Vive-se um tempo de perplexidades.

Por meio de abordagens largas e plurais busquei focar o tema da formação cultural situada no contexto da Educação Superior. A escolha se deu de maneira consciente e proposital, a considerar que a Universidade cumpre historicamente um papel relevante nas transformações sociais, sendo a profissão docente beneficiária de uma lugaridade social e de uma autonomia relativa. A formação cultural aqui referida diz respeito à infinita relação entre objetividade e subjetividade num movimento infinitamente dialético.

O mapeamento das práticas culturais das quatro docentes doutoras revelou origem familiar, preferências literárias e musicais, preferências televisivas, frequência em museus, cinemas e teatros, bem como a leitura de jornais e revistas. Dentre as práticas de lazer as docentes mostram frequência em praias, cafeterias, festas e viagens. O estudo evidenciou que há uma relação entre origem familiar, renda, nível de instrução e profissão, visto que as práticas culturais se dão a partir de condições sociais. As professoras mostraram frequência regular em todos os espaços tidos como legítimos da cultura. A frequência em museus mostrou-se associada às viagens, sendo o exercício profissional, por meio do espaço acadêmico, propiciador de novas experiências. A leitura aparece como um *habitus*, uma disposição adquirida num processo duradouro de formação. As práticas averiguadas, embora em um universo pequeno de sujeitos, mostraram-se dissonantes.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. *Histórias da Música Popular Brasileira”, uma análise da produção sobre o período colonial*. Disponível em: [www.historia.uff.br/nupehc/files/martha.pdf](http://www.historia.uff.br/nupehc/files/martha.pdf) Acesso em: 23 de janeiro de 2014.

ADORNO, Theodor W. Fragmento sobre Música. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 31 (2): 167 -171, 2008.

\_\_\_\_\_. e HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento/Fragmentos Filosóficos*, 1947. Disponível em: <http://antivalor.vilabol.uol.com.br> Acesso em: 22.01.14

ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.). *Currículos contemporâneos./ Luiz Botelho et al.* - Fortaleza: Editora UFC, 2005

ALI, Nabil Sleiman Almeida. **Análise do discurso ideológico do Merchandising Social**. São Paulo, 2008. 128p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2008.

ALMEIDA, Célia M. C. Práticas culturais de professores de uma cidade mineira. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED. Caxambu-MG. **Anais eletrônicos**. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reuniões/30ra/pôsteres/GT08-3645--Int.pdf>> Acesso em: 20.12.12

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. IN: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p.15-23, 1996.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 2 ed. Campinas-SP: Papirus, 1995.

BICALHO, Ramofly dos Santos. **Histórico da Educação do Campo no Brasil**. Disponível em: [educampo.ufsc.br/wordpress/seminário/files/2012/01/Bicalho-dos-Santos.pdf](http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminário/files/2012/01/Bicalho-dos-Santos.pdf). Acesso em: 14 de fevereiro de 2013

BORBA, Jean Marlos Pinheiro. **A literatura de auto-ajuda financeira e o capitalismo de consumo**. V ENEC – Encontro Nacional de Estudos do Consumo, set./2010, Rio de Janeiro.

BOSI, A.. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOSI, Alfredo. Formações ideológicas na cultura brasileira. **ESTUDOS AVANÇADOS** 9(25), 1995.

BOURDIEU, P. *A Distinção: crítica social do julgamento*. 2 ed. Ver. – Porto Alegre, RS: ZOUK, 2011. 560 p.

\_\_\_\_\_. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras. 2005. 140p

\_\_\_\_\_. *Escritos de Educação*. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Editora Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

\_\_\_\_\_. Sobre a Televisão. Tradução de Maria Lúcia Machado – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

CARDOSO, Terezinha Maria. Os significados da docência e a cultura da escola. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED. Poços de Caldas-MG. **Anais eletrônicos**. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>> Acesso em: 20.12.12

CARIA, Telmo Humberto Lapa. O conceito de prática em Bourdieu e a pesquisa em educação. **Educação & Realidade**. Jan/Jul. 2003, p.31 – 47. Disponível em: <[http://home.utad.pt/~tcaria/atividades\\_interesses/bourdieu\\_brasil.pdf](http://home.utad.pt/~tcaria/atividades_interesses/bourdieu_brasil.pdf)> Acesso em: 31.12.12

CATANI, Afrânio Mendes. A sociologia de Pierre Bourdieu (Ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril/2002.

