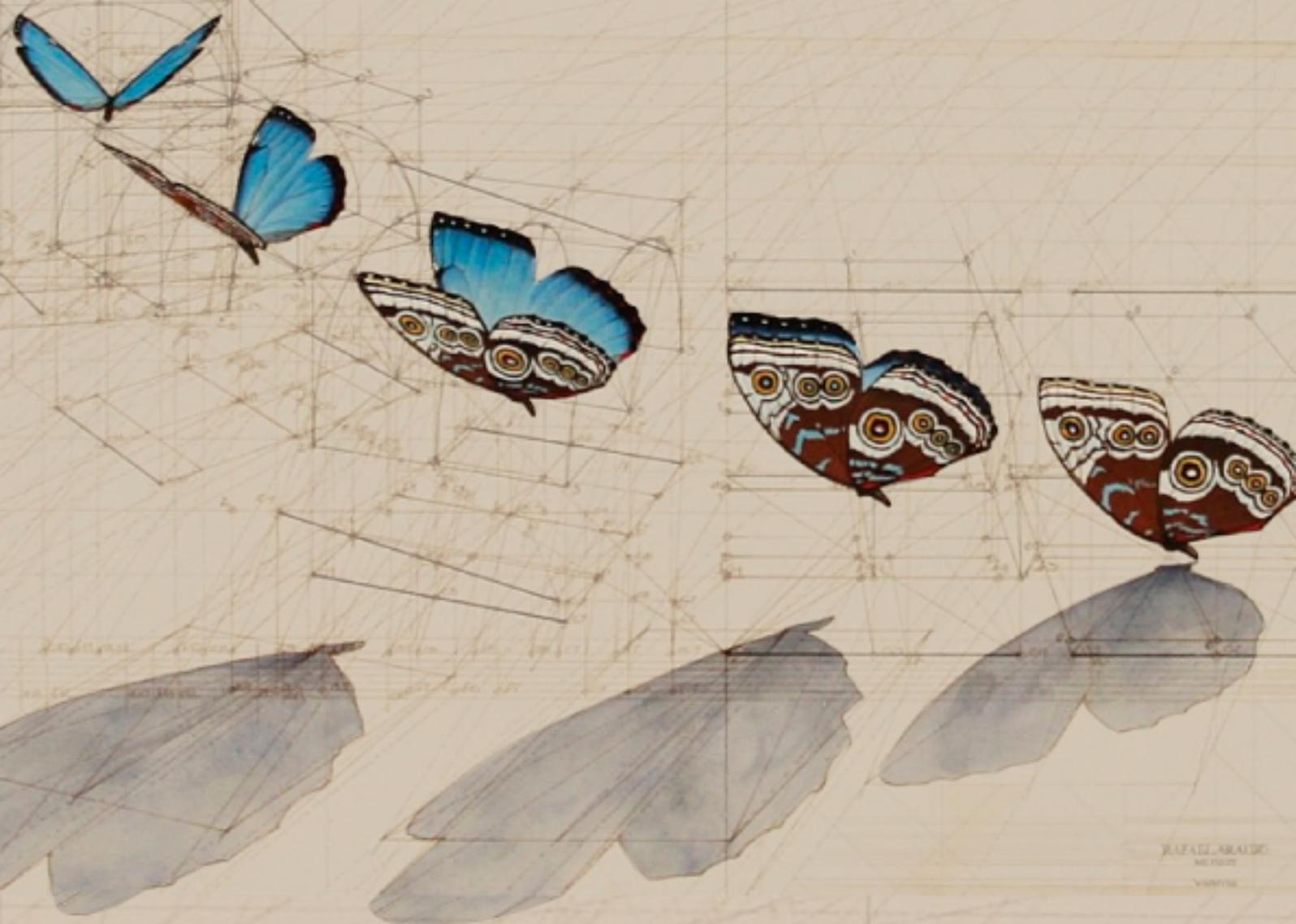


# O LUGAR

DAS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS  
NA CONSTITUIÇÃO DE UM  
*ETHOS* DOCENTE



**LAURA HABCKOST DALLA ZEN**

Rosa Maria Bueno Fischer (orientadora)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Laura Habckost Dalla Zen**

**O LUGAR DAS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS NA CONSTITUIÇÃO  
DE UM *ETHOS* DOCENTE**

**Porto Alegre  
Verão de 2017**

**Laura Habckost Dalla Zen**

O LUGAR DAS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS NA CONSTITUIÇÃO  
DE UM *ETHOS* DOCENTE

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Orientadora: Dra. Rosa Maria Bueno Fischer

**Porto Alegre**  
**Verão de 2017**

### CIP - Catalogação na Publicação

Dalla Zen, Laura Habckost

O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente / Laura Habckost Dalla Zen. -- 2017.

203 f.

Orientadora: Rosa Maria Bueno Fischer.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Formação de professores. 2. Formação cultural. 3. Experiências culturais. 4. Ethos docente. I. Fischer, Rosa Maria Bueno, orient. II. Título.

Para Martina,  
pelo sentido da vida.  
*Agora é brincar de viver.*

## AGRADECIMENTOS

- *Quem estará nas trincheiras ao teu lado?*

- *E isso importa?*

- *Mais do que a própria guerra.*

**Ernest Hemingway**

Agradeço, infinitamente, à minha orientadora, professora Rosa Maria Bueno Fischer, nas trincheiras comigo desde 2002. De lá para cá, foram muitas e diversificadas as orientações que recebi. Destaco as institucionalizadas pela academia: bolsista de iniciação científica, trabalho de conclusão de curso, mestrado e doutorado. “Hoje [...] acordei com um sentimento de vazio danado porque ontem terminei um trabalho”, disse Chico a Clarice (1999, p. 66), em entrevista à revista Manchete<sup>1</sup>. Rosa, hoje acordei como nosso Chico, com esse mesmo sentimento. Espero continuar sob a luz das tuas orientações, das institucionalizadas pelo coração. Sigamos...

Aos professores Marcos Villela Pereira, Luciana Gruppelli Loponte e Clarice Salette Traversini, cujos olhares apurados e generosos contribuíram, significativamente, com os percursos delineados para a tese.

Ao professor e colega Maurício dos Santos Ferreira que, prontamente, aceitou participar da banca final da tese; ao amigo com quem divido não apenas interesses de pesquisa, mas, também, o sonho de um futuro mais justo e próspero para todos.

Aos meus amados colegas de orientação, especialmente, Raquel, Ananda, Sandra, Simone e Fernando, que têm “[...] sede na alma de percorrer com sua vida todo o horizonte dos valores e de quanto foi desejado até hoje” (NIETZSCHE, 1981, p. 280). Obrigada pelos horizontes das tardes de quinta.

Às minhas assistentes de pesquisa, Betina e Fernanda, colega e ex-aluna, respectivamente. Obrigada, gurias, pela disponibilidade em compartilhar comigo este projeto. Agradeço também a Thaynan, responsável pelos esquemas visuais e capa do trabalho, e a Nara e a Pati, que gentilmente me emprestaram os gravadores para a realização do grupo focal.

---

<sup>1</sup> Fragmento do livro *De corpo inteiro*, de Clarice Lispector; presente da Rosa por ocasião da minha formatura em Jornalismo (Janeiro de 2006).

Às minhas alunas, em especial as participantes do grupo focal: “o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra” (DELEUZE, 2013a, p. 160)”. Só há pesquisa, para mim, por causa de vocês, porquanto criação.

Aos meus colegas da Unidade de Graduação, pela convivência ímpar e feliz; em especial, ao Gustavo, Ale, Vini, Paula, Isa, Simoni e Débora: “[...] presença, olhar, lembrança, calor. Meus amigos, quando me dão a mão, deixam na minha a sua mão” (LEMINSKY, 1986, p. 86).

Aos meus queridos colegas de universidade, professores e funcionários, que diariamente fazem da “nossa UNISINOS” um espaço acolhedor para se trabalhar. Um agradecimento especial aos coordenadores das licenciaturas, com quem muito aprendi nesses últimos anos. Agradeço, também, a Suzana, pelos nossos cafés prolongados, cuja importância, sobretudo neste 2016 caótico, não saberia dimensionar.

Às professoras e amigas Mirian e Janira, pela generosidade com que sempre compartilharam seus saberes; por me fazerem professora.

Aos meus pais, Bela e Leandro, diretamente implicados na constituição do meu *ethos* docente; por me ensinarem um certo modo de ser e de agir, em que o conhecimento só tem sentido na relação com o Outro; pelo cotidiano marcado por sonhos e ideais comuns. Agradeço, de modo especial, à minha mãe, coautora intelectual e afetiva deste trabalho. Sem ti, mãe, esta tese, certamente, perderia em vida. Cada vez que lanço um exemplo de sala de aula, tu te fazes presente nele.

Ao meu irmão Maurício, menino dos meus olhos, cujas utopias se fazem presentes no caminho profissional escolhido; por criar comigo espaços de resistência, sempre e onde quer que estejamos.

À dinda Ana que, em sua tese de doutorado, definiu a mim e a meu irmão como herdeiros dos seus sonhos: dinda, teus sonhos já são nossos!

A “Naná Ane” e a “Pupu Lúcia”, cujo amor e cuidado dispensados à minha filha deram e dão segurança para os momentos em que preciso estar ausente.

À minha grande família que, em um emaranhado de distintas visões de mundo, dá à luz uma rede de solidariedade e afeto extremamente importante para mim.

Ao Gabriel, pela cumplicidade e apoio que marcam nossa vida a dois (hoje a três!); pela determinação em compartilhar e fundir nossas biografias, “cada qual portando uma carga diferente de experiências e recordação, e cada qual seguindo o seu próprio rumo” (BAUMAN, 2005, p. 69).

A Martina, minha mosquita, pelo amor generoso com que retribuiu minhas ausências no parque: abraços, beijos, rostinhos colados e sonoros: “mamãe Laaaura”! Obrigada, minha filha, por me escolher para brincar de viver.

Por fim, agradeço às duas universidades que me constituem como profissional, mas, principalmente, como alguém feliz pelas escolhas feitas: UFRGS e UNISINOS, obrigada por tornarem minha vida um caminho de descobertas, liberdade e entusiasmo pelo conhecimento.

*Toda minha inspiração vem da vida. De certo modo, isso é o que nunca se encerra.*

**Marina Abramovic**

## RESUMO

Esta tese se situa no campo da formação de professores, com foco nas relações entre experiência, cultura e formação. Ao apostar nas possibilidades de um pensamento em Educação elaborado a partir da experiência, o estudo teve como objetivo analisar o lugar das experiências culturais, especificamente, na constituição de um *ethos* docente, isto é, em um certo modo de ser professor. Examina, inicialmente, sob que condições históricas o discurso sobre formação cultural de professores ganha legitimidade hoje, bem como sua dispersão em espaços que orientam a carreira docente, quais sejam: pesquisas acadêmicas, políticas públicas e diretrizes curriculares. Como forma de construir uma memória discursiva da concepção de cultura como instância formativa, diretamente relacionada ao discurso em questão, resgata os conceitos de *Paideia*, *Bildung* e *Hallbildung* para, então, inscrever uma concepção particular sobre formação cultural de professores, à luz do nosso tempo. Os movimentos teórico-metodológicos, por sua vez, compreenderam a revisão de dados históricos, em uma perspectiva de inspiração genealógica, aliada à análise foucaultiana do discurso. O material empírico da tese constituiu-se de portfólios de experiências culturais, realizados por alunas de Pedagogia, bem como de interações oriundas da organização de um grupo focal com seis dessas alunas. Diferentes autores compõem a ancoragem teórica que sustentou as discussões da tese, dentre os quais destaco: Michel Foucault, Jorge Larrosa e Rosa Maria Bueno Fischer. As análises desenvolvidas possibilitaram identificar que as experiências culturais aparecem implicadas com a constituição de um *ethos* docente, na medida em que: (1) desencadeiam e potencializam uma abertura aos processos de negociação, o que pressupõe, não raras vezes, rever posicionamentos e acomodar novas verdades; (2) sugerem um certo empoderamento, não no sentido de uma tomada de poder pelas alunas, mas como ampliação de possibilidades de vida; (3) ao se configurarem como um compromisso assumido por essas alunas, naquilo que Foucault denominou *cuidado de si*, articulam modos de saber e de criar a si mesmo, em direção, quem sabe, à vida boa de que fala a ética.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Formação cultural. Experiências culturais. *Ethos* docente.

## ABSTRACT

This thesis is situated in the area of teacher education, focused on the relations among experience, culture and education. From betting in the possibilities of one knowledge directed to education, elaborated from the experience, this study had the objective of analysing cultural experiences, specifically in the constitution of an *ethos* docent, in other words, from the teacher way of being. Initially, it examines under which historical conditions the discourse on the cultural teacher education gain legitimacy today, as well as its dispersion in spaces that guide the teaching career, which are: academic researches, public policies and curricular directives. As a way of constructing a discursive memory of the conception of culture as a formative instance, directly related to the discourse in question, it rescues the concepts of *Paideia*, *Bildung* and *Hallbildung* for inscribing a particular conception about the cultural teacher education in the light of our time. The theoretical-methodological movements, in turn, comprised the revision of historical data, from a perspective of genealogical inspiration, allied to the foucaultian analysis of discourse. The empirical material of the thesis consisted of portfolios of cultural experiences carried out by Pedagogy students, as well as interactions from the organization of a focal group with six of these students. Different authors make up the anchorage. The empirical material of the thesis is constituted of portfolios from cultural experiences, realized by pedagogy students as well as interactions deriving from the organization of one focal group constituted by six students. Different authors compose the theoretical anchorage that supported the discussions of the thesis, among which I highlight: Michel Foucault, Jorge Larrosa and Rosa Maria Bueno Fischer. The analysis that have been developed enabled the identification of cultural experiences implicated with the constitution of an *ethos* docent, in the means that: (1) unleash and enhance openness to negotiation processes, which often presupposes revising positions and accommodating new truths; (2) suggest a certain empowerment, not in the sense of a power takeover by the students, but as an extension of life possibilities; (3) in what they called the care of themselves, articulate ways of knowing and creating themselves, towards, perhaps, the good life of which ethics speaks.

**Key-words:** Teacher education. Cultural education. Cultural experiences. *Ethos* docent.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cultura como “necessidade formativa docente” .....	46
Quadro 1 – Revisão bibliográfica, segundo abordagem teórica e foco temático .....	58
Quadro 2 – Políticas públicas como evidência de uma discursividade.....	65
Figura 2 – Movimentos teórico-metodológicos .....	121
Quadro 3 – Planejamento do grupo focal (1º encontro) .....	127
Quadro 4 – Planejamento do grupo focal (2º encontro) .....	128
Quadro 5 – Planejamento do grupo focal (3º encontro) .....	129
Figura 3 – <i>The gossips</i> , 1958, Norman Rockwell.....	134
Figura 4 – Interface do jogo <i>Tetris</i> .....	140
Figura 5 – Exposição <i>Luz e Matéria</i> , do artista Sérgio Camargo, na Fundação Iberê Camargo .....	140
Quadro 6 – Arte e Mediação .....	143
Figura 6 – <i>Hino dos vencedores</i> , 2009, Cadu .....	145
Figura 7 – Nuvem de palavras sobre arte.....	147
Figura 8 – Cena do filme <i>Uma linda mulher</i> .....	157

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Proporção de professores, segundo frequência a eventos culturais (ANEXO A) .....	200
Tabela 2 – Proporção de professores, por renda familiar mensal, segundo frequência a eventos culturais (ANEXO B) .....	201
Tabela 3 – Proporção de professores, por renda familiar mensal, segundo frequência a eventos culturais/ continuação (ANEXO B).....	202
Tabela 4 – Consumo cultural por escolaridade (ANEXO C) .....	203
Tabela 5 – Consumo cultural por renda (ANEXO C) .....	203

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	14
<b>1 CONTEXTOS</b> .....	18
1.1 O TEMA .....	18
1.2 O TEMA QUE SE FAZ VIDA .....	20
1.3 A VIDA QUE SE FAZ PESQUISA.....	26
<b>2 CULTURA COMO “NECESSIDADE FORMATIVA DOCENTE”</b> .....	31
2.1 EMERGÊNCIA DE UM DISCURSO.....	32
<b>2.1.1 Ampliação do conceito de cidadania</b> .....	36
<b>2.1.2 Utopia de socializar a cultura moderna</b> .....	38
<b>2.1.3 Perfil dos professores brasileiros</b> .....	41
2.2 EVIDÊNCIAS DE UMA DISCURSIVIDADE .....	45
<b>2.2.1 Nas pesquisas acadêmicas</b> .....	47
<b>2.2.2 Nas políticas públicas</b> .....	59
<b>2.2.3 Nos currículos</b> .....	67
<b>3 EXPERIÊNCIA, CULTURA E FORMAÇÃO: RELAÇÕES CONCEITUAIS</b> .....	75
3.1 DAQUILO QUE É MEMORIA .....	76
<b>3.1.1 <i>Paideia</i></b> .....	77
<b>3.1.2 <i>Bildung</i></b> .....	81
<b>3.1.3 <i>Hallbildung</i></b> .....	85
3.2 DAS VERDADES DESTE MUNDO.....	88
<b>3.2.1 Experiência</b> .....	91
<b>3.2.2 Cultura</b> .....	95
<b>3.2.3 Formação</b> .....	100
<b>3.2.4 Formação cultural de professores</b> .....	103
<b>4 INTENSIDADE, PRESENÇA E SENTIDO: MOVIMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS</b> .....	107
4.1 PRESENÇA E SENTIDO.....	110
4.2 MOMENTOS DE INTENSIDADE.....	114
4.3 ENCONTROS DE ESCUTA.....	122
<b>5 O LUGAR DAS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS NA CONSTIUIÇÃO DE UM <i>ETHOS</i> DOCENTE</b> .....	131
5.1 O LUGAR DA NEGOCIAÇÃO.....	131
5.2 O LUGAR DE UM CERTO EMPODERAMENTO .....	149

5.3 O LUGAR DA VIDA BOA DE QUE FALA A ÉTICA .....	159
<b>6 SOBRE “RENOVAR O HOMEM USANDO BORBOLETAS” .....</b>	<b>172</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>196</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>199</b>

## APRESENTAÇÃO

*A maior riqueza do homem  
é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.  
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,  
que puxa válvulas, que olha o relógio,  
que compra pão às 6 da tarde,  
que vai lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.  
Perdoai.  
Mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso renovar o homem usando borboletas.*

**Manoel de Barros**

Manoel de Barros é o poeta das *coisas desimportantes*; e eu, a professora das coisas (supostamente) desimportantes. No primeiro semestre do curso de Pedagogia, tendo como compartes curriculares disciplinas como: Pedagogia: cenários da carreira; História da Educação; e Profissão Docente: instituições e políticas educacionais, cabe a mim uma intitulada Linguagens artístico-culturais I. Nela, faço um exercício de convencimento, do primeiro ao último dia de aula, sobre *o lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente*; tarefa nada fácil, tendo em vista o lugar [des]ocupado pela cultura, mais especificamente pela arte, na vida das futuras pedagogas<sup>2</sup>, ou, ainda, no campo da formação de professores. Assim, o principal desafio da disciplina parece não ser o desenvolvimento de suas competências<sup>3</sup>, mas, fundamentalmente, o de torná-la *importante*, de dar-lhe um *lugar* no currículo do curso e para além dele.

*A maior riqueza do homem é sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito.* Reconhecer a incompletude da formação inicial costuma ser o ponto de partida para a demarcação desse *lugar*. Mais do que prender, ou mesmo sufocar a disciplina na grade curricular, restringindo sua relevância à formação do professor, sugiro um transbordamento de seus objetivos em direção à vida das alunas. Afinal, por que mesmo precisamos de arte e cultura? Para dar aulas melhores? Embora estabeleça relações entre experiências culturais e

---

<sup>2</sup> Opto pela denominação no feminino, em razão da predominância do gênero nas turmas da Pedagogia.

<sup>3</sup> “A noção de competência já se fazia presente na UNISINOS no ano de 1998, quando foi elaborado um novo Projeto Político-Pedagógico (PPP) para o curso de Geologia. Desde então, a Universidade vem construindo o seu próprio conceito de competência [...]” (UNISINOS, 2006, p. 5).

qualificação da prática pedagógica, busco, antes de tudo, comprometer as futuras pedagogas com um projeto de formação que implique, necessariamente, a renovação das *palavras que as aceitem*, em especial, como professoras. **Formação cultural** é, assim, compreendida como um processo permanente de transformação, mobilizado pela experiência com as artes e a cultura, “[...] em que as relações que o sujeito estabelece com o mundo, com os outros e consigo mesmo são afetadas **de modo proposital**” (PEREIRA, 2008a, p. 2, grifo meu).

*Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.* Ainda que reconheça o fato de vivenciarmos diferentes **experiências culturais** em nosso cotidiano, ao relacioná-las com o processo de formação, parto do entendimento de que “transcender a experiência imediata, ir além do posto, do dado permanente, é ação precípua na formação cultural dos sujeitos” (LEITE, 2008, p. 57, grifo meu). Não se trata, portanto, de *olhar o relógio* ou *apontar o lápis*, mas de uma abertura às coisas do mundo que permita que a relação das alunas com os bens culturais<sup>4</sup> possa converter-se em uma espécie de **conversão de si**. Nesse sentido, pensar a formação a partir da experiência, ou, ainda, das experiências culturais, sugere “[...] algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática” (LARROSA, 2015, p. 12).

*Perdoai. Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas.* Ao apostar em um outro “tipo de formação”, que talvez esteja, de fato, mais próximo da arte, por seus efeitos para além do campo do previsível, impõe-se o desafio de **convocar as alunas** a viverem experiências culturais durante o semestre letivo. Estou ciente, assim como Gumbrecht, “[...] de que nenhum esforço pedagógico garantirá a vinda da experiência concreta” (2010, p. 132), mas penso que a provocação, por si só, faz ver uma ideia de formação fundada em outro modelo de racionalidade. Tal provocação, por sua vez, dá-se de diferentes maneiras, desde

---

<sup>4</sup> Teixeira Coelho relaciona os bens culturais ao conjunto de patrimônio pessoal ou coletivo que, por seu valor simbólico, não pode ser trocado por moeda (COELHO, 1997). Nessa mesma lógica, a Declaração Universal da Unesco sobre a Diversidade Cultural (Artigo 8) define os bens e serviços culturais como “portadores de identidade, de valores e sentido”, os quais “não devem ser considerados como mercadorias ou bens de consumo como os demais” (2002). Neste trabalho, ainda que se reconheçam as distinções acima, opta-se por uma compreensão mais ampla de bem cultural, que abarca, eventualmente, manifestações artísticas e culturais de apelo mais comercial, fomentadas por um modo de difusão particular.

situações de sala de aula em que procuro facilitar a fruição de bens culturais, passando pela construção de um **portfólio** de experiências dessa ordem. Nesse contexto, a liberdade das *borboletas*, como metáfora das experiências culturais, traz consigo a possibilidade de *renovação do homem*, ou, neste caso, da constituição de um *ethos* docente.

\*\*\*

Com o objetivo, então, de investigar como as experiências culturais podem operar em direção a certos modos de ser e de agir inerentes à docência, a tese foi organizada em cinco capítulos. O primeiro deles – *Contextos* – apresenta o tema da pesquisa, bem como adianta as principais noções que conduzem o trabalho. Destaca, também, as experiências acadêmicas, profissionais e pessoais, diretamente implicadas na constituição do objeto investigado. Por fim, expõe o problema e as perguntas de pesquisa e anuncia o referencial teórico-metodológico que conduzirá as análises.

No segundo capítulo, denominado *Cultura como “necessidade formativa docente”*, discuto como a ideia de um professor que “deve” formar-se culturalmente é construída em uma trama discursiva. Problematizo, inicialmente, de que modo o enunciado “necessidade formativa docente” se relaciona com o discurso que vincula experiências culturais à formação de professores. Em articulação a esse enunciado, por sua vez, procuro compreender esse discurso em sua irrupção histórica no campo da formação de professores. Por fim, apresento o discurso em sua dispersão, ao lançar luz sobre espaços que, de alguma maneira, orientam a carreira docente, quais sejam: *pesquisas acadêmicas, políticas públicas e currículos*.

O terceiro capítulo, intitulado *Experiência, cultura e formação: relações conceituais*, propõe uma reflexão teórica acerca das noções destacadas. Resgata os conceitos de *Paideia*, *Bildung* e *Hallbildung*, como forma de construir uma memória discursiva da concepção de cultura como instância formativa. Em seguida, sugere precauções quanto ao uso, hoje, de termos caros para a tese, notadamente: experiência, cultura e formação, cujos sentidos são polissêmicos, convidando-nos a uma tomada de posição, ainda que esta não seja rígida. Apresenta, por fim, uma noção particular sobre formação cultural, ao inscrevê-la, precisamente, no campo da formação de professores.

No quarto capítulo – *Intensidade, presença e sentido: movimentos teórico-metodológicos* –, traça-se o caminho teórico-metodológico da tese, a partir de dois movimentos distintos: (1) primeiramente, sugere-se um modo de olhar para as experiências culturais por meio da identificação de (possíveis) “momentos de intensidade”; (2) em segundo, justifica-se a realização de um grupo focal, com o objetivo de problematizar os efeitos dessas experiências em percursos de formação docente. Assim sendo, o capítulo propõe um recorte pautado pelo viés das intensidades e, em seguida, expõe as razões para a escolha do grupo focal como técnica de pesquisa.

O quinto capítulo – *O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente* abarca a análise dos portfólios, bem como das discussões oriundas do grupo focal, com vistas a problematizar de que modo as experiências com a arte e a cultura sugerem certos modos de ser e agir inerentes à docência. Para tanto, analisa, prioritariamente, os processos de negociação desencadeados na relação das alunas com os bens culturais e, em seguida, aponta para um certo empoderamento suscitado por essa relação. Por fim, evidencia o compromisso assumido pelas alunas no que diz respeito à sua formação cultural, relacionando-o ao que a tese denomina de constituição de um *ethos* docente.

O sexto capítulo finaliza a tese: *Sobre “renovar o homem usando borboletas”* faz uma retomada daquilo que, de alguma forma, penso que a tese deixou de contribuir, em especial, para o campo da formação de professores. São reflexões sobre a trajetória percorrida, que retificam ao mesmo tempo em que corroboram apostas de pesquisa.

## 1 CONTEXTOS

### 1.1 O TEMA

Um tema de pesquisa emerge de muitos contextos. O campo do conhecimento ao qual a investigação se vincula, certamente, é um deles. Na medida em que cada época tem suas urgências<sup>5</sup>, alternam-se as tensões e os interrogantes que orientam os trabalhos acadêmicos de um determinado período. No campo da Educação, particularmente, sobretudo a partir dos anos 90, dedica-se especial atenção aos estudos sobre formação docente, em razão, entre outros aspectos, do próprio descrédito em relação à escola e ao trabalho do professor. A virada do milênio é marcada por “[...] uma escola que busca alucinadamente um lugar na sociedade, um cotidiano em alta velocidade e cada vez mais abarrotado de informações, uma rotina pedagógica ávida por inovações, transformações, novidades” (PEREIRA, 2008a, p. 1).

Assim, em um cenário cujo imperativo é a reinvenção da escola, são estabelecidas as condições para que a “necessidade formativa docente” passe a organizar a vida do professor (YAMASHIRO, 2014). Desde então, identifica-se uma centralidade em sua figura, precisamente ações voltadas à sua formação, no âmbito das políticas públicas e das redes de ensino, assim como no que diz respeito às investigações que constituem o campo educacional. Sobre esse último, é notória, nas três últimas décadas, a visibilidade que o tema adquire na agenda dos programas de pós-graduação:

Nos eventos de pesquisa tanto internacionais quanto brasileiros – a exemplo do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe) e dos eventos nacionais e regionais da Anped –, os locais dos programas de pós-graduação em educação e os grupos de pesquisa evidenciam que o maior número de trabalhos inscritos está relacionado com a formação de professores (ALVARADO PRADA; VIEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 32).

Formar e pensar professores aparecem, portanto, como urgências do nosso tempo, visíveis em uma trama discursiva que incita e produz características

---

<sup>5</sup> Refiro-me à ideia de urgência histórica proposta por Foucault (1999), ao abordar a historicidade do conceito de dispositivo. Nesse sentido, entendo que as perguntas de pesquisa, igualmente, tendem a “responder” às urgências, aos problemas do seu tempo.

(desejáveis) de um docente que, não raras vezes, convertem-se em verdadeiros mitos. Engendrados nessa trama, em que são, a um só tempo, fonte e solução dos problemas educacionais, os professores não apenas “[...] circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação” (FOUCAULT, 1999a, p. 183); isto é, não apenas são constituídos por certos mitos, mas os tornam “naturalmente verdadeiros”, ao concebê-los como “narrativas redentoras”<sup>6</sup> para a transformação de sua prática pedagógica e, quiçá, da própria sociedade.

É em articulação a essa matriz paradigmática, marcada pela alta expectativa no trabalho docente, que a cultura – notadamente, as experiências culturais – ganha lugar nos discursos contemporâneos sobre formação de professores. Se, até meados dos anos 90, a formação cultural não era tida como uma “necessidade”, hoje, o próprio perfil<sup>7</sup> de quem opta pela carreira docente atua como produtiva linha de força, ao legitimar um discurso que opera a favor de um professor que precisa formar-se culturalmente.

Essa “necessidade”, porém, não emerge somente da suposta carência de repertório cultural do professor. A ampliação do conceito de cidadania, bem como a própria “utopia de socializar a cultura moderna”<sup>8</sup> (CANCLINI, 2003) parecem configurar-se em pontos estratégicos para a compreensão desse discurso, que integra experiências culturais à formação docente. Esses pontos, por sua vez, se fazem ver no empenho em tornar determinados bens culturais *acessíveis a todas as* pessoas.

Parece-me essencial, aqui, a especificação da expressão “determinados bens culturais”, na medida em que grande parte da discursividade acerca da formação cultural de professores, em especial a construída pelas produções acadêmicas, está

---

<sup>6</sup> Utilizo o termo “narrativa redentora” inspirada em Gustavo Fischman e Sandra Regina Sales. Para os autores, “nos cursos de formação docente, a narrativa redentora articula as intensas e ácidas críticas usadas para denunciar as escolas ‘realmente existentes’ que, de maneira dualista, são responsabilizadas por quase todos os problemas e, simultaneamente, são o último espaço da esperança de melhora social. Nessa junção crítica do imaginário sobre os professores, estes se tornam os criadores de presentes terríveis e de futuros esperançosos” (2010, p. 14).

<sup>7</sup> Sobre o perfil dos professores, ver: SOUZA, Ângelo Ricardo de. O professor da Educação Básica no Brasil. **Educar em Revista** (Curitiba, PR). [online]. 2013, n. 48, p. 53-74. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a05>. Acesso em: 23 maio 2016; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

<sup>8</sup> Ambos os pontos serão discutidos no capítulo seguinte, mais precisamente na seção 2.2 *Emergência de um discurso*.

marcada por uma ideia moderna de cultura<sup>9</sup>. Isto é, não se trata, neste caso, de uma formação que se dá pelo acesso a todo e qualquer tipo de bem cultural, mas de uma formação que, de algum modo, atue como vetor para a ampliação do universo cultural dos alunos. Nesse sentido, concepções mais amplas de cultura<sup>10</sup> aparecem, em certa medida, esmaecidas no discurso que relaciona experiências culturais à formação docente.

O tema que anuncio aqui, portanto, já abre para uma série de noções cujos sentidos são complexos e escorregadios; afinal: o que é cultura? O que é formação cultural? O que é educar a partir da experiência? Para responder a essas perguntas, mediante um olhar teórico-metodológico específico, vários autores e tópicos serão fundamentais, conforme explicitado adiante. Entretanto, é impossível não mencionar o modo como o tema e suas interrogações têm atravessado minha trajetória acadêmica e profissional, antes, propriamente, de constituir-se em problema de pesquisa. Ou seja, o ponto de partida desta tese não é outro que não o de sua relação com minhas apostas pessoais: falar sobre formação cultural de professores é, para mim, falar de uma escolha ética e política ou, nas palavras de Loponte, da própria “[...] reinvenção de um espaço político de formação” (2005, p. 99).

## 1.2 O TEMA QUE SE FAZ VIDA

Cultura e formação. Palavras que batem à minha porta, todas as manhãs, desde meados de 2008<sup>11</sup>, quando inicio o trabalho na *Tekne Projetos Culturais* – escritório voltado à organização de exposições de Artes Visuais. Lembro-me do dia em que, após entrevista com os sócios, saí cambaleando pela Rua da Praia, em razão dos sete catálogos de exposições que carregava embaixo dos braços. Naquele

---

<sup>9</sup> Neste caso, a ideia de cultura aparece “associada às ideias de progresso, evolução, educação e razão”; pressupõe “a existência de uma cultura hierarquicamente superior” e, portanto, de “um conjunto de tradições, conhecimentos e obras artísticas que deve ser acessado por todos, uma vez que se trata daquilo que ‘de melhor produziu a humanidade’” (DALLA ZEN, 2013, p. 11).

<sup>10</sup> Refiro-me ao deslocamento do conceito de cultura, chamado de *virada cultural* por Stuart Hall, que pressupõe “[...] o entendimento de que a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos” (HALL *apud* VEIGA\_NETO, 2003).

<sup>11</sup> Entre 2006 e 2008, cursei o *Máster en Gestión Cultural* da Universidade Carlos III de Madrid, cujas práticas foram realizadas na Área de Artes Visuais do Instituto Cervantes. Em maio de 2008, retorno a Porto Alegre e começo a trabalhar na produção de exposições de arte.

momento, o exíguo cachê previsto pelo projeto<sup>12</sup> sequer tinha importância para mim, ao levar em conta o tesouro com que acabavam de me presentear.

Paralelamente ao trabalho com produção cultural, ingresso, no mesmo ano, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, mais precisamente para compor o colegiado da recém-criada graduação tecnológica em Gestão Cultural. Ainda sem o título de mestre, apenas com o de especialista na área, acordou-se, já no dia da seleção, que incluiria o mestrado em meus planos de curto prazo, o que, para mim, não se tratava de uma demanda nova, na medida em que vislumbrava dar continuidade à formação acadêmica. No ano seguinte, além da organização de exposições e das atividades como docente, inicio o mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, sob orientação da professora Rosa Maria Bueno Fischer.

Desde então, as palavras cultura e formação vêm ressoando de forma diferente quando batem à minha porta. Ao tomá-las como conceitos, abri-las e rachá-las, passo a me sentir, de alguma forma, responsável por elas. Não se trata mais de mobilizá-las, indiretamente, por meio da gestão cultural, mas de assumi-las como ideias-chave que movimentam minha vida profissional e acadêmica, ainda que, em última instância, essas dimensões nunca tenham estado separadas. Ou, ainda, sinto-me responsável pelo fato de essas palavras se converterem, hoje, em uma escolha ética e política para mim. Assim sendo, com a intenção de demonstrar como apostas pessoais se transformam em objeto de pesquisa, recorro a fragmentos, de matizes diversas, que compõem minha trajetória nos últimos anos; nas palavras do poeta, *a linha, uma vida inteira* (LEMINSKY, 2013, p. 178).

*O dispositivo pedagógico da arte* (2009-2011). Desenvolvi minha dissertação de mestrado<sup>13</sup>, tendo como foco as estratégias de acessibilidade<sup>14</sup> à arte empreendidas pelos museus. Com base no pensamento de Michel Foucault, optei pela análise de materiais didáticos<sup>15</sup> de exposições, em que identifiquei a produção

---

<sup>12</sup> Tratava-se da produção da exposição *Yolanda Mohalyi – No Tempo das Bienais*, realizada entre novembro de 2008 e fevereiro de 2009, no Museu Oscar Niemeyer, em Curitiba (PR).

<sup>13</sup> DALLA ZEN, Laura Habckost. **O dispositivo pedagógico da arte**. 2011. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

<sup>14</sup> Na pesquisa, a noção acessibilidade é entendida “como as estratégias adotadas para qualificar o encontro do *grande público leigo* (especialmente, alunos e professores) com a arte.

<sup>15</sup> O *corpus* constituiu-se de quatro materiais didáticos sobre a obra de Iberê Camargo, dois deles produzidos pela Fundação Iberê Camargo, um pela Pinacoteca de São Paulo e outro pelo Museu

de modalidades específicas de relação entre público e arte. Como qualquer material dessa natureza, o conjunto analisado pressupunha a existência de um interlocutor, sendo os professores o público notadamente privilegiado. Nesse sentido, umas das questões levantadas foi, justamente, “quem os materiais didáticos pensam que os professores são”? (DALLA ZEN, 2011, p. 82). Ou seja, se esses materiais são produzidos é porque existe um público, um sujeito específico a ser capturado pelo que chamei de “dispositivo pedagógico da arte”.

Embora colocada de outra forma, trata-se de uma pergunta que incide, igualmente, na escrita deste trabalho, ao considerarmos a ênfase dada às questões culturais, hoje, nos discursos sobre formação de professores. Em ambos os casos, o acesso [qualificado] à cultura é concebido como uma dentre tantas outras “necessidades formativas docentes”. Assim, pode-se dizer que é na perspectiva da suspeição frente ao entendimento de que todo o professor carece de formação cultural que dissertação e tese dirigem suas análises.

*Encontros para educadores (2010-2012)*. Como coordenadora do Programa Educativo da Fundação Iberê Camargo, entre outras atribuições, cabia a mim a organização de cursos de formação para educadores. Esses encontros tinham como objetivo institucional qualificar uma posterior visita ao museu pelos professores e suas turmas. Na ocasião, além da fala de curadores e artistas e de uma visita mediada, eram distribuídos materiais didáticos sobre a exposição recém-inaugurada. Havia, portanto, por parte da Fundação, três diferentes investimentos com vistas à formação docente: o curso em si, a visita mediada e o material; todos eles pensados, especialmente, para professores.

Essa foi minha primeira experiência no campo da formação docente. Ainda que não estivesse segura sobre a maneira mais adequada de conduzir os encontros, sempre tive a premissa de que a visita à Fundação Iberê Camargo fosse, para esses professores, um momento de prazer e não somente uma “preparação” para a posterior visita com os alunos. Uma das ações tomadas nesse sentido foi a de incluir, também, a distribuição do catálogo da exposição. Isto é, mais do que mediadores, os docentes eram, para mim, público do museu, e sua relação com a arte não deveria restringir-se ao viés educativo da mostra.

---

Oscar Niemeyer – MON, de Curitiba. Dentre eles, apenas o organizado pelo MON tinha o aluno como interlocutor privilegiado. Os demais eram direcionados a professores.

*Formação docente* (2012-2014). Pode-se dizer que minha formação pedagógica se deu no Núcleo de Formação Docente da UNISINOS. Se as questões ligadas à arte e à cultura já se delineavam como interesse de estudo, o tema da docência, do tornar-se professor, adquiriu um outro estatuto nos anos em que atuei na formação de professores da universidade. Nesse período, participei dos processos de seleção docente, do Programa de Aprendizagem para professores ingressantes; realizei assessorias a colegiados de curso e colaborei na organização das capacitações docentes, realizadas semestralmente na UNISINOS.

Foi um período de proffcuas trocas acadêmicas. Como única não licenciada do grupo<sup>16</sup>, o exercício de escuta foi fundamental e não seria exagero afirmar, tal como trata Foucault, que, de elemento em elemento, essa escuta transformou-se em um preceito de ação que, mais do que conduzir meu trabalho como professora, diz respeito, hoje, a algo que está gravado em minha alma como pode estar um oráculo (FOUCAULT, 2006a). Ou seja, as palavras escolhidas, as ênfases, o modo como me posiciono frente ao campo da formação de professores, encontram-se profundamente marcados pelas trocas estabelecidas no Núcleo de Formação Docente.

*Linguagens artístico-culturais I e II* (2012-atual). Em 2011, fui convidada para elaborar duas disciplinas que viriam a compor o novo currículo da Pedagogia, na época em fase de reformulação. Após discussão junto ao colegiado e aprovação pelos órgãos competentes da universidade, foram incluídas, na nova estrutura curricular, as atividades acadêmicas Linguagens artístico-culturais I e II. A primeira, localizada no 1º semestre, engloba as linguagens previstas nos anos iniciais do ensino fundamental: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, além de Patrimônio Cultural<sup>17</sup>. Já a atividade subsequente dá ênfase às linguagens audiovisuais – televisão e cinema – e às novas mídias.

O currículo anterior, por sua vez, contemplava as disciplinas Educação do Olhar e Educação Musical, cujas competências centravam-se em questões metodológicas referentes à presença da arte em sala de aula. Já as atividades acadêmicas atuais, embora também abordem essas questões, buscam,

---

<sup>16</sup> O grupo era composto por sete professores, além da coordenadora do Núcleo.

<sup>17</sup> Ao elaborar as competências da disciplina Linguagens artístico-culturais I, incluí referências ao Patrimônio Cultural, por considerá-lo um conteúdo transversal às demais linguagens e de extrema importância para a formação do professor.

primordialmente, ampliar o repertório cultural das futuras pedagogas. Foi a partir desse princípio, que concebe os bens culturais como mobilizadores da subjetividade docente, que o portfólio de experiências culturais foi concebido como estratégia de “avaliação formativa” (PERRENOUD, 1999) na disciplina de Linguagens artístico-culturais I (Apêndice A).

*Provocações* (2013-atual). No final de 2012, foram divulgados os resultados do Enade<sup>18</sup>, cuja prova havia sido realizada pelas alunas da Pedagogia no ano anterior. Ao analisar os resultados da avaliação, chamou a atenção do colegiado o desempenho do curso no componente “formação geral”, que apresentou mais dificuldades para as estudantes se comparado às questões envolvendo conhecimentos específicos e pedagógicos. Isto é, os conhecimentos privilegiados nos cursos de formação de professores, considerando o exame citado, sobressaíram-se no itinerário formativo das alunas.

Diante da avaliação, colocou-se como desafio para o curso criar espaços de formação que transcendessem a estrutura curricular. Nesse contexto e em consonância com o trabalho já desenvolvido pelas disciplinas de Linguagens, um grupo de professoras, do qual eu fazia parte, criou o projeto *Provocações*, que propõe a interlocução entre arte, cultura e formação de professores. Sua programação, desenvolvida a cada semestre, integra as seguintes atividades: Em debate, Conversa com artista, Ciclo de estudos, *Workshops* e Saída cultural. O projeto, por sua vez, insere-se na universidade “como uma proposição que acontece no entre, não podendo ser categorizado como atividade curricular ou de extensão” (GUEDES; DALLA ZEN, 2015, p. 69): suas ações podem integrar o planejamento de alguma disciplina, ainda que sejam abertas aos demais alunos como atividade complementar. Desde 2016, o *Provocações* não se restringe ao curso de Pedagogia, expandindo sua programação às licenciaturas da UNISINOS.

*Gerência das Licenciaturas* (2014-atual). No final de 2013, fui convidada, pela Unidade Acadêmica de Graduação, para assumir a Gerência das Licenciaturas, cuja função é pensar, estrategicamente, os cursos de formação de professores da

---

<sup>18</sup> Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE): trata-se de um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Devem, obrigatoriamente, realizar a prova, os estudantes concluintes que tenham expectativa de conclusão do curso até metade do ano seguinte à realização da prova, ou que tenham cumprido oitenta por cento ou mais da carga horária mínima do currículo do curso da Instituição de Ensino Superior (IES).

UNISINOS junto às respectivas coordenações. Desde o princípio, tive o apoio de um comitê, constituído por professores com experiência na área, a fim de garantir que futuras decisões estivessem alinhadas aos princípios que regem as licenciaturas desde sua implantação. Isto é, ainda que uma das incumbências fosse, justamente, repensar esses cursos, uma das preocupações foi, e segue sendo, criar outros modos de conceber a formação docente, sem desconsiderar a sólida tradição das licenciaturas na instituição.

Atualmente, pode-se dizer que uma das marcas impressa nos cursos é a relação estabelecida entre arte, cultura e formação docente. Alunos, em especial da Pedagogia, História, Filosofia, Ciências Sociais e Letras, já fazem parte do público do *Provocações*. Falta, ainda, estabelecer uma vinculação com os cursos de Matemática, Física, Biologia e Educação Física, na medida em que o projeto, mais do que instrumentalizar os alunos para o trabalho com as linguagens artístico-culturais, convoca outros olhares sobre a própria docência, a qual, “imersa em um discurso pedagógico prescritivo e sensato, deixa-se impregnar pouco pelas provocações que a arte nos traz” (LOPONTE, 2013, p. 3). É notória, neste caso, a forma como uma aposta pessoal e, portanto, política, se faz ver não apenas em sala de aula ou como tema de pesquisa, mas nos diferentes espaços em que atuo no contexto universitário.

*Cultura e Formação* (atual). Em 2015, em razão da publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores<sup>19</sup>, iniciamos, na universidade, as discussões sobre a reformulação do currículo das licenciaturas. A fim de se atender às diretrizes e, paralelamente, definir-se prioridades no percurso formativo dos alunos, a relação entre cultura e formação foi objeto de debate. Mobilizados, possivelmente, pelas repercussões do *Provocações*, as coordenações julgaram importante a abordagem do assunto; entretanto, como um campo de lutas, conflitos e negociações, a nova estrutura curricular parecia, à primeira vista, não comportar mais uma atividade compartilhada, ou seja, voltada a todos os cursos em questão.

---

<sup>19</sup> Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Convencida, porém, de que se fazia necessário incluir a temática nos currículos, articulei junto à coordenação do Humanismo Social Cristão<sup>20</sup>, cujo foco é garantir a formação integral dos alunos, a inserção de mais uma disciplina no eixo<sup>21</sup>. Esta, por sua vez, priorizaria tópicos referentes à cultura e à formação e seria obrigatória para os licenciandos. A proposta teve uma acolhida generosa e, a partir do segundo semestre de 2017, quando os novos currículos entram em vigência, as condições estarão criadas para que cada aluno, comprometido com seu projeto de formação, possa contaminar-se por uma relação com o mundo e, por que não?, com a docência, mediada pelas artes e a cultura de modo geral.

\*\*\*

Poderia ter escolhido outros tantos fragmentos para compor o mosaico da minha trajetória acadêmica e profissional; entretanto, priorizei os que evidenciam como o tema da pesquisa se faz vida em meu cotidiano. Tal opção se dá na medida em que, na direção do que propõe Fischer, “teses e dissertações ganham em densidade se [...] pudermos incursionar, de alguma forma, pelos corredores das instituições, pelos labirintos de nossa própria experiência pessoal, profissional, com a temática em foco” (2002, p. 64), de modo a tornar o texto mais vibrante, mais vivo, mais mobilizador de nós mesmos e daqueles que nos leem (FISCHER, 2005). Nesse sentido, fragmentos de vida e, sobretudo, da minha experiência em sala de aula, estarão imersos no decorrer de toda a escrita.

### 1.3 A VIDA QUE SE FAZ PESQUISA

Diante do exposto, parece um tanto redundante afirmar que se trata de uma investigação em que estou diretamente implicada; implicação que se dá não apenas pelo fato de incursionar, na escrita, pelo meu cotidiano pessoal e profissional, mas, fundamentalmente, por eleger produções de alunas como disparadoras da pesquisa. Desde que assumi a disciplina Linguagens artístico-culturais I, propus, como

---

<sup>20</sup> Em uma perspectiva integral e transdisciplinar, o eixo do Humanismo Social Cristão integra todos os cursos da universidade, desdobrando-se em disciplinas com foco em: Ética, Formação Antropológica e América Latina. A partir de 2017, a atividade Cultura e Formação passa a fazer parte desse núcleo de disciplinas.

<sup>21</sup> Como gestora, tenho estado à frente da revisão dos currículos das licenciaturas e, nesse sentido, coube a mim estabelecer uma aproximação com a coordenação do Humanismo Social Cristão, a fim de discutir a viabilidade da inclusão de mais uma temática no eixo.

instrumento de avaliação, a realização de um portfólio de experiências culturais. Com vistas a uma maior individualização das trajetórias de formação (PERRENOUD, 1999), os portfólios, por sua vez, parecem produzir nas alunas um pensamento sobre si mesmo, que as faz repensar seu repertório cultural em articulação com a preparação para a docência, o que corrobora a elaboração dos portfólios como atividade formativa.

O fato de narrar experiências culturais vividas inquieta, de modo especial, as alunas. Muitas dúvidas surgem no decorrer do semestre, tanto no que diz respeito aos critérios de avaliação (afinal, o que será avaliado no trabalho?), como no que se refere ao caráter “cultural ou não” das experiências escolhidas. Embora indique que estas devam restringir-se às linguagens trabalhadas na disciplina, o que seria uma “experiência musical”, por exemplo, abre para uma infinidade de possibilidades, que vão do concerto de música erudita a festas juninas escolares. Esse movimento de suspeição, por si só, apresenta-se como potência formativa, na medida em que as alunas passam a interrogar-se que experiências, de fato, acrescentariam algo novo à sua “coleção particular de exemplos”<sup>22</sup> (DE DUVE, 2009) – objetivo central do portfólio.

Foi, justamente, essa potência formativa que apontou para a necessidade de desenvolver a pesquisa de doutorado. Tal como apresentado anteriormente, o tema se faz presente, para mim, em diferentes espaços sociais; no entanto, como delimitação do objeto de estudo, escolhi o perímetro onde me sinto mais viva e, portanto, mais implicada, no contexto da minha atuação acadêmica e profissional: a sala de aula. É sobre esse espaço em que cada vida “[...] é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis” (CALVINO, 1990, p. 138), que lanço luz nesta investigação. Afinal, como experiências culturais remexem e reordenam modos de ser e de agir, no que tange à constituição de um *ethos* docente?

---

<sup>22</sup> Thierry De Duve afirma que a arte não é um conceito, mas, sim, “uma coleção de exemplos, diferente para cada um” (2009, p. 51). Ao eleger a elaboração de um portfólio como instrumento de avaliação, parto do entendimento de que a formação cultural de professores pode ser lida a partir dessa grade de inteligibilidade, na medida em que as singularidades produzidas no decorrer das experiências culturais constituem um aparato de leitura para cada sujeito, o que pode ser descrito como a criação de uma coleção particular de exemplos.

A fim de dar a esse questionamento um maior rigor acadêmico, decidi ampliar o levantamento de dados, a partir da realização de um grupo focal sobre a temática. Para selecionar as participantes, houve um recorte pautado pelo viés das intensidades, cujo embasamento teórico-metodológico é detalhado no capítulo 4 do trabalho. Por meio, então, da análise preliminar dos portfólios e, posteriormente, das discussões desencadeadas pelo grupo focal, pretendi aprofundar a compreensão gerada pelo meu olhar como formadora de professores, convertido, agora, em problema de pesquisa, qual seja: *ao apostar nas possibilidades de um pensamento em Educação elaborado a partir da experiência, cabe perguntar: qual o lugar das experiências culturais, particularmente, na constituição de um ethos docente? Ou, ainda: como as experiências com a cultura produzem efeitos nos modos de ser e de agir de futuras pedagogas, na medida em que constituem processos de formação para os quais o sujeito se dispõe?*

Essas intenções mais abrangentes foram desdobradas nas seguintes questões norteadoras:

*Sob que condições o acesso aos bens culturais se configura, hoje, como uma “necessidade formativa docente”? E como essa “necessidade” aparece construída em uma trama discursiva que, de algum modo, orienta a formação do professor?*

*Ao estabelecer uma memória discursiva acerca da ideia de cultura como instância formativa, que relações são possíveis estabelecer entre formações históricas anteriores e o modo como essa ideia se reatualiza como descontinuidade e como transformação?*

*Uma vez que reivindico a legitimidade das experiências culturais no processo de formação docente, como tomá-las em suas intensidades, sem com isso fixá-las em “padrões de inteligibilidade”?*

Para tanto, opto por uma análise de inspiração genealógica, ancorada nos estudos de Michel Foucault, ao traçar um caminho teórico que parte do presente em direção ao passado, como forma de compreender rupturas e continuidades frente ao objeto da pesquisa. A investigação, portanto, configura-se como “[...] um exercício de cruzamento de dados históricos com discursos contemporâneos” (OHLWEILER, 2014, p. 25). Esse cruzamento de dados se faz presente desde o capítulo 2 e acompanha as discussões subsequentes da tese, uma vez que procuro, a todo o

momento, identificar pontos de intersecção entre práticas, tempos e singularidades, que marcam, em especial, as relações entre experiência, cultura e formação.

Nessa perspectiva, primeiramente, lanço um olhar genealógico sobre a formação cultural de professores, ao buscar identificar algumas das condições que estão envolvidas na sua constituição. Reúno, assim, “[...] pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos (FOUCAULT, 1999b, p. 15), na tentativa de compor uma matriz onde localizo pontos estratégicos que tornam verdadeiro, hoje, o discurso que vincula experiências culturais à formação docente. Esses pontos, por sua vez, parecem estar conectados a um enunciado que os interliga e mesmo os torna possíveis: o da “necessidade formativa docente”, problematizado por Yamashiro (2014) em sua tese de doutorado.

Em um segundo momento, resgato os conceitos de *Paideia*, *Bildung* e *Hallbildung*, não na intenção de estabelecer um “antes-agora-depois” da concepção de cultura como instância formativa, mas de tratá-la como um domínio que implica “[...] a existência de um acúmulo, de uma memória, de um conjunto de já-ditos” (FISCHER, 2001, p. 220), o qual se reatualiza como descontinuidade e como transformação. Para tanto, trago autores conhecidos por sua produção científica sobre determinado conceito, bem como um ou outro comentador seu. No caso da *Paideia*, o livro de Werner Jaeger (1995), de título homônimo, é o principal condutor das discussões. Já em relação à noção de *Bildung*, tomo como referência as análises de Antoine Berman (1983). Por fim, trato do questionamento frente à validade das concepções clássica e moderna de formação do homem, proposto por Theodor Adorno e Max Horkheimer, com ênfase no conceito de *Hallbildung* (1985; 1999).

Em um movimento de atualização das noções acima, sugiro precauções quanto ao uso, hoje, de termos caros para a tese: experiência, cultura e formação, visando à construção de um entendimento próprio acerca da formação cultural de professores. Esse entendimento, por sua vez, aparece sustentado pelas relações que Jorge Larrosa (2015) estabelece entre experiência e o campo pedagógico; pela revisão crítica feita por Zygmunt Bauman (2012) sobre o conceito de cultura; e por uma ideia de formação pautada pelos estudos de Rosa Maria Bueno Fischer (2009, 2011) e Luciana Gruppelli Loponte (2005), que articulam os últimos textos de Foucault aos processos de formação na contemporaneidade.

Como forma de reivindicar um outro lugar para esses conceitos (experiência, cultura e formação) no campo da formação de professores, proponho um percurso teórico-metodológico que não privilegie, unicamente, os “efeitos de sentido” das experiências culturais. Com base nos Estudos da Presença de Hans Ulrich Gumbrecht (2010), são definidas regras teóricas para uma análise preliminar dos portfólios de experiências culturais, parte integrante do *corpus* de pesquisa. Opto, também, pela realização de um grupo focal com algumas de suas autoras, uma vez que me interessa a produção de dados sobre tópicos específicos, a partir da interação entre o grupo. Para guiar-me na condução dos encontros, debruicei-me em estudos sobre metodologias de grupo, especificamente os desenvolvidos por Rosaline Barbour (2009), Uwe Flick (2009) e Maria Cláudia Dal’Igna (2012).

Por fim, problematizo a dimensão que as experiências culturais assumem na maneira de ser e de se conduzir de professoras em formação. Para tanto, parto do pressuposto de que a constituição do que denominei *ethos* docente<sup>23</sup> requer todo um trabalho de si sobre si mesmo que induz à transformação, e cuja mobilização, neste caso, estaria vinculada à relação com os bens culturais. Nesse sentido, minha aposta diz respeito à função *etopoiética* assumida pelas experiências culturais na vida de alunas do curso de Pedagogia, ao considerar os efeitos que essas experiências podem ter “[...] na natureza do sujeito, ou melhor dizendo, na sua maneira de agir, no seu êthos” (FOUCAULT, 2010a, p. 211).

---

<sup>23</sup> Em uma mesma direção, Eli Fabris e Maria Cláudia Dal’Igna (2015) propõem a ideia de “*ethos* de formação” para pensar as relações que os alunos do Pibid conseguem estabelecer consigo e com os outros durante seu processo de formação. O Pibid é um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), desenvolvido por universidades brasileiras em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com vistas à qualificação da formação inicial de professores. Assim como as autoras, assumo a grafia *ethos*, sem acento, ao considerar que ela é mais apropriada para os meus argumentos.

## 2 CULTURA COMO “NECESSIDADE FORMATIVA DOCENTE”

Lançar um olhar genealógico sobre a formação cultural de professores pressupõe pensá-la em sua irrupção histórica, isto é, pensar em como essa ênfase dada à formação constitui-se como “necessidade” de uma época, em um certo lugar. Trata-se, assim, de conceber o discurso que vincula experiências culturais à formação docente não como estrutura permanente, mas como um discurso que emerge em um cenário bastante específico e, portanto, com características igualmente singulares. Nesse sentido, embora se identifique uma memória discursiva no que tange à noção de cultura como instância formativa<sup>24</sup>, são as condições que permitem a reatualização dessa noção, notadamente no campo da formação de professores, a primeira discussão proposta no capítulo.

Após, então, debruçar-me sobre as condições de emergência do discurso em questão, procuro mostrar como ele aparece distribuído em espaços que, de algum modo, orientam a carreira docente hoje. Início pelo mapeamento de pesquisas realizadas, sobretudo, na última década, cujo foco são as relações entre arte, cultura e formação de professores. Estas, além de indicarem o enfoque dado ao tema pela academia, também delimitam o território de onde parti para investigar meu objeto. Em seguida, lanço um olhar para as políticas públicas que, balizadas pela ideia de democratização cultural, agem diretamente na vida dos cidadãos e, em especial, dos professores. Por fim, proponho um percurso pelas diretrizes que norteiam a formação docente no Brasil, bem como pelo desdobramento dessas diretrizes nos currículos de Pedagogia (licenciatura privilegiada nesta pesquisa), ao atentar para o espaço dado às artes e à cultura nesses documentos.

O agrupamento dessas ênfases integra o subcapítulo *Evidências de uma discursividade*, cuja divisão em três partes, antes de distinguir materialidades discursivas autônomas: pesquisas, políticas e currículos, visa compor, “[...] a partir de relações corretamente descritas, conjuntos que não seriam arbitrários, mas que, entretanto, teriam permanecido invisíveis” (FOUCAULT, 2010b, p. 32) se tratados isoladamente. Ou seja, a distribuição do discurso acerca da formação cultural de professores, ainda que organizada por meio de três ênfases, não pode ser tratada

---

<sup>24</sup> Este tópico configura-se na principal discussão do capítulo 3 – *Experiência, cultura e formação: relações conceituais*.

isoladamente, na medida em que essas materialidades discursivas emergem no mesmo pano de fundo histórico.

## 2.1 EMERGÊNCIA DE UM DISCURSO

Falar em formação cultural de professores é falar em formação de formadores e, portanto, implica discorrer sobre o investimento naquele sujeito que, com a licença poética de Leibniz, faz dançar os ursos<sup>25</sup>. Quando, a partir da década de 1950, a compreensão sobre uma docência vinculada a valores religiosos passa a conviver com um modelo que incorpora valores profissionais (VICENTINI; LUGLI, 2009), criam-se as condições para que enunciados concernentes a essa profissionalização venham a ocupar uma “função de existência”. Dentre esses enunciados, está o da “necessidade formativa docente” que, ao dispersar-se pelo campo discursivo da formação de professores, sustenta o discurso que vincula experiências culturais à formação docente.

Isto é, na medida em que entendemos o enunciado como “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que (elas) apareçam, como conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2010b, p. 98), é possível conceber a materialidade do discurso sobre formação cultural de professores, precisamente, como conteúdos atravessados, neste caso, pela “necessidade formativa docente”. Certamente, há outros enunciados que se associam ao discurso em análise, entretanto, parece-me que a “necessidade” de formação, ao entrar na ordem do discurso sobre profissionalização docente no Brasil (YAMASHIRO, 2014), adquire uma potência que merece destaque.

Yamashiro aponta para o fato de a “necessidade formativa docente” estar “[...] se constituindo como uma realidade que dá condições à implementação de uma biopolítica de formação da população docente” (2014, p. 120), da qual emergiria, neste caso, o discurso que articula as artes e a cultura à formação de professores. No entanto, ainda que o foco da autora seja esse, não é objetivo da tese abordar essa

---

<sup>25</sup> A frase atribuída ao pensador alemão Wilhelm Leibniz é, precisamente: “A educação pode tudo: ela faz dançar os ursos”.

formação na perspectiva do exercício do biopoder e da racionalidade neoliberal<sup>26</sup>. Ao valer-me do conceito desenvolvido por Yamashiro, interessa-me, antes, o saber produzido pelo enunciado em questão, em especial a partir da década de 1990, cujos efeitos são notados na própria proliferação de pesquisas sobre formação docente.

Lembro que essa década esteve marcada, principalmente em âmbito nacional, como um período de grande descrédito em relação à escola e ao trabalho mesmo do professor. Porém, é importante notar que na América, embora o panorama de crise na educação tenha se convertido em problema político de primeira grandeza na segunda metade do século XX (ARENDR, 2005), é possível afirmar que, desde Comenius, existe uma espécie de “crise periódica”, cujas oscilações mantêm-se até hoje. Em outras palavras: essas oscilações, ou melhor, conforme a crise ganha uma configuração, ela ganha novas respostas.

Assim, na década de 1990, de modo a repensar um ensino que desse conta dos desafios do seu tempo, temos, no que diz respeito à instituição escolar, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional<sup>27</sup>, que flexibiliza os currículos e elege temáticas transversais para compor sua estrutura, ao mesmo tempo em que a academia se volta aos estudos sobre formação docente:

[...] os professores passam a ser o alvo privilegiado da disputa entre doutrinas pedagógicas que defendem a autonomia, o construtivismo, o interacionismo, o sócio-interacionismo, a interdisciplinaridade, a inclusão, a emoção, as inteligências, as competências, o currículo crítico e emancipador. Enfim, um sem número de palavras mágicas que lutam entre si pela conquista do lugar principal na prática pedagógica (PEREIRA; RATTO, 2008, p. 128).

Ou seja, investe-se no currículo, mas investe-se, acima de tudo, na formação do professor, por meio de uma diversa produção discursiva sobre o tema. Um *sem número de palavras mágicas* disputam significados no campo de lutas que circunscreve a formação docente, convertendo os professores, a um só tempo, em fonte e solução dos problemas educacionais<sup>28</sup>. Uma vez que se apropriam das

---

<sup>26</sup> Essas discussões estão presentes nos cursos *Em Defesa da Sociedade; Segurança, Território, População; e Nascimento da Biopolítica*, ministrados por Foucault, entre 1975 e 1979, no Collège de France.

<sup>27</sup> Lei Nº. 9394/96.

<sup>28</sup> O texto introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cuja elaboração ocorre durante a década de 1990, mais precisamente entre 1995 e 1998, “era muito claro ao indicar que o sucesso da nova política e a mudança do quadro da má qualidade do ensino da escola básica eram

*palavras mágicas*, eles, os docentes, seriam capazes de transformar sua prática pedagógica, “as condições da escola, da educação e da sociedade” (ANFOPE, 2000, p. 9).

Nesse sentido, é possível inferir que o enunciado “necessidade formativa docente” encontra legitimidade e validação institucional em razão, entre outros aspectos, da farta produção acadêmica acerca da formação de professores<sup>29</sup>. Essa produção, por sua vez, tem funcionado, estrategicamente, como saberes que orientam a elaboração de políticas públicas e diretrizes curriculares, as quais, ao lado das próprias pesquisas, compõem os espaços de dispersão discursiva contemplados na análise sobre formação cultural de professores, conforme veremos na seção seguinte.

Ou seja, trata-se de uma dispersão que ocorre em tempo e contexto singulares, especificamente a partir da década de 1990, no Brasil. É diante desse cenário, em torno do enunciado “necessidade formativa docente”, que discuto tópicos relativos à temporalidade do discurso sobre formação cultural de professores. Isto é, estamos falando de um discurso que, embora à primeira vista possa ser pensado para além das fronteiras nacionais, ganha contornos bastante distintos ao problematizarmos sua emergência em outros lugares, especialmente em países de origem anglo-saxônica.

Em uma rápida pesquisa em bases de dados e sites de busca, notaremos que, nesses países, a ideia de formação cultural de professores<sup>30</sup> aparece associada aos conceitos de interculturalidade e diversidade cultural. Assim sendo, trata-se de ênfases que diferem da noção trazida pela pesquisa, a qual pressupõe um processo de formação mobilizado pela experiência com as artes e a cultura, sem privilegiar, contudo, os conceitos mencionados. É interessante ressaltar que o número de

---

centralmente uma questão da ‘má qualidade de formação que tem sido ministrada’” (GARCIA, 2015, p. 61).

<sup>29</sup> Não por acaso é no começo da década de 1990 que o GT Licenciaturas da Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) ganha uma nova identidade teórico-metodológica, incluindo aí a mudança de nome para GT Formação de Professores. Torna-se, com isso, o maior GT em quantidade de participantes, e até hoje costuma receber o maior número de pesquisas a serem avaliadas para apresentação nos eventos da Anped. Sobre isso, ver o seguinte trabalho: BRZEZINSKI, Iria. GT 8: A pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 anos de história. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2008, Caxambu. Anais. Caxambu: Anped, 2008.

<sup>30</sup> A pesquisa foi realizada utilizando os seguintes termos: *cultural teacher education*; *teacher education + culture*; e *culture competence + teacher*.

ocorrências aumenta ao substituímos a expressão “formação cultural” por “competência cultural”, que aponta, prioritariamente, para o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes, como forma de promover e qualificar o diálogo intercultural.

Trago um exemplo em que essa concepção atravessa o discurso sobre formação de professores no contexto norte-americano. No site da *National Education Association* – NEA, voltado a professores de escolas públicas, há um artigo na seção *Teaching Strategies*, intitulado *Diversity Toolkit: Cultural Competence for Educators*. Tanto a seção em que está publicado, como o próprio nome do artigo, inscrevem a noção de competência cultural como “estratégia de aprendizagem”, como algo que pode ser aprendido por meio de uma “cartilha” ou mesmo de um “kit” para a diversidade cultural.

Esse breve parêntese, antes de configurar-se em objeto de estudo da tese, faz ver o quanto as relações entre cultura e formação docente são produzidas a partir de urgências históricas distintas: enquanto no Brasil a *urgência* está em formar “para as artes e a cultura”, em função, entre outros aspectos, do perfil de quem opta pela carreira docente hoje, em outros países a *urgência* está em formar “para outras culturas”, estabelecida, possivelmente, pelos altos fluxos imigratórios desses lugares. Ou seja, o discurso sobre o qual lanço luz responde a uma urgência histórica do contexto brasileiro, o que não significa, porém, que ele esteja circunscrito apenas a esse contexto. Tanto há a preocupação, como formam-se professores “para as artes e a cultura” em outros países; a diferença talvez seja o fato de essa formação, precisamente, não se constituir, para eles, como uma “necessidade formativa docente”.

É por essa razão que Foucault (2010b) assinala que a descrição da função enunciativa coincide com a descrição das formações discursivas. Isto é, na medida em que o enunciado em questão “mantém relação com o campo dos discursos educacionais referentes à formação docente” (YAMASHIRO, 2014, p. 124), é possível definir um conjunto de condições de existência para o enunciado, bem como para o campo discursivo que lhe é concernente. Desse modo, elenco agora alguns pontos estratégicos que, ao que me parece, estão imbricados com a emergência da ideia de cultura como “necessidade formativa docente”, ainda que, com isso, não sejam estabelecidas relações diretas de causalidade.

### 2.1.1 Ampliação do conceito de cidadania

Primeiro ponto: ampliação do conceito de cidadania. Em uma perspectiva mais ampla, penso que é possível identificar nesse ponto uma primeira delimitação cronológica. Com o término da Segunda Guerra Mundial, como tentativa de se dar uma resposta aos países arrasados pelo conflito, emerge outra forma de capitalismo, “mais organizado, controlado pelo Estado, que intervém na economia não somente para regulá-la” (GORCZEVSKI; MARTIN, 2011, p. 53). Nessa perspectiva, a intervenção do Estado, por meio do investimento em políticas sociais e redistributivas, é concebida como indispensável, no sentido de eliminar qualquer obstáculo que impeça o cidadão de alcançar sua independência.

Dessa forma, com a ascensão do que ficou conhecido como Estado de Bem-Estar-Social, os direitos civis e políticos dos indivíduos são tidos como insuficientes para que essa independência seja alcançada. E é nesse contexto de consolidação de um Estado tutelar que identificamos a ampliação do conceito de cidadania, já não restringido à participação política ou à ideia de um “indivíduo dotado de liberdade e responsável pelo exercício de seus direitos” (GORCZEVSKI; MARTIN, 2011, p. 50). Assim, embora não seja intenção abordar a historicidade desse conceito, acredito que pensá-lo como descontinuidade, na medida em que ele instaura uma ruptura específica, seja importante para compreendermos a relação entre essa ruptura e a emergência do discurso sobre formação cultural de professores.

Certamente, o que dá tônus à ampliação é o entendimento de que “cidadão é aquele que tem direito a ter direitos” (Ibidem, p. 53), especificamente, direitos sociais que passam a ser garantidos pelas constituições nacionais. A garantia desses direitos, por sua vez, exige um investimento significativo em políticas sociais e redistributivas, cujos efeitos, como sabemos, são a longuíssimo prazo. Não por acaso o filósofo, escritor e político italiano Norberto Bobbio, a quem lhe afirmava que estaríamos vivendo a Era dos Direitos, lembrava “[...] que esta deveria se denominar, na verdade, a Era da *Expectativa* dos Direitos” (BOBBIO *apud* COELHO NETTO, 2011, p. 6, grifos do autor); expectativa de direito a serviços essenciais, como saneamento básico, habitação, educação e cultura.

A ressalva de Bobbio explica, em alguma medida, o fato de o Estado Neoliberal<sup>31</sup> ainda priorizar investimentos dessa ordem em sua organização, embora com contornos distintos e aportes financeiros significativamente menores. Longe de serem consenso, uma vez que fortemente criticados por determinados setores da sociedade, os direitos sociais seguem pautando as políticas emancipatórias em curso, além de estarem atrelados à consolidação de uma ideia de cidadania implicada com esses mesmos direitos; ideia que pode ser vista como principal legado do Estado de Bem-Estar Social.

Assim sendo, é reconhecida, hoje, a indissociabilidade entre cidadania e direitos sociais, estes positivados, em âmbito internacional, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e detalhados, posteriormente, por meio do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966)<sup>32</sup>. Nesse sentido, podemos dizer que o direito à cultura, ou direitos culturais, é um desdobramento dos direitos humanos e pressupõe, entre outros aspectos, a participação do cidadão na vida cultural. Os direitos culturais, porém, são considerados direitos assimétricos: “o direito está claro, o dever nem tanto. Isso talvez porque a ideia dos direitos culturais se prenda demasiado à noção de necessidades culturais. Quais são as necessidades culturais de uma dada pessoa?” (COELHO NETTO, 2011, p. 9).

Opta-se por falar em necessidades haja vista que elas “[...] parecem (apenas ilusoriamente) ser mais definíveis porque... coletivas” (Ibidem, p. 10); no entanto, resta outra pergunta: quais seriam as necessidades culturais a serem supridas pelo Estado, como forma de garantir ao cidadão o exercício de seus direitos? Trata-se, evidentemente, de questões cuja complexidade impede de esgotá-las no contexto desta tese, embora de extrema relevância para os estudos que articulam discussões culturais às doutrinas jurídicas. Desse modo, em uma perspectiva mais ampla, detenho-me ao direito de acesso à cultura como pressuposto da cidadania:

*Acesso é frequentemente descrito como uma condição imprescindível para a participação das pessoas na sociedade como membros com plenos*

---

<sup>31</sup> De modo geral, podemos dizer que o Estado Neoliberal teve sua ascensão em meados da década de 1970, quando o Estado de Bem-Estar Social sofre restrições no que tange à assistência à população.

<sup>32</sup> O Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais é promulgado em 1966, embora entre em vigor somente dez anos depois. No Brasil, por sua vez, a ratificação do documento ocorre em 1992.

direitos e responsabilidades. Trata-se de um conceito ligado à inclusão, representação e *promoção da cidadania*. O acesso aos serviços e às expressões culturais vem lentamente se transformando na fundamentação da maioria das políticas culturais (LAAKSONEN, 2011, p. 49, grifos meus).

De acordo com a autora, o acesso à cultura tem balizado grande parte das políticas culturais, a partir da introdução de noções como direitos culturais e democratização da cultura na elaboração dessas políticas (Ibidem, p. 51). Ainda que essas noções não se restrinjam ao acesso a bens culturais legitimados, mas digam respeito, igualmente, à participação efetiva do cidadão na produção de cultura, é notório o quanto a relação entre cidadania e cultura aparece circunscrita à questão da acessibilidade e, por que não?, à própria utopia de socializar a cultura moderna.

### **2.1.2 Utopia de socializar a cultura moderna**

Como acabamos de ver, um dos direitos que pressupõe o exercício da cidadania é o acesso a bens culturais, estratégia privilegiada hoje por grande parte das políticas públicas da área. Essa estratégia, ao que parece, está intimamente ligada aos movimentos básicos que constituem a modernidade na América Latina, em especial o denominado por Canclini (2003) de “projeto democratizador”, que confia à educação e à difusão da arte e de saberes especializados uma evolução racional e moral da sociedade.

Para o autor, a conquista de uma (suposta) cidadania cultural seria pensada, nesse contexto, “[...] como se se tratasse de anular a distância e a diferença entre artistas e público, como na *utopia de socializar a cultura moderna*” (2003, p. 155, grifos meus), no empenho em tornar os bens culturais *acessíveis a todas* as pessoas. Ou seja, a ideia de acessibilidade, aqui, está implicada com a própria formação de público para as artes e a cultura, em uma tentativa de alinhar a interpretação do receptor com os significados já legitimados dos bens culturais (CANCLINI, 2003). Ser cidadão, neste caso, significa não apenas ter acesso a determinados bens, mas poder fruí-los com capacidade interpretativa.

Identificamos, portanto, uma centralidade do público na gênese dessa utopia, cuja raiz pode ser encontrada nas políticas culturais francesas dos anos 60 do século

passado<sup>33</sup> (LOPES, 2009). Uma das iniciativas de maior visibilidade nesse aspecto foi a criação, em 1959, do Ministério de Assuntos Culturais francês. Confiado a André Malraux, o órgão tinha como objetivos: tornar acessíveis as obras capitais da humanidade e, em primeiro lugar, as da França, ao maior número possível de franceses; proporcionar a mais vasta audiência ao patrimônio cultural francês; e favorecer a criação das obras de arte e de espírito que o enriquecem (CAUNE *apud* LOPES, 2009). Isto é, André Malraux, ao definir objetivos sistemáticos do papel do Estado nas esferas culturais e artísticas, não apenas põe em marcha o projeto civilizador francês, mas também dá à luz a compreensão do que seria uma política cultural. Nesse sentido, “a ambição de tornar acessíveis as obras da humanidade ao maior número possível de pessoas” (Ibidem, p. 2) age como discurso-gatilho, no que diz respeito à formulação de políticas públicas que têm o Estado como centro irradiador da difusão cultural.

Outro exemplo dessa utopia, para que não fiquemos restritos à estruturação do próprio Ministério, foi a multiplicação, no país, das chamadas casas de cultura. Ao atentarmos para o nome desses espaços, é possível estabelecer uma relação entre, pelo menos, duas definições atribuídas à palavra casa: “lugar destinado à moradia” e “reunião de bens de uma família”. Analogamente, falamos de espaços em que os bens da “grande família francesa” encontram-se à disposição da população, com vistas a um encontro que, em uma perspectiva evolucionista, indicaria a passagem da instrução pública obrigatória à educação popular (LOPES, 2009).

A casa é sua  
 Por que não chega agora?  
 Até o teto tá de ponta-cabeça  
 Porque você demora  
 A casa é sua  
 Por que não chega logo?  
 Nem o prego aguenta mais  
 O peso desse relógio

**Arnaldo Antunes<sup>34</sup>**

Se a casa é sua, se a casa é de *todos*, por que não chegar? Eis uma das premissas da utopia de socializar a cultura moderna: o entendimento de que cabe

---

<sup>33</sup> A participação do público na produção de cultura, por sua vez, aparece associada, em particular, aos movimentos cívicos dos Estados Unidos (LOPES, 2009).

<sup>34</sup> Excerto da música *A Casa É Sua*, de Arnaldo Antunes.

ao Estado conhecer as “necessidades culturais” de um coletivo e, então, oferecer alternativas para supri-las, oferecer uma *morada*. No entanto, como lembra Coelho Netto, essas necessidades “não se referem especificamente a um povo [...] e, sim, a indivíduos” (2011, p. 9). Estamos diante, assim, de uma noção de democratização cultural que se encontra alicerçada em uma concepção francesa de cultura e, portanto, ligada a ideais como progresso, evolução, educação e razão.

Tal compreensão configura-se em conteúdo concreto de nosso tempo quando, por exemplo, pesquisadores do campo da Educação<sup>35</sup> veem em obras de arte universalmente consagradas um “antídoto” à produção da indústria cultural<sup>36</sup>; ou, ainda, quando museus e outras instituições culturais oferecem cursos para professores, ao identificarem, nesse público, a “cultura” como uma “necessidade formativa”. Ambos os exemplos, de alguma maneira, encontram-se atravessados por uma concepção de democratização cultural associada à formação de público, mediante o acesso a determinados bens culturais.

Assim sendo, ao levarmos em conta as estratégias atuais de democratização da cultura, notaremos que a questão da acessibilidade: econômica, física e intelectual, segue em evidência no âmbito das políticas públicas, seguindo os contornos da nossa sociedade dita inclusiva. O ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em seu primeiro ano de governo, comenta que o grande desafio confiado ao então Ministro da Cultura Gilberto Gil foi “[...] o de idealizar uma política cultural *inclusiva* [...], a partir de dois pontos de vista: de um lado, promover a concretização da enorme criatividade do povo brasileiro; do outro, *oferecer ao conjunto da população amplo acesso aos bens culturais*” (2003, grifos meus)<sup>37</sup>. Lula complementa:

Muitas vezes nós ouvimos, pelos cantos desse país, que o povo brasileiro não gosta de arte, que o povo brasileiro não gosta de música clássica, não gosta de pintores; que não gosta de escultores, ou seja, há quem diga que o Brasil é vocacionado apenas para o samba ou para o carnaval. Eu queria chamar a atenção dos artistas, porque o povo gosta, o povo adora. Mas é humanamente impossível as pessoas gostarem do que não veem. É

<sup>35</sup> Esta constatação ficará mais clara ao longo da seção 2.2 *Evidências de uma discursividade*, especialmente nas discussões sobre as pesquisas acadêmicas.

<sup>36</sup> O termo “indústria cultural” foi usado pela primeira vez por Theodor Adorno e Max Horkheimer (pensadores da Escola de Frankfurt) no livro *Dialética do esclarecimento* (1986). Este conceito será tratado mais adiante.

<sup>37</sup> Discurso proferido durante a abertura da 4ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u54086.shtml>. Acesso em: 15 set. 2016.

*humanamente impossível as pessoas gostarem se não tiverem acesso à capacidade genial de criatividade que os artistas do mundo inteiro têm* (SILVA, 2003, grifos meus).

Ora, como ensina Foucault, esse breve fragmento de discurso carrega “[...] fragmentos de uma realidade da qual fazem parte” (2003, p. 206), de uma realidade em que democratizar o acesso à música clássica, a pintores e escultores configura-se como um dos pilares da política cultural idealizada pelo Estado brasileiro. Não se trata, portanto, de promover o acesso a bens culturais de qualquer natureza, mas àqueles bens cujos referenciais e significados estão consagrados pela sociedade. Como afirmou o ex-presidente, “a democratização das oportunidades culturais constitui uma das bases da cidadania plena” (2003), evidenciando a interligação entre os pontos estratégicos que, em conjunto com o perfil dos professores brasileiros, tornam verdadeiro o discurso que vincula experiências culturais à formação docente.

### **2.1.3 Perfil dos professores brasileiros**

A educação, ao lado da cultura, é um dos direitos sociais com vistas à constituição de uma cidadania plena, para retomar as palavras de Lula. Não é à toa que Nóvoa (2006), ao referir-se à ideia de “transbordamento da escola”, aponta o discurso da cidadania como uma de suas principais referências. Para o autor, a Escola do século XX “se foi desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante *transbordamento*, que a levou a assumir uma infinidade de tarefas” (Ibidem, p. 2, grifo do autor). Nessa perspectiva, a escola é concebida como instituição de regeneração, de salvação e de reparação da sociedade, e fortemente marcada pelo “desejo de alargar o esforço educativo ao ‘conjunto das atividades do indivíduo em formação’” (Ibidem, p. 4).

É, pois, nesse cenário de transbordamento, que “as escolas têm tomado para si o encargo de oferecer experiências culturais para professores e alunos” (LEITE, 2006, p. 38). Já na transição do século XIX para o século XX, a ação unificadora do Estado no domínio da cultura tem na escola um elemento fundamental (BOURDIEU, 2011a); entretanto, é, precisamente, na dinâmica de escolarização de todas as crianças (a chamada “escola de massas”), empreendida no Brasil na década de 1990,

que o acesso à cultura pelos sujeitos escolares é tido como estratégia de reparação da sociedade. Parte-se do entendimento de que a escola é uma ponte profícua entre os alunos e determinados bens culturais, na medida em que essa relação não estaria estabelecida no seio das camadas populares, agora escolarizadas.

Se à escola cabe a responsabilidade de ampliar a dimensão expressiva e criativa de alunos e alunas, familiarizando-os com um mundo cultural alheio ao cotidiano de suas vidas, é premente a necessidade de se implementar uma política de formação profissional que preveja o desenvolvimento cultural e estético do professorado da educação básica (ALMEIDA, 2010, p. 18).

A previsão do desenvolvimento cultural e estético na formação de professores se dá, nesse sentido, de modo concomitante à universalização da educação básica e à proliferação de discursos acerca das “necessidades formativas docentes”, como visto no início do capítulo. Porém, ainda é preciso incluir nesse cenário o próprio perfil dos professores brasileiros que, imbuídos de novas missões e novos alunos e, portanto, de novas “necessidades”, tornam-se sujeitos de um discurso que os coloca na posição de quem precisa, também, formar-se culturalmente.

Ao considerarmos as experiências culturais do professor brasileiro, observaremos que elas se assemelham, em grande parte, às dos próprios estudantes (ALMEIDA, 2010). Pesquisa realizada em 2004 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)<sup>38</sup> indicou uma frequência relativamente baixa dos professores a eventos culturais (Anexo A). Em relação à participação em espetáculos teatrais, por exemplo, 52,2% apontam ir algumas vezes por ano e 17,8% nunca vão ao teatro. No caso dos museus, não é muito diferente: 14,8% dos professores declaram nunca visitar museus, sendo que a maior parte afirma ir algumas vezes por ano (50,4%). Além disso, caberia perguntar: essa frequência está relacionada a atividades escolares, ou ocorre como prática de lazer

---

<sup>38</sup> “A pesquisa ‘O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...’ aborda professores do ensino fundamental e do ensino médio, contemplando algumas de suas características sociais, econômicas e profissionais, a partir de questionários respondidos por 5.000 docentes de escolas públicas e privadas das 27 Unidades da Federação. A pesquisa foi adaptada a partir do estudo realizado pelo Instituto Internacional de Planeamiento de La Educación – IPE/ UNESCO, em Buenos Aires” (UNESCO, 2004, p. 17).

do professor? A maneira como foi construída a pergunta não nos permite fazer essa inferência.

A atividade realizada em maior número pelos docentes, por sua vez, ocorre em âmbito doméstico: 33% comentam assistir a filmes em casa, pelo menos, uma vez por semana, e outros 32,1% dizem fazê-lo uma vez ao mês. Esses dados expressam, em certa medida, o repertório cultural de grande parte do professorado brasileiro, embora devam ser relativizados tanto em função de sua desatualização, como levando-se em conta fatores como a escassa oferta cultural de alguns municípios<sup>39</sup> e o alto custo de determinadas atividades.

A análise por renda (Anexo B), de alguma forma, explica as diferenças observadas entre os professores no que diz respeito à frequência a eventos culturais: “elevando-se a faixa de renda familiar do professor, aumenta a sua participação na maioria dos eventos relacionados. Além disso, as menores proporções de frequência a eventos estão nas menores faixas de renda familiar” (UNESCO, 2004, p. 93). Essa constatação, entretanto, não se restringe ao universo dos professores brasileiros: renda familiar e escolarização são fatores diretamente implicados na vida cultural de toda a população brasileira. A tendência é uma maior adesão a atividades e equipamentos culturais entre pessoas com maior renda e níveis de escolarização mais elevados (Anexo C), indicando que “ser escolarizado é um dos traços que caracterizam o consumidor contumaz de bens culturais” (SILVA, 2007, p. 20).

Nesse sentido, a atual “*proletarização do magistério*”<sup>40</sup>, evidenciada “na deterioração de seu nível de renda e na insatisfação dos professores com o próprio *status social*” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 186), explica, em alguma medida, o porquê de os discursos sobre formação cultural capturarem o sujeito professor em suas mais diversificadas possibilidades de presença, principalmente no que se refere à situação econômica e ao seu papel de formador. Em outras palavras: se à

---

<sup>39</sup> Sobre a escassa oferta cultural em alguns municípios brasileiros, ver as seguintes pesquisas: MINISTÉRIO DA CULTURA (MinC). *Cultura em números*: anuário de estatísticas culturais. Brasília: Minc, 2009; INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Perfil dos Estados e dos Municípios Brasileiros: Cultura: 2014*/IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

<sup>40</sup> “É importante assinalar que o termo *proletarização* não é empregado aqui na perspectiva marxista, da qual análises sobre a profissão docente se apropriaram no início dos anos 1980, mas sim como sinônimo de um processo de empobrecimento” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 187).

escola cabe “[...] possibilitar o acesso a variadas formas de expressão cultural, em especial no campo da arte”, sendo os professores “mediadores dessa relação” (MENDONÇA, 2010, p. 3), o perfil de quem opta, hoje, pela docência legítima o aparato discursivo que inscreve esses mesmos professores como carentes de formação cultural.

A *proletarização* do magistério se faz ver, por exemplo, em relatórios como o divulgado pela Fundação Victor Civita (FVC) em 2010, especificamente no capítulo intitulado: A atratividade da carreira docente no Brasil<sup>41</sup>. A pesquisa aponta que, nos últimos anos, aqueles que buscam a docência como profissão pertencem, em sua maioria, às classes C e D, são egressos dos sistemas públicos de ensino e tiveram dificuldades de diferentes ordens para ingressar no Ensino Superior. Ou seja, “são estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens” (FVC, 2010, p. 149). O texto prossegue: “e essa mudança de perfil trouxe implicações para os cursos de Licenciatura que estão tendo que lidar com um novo *background* cultural dos estudantes” (Idem).

Poderíamos aqui abrir um leque de considerações, como por exemplo: os fatores que levaram a profissão a perder seu valor social e econômico<sup>42</sup>; a concepção de cultura que atravessa essas pesquisas<sup>43</sup>; e mesmo no que tange à autoria de alguns dos dados referidos – uma agência de cooperação internacional (UNESCO) e uma entidade privada (FVC)<sup>44</sup>. No entanto, interessa-me atentar, particularmente,

---

<sup>41</sup> Este estudo, em específico, foi realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC).

<sup>42</sup> Um dos fatores que merece destaque é a própria universalização do ensino, iniciada nos anos 70 e atingida no começo deste século. Com isso, houve uma significativa ampliação dos investimentos estruturais, que acabaram não sendo acompanhados por investimentos na formação do professor. De algum modo, ocorreu justamente o contrário. A necessidade de um maior número de profissionais acarretou em aumento da oferta de trabalho, que precisava ser suprida em um escasso período de tempo. Diante disso, muitos professores foram admitidos sem formação adequada, dando lugar a uma proliferação de cursos na área de curta duração.

<sup>43</sup> A ideia de “riqueza cultural” no relatório da Fundação Victor Civita, por exemplo, aparece relacionada ao “acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens” (2010, p. 149), o que corrobora a discussão das seções anteriores, que associa a democratização de *certos* bens culturais à constituição da cidadania.

<sup>44</sup> Essas entidades, ou atores sociais, têm hoje reconhecido protagonismo nos debates sobre gestão escolar e formação do professor, ao buscarem “[...] concretizar soluções que coloquem o sistema educacional em sintonia com as mudanças econômicas e sociais hoje em curso e ao modelo de reestruturação produtiva que marca essa passagem de século” (PAIVA; ARAUJO, 2008, p. 217).

para os dados brutos, na medida em que eles, por si só, produzem o discurso foco de interesse da tese; ou seja, atendo-me à sinalização da mudança de perfil do professor, identificada como uma das condições para a emergência de outras e novas “necessidades formativas docentes”, entre elas a de formação cultural.

\*\*\*

Por fim, é possível dizer que os três pontos elencados: ampliação do conceito de cidadania, utopia de socializar a cultura moderna e perfil dos professores brasileiros, embora não estabeleçam uma relação de causa e efeito com o discurso em questão, quando pensados articuladamente, ajudam-nos a compreender a formação cultural de professores em sua irrupção histórica. Na medida em que o Estado assume a garantia de direitos mínimos à população, ele legitima uma noção alargada de cidadania, fortemente ligada, no caso dos direitos culturais, ao acesso a bens de natureza cultural. A relação desses bens, porém, não é neutra, e comumente aparece associada a obras universalmente consagradas, que não fazem parte do universo cultural da maioria da população, em especial no que diz respeito ao contexto brasileiro.

Assim sendo, ao considerarmos o perfil do professor brasileiro, notaremos que se trata de um grupo que, ao assumir a função de ampliar o repertório cultural de seus alunos, torna-se sujeito privilegiado de um discurso que concebe a cultura como “necessidade formativa docente”. Essa “necessidade”, por sua vez, aparece multiplicada em discursos que orientam a formação do professor, seja em discussões acadêmicas sobre o tema, em políticas públicas, ou mesmo nos currículos de licenciatura, sobretudo nos de Pedagogia. “Ora, é disso que se trata em Foucault: de estabelecer relações entre várias camadas de tramas, entre distintas (e comunicáveis entre si) camadas de multiplicidades” (FISCHER, 2004, p. 219); trata-se de seguir os rastros dos acontecimentos e deles compor, quem sabe, um outro modo de fazer história.

## 2.2 EVIDÊNCIAS DE UMA DISCURSIVIDADE

Numa palavra, talvez pudesse afirmar que a seleção de tópicos se fez aqui como um produtor de vinho escolheria, com o máximo esmero, as uvas de um belo tinto: escolho o mote da multiplicidade dos acontecimentos como aglutinador de um saboroso líquido a inspirar um jeito especial de fazer

história, filosofia, literatura, ficções, pensamento sobre o presente (FISCHER, 2004, p. 216).

A metáfora da vindima, da escolha de algumas uvas em detrimento de outras, em um intento de tornar o líquido mais saboroso, encaixa-se bem na proposta deste capítulo: seguir rastros de acontecimentos que, à primeira vista, contam a história da cultura como “necessidade formativa docente”. Na figura abaixo, procuro, justamente, ilustrar essa história, fazer ver as uvas escolhidas por mim, nesta que é uma narrativa acadêmica. Isto é, certamente há outros rastros, outros encaixes possíveis de serem feitos para a construção dessa narrativa. Entretanto, em meio a pergaminhos várias vezes reescritos, os pontos estratégicos destacados parecem conferir um sabor “equilibrado” à história, na medida em que apresentam “nuances” relacionadas à emergência do discurso que vincula experiências culturais à formação docente.

Figura 1 – Cultura como “necessidade formativa docente”



Fonte: Elaborada pela autora

Com a intenção de trazer evidências dessa discursividade, elejo para análise três espaços sociais que, ao constituírem uma ampla e interligada rede de sentidos, orientam a carreira do professor. A dispersão do discurso sobre formação cultural de professores, todavia, não está circunscrita aos espaços delineados. Trata-se, antes, de um movimento de visibilidade, de um levantamento quase jornalístico do presente, por meio do qual se mapeiam evidências, a fim de compreendermos como o tema da formação cultural entra em discurso no campo educacional.

### 2.2.1 Nas pesquisas acadêmicas

Discussões acadêmicas acerca da formação cultural de professores ganham destaque a partir da década de 1990, simultaneamente à proliferação de pesquisas sobre formação docente. Uma revisão bibliográfica sobre o tema pode ser encontrada no livro *Formação cultural de professores ou a arte da fuga*, de Monique Nogueira (2008). Ao apresentar os resultados de sua pesquisa de doutorado, concluída em 2002, a autora lança um olhar, entre outros aspectos, sobre o espaço dado às atividades culturais na literatura sobre formação docente. Os autores citados<sup>45</sup>, por sua vez, não se detêm à temática especificamente, mas, sim, fazem menção ao papel da cultura no que tange à formação do professor. São autores, portanto, reconhecidos pela produção, sobretudo, no campo da formação docente, e não propriamente por análises que têm como foco as relações entre cultura e formação.

Os estudos de Nogueira, ao que tudo indica, são pioneiros no Brasil, em se tratando de uma abordagem que demarca um campo específico de estudo, o da formação cultural de professores. E aqui aproveito para fazer uma observação: as pesquisas mapeadas por mim foram realizadas, inicialmente, a partir da palavra-chave *formação cultural*, na medida em que a tese propõe um percurso para a problematização do conceito. Ou seja, expressões por vezes correlatas como *formação estética*, *experiência estética*, *educação estética*, *formação do sensível* ou *educação do sensível* não foram privilegiadas como descritores em um primeiro

---

<sup>45</sup> Entre esses autores, há referências a nomes como: IMBERNÓN (1997); SACRISTÁN (1996; 1999); MCLAREN (1997); e KINCHELOE (1997).

momento. Entretanto, como esses termos vêm sendo utilizados de maneira muito próxima ao conceito tratado, julguei relevante acrescentar produções que, embora não utilizem a expressão “formação cultural”, compreendem-na, igualmente, como um processo de formação mobilizado pela experiência com as artes e a cultura.

Nesse sentido, o que une os autores elencados a seguir são as relações propostas por eles entre cultura e formação, ainda que, como veremos, a partir de enfoques teórico-metodológicos distintos. Loponte (2016) identifica um incremento de discussões dessa ordem, mas adverte para a fragilidade conceitual e pouca consistência teórica em muitos trabalhos. Minha intenção, porém, não é apontar possíveis fragilidades e inconsistências, mas evidenciar o modo como uma aposta comum, sob diferentes configurações, se dispersa pelo campo discursivo da formação de professores.

Essas diferentes configurações estão atreladas, entre outros aspectos, a “uma ainda insuficiente *distinção entre cultura e arte*” (COELHO NETTO, 2011, p. 10, grifos do autor). Alguns autores restringem sua aposta a relações com bens artísticos, circunscrevendo a formação, não raras vezes, ao aprendizado e à leitura formais de obras de arte (LOPONTE, 2016, no prelo); outros, por sua vez, ampliam o campo, ao investirem em uma formação capaz de provocar uma “atitude estética” diante da própria vida, incluindo as artes, mas, igualmente, as práticas culturais.

No intuito, então, de organizar as produções acadêmicas, propus três agrupamentos, atravessados por concepções distintas de cultura e formação. Isto é, a revisão bibliográfica foi reunida segundo abordagem teórica e foco temático. Início fazendo referência a pesquisas vinculadas, à primeira vista, às teorias críticas, em que a ideia de formação, em sentido *lato*, aparece tomada em sua dimensão emancipatória e, por vezes, com reminiscências de uma ideia moderna de cultura.

Ao defender uma política de formação cultural para docentes, Sônia Kramer o faz a partir do entendimento de que essa formação “é parte do processo de construção da cidadania, é direito de todos [...]” (1998, p. 21). Argumento semelhante é utilizado por Nogueira, quando a autora sublinha que, “como formador de futuros cidadãos, o professor, antes de tudo, precisa estar conectado com o mundo da cultura, cultura essa entendida como patrimônio de todos” (2010, p. 11). É interessante notar aqui o quanto os pontos estratégicos conectam-se com a

discursividade em foco, ao criarem uma paisagem histórica propícia à atribuição de um caráter emancipatório à formação cultural.

“Construção da cidadania”, “direito de todos”, “estar conectado com o mundo da cultura”, “patrimônio de todos”; essas evidências discursivas, sobretudo quando articuladas entre si, aludem a uma ideia de “formação emancipadora”, que possibilite aos professores “a construção de uma prática docente que tenha na cultura um de seus mais importantes esteios” (NOGUEIRA, 2009, p. 127). Mas a que cultura a autora se refere? Que concepção de cultura estaria implicada em uma formação emancipadora? Como forma de evitar eventuais cerceamentos, recorro à definição proposta por Nogueira em três de suas publicações, qual seja: formação cultural como “processo pelo qual o indivíduo se conecta ao mundo da cultura, mundo esse entendido como espaço de diferentes leituras e interpretações da realidade, promovidas pela Arte, nas suas diferentes modalidades, e pela Literatura” (2008; 2009; 2010)<sup>46</sup>.