\_\_\_\_\_. CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, Gilson, R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun./Jul./Ago. 2001 Nº 17, p.1 – 23.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, Minas Gerais, 5 de outubro de 2003.

\_\_\_\_\_. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Intelectual engajado: uma figura em extinção?** Disponível em: [www.ces.uc.pt/bss/documentos/intelectual\\_engajado.pdf](http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/intelectual_engajado.pdf). Acesso em: 12.02.14

\_\_\_\_\_. A Universidade operacional. Disponível em: [www2.unifap.br/borges/files2011/02/a-universidade-operacional-marilea-chauí.pdf](http://www2.unifap.br/borges/files2011/02/a-universidade-operacional-marilea-chauí.pdf) Acesso em: 20.01.2014

CHAVES, Kelson Gerison Oliveira. Os trabalhos de amor e outras mandingas: a experiência mágico-religiosa em terreiros de umbanda. Dissertação. 174 p. Mestrado em Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2010

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação de professores do início do século XXI. *Educar*, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a09n37.pdf>> Acesso em: 21.08.12

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel e SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun./Jul./Ago. 2003. Nº 23, p. 36 – 61.

CRUZ, Livia Lara da. **Magistério e cultura: formação cultural de professores e suas percepções das potencialidades educativas dos museus de arte**. São Paulo, 2008. 123

p. Dissertação (Mestrado em Educação, História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2008.

CUCHÉ, Denys. A noção de cultura nas Ciências Sociais. São Paulo: Edusc, 1999.

DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd. Caxambu-MG. **Anais eletrônicos**. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho17.htm>> Acesso em: 15.01.13

DUARTE, Newton. *As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu (MG) out/ 2001.

DURAN, José Carlos. *Cultura como objeto de política pública*. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ssp/v15n2/8579.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ssp/v15n2/8579.pdf). Acesso em: 27/12/2012

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores*. Fortaleza, 2002. 259 p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2002.

FHILADELFIO, Joana Alves. Literatura, indústria cultural e formação humana. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 2013-219, novembro/2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120.pdf>>. Acesso em: 18.10.12.

FILMER, Paul. A estrutura de sentimento e das formações sócio-culturais: o sentido da Literatura e da experiência para a Sociologia da Cultura de Raymond Williams. Tradução: Leita Curi Rodrigues Olivi. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 14, n. 27, p. 371 -396, 2009.

FONSECA, Sônia Maria. A hegemonia jesuítica (1549 -1759). Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_jesuítico\\_intro.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_jesuítico_intro.html) Acesso em: 06.11.13

FREITAS, Adriana Maria Almeida de. *Romance Policial: um fenômeno urbano*. **Acervo**, Rio de Janeiro, v.17, n° 1, p. 67 – 80, jan./jun. 2004.

FREITAS, Celma. A prática em Bourdieu. **Revista Científica FacMais**. Volume. I, Número I. Ano 2012/1º Semestre. ISSN 2238-8427.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger. O Conceito de saber Escolar “Clássico” em Dermeval Saviani: implicações para a educação matemática. **Boletim de Educação Matemática**, vol. 23, núm. 36, 2010, pp. 753 -773./ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura, tradução de Carlos Nelson Coutinho, 4ª edição, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **La culture scolaire comme objet historique, Paedagogia Historica. International Journal of the education** (Suppl. Series, vol. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V Johanningmeir, 1995, pp. 353 – 382) Tradução de Gisele de Souza.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro. **Educação e Trabalho na perspectiva da UNESCO e da política educacional brasileira.** Disponível em: [www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/pdfs/cad\\_pesq12/5\\_educacao\\_trabalho\\_12.pdf](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq12/5_educacao_trabalho_12.pdf)  
Acesso em: 14.01.14

LAHIRE, Bernard. Indivíduo e Mistura de Gêneros: Dissonâncias Culturais e Distinção de Si. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 50, nº 4, 2007, pp. 795 – 825

LEME, Mônica Neves. Que tchan é esse? Indústria e produção musical no Brasil dos anos 90. São Paulo: Annablume, 2003. 160 p.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. *Cadernos Cedes*. Ano XXI, n.54, p.9-17, agosto/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cedes/v21n54/5265.pdf>> Acesso em: 18.10.12

MANACORDA, Mario Alighiero. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. 13. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MANZINE, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e roteiros. Disponível em: [www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt304.pdf](http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt304.pdf) Acesso em: 20/12/2012

MARCUSE, Herbert. A responsabilidade da ciência. *SCIENTIA e studia*, São Paulo, v.7, n.1, p. 159 – 64, 2009.