Ora, pressupõe-se aqui uma ênfase nos bens artísticos, conforme comentamos anteriormente, na medida em que a autora delimita a “Arte” e a “Literatura” como linguagens mobilizadoras da formação cultural. Em outro excerto, Nogueira adverte que sua compreensão acerca da formação cultural vai além da dicotomia “cultura popular – cultura erudita”, “não no sentido de ignorar as diferenças, mas sim de promover um processo de enriquecimento pessoal que abrace todo esse campo, que inclua tanto o conhecimento das práticas culturais locais quanto as obras-primas universais” (2008, p. 38). Essa compreensão, por sua vez, alarga a primeira definição, haja vista que “práticas culturais locais” não dizem respeito, necessariamente, a linguagens artísticas.

Ou seja, trata-se de um tensionamento que remete à “insuficiente distinção entre cultura e arte” mencionada anteriormente, não estando diretamente relacionado nem com a abordagem teórica, nem com a ênfase temática proposta pela autora. Como bem ressalta Coelho Netto, “a arte é vizinha da cultura, mas as aproximações entre uma e outra acabam na zona movediça que de algum modo delimita os territórios de uma e outra” (2008, p. 117). É justamente nessa zona movediça que as pesquisas na área se constroem. Kramer, ao responder “por que

---

<sup>46</sup> A mesma definição pode ser encontrada em três produções acadêmicas da autora, com sutis alterações na escrita. A definição copiada *ipsis litteris*, por sua vez, refere-se à publicação de 2009.

formação cultural?”, coloca-se nesse trânsito: “Porque com a literatura, o teatro, o cinema, a poesia, a música, as conquistas da mídia, da informática [...] podemos nos constituir como seres humanos críticos, imbuídos de uma ética e de vontade de agir em prol da justiça, da solidariedade e de um espírito de coletividade [...]” (1998, p. 23).

Tal como Nogueira, Kramer acaba por ampliar a concepção daquilo que seria capaz de mobilizar a formação cultural. Essa tensão, mais do que em função da frágil distinção entre cultura e arte, é gerada pela polissemia inerente ao conceito de cultura. Ambas as autoras procuram não ressaltar as fronteiras entre alta e baixa cultura, delimitadas pela Escola de Frankfurt, de modo a desvincular a ideia de formação cultural de uma acepção elitista de cultura. Entretanto, ao dizer que “é preciso ter cuidado com as armadilhas que a indústria cultural apresenta”, na medida em que “esses produtos não contribuem para a formação de um fruidor crítico” (2008, p. 36), Nogueira, por exemplo, apresenta uma clara diferenciação entre cultura erudita e cultura massiva. Isto é, a cultura massiva não formaria um fruidor crítico por ser desprovida de maiores preocupações estéticas, uma vez que vinculada a interesses meramente comerciais (NOGUEIRA, 2010).

Essa diferenciação, por si só, traz reminiscências de uma concepção moderna de cultura, ao considerarmos que a cultura massiva aparece, neste caso, desassociada da ideia de formação. No entanto, embora estejamos falando de marcas relevantes na discussão sobre formação cultural (distinção entre cultura e arte e o próprio conceito de cultura), talvez devêssemos nos deter àquilo que as produções de Nogueira e Kramer têm em comum: *a ênfase temática no comprometimento da formação cultural com o processo de construção da cidadania no ambiente escolar*. “Uma escola básica que se compromete com a cidadania e com a democracia precisa ter na formação cultural um de seus elementos básicos [...]” (KRAMER, 1998, p. 16); portanto, “caso se busque realmente formar um professor que tenha condições de ser protagonista na construção de uma escola emancipatória, a questão da formação cultural deve ser encarada com rigor” (NOGUEIRA, 2008, p. 15).

Nesse sentido, o importante aqui é o entendimento de que tratamos de um discurso que, de modo algum, é caracterizado pela homogeneidade. O que proponho é o movimento, ainda que especulativo, de nos debruçarmos sobre as diferenças

quanto às concepções de cultura e formação implicadas nos discursos desses autores, “[...] assim como ao mundo em que se vai atuar a partir desses pressupostos. ‘Estética da existência’, ‘vida como fenômeno estético’ diferem, por exemplo, de ‘transformar o mundo’” (LOPONTE, 2016, no prelo).

Aproveito, então, para abordar alguns autores cuja ideia de formação, igualmente em sentido *lato*, sugere uma possibilidade de “invenção contínua de si mesmo” (Ibidem, 2013, p. 36) sem, com isso, associá-la a aspectos como cidadania ou emancipação. Trata-se, antes, de incursões teóricas voltadas à transformação do próprio sujeito, mobilizada, em especial, pela arte que “(nos) faz pensar”<sup>47</sup>. Isto é, embora esses autores não se ocupem em estabelecer diferenciação entre cultura erudita e cultura massiva, tampouco propõem uma equivalência nos efeitos provocados nos sujeitos a partir das experiências culturais. Ou seja, haveria experiências capazes de produzir deslocamentos nos modos de pensar e agir mais do que outras.

As produções de Fischer e Loponte estão bastante conectadas à proposição acima. Ambas as autoras atribuem uma dimensão ética às experiências culturais, na medida em que, ao “nos fazerem pensar”, essas experiências operariam como desestabilizadoras de processos de assujeitamento, empreendidos por instituições tradicionais. Como chave-teórica, Fischer e Loponte valem-se, entre outras referências, dos estudos foucaultianos, ao vislumbrarem um processo de formação não circunscrito ao que é oferecido apenas por essas instituições. Tanto o cinema, para Fischer, como a arte contemporânea, no caso de Loponte, são concebidos como possibilidade de formação, “de questionamento e ampliação do próprio modo de pensar sobre si e sobre o mundo, para tornar-se ‘melhor’ e, assim, poder atuar nos espaços políticos e sociais” (FISCHER, 2011, p. 140).

Nessa perspectiva, a formação ético-estética de futuras professoras, por exemplo, “poderia valer-se das estratégias de linguagem do próprio cinema, para promover o pensamento sobre si mesmo, em termos artísticos, éticos e políticos, e em articulação com a preparação para a docência” (Ibidem, p. 139). A ênfase, portanto, não residiria em uma formação voltada à transformação da escola, mas,

---

<sup>47</sup> Tomo emprestada a expressão que integra entrevista realizada com Ismail Xavier: Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) Faz Pensar, ao compreender que, para os autores destacados, em se tratando de uma arte que faz pensar, a questão não está em transformar ou mesmo “passar conteúdos”, mas provocar a reflexão” [...] (XAVIER, 2008, p. 15).

sim, do próprio sujeito que, ao deixar-se atingir e desacomodar, neste caso, pelo cinema, conduziria sua vida de forma mais atenta e aberta, em direção, quem sabe, a uma “arte da existência”<sup>48</sup>.

A [potencial] transformação do sujeito mobilizada pelo cinema, contudo, não se dá por meio de qualquer produção fílmica, principalmente em se tratando daquelas que propõem “[...] soluções simplistas de princípio, meio e fim; filmes que obedecem a uma lógica fácil de bons versus maus personagens; narrativas que, desde o início do filme, já nos anunciam exatamente o que vai acontecer” (FISCHER, 2011, p. 142). Isto é, ao considerar que o acesso a produções fílmicas, por estudantes de Pedagogia, ocorre preferencialmente pela TV (14% delas vão apenas uma vez a cada seis meses a uma sala de cinema)<sup>49</sup>, Fischer (2011) comenta que a seleção de filmes a serem discutidos em aula implica pensar sobre quais produções essas alunas costumam assistir: em geral, filmes da indústria hollywoodiana de massa, com maior e melhor distribuição.

Ora, embora se esteja falando de um tipo de prática cultural: assistir filmes e pensar sobre eles, sem distinguir, *a priori*, produções *cult* das oferecidas pela indústria cultural, há, sim, o entendimento de que “filmes de massa”, em sua maioria, não produzem no espectador os mesmos efeitos que um filme de Kurosawa, por exemplo. Entretanto, tampouco se afirma que produtos da indústria cultural não possam conduzir o espectador a uma espécie de conversão de si. “Na televisão brasileira, são várias (não exatamente muitas) as produções de que poderíamos nos valer para pensar sobre imagens e cenas que nos remetem a propostas de uma arte de viver” (FISCHER, 2009, p. 98). Nesse sentido, o apelo comercial de produções da indústria cultural, por si só, não é compreendido como impossibilidade no que diz respeito à formação de um suposto “fruidor crítico”.

---

<sup>48</sup> Foucault incursiona na moral greco-latina e, mediante um deslocamento histórico, atenta para a possibilidade de, hoje, constituirmo-nos como sujeitos de outro modo, com vistas a uma “arte de viver”, a uma “estética da existência”. Nesse sentido, arte e estética aparecem como metáforas para a busca de “estilos de existência”, cuja singularidade é defendida pelo autor: “a busca de uma forma de moral que seja aceitável para todos – no sentido de que todos devam submeter-se a ela – parece-me catastrófica” (FOUCAULT, 1984, p. 137). Para o autor, a vida como obra de arte é, dessa forma, a vida porquanto criação.

<sup>49</sup> Dados relativos ao questionário aplicado pela autora, entre 2009 e 2010, “a 585 estudantes de Pedagogia de seis universidades da grande Porto Alegre, públicas e privadas, com questões sobre perfil socioeconômico, razões da escolha do curso, experiências com produtos audiovisuais, especialmente o cinema, hábitos de lazer, atividades culturais, de entretenimento e de acesso a informações” (FISCHER, 2011, p. 143).

De modo semelhante à formação ético-estética vislumbrada por Fischer a partir do cinema, Loponte trata das potencialidades que a arte e, em especial, a arte contemporânea, podem ter para a formação docente. Mobilizada por perguntas como: “há espaço para criação e invenção na docência? A docência pode ser uma obra de arte?” (2014, p. 645), a autora, inspirada em Foucault e Nietzsche, provoca-nos a olhar para o campo da arte como catalizador na constituição de um “modo docente de conduzir a si mesmo e suas práticas”, adjetivado por ela como “artista” (Ibidem, p. 647). O adjetivo “artista” aparece, neste caso, como metáfora da criação, pelo professor, de um certo modo de ser e de agir que transponha “modelos identitários para a docência”, a exemplo de: “professores reflexivos, pesquisadores, autônomos ou competentes” (Idem).

Trata-se, para Loponte, de expandir o campo da formação de professores em direções menos racionais e prescritivas, por meio de uma “atitude estética”, não apenas em relação à arte, mas em relação à própria vida, “com suas incongruências e pequenezas, na qual podem se incluir as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas com os estudantes, ou com a própria área de conhecimento dos docentes” (2016, no prelo). A potência da arte residiria, assim, no que ela pode provocar de ruptura, de criação nos modos de ser e agir do sujeito professor. Diz respeito, portanto, a um processo formativo, embora, segundo a autora, essa compreensão ainda seja pouco permeável no campo da Educação. O inverso, por sua vez, parece não ser verdadeiro, na medida em que o campo da arte tem incorporado saberes pedagógicos em seu repertório (Idem)<sup>50</sup>.

Diante do exposto, é possível identificar nas produções de ambas as autoras, Fischer e Loponte, uma *ênfase temática na formação cultural como desacomodação, no sentido de que esse tipo de formação seria capaz de provocar movimentos de invenção contínua de si mesmo e, portanto, de (re)invenção da própria docência*. Essa dimensão ético-estética atribuída ao processo formativo é verificada, de certo modo, em trabalhos de Pereira, para quem “ampliar o repertório cultural, ampliar o

---

<sup>50</sup> Para exemplificar, Loponte (2016) cita as proposições educativas ligadas a exposições de arte contemporânea que, entre outras ações, incorporam a figura do curador pedagógico, além de outras atividades de aproximação com o público. Acrescento, como argumento, o dispositivo identificado por mim na dissertação de mestrado, que operaria por meio de estratégias de pedagogização da arte como, por exemplo: oferta de cursos pelos museus, realização de visitas mediadas, disponibilização de áudio-guias, distribuição de materiais didáticos, entre outras (DALLA ZEN, 2011).

repertório de experiências [...] representa uma ampliação da capacidade de os sujeitos orientarem sua percepção e compreensão ante as infinitas possibilidades da existência” (2012, p. 191). Ou seja, há uma conexão entre os trabalhos dos três autores.

Entretanto, talvez possamos apontar uma diferença não exatamente de abordagem teórica, mas de foco temático no que diz respeito às pesquisas de Pereira. Enquanto Fischer e Loponte referenciam linguagens artísticas em suas análises, o cinema e a arte contemporânea, respectivamente, Pereira ressalta a condição de possibilidade para a experiência estética: a “atitude estética”, isto é, “uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento ‘em si’, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz” na percepção, nos sentimentos (2012, p. 186). Verifica-se uma ênfase na natureza da experiência estética, com a ressalva do autor de que embora seja “[...] possível realizar experiências estéticas com *qualquer coisa* não significa que se trata da mesma *natureza* de experiência” (Ibidem, p. 192, grifos do autor):

A experiência que podemos ter com uma peça de Bach, com uma música de Luis Gonzaga, com uma canção infantil, com o canto de um pássaro ou com o ruído de um trem não tem o mesmo valor. Sim, todas podem constituir-se experiências estéticas. Mas é inegável que há uma grande diferença de valor entre elas (ressalte-se que essa diferença não diz respeito a uma hierarquia – em que algo pode valer mais ou menos – mas que cada experiência inaugura ou diz respeito a uma ordem singular e irreduzível a qualquer outra!). Podemos captar e experimentar esteticamente qualquer coisa, sim. E essas experiências sempre apresentam um grande potencial formativo para os sujeitos nelas implicados. Porque a experiência consiste, justamente, no deslocamento que sofremos da forma tradicional de racionalidade que nos circunscreve, colocando-nos diante do inédito, da novidade da interpretação (Idem).

Ou seja, a dimensão ético-estética aparece, novamente, em articulação à formação e, mais especificamente, à formação de professores. Discussões acerca do conceito de cultura não se constituem, para os três autores, como objeto privilegiado de estudo, tampouco o aprendizado suscitado pela leitura de obras de arte. Além de parcerias teóricas comuns, talvez possamos dizer que a ênfase dada por Fischer, Loponte e Pereira à formação pela cultura, pela experiência estética, consiste na compreensão de que, a partir dela, ampliamos nossa “coleção de exemplos” (DE DUVE, 2009), tomamos “[...] posse de alguns discursos ‘verdadeiros’, de alguns saberes específicos, dos quais nos apropriamos, e por meio dos quais nos tornamos

cada vez mais atentos, abertos a múltiplas possibilidades e alternativas, ao conduzirmos nossas vidas” (FISCHER, 2011, p. 140).

A relação entre formação cultural e escola, formação cultural e prática pedagógica, portanto, não está aqui evidenciada, ainda que pressuposta indiretamente. Há autores, porém, cujo trabalho coloca em destaque, justamente, esse tipo de relação, ao elegerem referenciais teóricos voltados à docência e suas conexões com as artes e a cultura. São autores, a exemplo de Célia Almeida, que sustenta a ideia de que “quanto maior e mais variado for o repertório cultural do professorado, mais numerosas e apropriadas serão as escolhas possíveis para que este medeie a construção de conhecimentos escolares” (2010, p. 15). Nesse sentido, a ampliação do repertório do professor associa-se, diretamente, ao contexto da escola e à prática docente.

Falamos de produções que aproximam diferentes referenciais teóricos como forma de potencializar o debate sobre o tema. Em dois artigos publicados em parceria com outros autores<sup>51</sup>, Almeida se vale da psicologia histórico-cultural, notadamente de Vygotsky, e das relações entre competências culturais e desempenho escolar propostas por Bourdieu e Passeron, como fundamentação para a defesa da “cultura como conteúdo da educação” (SILVA; ALMEIDA; FERREIRA, 2011, p. 220). Nessa perspectiva, a cultura é entendida como categoria fundamental no que tange a uma nova concepção de desenvolvimento psicológico do homem.

A formação cultural tem, assim, “importância decisiva no processo de constituição de saberes docentes, funções psicológicas e mediação do conhecimento” (ALMEIDA; MANO; FERREIRA, 2011, p. 553). No que se refere aos saberes docentes, uma vez que eles se constituem não apenas por meio de conhecimentos específicos e pedagógicos, mas, também, a partir dos lugares de origem do professor e das diferentes posições sociais ocupadas, compreende-se que as práticas pedagógicas expressam, da mesma forma, uma subjetividade produzida pela cultura vivida em sociedade. Assim sendo, “a necessidade de conferir aos currículos de formação docente maior atenção às práticas de ordem estética” (Idem)

---

<sup>51</sup> Ambos os artigos foram publicados em 2011. Um deles denomina-se *Contribuições da cultura, imaginação e arte para a formação docente*, e foi escrito em parceria com Marcel Mano e Sueli Ferreira; o outro, intitulado *Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vygotsky na discussão do tema*, é assinado, igualmente, por Sueli Ferreira, além de Silvia Maria Cintra da Silva.

é justificada pela repercussão que essas práticas podem ter, prioritariamente, no contexto escolar.

As implicações da formação cultural do professor na escola também é objeto de estudo de duas pesquisadoras da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Carla Carvalho e Adair de Aguiar Neitzel. Seus estudos enfocam o que poderíamos chamar de *educação do sensível*. Para as autoras, “a busca pelo conhecimento dá-se por diversas vias e uma delas é pelo acesso aos bens culturais. Por meio da arte, o sujeito amplia sua capacidade de reflexão e percepção, assim como sua sensibilidade” (2013, p. 1023). Isto é, a partir da relação com a arte, o sujeito ampliaria, pela *reflexão, percepção e sensibilidade* sua compreensão daquilo que o rodeia.

É interessante notar que, mais uma vez, não há uma clara distinção entre cultura e arte: afinal, que bens culturais, neste caso, ampliariam a compreensão e, em especial, desenvolveriam uma maior sensibilidade nos sujeitos? Embora Carvalho e Neitzel anunciem o acesso a bens culturais como meio de conhecimento, imediatamente restringem a potência formativa às experiências artísticas. E tal opção reafirma-se, na medida em que as autoras organizam seus dados de pesquisa<sup>52</sup> considerando o impacto desse tipo de experiência na prática pedagógica do professor. Na análise em questão, foram estabelecidas as seguintes categorias:

Categoria A: mudanças que as experiências artísticas trouxeram no currículo da escola e no repertório do professor;

Categoria B: atividades artísticas promovidas na escola;

Categoria C: concepção de arte por parte do professor;

Categoria D: contribuições que as atividades trouxeram para a prática pedagógica.

Por meio dessas categorias, é possível inferir a aposta nas experiências artísticas como mobilizadoras das práticas pedagógicas, bem como do próprio currículo, uma vez que este não é considerado “apenas uma área técnica de escolha de conteúdos, mas um espaço dinâmico no qual figuram os mais diversos elementos

---

<sup>52</sup> “O objetivo geral foi analisar o impacto das atividades de formação estética promovidas na formação continuada de professores na sua prática pedagógica” (NEITZEL; CARVALHO, 2013, p. 1024).

que constituem a escola” (NEITZEL; CARVALHO, 2013, p. 1037), entre eles as próprias atividades desenvolvidas em aula.

Assim, defendem as autoras, “um programa de formação necessita, para além da formação profissional, considerar a formação cultural do professor” (NEITZEL; CARVALHO, 2011, p. 107), que deve estar igualmente incluída no projeto pedagógico da escola. A reivindicação, por sua vez, conforme exposto, fundamenta-se na ideia de que, “por meio dessa sensibilização o professor passa a lidar de outra forma com os elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem” (NEITZEL; CARVALHO, 2011, p. 119), ao lançar um “olhar mais sensível aos problemas educacionais” (Ibidem, p. 108).

Sob uma perspectiva distinta, Luciana Ostetto e Maria Isabel Leite, ao reivindicarem a presença da arte na formação do professor (e, no trabalho das autoras, há clareza na referência às artes, em particular), o fazem a partir do entendimento de que a arte tem um *status* próprio e, portanto, “[...] não deve ficar *a serviço da* educação ou nela enclausurada” (2004, p. 13, grifo das autoras). Chamam a atenção, assim, para que não caiamos na armadilha de atribuímos à “formação pela arte”, unicamente, a função de qualificar a mediação de conteúdos, o que remete à ideia de enclausuramento apontada. O próprio nome do livro em que as autoras reúnem textos sobre a temática, intitulado *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*, sugere uma relação entre arte e formação marcada pela potencialidade criadora dessa relação.

A arte como transgressão, neste caso, operaria em contraposição à normatização usualmente verificada na instituição escolar, na medida em que tende a provocar reinvenções no fazer educacional dos professores. Ao remeter a polaridades como prazer/desprazer, satisfação/frustração, sublime/horrível, belo/feio, a arte atuaria na dimensão mesma do “ser educador”, em direção à construção de “identidades criadoras” (OSTETTO, LEITE, 2004, p. 13). Isto é, para as autoras, pedagogas de formação, a sensibilidade mobilizada pelas experiências estéticas “abre caminho para o encantamento, o maravilhamento, ingredientes essenciais para a recriação do cotidiano pessoal e profissional [...]” (Ibidem, p. 12). Nesse sentido, a arte é um caminho não apenas possível, mas desejável, na constituição de um fazer docente autoral e formador de sentidos e significados no interior das instituições educativas.

Embora se trate de uma abordagem que não pressupõe uma relação direta entre a formação cultural do professor e sua repercussão no processo de ensino e aprendizagem, os estudos de Ostetto e Leite não deixam de remeter a essa repercussão, ao atribuírem à arte a condição de provocar um fazer docente pautado pela autoria. Assim, tal como em pesquisas anteriormente destacadas, verifica-se uma *ênfase na temática da formação cultural – em alguns casos, da formação pela arte, especificamente – como mobilizadora, em especial, de novas práticas pedagógicas.*

Cabe aqui sublinhar que o agrupamento das pesquisas por meio de ênfases (Quadro 1) não significa, em hipótese alguma, que essas investigações possam ser lidas, unicamente, a partir dessa grade de inteligibilidade; diz respeito, antes, a um esforço de mapear como o tema da formação cultural de professores se dispersa em produções acadêmicas das duas últimas décadas. Todas essas produções, portanto, estão inscritas em uma mesma trama discursiva que, por sua vez, acolhe uma constelação de formulações, de abordagens teóricas e ênfases temáticas. Ou seja, cada formação discursiva estabelece, simultaneamente, diversos campos de relações, o que confere ao pesquisador um “[...] trabalho de multiplicação dos discursos ou, simplesmente, de complexificação do conhecimento” (FISCHER, 2001, p. 211); foi isso o que, em alguma medida, me propus a fazer.

Quadro 1 – Revisão bibliográfica, segundo abordagem teórica e foco temático

Autores	Abordagem teórica	Ênfase temática
KRAMER, Sônia. NOGUEIRA, Monique Andries.	Teorias críticas	Formação cultural em sua dimensão emancipatória
FISCHER, Rosa Maria Bueno. LOPONTE, Luciana. PEREIRA, Marcos Villela.	Teorias pós-críticas	Formação cultural em sua dimensão ético-estética
ALMEIDA, Célia Maria de Castro. CARVALHO, Carla. LEITE, Maria Isabel. NEITZEL, Adair de Aguiar. OSTETTO, Luciana.	Teorias diversas sobre arte e formação de professores	Formação cultural e sua relação com a prática pedagógica

Os dez autores citados, igualmente, não são os únicos a lançar luz sobre a temática. No que se refere ao tema da formação cultural e sua relação, sobretudo,

com a noção de *Bildung*, constata-se uma expressiva produção acadêmica, no sentido de transpor o conceito do século XVIII ao contexto atual. Entretanto, na medida em que as investigações relacionadas serviram para delinear, também, o território de onde parti para investigar meu objeto, priorizei aquelas que estabelecem, diretamente, uma articulação entre experiências culturais e o campo da formação de professores.

### 2.2.2 Nas políticas públicas

Efeitos das condições discutidas anteriormente, a saber: ampliação do conceito de cidadania, utopia de socializar a cultura moderna e perfil dos professores brasileiros, as políticas públicas concernentes à educação e à cultura constituem-se em frutífera materialidade discursiva para compreendermos o quanto o objeto do qual tratamos – formação cultural de professores – está associado às coisas ditas em determinado tempo e lugar. Tomar essas políticas como materialidade, porém, não significa apropriar-se delas como “matéria inerte” (FOUCAULT, 2010), como expressão crua de um contexto histórico, mas, sim, descrevê-las como discursividade que toma corpo, entre outros aspectos, pela centralidade assumida hoje pela cultura, no sentido substantivo definido por Stuart Hall<sup>53</sup>.

Assim, antes de atentarmos para as políticas em si, sobretudo as que articulam o acesso aos bens culturais à formação de professores, é importante distinguir a cultura no plano do cotidiano daquela que ocorre no circuito organizado (BOTELHO, 2001). As políticas culturais, especificamente, costumam limitar-se a esse circuito, sendo estabelecidas a partir de demandas institucionais, políticas e econômicas; isto é, a cultura no plano do cotidiano é, na maioria das vezes, restrita

---

<sup>53</sup> Em seu conhecido texto “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”, Stuart Hall lança luz sobre o porquê de a cultura se encontrar, hoje, no centro de tantas discussões e debates, sendo quase impossível ignorar sua importância em todas as esferas da vida humana. Como forma de organizar sua afirmação, o autor diferencia dois domínios em que essa centralidade aparece evidenciada: o substantivo e o epistemológico; diz ele: “por ‘substantivo’, entendemos o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições, e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular. Por ‘epistemológico’ nos referimos à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a ‘cultura’ é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo” (HALL, 1997, p. 16, grifos meus).

a uma mera retórica (Idem). Falamos, pois, de uma incidência, quase exclusiva, de políticas que têm no acesso aos bens culturais sua mais expressiva inserção na vida das pessoas: “*tornar possível, facilitar e deixar acontecer*” (LAAKSONEN, 2011, p. 50, grifos da autora) são seus direcionadores.

Tais direcionadores, por sua vez, não operam apenas por meio do sistema de metas e planos estabelecidos pelos três entes federativos: união, estados e municípios, mas são identificados, igualmente, em movimentos sociais, ONGs e na sociedade civil como um todo. Ou seja, *tornar possível e facilitar o acesso* aos bens culturais não se configura como ação restrita ao poder público, na medida em que apostas e investimentos dessa ordem – efeitos de um mesmo contexto histórico – multiplicam-se em diferentes espaços sociais. As políticas públicas tomadas em uma perspectiva ampla, portanto, são potentes não somente por sua capilaridade, mas por sugerirem como certos modos de ser e estar no mundo vão sendo tecidos, discursivamente, no plano social.

Sobretudo nas duas últimas décadas, há o consenso de que “a cultura não só contribui para a formação de identidades e a construção da base simbólica e de valores de uma sociedade, como também atende a inúmeros outros propósitos, desde o crescimento econômico até a coesão social” (LAAKSONEN, 2011, p. 49). Nesse sentido, não surpreende o fato de o cumprimento dos direitos culturais estar na ordem do dia, em especial das agências de cooperação internacional, que agem em termos de complementaridade ao ideário liberal de desenvolvimento. Ao instaurarem verdadeiras agendas globais, acolhidas por governos, corporações multinacionais e sociedade civil, suas recomendações acabam por estruturar uma compreensão normativa do que seria, por exemplo, desenvolvimento cultural e desenvolvimento educacional. É uma tarefa quase impraticável, assim, desvincular essas agências da trama discursiva constituída, hoje, pelas políticas públicas.

Dentre as agências que atuam no cenário global, pela abrangência de suas ações em relação ao foco da pesquisa, cito: a Organização das Nações Unidas (ONU); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Banco Mundial; e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Detenho-me, porém, à UNESCO, cuja atuação está diretamente ligada às temáticas educativas e culturais.

Até os anos 90, a UNESCO capitaneou os debates sobre educação no âmbito internacional, tendo como pautas prioritárias a universalização da Educação Básica, a erradicação do analfabetismo e a melhoria da qualidade de ensino. A agenda muda, entretanto, a partir da entrada de outros atores no debate, em especial o Banco Mundial. Identifica-se, então, uma conversão de enfoque: da ênfase na democratização da educação passa-se à retórica da “qualidade”, cuja noção, no contexto educacional, é reinscrita pelo discurso neoliberal<sup>54</sup> (FERREIRA, 2015). Essa conversão, balizada pela lógica mercantil<sup>55</sup>, faz com que a própria UNESCO assuma um papel de coadjuvante, uma vez que sobressai o poder técnico e financeiro do Banco Mundial (PAIVA; ARAUJO, 2008).

Se nos anos 80 a UNESCO atuou em prol da efetivação dos direitos sociais, ao ter como principal bandeira a universalização do ensino, as décadas seguintes foram marcadas pelo discurso da profissionalização docente. Evidencia-se a insuficiência na formação do professor, tendo como premissa a “qualificação” de ensino almejada. Isto é, o atravessamento da lógica mercantil e sua retórica da qualidade atuam como produtivas linhas de força para a fixação da ideia de um docente que, *a priori*, apresenta “necessidades formativas”. Dentre elas, a UNESCO identifica o “acesso limitado ou inexistente a bens culturais” por parte dos professores (2004, p. 18), em razão, entre outros aspectos, dos “baixos salários” e da “formação precária” (Idem).

“O professor é um profissional que tem que ler, viajar, escrever, *ter acesso* aos bens de cultura, e isso durante muitas décadas foi sendo destruído e alijado de seu alcance” (ASSIS *apud* UNESCO, 2004, p. 62, grifos meus), reforçando a ideia da “formação precária” docente. Mediante esse entendimento, a UNESCO recomenda, ao considerar o contexto brasileiro, “a construção de políticas que deem conta da ampliação do acesso à cultura por esses profissionais” (UNESCO, 2004, p. 177), uma

---

<sup>54</sup> É importante notar que, “enquanto a qualidade da educação, a partir das análises sociológicas, liga-se à distribuição dos recursos materiais e simbólicos em nome de uma democratização política, na retórica neoliberal receber uma educação de qualidade quer dizer se apropriar, individualmente, de recursos que sejam melhores do que os de outros” (FERREIRA, 2015, p. 77). Assim, nesse contexto, a profissionalização docente é uma premissa para que a escola possa oferecer uma “educação de qualidade”.

<sup>55</sup> Inúmeros pesquisadores têm se debruçado sobre os efeitos produzidos pela lógica mercantil nas políticas educacionais e culturais, e não é objetivo do trabalho aprofundar-se no tema. Entre eles, destaca-se o sociólogo inglês Stephen Ball, cujas pesquisas têm como foco as políticas educacionais, o modo como são produzidas e quais suas repercussões, entre outros aspectos, no trabalho e na identidade dos professores.

vez que, conforme pesquisa realizada, esse acesso, por parte dos professores, costuma restringir-se às “indústrias culturais”. Para tanto, afirma ser preciso:

Priorizar o investimento na ampliação do universo cultural dos professores, com a inclusão da questão da leitura, do *acesso* a teatros e a museus, entre outros, nos currículos de formação inicial e continuada. Portanto, a formação cultural dos professores deve estar contemplada no bojo da formação inicial e continuada. O cinema, o teatro, o museu, a biblioteca, o centro cultural são patrimônios aos quais *todos devem ter o acesso e o direito à participação* [...] (UNESCO, 2004, p. 182, grifos meus).

O breve excerto nos faz ver o quanto a ideia de cultura como “necessidade formativa docente” encontra-se implicada às condições de emergência antes elencadas. Os três pontos estratégicos parecem tramar, de maneira perspicaz, a discursividade sobre formação cultural de professores expressa na recomendação. No mesmo documento, adverte-se, ainda, que é necessário “articular atividades conjuntas de suporte para a formação cultural dos professores, entre diversas instâncias governamentais (ministérios da educação, cultura; secretarias estaduais e municipais, etc.)” (Idem). Sobre essa advertência, destaca-se o papel dinamizador da UNESCO no fomento a determinadas políticas públicas; como agência de cooperação internacional, ela acaba configurando-se como uma espécie de “instauradora de discursividade”<sup>56</sup> nos campos educativo e cultural.

Uma dessas discursividades refere-se, especialmente, à vinculação do tema da qualidade da educação à formação cultural de professores, que se multiplica e mesmo se institucionaliza ao aparecer em diversas instâncias governamentais, tal como previsto. Em relação a esse aspecto, poderíamos citar inúmeros exemplos dessa capilarização; no entanto, privilegiarei alguns de abrangência nacional, para não correr o risco de organizar, basicamente, uma lista de políticas públicas.

---

<sup>56</sup> Recorro, aqui, a uma “licença conceitual”, ao propor uma relação entre o conceito de “instauradores de discursividade”, desenvolvido por Michel Foucault no texto “O que é um autor”, e a incidência da UNESCO no âmbito das políticas públicas educacionais e culturais. Foucault (2001) aponta para a existência de autores, denominados por ele de “instauradores de discursividade”, cujas obras, ao produzirem determinadas regras e referências, tornam possível o surgimento de obras análogas e diferentes, ainda que, do mesmo modo, pertencentes à discursividade por eles instaurada. De alguma forma, a UNESCO tende a ocupar essa “posição transdiscursiva” (Idem), na medida em que políticas públicas culturais e educacionais, cada qual carregando as particularidades do contexto em que se insere, costumam restaurar a autenticidade das proposições e recomendações feitas pela agência de cooperação internacional.

Início fazendo referência ao Plano Nacional de Educação (2014-2024), que determina não só as diretrizes, mas, igualmente, as metas e estratégias para a política educacional em um período de dez anos. Em relação às estratégias propriamente ditas, de como tornar o Plano “realidade”, notamos que o acesso à cultura, por parte de alunos e professores, aparece como elemento proeminente para o desenvolvimento educacional. Isto é, identifica-se, de algum modo, uma conexão entre a centralidade ocupada hoje pela cultura e as metas a serem atingidas. De modo geral, os aspectos culturais são referenciados, diretamente, na redação de quatro estratégias:

- Articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;
- Relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural;
- Fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, [...] integrada ao currículo escolar;
- Articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários.

(BRASIL, 2014)

No que tange, particularmente, ao objeto de estudo deste trabalho, é possível afirmar que a formação cultural de professores também é considerada no Plano Nacional de Educação, ao aparecer prevista como formação continuada no contexto do magistério público. A implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e a instituição de programa que garante recursos para acesso a bens culturais por docentes de escolas públicas são, nesse contexto, tidas como estratégias para o “fortalecimento” da formação de professores (Idem). Ou seja, conforme vimos anteriormente, o acesso à cultura fundamenta a maioria das políticas culturais e tangencia, igualmente, as políticas no campo da Educação.

Em se tratando de políticas culturais, precisamente, o programa Mais Cultura, implementado em 2007 no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, talvez seja o exemplo de maior amplitude, ao reconhecer “[...] a cultura como necessidade básica, direito de todos os brasileiros, tanto quanto a alimentação, a saúde, a moradia, a educação e o voto” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2014). Ainda que à primeira vista não estabeleça uma relação direta com a formação de professores, trata-se de um marco notável, pois o programa “incorpora a cultura como vetor importante para o desenvolvimento do país, incluindo-a na agenda social” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2014). Isto é, ao ser entendida como necessidade básica, uma vez que, entre outros aspectos, aparece relacionada ao desenvolvimento nacional, a cultura ganha maior relevância em diferentes espaços sociais. O “mais” que antecede “cultura” não está ali por acaso; refere-se a uma indicação simbólica do alcance que a cultura passa a ter, em especial, nos primeiros anos do programa.

Dois espaços em que o “mais” ganha foco são as instituições de ensino: escola e universidade. Programas de ação interministerial, o Mais Cultura nas Escolas<sup>57</sup> e o Mais Cultura nas Universidades<sup>58</sup> sugerem maior organicidade nas relações entre educação e cultura, na medida em que reivindicam sua indissociabilidade: “É a nossa comunhão de ideias que cria um ambiente de aproximação sem precedente entre a educação e a cultura [...]” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2015a), afirmou o ex-ministro da cultura Juca Ferreira, tomando emprestadas as palavras do também ex-ministro da educação Renato Janine.

Uma das proposições resultantes dessa comunhão, isto é, da parceria entre Ministério da Cultura e Ministério da Educação, é o estímulo à “[...] política de compras públicas, com aquisição de acervos de arte e mídias diversas (discografia, filmografia, entre outros) para professores e estudantes de todas as escolas públicas” (Idem). Trata-se tão somente de um exemplo dessa atuação integrada,

---

<sup>57</sup> O Programa Mais Cultura nas Escolas é uma parceria entre Ministério da Educação e Ministério da Cultura, cujo objetivo principal é contribuir para a formação de público para as artes e ampliar o repertório cultural da comunidade escolar. Para tanto, o programa visa à garantia de recursos financeiros às escolas públicas, a fim de que sejam desenvolvidas atividades que promovam a interlocução entre experiências culturais e artísticas e o projeto pedagógico das escolas.

<sup>58</sup> O Programa Mais Cultura nas Universidades é, igualmente, uma parceria entre Ministério da Educação e Ministério da Cultura, cujo objetivo é e incentivar a difusão de manifestações culturais no contexto da universidade pública, ao concebê-la como centro irradiador de produção artística e cultural. Para tanto, o programa apoia ações de extensão, pesquisa e inovação, como a realização de mostras, seminários e festivais, em articulação com o Programa Mais Cultura nas Escolas, artistas e grupos artísticos.

uma vez que nos interessa, mais do que indicar um sem número de ações, fazer ver os arranjos oriundos da integração da cultura aos programas educacionais.

No que se refere à formação de professores propriamente dita, o simples fato de se priorizar “práticas e saberes culturais nos processos educativos, como um caminho para qualificar e ampliar o repertório cultural de crianças e jovens” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2015b) implica, necessariamente, a participação do professor nesses processos. Ao nos remetermos ao último ponto estratégico discutido: o perfil dos professores brasileiros, não há como desvincular a formação docente da aposta política que concebe a escola como um espaço de ampliação do repertório cultural. Isto é, para que possa agir em consonância com esse discurso, o professor precisa, também, investir em sua formação cultural, alargar sua “coleção de exemplos”.

A ênfase dada à formação cultural em âmbito estatal é corroborada não apenas pela atuação interministerial em prol da efetivação de políticas públicas, mas pela criação, por exemplo, de um órgão voltado, exclusivamente, a esse tipo de formação. A Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural (SEFAC), iniciada em 2015, tem como missão consolidar a intersectorialidade das políticas públicas de cultura com as políticas de educação, além de “formular programas de formação artística, cultural e profissionalizante, assim como a capacitação de *professores*, agentes culturais, arte-educadores e educadores populares [...]” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2015c, grifos meus). Isto é, as evidências aparecem, igualmente, em práticas discursivas e não discursivas, embora, para Foucault, a distinção entre o que é ou não discursivo não assuma maior relevância.

Quadro 2 – Políticas públicas como evidência de uma discursividade

UNESCO	BRASIL
<p>Ênfase na profissionalização docente, o que inclui, entre outros aspectos, o investimento na ampliação do universo cultural dos professores, a qual deve estar contemplada em sua formação inicial e continuada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano Nacional de Educação</li> <li>• Programa Mais Cultura</li> <li>• Articulação interministerial (MEC e MinC)</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa Mais Cultura na Escola</li> <li>• Programa Mais Cultura na Universidade</li> <li>• Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural</li> </ul>

Mais do que estar na ordem do dia, a formação cultural volta-se a um grupo específico de sujeitos, diretamente implicados com as questões educacionais. Os professores, em especial, são sujeitos desse discurso, ao estarem contemplados por essas políticas e, igualmente, por investimentos em sua formação realizados pela própria sociedade civil. Sobre isso, podemos citar os diversos cursos e capacitações ofertados por instituições culturais e bienais de arte, por exemplo, que colocam o professor como principal elo na relação entre os alunos e as linguagens artísticas. É raro encontrarmos, hoje, espaços culturais que não ofereçam qualquer iniciativa dessa ordem: cursos e capacitações, conforme comentado, ou mesmo materiais de apoio ao professor.

Tal como recomendado pela UNESCO, verifica-se, portanto, um engendramento de esforços, no que diz respeito à articulação de ações voltadas à formação cultural e, em especial, à formação cultural de professores. Nesse sentido, ao tomarmos as políticas públicas em uma dimensão ampla, é possível afirmar que elas, como materialidades discursivas que são, permitem ou impedem que certas coisas sejam pensadas e, assim sendo, “[...] são parte central de qualquer projeto político de transformação social” (SILVA, 1996, p. 118). Na medida em que falamos, hoje, de um projeto político educacional que se deixa banhar pela retórica da qualidade, o tema da formação cultural de professores, embora imerso em um contexto no qual a cultura é entendida como direito social, não angaria investimento coletivo com vistas, tão somente, ao cumprimento desse direito.

“Espaço de dissensões e oposições múltiplas, a formação discursiva faz-se de asperezas e estridências, mais do que de harmonias e superfícies lisas” (FISCHER, 2001, p. 2010). Não há pureza ou homogeneidade que define uma dada discursividade. Ao elencarmos as políticas públicas como evidência de um discurso que vincula experiências culturais à formação docente, o fazemos não sob a prerrogativa de que as condições de emergência determinam o “sentido” único do discurso. “A história não tem ‘sentido’, o que não significa dizer que seja absurda ou incoerente” (FOUCAULT, 1999c, p. 5). Como advertiu Foucault, é preciso aceitar que a historicidade se caracteriza, antes de tudo, por ser belicosa, como campo de lutas em torno da imposição de sentidos (Idem).

### 2.2.3 Nos currículos

Os currículos de formação de professores se configuram como uma das evidências mais relevantes acerca da discursividade que vincula cultura e arte à formação docente. Se as pesquisas acadêmicas e as políticas públicas já apontam para essa relação, os currículos constituem-se em sua materialidade privilegiada, na medida em que buscam, precisamente, modificar as pessoas que vão “seguir” determinado percurso formativo (SILVA, 2015). Assim, a compreensão, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (CNE/CP 02/2015), de uma docência pautada por uma “sólida formação cultural”, pressupõe que esses professores passem por modificações dessa ordem durante sua passagem pelo ensino superior.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 2015, p. 15).

Em contraponto às perspectivas tradicionais, que concebiam o currículo como um documento puramente técnico, organizado mediante uma seleção “desinteressada” de conhecimentos, as teorias pós-críticas irão atentar para as intencionalidades dessa seleção, ao compreenderem o currículo como mais um campo de luta pela imposição de sentidos. A partir desse entendimento, os currículos de formação de professores são centrais no que diz respeito às reformas educacionais, naquilo que se espera da educação, uma vez que tomados como territórios de afirmações e fixações de verdades, mas também de resistência.

Tanto a produção acadêmica como as políticas de formação docente têm participação na delimitação do currículo como território. Embora essa participação não se configure em uma transposição tal qual de reflexões e recomendações, é notável a trama engendrada por elas junto às diretrizes curriculares, um campo fértil para a constituição de formas de ser e estar do professor. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), documento que rege o campo educacional no

país, atualmente em processo de reformulação<sup>59</sup>, abarca o tema da formação cultural, sobretudo ao deliberar sobre o ensino superior.

Enquanto na seção destinada à educação básica prepondera a relação de conteúdos programáticos e sua distribuição em níveis de ensino<sup>60</sup>, no que tange à educação superior, percebe-se uma ampliação na referência a aspectos concernentes à formação integral. Em relação às questões culturais, por exemplo, são elencadas como finalidades desta etapa de ensino: a “criação e difusão da cultura”, a “divulgação de conhecimentos culturais [...] que constituem patrimônio da humanidade”, bem como o estímulo ao “desejo permanente de aperfeiçoamento cultural” (BRASIL, 1996). A assimetria no papel ocupado pela cultura nos dois níveis de ensino, por sua vez, aparece esmaecida no Plano Nacional de Educação, que, entre outros aspectos, dá ênfase à escola como espaço de ampliação do repertório cultural.

Ao nos debruçarmos, especificamente, sobre as diretrizes curriculares para a formação de professores em nível superior, publicada em julho de 2015<sup>61</sup>, a inserção da temática também é observada. No percurso formativo do licenciando, estão previstas “atividades de criação e apropriação culturais”, ao partir-se da “compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais” (CNE/CP 02/2015). Esse entendimento, ao incluir aspectos como criação e vivência culturais opera, em certa medida, a favor de uma formação pela experiência, ainda que não explicitamente. Afinal, formamo-nos no convívio com os bens culturais, e não apenas com o conteúdo trazido por eles.

Nessa mesma perspectiva, as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia incluem, igualmente, “atividades de comunicação e expressão cultural” no percurso formativo do aluno, além de qualificarem como formativas as visitas a instituições culturais (CNE/CP 01/2006). Evidentemente muitos aspectos se multiplicam em cada artigo ou parágrafo desses documentos, mas cabe notar a percepção de que a cultura e a arte fazem parte da formação de professores (MARTINS, 2016).

---

<sup>59</sup> Refiro-me à Medida Provisória nº 746/2016 que, até a finalização da Tese, ainda não havia sido incorporada pela LDB.

<sup>60</sup> Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação de Jovens e Adultos.

<sup>61</sup> A Resolução CNE/CP n. 02, de 1º de julho de 2015, deverá ser implementada a partir de julho de 2017.

Um dos tensionamentos que surge, novamente, ao adentrarmos neste campo coberto por camadas de sentido, é a polissemia inerente ao conceito de cultura. Ao apontar, por exemplo, para a necessidade de os licenciandos participarem de “atividades de apropriação cultural” (CNE/CP 02/2015), remetemo-nos, em uma análise preliminar, à ideia moderna de cultura, enraizada no pensamento iluminista e compreendida como algo externo ao ser humano. Entendimento semelhante é identificado na LDB, na medida em que a Lei aponta como finalidade do ensino superior a “divulgação de conhecimentos culturais que constituem patrimônio da humanidade”, bem como faz uso da noção de “aperfeiçoamento cultural” (BRASIL, 1996).

Essa noção de cultura, entretanto, é borrada pelo alargamento que ela recebe, muitas vezes, em um mesmo documento (CNE/CP 02/2015). Ao referir as diretrizes curriculares para a formação de professores, por exemplo, Martins pondera: “uma cultura que está ‘em constante diálogo entre diferentes visões de mundo’ não está vinculada a uma abordagem que trabalha com a norma culta que afasta do universo simbólico e cultural as manifestações populares [...]” (2016, p. 2652).

Talvez a ideia proposta por Canclini, ao definir o que seriam “culturas híbridas”, constitua-se em uma chave para a análise desse tensionamento. A concepção de cultura proposta pelo autor, ainda que rompa com as barreiras que separam o tradicional e o moderno, o culto, o popular e o massivo, não pressupõe a docilidade entre esses elementos. Sobre isso, Canclini adverte: “a primeira condição para distinguir as oportunidades e os limites da hibridação é não tornar a arte e a cultura recursos para o realismo mágico da compreensão universal. Trata-se, antes, de colocá-los no campo instável, conflitivo da tradução e da ‘traição’” (2003, p. XL). As diretrizes curriculares e, notadamente, os próprios currículos, traduzem bem esse campo instável, ora operando para a ampliação do conceito de cultura, ora resistindo a esse alargamento.

Em se tratando dos currículos de Pedagogia, especificamente, esta gangorra, quando posta em movimento, parece pender mais para uma formação vinculada à ideia moderna de cultura. “Sem repertório cultural e artístico, sem a compreensão e vivência da arte como linguagem, as dificuldades e desafios são maiores no sentido de preparar os futuros professores da Educação Infantil e séries iniciais” (QUEIROZ; MARTINS, 2015, p. 486). Isto é, levando-se em consideração a afirmação feita pelos

autores, o próprio perfil de quem hoje opta pelo curso de Pedagogia atua como linha de força para que a formação cultural, nesses currículos, seja atravessada por uma concepção mais universalista de cultura. Assim, não é por acaso que “visitas a instituições culturais” (CNE/CP 01/2006) são valorizadas no percurso de formação de pedagogas.

De qualquer forma, refiro-me, a partir deste momento, a ecos de pesquisas que avaliam como a formação cultural vem sendo ou deveria ser incluída nos currículos de Pedagogia; portanto, não proponho uma análise em si de currículos. Embora trate-se de um movimento interessante, não seria possível fazê-lo no contexto da tese. Mapeamentos dessa natureza, por sua vez, têm sido realizados por pesquisadores que se ocupam do tema. Dentre esses trabalhos, destacarei dois: o realizado por Nogueira (2008), autora que se debruça sobre a temática há mais de dez anos, além de investigações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP)<sup>62</sup>.

Nogueira realizou, ainda na década de 1990, um levantamento de currículos do curso de Pedagogia. Na análise, a autora priorizou dois que lhe pareceram mais relevantes, ambos de universidades federais: um da Universidade Federal de Goiás (UFG) que, à época, ofertava uma disciplina intitulada “Artes e Recreação”; e outro da Universidade Federal Fluminense (UFF/ Angra dos Reis), que incluía em seu currículo um núcleo denominado “Atividades Culturais”. Em seu trabalho, Nogueira buscou destacar o espaço destinado à formação cultural dos alunos no âmbito das atividades acadêmicas, um campo ainda a ser desbravado no período de realização da investigação.