MÉSZÁROS, Istvan. A teoria da alienação em Marx; tradução Isa Tavares. – São Paulo: Boitempo, 2006.

MICELI, Sérgio. Intelectuais à brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MOLLMANN, Andrea Dorothee Stephan ; HERMANN, Nadja. Análise do conceito de *Bildung* e sua relação com a contemporaneidade. V Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação – PUCRS, 2010.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. IN: NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. **Revista Avaliação Educacional**: Fundação Carlos Chagas, v. 15, jul./dez.2004.

NOGUEIRA, Monique Andries. Experiências estéticas em sala de aula: possibilidades na formação cultural de futuros professores. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd. Caxambu-MG. **Anais eletrônicos**. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4022--Int.pdf>> Acesso em: 04.01.13

OLIVEIRA, Edite Colares. **A dimensão estética na formação do educador A Elaboração de um Ideário Coletivo.** Fortaleza, 2008. 207 p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE,2008.

OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; TREVISAN, Amarildo Luiz. Educação, formação cultural e pluralidade de perspectivas entre outros (en) cantos das sereias. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.30, n. 109, p. 1169-1186, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 09.01.13

PATRIOTA, Rainer. **A relação sujeito-objeto na *Estética* de Georg Lukács: reformulação e desfecho de um projeto interrompido**. Belo Horizonte, 284 p. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2010.

PIES, Neri Gervasio. **Capital cultural e educação em Bourdieu**. Passo Fundo, 2011. 71 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo-RS, 2011.

RONSINI, Veneza V. Mayora. A perspectiva das mediações de Jesús Martín-Barbero (ou como sujar as mãos na cozinha da pesquisa empírica de recepção). COMPÓS, Rio de Janeiro, junho/2010.

SAVIANI, Dermeval. Ética, Educação e Cidadania. **Revista** Nº 15, 2000.

\_\_\_\_\_. A Educação Musical no Contexto da Relação entre Currículo e Sociedade. **Revista de Ciências da Educação**. Ano 5 – Nº 09 – 2003 ISSN 1518-7039, 360 p.

\_\_\_\_\_. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DILEMAS E PERSPECTIVAS. **Póiesis Pedagógica** - v. 9, N. 1 jan/jun 2010; pp. 07 -19.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/files/dermevalsaviani.pdf>> Acesso em: 7 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, jan./abr. 2007

SEMERARO, Giovanni. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. **Revista de Sociologia e Política**, núm. 29, novembro, 2007, pp. 95 -104, Universidade Federal do Paraná – Brasil.

SILVA, Albert Stuart Rafael Pinto da. **Representações de caipira nas práticas literárias de Cornélio Pires**. Piracicaba-SP, 2008. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIMEP, Piracicaba-SP, 2008.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. Cultura e instituição escolar: os processos de dominação e as práticas docentes. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd. Caxambu-MG. **Anais eletrônicos**. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5263--Int.pdf>> Acesso em: 21.06.12

SILVA, Luís Gustavo Alexandre. Cultura, participação e a prática docente: reflexões e desafios para a escola pública. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd. Natal-RN. **Anais eletrônicos**. 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-21int.pdf>> Acesso em: 21.06.12

SOUZA, Ana Carmita Bezerra de. **Currículo cultural, habitus e práticas docentes: uma etnografia na rede escolar de Fortaleza-CE**. Fortaleza, 2011. 192 p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2011.

SOUZA, Túlio Augustus Silva e. **O inato e o apreendido : a noção de *habitus* na sociologia de Pierre Bourdieu.** Brasília, 2007. 208p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2007.

SUAREZ, Rosana. Notas sobre o conceito de *Bildung* (formação cultural). **KRITERION**, Belo Horizonte, nº112, Dez/205, p. 191-198. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/kr/v46n112a05/pdf>> Acesso em: 27.11.12

TRECE, Sabrina Valéria; CARVALHO, Cristina; KRAMER, Sônia; CRESPO, Amélia; ARAÚJO, Érica; OGÊDA, Viviane. Uma alternativa em formação cultural de professores: a experiência de uma instituição pública. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd. Caxambu-MG. **Anais eletrônicos**. 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt8>> Acesso em: 27.11.12

UNESCO. Brasil. *Histórico*. Disponível em: <<http://www.UNESCO.org.br>>. Acesso em: 16 de janeiro de 2014.

UNESCO. *Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Ângela Galizzi Vieira. *História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas*. Disponível em: [www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93\\_159.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf) Acesso em: 22.10.13

VIEIRA, Carlos Eduardo. Cultura e formação humana no pensamento de Antônio Gramsci. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.25, n. 1, p. 51-66, jan./jun. 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br>. Acesso em 20. 12. 2012.

ZUIN, Antônio Álvaro. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. **Cadernos Cedes**, São Paulo, ano XXI, n. 4, p. 1-10, agosto/2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n54/5265.pdf>>. Acesso em 20. 12. 2012.

**ANEXOS**

**Anexo A**

Traduzir-se (Ferreira Gullar)

Uma parte de mim  
é todo mundo:  
outra parte é ninguém:  
fundo sem fundo.

Uma parte de mim  
é multidão:  
outra parte estranheza  
e solidão.

Uma parte de mim  
pesa, pondera:  
outra parte  
delira.

Uma parte de mim  
almoça e janta:  
outra parte  
se espanta.

Uma parte de mim  
é permanente:  
outra parte  
se sabe de repente.

Uma parte de mim  
é só vertigem:  
outra parte,  
linguagem.

Traduzir uma parte  
na outra parte  
— que é uma questão  
de vida ou morte —  
será arte?

## Anexo B

### Quem são os professores brasileiros?

**Autor (es): Gustavo Ioschpe**

**Veja - 19/11/2012**

E impressionante como sabemos pouco sobre os principais atores do nosso sistema educacional, os professores. Claro, se você acredita na maioria das notícias e artigos veiculados sobre eles, já deve ter um quadro perfeito formado na cabeça: os professores são desmotivados porque ganham pouco, precisam trabalhar em muitas escolas para conseguir pagar as contas do fim do mês. O sujeito se torna professor, no Brasil, por falta de opção, já que não consegue entrar em outros cursos superiores. Portanto, já chega à carreira desmotivado, e, ao deparar com o desprezo da sociedade e seus governantes, desiste da profissão e só permanece nela por não ter alternativa. Essa é a versão propalada aos quatro ventos. Mas eu gostaria que você, dileto leitor, considerasse uma hipótese distinta. E para isso não quero usar a minha opinião, mas dar voz aos próprios professores. Os dados que vêm a seguir são extraídos de questionários respondidos por professores da rede pública brasileira, em um caso para compor um "Perfil do Professor Brasileiro" da Unesco, em outro em pesquisa Ibope para a Fundação Victor Civita e, finalmente, na Prova Brasil de 2009 (a última com microdados disponíveis. A íntegra dos três pode ser encontrada em [twitter.com/gioschpe](https://twitter.com/gioschpe)).

Começamos pelo início. Não é verdade que os professores caíam de paraquedas na carreira. O acaso motivou a entrada de só 8% dos mestres, e só 2% foi dar aula por não conseguir outro emprego. Sessenta e três por cento dos docentes têm inclusive outros membros da família na profissão. Perguntados sobre a motivação para exercerem a carreira, 53% dizem que é por "amor à profissão" e outros 14% apontam ser para "contribuir para uma sociedade melhor". Só 15% citam motivos que podem ser interpretados como oportunistas ou indiferentes à função social da profissão (9% mencionam "realização profissional" e 6%, "salário/benefícios oferecidos"). O professor não tem uma má percepção da sua profissão: 81% concordam que são "muito importantes para a sociedade" e 78% dizem ter orgulho de ser professor (a).