Sobre a disciplina “Artes e Recreação”, a autora comenta acerca do papel secundário que ocupava no currículo da Pedagogia, em razão, entre outros aspectos, da carga horária menor em relação às demais disciplinas, além do fato de ela ter sido usada, em algumas oportunidades, para complementar a carga horária de professores. Mas centremo-nos na ementa da atividade, que focaliza a arte como linguagem, bem como a potência interdisciplinar que lhe é inerente.

As artes, seu significado e sua importância para a educação. As artes na escola da 1ª fase do ensino fundamental. As artes expressivas (música,

---

<sup>62</sup> O grupo está inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie/ SP.

teatro, dança, plástica, jogos práticos e recreativos) e sua pedagogia. As experiências de aprendizagem integrada. As artes como elemento integrado e integrador das demais disciplinas da 1ª fase do ensino fundamental (NOGUEIRA, 2008, p. 95).

Ora, à primeira vista, as linguagens artísticas estão circunscritas ao seu viés pedagógico, à sua transposição didática como conteúdo escolar. Ao assumir a disciplina como professora, em 1995, Nogueira procurou, justamente, ampliar o escopo da atividade por meio de duas medidas: destinação dos 20 minutos finais das aulas para uma experiência cultural; e a proposição de uma atividade avaliativa que incluía a frequência a eventos culturais pelos alunos. Inicialmente, houve uma certa desconfiança por parte das turmas, sobretudo frente à avaliação sugerida. “Pode parecer incrível, mas parte dos alunos tinha dificuldade em discernir o que seria ou não um evento artístico” (NOGUEIRA, 2008, p. 100).

O exemplo da autora induz a, pelo menos, duas reflexões: uma mais geral, concernente à *urgência* que a formação cultural de professores assume em nosso tempo, e outra em relação ao que entendemos por “currículo de papel” e “currículo vivo”. A primeira corrobora uma de minhas percepções como professora de Pedagogia, bem como dados de pesquisa: a de que os professores não incluem atividades culturais em seu cotidiano. A segunda remete à ideia de que, embora as diretrizes curriculares, hoje, contemplem a formação cultural em seu escopo, não há garantias de que esse tipo de formação será abarcado pelas estruturas curriculares dos cursos de formação de professores e, em especial, dos cursos de Pedagogia.

Parece-me que, por se tratar de uma formação que pressupõe, sim, conhecimentos, mas que, igualmente, opera no campo da experiência, faz-se necessário que os professores responsáveis por disciplinas dessa natureza também estejam contaminados por efeitos produzidos pelas experiências culturais. Diz a música de Arnaldo Antunes e Paulo Tatit: “o seu olhar, seu olhar melhora, melhora o meu”<sup>63</sup>, isto é, o professor, para tornar viva a *urgência* que é mobilizar os alunos para essas questões precisa olhar para elas, igualmente, com generosidade e entusiasmo. Precisa ser, como apontam Masschelein e Simons, um “professor amador”, que “[...] não é apenas versado sobre algo, também se preocupa e está ativamente envolvido nesse algo” (2013, p. 77).

---

<sup>63</sup> Excerto da música *O Seu Olhar*, de Arnaldo Antunes e Paulo Tatit.

O currículo do curso de Pedagogia da UFF/ Angra dos Reis, por sua vez, no momento da pesquisa de Nogueira, estava organizado por meio de Núcleos de Atividades e Práticas Pedagógicas (NEAP). O objetivo desses Núcleos era a superação da lógica da linearidade e da hierarquização dos conhecimentos. Nesse contexto, a disciplina “Atividades Culturais” constituía um NEAP específico, presente ao longo de todo o curso. Em cada semestre, o aluno precisava integralizar 30h teórico-práticas de experiências culturais que, na maioria das vezes, apareciam integradas às demais disciplinas.

“É nesse sentido que esta proposta curricular se distingue de outras. Em geral, os cursos de formação de professores não viabilizam a formação cultural de seus alunos” (NOGUEIRA, 2008, p. 118). Ou seja, o NEAP “Atividades Culturais” acabava, não raras vezes, provocando o próprio currículo, na medida em que seu foco incidia na formação do professor e não, prioritariamente, em práticas pedagógicas que envolvessem as linguagens artísticas. Assim, diante desses dois exemplos, é possível identificar duas ênfases no que se refere à presença das artes e da cultura nos currículos de Pedagogia: uma voltada, em especial, à concepção da arte como conhecimento, e outra que prioriza a formação em si do professor, de modo a instigar a ampliação do seu repertório cultural. Essas abordagens, por sua vez, não são excludentes entre si; por isso opto, justamente, por chamá-las de “ênfases”.

Com os objetivos de ampliar a presença da arte no curso de Pedagogia, verificar a situação dessa presença, além de aprofundar estudos e investigações, foi instituído na Universidade Presbiteriana Mackenzie, em 2012, o grupo de pesquisa interinstitucional Arte na Pedagogia, cujos pesquisadores, nas universidades a que estão vinculados, costumam atuar em disciplinas que abordam a temática. Embora o grupo não privilegie discussões sobre formação cultural de professores, a temática tem atravessado as produções realizadas. Nesse sentido, atendo-me a olhar para essa interlocução, entre arte e formação, e não para os dados mais abrangentes levantados pelo grupo<sup>64</sup>.

---

<sup>64</sup> Foram reunidas ementas de 99 Instituições de Ensino Superior brasileiras: federais estaduais e municipais. Entre os dados analisados, destacam-se, por exemplo, a carga horária prevista nas disciplinas, nomenclatura, bem como a bibliografia indicada.

Sobre isso, é interessante notar que as ementas e bibliografias analisadas ampliam, em alguma medida, “[...] a articulação entre arte e educação para além dos domínios do ensino do saber específico da arte” (MOMOLI; EGAS, 2015, p. 70), voltando-se, também, ao modo como as experiências com a arte e a cultura podem alimentar a formação de pedagogas. De qualquer modo, essas discussões não estão explícitas na maioria das ementas analisadas (MARTINS, 2012), o que, por si só, aponta para a singularidade de um currículo como o da UFF/ Angra dos Reis. Vale retomar o fato de que, em meados dos anos 90, o curso de Pedagogia da instituição já contemplava experiências culturais como componente curricular obrigatório.

Na medida em que propõe esse tipo de formação, o currículo se apresenta em um horizonte muito mais amplo, ao articular uma relação entre arte, cultura e docência que, segundo Loponte (2013), pode suscitar outros modos de pensar a formação de professores em qualquer nível ou área de conhecimento. Assim, ao que tudo indica, embora seja importante que discussões dessa ordem estejam previstas em uma ou mais disciplinas, trata-se de um tema com vocação para a transversalidade, ou, pelo menos, que ultrapasse os limites da sala de aula. As próprias diretrizes curriculares apontam para a “necessidade” das experiências culturais na formação do professor e, mais especificamente da pedagoga, fixando-a como uma dentre as tantas verdades do nosso tempo.

\*\*\*

A especial atenção dada, hoje, à formação cultural de professores só é possível pelo fato de esse discurso multiplicar-se em diferentes espaços de enunciação. Pesquisas acadêmicas, políticas públicas, currículos; todas essas evidências compõem uma dicursividade que opera a favor da legitimação da ideia de um professor que “deve” formar-se culturalmente. Não se trata, contudo, de um discurso neutro, homogêneo e muito menos apaziguador. Ainda que as condições de sua emergência lhe confirmem particularidades, há outros discursos que lutam para impor-se, neste mesmo momento, no campo educacional, de forma a atribuir à noção de cultura como “necessidade formativa docente” contornos bastante permeáveis. Não me refiro, aqui, somente à retórica da qualidade, reinscrita pelo paradigma neoliberal, mas a discussões mais remotas, como a imprecisão do conceito de cultura, por exemplo.

No entanto, embora estejamos tratando de um discurso em emergência, a ideia de cultura como instância formativa não é específica deste momento, na medida em que traz reminiscências de conceitos como, por exemplo, *Paideia* e *Bildung*. Nesse sentido, a fim de compreendermos como esses conceitos, de algum modo, reatualizam-se como continuidade e transformação, proponho, agora, um percurso pelas relações conceituais, historicamente estabelecidas, entre experiência, cultura e formação. Incursionar pelos caminhos trilhados por essas relações não pressupõe, porém, sua transposição para os dias de hoje. Trata-se, sim, de um exercício progressivo, com vistas a olhar para esses termos e tomar uma posição nas análises subsequentes, ainda que esta não seja rígida.

### 3 EXPERIÊNCIA, CULTURA E FORMAÇÃO: RELAÇÕES CONCEITUAIS

O discurso sobre formação cultural de professores põe em movimento, a um só tempo, as noções de experiência, cultura e formação. Assim, na medida em que ele se legitima como acontecimento discursivo, é necessário estabelecer o que poderíamos chamar de “estacas conceituais”, no sentido de compreender de que forma essas noções aparecem inscritas, hoje, no campo pedagógico. O que é cultura? O que é formação cultural? O que é educar a partir da experiência? Essas perguntas, elencadas ainda no início do trabalho, levam-nos a percorrer terrenos bastante ardilosos, em que as estacas, embora fixadas, permanecem instáveis.

A instabilidade desses termos (experiência, cultura e formação), sobretudo quando relacionados à formação docente, é notável nos espaços sociais em que o discurso se dispersa, como vimos, em alguma medida, no capítulo anterior. Disso decorre, entre outros aspectos, o emaranhado conceitual presente no discurso acerca da formação cultural de professores, o que, por si só, não é um problema. Entretanto, uma vez que elejo esse discurso como objeto de pesquisa e, em especial, opto por assim chamá-lo em detrimento de outras denominações, a exemplo de *formação estética* ou *formação do sensível*, que, por vezes, aparecem de maneira correlata às discussões propostas, faz-se indispensável uma tomada de posição.

Para tanto, opto por colocar em movimento as três noções, de modo a construir uma espécie de memória discursiva da concepção de cultura como instância formativa. Faço isso ao compreender, a partir de Foucault, que “as descrições históricas se ordenam necessariamente pela atualidade do saber, se multiplicam com suas transformações e não deixam, por sua vez, de romper com elas próprias” (2010, p. 5). Ou seja, ao descrever historicamente as relações entre experiência, cultura e formação, pretendo evidenciar como o discurso que vincula experiências culturais à formação docente incorpora, ao mesmo tempo que redefine e transforma, domínios preexistentes, em “[...] um processo de reatualização do passado nos acontecimentos discursivos do presente” (FISCHER, 2001, p. 220). É, pois, por meio dessa reatualização, que estabeleço as “estacas conceituais” da pesquisa, ainda que estas não sejam rígidas nem estáveis, conforme apontado.

### 3.1 DAQUILO QUE É MEMORIA

A noção de descontinuidade, desenvolvida por Foucault, “é, ao mesmo tempo, instrumento e o objeto de pesquisa [...], permite individualizar os domínios, mas só pode ser estabelecida a partir da comparação desses domínios” (2010, p. 10). Assim, ainda que tomemos o discurso da formação cultural de professores em sua irrupção histórica, ao abordá-lo por meio de um recorte no espaço e no tempo, há sempre um acúmulo e uma memória inerente ao discurso, o que não significa situá-lo no “antes-agora-depois”. Isto é, como diz o autor (2010), não se trata de despertar os textos ou as palavras de seu sono, de reencontrar nelas, no clarão de seu nascimento, a essência que se fazia presente na noite anterior. Falamos, precisamente, de um trabalho arqueológico, tal como ensina Foucault, e também o poeta:

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras [...] (BARROS, 2003)<sup>65</sup>.

Escovar; garimpar na ideia de cultura como instância formativa reminiscências de outros tempos e lugares, e não propriamente continuidades: eis o esforço empreendido ao lançar luz sobre os conceitos de *Paideia* e *Bildung* e, em outra perspectiva, *Hallbildung*. Enquanto os arqueólogos escovavam os ossos porque queriam encontrar neles vestígios de antigas civilizações, proponho-me a escovar, na tese, um ideal de formação que, à primeira vista, remete-nos à Grécia Antiga. Todo discurso tem vestígios que permanecem; a novidade é rara. Interessante, assim, compreender que vestígios desse ideal permanecem no discurso sobre formação cultural de professores; ou, ainda, em que medida o discurso analisado reatualiza esse ideal, ao considerarmos suas condições de emergência.

Ao propor, nesse sentido, a mobilização de uma memória discursiva, o faço considerando que a memória, para Foucault (2010), exerce uma função paradoxal

---

<sup>65</sup> A citada obra de Manoel de Barros não apresenta páginas numeradas.

no discurso, isto é, ao mesmo tempo em que recupera rastros e vestígios do passado, o elimina com os apagamentos que opera. Desse modo, evocar a memória da cultura como princípio formativo implica olhar para suas rupturas, mas, também, para suas continuidades.

Mas por que incluir esse movimento após estabelecer as condições de emergência do discurso? Ora, justamente por identificar instabilidades conceituais na discursividade analisada, penso que “escovar” conceitos que remetem à relação entre experiência, cultura e formação seja uma forma de tornar o caminho, senão seguro, menos ardiloso. Isto é, não se trata de abordar a ideia de cultura como princípio formativo em sua historicidade, unicamente, mas de, após o percurso, inscrever, de alguma maneira, uma concepção particular sobre formação cultural e, mais especificamente, sobre formação cultural de professores. Daquilo que é memória redesenha-se, portanto, uma possibilidade de olhar para o objeto de pesquisa.

### **3.1.1 *Paideia***

O lugar das experiências culturais na formação do professor sem dúvida não está dado. Embora estejamos falando de um discurso disperso em diferentes espaços sociais, ao que me parece, até o momento, ele não produz efeitos suficientes para se estabelecer, de forma eficaz, no campo da formação docente. Tenho a impressão, porém, de que há uma espécie de acolhida quase instintiva em relação à sua incidência no campo. Isso poderia decorrer do próprio enunciado antes discutido: “necessidade formativa docente”, que sugere faltas permanentes na formação do professor, sendo as artes e a cultura, nessa perspectiva, apenas mais uma dessas faltas. Penso, ainda assim, que se trata de algo de outra ordem, que essa suposta acolhida remete às sutilezas da memória, a “clamores antigos” que, abrigados em conchas, seguem a ecoar.

Coloquemos o ouvido na concha; sim, os clamores parecem ser realmente “antigos”, enviando-nos à Grécia mais uma vez. Por que será que insistimos em nos explicar, continuamente, tendo a civilização grega como ponto de origem, inclusive, de nossos valores mais atuais? Sobre essa questão, posta pelo próprio autor, Werner Jaeger é cirúrgico: “para encontrar orientação” (1995, p. 5); e talvez seja realmente

isso, para encontrarmos orientação, o que não significa, porém, vislumbrarmos “a origem” da concepção de cultura como princípio formativo. Feitas essas considerações, iniciamos o capítulo pelo conceito grego de *Paideia*.

Para Jaeger, em todo o lugar onde o conceito reaparece na história, ele “[...] é uma herança dos gregos, e aparece sempre que o espírito humano abandona a ideia de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência própria da educação” (1995, p. 13). Esse ideal de formação, por sua vez, ao aparecer em conteúdos concretos do nosso tempo, alude ao espírito grego e sua estreita vinculação ao nosso (JAEGER, 1995), ainda que, em hipótese alguma, estejamos falando de seu ressurgimento puro e simples. Em um recorte circunscrito ao Ocidente, tanto a Antiguidade e o contexto contemporâneo como o homem grego e as futuras pedagogas parecem guardar pouca ou nenhuma similaridade. Assim, seria uma aventura teórica transpor o conceito grego para os dias atuais.

Nesse sentido, como conteúdo concreto, a relação entre cultura e formação deve ser tomada como continuidade e transformação. Essa (re)tomada, por sua vez, faz-se necessária, na medida em que algumas normas válidas, atualmente, remetemos à solidez dos fundamentos da educação grega. Não nos referimos, assim, a uma continuidade linear, mas a uma memória, um saber discursivo, que possibilita que nossas palavras hoje façam sentido. Tratamos, pois, de sutilezas, que fazem com que acolhamos alguns discursos mais facilmente que outros.

Dois pontos nos inscrevem, em alguma medida, como “sujeitos helenocêntricos”, o que nos permite entender melhor a acolhida à noção de cultura como instância formativa: o primeiro diz respeito a um de nossos entendimentos sobre cultura nos remeter aos gregos (JAEGER, 1995). Foi sob a forma de cultura ou *Paideia* que eles consideraram a totalidade de sua obra criadora: “sem a concepção grega da cultura não teria existido a ‘Antiguidade’ como unidade histórica, nem o ‘mundo da cultura’ ocidental” (JAEGER, 1995, p. 7). Dessa forma, o fato de compreendermos cultura como algo externo ao homem nos remete a um conjunto de valores intelectuais, artísticos, morais e materiais que se esperava que fossem adquiridos pelo Homem Antigo, de modo a conduzi-lo em seu processo civilizatório.

O segundo ponto, por sua vez, refere-se à concepção grega frente ao lugar que o sujeito ocupa na sociedade, o que nos leva a reconhecer a importância dos gregos como educadores. Explico: na medida em que “a essência da educação consiste na

modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade” (JAEGER, 1995, p. 15), o ideal grego de formação aparece vinculado à repercussão da formação do homem em âmbito coletivo. Assim, a educação do sujeito só teria legitimidade se pensada em articulação à formação do homem como ser político. Nesse sentido, a *Paideia* pode ser compreendida, igualmente, como processo de formação para o exercício de todas as potencialidades do homem como cidadão.

Ambos os pontos são basilares, se temos como propósito identificar reminiscências no que hoje estamos entendendo por formação cultural. Tanto a cultura como conjunto de valores civilizatórios como a legitimação da *Paideia* no contexto coletivo, ligada ao exercício da cidadania, são “clamores antigos”, que ecoam na discursividade sobre formação cultural de professores, em seus diferentes enfoques.

É preciso destacar, porém, que a *Paideia*, nessas acepções, não era para todos, uma vez que aparecia junto com a divisão entre gregos – considerados iguais, com direitos políticos e, portanto, reconhecidos como cidadãos – e bárbaros – excluídos da vida política e tomados como inferiores. Além disso, independentemente da posição social ocupada, essa formação tampouco voltava-se às mulheres, embora as da aristocracia aprendessem a ler, por exemplo. Notamos, assim, a partir dessas ressalvas, o quanto as atuais condições de emergência dão contornos específicos ao discurso em questão, na medida em que reatualizam o passado ao mesmo tempo em que rompem com ele<sup>66</sup>.

Ainda sobre os apontamentos iniciais acerca do conceito de *Paideia*, nota-se que se trata de uma palavra ora utilizada como sinônimo de cultura, ora como sinônimo de educação, o que, à primeira vista, poderia levar-nos a uma encruzilhada conceitual. No entanto, como alerta Jaeger (1995), nenhum dos termos traduz, de forma fidedigna, a noção da *Paideia* grega. Conforme veremos adiante, o vocábulo alemão *Bildung* é, possivelmente, o que mais se aproxima dos sentidos da *Paideia* no

---

<sup>66</sup> Sobre essas condições, sublinha-se, por exemplo, a própria ampliação do conceito de cidadania, em razão da incorporação pelo homem dos chamados direitos sociais. Além disso, reconhecemos, hoje, o atravessamento do enunciado “para todos” em diferentes discursos (DALLA ZEN, 2009), entre eles o da democratização da cultura. Nesse sentido, uma formação que, na Grécia, naturalizava-se como sendo para alguns, recebe, atualmente, o *status* de ser “para todos”, ainda que saibamos que isso não garanta sua efetivação.

contexto Antigo que, a um só tempo, envolvia as dimensões epistêmica, ética e estética.

Colocar estes conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador (JAEGER, 1995, p. 13).

Como sugere a imagem do oleiro que modela a argila ou do escultor que esculpe pedras, ao nos remetermos à Antiguidade, aludimos a uma ideia de formação como processo de construção intencional. Para o homem grego, essa construção correspondia ao “sentido de todo o esforço humano” (Ibidem, p. 7), esforço que, por sua vez, deveria ser empreendido durante toda a vida. Diante dessa perspectiva, é possível vislumbrar o homem como um ser antropoplástico (JAEGER, 1995), na medida em que, atento às dimensões epistêmica, ética e estética, ele “molda a argila” não na expectativa de chegar a uma “forma ideal”, mas imbuído do espírito artista e pensador de estar, permanentemente, formando-se.

A metáfora do “moldar-se”, entretanto, de maneira alguma diz respeito à sujeição do homem a um modelo utilitarista de vida, em que o objetivo da formação é tão somente o resultado. Esta é, indubitavelmente, uma herança dos gregos: a aspiração à forma (Idem), a ênfase no processo pelo qual o homem visa, continuamente, a “um tipo ideal intimamente coerente e claramente definido” (JAEGER, 1995, p. 24). Ou seja, ainda que haja uma “forma ideal” a ser atingida, que pressupõe todo um conjunto de valores intelectuais, artísticos, morais e materiais, a formação é, para o homem grego, antes de mais nada, o ocupar-se com si mesmo, a fim de qualificar sua atuação na *polis*, sua participação perante o coletivo.

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

Na medida em que conjugavam essas três dimensões, os gregos atribuíam à arte uma ação educadora fundamental, ainda que, entre os séculos V e VI, paulatinamente, a retórica e a ciência tenham passado a ocupar um lugar

privilegiado no “[...] pensamento racional da época, que penetrava agora cada vez mais fundo nos verdadeiros problemas vitais do Homem” (JAEGER, 1995, p. 489). Isto é, a complexidade que a vida passou a apresentar parecia já não ser apreendida ou mesmo expressa somente pelas formas artísticas, precisamente a poesia.

Não cabe aqui, porém, resgatar, cronologicamente, as formas de conhecimento que predominaram, em maior ou menor medida, na Grécia Antiga. Jaeger o fez, de modo detalhado, no livro *Paideia: a Formação do Homem Grego*, no qual aborda a relação entre esse processo histórico e a elaboração do ideal grego de humanidade. O importante, para este trabalho, são as reminiscências desse ideal no que hoje entendemos por formação pela cultura. Ou talvez o importante, mesmo, sejam os ecos que uma concepção ampla de formação, que não se dá apenas pelo conhecimento formal, mas pela cultura, as artes, a justiça e a virtude, podem ter quando nos propomos a discutir formação cultural de professores.

Para os gregos, é o desenvolvimento desses valores que concorrem para o alcance da excelência humana; deles provêm as bases para o exercício da ética e a atuação política. Ou seja, o resultado da formação não é individual, mas antes pertence à comunidade. Nesse sentido, podemos notar que, ao levarmos em conta a *Paideia* grega, o papel conferido às artes em muito se distancia de sua compreensão puramente estética, que ocorre relativamente tarde<sup>67</sup> e ganha contornos singulares mediante o conceito moderno de autonomia da arte. Para os gregos, durante séculos, o conteúdo normativo e a forma artística da obra de arte, mais do que estarem em interação, tinham até na sua parte mais íntima uma raiz comum (JAEGER, 1995).

### 3.1.2 *Bildung*

A história ocidental conheceu desde os Gregos várias formas fundamentais de cultura que [...] ainda repercutem. Mais do que isso: o sentido profundo do que chamamos de “cultura” continua determinado por toda uma série de *figuras* históricas [...]. A *Bildung* alemã deve ser considerada como uma dessas *figuras* [...]. Nascida e enraizada na Alemanha, essa figura, assim como a *Paideia* grega, possui uma verdadeira universalidade (BERMAN, 1983, p. 141, grifos do autor, tradução nossa).

---

<sup>67</sup> Segundo Jaeger, “foi a antiga retórica que fomentou pela primeira vez a consideração formal da arte e foi o Cristianismo que, por fim, converteu a avaliação puramente estética da poesia em atitude espiritual predominante” (1995, p. 61).

Sugiro olharmos para a universalidade atribuída às noções de *Paideia* e *Bildung*, conforme proposto pelo próprio autor, como *figuras* históricas, que produzem sentidos difíceis de mensurar, em diferentes espaços e tempos. Ainda que estejamos circunscritos à história ocidental, entendo, inspirada em Foucault, que não se trata de conceitos universais, que se estendem, vasta e ordenadamente, pelo mundo afora, mas de uma universalidade que se constitui, justamente, pela originalidade que assume ao penetrar nessa diversidade de espaços e tempos. Isto é, o “sentido universal” diria respeito, antes, à “acolhida instintiva” da qual falávamos anteriormente, às sutilezas da memória que, na medida em que ainda ecoam, induzem-nos a acolher, mais facilmente, determinados discursos.

Essa acolhida pode ser explicada, de alguma forma, pelo fato de o século de Goethe seguir parecendo contemporâneo para nós (GADAMER, 2015). Hoje, a ideia de formação ainda está fortemente ligada a um conceito de cultura que designa o modo humano de aperfeiçoar-se (Idem). Goergen, por exemplo, localiza *Bildung* como sendo o fenômeno educativo, “a que os gregos chamaram de *Paideia*; os alemães denominaram *Bildung* e nós designamos *formação*” (GEORGEN apud MÖLLMANN, 2011, p. 9). Isto é, trata-se de concepções que têm em si um grande potencial de articulação, ao considerarmos os questionamentos que nos movem.

Embora considerada por Jaeger a palavra que “que designa de modo mais intuitivo a essência da educação em seu sentido grego” (1995, p. 13), *Bildung*, ao atualizar-se como utopia pedagógica do Iluminismo, traz consigo particularidades. Por vezes, a palavra aparece como sinônimo de cultura; entretanto, como afirma Berman (1983), ela engloba muitos outros registros, abordados pelo autor em artigo intitulado “*Bildung et Bildungsroman*”. Dentre esses registros, destaca-se a forte conotação pedagógica e educativa da palavra, que sugere o próprio processo de formação. *Bildung* designaria, neste caso, o processo de formação pela cultura, e não a cultura propriamente dita.

Existe, nessa conotação, uma forte vinculação com o ideal grego de formação, em que o aprender a formar-se, o processo, tem maior relevância que o resultado em si da formação. Em relação à ideia de processo, Berman aponta como o termo *Bildung* aparece em Hegel e Goethe, por exemplo, como ação prática ligada ao trabalho. Nesse sentido, *Bildung* seria a “formação de si pela formação das coisas” [...] ou “o dar tudo de si sem limites em uma determinada atividade” (BERMAN, 1983,

p. 144, tradução nossa), evidenciando o esforço humano, tal como previsto na *Paideia*. A imagem do oleiro que molda o barro segue, assim, sendo sugestiva, uma vez que a formação pela cultura, no sentido da *Bildung*, dá-se, igualmente, de modo intencional e continuado.

Esse caráter intencional, mas, sobretudo, continuado, é abordado por Berman, também, por meio da ideia da translação que, como metáfora, é compreendida como um movimento que mantém velocidade e direção constantes. Trata-se de uma figura de linguagem que, mais uma vez, remete ao sentido de processo evocado por *Bildung*. A translação, nessa perspectiva, seria como uma viagem, em que o objetivo é “jogar o ‘mesmo’ em um movimento que vai, primeiramente, fazer tornar o ‘outro’” (BERMAN, 1983, p. 147, tradução nossa). Para exemplificar essa viagem, o autor cita Friedrich Schlegel:

É porque, certo de sempre se encontrar consigo mesmo, o homem cessa de sair de si para procurar-se e de encontrar o complemento de seu ser mais íntimo na profundidade do outro. O jogo da comunicação e da reaproximação é a ocupação e a força da vida (SCHLEGEL *apud* BERMAN, p. 147, tradução nossa).

Como viagem, *Bildung* é “a experiência do estrangeiro, a formação de si pela prova das diversas formas da alteridade” (Ibidem, p. 153), por meio das quais o viajante experimenta o que ele (aparentemente) não é para tornar-se o que é. Não se trata, porém, de uma aventura errante, como a própria referência à palavra translação indica. “O ‘grand tour’ não consiste em ir a qualquer lugar, mas lá onde se pode formar-se, educar-se [...]. Como tour formador, *Bildung* reveste a forma de um *romance*” (Ibidem, p. 148, grifos do autor, tradução nossa).

É relevante observar que o realce da palavra *romance* faz alusão a um gênero literário específico, denominado *romance de formação*, que tem início na Alemanha, com a publicação de “Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister”, de Goethe. O enredo presente nesse tipo de *romance* diz respeito à necessidade de o jovem deixar seu ambiente para, em uma viagem, no contato com o estrangeiro, buscar conhecer-se, de forma a provocar mudanças em seu modo de se relacionar consigo mesmo e com o mundo. Nesse sentido, a ênfase é, justamente, o processo de formação pelo qual o jovem passa, um “[...] processo altamente específico e que não pode ser repetido como tal exatamente igual” (MÖLLMANN, 2011, p. 61).

A experiência da alteridade, por meio do contato com o estrangeiro, está presente, também, na relação da *Bildung* com a ideia da tradução, que presume o movimento de “colocar-se-para-além-de-si-mesmo” (BERMAN, 1983, p. 148, tradução nossa). Não por acaso, Berman aponta para o papel fundamental que a tradução adquire na cultura alemã do final do século XVIII (Idem). Mais do que enfatizar o trabalho linguístico propriamente dito, o autor faz alusão à provação do estrangeiro e do estranho, intrínseca a qualquer processo de tradução.

O ato de traduzir permite o contato com aquilo que é radicalmente diferente, o que implica não na reprodução tal qual do que está escrito, ainda que em outra língua, mas na transformação mesma do texto por parte de quem traduz. É nesse aspecto que reside o caráter formativo da tradução: na criação proveniente do choque com o novo. Assim, de acordo com o autor, é possível afirmar que “*Bildung* se define [...] como uma certa *prova do Estrangeiro*” (Ibidem, p. 149, grifos do autor, tradução nossa).

A partir das analogias: *Bildung* como *trabalho/prática, translação/viagem* e, por fim, *tradução*, sobressaem-se alguns aspectos no que tange à noção de formação cultural evocada pelo conceito, dentre os quais sublinho: a conotação pedagógica e educativa da palavra; a ênfase no processo de formação em detrimento de seu resultado (embora estejamos falando de um processo intencional, o caráter continuado parece sobressair-se); e, finalmente, a formação entendida pelas transformações suscitadas pelo contato com o diferente. À exceção desse último aspecto, todos os outros remetem, de algum modo, à *Paideia* grega, sobretudo no que diz respeito ao caráter processual da formação, vislumbrado pela imagem do movimento constante e ininterrupto.

No entanto, ao considerarmos a passagem da Antiguidade à Idade Moderna, notaremos que o caráter processual da formação não se dá de maneira unívoca nos dois períodos, ou seja, não se trata apenas de uma diferença de nomenclatura, entre o ideal clássico de formação – *Paideia* – e a utopia moderna de formação do homem – *Bildung*. Em sintonia com o espírito da modernidade, *Bildung* é “o reflexo da relação que se produz entre o mundo espiritual e a individualidade adequadamente formada” (VILANOU, 2001, p. 8, tradução nossa); ou seja, dá-se especial atenção à formação de um indivíduo autônomo, sendo que sua atuação no coletivo, embora prevista, não aparece tão ressaltada.

Podemos sublinhar, ainda, a ênfase mais “integral” da *Paideia*, ao alinhar as dimensões epistêmica, ética e estética, se comparada ao caráter mais “cultural” da *Bildung* (ALMEIDA, 2015, p. 182), que, em alguma medida, faz ver o lugar (privilegiado) ocupado pela razão no processo formativo do homem. Esse aspecto é, inclusive, o principal mobilizador das críticas que a noção recebe à luz do século XX. Adorno e Horkheimer, por exemplo, “revelam o poder coercitivo da razão, ao contrário de sua pretensão emancipatória. Libertação transforma-se em repressão” (HERMANN, 1999, p. 19). Para os autores, a formação cultural (*Bildung*) torna-se insustentável, na medida em que a racionalidade instrumental ganha supremacia com o estabelecimento da lógica capitalista. A seguir, faço algumas considerações acerca dessa problematização.

### 3.1.3 *Hallbildung*

A opção por incluir a problematização do conceito de *Bildung* feita, em especial, por Theodor Adorno, se deu na medida em que o autor estabelece uma crítica ao conceito, ao mesmo tempo em que o reposiciona no contexto da sociedade capitalista. Nesse sentido, a contradição identificada entre esse contexto e a formação cultural (*Bildung*) não apresentaria como resultado a não-cultura ou a não-formação e, sim, a semicultura ou semiformação (*Hallbildung*). Ou seja, seguimos tratando de formação, em seu sentido amplo, ainda que Adorno identifique seu impedimento no que diz respeito à “formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (1999, p. 8).

No livro *A Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer questionam a validade do ideal de homem sustentado pela *Bildung*, que teria se tornado refém do amplo processo de “esclarecimento”. Os autores afirmam não alimentar dúvida alguma “[...] de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 13), o que implica, para os autores, a crítica frente à própria dinâmica social. Entretanto, em detrimento do avanço da racionalidade instrumental, do “abandono do pensamento e sua transformação em produções coisificadas, o esclarecimento abdicou de sua própria realização” (PUCCI, s/d, p. 5).

Isto é, não se trata de questionar, em si, os fundamentos da *Bildung*, mas de apontar para sua impossibilidade em uma sociedade que tem no seu cerne, entre outros aspectos, a massificação cultural. Faz-se imprescindível, assim, a menção ao conceito de indústria cultural, uma vez que *Hallbildung* seria sua “filha bem amada” (Ibidem, p. 1). Em um cenário no qual a cultura passa a ter valor de troca, interligando-se à lógica do mercado, “não somente os tipos das canções de sucesso, os astros, as novelas ressurgem ciclicamente como invariantes fixos, mas o conteúdo do espetáculo é ele próprio derivado deles e só varia na aparência [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 117). Com isso, cria-se uma falsa sensação de variedade, provocada pela “suposta liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa” (Ibidem, p. 156).

A indústria cultural, assim, ao conferir um ar de semelhança aos seus produtos, dá a impressão de que tudo é muito próximo, o que induz à crença de certa acessibilidade universal em relação aos bens culturais. Na medida em que produz e repete padrões, ela acaba por consolidar uma percepção que favorece o consumismo. Adorno e Horkheimer comparam a produção cultural, no contexto do capitalismo monopolista, à produção de qualquer outro bem de consumo, a exemplo dos automóveis. Para os autores, assim como é ilusória a diferença entre dois carros de marcas distintas, o mesmo ocorre com a cultura ao se converter em mercadoria (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Assim, mais do que referir-se a um processo padronizado de produção, o conceito de “indústria cultural” remete, especialmente, à ilusão da possibilidade de escolha. Isto é, além da produção cultural em série, nos moldes da indústria tradicional, talvez o mais importante, aqui, seja o vínculo estabelecido entre o bem cultural e aquele que o consome. O termo consumir é usado, por sua vez, a fim de marcar essa relação diferenciada entre o homem e a cultura, que pouco remete à formação cultural implicada nas noções de *Bildung* e *Paideia*. Em um cenário no qual predomina a lógica mercantil, os ideais de autonomia e liberdade aparecem mais ligados à escolha dos bens para consumo, do que ao processo de transformação humana, desencadeado de forma intencional.

Este contexto se impõe, como sugerem Adorno e Horkheimer, na medida em que a indústria cultural costuma “[...] ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica à noitinha, até a chegada ao relógio do ponto na manhã seguinte” (1985, p.

123). Essa onipresença assume novas configurações e, por vezes, amplia-se atualmente, em uma sociedade altamente mediada pelas novas tecnologias. Não apenas os sentidos dos trabalhadores são ocupados pelos produtos culturais, mas os dos adolescentes, das crianças e mesmo dos bebês.

Juliana Vargas (2015), em sua tese de doutorado, comenta que na escola, durante as aulas, muitos alunos solicitam para ficar “escutando baixinho” as músicas de seus celulares. A autora ainda afirma que o fato de morarem na periferia não significa, para esses alunos, estar distante das tecnologias de informação e comunicação. Temos, nesse breve exemplo, uma positivação da ideia de indústria cultural, bem como sua reinscrição no contexto contemporâneo. A falsa ideia de “acessibilidade universal”, de que tratam Adorno e Horkheimer, ganha outra dimensão, na medida em que “todos” podem fazer praticamente “tudo” imersos na cultura massificada. Nesse cenário, os sujeitos, ao julgarem ter acesso a tudo, permaneceriam fechados às possibilidades da “sabedoria”, ou daquilo que vínhamos entendendo como formação.

*O a priori da formação cultural - a autonomia para se ter condições de se afastar, desconfiar, criticar - não teve tempo histórico e nem condições existenciais para se desenvolver, e o homem trabalhador passa diretamente de uma heteronomia para outra, da autoridade da Bíblia para a autoridade da televisão, do esporte, que, por sua vez, se apoiam na literalidade, na imediaticidade, aquém da imaginação produtiva (PUCCI, s/d, p. 2).*

Essa dinâmica, por sua vez, acaba por reproduzir os sujeitos tais como os modelou a indústria em seu todo. Não há, aqui, uma autonomia, uma escolha intencional, no sentido de uma relação do homem com a cultura que pudesse suscitar transformação. Pelo contrário; a *Hallbildung* cumpre seu objetivo ao permitir o perfeito funcionamento de um sistema no qual os sujeitos operam na lógica mesma de sua reprodução, e não de criação. O fato de sermos todos iguais e consumirmos as mesmas coisas, cria, assim, as condições para que a sociedade do consumo se mantenha erguida.

É impossível, assim, tratar da *Hallbildung* de forma desconectada à sua inserção histórica. Em um contexto no qual prevalecem os interesses econômicos, haveria o favorecimento da reprodução de subjetividades, diferentemente do que vimos na *Paideia* e na *Bildung*, mais voltadas à criação de subjetividades.

Atualmente, vivemos em uma sociedade muito mais próxima da descrita por Adorno e Horkheimer do que as onde tiveram lugar noções como *Paideia* e, posteriormente, *Bildung*. Nesse sentido, me pareceu fundamental olhar para a problematização feita pelos autores, ainda que tenha restado a pergunta: qual o espaço para a formação cultural, com vistas à atuação do homem no coletivo, em um cenário no qual a semiformação “propicia um verniz formativo que não dá condições de se ir além da superfície” (PUCCI, s/d, p. 3)?

\*\*\*

Esse questionamento, embora não seja o foco deste trabalho, precisa, pelo menos, estar no horizonte, ao termos como objetivo discutir acerca do lugar das experiências culturais na formação de professores, em um contexto fortemente marcado pelo tecnicismo e pelo individualismo. Nesse sentido, a atualização e mesmo a reinscrição, hoje, da concepção de cultura como instância formativa pressupõe, a um só tempo, duas questões: o modo como essa concepção incorpora reminiscências de domínios como a *Paideia* e a *Bildung*, bem como as rupturas que ela estabelece ao estar circunscrita a condições de emergência bastante específicas.

Diante do exposto, reforço que, em hipótese alguma, foi minha pretensão propor uma genealogia da ideia de formação pela cultura. Para tanto, teria sido necessário um mapeamento exaustivo tanto da *Paideia* como da *Bildung*, e mesmo uma incursão mais profunda pela noção de *Hallbildung*. Propus, sim, um caminho bem mais curto, que consistiu em identificar elementos sobreviventes, mas também, outros contornos que a ideia assumiu, nos diferentes espaços e tempos em que ela (re)apareceu na ordem do discurso. Mediante essa identificação, pretendo, agora, colocar “estacas conceituais”, a fim de sugerir um modo para olharmos a formação cultural de professores como verdade deste mundo.

### 3.2 DAS VERDADES DESTE MUNDO

O (re)aparecimento, ou melhor, a reatualização da ideia de cultura como princípio formativo não é algo natural, já alertava Foucault a respeito da historicidade dos discursos; tampouco trata-se, neste caso, de uma transposição pura e simples do ideal antigo de formação. Ainda que haja uma memória, ela evoca continuidades, mas, fundamentalmente, rupturas. É nesse sentido que, para o autor,

as verdades, os discursos verdadeiros de uma época, precisam ser tomados como invenções, em contraposição à tentativa de localizar sua suposta origem. Foucault defende, portanto, o caráter inventivo do discurso, que seria indissociável do acontecimento.

Foi justamente disso que tratamos no capítulo anterior. Ao abordar o discurso que vincula experiências culturais à formação docente, o fiz a partir de sua irrupção histórica, isto é, de sua entrada, senão súbita ou impetuosa, certamente inventiva, ao considerar sua legitimação em um campo específico de saber, mas, principalmente, as condições históricas que atribuíram ao discurso contornos singulares. Ou seja, “não há buraco negro na verdade” (FOUCAULT, 2006a, p. 302), não há essência possível de ser identificada ou um núcleo do discurso que, ainda que longínquo, pudéssemos alcançar.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros [...] (FOUCAULT, 1999c, p. 12).

É sob essa perspectiva que compreendemos que o discurso sobre formação cultural de professores não corresponde a um “já-ai”, sendo que ele tampouco tem sua origem no ideal grego de formação pela cultura. Há, sim, um acúmulo de memória no discurso, paralelamente à sua inscrição singular por meio de verdades, conceitos e palavras do nosso tempo.

\*\*\*

Experiência, cultura e formação são palavras, sem sombra de dúvida, bastante escorregadias e, na medida em que aparecem aos pares, torna-se um desafio ainda maior elaborá-las como conceitos. De que tratamos ao nos referirmos, hoje, a noções como: experiência cultural, formação pela cultura ou formação pela experiência? No que diz respeito à ideia de experiência cultural, não raras vezes, me perco em minhas próprias palavras, ao tentar explicar às alunas, por exemplo, que experiências podem ou não integrar o portfólio. Nesses momentos, é a própria polissemia do conceito de cultura a responsável por situações constrangedoras, em que preciso justificar, entre outras coisas, o porquê de um jantar com música ao vivo não se configurar em experiência cultural “legítima” no âmbito da disciplina.

Muitas vezes, a fim de não me embaralhar nos argumentos, opto por concordar com a aluna que a apresentação de ballet de sua sobrinha pode, sim, compor o portfólio. Embora não reconheça, exatamente, o caráter formativo dessa experiência, permaneço sempre ressabiada: mas por que mesmo essa não seria uma experiência válida? Penso que não se trata do medo, de minha parte, em dicotomizar alta e baixa cultura, mas, sim, do fato de reconhecer, em algumas experiências, maior potencial para provocar deslocamentos (de pensamentos, emoções...) do que outras.

Cito um exemplo. Em um desses questionamentos corriqueiros: “professora, ‘tal coisa’ vale para o portfólio?”, um aluno, o único menino da turma, comentou que gostaria de ir a um terreiro de umbanda. Disse que isso estava em seus planos há bastante tempo, mas que sua mãe não via com bons olhos. Agora, porém, ele tinha justificativa: um trabalho da faculdade! Como patrimônio cultural faz parte das experiências possíveis de integrar o portfólio, dessa vez não fiquei ressabiada: claro que pode! A narração dessa experiência foi um dos relatos mais incríveis que já li, nos cinco anos em que trabalho com essa atividade avaliativa. O olhar cristão para o ritual religioso afro-brasileiro, desconhecido até então pelo aluno, rendeu cerca de quatro páginas, enquanto as demais experiências não chegavam a uma página cada.

Até hoje me valho dessa história para contextualizar, em aula, o que entendo por deslocamento, por ampliação de repertório cultural, por ampliar a “coleção de exemplos”. Também costumo dizer que, para esse aluno, essa havia sido uma situação nova, mas que, para outros, poderia ser, simplesmente, um hábito familiar, algo presente em seu cotidiano. Por fim, comento, ainda, que é muito mais “fácil” e “instigante” escrever sobre algo que nos provoca, seja no sentido de deslumbramento, seja na produção de algum desconforto ou mesmo repúdio. Essas são algumas das justificativas utilizadas por mim como professora, a partir das quais tento convencer as alunas a encarar o diferente, o novo, para, posteriormente, estabelecer uma relação dessas experiências com a formação docente.

Como professora, ainda que nem sempre consiga atingir meus objetivos, estou ciente de que esses arranjos, essas comparações são, senão suficientes, ao menos admissíveis, no que diz respeito à mobilização das alunas para o tema da formação cultural. No entanto, como pesquisadora e, principalmente, como alguém que se propôs a operar com esse tema no campo científico, faz-se necessário uma

“tomada de decisão”, no sentido definido por Ludwig Wittgenstein<sup>68</sup>. Isto é, não se trata de estabelecer sentidos fechados para as palavras “experiência”, “cultura” e “formação” (elas permanecerão escorregadias), mas de inscrevê-las de um modo particular no contexto da pesquisa e, com isso, me permitir fazer algum juízo de valor.

Para tanto, exploro os conceitos de experiência, cultura e formação, por meio de autores contemporâneos e identifico, em certos momentos, elementos das noções de *Paideia* e *Bildung* que, à luz do nosso tempo, seguem atravessando a concepção de cultura como princípio formativo. Essa exploração, embora não pareça suficiente, é tomada como referência para pensar questões espinhosas, como: que tipo de “cultura” é capaz de mobilizar a formação? A de massas, a erudita, a popular? Como pensar em itinerários formativos em um contexto em que todos os consensos foram suspensos? Ou, de que maneira falar sobre formação cultural, ao levar-se em conta a ampliação do conceito de cultura? É possível fixar “estacas conceituais” considerando esse entendimento alargado?

Mais do que as situações de sala de aula descritas, essas perguntas apontam para a necessidade das discussões que seguem. Como vimos, as pesquisas sobre formação cultural de professores implicam diferentes referenciais teóricos e focos temáticos. Apresento os meus à continuação, com o intuito de articular reminiscências da *Paideia* e da *Bildung* a uma proposição atual sobre formação cultural e, particularmente, sobre formação cultural de professores.

### 3.2.1 Experiência

Tal como fiz com as noções de *Paideia* e *Bildung*, tampouco pretendo, aqui, estabelecer uma genealogia da palavra experiência, ou, ainda, tomá-la em suas diferentes variações, na medida em que se trata de um conceito discutido, ampla e incansavelmente, por inúmeros autores. Martin Jay (2009) propõe um extenso e

---

<sup>68</sup> Na ideia de jogo de linguagem proposta pelo autor, o significado das palavras utilizadas em um ato linguístico depende, principalmente, da forma como essas palavras são tomadas em um determinado contexto; ou seja, “o significado de uma palavra é seu uso na linguagem” (WITTGENSTEIN, 2009, P. 38). Nesse sentido, faz-se necessário colocar em movimento os conceitos de experiência, cultura e formação, a fim de que possa “tomar uma decisão” no que diz respeito à noção de formação cultural de professores adotada no contexto da tese.

instigante percurso teórico com foco nessas variações<sup>69</sup>. O que proponho é, fundamentalmente, atuar com a palavra experiência no campo pedagógico (LARROSA, 2015). Assim sendo, interessa-me apresentar o modo como me aproprio do conceito, ao mobilizá-lo em uma pesquisa, em última análise, sobre formação docente.

Para tanto, opto por privilegiar os estudos de Jorge Larrosa sobre o conceito (ou palavra, como sugerido por ele), uma vez que falamos de um autor com uma incursão significativa no campo da Educação. Isto é, de algum modo, mais do que abordar a palavra experiência do ponto de vista filosófico, Larrosa aposta nela para pensar a educação de uma forma nem melhor, nem pior, mas de outra maneira. Nesse sentido, é possível afirmar que temos uma aposta comum, “talvez chamando a atenção sobre aspectos que outras palavras não permitem pensar, não permitem dizer, não permitem ver” (LARROSA, 2015, p. 38).

Inscrever a experiência no campo educativo não é outra coisa que enfatizar a implicação desse campo, tão prescritivo, com a vida e sua vitalidade, com a vida e o que ela traz de interrupção. É um desafio, porém, realizar uma aposta dessa ordem em um contexto de prescrições marcadas, entre outros aspectos, pelo tecnicismo e o individualismo. Como enfatizar ou operar com uma lógica de formação “integral”, “cultural”, de “formação pela experiência”, tão cara às noções de *Paideia* e *Bildung*, nesse contexto? Por isso, reforço: trata-se de uma aposta, na contracorrente do pensamento que vincula a formação a condições pré-determinadas.

Diante disso, talvez seja interessante escutar Larrosa (2015), quando ele sugere que façamos duas coisas primeiramente: reivindicar a experiência e fazê-la soar de outro modo como palavra. Reivindicar a experiência seria como dar-lhe certa dignidade, legitimidade. Entendo isso quase como uma espécie de convencimento, a exemplo de quando estou em frente às minhas alunas buscando justificar a importância das experiências culturais em suas vidas. Esse convencimento, talvez mais do que nunca, exija amplo esforço por parte de quem o promove. Se, para o autor, a experiência ocupou um lugar inferior tanto na racionalidade clássica como na moderna, questiono-me quais os espaços para reivindicá-la hoje.

---

<sup>69</sup> Refiro-me ao livro *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre um tema universal*, até o momento sem versão em português.