As pessoas que optam pela carreira de professor não são derrotadas. Pelo contrário, são profundamente idealistas. Querem mudar o mundo, mudando a vida de seus alunos. Quase três quartos dos professores (72%) acham que uma das finalidades mais importantes da educação é "formar cidadãos conscientes". Nove entre dez professores concordam que "o professor deve desenvolver a consciência social e política das novas gerações". Apenas 45% acreditam que "o professor deve evitar toda forma de militância e compromisso ideológico em sala de aula".

Esse jovem idealista então vai para a universidade estudar pedagogia ou licenciatura na área que lhe interessa (falo sobre esses cursos em breve). Depois começa a trabalhar. As condições objetivas de sua carreira são satisfatórias. A ideia de que o professor precisa correr de um lado para o outro, acumulando escolas e horas insanas de trabalho, não resiste à apuração dos fatos. Quase seis em cada dez professores (57%) trabalham em apenas uma escola. Em três ou

mais escolas, só 6% do total. Um terço dos professores dá até trinta horas de aula por semana. Vinte e oito por cento lecionam quarenta horas (a carga normal do trabalhador brasileiro) e só um quarto dos professores tem jornada acima de quarenta horas por semana. Dois terços dos professores têm estabilidade no emprego — é praticamente impossível demiti-los. Felizmente, casos de violência na escola são menos comuns do que a leitura de jornais nos faria crer: 10% dos professores se disseram vítimas de agressão física no último ano. Por tudo isso, a sensação geral dos professores com sua carreira é de satisfação. Quase dois terços (63%) estão mais ou igualmente satisfeitos com a profissão quando entrevistados do que no início de sua carreira. O grau de satisfação médio do professor, de zero a 10, é de 7,9. Só 10% dizem querer abandonar a carreira.

Essa satisfação é curiosa, porque os professores estão falhando na sua tarefa mais simples, que é transmitir conhecimentos e desenvolver as capacidades cognitivas de seus alunos. Não sou eu nem os testes nacionais e internacionais de educação que atestamos isso: são os próprios professores. Só 32% deles concordariam em dizer "meus alunos aprendem de fato". Dois terços dos professores admitem que só conseguem desenvolver entre 40% e 80% do conteúdo previsto no ano. Só um terço coloca esse patamar acima de 80%. Sintomaticamente, o questionário do MEC que pergunta sobre esse desempenho nem inclui a possibilidade de o professor ter desenvolvido mais conteúdo que o previsto. O que explica esse insucesso?

Um dos principais vilões é identificado pelos próprios professores: seus cursos universitários. Só 34% dos professores acreditam que sua formação está totalmente adequada à realidade do aluno. Nossas faculdades de formação de professores estão mais preocupadas em agradar ao pendor idealista de seus alunos do que em satisfazer suas necessidades técnicas. São cursos profundamente ideologizados e teóricos, descolados da realidade de uma sala de aula média brasileira.

Então se dá o momento-chave para entendermos nosso sistema educacional: o professor sai da universidade, passa em um concurso, chega à sala de aula e, na maioria dos casos, fracassa. Seus alunos não aprendem. Esse professor poderia entrar em crise, poderia buscar ajuda, poderia voltar a estudar, poderia ter planos de apoio de sua Secretaria de Educação. Mas nada disso costuma acontecer, porque não há sanção ao professor ineficaz, nem incentivo ao professor obstinado. O professor que fracassa continuará recebendo seu salário, pois tem estabilidade. Seguirá, inclusive, sendo promovido, pois na maioria das redes a promoção se dá por tempo de serviço ou titulação, não por mérito. Esse professor não será nem incomodado: um dos pilares de grande parte de nossas redes é a autonomia da escola, a ideia de que ninguém pode dizer ao professor o que ou como ensinar. Pais e alunos tampouco costumam se manifestar: confundem uma escola limpa, bonita, que oferece merenda e uniforme com educação de qualidade. O professor pode até faltar ao trabalho sem medo de sanções. Estudo recente sobre a rede estadual de São Paulo mostrou que o professor médio falta em dezoito dos 200 dias letivos. É um índice de falta muito superior até mesmo ao dos outros servidores públicos, que já é maior que na iniciativa privada. Depois de uma investigação de meses com o repórter Rafael Foltram, junto às secretarias estaduais, descobrimos que há situações muito piores, com faltas entre 11% e 15% dos dias letivos. E isso é certamente uma subestimação, pois a maioria das secretarias não fica sabendo quando um

professor se ausenta durante parte de um dia; algumas só são notificadas em faltas de três dias ou mais. O professor deixa de se preocupar em investir em si mesmo: 74% veem TV todos os dias, mas só 12% leem livros de ficção e 17% participam habitualmente de seminários de atualização.