“A experiência tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida” (LARROSA, 2015, p. 40); por isso o questionamento frente à sua inserção em um cenário onde o racional impera em quase todos os espaços sociais. Uma coisa é saber que a vida é feita de experiências, outra é atribuir importância formativa a elas. Não ser racional, ou melhor, não saber dizer qual o “verdadeiro” propósito de uma ação soa quase como aventura, sobretudo se nos propomos a atuar com a palavra experiência no campo da formação de professores.

Embora a pluralidade do saber docente seja abordada por diversos autores, com destaque para o canadense Maurice Tardif, os saberes experienciais, quando referidos, normalmente aparecem vinculados às experiências cotidianas do trabalho do professor. Isto é, ainda que essas experiências sejam consideradas, subentende-se uma aplicabilidade quase imediata – o aclamado saber da prática. É nesse sentido que reivindicar a experiência, para Larrosa, supõe, inicialmente, “dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente desprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida...” (2015, p. 40). Trata-se de elementos cuja aplicabilidade, sem dúvida, não lhes é essencial. Fica, então, a pergunta: quais os meios viáveis para essa reivindicação?

Ainda que, como profissionais da educação, vamos tateando esses meios, o autor aponta para a insuficiência desse movimento, uma vez que é igualmente importante fazer soar a palavra experiência com certa amplitude e precisão. Para tanto, Larrosa sugere algumas precauções: (1) separar claramente experiência de experimento, isto é, descontaminar a palavra de suas conotações empíricas; (2) tirar da experiência toda a pretensão de autoridade, não a deixar converter-se na autoridade que aponta o que se deve falar, pensar e fazer; (3) separar claramente experiência de prática. Tomá-la “[...] a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo do ponto de vista da paixão” (LARROSA, 2015, p. 41). Nesse sentido, o sujeito da experiência é um sujeito receptivo, aberto, exposto; (4) evitar fazer da experiência um conceito. Em relação a esse último ponto, é preciso abrir um colchete.

Larrosa nos diz que que, muitas vezes, lhe perguntam: “o que entende exatamente por experiência”? “Como se poderia pensar a formação do professorado

a partir da experiência”? (LARROSA, 2015, p. 42). Em sua opinião, é preciso resistir a fazer da experiência um conceito. O autor sugere que mantenhamos a experiência como palavra, sem determiná-la, portanto, como conceito: “porque os conceitos dizem o que dizem, mas as palavras dizem o que dizem e, além disso, mais outra coisa” (Ibidem, p. 43). Parece-me haver, aqui, uma chave analítica interessante, ao considerarmos que o projeto da modernidade está calcado na redução da experiência àquilo que pode ser medido tecnicamente. Se a fechamos como conceito, corremos o risco, justamente, de torná-la instrumental, “a serviço de”, esmaecendo seu caráter singular. Não se pode reproduzir uma experiência; nesse sentido, um projeto de formação de professores a partir da experiência, por exemplo, precisaria, necessariamente, lidar com essas aberturas.

A quinta precaução está diretamente relacionada a essa última: (5) não fazer da experiência um fetiche ou um imperativo. Sobre isso, Larrosa propõe a seguinte analogia: “já nos foi implantado um signo zodiacal, um inconsciente, uma alma, uma cultura... [...] e vamos ver se agora também nos vão implantar uma experiência e todos vamos ter que começar a procurá-la, a reconhecê-la e a elaborá-la” (LARROSA, 2015, p. 44). Isto é, devemos estar atentos para não a transformá-la em mais um mito educacional, como tantos outros que se fazem presentes, em especial, no campo da formação de professores. Não é porque ela é imprevisível, aberta, indeterminada, que se torna melhor e mais necessária do que qualquer outro saber docente. Ela é, antes, uma dimensão que precisa ser reivindicada.

A sexta e última precaução feita pelo autor consiste em: (6) tratar de fazer da experiência uma palavra difícil de utilizar, a fim de evitar que qualquer coisa seja experiência. Uma vez que ela se torna lugar comum no campo da formação docente, por exemplo, imediatamente começam a abundar os que se amparam na autoridade da experiência:

Passa-se a subordinar a experiência à prática e se faz dela um componente da prática, algo que tem a ver com a melhora da prática, se se começa a fazer da experiência um conceito bem definido e bem determinado, se a experiência começa a funcionar no campo pedagógico como um fetiche ou como um imperativo, se a palavra experiência começa a ser uma palavra demasiado fácil, então vamos ter que abandoná-la ao inimigo [...] (LARROSA, 2015, p. 46).

Há perigos em atuar com a palavra experiência no campo pedagógico, como há perigos em qualquer luta que se estabeleça pela imposição de sentidos. Assim, penso que as precauções sugeridas por Larrosa, de algum modo, nos armam teoricamente, a fim de não abandonarmos a luta precocemente. Acrescentaria, por fim, um último aspecto, o de (7) não confundir a abertura e a disponibilidade necessárias à experiência com falta de intencionalidade. Acredito que, nesse ponto, a *Paideia* e a *Bildung* tenham edificado uma relação profícua entre experiência e formação. A fim de que se atribua à experiência um sentido próprio, é preciso não apenas expor-se a ela, mas, também, elaborá-la. Para tanto, o sujeito da experiência precisa ter em vista não o que ele quer com a experiência, sem com isso, porém, deixar de querer alguma coisa.

Diante dessa discussão, as estacas conceituais, embora existam, seguem “firmes cambaleando”, e isso se deve, primordialmente, à opção de não operar com a experiência como conceito. As estacas, aqui, são mais para demarcar as referências de onde parti para olhar meu objeto: experiências culturais de pedagogas em formação. Nesse sentido, o desafio consiste em *conceber a experiência em suas singularidades, com o cuidado de não lhe dar um ar de autoridade e tampouco uma dimensão de aplicabilidade, sobretudo ao atuar com ela no campo pedagógico. Trata-se de, assim, de pensar a experiência como uma palavra em movimento, que sempre escapa, o que evitaria, em alguma medida, fixá-la em “padrões de inteligibilidade”. Reivindicar a experiência na formação de professores consiste, portanto, em dar a essa palavra a dignidade de pertencer a um campo de saber, justamente, pelas características que, a priori, a manteriam afastada dele.*

### 3.2.2 Cultura

Mais escorregadio do que falar sobre experiência talvez seja falar sobre cultura. Tanto a Sociologia como a Antropologia têm se preocupado, há muitos anos, em atribuir valores e identificar especificidades nas formas de cultura que constituem o mundo. Dessa preocupação derivam, segundo Bauman (2012), três discursos que fazem o conceito de cultura oscilar em direções distintas, evidenciando seu caráter polissêmico. Assim, da mesma forma que foram feitas precauções para o (bom) uso da palavra experiência, penso ser fundamental um

percurso, ainda que breve, por essas três perspectivas. Não se trata, portanto, de fazer um completo estado da arte do conceito, mas de incursionar por suas bases fundadoras.

Em função de circunstâncias históricas não muito relevantes para nosso tema, o termo “cultura” foi incorporado a três *univers discours* distintos. Em cada um dos três contextos ele organiza um campo semântico diverso, singulariza e denota diferentes classes de objetos, põe em relevo diferentes aspectos dos membros dessas classes, sugere diferentes conjuntos de questões cognitivas e estratégias de pesquisa. Isso significa que, em cada caso, embora mantendo intacta sua forma, conota um conceito diverso. Há um só termo, porém três conceitos distintos (BAUMAN, 2012, p. 89).

O primeiro deles e, possivelmente, o que mais se capilariza no discurso sobre formação cultural de professores é o que Bauman (2012) chama de *conceito hierárquico*, igualmente conhecido como *conceito universal* ou *conceito francês*. O autor nos diz que o fato de essa perspectiva estar tão enraizada no senso comum, sobretudo no contexto ocidental, faz com que todo mundo a conheça bem, a mobilize em sua experiência cotidiana, embora, na maioria das vezes, de forma irrefletida. Ao falarmos, por exemplo, “[...] ‘o fulano não tem cultura’ ou ‘o cicrano é culto’, há uma clara referência a esse entendimento” (DALLA ZEN, 2013, p. 11). O mesmo ocorre quando, repetidas vezes, enfatizamos “[...] a ‘transmissão de cultura’ como principal função das instituições educacionais” (BAUMAN, 2012, p. 90).

Em sala de aula, costumo contar duas pequenas histórias, como forma de chamar a atenção para o enraizamento desse conceito em nossa forma de falar e agir:

*Joana adora ler, nutrindo especial admiração pela literatura russa. Dostoiévski é seu autor favorito. Ela costuma viajar anualmente para o exterior, pois todo seu dinheiro é investido em viagens: além da Europa, países como Índia, Marrocos e, obviamente, Rússia, já foram visitados por ela. Gosta também de cinema, em especial o francês e o iraniano.*

*Manuela, assim como Joana, tem o hábito da leitura. É fã de Paulo Coelho e já leu três vezes Cinquenta Tons de Cinza. Seu passatempo favorito é fazer compras, e viaja a Miami pelo menos a cada dois anos. Ela é fã de comédias românticas, mas o cinema não é muito a sua praia. Gosta mesmo é de ver séries e novela.*

Ao final da narração, lanço a pergunta: – À exceção do fato de que ambas parecem gozar de excelentes condições financeiras, o que mais vocês podem me

falar sobre Joana e Manuela? Entre os comentários, quase sempre há a referência de que Joana é culta. Quando escuto uma afirmação desse tipo, imediatamente questiono o porquê. E, à continuação, uma lista de elementos do que seria “válido culturalmente” é feita pelas alunas. Não cabe, aqui, seguir com os pormenores da discussão, embora seja interessante relatar que ela costuma se estender bastante, sendo que as próprias alunas começam, elas mesmas, a *escovar* o conceito.

As histórias contadas por mim, obviamente, estão repletas de lugares comuns, porém, seus desdobramentos não deixam de ser uma visibilidade da compreensão de que “a qualidade do ser humano pode ser moldada e adaptada” ao mesmo tempo em que “também é possível ser abandonada, nua e crua, como uma terra inculta, largada e cada vez mais selvagem” (BAUMAN, 2012, p. 91). A primeira impressão acerca de Manuela, por exemplo, é a de alguém não disposto a moldar-se, ou, considerando as especificidades do contexto contemporâneo, a de que é uma opção sua ser “inculta” – antônimo da “pessoa que tem cultura”, no caso, Joana.

Nessa perspectiva, há um ideal de ser humano a ser alcançado, e a cultura refere-se ao esforço consciente, intencional e prolongado de se atingir esse ideal. Identifica-se, assim, a reminiscência grega da ideia de “aperfeiçoamento individual” e da “forma ideal”, embora, conforme discutido e reforçado por Bauman, a *Paideia* “abrange muito mais que qualquer outro termo que utilizarmos para expressar nossa forma de dividir o continuum do ser” (Ibidem, p. 94). Mais do que remeter, portanto, à *Paideia* grega, o conceito hierárquico de cultura nos reporta à França do século XVIII, ao ser tomado em um sentido próximo ao de civilização. Ser civilizado correspondia a “estar de posse” dos saberes legitimados, acumulados e transmitidos pela humanidade. Nesse sentido, o termo “culturas”, do ponto de vista hierárquico, dificilmente poderia ser usado no plural.

O conceito só faz sentido se denotado como *a cultura*; existe uma natureza ideal do ser humano, e *a cultura* significa o esforço consciente, fervoroso e prolongado para atingir esse ideal, para alinhar o processo de vida concreto com o potencial mais elevado da vocação humana (BAUMAN, 2012, p. 93, grifos do autor).

Uma concepção dessacralizada de cultura emerge, igualmente, no século XVIII, chamada por Bauman de *conceito diferencial* e denominada, também, *conceito particularista* ou *conceito alemão*. O objetivo central do conceito consistia em

perceber as diferenças dos modos de vida dos vários grupos sociais, de maneira a classificá-los. Se tomarmos, mais uma vez, a *Paideia* como referência, notaremos que os gregos, ao se depararem com outros povos, eram conscientes de sua diferença, entretanto, “ainda assim, viam essas diferenças como curiosos desvios do padrão normal” (BAUMAN, 2012, p. 104). As competentes descrições de outros povos feitas por Heródoto, por exemplo, “são construídas por sentenças que na maioria das vezes começam com as expressões ‘Eles não’ e ‘ao contrário de nós’” (Idem).

O conceito se propõe, nesse sentido, a tratar da cultura como o principal diferencial da condição humana. Não se trata, assim, de olhar para o diferente como um “desvio do padrão normal”, mas, conforme defendido pelos alemães, como o conjunto de valores que diferenciam um povo do outro, ou, ainda, que constituem o patrimônio de uma nação. Há uma clara mudança de ênfase: do *universal* para o *particular*, sendo o conceito diferencial de cultura incompatível com a noção de universais culturais (BAUMAN, 2012). A aparente relativização trazida por essa concepção, no entanto, é problematizada por Bauman:

Se qualquer cultura, por definição, constitui uma entidade singular, coesa e fechada, então qualquer situação de ambiguidade, incerteza, falta de compromissos unilaterais visíveis, e mesmo de evidente falta de coesão, tende a ser percebida como um “encontro” – e não como um “choque” – entre unidades culturais distintas e consistentes (2012, p. 125).

Costumamos, porém, empregar a noção de “choque cultural” como uma verdade evidente, do senso comum. Assim como ocorre com o conceito hierárquico, tratamos de um conceito igualmente arraigado no pensamento popular, visível na expressão “choque cultural”, mas, de forma ainda mais nítida, ao fazermos afirmações que iniciam por: “a cultura europeia”, “a cultura baiana”, “a cultura afro”.... O conceito diferencial não é, portanto, “um concomitante acidental do clima intelectual da modernidade” (BAUMAN, 2012, p. 127), uma vez que tende a inscrever o “universal” no “particular”. Tal como o conceito hierárquico, ele confirma pontos focais do pensamento moderno, de modo que não surpreende “culturas comparadas” nos parecerem “coleções de curiosidades” (BAUMAN, 2012).

Ou seja, para Bauman, o conceito diferencial mais justifica a suposta autoidentidade de um grupo social do que abarca a ideia de “mistura” cultural, criando as condições para a emergência de um *conceito genérico de cultura*, que se

alimenta “[...] das partes subestimadas e não declaradas de seu correlativo diferencial” (Ibidem, p. 130). O que o conceito genérico combate é, justamente, a ideia de que existiria uma unidade inerente a cada formação cultural; ele alarga o conceito de cultura, na medida em que remete às fronteiras do homem e do humano.

Se a noção hierárquica de cultura coloca em evidência a oposição entre formas de cultura “requintadas” e “grosseiras”, assim como a ponte educacional entre elas; se a noção diferencial de cultura é ao mesmo tempo um produto e um sustentáculo da preocupação com as oposições incontáveis e infinitamente multiplicáveis entre os modos de vida dos vários grupos humanos – a noção genérica é construída em torno da dicotomia mundo humano – mundo natural [...]. O conceito genérico tem a ver com os atributos que unem a espécie humana ao distingui-la de tudo mais (BAUMAN, 2012, p. 130).

Em sua forma simplificada, o conceito genérico implica, portanto, em atribuir à cultura a característica universal de todos os seres humanos, isto é, a qualidade da mente humana em ser intencional, ativa e criativa. Entretanto, ao se converter em ferramenta analítica, parecem faltar “alicerces substantivos” a essa concepção, uma vez que o componente necessário e insubstituível do conceito são as estruturas produzidas pelo homem (BAUMAN, 2012). “De acordo com este enfoque, *todas* as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão ‘cultural’” (HALL, 1997, p. 32).

Resta-nos, assim, a pergunta: se tudo é cultura, se ela é vista como uma das condições constitutivas da existência, como propor um entendimento atual e teoricamente consistente sobre “formação cultural”, no sentido proposto por esta pesquisa? Ao levarmos em conta a ampliação do conceito, “cultura” e “formação” aparecem como palavras correlatas. Essa correspondência, de algum modo, está presente tanto no legado da *Paideia* e, em grau um pouco menor, da *Bildung*. Porém, neste estudo, além de colocar em evidência a ideia de formação integral, expressa nas duas concepções, interessa-me, precisamente, discutir a potência da formação de professores por meio da experiência com bens culturais.

Aproveito, então, para fixar algumas estacas: ao focar a “experiência com as artes e a cultura” refiro-me, precisamente, à experiência com bens culturais, que abarcam produções artísticas, embora não se restrinjam a elas. Assim, tanto a apresentação de uma orquestra como um show de música sertaneja ou a participação em um ritual religioso estão aqui contemplados. A cultura tomada do

ponto de vista genérico, portanto, incide teoricamente na tese, embora não possa ser observada de maneira isolada. Os três exemplos dizem respeito a práticas que, conforme vimos com Hall, têm dimensão cultural; entretanto, todos eles referem-se a bens culturais, no sentido estrito do termo.

Embora não resolva o problema da polissemia do conceito, cuja compreensão universal é, obviamente, um equívoco, ao menos delimito qual a natureza das experiências culturais a que faço referência. Certamente, ao longo do texto, existiram e existirão conflitos conceituais, uma vez que é inerente ao termo “cultura” permanecer no campo do instável. Por ora, porém, um dos significados dados por Bauman parece convergir com o propósito deste trabalho: a cultura, como “[...] sinônimo da existência especificamente humana, é um audacioso movimento, a fim de que o ser humano se liberte *da* necessidade e conquiste a liberdade *para* criar” (2012, p. 296, grifos do autor).

Libertar-se *da* necessidade e conquistar a liberdade *para* criar, por sua vez, implicam transformar-se, passar de uma condição a outra. *A experiência com a cultura, e mais especificamente com os bens culturais, como estamos compreendendo, teria, assim, a potência para desencadear esse movimento, para impulsionar a criação de [outras] formas de ser e estar no mundo.*

### 3.2.3 Formação

Inscrever o conceito de formação na contemporaneidade pressupõe, à primeira vista, fragmentá-lo: formação humana, formação profissional, formação continuada, formação em serviço e, no que diz respeito a esta pesquisa, formação cultural. Assim, trata-se de uma tarefa desafiadora tomar o conceito de formação em sua acepção genérica e abrangente, na medida em que, atualmente, ele costuma aparecer “a serviço de”, e não propriamente como condição precípua e permanente do sujeito. Talvez seja por isso que haja pesquisadores, em especial do campo da Educação, que têm investido em recuperar elementos da *Paideia* e da *Bildung* e mesmo em fazer uma crítica da *Hallbildung*, como tentativa de preencher as lacunas abertas pelo domínio da racionalidade instrumental.

Face a essa racionalidade que, além de instrumental, opera em uma lógica neoliberal, pensar em um sujeito que visa à constituição de uma forma ideal, cujo

processo envolve dimensões epistêmicas, éticas e políticas, é ainda mais desafiador, se consideramos o contexto instável e fragmentado hoje estabelecido. Segundo Sennett (2006), apenas um tipo de ser humano é capaz de prosperar nesse contexto: o sujeito flexível. Afinal, qual seria a “função” e mesmo o sentido de um sujeito aspirante a “um tipo ideal intimamente coerente e claramente definido” (JAEGER, 1995, p. 24), em uma sociedade “[...] embalada por uma euforia – um tanto exagerada e insidiosa – em nome da inovação e da criatividade” (FERREIRA, 2015, p. 14)? A “exigência” parece ser outra: a de munir-se dos saberes em voga, cuja utilidade tende a esvair-se no primeiro raiar do sol.

Diante do exposto, posso dizer que, de alguma forma, me somo ao esforço dos pesquisadores, na medida em que aposto em uma formação que “sirva”, antes de tudo, ao próprio sujeito, à maneira como ele vai se relacionar consigo mesmo e com o mundo. Nesse sentido, parece-me oportuno trazer contribuições que incluam perspectivas dessa ordem, uma vez que, embora meu olhar analítico esteja restrito à formação pela cultura, precisamente, pelos bens culturais, ele é fortemente mobilizado por uma ideia de formação que, antes de prender-se a modelos externos, atua em direção a práticas de criação.

Não deixa de ser, portanto, uma tentativa de descolonizar o conceito de formação, implicado, atualmente, com a capacidade do indivíduo em adaptar-se às mudanças sociais e às novas expectativas, em especial, do mundo do trabalho. A noção que coloco em movimento na pesquisa é de natureza distinta. Na linha de outras investigações, pergunto: em que medida o ideal antigo de formação, particularmente, pode nos guiar para a (re)inscrição do conceito de formação na contemporaneidade? Para tanto, refiro, notadamente, alguns estudos de inspiração foucaultiana, que têm procurado reatualizar a noção de formação em sua dimensão ético-estética.

Ao se debruçarem sobre a última fase do pensamento de Foucault, na qual o autor resgata os modos de subjetivação antigos, tanto Fischer como Loponte tratam o tema da formação a partir de um imperativo ético, como “[...] prática de si que tem como objetivo constituir a si mesmo como o artesão da beleza de sua própria vida” (FOUCAULT, 2006a, p. 244). De algum modo, essa discussão já se fez presente no subcapítulo *Evidências de uma discursividade*, precisamente na seção que abarca pesquisas que articulam experiências culturais à formação docente. Nesse sentido,

destaco que este trabalho estabelece um diálogo com as autoras, ao atribuir, igualmente, uma dimensão ética a esse tipo de experiência.

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

A criação de um modo singular de ser, porém, não se refere, em hipótese alguma, a um ideal narcísico de cuidado de si, mas, fundamentalmente, o contrário. Trata-se de compreender a formação como a busca de uma arte de viver e de atuar nos espaços públicos, como cidadão que “cuida de si” (FISCHER, 2011). Assim, tal como previsto na *Paideia*, a formação aparece relacionada a um trabalho contínuo sobre si mesmo, que só tem sentido na medida em que qualifica a participação do sujeito em âmbito coletivo.

Foucault compreende por trabalho contínuo uma vida que “deve ser consagrada inteiramente à formação de si mesmo” (2010a, p. 395). Falamos, portanto, de uma “coextensividade entre vida e formação” (Idem), e não de uma “formação ao longo da vida”, sustentada pelo diagnóstico de que a mudança social acelerada e as transformações trazidas por ela exigem flexibilidade e competências específicas, que já não poderiam ser desenvolvidas pelos processos tradicionais de formação (ALHEIT; DAUSIEN, 2006). Isto é, embora ambas as ideias indiquem uma mesma duração, que seria a do tempo da vida humana, há propósitos claramente distintos: enquanto, para Foucault, “educar a si mesmo ao longo de toda a vida” (2010a, p. 395) diz respeito ao exercício constante de transformação de si, a concepção de “formação ao longo da vida”, mais comumente referenciada, parece responder, em primeiro plano, às demandas econômicas e sociais.

Fischer e Loponte, na medida em que articulam os últimos textos de Foucault ao processo de formação na contemporaneidade, mais precisamente os processos de formação docente, apostam na possibilidade de autocriação, autotransformação e autoformação de professoras, não em uma perspectiva individualista, mas como

ato coletivo e, por isso, político (LOPONTE, 2005). Na contramão de modelos para a docência, ou de um modelo ao qual deveríamos nos submeter, a interrogação ética de Foucault aponta para a não submissão de nossas subjetividades, sem qualquer juízo crítico, à racionalidade imposta, justamente, pelas demandas econômicas e sociais. É nesse sentido que, para Fischer, tornam-se cada vez mais urgente perguntas e propostas sobre nossa formação ético-estética, sobretudo quando se trata, de modo particular, da formação de professores (2009).

Para as autoras, portanto, a docência seria um lugar privilegiado de experimentação de si, de transformação de si – “lugar de indagação sobre de que modo nos fizemos desta e não daquela forma; de que modo temos aceitado isto e não aquilo; de que modo temos recusado ser isto ou aquilo, no caso, como docentes” (FISCHER, 2009, p. 94). Isto é, em um campo notadamente atravessado por discursos pré-moldados e verdades instrumentais, a formação pensada em sua dimensão ético-estética constitui uma abertura necessária para que possamos, ainda, vislumbrar o trabalho docente como território de criação, e não de reprodução ou apropriação de modelos prontos.

É a partir dessa matriz paradigmática que emerge a noção de *ethos* docente proposta na tese, a qual pressupõe um trabalho do sujeito sobre si mesmo capaz de produzir uma mudança em seu modo de ser como professor, mas não apenas. Nesse sentido, *a formação não se recebe; ela implica, antes de tudo, um processo ativo, uma disponibilidade do sujeito em cuidar de si; ou, em outras palavras, diz respeito a um exercício contínuo de transformação de si, com vistas a uma melhor relação consigo e, fundamentalmente, com os outros.*

### **3.2.4 Formação cultural de professores**

Conforme vimos no capítulo anterior, há diferentes maneiras de se abordar a formação cultural de professores, ainda que estejamos falando mais em relação a aspectos teóricos do que, precisamente, ao espaço comum de formação docente reivindicado pelos pesquisadores. De qualquer forma, é fundamental circunscrever a noção adotada por este trabalho, na medida em que ela conduz as análises subsequentes. A primeira consideração a ser feita é, assim, a de que não entendo a formação cultural de professores como uma “narrativa redentora”, que salvará as

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

“Os discursos acerca da formação docente, por mais diferentes e variados que possam ser, ‘interpelam os sujeitos a fabricarem determinadas identidades para si mesmos’” (GARCIA *apud* TRAVERSINI; BUAES, 2009, p. 145). Isto é, não se trata de haver discursos mais bem-intencionados do que outros, mas de levar-se em conta o caráter produtivo de qualquer formação discursiva. Nesse sentido, a relação entre experiências culturais e formação docente, na medida em que entra na ordem do discurso educacional, também concorre para tornar-se mais uma técnica, norma ou competência “indispensável” para aquele cujo ofício é dar aula. Tal como a precaução feita por Larrosa no que se refere ao uso da palavra experiência, a ideia de formação cultural tampouco deve converter-se em fetiche ou imperativo do campo pedagógico.

Assim, é importante reforçar que ampliar o repertório cultural não tem a ver, diretamente, com a qualificação da prática docente e, por esse motivo, não é algo que possa ser instrumentalizado. Esse tipo de repercussão até tende a acontecer, entretanto, como em qualquer processo formativo, é imprescindível que o sujeito em formação não apenas se dê conta de que está em formação, mas, também, interfira, ele mesmo, nessa afecção e nessa reflexão (PEREIRA, 2008a).

A dinâmica da formação se dá em prática, em espaços e tempos bem particulares, com características que facilitam e, de certa maneira, influenciam os processos de objetivação/subjetivação que resultam dos nossos encontros com o mundo bem vivo da sala de aula, do estudo, da pesquisa, do ambiente acadêmico, da Educação: o retorno sobre si mesmo, o silêncio, o ficar pensando como possibilidade de pensar sobre o feito, o pensado, o sentido, o vivido inteiro [...] (Ibidem, p. 2).

Ou seja, mediante esse entendimento, o sujeito não somente precisa ser afetado de modo proposital, como também não nos referimos a uma dinâmica formativa que ocorra em qualquer espaço e tempo. Há situações específicas e, no caso do nosso objeto de estudo, bens culturais mais propícios que outros, no sentido de impulsionar o retorno sobre si mesmo, o pensar sobre o feito, o sentir diferente do que se sentia. Assim sendo, aproveito para, por fim, estabelecer a principal

delimitação teórica da tese, que acena para uma inscrição singular acerca da formação cultural de professores.

Como anunciado no início do capítulo, lanço mão de discussões que remetem à memória discursiva da concepção de cultura como instância formativa, bem como das noções de experiência, cultura e formação, tomadas à luz do nosso tempo e a partir de referencial teórico específico. Diante disso, na medida em que reivindico um lugar para as experiências culturais no campo da formação docente, o faço ao considerar que a experiência com certos bens culturais amplia nossa “coleção de exemplos”; e ampliar essa coleção diz respeito a nos tornarmos cada vez mais atentos e abertos às múltiplas possibilidades de conduzirmos nossa vida.

*A formação cultural de professores corresponde, assim, a um processo permanente de transformação, mobilizado pela experiência com as artes e a cultura. Não se trata, porém, de qualquer experiência com qualquer bem cultural, mas de experiências para as quais o sujeito se dispõe, as quais ampliam, de fato, a “coleção de exemplos” do professor. Criação implica repertório, e isso diz respeito, inclusive, a criação de [outras] formas de ser e estar no mundo. As experiências culturais, nesse sentido, mais do que, eventualmente, qualificarem práticas pedagógicas, assumem uma função etopoiética, na medida em que atuam na maneira de agir do professor, no seu ethos docente.*

\*\*\*

Tomar a formação cultural do professor em sua função etopoiética, em sua dimensão emancipatória ou na relação direta que ela pode ter com a prática pedagógica, todas essas maneiras de circunscrever o discurso que vincula experiências culturais à formação docente partem e igualmente propõem relações conceituais distintas. *São muitas as verdades*<sup>70</sup>, alertou Leonilson; entretanto, não podemos esquecer de que investimos, todos, em uma mesma aposta. A maior diferença entre as maneiras de se apropriar desse discurso talvez seja, fundamentalmente, os efeitos que esperamos das experiências culturais na vida dos professores, o lugar que destinamos a essas experiências em sua formação ou, ainda, como tenho sugerido, na constituição de seu *ethos* docente.

---

<sup>70</sup> Refiro-me ao título de uma obra, de 1988, do artista cearense Leonilson.

Assim, meu objetivo nos capítulos que seguem é, inicialmente, traçar um caminho teórico metodológico coerente com as discussões realizadas até aqui para, então, problematizar, particularmente, *o lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente*.

#### 4 INTENSIDADE, PRESENÇA E SENTIDO: MOVIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Ao apostar na palavra experiência para atuar no campo pedagógico, impõe-se um desafio teórico-metodológico no que se refere à tentação hermenêutica de se atribuir à “camada do sentido”<sup>71</sup> (GUMBRECHT, 2010) um lugar privilegiado na análise. Isto é, na medida em que a investigação reivindica a legitimidade das experiências culturais no processo de formação docente, é preciso comprometimento, e mesmo honestidade intelectual, para que essas experiências sejam tomadas, como *corpus* de pesquisa, em suas singularidades e intensidades, naquilo que têm de impuras e de fugazes, sem elaborá-las “[...] a partir de um ponto de vista objetivo, com pretensões de universalidade” (LARROSA, 2015, p. 40).

Entretanto, operar com conceitos no campo científico induz à produção de um saber que “está em outro lugar distinto do da experiência” (Ibidem, p. 39). Nesse sentido, trata-se de um esforço em fazer com que situações concretas, particulares e contextuais, mais especificamente experiências culturais de pedagogas em formação, não sejam alçadas à “ordem das razões” (FOUCAULT, 2003, p. 205), o que suporia a constituição de uma grade de inteligibilidade dessas experiências. Isso não apenas seria uma tarefa árdua, mas uma via para instrumentalizá-las a favor de uma suposta qualificação da prática pedagógica. Embora considere efeitos dessa ordem e, inclusive, aposte nisso, pretendo dinamizar nas análises aquilo que por vezes escapa a qualquer aplicabilidade imediata, relacionado mais à vida que me interpela, como professora e pesquisadora, no cotidiano da sala de aula.

Lanço um exemplo. No segundo semestre de 2015, em parceria com o curso de Produção Fonográfica, as alunas tiveram a oportunidade de participar do projeto *Cantautores*<sup>72</sup>. No período de aula, assistiram, por cerca de 1h30min, à apresentação

---

<sup>71</sup> Gumbrecht não se ocupa em estabelecer uma diferença entre “significado” e “sentido”, embora tal distinção seja objeto da Filosofia e da Linguística desde meados do século XX. Sua preocupação consiste mais em chamar a atenção para outra dimensão inerente à descrição dos fenômenos culturais: a dimensão de presença, de modo a considerá-la em nossas análises de cultura, de literatura, de experiência estética.

<sup>72</sup> O projeto *Cantautores* faz parte do escopo de atuação da Gravadora Experimental Sigmund Records, da UNISINOS, por meio da qual os alunos do curso de Produção Fonográfica produzem *singles* de novos artistas do cenário musical gaúcho. Neste caso, o nome do projeto faz alusão a artistas musicais que escrevem, compõem e cantam seu próprio material, incluindo letra e melodia. Eles costumam fazer o acompanhamento musical de suas composições, normalmente com o uso de um violão ou piano.

de dois artistas independentes e, em seguida, conversaram com eles sobre gosto musical, inspirações artísticas e, principalmente, acerca daquilo que os movia no processo de criação. Após o término da atividade, um aluno<sup>73</sup> se aproximou de mim e agradeceu. Como estudante de primeiro semestre, comentou que jamais imaginara encontrar “esse tipo de coisa” na faculdade, que estava emocionado. Por fim, com ar de perplexidade, fez a pergunta derradeira: como músicas tão lindas como as que havia escutado não tocavam no rádio? Ele não conseguia entender.

Os comentários do aluno, ainda que breves, mobilizam várias questões: primeiramente, a natureza da formação acadêmica, ou daquilo que se entende como parte dessa formação. Embora curse uma graduação das ciências ditas humanas, para esse aluno, ter uma aula sem cadernos, leituras prévias, exercícios, ou mesmo sem a exposição do professor não era previsível, ou seja, não fazia “sentido” até o momento, não correspondia ao que ele esperava encontrar no ambiente universitário; em segundo, o acesso às manifestações artísticas, bem como a legitimidade a elas conferida, mediados pela indústria cultural. Neste caso, a “boa música” deveria passar, necessariamente, pelo crivo das emissoras de rádio. Aqui, a restrição de acesso aos bens culturais por parte do aluno também poderia ser citada, ainda que não fique evidenciada nos comentários. Por fim, o próprio agradecimento pela oportunidade, a confiança da emoção, o assombro: este lugar incerto cujos efeitos na formação do futuro professor são difíceis de enunciar.

Diante, pois, desse “lugar incerto”, pergunto-me: como apreender, capturar estados de assombro, emoção, ou mesmo repulsa frente a experiências culturais vividas pelas alunas? A partir de que premissas é possível afirmar que elas assumem uma postura que constitui e configura suas percepções (PEREIRA, 2012)? Ou, mais do que isso: como justificar ou mesmo validar a relevância dessas experiências em um contexto de formação docente? Ao elegê-las como objeto de pesquisa, mediante a análise de portfólios e realização de um grupo focal, infinitas seriam as justificativas para indicar as experiências que, ao serem compartilhadas pelas alunas, chamaram-me a atenção como formadora de professores. Nesse contexto, porém, o que pareceu fazer sentido foi, simplesmente, aceitar uma escolha que não seguisse “[...] outra regra mais importante do que meu gosto, meu prazer, uma

---

<sup>73</sup> Tratava-se de um dos dois alunos que integravam o grupo.

emoção, o riso, a surpresa, um certo assombro ou qualquer outro sentimento, do qual teria dificuldades, talvez, em justificar a intensidade” (FOUCAULT, 2003, p. 203). E este foi, de fato, o caminho delineado: inspirada em Foucault, as experiências sobre as quais optei por debruçar-me teoricamente foram escolhidas pela intensidade que elas me pareceram ter.

Como bem expressa o autor, o sonho teria sido o de restituir essa intensidade nas análises (2003). No entanto, trata-se de um desafio enorme transpor para a linguagem escrita os sentimentos gerados pela narração das experiências das alunas; assim, “o melhor não seria deixá-las na forma mesma que me fizeram senti-las” (Ibidem, p. 205)? Tão somente compartilhar textos e falas tornados, “[...] por não sei quais acasos, estranhos poemas” (Ibidem, p. 204)?

Foucault, em *A vida dos homens infames*, texto de 1977, nos presenteia com um ensaio metodológico em que a escolha por analisar determinados documentos é justificada pelos sentimentos gerados quando do contato com os mesmos<sup>74</sup>. Embora estabeleça algumas regras que delimitam sua seleção, o autor esclarece que não está comprometido em fazer história, ou melhor, uma história sob a égide do positivismo, encorajando-nos a conceber metodologia como processo de criação. Obviamente, isso tem seu custo; entretanto, ao lembrar dos comentários das alunas em sala de aula, da intensidade identificada em alguns portfólios e, especialmente, após estudar o texto de Foucault, estou segura de que é sob esse ponto de vista que desejo falar.

Ao eleger o viés das intensidades para lançar uma luz inicial sobre meu objeto de pesquisa, recorro, igualmente, aos estudos da presença de Gumbrecht, que, assim como o autor francês, nos desafia a lidar intelectualmente com as experiências de modo não interpretativo (GUMBRECHT, 2010). Na medida em que afirma que se dispõe a alcançar (e pensar em) uma camada nos objetos culturais e em nossa relação com eles que não, exclusivamente, a camada do sentido, Gumbrecht ajuda a olhar para as experiências das alunas, também, a partir do que ele denomina como

---

<sup>74</sup> No texto, Foucault vai de encontro, mais uma vez, aos caminhos trilhados pela historiografia oficial. Em *A vida dos homens infames*, o autor apresenta excertos de documentos já acessados em pesquisas anteriores, “que datam, todos, mais ou menos da mesma centena de anos, 1660-1760, e que provêm da mesma fonte: arquivos do internamento, da polícia, das petições ao rei e das cartas régias com ordem de prisão” (FOUCAULT, 2003, p. 211). Entretanto, mais do que uma analítica do poder que atravessa esses discursos, o ensaio se caracteriza pela atenção dada a experiências singulares, reunidas no que Foucault denominou de “antologia de existências”. É nessa perspectiva que *A vida dos homens infames* fundamenta os princípios teórico-metodológicos da tese.

efeitos de presença. Desse modo, minha aposta teórico-metodológica consiste em reconhecer a intensidade das experiências culturais como algo que se produz pela mobilização das camadas de sentido e de presença.

Ou seja, não se trata de privilegiar o caráter subjetivo e mesmo fugaz dessas experiências, mas de dar a ele um *status* junto à “cultura de significado” (GUMBRECHT, 2010), neste caso, no que diz respeito ao campo da formação docente. Para tanto, apresento a articulação que proponho entre o foco da pesquisa e as discussões feitas por Gumbrecht e, em seguida, estabeleço regras teóricas, como referência para a eleição das experiências culturais que, à primeira vista, estariam vinculadas a “momentos de intensidade” (Idem).

#### 4.1 PRESENÇA E SENTIDO

No início da tese, defendo a intervenção<sup>75</sup> pedagógica como forma de incentivar e, inclusive, de qualificar as experiências culturais vividas pelas alunas, ao menos no semestre em que elas cursam a disciplina da qual sou professora. Entretanto, como é possível falar nos resultados de uma intervenção pedagógica se, conforme anunciado, interessa-me olhar, também, para efeitos não necessariamente previsíveis? Talvez seja importante sublinhar que se trata de uma aposta relacionada ao estar disposto a [viver a experiência], tal como aponta Gumbrecht (2010), inspirado em Heidegger<sup>76</sup>: trata-se de um convite à serenidade feito pelo professor aos alunos. Isso não quer dizer, porém, que a produção de sentidos gerada pelos livros folhados, pelas imagens mostradas e músicas ouvidas, não esteja implicada nas experiências culturais das alunas.

Agosto de 2015. Primeiro dia de aula. Alunas aguardam a exposição do plano de ensino. Apresento-me rapidamente e, antes da tradicional conversa de início de semestre, comento que uma atriz dará as boas vindas; mais precisamente, que ela declamará um poema. As alunas parecem aprovar. Abro a porta e digo à atriz Aline Cardoso que entre. Aline entra calmamente, sorri para a turma, concentra-se, fecha

---

<sup>75</sup> Compreendo intervenção pedagógica no sentido de “fazer-se presente” no contexto da sala de aula, de modo a convocar e mobilizar o aluno frente a determinado tema; e não como o uso da autoridade, nesse mesmo contexto, com uma finalidade pré-estabelecida.

<sup>76</sup> “A alusão ao conceito heideggeriano de *Gelassenheit* (‘compostura’, ‘serenidade’) é deliberada. *Gelassenheit* é aqui citada como uma atitude que pode facilitar o acontecimento da experiência estética como momento de intensidade” (GUMBRECHT, 2010, p. 199, nota 104).

os olhos. Permanece assim por alguns instantes e, então, dirige o olhar novamente às alunas. Já não sorri; a fisionomia é outra quando dá início à narração: *Marie Farrar, nascida em abril, sem sinais particulares, menor de idade, órfã, raquítica, ao que parece matou um menino da maneira que se segue, sentindo-se sem culpa [...]*. Na medida em que dá continuidade à trágica história da infanticida Marie Farrar, contada em forma de poema por Bertold Brecht (2003), a atmosfera em sala muda drasticamente. A turma permanece atônita do início ao fim da apresentação.

Não havia pedido nada em específico para a Aline, que foi minha aluna, há alguns anos, no curso tecnológico em Gestão Cultural. Comentei que havia me emocionado ao vê-la declamando esse poema em uma atividade da universidade, mas a deixei livre para preparar algo para a turma. Ao reconhecer o poema já nas primeiras palavras, temi seu impacto sobre as *sensibilidades sem governo*<sup>77</sup> daquele grupo de alunas recém ingressantes. O poema termina seguido de muitos aplausos; no entanto, um silêncio desafiador é estabelecido logo em seguida. Aguardo um pouco até que, meio sem jeito, faço a pergunta mais óbvia para a situação: o que acharam?

Pensei que o silêncio seguiria protagonista, mas não. Os braços levantados sinalizaram o desejo de falar, e um rico diálogo deu lugar à atmosfera de perplexidade antes instaurada. Falamos sobre pré-julgamentos, condição da mulher, justiça social, aborto. Uma aluna, para minha surpresa, repetiu uma frase do poema: (...) *todos nós precisamos de ajuda*. Também falamos sobre Brecht. Aline abordou a trajetória do dramaturgo e o pano de fundo histórico da sua produção. Cerca de meia hora depois, ela foi embora. As alunas pareciam querer mais: mais poema, mais conversa, mais surpresas. Ao tentar reconduzir a aula, comentei que, na medida do possível, teríamos outras experiências desse âmbito, tal como aquelas *sensibilidades sem governo* estavam sugerindo. O “convencimento” sobre o *lugar* das experiências culturais já estava em curso; não, apenas, pelo significado, ou mesmo pela “utilidade” que elas poderiam ter na prática pedagógica, mas pelos *efeitos de uma intensa presença* desencadeados minutos antes.

---

<sup>77</sup> Tomo emprestada a expressão de Adélia Prado: *as sensibilidades sem governo*, presente no poema Grande Desejo, em que a autora aborda uma das temáticas mais importantes da sua obra, a significação da mulher: PRADO, Adélia. *Bagagem*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

Frequentemente, esses efeitos permanecem em segundo plano nos currículos<sup>78</sup> de formação de professores, bem como em pesquisas sobre o tema. Ainda que o cotidiano esteja impregnado deles (e aqui incluo o próprio cotidiano das salas de aula universitárias), é complexo validá-los, no campo pedagógico, “se eles não nos dão nem conteúdos, nem efeitos edificantes” (GUMBRECHT, 2010, p. 127). Isso pode ser explicado pela forte tendência em buscarmos a interpretação, que anularia “[...]a capacidade de lidar com o que está à nossa frente, diante dos olhos e no contato com o corpo” (JASMIN, 2010, p. 10). Foucault faz advertência semelhante no que diz respeito à linguagem, ao afirmar que, em uma análise discursiva, “nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos” (FOUCAULT *apud* FISCHER, 2001, p. 198). Sobre isso, Gilles Deleuze comenta:

A arqueologia é a constituição de uma superfície de inscrição. Se você não constituir uma superfície de inscrição, o não-oculto permanecerá não-visível. A superfície não se opõe à profundidade, mas à interpretação. O método de Foucault sempre se contrapõe aos métodos de interpretação. Jamais interprete, experimente... O tema tão importante em Foucault das dobras e redobras remete à pele (2013b, p. 113).

É possível estabelecer, nesse contexto, uma relação entre Foucault e Gumbrecht. Enquanto o primeiro evidencia a “presença” na superfície da linguagem, ao compreendê-la como constitutiva de práticas, o segundo atenta para a superfície dos fenômenos culturais, na medida em que estabelece uma crítica à interpretação como única via de análise. “É esse o ponto crítico de partida do jogo que se desenrola em *Produção de presença*” (JASMIN, 2010, p. 10). No livro, Gumbrecht defende “uma relação com as coisas do mundo que possa oscilar entre efeitos de presença e efeitos de sentido” (Ibidem, p. 15); uma relação com o mundo em que não apenas os aprendizados sobre Brecht e sua crítica social constituiriam o *ethos* docente, mas, também, o estado de assombro gerado pela encenação de um poema seu.

Não se trata, portanto, pelo menos não principalmente, de uma relação temporal; “antes refere-se a uma relação espacial com o mundo e seus objetos” (Ibidem, p. 13), chamada de “presença” pelo autor alemão. No início da obra,

---

<sup>78</sup> Aqui, mais uma vez, refiro-me a currículo de maneira ampliada, ao reconhecê-lo como uma “invenção como qualquer outra” e, portanto, como resultado de um processo histórico (SILVA, 2015). Nesse sentido, trata-se de perguntar “quais conhecimentos são considerados válidos” (Ibidem, p. 148), hoje, nos currículos de formação de professores?

Gumbrecht esclarece a opção pelo título, ao indicar que “produção” diz respeito ao ato de “trazer para adiante”. Procura, assim, dar ênfase ao impacto que certos objetos têm sobre nossos corpos, sem condenar, porém, qualquer relação com o mundo que tenha o sentido como ponto de partida. Embora pareça-nos confortável pensar sob tal ponto de vista, no que tange às experiências culturais ainda é um desafio considerar efeitos de presença como constitutivos da formação docente.

Tendo em vista o domínio da visão de mundo cartesiana, “parece impossível em nosso mundo intelectual [...] encontrar conceitos que possam satisfazer o objetivo da prática (e da fundamentação) de alguma coisa que não a interpretação” (GUMBRECHT, 2010, p. 77). Há uma carência, como sugere o autor, de um repertório de conceitos não interpretativos nas Humanidades, e a noção de experiência parece ser um deles. Quando Larrosa aponta que é preciso dar à palavra experiência “certa dignidade” (2015, p. 38), faz eco à crítica estabelecida por Gumbrecht. Nessa lógica, extrair os sentidos do poema de Brecht ocuparia um espaço privilegiado no *ethos* docente, em detrimento da experiência de escutá-lo na voz de uma atriz, por exemplo.

“Dar dignidade” às experiências culturais das alunas é, justamente, o que tenho tentado fazer no decorrer da tese e em sala de aula. Como professora, meu investimento consiste em provocar as turmas a descobrirem de que modo reagem ao potencial de experiências, dentro ou fora da universidade, com as quais, preferencialmente, não estejam acostumadas. Tal como Gumbrecht descreveu, ao tomar como fio condutor sua prática docente, a preocupação está, neste caso, em “ser um professor suficientemente bom para evocar nos alunos e fazê-los sentir *momentos* específicos de *intensidade* [...]” (2010, p. 125, grifos do autor) – mesmo se, em algumas situações, essa intensidade seja dolorosa.

Essa convocação não é propriamente algo fácil. A simples “abertura circunstancial ao mundo” (PEREIRA, 2012, p. 186) exige, muitas vezes, formas distintas de abordagem do professor. Nesses últimos anos, oportunizar experiências culturais no contexto universitário tem servido como estímulo para que as alunas busquem ampliar seu repertório também em outros espaços. Claro que existem aquelas cuja agenda já inclui experiências dessa ordem; mas, certamente, não se trata da maioria. De qualquer modo, tanto a intervenção proposta em sala de aula, a exemplo da participação da atriz, como a avaliação mediante a entrega de um

portfólio, constituem-se em espaços nos quais é possível identificar experiências culturais supostamente convertidas em “momentos de intensidade”.

Entretanto, embora seja possível, presumidamente, reconhecer esses momentos na narração de uma experiência ou no impacto gerado sobre os corpos, Gumbrecht é bastante enfático ao afirmar que não existe uma fórmula que garanta a produção de momentos de intensidade. Por isso, opta por “combinar o conceito quantitativo de ‘intensidade’ com o sentido da fragmentação temporal da palavra ‘momentos’” (2010, p. 127), o que apazigua, de algum modo, o ideal pedagógico da intervenção, na medida em que não há qualquer garantia de que as experiências vividas<sup>79</sup> sejam significativas para as alunas.

Vale destacar, mais uma vez, que compreendo intervenção como uma convocação feita às alunas e, nesse sentido, interessa-me avaliar de que maneira elas respondem a esse chamado. Para tanto, ao levar em conta o estatuto dado por Gumbrecht aos efeitos de presença, proponho pensar a intensidade das experiências culturais como aquilo que é disparado por esses efeitos e, igualmente, pelos efeitos de sentido.

Diante do exposto, é possível apontar duas ideias-chave, e não propriamente conceitos, que, até o momento, conduziram o caminho metodológico delineado: (1) olhar para as experiências culturais a partir da intensidade que elas me pareceram ter; (2) e reconhecer a intensidade dessas experiências pela mobilização de efeitos de presença e efeitos de sentido. Ou seja, minha aposta é na potência desses efeitos no que diz respeito à conversão de experiências culturais em momentos de intensidade e, por que não?, em momentos de formação.

## 4.2 MOMENTOS DE INTENSIDADE

Tal como fez Foucault em *A vida dos homens infames*, estabeleci algumas regras, mais precisamente duas, para conduzir um recorte específico de estudo. Na medida em que busco identificar momentos de intensidade nas experiências culturais das alunas, pareceu-me apropriado eleger os efeitos de sentido e de

---

<sup>79</sup> Gumbrecht (2010) opta pela expressão “experiências vividas” em detrimento de “experiências estéticas”, uma vez que, segundo o autor, a maioria das tradições filosóficas relaciona o conceito de experiência estética a atos de atribuição de sentido.

presença como condutores desse recorte. Assim, como critério de seleção dos portfólios para posterior realização de um grupo focal com suas autoras, instituí as seguintes regras:

- que houvesse uma espécie de *passagem* de um pensamento a outro, mobilizada pela experiência cultural;
- que se tratasse de experiências com um certo grau de “eventividade”, na medida em que sugerem a *inauguração* de um novo estado no narrador.

Entretanto, é importante frisar duas questões. Primeiro: minha intenção não é fazer valer essas regras em cada uma das experiências narradas<sup>80</sup>. Procuo, nos portfólios, indícios de que a relação das alunas com certos bens culturais tenha oportunizado, para elas, momentos de intensidade. Segundo: o caráter especulativo da seleção me reporta à palavra “indícios”, pois a narração, na medida em que é linguagem da experiência, não pode ser normatizada, trivializada, ou mesmo transformada em imperativo (LARROSA, 2015). Isto é, a identificação de supostos efeitos de sentido e de presença nos relatos não significa que, de fato, as experiências produziram nas alunas algum tipo de *deslocamento*. Trata-se, antes, de indícios, que nos levam a crer na dimensão formativa suscitada pela elaboração do portfólio.

Falar em indícios, por sua vez, tende a nos remeter ao paradigma indiciário desenvolvido pelo historiador Carlo Ginzburg, que parte do pressuposto de que “quando as causas não são reproduzíveis, só resta inferi-las a partir dos efeitos” (1989, p. 169). Nessa ótica, uma vez que é impossível antever as experiências capazes de interpelar as alunas (se isso fosse viável, poderíamos reproduzir, sistematicamente, determinadas intervenções pedagógicas), o foco se volta aos efeitos – de sentido e de presença – produzidos por essas experiências.

É importante notar, no entanto, que apesar de Ginzburg fazer parte, ao lado de Foucault, de um grupo de pensadores que vai de encontro aos modelos explicativos da História, atentando para suas particularidades, há diferença na maneira com que ambos se apropriam dos dados: “Ginzburg parte dos sinais e através deles apropria-se do real”. Para Foucault, em contrapartida, “a pista, o sinal, o detalhe, é uma verdade, produzida na rede discursiva e não um reflexo dela” (VENERA, 2006, p. 182). Nesse sentido, a utilização da palavra indícios para

---

<sup>80</sup> Cada portfólio abarca quatro experiências culturais vividas pelas alunas durante o semestre letivo.

designar possíveis momentos de intensidade diz respeito, antes, a uma pista produzida na trama discursiva que constitui os portfólios. Isto é, em momento algum, tomo esses indícios como garantia de uma apropriação do real, como garantia de que efeitos de sentido e de presença tenham sido mobilizados.

Mas voltemos às regras. Inspirada em Gumbrecht, a fim de identificar experiências significativas para as alunas, problematizo, agora, o que seria a *passagem* de um pensamento a outro, bem como a *inauguração* de um novo estado, a partir da relação com certos bens culturais. Por meio desse recorte, mais do que “separar” o que seriam efeitos de sentido dos efeitos de presença, procurei marcar um entendimento de formação pela experiência que não se reduzisse à camada de sentido, isto é, a um conhecimento que “só pode ser legítimo se tiver sido produzido por um sujeito no ato de interpretar o mundo” (GUMBRECHT, 2010, p. 107).

A fim de que o leitor possa acompanhar como se deu a escolha por portfólios que, à primeira vista, sugerem momentos de intensidade, selecionei excertos<sup>81</sup> dessas narrativas, cujo conteúdo me remeteu tanto a efeitos de sentido – a uma produção de pensamento suscitada pela experiência –, como a efeitos de presença – ao impacto gerado sobre os corpos, pela escuta de um acorde, por um beijo em cena, ou mesmo pela evocação de uma memória. A autoria dos excertos, por sua vez, está identificada com nomes de artistas mulheres<sup>82</sup>, atribuídos a cada uma das alunas. Além disso, os fragmentos foram organizados levando-se em consideração os efeitos a eles associados, ainda que, como já dito, eles não sejam excludentes.

### **Efeitos de sentido ou *metáfora da passagem***

A relação com os bens culturais, sejam eles artísticos ou não, apresenta em si uma abertura que possibilita a atribuição de diferentes significados e sentidos ao bem em questão. Ou seja, é próprio da experiência com a cultura colocar-nos diante da possibilidade interpretativa, na medida em

#### **[ARTES VISUAIS]**

*Na minha visão, tive a percepção da questão da liberdade. Não sei necessariamente se foi essa a intenção dela, pelo que li no enunciado da exposição, foi simples o motivo que a levou a criar esse tema, mas me trouxe esta sensação: como é feita a gaiola (prisão)? Qual o seu preço (no sentido figurado)? Surgiu-me muito essa questão de liberdade x prisão. Em uma das gaiolas havia um*

<sup>81</sup> Os excertos foram copiados na íntegra, sem qualquer correção gramatical.

<sup>82</sup> **Sofia** Coppola; **Anna** Muiyalert; **Audrey** Hepburn; **Fernanda** Montenegro; **Marina** Abramovic; **Frida** Kahlo; **Lygia** Clark; **Pina** Bausch; **Cecília** Kerche; **Edith** Piaf; e **Elza** Soares.

que essas experiências tendem a potencializar a *passagem* de um pensamento a outro, muitas vezes, diferente do nosso, ao qual no habituamos.

É interessante ouvir Bauman quando ele aponta que “o homem, uma vez dotado da capacidade de cultura, está fadado a explorar, a sentir-se insatisfeito com seu mundo, a destruir, a criar” (BAUMAN, 2012, p. 154), ou, em outras palavras, a produzir pensamento, neste caso, sobre e a partir de experiências culturais. Fernanda e Frida expressam essa capacidade na medida em que não apenas falam *sobre* obras de arte, mas produzem interpretações *a partir* delas. Não cabe, porém, julgar o alcance da interpretação, mas intuir a *passagem*.

moro em frente à porta  
por onde se entra e se sai  
para chegar ao outro lado.

por cá e por lá,  
uns encontram uma vida  
outros só o mar.

**David Rodrigues**<sup>83</sup>

Analogamente, podemos conceber as experiências culturais como portas, *por onde se entra e se sai*, cuja *passagem*, quando ocorre, dá-se de maneiras distintas: *uns encontram uma vida, outros só o mar*. O que interessa aqui é a *chegada ao outro lado*, o deslocamento.

*tijolo dentro, simbolizando, para mim, essa questão de peso, da sensação de não ter mais a liberdade tão almejada por qualquer ser vivo. Não nascemos para estar presos [...].*

**Fernanda**

*Da primeira para a última, houve muita mudança, desde as formas, a tela, a pintura, os traços, o momento em que viveu. E foi aí que fomos levados a refletir sobre as mudanças, mudanças na vida do artista, que refletiu nas suas obras. A mudança! Mudança que antes eu não acreditava, que o ser humano é capaz de ter, por ter que passar por certa dificuldade na vida, mudança por ter adquirido experiência, por acerto ou por erros, o ser humano vive em constante mudança. Que as pessoas podem mudar, progredir, evoluir... Bem resumindo esta experiência me fez aprender um pouco mais e mudar um pouco mais.*

**Frida**

*As obras feitas, baseadas nos manequins, também me chamaram atenção, sendo um novo jeito de ver as coisas, expressando muitas vezes os sentimentos encobertos.*

*Foi uma experiência muito legal na qual agregou conhecimento para mim, e vontade de cada dia mais, me envolver com ambientes assim, onde não são apenas rabiscos e uma pintura qualquer, pois sempre haverá algo por trás de um quadro, alguma inspiração que com outros olhos podemos compreender.*

**Lygia**

*Posso dizer que foi um tanto “diferente”, mas que acrescentou muito... Desloquei meu olhar da arte contemporânea (que ao mesmo tempo não deixa de ser), mas para um artista que se considera artesão de uma arte arcaica primitiva e ancestral que mais apresenta um outro tempo, não o nosso.*

**Sofia**

<sup>83</sup> Excerto do poema A Porta. In: RODRIGUES, David. *O Coador dos Dias. The Days Strainer*. Lisboa, PO: Edição David Rodrigues, 2012.

O “simples” fato de Cecília, ao constatar um vácuo no término da peça teatral, como ela mesma diz: *diferente dos finais óbvios da maioria dos filmes*, e não achar que o mesmo precisasse ser preenchido, é um indício de que efeitos de sentido a tenham mobilizado a pensar diferente do que pensava. E isso, por si só, indicaria um momento específico de intensidade.

Momento semelhante é percebido, por exemplo, quando Lygia parece estabelecer uma abertura em relação às artes visuais, que implicaria *novos modos de ver, outros olhos* frente à obra e suas múltiplas compreensões. Neste caso, significados e sentidos são negociados entre os elementos das obras e as referências de Lygia, e dessa negociação emergiria sua *vontade de, cada dia mais, envolver-se com ambientes assim*.

A *metáfora da passagem*, evocada para identificar efeitos de sentido, diz respeito, assim, a experiências culturais que sugerem uma convocação ao pensamento, cujo alcance não é mensurado. O que está em jogo é a própria *passagem*, a ação de se *chegar ao outro lado*.

### Efeitos de presença ou metáfora da inauguração

*A problemática que envolve a diferença parece menos ser um tema e mais uma atitude*

#### [TEATRO]

*O auge da história foi o momento em que percebi que ela tinha acabado. O que? Eles não ficam juntos? A lei do olho em alerta não é dizimada? O bonzinho não ganha a fama e o mau não vai preso? Foi uma história diferente dos finais óbvios da maioria dos filmes, que deixou tudo mais interessante, como um vácuo que não precisava ser preenchido.*

**Cecília**

*E estava feita a essência que levava a peça teatral, a arte a alcançar muitas áreas do meu ser. O teatro ia acontecendo e era impossível não se deixar envolver! Ali, naquele palco, era tudo tão real! Ao ir acompanhando, fui percebendo como muita coisa do mundo de hoje se encontrava ali.*

**Anna**

#### [PATRIMÔNIO CULTURAL]

*Realmente foi a experiência mais inédita que tive, e foi muito enriquecedor conhecer sobre a cultura japonesa, desfazendo-me de alguns pré-conceitos sobre a mesma. É uma situação que nos faz “encher os olhos” pela beleza, pela singularidade, e pela hospitalidade. Despertou a vontade de visitar o país, talvez futuramente.*

**Cecília**

*Ao chegar no centro histórico me deparo com as ruas cheias de gente, com a mesma intenção que eu. Existia um clima gostoso de identificação, pois todos que estavam ali curtiam arte. É o que chamei de “atmosfera artística”.*

**Audrey**

#### [MÚSICA]

*Quando o maestro iniciou os gestos e a música começou em minha mente*

*possível sustentada diante desse assunto. A diferença parece não agir no âmbito meramente do conhecimento, mas no corpo como um todo.* Início com o comentário de um aluno acerca de sua experiência com o filme *Persépolis*<sup>84</sup>, uma vez que ela faz ver a oscilação entre efeitos de sentido e efeitos de presença.

O instigante, nesse comentário, é a referência ao impacto gerado sobre o corpo do aluno por uma sequência de imagens, não importando o ponto de partida dessa relação: se o sentido ou a presença. Faço esse apontamento, justamente, para esclarecer que, ao atentar para os efeitos de presença, interessa-me não separar esses efeitos daqueles que, supostamente, produzem pensamento, mas, fundamentalmente, pensar a *inauguração* de novos estados naquele que narra sua experiência.

Elza, quando retorna ao carro após assistir a um concerto, não consegue ouvir as músicas que antes tocavam no rádio; o som da orquestra permanecia em sua cabeça. Não sabemos se ela já tinha tido esse tipo de percepção, mas a simples referência insinua que o som, classificado como *divino* pela aluna, a tenha atingido de alguma forma.

*vieram diversas sensações, a primeira delas foi de paz e tranquilidade, um arrepio e uma emoção muito forte com a melodia dos instrumentos que se complementavam e ecoavam um som divino.*

*[...] ao sair do teatro, não consegui ligar o rádio para escutar as músicas as quais estava escutando antes, pois o som da orquestra ainda estava na minha cabeça.*

**Elza**

*Deixei-me envolver completamente pela música.*

**Sofia**

*A apresentação iniciou exatamente no horário marcado, com uma música que me emocionou muito, mesmo sendo somente instrumental, me chamando a atenção para o som dos violinos e pela sua melodia, nesse momento fiquei com os olhos marejados sentindo a emoção da música algo que nunca havia sentido.*

**Marina**

*Os músicos entraram, aplaudimos e então começou a música, nossa, quando começou meus olhos encheram d'água, era uma mistura de tristeza e alegria junto com algumas lembranças da minha infância, que me fizeram esquecer que estava no meio de outras pessoas. [...] havia um sentimento de tristeza junta e misturando era algo fantástico e indescritível. Não chorei, mas o Felipe achou que não estava gostando, porque não abri a boca uma vez se quer naquela uma hora de concerto, mas não sabia o que falar e o que expressar.*

**Edith**

*No caso desse recital, posso resumir minha sensação a uma palavra: paz.*

*Enfim, eu, sinceramente, achei INCRÍVEL. Incrível no maior sentido*

<sup>84</sup> Trata-se de um comentário escrito, produzido durante uma aula da disciplina Epistemologia da Comunicação, ofertada a vários alunos da UFRGS, cujo objetivo era o debate de filmes. Análises sobre esses comentários integram o artigo intitulado Pensar o outro no cinema: por uma ética das imagens, de autoria de Rosa Maria Bueno Fischer e Fabiana Marcello. Ver em: FISCHER, Rosa Maria Bueno; MARCELLO, Fabiana. Pensar o outro no cinema: por uma ética das imagens. *Revista Teias*. [online]. 2016, v. 17, n. 47, p. 13-29. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24577/17557>.

A mesma linguagem que atinge Elza, por sua vez, gera em Marina uma *emoção* que ela *nunca havia sentido*, assim como produz em Edith a impossibilidade da palavra e, em Fernanda, um adiamento da passagem do tempo. Esses momentos, marcados pela *presença* da música, sugerem uma descontinuidade, ao produzirem “[...] um efeito de ‘eventividade’ que não traz consigo, nem surpresa, nem inovação” (GUMBRECHT, 2010, p. 111).

Trata-se antes da *inauguração* de um novo estado, diferente do que as alunas se encontravam antes da experiência – e não necessariamente de produção de pensamento. Seria como pensar que sempre que a experiência cultural acontece “[...] e por momentos produz em nós essa sensação de intensidade, ela parece vir do nada” (Ibidem, p. 141).

No entanto, essa intensidade que parece vir do nada não pressupõe “um vazio de significação, mas antes, um predomínio da corporeidade como forma de experimentar o mundo, na qual a atenuação que a significação faz no impacto dos corpos está menos evidente” (ICLE, 2013, p. 183). A referência de Cecília ao beijo teatral talvez seja um bom exemplo sobre uma sensualidade que não pode ser significada.

A *metáfora da inauguração* sugere, portanto, uma mudança de estado provocada

*da palavra, incrível no sentido de ter tido a capacidade de me emocionar, senti vontade de chorar com a apresentação, foi linda! Como mencionei antes, a paz que me envolvia era generosa, só fechei os olhos e aproveitei o momento.*

*O tempo passou tão rápido, que quando vimos eles já estavam fazendo intervalo. Eu pensei: “Já”?*

**Fernanda**

### [ARTES VISUAIS]

*Juntas formamos a dupla dinâmica, que olhou cada uma das obras da exposição pelo menos duas vezes. De braços enganchados, encaramos as obras de arte com a mente mais aberta possível. [...] Antes de irmos embora, convenci a minha mãe a fazer a releitura de uma obra do Francisco Brennand: estava disponível folhas de papel pardo e giz pastel para qualquer visitante que quisesse desenhar. Depois de insistir um pouco, em menos de um minuto, ela passou a escultura (Diana caçadora, 1980) para o papel. Quem estava por perto ficou impressionado, quiseram tirar foto do desenho, perguntaram para minha mãe se ela também era artista, e percebi que seus olhos brilhavam nesse momento.*

**Pina**

### [TEATRO]

*A arte fala até mesmo no silêncio, até mesmo escondida.*

**Anna**

*O beijo do casal foi muito excitante, não sexualmente falando, mas emocionalmente.*

**Cecília**

### [PATRIMÔNIO CULTURAL]

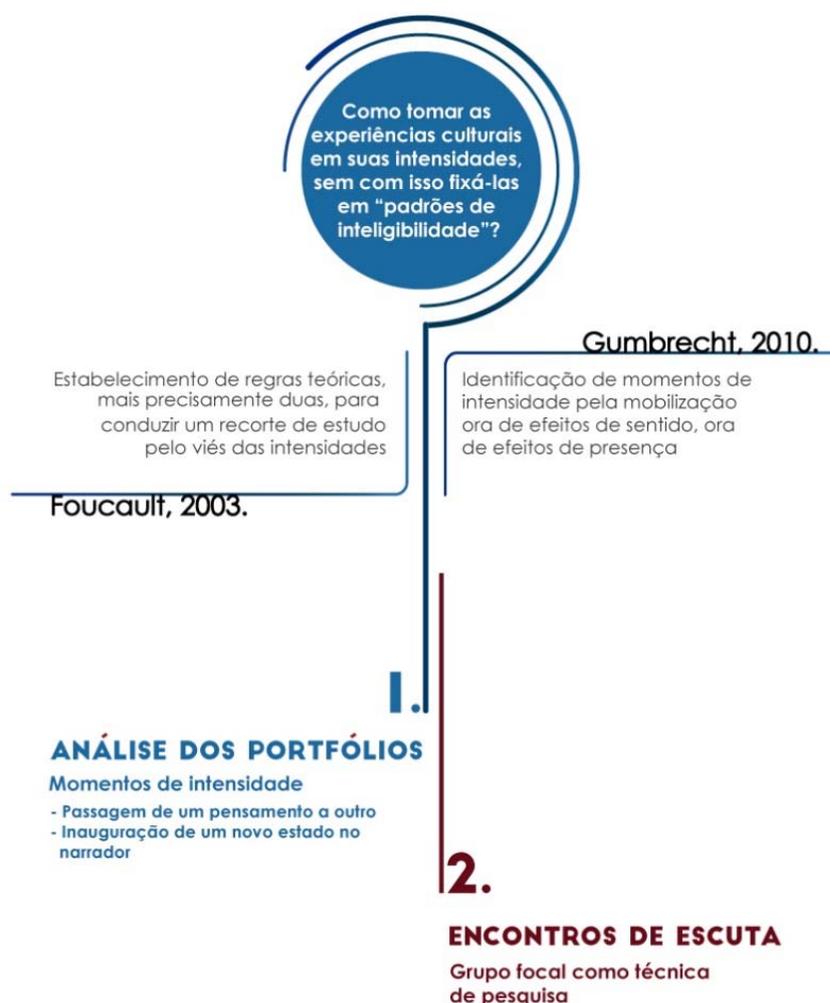
*Aquele sentimento tão bom, deu vontade de ter passado na casa do meu pai para ele ver e sentir o que eu também estava sentindo naquele momento.*

**Frida**

pela experiência com a cultura, cujos efeitos o sentido [supostamente] não consegue transmitir.

A seleção dos excertos delinea, assim, uma das apostas teórico-metodológicas da tese: pensar a formação de professores a partir da experiência sem, com isso, restringir o processo de formação à produção de pensamento suscitada, neste caso, por experiências culturais. Isto é, a opção de olhar também para o que escapa, para o que foge à interpretação, constituiu-se em um movimento cuja intenção foi a de não tomar as experiências de um ponto de vista puramente objetivo, mas de vislumbrar naquilo que elas têm de impuras e de fugazes indícios de que tenha se tratado de uma experiência *formativa*.

Figura 2 – Movimentos teórico-metodológicos



Fonte: Elaborada pela autora

### 4.3 ENCONTROS DE ESCUTA

Na audição, mais do que em qualquer outro sentido, a alma encontra-se passiva em relação ao mundo exterior e exposta a todos os acontecimentos que dele lhe advêm e que podem surpreendê-la (FOUCAULT, 2010a, p. 298).

Uma alternativa teria sido eleger, exclusivamente, os portfólios como *corpus* de pesquisa. O movimento metodológico de identificar neles momentos de intensidade, por meio das metáforas da *passagem* e da *inauguração*, dá pistas para explorarmos as experiências culturais como possibilidade de transformação e, portanto, de formação. Entretanto, esse movimento, embora necessário, torna-se insuficiente, ao levarmos em conta o objetivo da tese: dar um lugar às experiências culturais na constituição de um *ethos* docente. Assim, ainda que não seja minha intenção fixar essas experiências em “padrões de inteligibilidade”, poder me expor, outra vez, a [novos] acontecimentos suscitados pela elaboração dos portfólios fez com que optasse pela *escuta* de algumas alunas.

Essas alunas, por sua vez, foram escolhidas em razão da intensidade que suas experiências me pareceram ter: ora pela *passagem* de um pensamento a outro (efeitos de sentido), ora pela *inauguração* de um estado marcado por um certo grau de “eventividade” (efeitos de presença). Esse recorte inicial, pautado pelo viés das intensidades, deu-se, justamente, pelo estatuto de formação que atribuo às experiências culturais. Desse modo, nem todas as experiências narradas, em 28 portfólios analisados, sugerem, à primeira vista, um processo de transformação, mobilizado pela *disponibilidade* em deixar-se atingir pela relação com os bens culturais.

Indícios desse processo de transformação, desencadeado por uma ou mais experiências, foram identificados em 11 portfólios. Assim, na última aula do semestre, fiz o convite às alunas, cujos portfólios havia selecionado previamente, para participarem de três encontros sobre “formação cultural de professores”. Nesses encontros, esclareci, abordaríamos, entre outros tópicos, as experiências culturais que compuseram o portfólio de cada uma delas. Dos onze convites feitos, seis alunas aceitaram participar do grupo focal – técnica de pesquisa apresentada a seguir.

*(a) Grupo focal como técnica de pesquisa*

A opção pela realização de um grupo focal<sup>85</sup> deu-se, principalmente, pela intenção de abordar temáticas específicas, intrínsecas aos propósitos da investigação. Além disso, meu interesse era de apreender não a opinião de uma ou outra aluna acerca dos efeitos produzidos pelo contato com as artes e a cultura, mas de gerar dados que, de alguma maneira, fizessem ver a repercussão desses efeitos na constituição de um certo modo de ser professor. Nesse sentido, fazia-se necessário *escutar* as alunas, deixar a *alma exposta a acontecimentos*, que não somente os [supostamente] identificados por mim na análise dos portfólios.

A respeito das especificidades do grupo focal, Dal'Igna aponta que “a interação do grupo e a discussão focada em tópicos específicos são características que permitem não apenas definir a técnica, mas diferenciá-la de outras, como, por exemplo, entrevistas de grupo e discussões em grupo” (2014, p. 205). No caso das entrevistas, as perguntas são direcionadas a cada um dos participantes, na medida em que o foco está na resposta de cada um, e não propriamente na interação entre as pessoas (FLICK, 2009; BARBOUR, 2009).

Já a diferença entre a discussão em grupo e o grupo focal é mais difícil de evidenciar e, embora muitos autores as utilizem como sinônimos, para Dal'Igna (2014), elas não podem ser tratadas da mesma forma. Flick ajuda a compreender essa distinção, aparentemente sutil, ao indicar as finalidades que norteiam as discussões em grupo: elas se configuram ou “como um meio para aperfeiçoar a análise e opiniões individuais”, ou como uma via “para chegar a uma opinião de grupo compartilhada, comum a todos os participantes” (2009, p. 182). Essas duas abordagens, porém, não dizem respeito, efetivamente, à opção feita pelo grupo focal, qual seja: produzir dados sobre cultura, experiências culturais e sua relação com a formação de professores, por meio de um diálogo que estimulasse ideias tanto consensuais como divergentes.

Isto é, ainda que buscasse reunir informações que pudessem evidenciar percepções e atitudes comuns no que tange à formação cultural de professores, meu

---

<sup>85</sup> Não pretendo resgatar, historicamente, a utilização do grupo focal como técnica de pesquisa. Todavia, vale comentar que esses grupos “são geralmente vistos como tendo emergido nos anos 1940, quando foram inicialmente utilizados por Paul Lazarsfeld, Robert Merton e colegas na Agência Social Aplicada da Universidade de Colúmbia para testar as reações às propagandas e transmissões de rádio durante a Segunda Guerra Mundial” (BARBOUR, 2009, p. 24).

interesse maior foi o de produzir um material empírico a partir do qual pudesse analisar o diálogo estabelecido sobre o tema proposto. Nesse sentido, o desafio consistiu em propiciar um espaço de reflexão e interação entre as alunas (BARBOUR, 2009), cuja organização envolveu, além do planejamento de cada sessão, a escolha das participantes, a constituição de uma equipe de pesquisa e a definição do local dos encontros.

*(b) Alunas participantes*

Conforme delineado na seção anterior – *Momentos de intensidade* –, a escolha das participantes deu-se mediante a definição de regras teóricas que não privilegiaram, à primeira vista, aspectos que assegurassem diferentes pontos de vista ou experiências na composição do grupo. Embora Barbour (2009) recomende que se tenha em vista a heterogeneidade dessa composição, pareceu-me mais significativo contar com a participação de alunas cujas experiências culturais tenham sugerido uma dimensão formativa. Assim, a etapa preliminar, mais do que atentar para a diversidade do grupo, preocupou-se em não perder de vista os objetivos da investigação.

Estou ciente de que experiências não contempladas nessa seleção tenham, igualmente, se convertido em momentos de intensidade. O fato de narrar uma experiência já a coloca em outro lugar, uma vez que, ao transpor o acontecimento para a linguagem, “[...] o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que falta à informação” (BENJAMIN, 2012a, p. 219). Diante, então, da impossibilidade de capturar a experiência fora da linguagem, elegi para integrar o grupo focal alunas cujos portfólios parecem deixar rastros em quem os narra, mas também em quem os lê.

Das onze alunas convidadas, seis<sup>86</sup> se dispuseram a participar do grupo, o que considere um bom número. Para Barbour (2009), tanto em termos de moderação de grupos, como no que diz respeito à análise das transcrições, um máximo de oito participantes já é bastante desafiador. As alunas se conheciam há menos de quatro meses, uma vez que, à exceção de uma delas, eram todas ingressantes no curso de

---

<sup>86</sup> As outras cinco alunas ou não puderam participar por motivo de trabalho, ou pela dificuldade em se deslocar à Universidade – local dos encontros – no período de férias, uma vez que os transportes particulares não costumam operar nesse período.

Pedagogia. Trata-se, portanto, de um *grupo real* (FLICK, 2009) ou *preexistente* (BARBOUR, 2009), pois suas participantes, além de se conhecerem, já estavam reunidas “por um interesse comum que transcende os temas abordados pela pesquisa” (DAL’IGNA, 2014, p. 208); neste caso, a própria carreira escolhida.

No momento do convite, preocupei-me em esclarecer alguns pontos, mais precisamente: a responsabilidade ética que assumia com elas; a confidencialidade das informações; e o fato de o grupo focal, diferentemente da elaboração do portfólio, não se configurar em uma atividade avaliativa ou mesmo curricular. Também foi preciso ponderar as implicações do vínculo construído previamente com as alunas, o qual não deveria determinar a participação na pesquisa. A formalização do consentimento, por sua vez, ocorreu no primeiro dia do grupo focal, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). Por fim, é válido mencionar que, desde o começo, as alunas demonstraram entusiasmo em participar de uma pesquisa de doutorado.

*(c) Equipe de pesquisa*

A condução do grupo focal foi desenvolvida por uma equipe de pesquisa, cuja participação foi de grande importância para que os objetivos das sessões fossem atingidos. Cada integrante teve um papel distinto, como é possível identificar na descrição abaixo:

\* Moderadora: além do planejamento dos encontros, coube a mim encaminhar as discussões, levando em conta o foco definido para cada sessão. Uma das precauções foi criar condições para que todas as participantes tivessem oportunidade de falar. Além disso, optei por realizar registros em um diário de bordo, na medida em que “as interpretações e análises preliminares começam mesmo enquanto os dados estão sendo gerados [...]” (BARBOUR, 2009, p. 22), ou seja, no decorrer das sessões. Esses registros, por sua vez, só foram possíveis pelo fato de ter contado com duas assistentes de pesquisa:

\* Assistentes de pesquisa: participaram dos três encontros a professora e doutora em Educação Betina Silva Guedes, com quem compartilho interesses de pesquisa, além da coordenação do projeto *Provocações*<sup>87</sup>, e minha ex-orientanda de Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) e atual mestranda em Educação

---

<sup>87</sup> O escopo do projeto está indicado no capítulo *Contextos*, especificamente na seção 1.2 *O tema que se faz vida*.

(UNISINOS), Michele Fernanda Bock. As duas, porém, desempenharam funções distintas: enquanto Betina fez intervenções e atuou, em alguns momentos, como uma segunda moderadora, Fernanda, como prefere ser chamada, anotava, sistematicamente, o nome da aluna que estava com a palavra, a fim de facilitar as transcrições de áudio, o que também ficou sob sua responsabilidade.

*(d) Local*

O grupo focal foi realizado na universidade, mais precisamente no Laboratório de Criação da Escola de Humanidades. O espaço, diferentemente de uma sala de aula tradicional, possui espelho em uma das paredes, um grande armário, em que há instrumentos musicais, colchonetes e outros materiais à disposição, além de um receptivo piano à sua entrada. Algumas aulas da disciplina Linguagens artístico-culturais I ocorrem nesse local, justamente por ser um ambiente mais acolhedor e propício ao diálogo e à criação.

A climatização da sala também influenciou na escolha, uma vez que os encontros aconteceram em pleno inverno gaúcho. Entretanto, foi a própria acessibilidade que determinou a realização do grupo focal na UNISINOS. Por se tratar de um trajeto conhecido pelas alunas, eventuais atrasos foram atenuados. Além disso, o fato de a universidade estar em recesso escolar favoreceu as gravações, pois a sala, além de possuir uma boa acústica, não recebeu, em momento algum, a interferência de ruídos externos.

*(e) Planejamento dos encontros*

Assim como na seleção das participantes do grupo focal, a organização dos encontros levou em conta os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, os temas que compõem a própria estrutura da tese foram transpostos para tópicos-guia, que serviram como uma espécie de roteiro para a condução do debate. A eleição desses tópicos facilitou, também, a etapa de transcrição e análise dos dados. Além disso, trouxe para a discussão recorrências identificadas nos portfólios, como forma de explorar temáticas que me pareceram potentes, sobretudo no que diz respeito às experiências das alunas com a arte. Desse modo, por meio do planejamento, busquei um equilíbrio entre “[...] guiar (diretivamente) o grupo e moderá-lo (não diretamente)” (FLICK, 2009, p. 181).

Após, então, organizar os três encontros a partir de tópicos-guia, envolvi-me no cuidadoso processo de pensar estratégias desencadeadoras das discussões. Esse

processo, além de retomar aspectos teóricos da tese, esteve marcado pela seleção de materiais a serem utilizados nos encontros, como excertos de textos (poesias, contos, músicas...), cenas de filmes, fotografias e imagens em geral. Para Barbour, há uma relação direta entre “[...] a preparação necessária ao desenvolvimento de um guia de tópicos (roteiro) e a seleção de materiais de estímulos” (2009, p. 21), na medida em que eles tendem a criar condições para um ambiente propício ao debate e à interação do grupo.

Abaixo, detalho o planejamento dos três encontros, a fim de evidenciar a dinâmica proposta para o grupo focal.

Quadro 3 – Planejamento do grupo focal (1º encontro)

<b>Encontro I: 19 de julho de 2016</b>	
<b>Tópico-guia:</b> concepções de cultura e arte.	
<b>Objetivos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar a pesquisa e a dinâmica do grupo focal, bem como destacar a importância de cada participante para o estudo;</li> <li>• Explorar as concepções de cultura e arte com o grupo.</li> </ul>	
<b>Plano de trabalho</b>	
<b>Lanche e apresentação da pesquisa</b> Durante o lanche, a moderadora expõe os objetivos da pesquisa, apresenta a dinâmica do grupo, solicita a autorização para o uso do gravador e lê o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	20min
<b>(1) Estímulo para discussão:</b> Diferentes imagens são dispostas no meio da roda e as participantes são convidadas a explorá-las (ler, tocar, comentar, evidenciar gestos).	5min
<b>Discussão:</b> O que essas imagens têm a ver com cultura? Qual ou quais delas vocês escolheriam como grupo para definir cultura?	35min
<b>(2) Estímulo para discussão:</b> Exibição de cena do filme: <i>O sorriso de Mona Lisa</i> .	5min
<b>Discussão:</b> A moderadora solicita ao grupo que faça comentários gerais sobre a cena: que aspectos chamaram a atenção de vocês? A moderadora direciona a discussão e solicita ao grupo que comente: vocês se identificam com a cena? Concordam com as alunas? O que o grupo pensa sobre a relação entre público e obra de arte? Como definiriam arte?	25min
<b>(3) Estímulo para discussão:</b> Excerto da música <i>Comida</i> , de Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto:	5min

<i>A gente não quer só comida, A gente quer comida, diversão e arte</i>	
<b>Discussão:</b> Qual a relação entre as palavras comida, diversão e arte? Elas têm algo em comum? O quê?	25min

Quadro 4 – Planejamento do grupo focal (2º encontro)

<b>Encontro II: 20 de julho de 2016</b>	
<b>Tópicos-guia:</b> perfil cultural, experiências culturais e barreiras simbólicas	
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as preferências culturais do grupo;</li> <li>• Discutir acerca das experiências culturais vividas recentemente, incluindo as narradas nos portfólios.</li> </ul>	
<b>Plano de trabalho</b>	
<b>Lanche</b>	10min
<b>(1) Estímulo para discussão:</b> Diferentes imagens ligadas a manifestações culturais são projetadas para o grupo (novela, cinema, jornal, livro, dança, capoeira, teatro, música, artes visuais, museu, etc.). Após, a imagem de uma mala vazia é projetada.	5min
<b>Discussão:</b> Se vocês fossem para uma ilha deserta e pudessem escolher três itens para colocar em uma mala, quais seriam?	15min
<b>(2) Estímulo para discussão:</b> Exibição da animação: <i>Não há tempo para o amor, Charlie Brown.</i>	20min
<b>Discussão:</b> A moderadora solicita ao grupo que faça comentários gerais sobre a cena: que aspectos chamaram a atenção de vocês? A moderadora direciona a discussão e solicita ao grupo que comente: vocês se reconhecem em alguma cena? Costumavam fazer excursões com as escolas? O que vocês têm a dizer sobre a avaliação do relatório de Charlie Brown feita pela professora?	20min
<b>(3) Estímulo para discussão:</b> Os portfólios são dispostos no meio da roda e cada participante elege um, que não o seu, para ler, explorar.	10min
<b>Discussão:</b> Cada participante elabora duas perguntas suscitadas pela leitura do portfólio. A autora, por sua vez, responde às perguntas feitas pela colega.	40min

Quadro 5 – Planejamento do grupo focal (3º encontro)

Encontro III: 21 de julho de 2016	
<b>Tópico-guia:</b> formação cultural de professores	
<b>Objetivo:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir as relações entre cultura, arte e formação de professores.</li> </ul>	
Plano de trabalho	
<b>Lanche</b>	10min
<b>(1) Discussão:</b> Vocês têm um ou mais professores que marcaram vocês, de modo significativo, na escola? Quem? Por quê? Após todas as participantes responderem, procura-se evidenciar características comuns entre eles.	10min
<b>(2) Estímulo para discussão:</b> Exibição de cena do filme: <i>Uma linda mulher</i> .	5min
<b>Discussão:</b> A moderadora solicita ao grupo que faça comentários gerais sobre a cena: que aspectos chamaram a atenção de vocês? A moderadora direciona a discussão e solicita ao grupo que comente: como vocês descreveriam a experiência vivida pela mulher? Se reconhecem na cena? O que torna uma experiência intensa? Quando vivemos algo assim, o que acontece conosco?	20min
<b>(3) Estímulo para discussão:</b> Leitura pela moderadora do texto <i>A função da arte I</i> , de Eduardo Galeano, e de um trecho do livro <i>Moça com brinco de pérola</i> , de Tracy Chevalier.	10min
<b>Discussão:</b> A moderadora direciona a discussão e solicita ao grupo que comente: já conheciam esses textos? O que eles têm em comum? Qual o papel do pai e do pintor nas cenas narradas? A intervenção deles foi importante? Para vocês, intervenções desse tipo qualificam a experiência? Então, como explicar o que houve na cena que assistimos antes ( <i>Uma linda mulher</i> )?	20min
<b>(4) Estímulo para discussão:</b> Cada participante recebe como estímulo uma lâmina, retirada do material educativo da 7ª Bienal do Mercosul, em que consta um fragmento de texto, o qual, de modo geral, opera com a ideia de “projeto”.	5min
<b>Discussão:</b> A moderadora pergunta o que as participantes entendem pela palavra formação? Em seguida, pede que indiquem aspectos importantes na formação do professor. Após, distribui uma lâmina a cada participante e questiona: é possível estabelecer relação entre o excerto e formação cultural? Ao considerar a amplitude da ideia de cultura (a moderadora retoma as definições propostas pelo grupo no Encontro I: <i>diversidade, confronto com o diferente, telefone sem fio, ver além da sua cultura</i> ), o que é formação cultural? Qualquer experiência cultural é formativa? Ou melhor, o que seria uma experiência cultural formativa? Por que experiências dessa ordem são importantes para o professor?	40min

Esses encontros de escuta geraram interrogações antes, durante e após sua realização, em especial sobre se as discussões em grupo produziriam elementos que me permitissem pensar os efeitos das experiências culturais em certos modos de ser e de agir inerentes à docência. Porém, ainda que as interrogações tenham permanecido até a finalização da tese, uma certeza se sobressaiu nesse contexto de suspeição: o de que escutar as pessoas, deixando a alma exposta aos acontecimentos, tende a surpreender e mesmo a desestabilizar, como adverte Foucault no início desta seção.

## 5 O LUGAR DAS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS NA CONSTITUIÇÃO DE UM *ETHOS* DOCENTE

As discussões feitas até o momento permitiram olhar para o que era uma aposta minha, sobretudo como professora, e configurá-la em objeto de pesquisa. Cabe agora atentar para os efeitos das experiências culturais na vida de pedagogas em formação, na medida em que tal aposta diz respeito, concretamente, à afirmação dessas experiências na constituição de um *ethos* docente. Isto é, interessa-me discutir se a realização dos portfólios pelas alunas, proposta por mim há cerca de oito semestres no curso de Pedagogia, tem produzido efeitos significativos nos modos de ser e agir dessas alunas, em especial no que se refere à docência.

Trata-se, contudo, de uma reflexão que não esgota o tema, ainda que os diálogos<sup>88</sup> estabelecidos no grupo focal tenham se demonstrado bastante frutíferos. Ao analisar as transcrições, pode-se afirmar que seria possível trabalhar o tema por meio de diferentes enfoques. A relação das alunas com as aulas de artes, a memória de professores que marcaram suas trajetórias como estudantes e as intermináveis discussões sobre o que é ou não arte são apenas alguns exemplos da riqueza gerada pela interação do grupo. Priorizei, porém, os enfoques que sugeriram, à primeira vista, mudanças, pequenos deslocamentos, na forma como essas alunas se relacionam com as artes, a cultura e, principalmente, consigo mesmo, ao darem um lugar, em suas vidas, às experiências culturais.

### 5.1 O LUGAR DA NEGOCIAÇÃO

“Não se fazem experiências sem a atividade do perguntar”, adverte Gadamer (2015, p. 473). E eu me arrisco a dizer que, mais do que perguntas, as experiências culturais demandam, em maior ou menor grau, o exercício de negociação. Negociam-se sentidos e significados, sempre mediante uma disposição por parte do sujeito que “experimenta”. Em seu significado usual, o ato de negociar tem como finalidade chegar-se a um acordo diante de um tema qualquer. O mesmo pode ser pensado no que se refere à experiência com a cultura, embora nesta *negociação*, entendida como diálogo gadameriano, o acordo não pressuponha a chegada a uma única resposta

---

<sup>88</sup> Os diálogos foram transcritos respeitando a interação coloquial própria do grupo focal.

possível; ele diz respeito, antes, a uma receptividade do sujeito em acomodar aquilo que lhe é estranho em sua “coleção de exemplos”.

Nesse sentido, talvez mais do que ocupar um lugar no fazer docente, as experiências culturais desencadeiam e mesmo potencializam uma abertura aos processos de negociação, o que implica, não raras vezes, rever posicionamentos e, em última instância, “pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê” (FOUCAULT, 1998, p. 13). Esses processos, porém, nem sempre são fáceis; inclusive, em alguns casos, são bem desafiadores, senão tortuosos, ao considerarmos que eles nos provocam a ir além daquilo que tínhamos acomodado como verdade. Ao serem incentivadas a elegerem uma imagem que definisse o que seria a experiência com a cultura, as alunas escolheram como uma de suas preferidas a ilustração de um homem olhando por uma luneta<sup>89</sup>.

**Pina** – *Sei lá, porque faz a gente ver além do que que é... nossa...*

**Sofia** – *Eu gostei, eu achei interessante. Tipo, ele tá procurando uma verdade, talvez, querendo ver, ampliar seu campo de visão, uma coisa assim.*

**Elza** – *Ele tá indo além daquilo que botaram pra ele. Ele tá enxergando além daquele... Como a gente conversou nas aulas, a gente bota aquele óculos e olha como se fosse uma pintura antiga, uma pintura contemporânea. Ele quer ir além...*

**Lygia** – *Talvez ele queira enxergar outra coisa também.*

**Elza** – *Ele quer ir além daquilo que ele tá vendo.*

**Marina** – *Além só do céu que deram pra ele.*

**Sofia** – *Tipo não aceitar aquilo que está ali.*

Em relação a esse diálogo, é importante notar que o entendimento de experiência cultural se dá de maneira contextualizada. As alunas o evocam levando em conta “experiências com bens culturais”, ou seja, o recorte proposto pela pesquisa. Não se trata, portanto, de uma experiência qualquer. Isso se percebe, em especial, pela menção, repetidas vezes, à intencionalidade do homem que olha pela luneta. Assim, a pré-disposição em “ir além” não deixa de ser uma pré-disposição em negociar e mesmo em pensar e perceber diferente do que se pensava e se percebia. As experiências culturais teriam, então, a potência, tal como vimos na revisão crítica

<sup>89</sup> Os quadros foram diferenciados com molduras nas cores azul e bordô; a azul refere-se a falas extraídas da transcrição do grupo focal; a bordô a excertos dos portfólios.

sobre o conceito de cultura, de fazer com que o homem conquiste a liberdade para criar, *além só do céu que deram pra ele*.

Olhar pela luneta, porém, não significa enxergar algo que está dado ou, então, que todos verão a mesma coisa. Além da disposição de quem observa, a experiência com as artes e a cultura, na medida em que envolve uma negociação, possibilita que novas verdades sejam acomodadas. E essa negociação é sempre um confronto de ideias, um trânsito, uma dança de signos e de discursos, investidos de significados e sentidos (PERROTI *apud* WEIBERG, 2016), que rodopiam até se acomodar. O confronto existe, por sua vez, porque somos sujeitos da cultura, cada qual portando uma carga diferente de experiências, de memórias, enfim, de verdades.

Sobre a exposição *Francisco Brennand: Senhor da Várzea, da Argila e do Fogo*:

**Pina** – [...] conforme íamos observando as demais obras, ficou claro que não era só loucura da minha cabeça, pois a cada obra ficava mais presentes formatos fálicos, de seios e bundas em suas esculturas. Desviava os olhos das obras e procurava olhar para o prédio em si, com o que já estava familiarizada: os vitrais no teto, os pilares de estilo coríntio, e toda aquela arquitetura clássica que enchem os olhos de cada um.

Na minha família, o sexo sempre foi um tabu. Então, eu e minha mãe nunca conversamos sobre isso diretamente. Levá-la para ver monumentos gigantes que lembram um pênis não seria o programa “mãe e filha” mais agradável para se fazer. Contudo, percebi que estava muito mais constrangida que minha mãe; ela comentava sobre as obras e puxava conversa. Quem estava completamente muda e perplexa era eu. Mas por que essa reação tão aversiva à obra de Brennand? Pensei comigo mesma: eu já havia visto corpos nus antes, não era novidade para mim, muito menos para a minha mãe. Então, fiz esforço e tentei amenizar a tensão que pairava no ar.

**Sofia** – Por diversos momentos eu e minha mãe olhávamos e observávamos com estranheza, pois sinceramente não estamos acostumados com esse tipo de arte, foge daquilo que consideramos arte, porém existe um contraponto: e quem disse que arte precisa ser belo?

\*\*\*

**Pina** – Você pode admirar um quadro, e até chorar por achá-lo tão belo, ao mesmo tempo que seu colega pode olhar o mesmo quadro e não sentir nada, a não ser uma extrema vontade de bocejar.

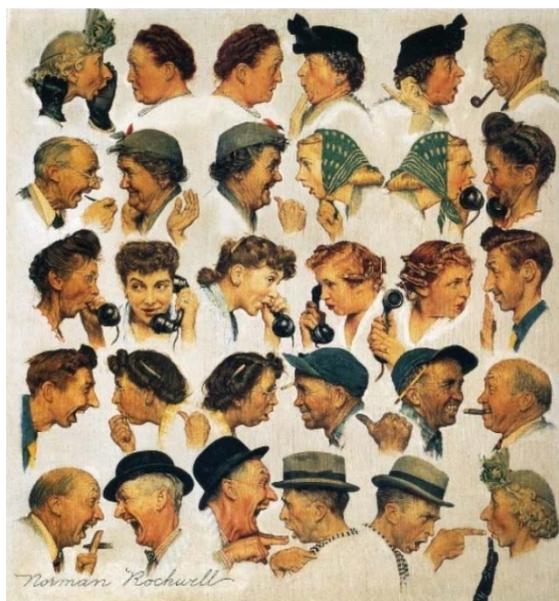
**Audrey** – E cada um que significa a cultura traz muito do que é, entendeu?! Do que eu entendo sobre cultura, da minha criação, da forma como eu vejo isso. Então, talvez, nessa analogia do telefone sem fio, ia chegar lá outra coisa porque cada uma ia colocar o que significa aquilo pra si mesma. Eu acho interessante isso, e eu gostei porque cada uma tem uma expressão sobre o que está sendo falado. Um fica apavorado, o outro ri, o outro não gosta; então, acho que é isso.

Pina, ao relatar a ida a uma exposição de arte com sua mãe, comenta sobre o *esforço* que fez para *tentar amenizar a tensão que pairava no ar*. Em seu exercício de negociação, não estavam em jogo os aspectos formais da arte, mas as interdições que a constituem como uma pessoa para quem o sexo é um tabu. Ela mesma se questiona, porém, o porquê de sua reação aversiva à obra do artista; afinal, sua mãe, que Pina acreditava também estar constrangida, parecia à vontade em meio aos “pênis gigantes”. Ao buscar uma resposta para o questionamento, mais do que ampliar seu horizonte interpretativo, ela mesma se renova, “pois percebe em si novas possibilidades de sentir e pensar o mundo, de sentir e pensar a si” mesma (WEIBERG, 2016, p. 30), ou, ainda, de sentir e pensar sua mãe.

A exposição de Brennand foi visitada, também, por Sofia e sua mãe. No comentário de Sofia, embora com menos detalhes, percebe-se a dinâmica de tornar familiar o estranho, na medida em que a estética do artista não fazia parte do repertório de mãe e filha e fugia, portanto, daquilo que ambas consideravam arte. A negociação, aqui, é mobilizada, mais uma vez, por uma pergunta, em que se identificam ecos da minha voz como professora e de discussões realizadas em aula: *quem disse que arte precisa ser belo?* O estranhamento inicial, ao ser contingenciado pela abertura em acomodar novas verdades ou, nas palavras de Pereira (2012), por meio de uma “atitude estética”, possibilita, assim, que se criem novas compreensões sobre aquilo que nos cerca.