Mesmo nesse sistema tão permissivo e ineficiente, persiste um problema: os professores sabem que seus alunos não estão aprendendo. E é extraordinariamente difícil a qualquer pessoa continuar em uma carreira, indo ao trabalho todos os dias, sabendo-se um fracasso. Muitos profissionais sucumbem à depressão e ao esgotamento. Alguns abandonam a carreira. Mas a maioria resolve essa dissonância cognitiva (eu sou um bom professor, meu aluno não aprende) de duas maneiras: culpando o aluno e redefinindo o "sucesso". Alfabetizar e ensinar a tabuada, por exemplo, deixam de ser medições válidas de êxito e passam a ser vistos como "reducionismo". O importante é a libertação do espírito, e isso qualquer um pode definir da maneira que lhe gerar conforto, no recôndito de sua alma. Já a culpabilização do aluno e de sua família é mais ostensiva. Eis as explicações dos professores para as dificuldades de aprendizagem dos alunos: 94% apontam a "falta de assistência e acompanhamento da família", 89% ditam o "desinteresse e a falta de esforço do aluno" e 84% dizem ser "decorrentes do meio em que o aluno vive". Nossos alunos, especialmente os pobres, são massacrados por um mar de descrença e descompromisso do sistema que a sociedade financia para educá-los. Só 7% dos professores acreditam que quase todos os seus alunos entrarão na universidade.

Esses professores criaram uma leitura de mundo à parte e completa para se blindarem contra o próprio insucesso. Qualquer crítica ou cobrança só pode vir de algum celerado que pretende privatizar a escola ou quer "alienar" o alunado. Pesquisas não são confiáveis, números mentem, estatísticas desumanizam: os professores não precisam de ajuda, muito menos de interferência. Segundo eles, o exercício da docência é algo tão particular, hermético e incompreensível que não pode se sujeitar aos métodos investigativos que analisam todas as outras áreas do conhecimento humano: só quem vive a mesma situação é que pode falar alguma coisa. Na área da saúde, seria ridículo dizer que um pesquisador de laboratório não pode criar um remédio porque nunca atendeu pacientes com aquela doença ou que um médico só poderia realmente tratar do doente se tivesse passado um tempo considerável internado no hospital. Na educação brasileira, o discurso de que os "de fora" não podem se meter é aceito sem hesitação.

É por isso que me parecem disparatadas as iniciativas que querem usar de aumentos orçamentários para "recuperar a dignidade do magistério" ou melhorar a educação dobrando os salários dos profissionais da área. A maioria dos professores não está com a dignidade abalada. Está satisfeita, acomodada. O professor não se tomará um profissional mais exitoso se não tiver uma profunda melhora de preparo, por mais que seu salário seja aumentado. Se compararmos nosso alto gasto em educação com o baixo resultado que o sistema educacional entrega ao país, o surpreendente é que a autoestima dos educadores esteja tão alta. Ao lidar com o "luto" do nosso insucesso educacional, a maioria dos professores ainda está na fase da negação (a culpa é dos alunos e pais) e raiva (contra o mundo neoliberal, a falta de apoio etc.). Esse mecanismo de defesa tem uma utilidade importante: faz com que o professor possa prosseguir em sua carreira, sem sucumbir ao desespero que fatalmente adviria se percebesse a

dimensão de seu insucesso. Mas, para o país, cobra, um preço alto. Primeiro, porque aliena os professores bons e aqueles que ainda não são bons, mas são comprometidos, batalhadores. É difícil visitar uma escola em que não haja uma tensão surda entre a minoria comprometida e a maioria acomodada, e os competentes não querem trabalhar em um ambiente de inércia. A reação histórica de muitos professores à página no Facebook da estudante Isadora Faber (que chegou a ser acusada criminalmente de calúnia e difamação por uma professora, o que levou a menina de 13 anos a ter de prestar depoimento em delegacia) é demonstrativa da total intransigência desses profissionais com qualquer denúncia que abale o status quo. Em segundo lugar, e mais importante, essa resistência impede os próprios professores de procurar as ferramentas que poderiam melhorar o seu desempenho acadêmico. Como sabe qualquer terapeuta, só é possível ajudar quem quer ser ajudado.

A sociedade brasileira não pode retirar os maus professores do cargo, pois a maioria tem estabilidade no emprego. Mas tampouco pode tolerar o seu imobilismo. As mirabolantes e simplistas soluções orçamentárias não resolvem esse problema tão difícil: como fazer que professores dessensibilizados por anos ou décadas de cinismo voltem a ter a esperança e o brilho nos olhos que os fizeram optar por essa linda profissão.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A****QUESTIONÁRIO 1****Perfil dos docentes participantes do estudo****1 DADOS PESSOAIS**

Nome completo:

Local de nascimento:

Idade:

Escolaridade e profissão dos pais:

Religião dos pais:

**2 TRAJETÓRIA ESCOLAR**

Tipos de escola que estudou até o 3º ano do Ensino Médio

Atividades que a escola promovia que lhe marcaram

Fatos marcantes da trajetória de estudante

Professores que mais marcaram sua formação e por que

Amigos marcantes no período escolar – que concepções e comportamentos mantinham?

**3 ENSINO SUPERIOR**

Com que idade chegou à faculdade? Quanto tempo levou para concluir?

Quais motivos o levou a escolher o curso?

Quais fatos destaca como mais marcantes da graduação? (pessoas, teorias, colegas)

Professores que marcaram esse período. Por quê?

Grau de satisfação com o curso

**4 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL**

Está na docência há quanto tempo?

O que destaca como mais marcante nesses anos de profissão?

Grau de satisfação com a profissão

O que mais gosta e o que menos gosta?

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DA ENTREVISTA

#### Mapeamento das práticas culturais

#### ASPECTOS RELACIONADOS À RELIGIÃO

Qual sua religião?

Frequenta instituições religiosas?

Pratica outros tipos de rituais?

#### TELEVISÃO/RÁDIO/MÚSICA

Costuma assistir televisão?

Quantas horas por dia?

Quais seus programas prediletos?

Você assiste novelas? Quais?

Costuma assistir filmes pela televisão?

Quais os tipos?

Costuma alugar filmes em Dvds para assistir em casa?

Costuma ouvir rádio?

Quantas horas por dia?

Quais seus programas prediletos?

Costuma ouvir música?

Que tipo de música gosta de ouvir?

Quais suas músicas favoritas?

Que tipo de música mais lhe agrada?

Brega ( ) Funk ( ) Rock ( ) Mpb ( ) Gospel ( ) Religiosa ( ) Sertaneja ( ) Clássica

Axé ( ) Samba ( ) Pagode ( ) Outros ( )

Quais suas bandas e cantores preferidos?

#### INTERNET/LIVROS LITERÁRIOS/

Costuma acessar a internet?

Com que frequência?

Quantas horas por dia?

Quais as principais atividades realizadas no uso da internet?

Costuma realizar leituras além das referentes ao seu trabalho?

Quais?

Que tipos de leitura mais lhe agradam?

Quantos livros costuma ler por ano?

Qual o último livro que você leu?

Quais os livros que você indicaria dos que você já leu? Por que?

Costuma ler jornais? Quais?

Costuma ler revistas? Quais?

#### VIAGENS/MUSEUS/CINEMA/TEATRO/LAZER

Você costuma viajar?

Quais os lugares que já foi?  
Quando fez sua última viagem?  
Costuma frequentar museus?  
Quando foi ao museu pela primeira vez?  
Quantas vezes vai ao ano?  
Quais os museus que conhece?  
Costuma ir ao cinema?  
Quando foi ao cinema pela primeira vez?  
Quantas vezes ao ano?  
Qual o último filme que assistiu? Indicaria?  
Costuma assistir peças teatrais?  
Quantas vezes ao ano?  
Quais os lugares que frequenta nos momentos de lazer? Por quê?  
Costuma ir à festas?  
Que tipos de festas?  
Pratica algum tipo de esporte? Qual? Por que?

#### **ATIVIDADE DOCENTE**

Realiza atividades em sala a partir dos seus gostos e preferências culturais?  
Quais as maiores dificuldades de realização do trabalho educativo (em sua opinião)