Ou seja, a negociação jamais corresponde a uma resposta única, inclusive porque suscitada, muitas vezes, por perguntas distintas. Pina e Audrey, ao se confrontarem com a obra de Brennand, expressam bem que o que o sujeito “*pensa sobre o que sente é sempre apenas uma das inumeráveis possibilidades de pensar ou de sentir*” (PEREIRA, 2012 p. 191). É por isso que, diante do mesmo quadro, *um chora de emoção enquanto o outro boceja*. O ato de bocejar, porém, não pressupõe, necessariamente, falta de abertura ou

Figura 3 – *The gossips*, 1958, Norman Rockwell



disposição, ao considerarmos que a experiência com a cultura, como em um telefone sem fio, tende a provocar diferentes compreensões, ainda que se tenha partido de um mesmo campo de significações: *um fica apavorado, o outro ri, o outro não gosta...*

A metáfora do telefone sem fio, assim como a do homem que olha pela luneta, foi estabelecida mediante a provocação em definir, através da escolha de uma imagem, o que seria uma experiência cultural. A ilustração anterior, de Norman Rockwell, suscitou uma discussão bastante interessante no grupo, em que a singularidade dos sujeitos aparece como condição precípua, no que diz respeito aos efeitos das experiências culturais.

**Audrey** – *Eu acho que essa aqui é muito, muito legal, porque fala sobre comunicação, né?!, e a forma como as coisas... Cada um interpreta aquilo e, pra mim, cultura é isso. É um telefone sem fio!* (risos)

**Moderadora** – *Fala mais sobre isso. O que que é um telefone sem fio?*

**Audrey** – *Porque é igual a gente tá falando aqui. A gente entrou na questão de que cultura era arte. Daí a gente foi pra questão de cultura é uma questão de como o povo se comporta. Daí a gente foi pra cultura, lazer. Aí a gente foi: se o extraordinário vira ordinário, o ordinário que vira extraordinário, então, pra mim, é isso. Por isso que a gente tem trabalhado culturas no plural, né?!, porque não tem como dizer: cultura, tá. Tá aqui, isso é cultura!*

**Elza** – *Que cultura é tudo, na verdade.*

**Audrey** – *É muito amplo.*

**Moderadora** – *Imaginaste como cultura sendo um telefone sem fio. O grupo concorda?*

**Pina** – *Concordo.*

**Lygia** – *Tem uma resposta, mas ainda a gente não conseguiu chegar até ela.*

**Sofia** – *Talvez...*

**Pina** – *Não tem resposta!*

**Elza** – *Eu acho que também cada um vai trazer a sua experiência, né?! Se eu não tiver uma experiência com certa coisa, eu não vou trazer aquilo porque eu não tenho aquilo pra me... Eu vou trazer aquilo que tem significado pra mim, o que eu tenho de experiência.*

A indefinição, ou melhor, a polissemia do conceito de cultura permeia o debate, uma vez que as alunas negociam um significado para a noção de experiência cultural. Pina chega a afirmar que *não tem resposta* e, de fato, é sabido que se trata de uma discussão interminável. Entretanto, *não ter resposta* parece dizer respeito mais à amplitude evocada pela ideia de cultura do que, propriamente, à inabilidade do grupo em chegar a um consenso. Audrey, por exemplo, ao reproduzir discussões de sala de aula: *por isso que a gente tem trabalhado culturas no plural, né?!*, faz ver,

mais uma vez, efeitos da minha mediação como professora que, neste caso, parece oferecer uma chave para a compreensão de um termo tão escorregadio. Nesse sentido, é a voz autorizada da minha mediação que conduz, de certa forma, as discussões.

Mas voltemos ao tema da singularidade do sujeito e sua relação com a experiência cultural, bastante potente para articularmos a noção de repertório com o exercício da negociação. Para Elza, *se eu não tiver uma experiência com certa coisa eu não vou trazer aquilo*. Essa frase que, à primeira vista, exprime quase uma singeleza, sugere que o repertório de cada sujeito estaria relacionado à sua capacidade de negociar. Nessa perspectiva, “ampliar o repertório cultural, ampliar o repertório de experiências representa, assim, uma ampliação da capacidade de os sujeitos orientarem sua percepção e compreensão ante as infinitas possibilidades da existência” (PEREIRA, 2012, p. 191). O diálogo que segue problematiza a questão.

**Audrey** – *Eu vou falar de novo então!* (risos) *Porque eu casei com um mineiro e judeu ainda. Olha só! (...)*

**Audrey** – *Então, pra mim, foi bem complicado no início, assim... Essa outra... Duas culturas diferentes. Além de mineiros, ainda eram judeus. Foi complicado.*

**Marina** – *Tu está cheia de experiências. É aí que está o que eu falei das experiências.*

**Audrey** – *Mas daí que entra a questão... Aí que entra a experiência. Porque tu entende muito melhor a tua cultura e a cultura dos outros quando tu tá fora da tua cultura. Porque, pra mim, quando ele tira o pano um pouco e vai além do que ele sempre viveu, que ele cresceu, do que era familiar... Eu tô... Tô viajando... (risos). Aí é mais fácil você olhar pra cultura do outro. Quando [...] tu confronta coisas que pra ti eram verdades porque tu vivia nesse meio e as pessoas te falavam isso e era verdade, então, acho que tu consegue olhar fora do teu... da tua caixa, digamos, quando tu faz isso, quando tu te afasta, quando tu tem outras experiências.*

*Tu está cheia de experiências.* A afirmação de Marina, ao considerarmos o contexto em que ela ocorre, aponta para a importância da multiplicidade de experiências com a diferença narrada por Audrey. A lógica da experiência opera, aqui, por meio da heterogeneidade, isto é, não se trata de ter muitas experiências, no sentido quantitativo, mas, sim, de que elas sejam diversificadas e ricas. “A experiência, portanto, é o espaço em que se desdobra a pluralidade. A experiência produz pluralidade” (LARROSA, 2011, p. 17): *Aí é mais fácil você olhar pra cultura*

*do outro* e, com isso, abre-se espaço para a negociação. A experiência de casar com um *mineiro judeu*, embora complicada no início, coloca Audrey em confronto com suas verdades, com aquilo que “as pessoas” diziam que era verdade, de modo a fazê-la olhar fora *da sua caixa*, isto é, negociar.

A negociação, por sua vez, tanto sugere uma disponibilidade, como acentua um compromisso por parte do sujeito. O olhar *fora da sua caixa* pressupõe não só a receptividade em aceitar o estranhamento, mas, igualmente, a busca por uma compreensão própria. Desse modo, os alargamentos interpretativos produzidos pelas experiências culturais, pelas negociações provocadas pelo contato com a diferença, *encheriam* nossas vidas de experiência. Não é sempre, no entanto, que essas negociações acontecem. Como comentado no início do subcapítulo, trata-se de um processo desafiador e mesmo tortuoso acomodar verdades que não são nossas. O encontro com o diferente nem sempre se eleva acima da própria limitação em negociar.

**Pina** – *A arte tem que conversar contigo, assim.*

Sobre essa limitação, Gadamer afirma que “sua forma normal é que a pessoa não vê essa incapacidade em si mesma, mas no outro. Dizemos: ‘Com você não se pode conversar’” (2002, p. 250). Ou seja, de modo análogo, é *a arte que tem que conversar contigo*, cabe a ela interpelar. Haveria, assim, obras que estabeleceriam o diálogo mais facilmente do que outras, em razão de uma familiaridade que prescinde de maior abertura por parte do sujeito. A “conversa” se dá de maneira “natural” porque os elementos que compõem a obra já fariam parte da “coleção de exemplos”. Conversar com a Mona Lisa é, presumidamente, mais fácil do que conversar com um vídeo no qual ora aparece um passarinho entrando e saindo de uma gaiola, ora surge um homem se barbeando.

Sobre a exposição *Marcel Odenbach, Stille Bewegungen: Movimentos Silenciosos*:

**Audrey** – *Eu tava pensando do que a colega tava falando, do passarinho voando. E, na última agora exposição que eu fui, tinha um vídeo que era um passarinho entrando e saindo de uma gaiola (risos). Aí, eu e o meu marido, a gente ficou em uma discussão um tempão porque que tava o vídeo do passarinho e depois um homem se barbeando (risos). E é muito*

*interessante. Eu disse: – Amor, se a gente estivesse no Louvre ou a gente tivesse... Ali, ah, ali a Mona Lisa, que legal. Aqui não. Aqui a gente tá discutindo porque que colocaram o passarinho entrando e saindo da gaiola e o homem se barbeando. Então, eu acho que a arte contemporânea, o legal disso é que tu pode significar muitas coisas. Além de gostar de ler sobre o que o autor fala, sobre o que ele quis fazer, eu gosto também de ficar conjecturando o porquê tá aquilo ali, o que que levou uma pessoa a expor um vídeo do passarinho entrando e saindo da gaiola. Aí tu para e pensa um monte de coisa, então, eu acho legal da arte.*

Se, para Audrey, conversar com a Mona Lisa pode parecer algo trivial (embora essa relação não se dê, assim, de forma tão “natural”): *ali, ah, ali a Mona Lisa, que legal*, deparar-se com uma videoarte faz *parar e pensar um monte de coisa*. No relato, fica evidenciado que Audrey já acomodou, em sua “coleção”, premissas da arte contemporânea, como a exigência de uma postura que vai além da contemplação e, em especial, a noção de “obra aberta”, no sentido definido por Umberto Eco<sup>90</sup>. Assim sendo, embora a “conversa” se estabeleça mais facilmente com a pintura renascentista, uma vez que os códigos são mais próximos do espectador, o vídeo do passarinho e do homem se barbeando deixa lacunas para o público preencher que, senão favorecem, ao menos criam condições para o exercício da negociação.

**Moderadora** – *Uma árvore é arte?*

**Pina** – *Uma árvore? Depende.*

**Moderadora** – *Depende?*

**Pina** – *É relativo. Uma árvore: eu posso cortar uma árvore, botar um salgueiro ali, aí eu boto um poema...*

**Moderadora** – *Tá, mas daí tu tem o ser humano, né?!*

**Pina** – *Ah, sim, tem que ter uma intervenção. Um ser humano. Óbvio. Não tem arte no mundo do cachorro, do gato.*

Da mesma forma que Audrey, Pina parece ter acomodado a ideia de que o conceito da obra de arte possa se sobrepor à forma. É interessante notar o quanto as artes visuais e, notadamente, a arte contemporânea, preponderam nas referências feitas pelas alunas, tanto nos portfólios, quanto nos encontros do grupo focal. E talvez seja por isso que “a negociação” tenha ocupado um lugar de destaque nas experiências culturais das alunas: quanto menos códigos comuns temos em

<sup>90</sup> Em *Obra aberta*, o autor reúne uma série de ensaios a respeito das formas de indeterminação das poéticas contemporâneas, em suas mais diferentes linguagens.

posse, maior se torna o esforço de negociar. Ao serem incentivadas a optarem por experiências que, preferencialmente, não fizessem parte de seu cotidiano, a música erudita e a visita a museus de arte foram as escolhas predominantes. Isto é, essas seriam as linguagens que, em razão da falta de familiaridade, tornariam o acordo mais desafiador; entretanto, como Gadamer (2002) aponta, essa negociação tende a se tornar bela quando se procura e acaba se chegando a esse acordo.

O fato de Pina permitir-se explicar o porquê de uma árvore poder ser considerada arte reitera, mais uma vez, efeitos de discussões de sala de aula, onde muito se falou sobre a importância de retirarmos nossas lentes, erigidas por cânones clássicos, para nos relacionarmos, sobretudo, com a arte produzida hoje. Conforme assinala Weiberg, “na especificidade da educação em arte, a arte contemporânea aparece como uma distância a ser superada” (2016, p. 11), e essa superação reside, justamente, em aguçarmos nos alunos a disposição em negociar. Um caso extremo dessa disposição, diz Gadamer (2002), seriam duas pessoas que, em línguas diferentes, sentem-se impelidas a se dizerem algo, ainda que balbuciando. Nesse sentido, a negociação, mais do que “decifrar códigos”, implica abertura.

Sobre a exposição *Luz e Matéria*, de Sérgio Camargo.

**Edith** – *Chegamos lá, e estava a exposição de Sergio Camargo, aquelas esculturas com várias pontas, vários formatos, ficamos um tempo olhando e tentando entender. No primeiro andar, não entendemos nada, apenas aquelas formas estranhas.*

*Bom, descemos, olhamos pela janela e vimos o Guaíba: linda a paisagem! Admiramos um pouco e seguimos, aí chegamos ao terceiro andar, aí meu noivo fala: “Agora começou a fazer sentido, o autor jogava tetris”. Comecei a rir, mas não pude deixar de concordar, algumas esculturas eram iguais ao jogo.*

A narração, presente em um portfólio, mostra o quanto nos valemos de nossa “coleção de exemplos” para as coisas *começarem a fazer sentido*. Ou seja, ainda que a arte em si, na medida em que gera sentidos e significados, amplie o repertório, ao nos relacionarmos com ela, buscamos referências que não se restringem à nossa coleção de eventos artísticos, mas, principalmente, que possibilitam chegarmos a alguns acordos. Assim, conforme sugerido por Gadamer, há beleza na negociação acima, em que a estética de um *game* digital permitiu que se iniciasse um diálogo entre a obra de Sérgio Camargo e Edith e seu namorado.

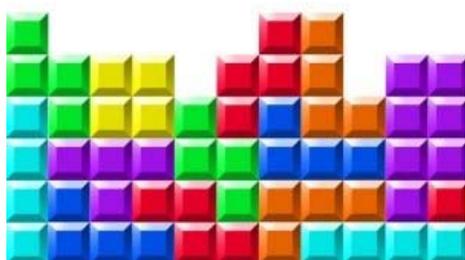
Figura 4 – Interface do jogo *Tetris*

Figura 5 – Exposição Luz e Matéria, do artista Sérgio Camargo, na Fundação Iberê Camargo



Foto: Andréa Graiz / Agencia RBS

Quando era coordenadora do Programa Educativo da Fundação Iberê Camargo, costumava acompanhar algumas visitas mediadas, não apenas para observar o trabalho dos mediadores, mas por deleite mesmo, uma vez que a arte, não raras vezes, acontecia no próprio espaço da mediação. Certa vez, um menino, que devia ter cerca de oito anos, perguntou ao mediador, que acompanhava a turma, para qual time o Iberê torcia. O mediador, meio constrangido, não apenas por não ter a informação, mas pela sua falta de interesse no assunto, respondeu que não sabia, dando seguimento à visita. Um outro mediador, que percorria a exposição e também havia escutado a indagação, interrompeu e disse: – O Iberê, embora não gostasse tanto assim de futebol, torcia para o Inter. Imediatamente, o menino responde: – Ah, agora eu entendi porque ele era tão deprimido e só pintava com cores escuras. Iniciava-se ali um exercício de negociação.

Trago esta cena para exemplificar que, para além dos códigos formais da arte, há muitas outras chaves de acesso. “Devemos nos deixar ver, acionar nossos repertórios, ver de novo, de perto, de longe, aos pedaços, no todo... ver e lembrar de outras coisas que já vimos e que estão guardadas em nossa memória; comparar, sentir a diferença...” (LEITE, 2008, p. 63). O importante é que se chegue a algum entendimento. Isso também vale ao nos referirmos a bens culturais de forma geral, como no caso em que o aluno visitou um terreiro de umbanda. Não apenas a abertura dele em ir ao terreiro, mas, fundamentalmente, sua “coleção de exemplos”, estiveram diretamente implicadas no modo como ele foi atingido pela experiência.

De qualquer maneira, além da disposição do sujeito e dos “exemplos” trazidos de sua coleção, a mediação parece ocupar um lugar central no processo de

negociação, sobretudo no que se refere à relação das alunas com as artes visuais. Por se tratar de um debate constantemente em aberto, sempre há novas discussões a serem feitas sobre o tema da mediação (WEIBERG, 2016). Entretanto, não me interessa, aqui, explorar a temática de modo detalhado, mas, sim, dar visibilidade à mediação que ocorre, prioritariamente, em sala de aula, mencionada pelas alunas como facilitadora do exercício de negociação.

Sobre a orquestra Unisinos Anchieta:

**Frida** – *Enfim lá estávamos naquela igreja enorme, muito bonita e com aquela apresentação da orquestra, para mim eram melodias mais calmas e seguidas de momentos mais “carregados”. Recordei da aula da professora Laura, sobre a música, ouvindo Vivaldi, que antes daquela aula nunca tinha ouvido falar.*

**Lygia** – *Eu na verdade tô aqui analisando e eu tô relacionando muito com as nossas aulas porque eu vi várias vezes, em diversos momentos, né, que tu falando mudou a minha visão, porque tu falou muito de um rabisco, né, mas rabisco também... Talvez seja arte... Não...*

**Moderadora** – *Talvez...*

**Lygia** – *Talvez não, é arte, né! Então eu me deparei com isso...*

Em ambos os excertos, é evocada a memória da sala de aula. Frida recorda-se de um momento em que escutamos o movimento *Primavera*, de Antonio Vivaldi. Ela o refere, uma vez que a turma havia discutido as variações que a música sofre no seu decorrer, o que, de algum modo, é identificado por Frida na apresentação da qual participa posteriormente. Isto é, a música orquestrada já não lhe parece causar estranhamento, na medida em que, por fazer parte da sua “coleção de exemplos”, teria se tornado, em alguma medida, familiar. Não sabemos, obviamente, se o fato de ter escutado Vivaldi qualificou ou não sua experiência cultural, embora, ao que tudo indique, tenha lhe facilitado um exercício de negociação.

Lygia também menciona o contexto da sala de aula e, mais especificamente, minha intervenção como professora, ao sugerir que eu havia *mudado sua visão* sobre a arte poder ou não ser um rabisco. Assim, diante dessa suposta conversão do olhar, que a coloca em uma situação de disponibilidade em relação à arte moderna e contemporânea, ela tenta chegar a um acordo, conforme evidenciado no diálogo acima. É interessante notar, aqui, o papel central ocupado pelo professor, no caso, por mim, no sentido de a aluna confiar naquilo que se diz, naquilo que se propõe. Em

um momento de hipervalorização do “ensino ativo”, com foco em uma aprendizagem mobilizada por conhecimentos “úteis” e “práticos” (TRAVERSINI; BUAES, 2009), escutar o professor soa quase antiquado.

**Marina** – *Quem define... Quem diz o que é uma obra de arte?*

**Moderadora** – *Quem define?*

**Marina** – *É, eu gostaria muito de saber isso.*

**Pina** – *Quem define o que é belo?*

**Sofia** – *Pois é Laura, responde...*

**Moderadora** – *O quê?*

**Sofia** – *O que é belo? O que é a arte?*

Sobre a Fundação Iberê Camargo.

**Edith** – *Confesso que estava um tanto apreensiva por chegar sozinha e não ter a companhia da turma e das professoras para me orientar.*

**Audrey** – *Se tu me perguntasse sobre arte há um tempo atrás eu ia dizer que arte eram as obras mais tradicionais. Era o que é bonito, é a beleza, né. E isso é uma desconstrução que tu tem que fazer. Não é uma coisa que está dada, e o professor que tem que te ajudar a pensar.*

**Pina** – *A minha irmã o que que faz: coloca o meu sobrinho na frente da TV e, se conseguir o máximo de tempo possível, deixa ele lá olhando os filmes, de transformes [...]. A criança não vai ir num lugar e ficar.*

**Audrey** – *Por isso que a gente é importante, e desde os primeiros anos.*

**Pina** – *Eu xingo, e olha que ela é professora.*

Em todos os excertos, o professor aparece, direta ou indiretamente, como alguém responsável por trazer “[...] elementos que abrem possibilidades de sentidos ou que oferecem chaves de decifração de significados ainda não ponderadas” (WEIBERG, 2016, p. 87). Ou seja, mais do que provocar nas alunas uma abertura para a negociação, a mediação é tida quase como um porto seguro, no sentido de que apenas o professor poderia oferecer chaves de acesso ou responder a perguntas embaraçosas, como: *o que é belo? O que é arte?* Há dois saberes autorizados implicados nos exemplos anteriores: o do professor e, também, o do próprio campo da arte. Este, por exemplo, se faz ver na apreensão de Edith em *chegar sozinha* ao museu, isto é, ao castelo de marfim habitado pela arte. O professor, por sua vez, seria a voz autorizada para *orientá-la* em sua incursão por essa morada estranha.

Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer,

ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação [...]. Acredito que é preciso colocar esse problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de êthos, de prática de si e de liberdade (FOUCAULT, 2006b, p. 284).

Compartilho com Foucault a ideia de que a mediação ou mesmo o ensino em si não digam respeito, necessariamente, a efeitos de dominação. No caso da relação com a arte propriamente dita, embora o tema se torne ainda mais espinhoso por sua natureza aberta, sugiro tomarmos a ideia de formação cultural pelo prazer de pensar e operar junto, de negociar; uma formação cujo fim não é “habilitar” as alunas a andarem com desenvoltura pelo “castelo de marfim”, mas, antes, torná-lo conhecido, de maneira que elas se deixem acomodar e desacomodar por ele. O que se evidencia na fala das alunas é, justamente, uma expectativa frente à intervenção do professor, à mediação, “entendida mais amplamente como qualquer meio que exerça a tarefa de ‘estar entre’ a obra e o espectador” (WEIBERG, 2016, p. 92), ainda que estejamos lidando, como já dito, com uma temática bastante polêmica.

#### Quadro 6 – Arte e Mediação

Como o sol, como o mar...	
<p>Ela é como o sol. Para sentir a sua presença, não é necessário “educação”, “repertório”, “adaptação” ou “habilidade”. Também não é preciso “julgamento”. Basta que nos coloquemos em sua frente. Tudo que está entre aspas, “julgamento” inclusive, naturalmente virá depois.</p> <p style="text-align: right;"><b>Sheila Leirner</b> Arte não se ensina, <i>Estadão</i></p>	<p>Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!</p> <p style="text-align: right;"><b>Eduardo Galeano</b> A função da arte I, <i>O livro dos abraços</i></p>

Metaforicamente, enquanto, para alguns, bastaria que nos colocássemos em frente ao sol e, naturalmente, tudo viria depois, para outros, olhar para a imensidão do mar é uma tarefa que necessita ajuda. Talvez a diferença entre os dois excertos resida nos efeitos esperados da relação entre sujeito e arte. Minha experiência como professora, bem como a análise dos portfólios e do grupo focal, me faz enxergar

muitos Diegos nas salas de aula da Pedagogia, que se esforçam e se dispõem a olhar o diferente ainda que, para isso, necessitem ajuda – se a intenção, é claro, for chegar a algum acordo. Nesse entendimento, ao levar-se em conta o repertório de cada um, o “julgamento” não se dá, assim, de forma tão natural.

Isto é, o ajudar a olhar, como dinâmica de mediação, ofereceria, assim, outras possibilidades de o sujeito se relacionar com o que está à sua frente, desde que a “ajuda” não se converta em prescrição, em receita, como se houvesse uma forma “única”, “certa” ou “melhor” de olhar. Temos aí uma linha tênue entre o que Foucault chamou de “efeitos de dominação” e o que proponho chamar de “efeitos de formação”. Como vimos, formação não se recebe; ela implica, necessariamente, um processo ativo por parte do sujeito e, nesse sentido, para que produza efeitos, é necessário que haja não só uma receptividade, mas, também, um compromisso do sujeito em realizar um trabalho de si sobre si mesmo.

**Marina** – *Porque se eu olhasse só assim, sem aquele, sem esse saber da finalidade que tinha os furinhos, pra onde ia o som, eu não ia saber, não ia entender, eu ia olhar pra aquela...*

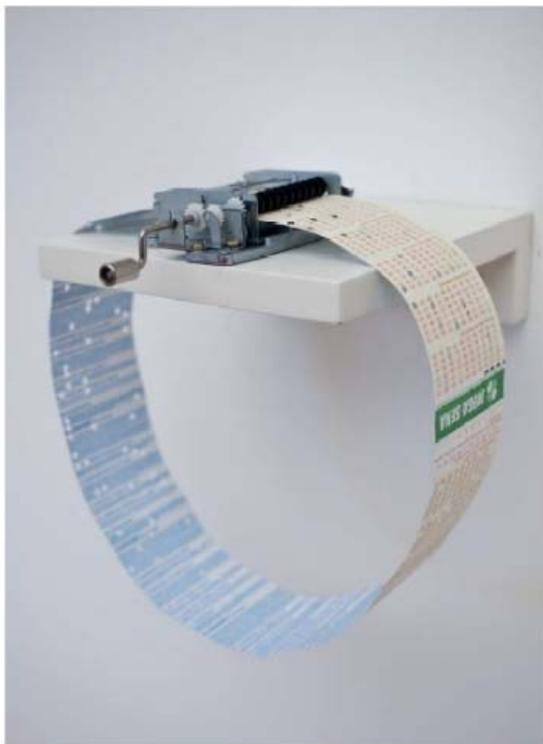
**Audrey** – *A intencionalidade do negócio.*

**Elza** – *É.*

**Pina** – *Isso aí.*

**Audrey** – *É no Inhotim, é em Brumadinho, em Minas Gerais. E se eu tivesse ido no Inhotim depois da tua disciplina, da tua atividade, eu teria vivido outras experiências. Que teve coisas que tipo: “ah”... Sabe? Tipo, eu achei legal, mas poderia ter sido mais interessante. Teve uma professora, Clarice Traversini, deu um exemplo de uma obra que eu tinha achado muito “ã”, sabe?! Que era desse dos fios, que era enorme, os fios esticados e era enorme. E eu: “oi”? Aí, numa palestra dela, ela deu o exemplo e mostrou, e eu “ah, que legal”, entende?! Então, alguém significou aquilo pra mim, que não teve significado no momento em que eu olhei.*

Figura 6 – *Hino dos vencedores*, 2009, Cadu



Em ambos os diálogos, as alunas reforçam a o papel ocupado pela “ajuda” na sua relação com a arte, neste caso, a arte contemporânea. Marina comenta que, sem compreender elementos que tangenciam o *ready-made* de Cadu Costa, *não ia saber, não ia entender*; e talvez sequer iniciasse o exercício da negociação. Sem chaves de acesso, há obras que, de fato, passam despercebidas, sobretudo pelas noções de estranhamento e processualidade reivindicadas pela arte contemporânea, tornando esse exercício ainda mais desafiador,

inclusive no que diz respeito à distinção do que é ou não arte. Audrey, por sua vez, evidencia bem a ideia de alargamento interpretativo produzido pela arte, mas, principalmente, pela “mediação” ocorrida após sua ida a Inhotim. Não se trata de ela não ter iniciado, antes, uma negociação com a obra citada, mas de a professora ter trazido elementos que alargaram os sentidos e ofereceram modos de olhar para a obra, de certo modo, ainda não considerados por Audrey.

Conforme visto, a mediação pode ser qualquer meio que esteja “entre” a obra e o público; entretanto, destaco, aqui, exemplos em que ela é realizada prioritariamente, pelo professor, não apenas por se tratar de um trabalho que versa sobre a formação de formadores, mas por ela – a mediação docente – ser referenciada, em várias oportunidades, pelas alunas. Em tempos de universidades sem professores, de uma contingência pedagógica que “forja um docente que tende a desaparecer, não tanto devido a sua permanência a priori fugaz [...], mas devido a um apagamento de si como índice de autoridade ou de governo” (PEREIRA, 2008b, p. 211), ressaltar o papel do professor na ampliação de horizontes interpretativos e, de modo geral, de formas de ser e estar no mundo, configura-se, hoje, como uma *urgência* política do campo da Educação.

**Audrey** – *Ah, pra mim, aquele mictório... Eu não tenho vontade de ir em uma exposição pra ver. Talvez hoje eu ia querer ir ver porque é um marco da arte contemporânea, mas ainda não virou extraordinário pra mim, assim, de: “nossa, quero ir lá ver”.*

**Moderadora** – *Vocês acham que o mictório do Duchamp é arte?*

**Pina** – *Não porque não mexe comigo.*

**Sofia** – *Acho que ele teve a intenção de fazer pensar: fazer pensar o que que é arte. Isso é arte?*

**Marina** – *Eu acho que ele mexeu assim... Fez uma provocação.*

**Moderadora** – *É. Ele deve estar rindo da nossa cara agora, inclusive.*

**Elza** – *Com certeza.*

**Moderadora** – *Essa mesma pergunta que ele se fez a gente tá se fazendo, aqui, até hoje.*

**Marina** – *E ainda não vamos sair daqui depois desses três dias, sabendo o que é arte.*

A mediação, além de ampliar horizontes, sugere, igualmente, a ideia de convocação, de provocar no aluno a abertura em negociar, mesmo que os acordos pareçam longínquos muitas vezes. No entanto, a “simples” atividade de perguntar – para Gadamer, um pressuposto da experiência – e, principalmente, de se manter perguntando, evidencia um “efeito da formação”, uma vez que o sujeito se dispõe a seguir exercitando a negociação. O que é ou não cultura, o que é ou não arte são questionamentos que interpelam, de modo especial, as alunas (e a nós mesmos). Embora elas pensem seguir *não sabendo o que é arte*, a leitura dessa condição pode ser feita de modo reverso, a partir da afirmação de Frederico Morais: “arte é o que eu e você chamamos de arte”<sup>91</sup>, ou seja, arte é o que as alunas chamam de arte. O fato de elas se permitirem negociar com esse campo é, em si mesmo, um “efeito da formação”.

<sup>91</sup> Título do livro de Fernando Morais, que inclui, além de um ensaio acerca da propriedade dos conceitos, 801 definições da palavra arte.

Figura 7 – Nuvem de palavras sobre arte



Fonte: Elaborada pela autora

A nuvem acima foi construída por meio de um diálogo das alunas, em que todas tiveram a oportunidade de falar o que entendiam por arte. Identifica-se aí um campo semântico bem diversificado que, de alguma maneira, dá conta da amplitude de significados evocada pela palavra arte. Há beleza na negociação acima, sobretudo pelo fato de ela implicar o sujeito nessa negociação: *vai depender do que eu achar*. É importante notar, porém, que, apesar de a nuvem contemplar palavras como: sensibilidade, sentimento e emoção, no grupo focal, os efeitos de sentido predominaram nas discussões. Assim, ainda que a sensibilidade também seja gerada socialmente, aprendida e sobre a qual se pode atuar e, portanto, negociar (PEREIRA; FARINA, 2012), faltaram elementos para que se lançasse um olhar mais apurado sobre arranjos dessa natureza.

Em relação a isso, lanço uma hipótese, que talvez soe bastante óbvia: o fato, como vimos com Gumbrecht, de buscarmos interpretar as experiências e dar a esse movimento um lugar privilegiado. As alunas, embora escolhidas por seus portfólios apresentarem uma oscilação entre efeitos de sentido e efeitos de presença, ao falarem sobre suas experiências no grupo focal, parecem ter sua fala atravessada pelo “imperialismo” da razão. Isso não significa, evidentemente, a ausência de emoções, sentimentos; não quer dizer que elas não tenham sido tomadas de rompante por alguma das experiências que narraram no grupo. Lembremos que, nos portfólios, essas mudanças de estado estiveram, de certa forma, contempladas.

Penso que ali, ao estarem diante de colegas, as alunas tenham optado por negociar sentidos e significados, uma vez que a presença, ao nos mover no “durante”, é negociada no instante mesmo de sua emergência.

Ou seja, a presença, apesar da interveniência das significações, é saboreada no instante em que a arte *está agindo, acontecendo*, junto ao público. Desse modo, os efeitos de presença, as emoções, as repulsas, o embrulho no estômago, embora possam ser descritos, não são passíveis de ser negociados. As artes consideradas efêmeras, por sua vez, como o teatro, a dança, a música e algumas linguagens da arte contemporânea, nas palavras das alunas, são aquelas que *mexeriam mais com o emocional*. Isso explica, em certa medida, o fato de o lugar da negociação ter estado associado, privilegiadamente, às artes visuais.

Sobre a cena do filme *Uma linda mulher*, em que Vivian, uma prostituta, vai à ópera pela primeira vez, em companhia de um cliente com quem acaba se envolvendo:

**Sofia** – *Porque a arte estava acontecendo, talvez. A música, ela tá acontecendo naquele momento, sendo que tu vai num museu, não que a arte não esteja acontecendo, vai tá ali exposta, tu vai tentar se envolver. Tipo, se tu deixar se envolver no fato do que ele estava pensando, o que que o artista tá querendo dizer com isso... E ali, talvez, ela tá vendo ela cantando, tá agindo. A arte tá acontecendo! Sei lá...*

**Audrey** – *É que eu não sou muito da emoção, né, em si.*

**Pina** – *Totalmente racional.*

**Audrey** – *Não. Não sou totalmente racional, mas eu não sou muito emocional. A música mexe com o meu emocional, a arte, mais assim... Artes visuais eu gosto que seja tipo: ó, quis dizer isso aí.*

Compreende-se, assim, o fato de a artes visuais terem ocupado um lugar de destaque nos processos de negociação das alunas. Sobre esse aspecto, é importante notar, porém, que a música erudita – uma arte efêmera quando executada por uma orquestra – também foi mencionada. Nesse sentido, pode-se dizer que, além das especificidades de uma apresentação ao vivo, a referência às artes visuais e à música erudita, como linguagens que demandariam um esforço maior para “se acomodar”, diz respeito, também, à não familiaridade das alunas com essas manifestações artísticas, ao mesmo tempo em que há uma disposição, por parte delas, em estabelecer uma aproximação.

## 5.2 O LUGAR DE UM CERTO EMPODERAMENTO

Como definir que tipo de experiências culturais as alunas poderiam incluir nos portfólios, material básico de minhas aulas e desta pesquisa? Já aponte essa dificuldade anteriormente. Minha decisão foi sugerir que elas experimentassem algo novo, com o qual não estivessem acostumadas. Em sala de aula, esta foi e é, irremediavelmente, a explicação mais utilizada por mim. Convencidas, então, de que precisam “experimentar”, pôr-se à prova, elas optam, por exemplo, pela ida a exposições de arte contemporânea e a apresentações de orquestras – e essas são, sem sombra de dúvidas, as experiências relatadas em maior número.

Tal escolha sempre me chamou a atenção: primeiro, porque são manifestações artísticas eventualmente contempladas no contexto escolar. Assim, o fato de as alunas optarem por essas manifestações indica, de algum modo, que seu repertório cultural se ampara ou mesmo se restringe ao processo de escolarização; em segundo, porque, nesses relatos – sobre museu e orquestra – há sempre marcadores que (re)afirmam o não pertencimento das alunas ao universo cultural que decidiram explorar. Muitas vezes, mais do que descreverem a experiência com a linguagem em si: dúvidas, sensações ou sentimentos suscitados pelo contato com o “novo”, as alunas privilegiaram a narração que enfoca o “sentir-se como público” pela primeira vez.

Sobre a orquestra Unisinos Anchieta:

**Frida** – *Decidimos eu e meu esposo Marlon assistir e conhecer um Concerto de músicas clássicas. Algo que se difere do nosso gosto musical, mas que decidimos ouvir antes de dizer se gostamos ou não.*

*Os minutos se passaram e quando vi, a orquestra tinha terminado sua apresentação, foi rápida. Fui preparada para ficar lá por horas e horas naquele frio escutando músicas para dormir (brincadeira)...*

*Pois então, achei bem bolado a organização desta orquestra, não foi demorado, e do início ganhamos um panfleto da programação de quais músicas iriam tocar, assim pude acompanhar bem tranquila sem ficar naquela ansiedade de saber se estava perto do fim, no meio ou no início.*

Sobre a orquestra Unisinos Anchieta:

**Edith** – *Esta foi a experiência mais angustiante para mim, quando resolvi ir comecei a pensar, vou com qual roupa? Será que o Felipe, meu noivo, vai querer ir comigo? Sozinha não vou ter coragem, aquelas pessoas que aparecem em filmes, todas cheias das frescuras, de terno e gravata, me olhando torto, porque eu não sei nada desse “mundo” da música clássica.*

*Entramos na porta e lá estava um rapaz, com roupas normais, sem muita frescura e muito simpático, entregando o folheto da programação e desejando um bom concerto. Já me senti mais aliviada, quando olhei ao redor pessoas mais velhas, mas normais, sem o terno e gravata, pelo contrário, muita roupa, porque estava frio pra caramba.*

Frida, ao escolher assistir à exibição de uma orquestra, algo que se diferencia de seu gosto musical, *preparou-se para ficar lá por horas e horas naquele frio escutando músicas para dormir*, condição que, de algum modo, se desfaz, quando ela se sente tranquila ao receber a programação *de quais músicas iriam tocar*. Com a programação em mãos e, então, a perspectiva de um tempo de execução musical definido, diminui o incômodo de Frida em relação a algo desconhecido e, supostamente, monótono. Para Edith, ir a um concerto era, também, uma experiência nova, sendo denominada por ela como a mais angustiante de todas; envolvia, inclusive, necessidade de companhia e cuidado com a adequação da aparência: *vou com qual roupa? Será que o Felipe, meu noivo, vai querer ir comigo?* Edith chega a afirmar que *sozinha não teria coragem*, uma vez que *não sabe nada desse mundo da música clássica*, afinal, quem costuma ir a esse tipo de apresentação são *aquelas pessoas que aparecem em filmes*: os outros, os que não pertencem ao mundo do qual ela faz parte.

Ambas, Frida e Edith, fazem ver o quanto o quanto elas não enxergam a si mesmas como público de concertos, o que certamente não se configura como uma situação incomum em nossa cultura. Pelo contrário. Exceto pela exposição involuntária a uma ou outra música, por meio da televisão (novelas, comerciais, etc.) e das trilhas sonoras do cinema, não são muitas as pessoas que *sabem desse mundo da música clássica*. Embora não seja minha intenção abordar esses aspectos do ponto de vista da formação do gosto, é importante compreender, mais amplamente, que se trata de uma formação diretamente associada às necessidades, ao tempo e ao espaço em que as pessoas se movimentam.

Nesse sentido, parece-me relevante atentar para a indicação, pelas próprias alunas, da existência de barreiras simbólicas, na medida em que elas não se reconhecem como público das experiências narradas. Isso aparece não apenas quando elas afirmam, categoricamente, serem leigas no assunto, mas igualmente quando, por exemplo, Frida acha *bem bolada* a organização da orquestra, por “providenciar” um folheto com a programação (cabe mencionar que se trata de algo

comum neste tipo de apresentação), bem como nas perguntas e inferências de Edith antes de ir à apresentação musical. Ou seja, as barreiras simbólicas aparecem, nesses excertos, de diferentes maneiras, evidenciando quase uma homogeneidade de pensamento (BOURDIEU, 2011b) no que tange ao universo da música erudita. Em outros relatos, o posicionar-se como “não público” é, também, reiterado pelas alunas.

Sobre a espetáculo musical *Xaxados e Perdidos*:

**Sofia** – *Fiquei muito impressionada com os arranjos, os vocais, realmente uma qualidade esplêndida, mesmo sendo eu uma leiga no assunto. Como tratava-se de um apanhado específico de músicas cançãoeiras, a reprodução feita tinha uma característica única, perceptível, mesmo aqueles que assim como eu, não sabem descrever precisamente o que é.*

Sobre um concerto em uma igreja:

**Pina** – *Quando tirei um “selfie” com minha mãe para recordação do momento, todos os olhos dos idosos se voltaram para mim e me fuzilaram, como se a minha atitude fosse algo impróprio para a situação.*

No relato de Pina, as barreiras se erguem no instante da experiência: ao *tirar uma “selfie”*, prática usual nos dias de hoje, *todos os olhos dos idosos se voltam para ela e a fuzilam*, reprovando-a por seu comportamento supostamente inadequado para um concerto realizado em uma igreja. Neste caso, não se trata de um pensamento *a priori* por parte de Pina, mas de algo que sucede depois e que se agrega às “novidades” da experiência. Os idosos sinalizam que ela não fazia parte daquele *mundo*. Ou seja, as barreiras simbólicas erguem-se ininterruptamente e de maneira heterogênea, sustentadas por relações de poder e saber, que se implicam mutuamente.

Assim sendo, ao lançar mãos dos exemplos anteriores, embora aponte a existência de barreiras simbólicas na relação das alunas com a música erudita, o faço sem circunscrever essas barreiras a aspectos ligados à classe social. “A questão não é a de se relacionar o saber diretamente com a economia, situando a consciência dos homens como reflexo e expressão das condições econômicas” (MACHADO, 1999, p. XXI), mas de olhar o saber como prática que, ainda que se articule à estrutura econômica, não se reduz a ela. O olhar desaprovador de pessoas mais velhas em direção a Pina sugere bem mais o reconhecimento do que “deve” ser feito pelos

sujeitos, como norma, em um determinado espaço, do que a marca de uma diferenciação de classe social. A própria questão geracional evidencia, neste caso, a heterogeneidade sobre a qual as barreiras simbólicas são construídas.

Ao retomarmos a discussão do subcapítulo anterior, é possível considerar as barreiras simbólicas quase como um impeditivo ao exercício de negociação. Na medida em que não me reconheço como público de algo, a “abertura circunstancial” a um mundo que não é o meu (PEREIRA, 2012) é, muitas vezes, desconsiderada. Eu sequer olho para o outro lado do muro, uma vez que pertenço ao lado de cá, mas se o faço, existe, ainda, a possibilidade de ser *fuzilada* por *olhares* de reprovação, pelo “olho do poder”, como definiu Foucault (1999), o que pode implicar na desistência de *ir além*.

É nessa dimensão, justamente, que a mediação atua, de maneira a constituir um “espaço político de formação” (LOPONTE, 2005): provocar no aluno a abertura a negociar, tendo em vista a transposição de barreiras simbólicas. Se no subcapítulo anterior me debrucei sobre o lugar da negociação na relação com as artes e a cultura, interessa-me, agora, discutir sobre o que chamei de “um certo empoderamento”, favorecido pela possibilidade de se transpor algumas barreiras.

**Fernanda** – *Temos a cultura de não gostar de cultura, então quando ouvimos alguém falando em teatro, museus ou obra de arte, sempre associamos a algo chato e maçante.*

*Temos a cultura de não gostar de cultura.* Nesta frase, ao mobilizar diferentes conceitos de cultura, Fernanda anuncia que faz parte da nossa vida, da nossa *cultura*, *não gostar de cultura*, no contexto entendido como *não gostar* de se relacionar com certos bens culturais. O sujeito indeterminado não delimita o grupo ou os grupos sociais aos quais Fernanda faz referência; de qualquer forma, ela, sim, está incluída. A afirmação feita, por sua vez, indica que algo está dado, naturalizado: *temos a cultura de não gostar de cultura*. Na analítica foucaultiana, essa afirmação evidencia a positividade do poder que, em seu caráter relacional, produz realidades das quais os sujeitos, muitas vezes, sentem-se incapazes de escapar.

É, pois, diante de uma noção de poder, que se exerce e se efetua nas relações, que procuro inscrever a noção de “um certo empoderamento”, desencadeado pelas experiências das alunas com bens culturais a que elas não costumavam ter acesso.

Não se trata, assim, de posicioná-las como sujeitos de sua própria história que, a partir de uma tomada de consciência, seriam capazes de transformar o mundo, como se pudessem lutar, transpor barreiras e chegar, “talvez um dia, à condição paradisíaca (e originária) de sujeito uno, pleno de poder” (FISCHER, 2001, p. 207). Talvez pudéssemos pensar, aqui, em uma “microfísica do empoderamento”, que se dá, muitas vezes, na singeleza de permitir-se fazer parte, de ficar com o *coração a mil*, de se *emocionar*, com *uma nova cultura que antes não fazia parte do cotidiano*.

Nesta ordem, sobre a orquestra Unisinos Anchieta; Fundação Iberê Camargo e Museu de Arte do Rio Grande do Sul – MARGS:

**Lygia** – *No dia 25 de maio, numa quarta-feira, dia em que comemorava mais uma primavera, surgiu essa grande oportunidade, ou melhor esse presente, no meu caso, pois nunca havia assistido antes uma orquestra, e sempre acho lindo, mágico, emocionante, quando assisto uma orquestra nos filmes e na televisão.*

*Tivemos a sorte de conseguirmos lugares um ao lado do outro, então sentamos e meu coração já estava a mil, só pelo fato de olhar para aquele palco cheio de profissionais vestidos de preto e com aqueles instrumentos todos nas mãos, já era uma grande emoção.*

\*\*\*

*Eu estava bem ansiosa aquele dia, pelo fato de saber que estava num museu, não só por ser um museu, mas por sair da rotina de sempre e conhecer coisas novas, conhecer uma nova cultura que antes não fazia parte do meu cotidiano.*

\*\*\*

*Visitar o Margs, também foi novidade para mim, pois nunca havia frequentado um museu de Artes, e sempre tive vontade de conhecer as obras de perto.*

Nesse sentido, a ideia de “microfísica”, aqui, implica compreender o empoderamento não como uma tomada do poder pelo sujeito, mas como ampliação de possibilidades de vida (*grande oportunidade, presente...*), mediante uma postura mais participativa nas micro relações que ele estabelece, neste caso, com as artes e a cultura. Lançar mão do conceito de empoderamento, ainda que salvaguardado pela expressão “certo”, pressupõe, contudo, considerar de que modo o termo tem sido mais usualmente empregado pelos diferentes campos do saber, uma vez que procuro registrá-lo sob uma perspectiva específica.

O conceito de empoderamento é evocado, frequentemente, em pesquisas de natureza diversa (VIEIRA et al., 2009; BAQUERO, 2012), a despeito da inexistência de (um) consenso sobre ele. Segundo Baquero (Idem), suas raízes estão na Reforma

Protestante, iniciada no século XVI, na Europa, ainda que sua utilização recente esteja vinculada aos movimentos emancipatórios de exercício da cidadania, que tiveram lugar nos Estados Unidos na segunda metade do século XX – a tradição do *Empowerment* (*Empowerment Tradition*). Não se sabe exatamente, porém, que movimentos, inicialmente, se apropriaram do termo; tanto o movimento negro como os movimentos feministas disputam sua procedência. Entretanto, o conceito parece ganhar força quando mobilizado de modo articulado às questões de gênero:

Uma das primeiras conceitualizações sobre empoderamento surge [...] nos anos 70, a partir do movimento *Women In Development* (WID) – Mulheres no Desenvolvimento –, com uma noção de empoderamento fortemente vinculada à noção de “poder sobre”, de controle sobre os outros e sobre recursos. Para que houvesse um empoderamento seria então necessário inverter a situação de poder. Quem o detinha, deveria então ser destituído dessa posição, que passaria a ser ocupada pelas pessoas empoderadas, nesse caso, as mulheres (IÓRIO *apud* VIEIRA et al., 2009, p. 136).

A partir desse ponto de vista, toda ação de empoderamento implicaria, portanto, assumir um lugar que outrora pertencia a outrem. Esse entendimento, por sua vez, tende a sublinhar a lógica de que para alguns ganharem o poder outros precisariam perdê-lo. A lógica de poder unilateral faz-se presente tanto nas abordagens individualistas como coletivistas do termo. Enquanto a primeira abarca estratégias voltadas à autoajuda e ao auto-aperfeiçoamento dos sujeitos, alinhando-se, de algum modo, à cultura norte-americana do *self made man* (o homem que se faz pelo seu próprio esforço pessoal) (BAQUERO, 2012), a segunda, por sua vez, assume uma conotação política-participativa, em que sujeitos e instituições lutam por visibilidade e espaços de protagonismo social.

Tanto o conceito de contorno mais individualista como o coletivista, por seu turno, pressupõem um poder concentrado em um ponto específico e disperso de maneira idêntica, pelos diferentes espaços sociais (VIEIRA et al., 2009). Caberia, então, ao sujeito, no exercício de sua liberdade substantiva, no primeiro caso, e de maneira participativa, no segundo, não apenas criar espaços de resistência, mas, fundamentalmente, sair da condição de dominado. Ambas as noções e mesmo a articulação entre elas se fazem presentes nas diversas pesquisas que se valem do conceito de empoderamento. É preciso sublinhar: não tenho a intenção de assumir uma ou outra definição. Conforme mencionado, interessa-me, em uma espécie de

*licença teórica*, colocar o conceito em movimento, ao tomá-lo naquilo que ele tem de micro e, mais precisamente, no que ele pode sugerir ou contribuir, quando articulado à formação cultural de pedagogas.

Nesse sentido, a noção foucaultiana de poder torna-se relevante, na medida em que aparece fortemente vinculada às relações de saber construídas socialmente. Ao referir-me às barreiras simbólicas expressas nos relatos das alunas, faço ver, de alguma maneira, o quanto o saber, em uma sociedade, “[...] é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” a uns em detrimento de outros. (FOUCAULT, 2009, p. 09). Ocupar uma posição de “não pertencimento” diz respeito, neste caso, ao fato de as alunas não se reconhecerem como público de determinados bens culturais, justamente, por não estarem investidas de saberes específicos. Para Foucault (2009), isso, de que qualquer um não pode falar qualquer coisa, é, precisamente, um procedimento de exclusão. *Descobrir* que algo é para si ou, em outras palavras, sentir-se *inclusa*, sugeriria, assim, um certo empoderamento.

Sobre a cena do filme *Uma linda mulher*, em que Vivian, uma prostituta, vai à ópera pela primeira vez, em companhia de um cliente com quem acaba se envolvendo:

**Lygia** – Ah, como eu posso falar... Surpresa, assim, sabe?! Uma coisa assim que tu pensa, eu pensei, né, pelo menos: “Bah, eu assisto tantos filmes assim, que tem, e nunca me imaginei num lugar assim e agora eu tô”. Então, como eu sou bem fantasia, também, eu já me imaginei, assim, sabe, num filme, numa coisa assim, e achei super bacana; bem fantasia mesmo.

**Moderadora** – Mas, gurias, que relação vocês fazem ali, da situação vivida pela atriz, pela Julia Roberts no filme, e uma pessoa que vai num museu?

**Audrey** – Acho que descoberta... De algo novo, que talvez ela não achasse que era pra ela ou não entendesse, e aquilo mexia com ela. E o museu também pode fazer isso, De, tipo, mexer contigo aquilo, e cada pessoa interpreta da forma que quer, mas isso mexe contigo de alguma forma. Acho que ela, pra ela aquilo... eu imagino porque o sentimento que a gente tem numa ópera é um negócio que “ah” (suspiro), que não é só música, é o teatro, é a voz, é um negócio que entra dentro de ti e sei lá...

**Moderadora** – Por que linguagem da ópera ela não conhecia, né?!

**Pina** – Não sei; eu acho que ela se emocionou porque ela se sentiu, tipo, *inclusa*.

**Lygia** – A música, a voz da mulher, também, a encenação ali, tudo foi mexendo com ela. Talvez ela fique pensando “ai, tô aqui, olha”... Talvez né?!, que eu era antes e agora eu tô podendo.

**Elza** – Eu achava que não era pra mim, sabe; eu nunca tive acesso a isso. Então foi, assim, algo extraordinário! Aquilo mudou muito, tanto que até relatei ali, depois que eu entrei no carro eu não consegui ligar o rádio e escutar a música que eu tava escutando antes. Então, é uma coisa que

*modificou não só o meu gosto, mas também assim, a minha forma de ver a música.*

Assistir a um concerto de música erudita parece ser algo tão distante das alunas, que Lygia diz, inclusive, jamais ter se *imaginado em um lugar assim*. Ela se autodenomina *bem fantasia*, fazendo remissão aos filmes a que assistiu e à situação em que consegue se ver ou imaginar tal como a personagem. Isto é, ir à apresentação de uma orquestra configurava-se, até então, apenas como ideal, um ideal quase inatingível. Em pesquisa realizada pela UNESCO, 62,1% dos professores entrevistados, tal como Lygia, afirmam nunca terem ido a uma apresentação desse tipo, o que corrobora a ideia das barreiras simbólicas existentes entre os docentes e a música erudita, embora estejamos falando, conforme destacado, de um estilo musical cujo público fiel é bastante reduzido. Entretanto, vale mencionar que a frequência a *shows* de rock é ainda menor: 62,7% nunca assistiram a um show, mesmo em se tratando de um gênero musical mais popular e, igualmente, disseminado pela indústria cultural (Anexo A).

Assim sendo, a formação do gosto como fenômeno social (GADAMER, 2015) envolve aspectos que vão além das questões de classe. Os documentários *Babilônia 2000* e *Edifício Master*, de Eduardo Coutinho, são instigantes disparadores dessa discussão. O primeiro foi filmado, na virada do ano de 1999, com moradores das comunidades Chapéu Mangueira e Babilônia, no Rio de Janeiro; o segundo, de 2002, entrevista moradores do tradicional edifício de Copacabana, na mesma cidade, que abriga 276 apartamentos e cerca de 500 moradores. Ambos os documentários apresentam cenas em que o gosto ultrapassa as barreiras ditas de classe, ou aquilo que entenderíamos como sendo pertencente a esses grupos sociais.

Muitas vezes, porém, as próprias políticas públicas, como discutido no capítulo três, voltam-se, unicamente, para a acessibilidade aos bens culturais, na medida em que procuram solucionar “entraves” estritamente materiais: ausência de espaços culturais, má distribuição desses espaços, custo alto dos ingressos, etc. “No entanto, na contramão do que revelam as pesquisas, as barreiras simbólicas preponderam como forma de impedir alguns segmentos da população de consumirem certos bens culturais” (ALMEIDA, 2010, p. 19). É nesse sentido que defendo que um certo empoderamento emerge, de maneira nem tão sutil, no

momento em que se vislumbra a possibilidade *de algo novo, que talvez achássemos que não era para nós*.

Ainda que Audrey, ao esboçar um suspiro: *ah...*, refira-se a possíveis efeitos de presença desencadeados pela experiência com a ópera, ela também aponta que a singularidade desse acontecimento possa residir no fato de a personagem do filme ter sido tocada, *mexida*, por algo que ela julgava não “entender”. Pina complementa as observações de Audrey: *não sei; eu acho que ela se emocionou porque ela se sentiu, tipo, inclusa*; ou seja, Pina sublinha que a emoção teria se dado mais pela inserção da personagem em um contexto novo, do qual ela não se sentia partícipe, do que propriamente pelas características intrínsecas à ópera. Nessa direção, agir em uma dimensão da vida até então desconhecida concorre para que o sujeito goze desse tipo de empoderamento de que estamos tratando.

Figura 8 – Cena do filme *Uma linda mulher*



Poderíamos questionar, porém, se o mesmo ocorreria se se tratasse de algum outro gênero musical, por exemplo; ou seja, se o simples fato de ser uma experiência não familiar suscitaria efeitos dessa ordem. Neste caso, é fundamental que voltemos ao início do subcapítulo,

quando comento que as exposições de arte contemporânea e as apresentações de orquestra predominam nos relatos das alunas. Isto é, ambas, além de não serem familiares à maioria das pessoas, são manifestações ou legitimadas socialmente, no caso da orquestra, ou que emanam ares quase misteriosos, de presumida inacessibilidade, no que se refere à arte contemporânea. Como ensinou Foucault, nada está fora dos “jogos de poder”, que implicam efeitos múltiplos, sobretudo no campo das artes e da cultura de modo geral.

Em interlocução evidente com o filme, Elza, por meio da expressão de chamamento: *ai, tô aqui, olha*, convoca o outro a perceber a posição de poder ocupada por ela e a personagem Vivian, quando ambas se defrontam com saberes de histórico prestígio social. Vale destacar, ainda, a afirmação enfática: *agora eu tô podendo*, uma construção coloquial que tipifica a posição de poder em exercício.

“Estar podendo” pressupõe, nesse contexto, quase uma distinção<sup>92</sup>, que aproxima e afasta os que experimentam os bens culturais. Assim, torna-se notório o quanto o saber é sutil e está em constante mudança, intimamente ligado à noção de poder. Ou seja, não é a relação com qualquer saber que evidencia um certo empoderamento, mas, neste caso, com um saber não familiar e, igualmente, validado socialmente.

Ocupar essa posição, ainda que por poucas horas, não significa, porém, que Vivian e Elza tenham estado investidas de pleno poder no momento da experiência cultural; diz respeito, antes, a um micro poder, que se faz ver na possibilidade de elas estarem “simplesmente” ali, em um lugar que antes não lhes pertencia. O rompimento, em si, da ideia de que *não é qualquer pessoa que pode assistir a um concerto* já indica um certo empoderamento se, neste caso, eu me considero essa pessoa dita qualquer. Somado a isso, a constatação de que as *melodias de concertos não se distanciam de nós* pressupõe que “o potencial de transformação da arte é intrínseco à sua própria natureza, não estando restrito a um discurso que se quer engajado” (NOGUEIRA, 2010, p. 10). Nesse sentido, o empoderamento resulta, como exposto abaixo, da percepção que Marina tem em sua interação com um ambiente que não fazia parte da sua “coleção de exemplos”.

**Marina** – *A professora solicitou que buscássemos algo que não havíamos experimentado, logo pensei em buscar uma apresentação de orquestra, pois sempre tive muita curiosidade de assistir e não sabia onde ocorriam as apresentações e valor, por não ter conhecimento pensava que era difícil o acesso, no meu pensamento não era qualquer pessoa que poderia assistir a um concerto.*

*Contudo, percebi que as melodias de concertos, não se distanciam de nós como pensava e também me tirou uma visão de ser algo chato, que foi o que algumas colegas me comentaram sobre o concerto, após terem assistido, minha ida até lá construiu minha própria opinião e a vontade de ir mais vezes a concertos de orquestras.*

**Marina** – *E eu me identifiquei na orquestra porque eu pensava que não era pra mim (riso), que eu nem sabia que ela era gratuita, gente, eu não sabia! Quando eu fui pesquisar e fui ir, eu pensava: “ah, não é pra mim, né”. Vou ir lá... Que que eu vou fazer lá? E eu busquei através disso, né, ir no que eu não tinha ido, que nem a professora solicitou. Eu disse: “eu vou em algo que eu nunca fui”. Então, eu fui na orquestra. Adorei, porque eu gosto de música e me tocou bastante. E nisso eu me identifiquei bastante, né, no achar que não era pra mim, né, aquilo... E é pra todo mundo!*

<sup>92</sup> Não me refiro, especificamente, à noção de “distinção” bourdiana, embora seja importante fazer referência à obra de título homônimo do autor, em que ele, ao realizar uma crítica social do julgamento, busca construir a correspondência entre práticas culturais e classes sociais.

Por fim, de modo semelhante ao subcapítulo anterior, caberia perguntar qual o papel da mediação nesse processo de empoderamento das alunas. Compartilho do entendimento de que, dificilmente, alguém consegue romper sozinho com situações de exclusão. “É preciso, portanto, que as condições necessárias sejam propiciadas a estas pessoas, condições que não garantem o empoderamento, mas o possibilitam” (VIEIRA et al., 2009, p. 139). Assim, a provocação que faço, no sentido de que as alunas busquem ampliar seu repertório mediante a elaboração do portfólio, tende a desacomodar algumas delas que, ao assumirem a condição de se pôr à prova, defrontam-se com possibilidades de vida que lhes eram até então desconhecidas.

Nesses contextos é que enxergo uma oportunidade para que futuras professoras, muitas vezes condicionadas a permanecerem no ostracismo de uma profissão desvalorizada, assumam uma postura mais ativa, neste caso, com sua formação cultural. Não se trata, contudo, de passar a frequentar concertos e exposições de arte contemporânea, com vistas a uma docência superlativa (FERREIRA, 2015), que visa, acima de tudo, ao reconhecimento social. Ao sugerir “um certo empoderamento” das alunas em sua relação com os bens culturais, refiro-me, fundamentalmente, ao permitir-se fazer parte e, com isso, permitir-se fazer escolhas. Afinal, ter uma vida eticamente boa depende das boas escolhas, mas, para tanto, é preciso ter opções.

### 5.3 O LUGAR DA VIDA BOA DE QUE FALA A ÉTICA

“É *importante* que vivamos bem; não importante apenas para nós ou para qualquer pessoa, é apenas importante” (DWORKIN, 2011, p. 612, grifo do autor). Assim, vislumbrar a possibilidade de uma vida boa, mediante a transformação ética pelas experiências culturais – estas, que desencadeiam processos de negociação, ampliam “coleções de exemplos”, ou mesmo que sugerem um certo empoderamento – não é dar à transformação uma importância redentora. Trata-se, sim, de apostar em uma formação que, ao atribuir um lugar a essas experiências, articula modos de saber e modos de criar a si mesmo, tal como imaginou Foucault, em direção à constituição do que tenho chamado de *ethos* docente.

Para o autor, essa transformação de si pelo seu próprio saber, por aquilo que, em um processo ininterrupto, vamos acomodando como verdade, seria algo

bastante próximo da experiência estética. Afinal, “por que um pintor trabalharia, se ele não é transformado por sua pintura”? (FOUCAULT, 2014, p. 204); da mesma forma, poderíamos perguntar: por que um professor ensinaria, se ele não é transformado por seu fazer docente? Diante dessas interrogações, penso que, em especial, as aulas ministradas por Foucault no Collège de France, em 1982, reunidas no livro *A hermenêutica do sujeito*, nos sirvam de potente chave-analítica para lançarmos luz sobre questões éticas e estéticas da produção de si mesmo, provocadas, neste caso, pela relação das alunas com os bens culturais.

Ao resgatar, nos filósofos da Antiguidade clássica grega e romana, elementos para pensar o tema da subjetivação, o autor direciona seus estudos para o modo como se estabelece a relação de cada um consigo mesmo. Segundo Foucault, essa relação, na medida em que aponta para práticas de criação de si, impulsionaria mais formas de liberdade do sujeito do que, precisamente, processos de sujeição.

Em suma, o problema que se coloca Foucault, segundo Frédéric Gros, a partir da imersão do filósofo em textos da Antiguidade Clássica, é o da possibilidade de pensar práticas de si e também práticas da verdade, em que estaria em jogo uma espécie de liberação do sujeito, muito mais do que seu aprisionamento: trata-se, em suma, da pergunta sobre a possibilidade de um sujeito pensado não apenas no sentido de uma sujeição, mas de uma subjetivação (GROS *apud* FISCHER, 2015, p. 952).

É, pois, a partir da possibilidade de uma elaboração ética de si mesmo, que atento, agora, para os efeitos produzidos nos modos de ser e agir de futuras pedagogas, por um conjunto de experiências culturais às quais esses sujeitos efetivamente se “entregaram”. Em outras palavras: falamos aqui de experiência e processos de formação, a partir do pressuposto amplamente discutido no decorrer deste trabalho – a disponibilidade como condição precípua da formação dos sujeitos. Ao falarmos sobre formação docente, ou ao tratarmos, especificamente, da formação cultural de professores, esse pressuposto tende a ser corroborado pelas alunas, na medida em que elas vinculam a formação, por exemplo, à *disposição para sair da zona de conforto*.

**Moderadora** – Nesse tornar-se professor, o que que é importante para ser um bom professor?

**Pina** – Pensar fora da caixa, ali. Não reproduzir coisas, assim.

**Marina** – Acho que pesquisar; tá sempre pesquisando, procurando.

**Audrey** – *Reflexão sobre a prática, reflexão sobre tudo que tu faz, sobre o que tu tá aprendendo, né, e sobre o que tu quer ensinar.*

**Pina** – *É uma constante reciclagem, né?!, esse mundo de ideias...*

**Sofia** – *E estar disposto a isso também, né?! Tem que ter a disposição pra sair daquela zona de conforto. Que hoje eu acho que a gente tem o maior problema. Não sei, né?! Fica ali: “Ah, tá bom assim, tá bom assim”.*

**Audrey** – *Aí entra uma questão de que nem todos os que são professores têm acesso, têm tempo, têm disponibilidade, têm vontade de ter essas experiências, de ter essa ampliação de repertório. Aí já entra algo que eu e a Fernanda, a gente já discute muito sobre isso, de tudo não tem tempo: “Ah, vamos no tal...? Não! Não posso ir, eu não tenho dinheiro”. Eu não sei, milhares de coisas. Então, formação cultural, pra mim, é além de tu entender e ter toda essa questão de você entender as linguagens, conhece o teórico, digamos, (não me ouça, professora Eli) (risos). Tô fazendo aspas: “teórico”. Mas você ir e experimentar aquilo, você conhecer aquilo também. Então... E eu acho que vai além disso, ainda.*

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

Entretanto, ocupar-se consigo mesmo, ainda que à primeira vista possa insinuar um certo individualismo, exige um esforço contínuo, sobretudo em um contexto no qual modelos prontos e facilmente descartáveis são, senão mais úteis, ao menos vantajosos, no que diz respeito à nossa inserção como sujeitos da “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001). As “vantagens” se fazem ver, por exemplo, no campo da formação de professores, em cursos *standards*, desenvolvidos e ofertados por fundações privadas, cuja adesão pelas escolas se dá em escala considerável. Não se trata, contudo, de estabelecer uma crítica *a priori* ao que é ou não trabalhado nesses cursos, mas de compreendê-los quase como uma espécie de limitação no que tange à constituição de uma docência autoral, ou, precisamente, de um *ethos* docente. É nesse sentido que as discussões de Foucault sobre a formação ética e estética de si se configuram, nesta tese, como matéria da maior urgência.

Assim sendo, podemos dizer que dispor-se a assumir a formação docente como prática de criação, sobretudo quanto à ampliação de repertório cultural, implica transpor obstáculos que operam na naturalização de verdades, como: *os professores não têm acesso, não têm tempo, não têm dinheiro*, entre outras. Audrey faz essa crítica, em alusão às *milhares de coisas* postas como impeditivos, por algumas colegas de curso, no que se refere ao investimento na formação cultural. Ela mesma, ao afirmar que, em sua opinião, trata-se de algo que *vai além disso*, aponta também como impeditivos a falta de *disponibilidade e vontade* de os professores *terem essas experiências*.

Ora, se a falta de disponibilidade pode ser tomada, aqui, como sinônimo de falta de tempo, a ausência de vontade, por sua vez, implica questões relativas à relação do sujeito consigo mesmo – um sujeito que, por diferentes motivos, não enxergaria nas experiências culturais uma oportunidade para se atingir algo mais do que se é. A vida boa de que fala a ética, no entanto, só existe ao darmos prioridade para o que nos importa e, desse modo, poderíamos nos indagar se, ao não importar-se com sua formação cultural, o professor deixaria, com isso, de levar uma vida boa.

Penso que não. Como venho afirmando, não atribuo aos bens culturais a inglória tarefa de salvar os professores e, em última instância, a escola e a educação; porém, a disponibilidade em acomodar novas verdades, suscitada pelas experiências culturais, não se faria potência em percursos de formação, e essa disponibilidade, sim, encontra-se diretamente implicada com uma formação ética e estética de si. Refiro-me, precisamente, à disponibilidade do professor em *pensar fora da caixa*, na medida em que ele abandona aquilo que faz da docência algo meramente ordinário, circunscrita a uma ou outra possibilidade, e passa a esculpi-la à sua maneira.

**Sofia** – *Quando pensamos no futuro, talvez, tu tem, no momento que tu tá vivendo uma ideia, no decorrer, na tua formação, tu vai poder agregar mais ou às vezes não. Não sei. Mas que, tá, tu chegando adiante nessa tua formação, ela vai se alterando.*

**Moderadora** – *É, ela vai se alterando ou tu vais te alterando, né?!*

**Sofia** – *Às vezes, tu pensa, tu tem uma ideia, mas, conforme tu vai indo, vai agregando. Geralmente, agrega, né?! , principalmente se falamos de formação.*

**Marina** – *Eu acho que muda, também.*

**Moderadora** – *Muda o quê, Marina?*

**Marina** – *A tua ideia. Que depois que tu entra da forma que tu sai. Eu acho que a gente muda totalmente, o pensamento, várias coisas.*

A palavras de Sofia evidenciam, de algum modo, a condição de *ir adiante, ir agregando*, ao referir-se à formação docente. Inspirando-me em Dworkin (2011), é possível dizer, nessa perspectiva, que valorizamos a vida humana e, neste caso, a própria docência, não pela narrativa completada, como a ficção faria, mas porque ambas incorporam uma performance: uma ascensão para o desafio de ter uma vida a levar, uma docência a criar. A opção pelo gerúndio (*vivendo, chegando, alterando, agregando*) sublinha a ideia de continuidade, de progressividade e, portanto, de uma formação de professores que envolve processos inacabados, os quais “[...] pressupõem tempos e espaços da vida docente, em suas idas e vindas, e extrapolam qualquer currículo de curso ou espaço acadêmico, pois são complexos, singulares e se relacionam com as experiências vividas” (VASCONCELLOS; OLIVEIRA, 2014, p. 407). Como saber da experiência, a formação cultural também é definida pelas alunas em função de sua incompletude.

**Moderadora** – *Como é que vocês definiriam formação cultural, assim?*

**Sofia** – *Inacabada, talvez. Nunca acaba!*

**Lygia** – *É, eu ia dizer isso.*

**Sofia** – *É uma coisa que nunca vai ter fim, até porque os tempos mudam, né?!*

**Lygia** – *Ah, é uma coisa que continua, né?! Tu vai tá sempre buscando mais e mais e mais, pra te poder acrescentar.*

Nesse sentido, a noção de formação cultural estabelecida está relacionada ao inacabamento e ao compromisso do docente consigo mesmo, que se responsabiliza por empreender esse processo; isto é, “o sujeito se forma [...], buscando a percepção de seu desenvolvimento a partir de seus próprios movimentos de busca, mudanças e transformação” (VASCONCELLOS; OLIVEIRA, 2014, p. 407). A palavra “movimento”, nesse contexto, assume um protagonismo, ao evocar a ideia de uma formação em constante deslocamento, de um *estar sempre buscando* que, em última análise, *nunca terá fim*. Entretanto, embora Lygia atribua ao sujeito o compromisso dessa *busca*, é possível inferir em sua fala, igualmente, o atravessamento do

enunciado “necessidade formativa docente”, o qual sustenta, em alguma medida, o discurso sobre formação cultural de professores de que tratamos na tese.

Vale destacar, ainda, o argumento de Sofia frente ao inacabamento da formação cultural que, segundo ela, se dá em razão de os *tempos estarem sempre mudando*. Assim, a formação do sujeito pelas experiências culturais aparece vinculada a uma ideia dinâmica de cultura, que coloca o professor no compromisso de estar, permanentemente, atualizando sua “coleção de exemplos”, ou, em uma dimensão ético-estética, sua “maleta de discursos verdadeiros” (FISCHER, 2009, p. 95). Não se trata, portanto, de um sujeito que, ao abarrotar a maleta com os “saberes da moda”, assumiria uma flexibilidade produtiva, mas de um sujeito que, na medida em que dá, em sua vida, um lugar às experiências culturais, “se põe a si mesmo, como uma tarefa a desempenhar” (VEYNE, 2010, p. 3).

**Lygia** – *Eu marquei! Eu marquei já com meu irmão, que ele gosta de sair nos lugares assim... Daí eu já combinei com ele de a gente ir.*

**Pina** – *Eu também.*

**Lygia** – *Toda... Uma vez por mês dar uma olhadinha nas novas exposições, assim.*

**Moderadora** – *Se nutrir esteticamente, como dizem.*

**Pina** – *Eu vou ir num show de reggae de novo. (risos)*

**Lygia** – *Orquestra também. Eu quero ver se eu vou sempre que tiver oportunidade, conseguir ir, que eu... adorei, né?! Amei!*

**Marina** – *Eu também, né?! Eu quero conhecer Porto Alegre, que eu moro aqui em São Leopoldo e não conheço Porto Alegre.*

**Audrey** – *Sério?!*

**Marina** – *Não adianta me olhar assim. É verdade. Eu marquei até com uma colega nossa, que é a Shana, de nós ir na Usina do Gasômetro. Eu não conheço.*

**Pina** – *Nem eu.*

**Marina** – *Não conheço, gente. Moro aqui toda a minha vida e não conheço. Eu fui no Beira Rio porque eu fui correr. Daí eu conheci o Beira-Rio porque eu fui correr, senão eu não ia ir lá. Ia ter... que vontade de ir... ai, é lindo o Beira-Rio, gente! De Noite...*

(...)

**Marina** – *Então, eu quero conhecer Porto Alegre porque eu não conheço nada (risos), e a minha filha falou pra eu ir, que eu, muito esquecida, que ela foi com a escola em Porto Alegre, naquele escritor muito famoso...*

**Audrey** – *Mario Quintana.*

**Marina** – *Isso, Mario Quintana. Ai, eu sou muito esquecida, eu esqueço nomes. Ela disse: “Mãe, tu tem que ir lá”. Aí, eu disse pra ela que nós vamos e vamos passar ali. Ela disse que é muito legal, e ela foi com a escola. Eu queria ir na Noite no museu, mas, bem, nesse dia eu fui na Casa Bonnet porque tinha que marcar com ele e tudo. Foi o dia que ele disponibilizou, e daí a gente chegou super cansado, a gente foi de manhã, mas daí foi*

*fazendo mais umas rotas, assim, mas eu queria muito ter ido porque eu fui convidada por um amigo, aí eu disse: “Nossa, eu vou ir lá, né?! Vou ir. São vários museus”. Mas daí não deu. Mas agora eu quero ir em cada um, em cada museu.*

**Sofia** – *Tô me programando agora, essa semana, que as crianças estão de férias. Vou levar eles ali no... fazer o rota, em Porto Alegre, ali nos museus. O meu guri foi comigo no Brennand. Não parou muito quieto. Ele é meio agitado, assim, mas eu quero...*

**Marina** – *Leva ele no Iberê.*

**Sofia** – *Mas eu quero fazer. Eu tô querendo fazer com que ele vá. Como eu, não faz parte... Quero começar a ter esse hábito, mas trazendo eles juntos, né?! Talvez uma indicação, assim, pra começar, né?!*

No diálogo acima, identifica-se não apenas a “espontaneidade”, mas a singularidade com que as alunas narram suas “faltas”, seus “desconhecimentos”, bem como o compromisso que assumem, com elas mesmas, em planejar o percurso e seguir em frente. Lygia relata ter combinado com seu irmão, que gosta de *sair nos lugares assim*, de adotarem como prática ir a exposições, ao menos *uma vez por mês*, e também à orquestra, *sempre que tiver oportunidade*. Ou seja, ela impõe-se certas regras de existência e conduta que, em um sentido bastante geral, poderíamos chamar de uma prática ascética, de “um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2006b, p. 265), em direção à constituição de um *ethos*. Trata-se, nesse contexto, de “uma experiência consigo na perspectiva de cuidado de si e de um tempo para si” (VASCONCELLOS; OLIVEIRA, 2014, p. 409).

Para Deleuze (2005), o sujeito moderno, ao que parece, esqueceu de seu esquecimento, o que o impediria de cuidar de si ou mesmo de ter um tempo para si. Marina, por exemplo, sob o olhar incrédulo de Audrey, comenta que não conhece Porto Alegre, ainda que more em São Leopoldo, uma cidade relativamente próxima e de fácil acesso por meio da rede ferroviária. Marina, de alguma forma, esqueceu que havia esquecido de Porto Alegre e, ao dar-se conta, mobilizada pela elaboração do portfólio e, igualmente, pelo incentivo da filha, agora compartilha conosco sua *vontade de ir e conhecer*. Assim como Lygia, Marina coloca como meta não apenas uma visita à capital, mas a todos os museus, que ela diz querer conhecer um a um.

Sofia também diz estar *se programando* para explorar a cidade. Como estratégia, ela pensar em *fazer o rota*, isto é, valer-se da Linha Turismo oferecida pela prefeitura, que percorre diferentes pontos turísticos da capital. Seu plano é de

ir aos museus com o *seu guri*, embora ele, ao acompanhá-la *no Brennand*, não tenha *parado muito quieto*. Isso, porém, não se configura em um empecilho para Sofia, que enfatiza *querer* levar a cabo essa experiência na companhia do filho. Em alguma medida, ela relaciona o fato de ele não ter parado quieto à falta de hábito em frequentar museus e, portanto, sua presença é quase imperativa. Tal como Lygia e Marina, Sofia *quer começar a ter esse hábito* e, mais do que isso, ambiciona desenvolvê-lo naqueles que lhe são próximos, “como uma tarefa a desempenhar”.

Como lembra Foucault (2006b), o cuidado consigo seria ético em si mesmo, mas sempre implica relações complexas com os outros, uma vez que tal *ethos* é, igualmente, uma maneira de cuidar dos outros. Assim, Sofia cuida de si ao mesmo tempo que passa a *cuidar do cuidado* de seu filho. O autor pondera, entretanto, que “não se deve fazer passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si; o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária” (Ibidem, p. 271). Ao pensarmos, especificamente, na constituição de um *ethos* docente, essa separação, por sua vez, parece não ser viável, na medida em que esse *ethos* implica incorporar modos de ser e agir próprios da docência, cujo fim, em si mesmo, é o cuidado do outro. Em uma discussão sobre os efeitos das experiências culturais, tanto na vida pessoal como profissional, Pina e Audrey são categóricas ao afirmarem a não separação dessas dimensões: *se algo te muda, muda tua docência*.

**Pina** – *Eu ia dizer: o professor é uma coisa e eu, pessoa, é outra? Meu alter ego é ser professora e... Não entendi isso. Pra mim...*

**Audrey** – *É que se te muda, muda tua docência, né?!*

**Pina** – *Se acrescenta como professor, acrescenta como pessoa e vai refletir na minha sala de aula. Não tem uma diferença, assim.*

Nessa perspectiva, qualquer trabalho de si sobre si mesmo, para tornar-se melhor, encontra-se diretamente vinculado à atuação do professor no espaço da escola, bem como nos demais espaços políticos e sociais. A advertência de Foucault vem justamente nessa direção, e não – como se poderia supor em uma leitura mais apressada – no sentido individualista de um processo de autossubjetivação. Para o autor, ser transformado pelo que se cria tem a ver, portanto, com entregar-se a uma atividade que acaba por ter um fim em si mesma (FISCHER, 2015), ainda que,

posteriormente, ela seja usada como incremento pedagógico, como transformação da prática docente, ou na *aprendizagem e formação de futuros cidadãos*.

**Moderadora** – *Por que isso está na formação do professor e não, necessariamente, na formação do advogado, por exemplo?*

**Sofia** – *Porque ele vai tá passando esse tipo de experiência e aprendizagem pra futuros cidadãos.*

**Pina** – *Porque ele tá formando o cidadão.*

O discurso sobre cidadania, exaustivamente positivado no campo educacional, tem ressonância nas falas de Sofia e Pina. Disseminado, sobretudo, a partir da década de 1980, em função da redemocratização brasileira, esse discurso, que abarca uma concepção ampliada do termo, conforme trabalhado no capítulo dois, compromete a escola com a formação cidadã de seus alunos. Atualmente, porém, ele soa quase como um discurso vazio, sendo utilizado como justificativa para ações, das mais diferentes ordens, no espaço escolar. Assim sendo, o professor *passar esse tipo de experiência*, com vistas à ampliação do repertório cultural dos estudantes, seria uma dentre essas tantas ações, cuja relevância, para Sofia e Pina, estaria vinculada, à *aprendizagem e formação* para o exercício, neste caso, de uma cidadania cultural.

No entanto, embora Pina aponte a formação cidadã dos alunos como justificativa para a formação cultural de professores, ao mencionar os efeitos das experiências culturais em sua prática docente, ela amplia e mesmo problematiza seu argumento inicial, na medida em que relaciona tais experiências à adoção de uma postura mais crítica no espaço escolar. Pina comenta ter ficado  *muito louca depois das experiências, depois da aula de linguagens*, e, em seguida, complementa: *eu comecei a olhar tudo com outros olhos*. A *loucura*, neste caso, parece envolver a reflexão de Pina acerca de suas ações, mas também sobre as práticas adotadas por suas colegas professoras, o que indica, de certo modo, um princípio de transformação e, portanto, a condição de possibilidade para a constituição de um *ethos*.

**Pina** – *Porque agora, muito, na escola, e eu tô muito crítica, e eu tô: – “Não, não vamos fazer isso, esse teatro da baratinha. Vocês são umas burras”!*

(risos)

**Pina** – *Eu tô bem pirada! E daí eu acabei me negando na escolinha, e daí querem fazer o teatro que eles, enfim, eu fiquei muito louca depois das experiências... Depois da aula de linguagens.*

(risos)

**Pina** – *Eu comecei a olhar tudo com outros olhos e...*

**Lygia** – *Na verdade, a gente muda mesmo, né?!, porque quem trabalha com criança... Não, a gente muda, a gente quer fazer coisas diferentes, que não são sempre as mesmas coisas que as crianças já tão acostumadas. Então, a gente aprendeu diferente. Então, esse diferente a gente quer passar.*

**Marina** – *Ah, eu já queria colocar umas lajotas e tinta pra eles, deixar eles...*

**Pina** – *Eu também.*

**Marina** – *Mas a gente não pode!*

**Pina** – *Ah, eu fui! Eu tranquei a porta e fui.*

**Moderadora** – *Pina, não me deixa preocupada. Eu nunca disse pra vocês não fazerem o teatro da baratinha...*

**Pina** – *Eu sei... Mas elas gostam...*

**Moderadora** – *É o não fazer só o teatro da baratinha...*

**Pina** – *É que o foco delas no teatro da baratinha não era o teatro, não era o processo, não era nada disso. Era só apresentar algo: “Ok, a gente cumpriu; tem o teatro que tem que ter nas escolas”.*

“Não, não vamos fazer isso, esse teatro da baratinha. Vocês são umas burras!”  
Pina, ao conceber a arte como campo de conhecimento, e não apenas como ferramenta de ensino, recusa-se a trabalhar *o teatro que tem que ter nas escolas*. A crítica radical frente à “pedagogização da arte”<sup>93</sup> é, assim, acessada no interior de sua “maleta de discursos verdadeiros”: *o foco delas no teatro da baratinha não era o teatro*. Lygia, em alguma medida, explica a conversão do olhar de Pina, ao concluir que, se elas haviam *aprendido diferente*, é *esse diferente* que elas *querem passar*.

Entretanto, a naturalização de algumas práticas no espaço escolar, ao que tudo indica, constitui-se como uma espécie de resistência a esse fazer *diferente* almejado pelas alunas. Marina comenta que *queria colocar uma lajotas e tinta pra eles* [seus alunos], ou seja, que gostaria de propor uma atividade artística de cunho mais livre e, de certa forma, transgressor para o contexto; porém, na medida em que afirma *não poder*, acaba por sugerir uma interdição da escola frente a esse tipo de

<sup>93</sup> Entende-se “pedagogização da arte” no sentido definido por Loponte (2005), que aponta que a arte, no contexto escolar, costuma perder sua força, seu potencial transgressor, ao ser trabalhada de maneira ou estereotipada, ou à serviço de datas comemorativas e outros propósitos, em que as linguagens artísticas se configuram como meros acessórios, em prol de objetivos muitas vezes escusos.

atividade. De qualquer modo, o importante, aqui, é que tanto Pina, como Lygia e Marina assumem uma atitude, um *ethos*, em que a crítica do que são é, simultaneamente, uma análise dos limites que são colocados e prova de sua ultrapassagem possível (FOUCAULT, 2008), em se tratando, especialmente, dos impedimentos, das sujeições atribuídas à instituição escolar.

Talvez este seja um dos grandes desafios das instituições de formação contemporâneas: encontrar outras formas para que os sujeitos possam criar a sua palavra, a sua escrita, a sua docência. Com isso, a formação não será mais concedida, nem transmitida, nem apenas aceita ou rejeitada; ao aceitar-se a verdade ou rejeitá-la, pode-se escolher a forma de ser conduzido por essa ou outras verdades. Haverá, a partir da problematização, sempre a possibilidade da transformação (FABRIS; DAL'IGNA, 2015, p. 87).

Ao levarmos em conta as experiências culturais vividas pelas alunas e, igualmente, ecos de sua formação acadêmica, é possível identificar um exercício de problematização por parte delas, uma vez que, como define Deleuze, “pensar é experimentar, é problematizar” (2005, p. 124). De alguma maneira, é isso que elas fazem ao assumirem algumas verdades em detrimentos de outras. Ou seja, problematizar não significa encontrar um terreno estável e seguro, mas empreender um trabalho sobre o próprio pensamento que traz consigo a possibilidade de transformação, *podendo, inclusive, causar revoluções!* Ao serem questionadas sobre a relação entre experiências culturais e formação docente, as alunas enfatizam, notadamente, a mudança, a conversão, como pressupostos do que elas entendem acerca do que seria uma experiência “formativa”.

**Pina** – *É algo que nos muda. Muda a gente. Se a experiência não mudou em nada, não foi experiência.*

**Sofia** – *Pode causar revoluções!*

**Audrey** – *É que se for pelo que a gente sempre fala, é o que tu aprende, né?!*

**Pina** – *É. É o que eu ia falar. É quando tu aprende alguma coisa.*

**Marina** – *Ou que fica alguma coisa, que faz pensar sobre alguma coisa.*

**Lygia** – *Te faz refletir...*

**Marina** – *Ou que muda o teu pensamento sobre...*

**Pina** – *Mas, se tu entra numa experiência e sai dessa experiência da mesma forma que tu entrou, ela não foi formativa.*

**Marina** – *Mas que muda algo, eu acho. Ah, se tu passou por aquilo e não te tocou, não mudou teu pensamento nem te fez pensar, não mudou nada.*

**Audrey** – *A gente sai diferente daquilo ali. A experiência tem que te mudar em alguma coisa ou não foi uma experiência. Acho que experiência é se aquilo te fez pensar ou te fez fazer qualquer coisa. Tu sai daquilo ali diferente. De uma viagem tu sai diferente. De uma experiência comum que te tocou tu sai diferente. Então, pra mim, pra ser uma experiência ela tem que me tocar em alguma coisa, ou fazer com que eu pense sobre alguma coisa, ou fazer que eu desfaça alguma coisa: “Oh, não é bem assim, ou é assim”. Nesse sentido, eu acho que experiência é isso, ela tem que ter algum significado, ela tem que me tocar de alguma forma.*

**Lygia** – *Renovação, também. Uma energia boa que tu sinta, né, que tu saia dali diferente, renovado. Pode ser também.*

**Moderadora** – *E o que acontece conosco? A gente lembra de todas? Que sensações vocês têm, assim...*

**Mari** – *De alegria! Vontade de fazer de novo. De continuar indo.*

A partir dos diálogos acima, faz-se notar que, de acordo com as alunas, a formação pela cultura ou formação pela experiência suscitaria um processo denominado por Foucault “conversão de si”, isto é, um certo deslocamento do sujeito em relação a si mesmo. “Deslocamento, trajetória, esforço, movimento: é o que devemos reter na ideia de conversão de si”, explica o autor (2010a, p. 222). As experiências culturais, assim, ao sugerirem essa conversão, constituem-se, fundamentalmente, como *algo que nos muda, que muda a gente, que faz pensar, refletir ou que muda o pensamento*. Pina sintetiza bem a retenção do conceito proposta por Foucault, ao afirmar que, *se tu entra numa experiência e sai dessa experiência da mesma forma que tu entrou, ela não foi formativa*; ou seja, não haveria, neste caso, um processo de conversão de si.

Obviamente, esse processo não se dá mediante uma experiência cultural qualquer e pressupõe um sujeito que se dispõe a ser afetado por ele. Ainda assim, como potência, é possível vislumbrá-lo a partir dos diálogos estabelecidos entre as alunas, na medida em que há pistas de que, mobilizadas pela relação com os bens culturais, elas assumam “[...] uma maneira de pensar e sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir” (FOUCAULT, 2008, p. 342) que, ao apresentarem-se como tarefa, criam as condições para a conversão de si, para constituição de um *ethos*. De qualquer forma, assumir uma maneira singular de ser, no que diz respeito à formação cultural, adquire pertinência porque as experiências com as artes e a cultura passam a ocupar um lugar na vida dessas alunas; e ocupar significa, precisamente, apoderar-se, tonar-se dono de algo, ou, neste caso, munir-se de verdades que outrora não cabiam na “maleta”, aquela dos discursos verdadeiros.

Por fim, vale ressaltar, uma vez mais, que a operação de trazer para a maleta algumas verdades ou linhas de força para nossas vidas requer um trabalho sobre si mesmo, um exercício ético e estético, “que nos coloca numa posição quase de Sísifos, aceitando começar sempre e outra vez nossa jornada, no sentido de um desprendimento de nós mesmos, de uma modificação lenta e árdua em relação àquilo que somos e pensamos” (FISCHER, 2015, p. 947). É disso que trata a vida boa de que fala a ética, ao ser mobilizada pelas experiências culturais: de disponibilidade, de incompletude, de cuidado de si, de tempo para si e, por fim, de conversão de si. *Renovação, também. Uma energia boa que tu sintas né, que tu saias dali, diferente, renovado. Pode ser também.*

## 6 SOBRE “RENOVAR O HOMEM USANDO BORBOLETAS”

A definição de um objeto de pesquisa é sempre uma aposta frente àquilo que julgamos importante. Refiro-me, precisamente, aos porquês da escolha do tema e ao compromisso político que essa escolha significa, os quais atuam diretamente na delimitação do objeto. No meu caso, desde o começo da tese, procurei evidenciá-los – os porquês da escolha e o respectivo compromisso político em jogo –, especialmente por se tratar de uma investigação relacionada não apenas à minha vida acadêmica, mas igualmente à minha vida pessoal e profissional, se é que é possível separá-las. Desse modo, pode-se dizer que levo sempre comigo, a tiracolo, em minha “maleta de discursos verdadeiros”, o objeto sobre o qual lanço luz neste trabalho: a formação cultural e, especificamente, a formação cultural de professores. Afinal, costumamos levar *sempre* conosco somente artigos de primeira necessidade; não se trata, portanto, de uma coisa qualquer.

Seja pelos corredores da universidade, seja em sala de aula, na minha mesa de trabalho ou em projetos de natureza acadêmica, a maleta está sempre comigo. Mesmo em outros espaços, nos quais abordo o tema de maneira mais informal, as pessoas já me reconhecem como aquela que “defende a cultura”, aquela que deseja “ampliar o repertório cultural”. Não raras vezes, amigos comentam: – “Laura, hoje eu vou *ampliar meu repertório cultural*”, ao mencionarem a ida a um espetáculo musical ou ao cinema, por exemplo. Isto é, estamos falando aqui de marcas ou, ainda, considerando a ideia do compromisso político, falamos de um conjunto de princípios que guiam minhas ações onde quer que eu esteja. Não há, portanto, uma neutralidade dos gestos, dos estudos, da posição política de professora e pesquisadora, mas antes uma “radical inseparabilidade de discursos e práticas” (FISCHER, 2002, p. 50), em que *o tema se faz vida e a vida se faz pesquisa*.

O tema, até o momento de elaboração desta tese, restringia-se a uma aposta pessoal que, em razão de experiências igualmente pessoais e, mais recentemente, da leitura vibrante de alguns portfólios, passou a evocar, para mim, uma espécie de *necessidade*, sobretudo em se tratando das minhas alunas da Pedagogia. Tal aposta, por sua vez, foi se constituindo ao longo de uma trajetória, em que a arte e a cultura sempre ocuparam um lugar, senão central, ao menos de destaque. No entanto, por mais que compreendesse a formação cultural como uma *necessidade*, minha e dos

outros, que, por esse motivo, converteu-se em aposta, os efeitos desse tipo de formação, particularmente nas alunas, eram somente inferidos por mim, mediante as narrativas antes mencionadas.

Foi, pois, diante dessa mobilização pelo tema, que julguei relevante propor um exercício de suspeição, tal como ensinado por Foucault, de modo a lançar luz sobre o caráter aparentemente inelutável do presente e das convicções que nele emergem, como atitude “indispensável para continuar a olhar ou refletir” (1998, p. 13). Nesse sentido, procurei imprimir um rigor teórico, como convém a um trabalho desta natureza, em todas as discussões empreendidas, com o intuito maior não de chegar a conclusões apaziguadoras, mas de deixar-me surpreender pelos achados, bem como pelo rompimento de “representações que muitas vezes habitam nossos próprios modos de pensar e existir acadêmicos” (FISCHER, 2002, p. 56). E foi isso, de alguma maneira, o que aconteceu.

O campo em que se inscreve o tema da investigação é, em si, muito amplo. E uma das primeiras opções feitas foi a de não tomá-lo em uma dimensão abrangente, isto é, a de não propor uma incursão teórica pela produtiva trama discursiva que, hoje, organiza o campo da formação de professores. Vale lembrar que se trata da área com o maior número de trabalhos inscritos na Anped e no Endipe – os eventos científicos de Educação mais representativos do país (ALVARADO PRADA; VIEIRA; OLIVEIRA, 2012). Minha proposta foi, então, a de estabelecer um recorte contextual, a partir do qual se buscou compreender o objeto de estudo, o discurso sobre a formação cultural de professores em sua irrupção histórica.

Assim sendo, lancei um olhar genealógico acerca desse discurso, de modo a entender como ele se constitui como verdade de uma época, em um certo lugar. Após a leitura da tese de doutorado de Yamashiro (2014), foi possível notar o quanto a ideia de um professor que “deve” formar-se culturalmente aparece associada ao que a autora denominou “necessidade formativa docente”: um enunciado que, ao emergir em um cenário de descrédito em relação à escola e ao trabalho do professor, acaba por implementar uma espécie de biopolítica de formação da população docente. Nessa perspectiva, a formação cultural de professores configura-se como uma dentre as diversas “necessidades formativas” atribuídas aos docentes, em especial, a partir da década de 1990.

Essa necessidade, por sua vez, não insurge tão somente em razão de uma suposta carência de repertório cultural do professor. Nesse sentido, em articulação ao enunciado em questão, identifiquei, também, pontos estratégicos que, de algum modo, legitimam o discurso sobre formação cultural de professores hoje; são eles: a ampliação do conceito de cidadania, a “utopia de socializar a cultura moderna” e o perfil dos professores brasileiros. Os três pontos, embora não estabeleçam uma relação de causa e efeito com a emergência desse discurso, ajudam-nos a compreendê-lo como verdade do nosso tempo.

Uma noção alargada de cidadania é posta em circulação, na medida em que passamos a atribuir ao Estado a garantia de direitos mínimos à população. Nesse contexto, que começa a tomar forma, especialmente, após a Segunda Guerra Mundial, aquilo que entendemos como direitos sociais é incluído nas constituições nacionais, como é o caso dos direitos culturais. Tais direitos, ao positivarem o acesso da população aos bens culturais, fazem ver uma acessibilidade que, comumente, aparece relacionada a obras universalmente consagradas, as quais não fazem parte do universo cultural da maioria da população brasileira. Esse movimento, por sua vez, nos remete ao que Canclini chamou de “utopia de socializar a cultura moderna”.

Nessa direção, ao levarmos em conta o perfil de quem, atualmente, opta pela carreira docente, notaremos que se trata de um grupo que, na medida em que tem como função ampliar o repertório cultural dos alunos, embora, paradoxalmente, não costume dar muita importância à sua formação cultural, torna-se sujeito privilegiado do discurso que concebe a cultura como “necessidade formativa docente”. É diante desse cenário que o objeto analisado se multiplica em espaços que orientam a carreira do professor. Sem a pretensão de abarcar completamente a dispersão do discurso, optei por contemplar três desses espaços, a saber: pesquisas acadêmicas, políticas públicas e currículos.

Em relação às pesquisas, vale mencionar que elas delinearão o território de onde parti para investigar meu objeto; isto é, ao mapeá-las, não somente pude discutir os diferentes enfoques dados ao tema, mas, igualmente, empreendi uma revisão bibliográfica propriamente dita. Com isso, além de identificar três ênfases que parecem organizar a produção acadêmica sobre a temática, apresentei, senão um “estado da arte”, pelo menos uma espécie de inventário daquilo que, usualmente, tem-se dito na academia acerca da formação cultural de professores.

Propus, assim, ordenar esse inventário segundo abordagem teórica e foco temático: as abordagens de cunho mais crítico costumam tratar a formação cultural em sua dimensão emancipatória; as vinculadas às teorias pós-críticas, por sua vez, em sua dimensão ético-estética; e, por fim, as pesquisas que se valem de teorias diversas sobre arte e formação de professores desenvolvem o tema, usualmente, em sua relação direta com as práticas pedagógicas. Tal organização serviu, de alguma maneira, para evidenciar que, ainda que estejamos tratando de uma mesma aposta, de um mesmo tipo de investimento no que tange à formação docente, existe uma heterogeneidade no que diz respeito, especialmente, às repercussões esperadas das experiências culturais na vida dos professores. Desse modo, “mais do que um mero jogo de palavras, trata-se de pensar nos efeitos que tais palavras e os conceitos a que elas remetem exercem” (LOPONTE, 2016, no prelo) naquilo que entendemos, neste caso, como formação cultural.

Como materialidade discursiva, debrucei-me, também, sobre políticas públicas educacionais e culturais que, por sua amplitude, ao permitirem ou impedirem que certas coisas sejam pensadas e, fundamentalmente, postas em prática, têm um papel central em qualquer projeto de transformação social. Essas políticas, fomentadas, em alguma medida, por agências de cooperação internacional, dentre as quais destaquei a UNESCO, atuam em prol da efetivação dos direitos culturais e, em alguns casos, têm o sujeito professor como interlocutor privilegiado. No que tange às ações das políticas educacionais e culturais em vigência no país<sup>94</sup>, priorizei, nas análises, o Plano Nacional de Educação, o Programa Mais Cultura e seus desdobramentos: Mais Cultura na Escola e Mais Cultura na Universidade – frutos da articulação entre Ministério da Educação e Ministério da Cultura –, bem como a implementação da Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural.

Todas essas ações, de algum modo, corroboram uma noção de cultura ligada ao desenvolvimento do país, bem como a importância do acesso e da produção cultural para a construção da cidadania. Os docentes, por sua vez, enquanto sujeitos estratégicos para o almejado desenvolvimento, estão entre os principais alvos das políticas educacionais e culturais que, muitas vezes, associam a insuficiência da formação do professor à “qualificação” de ensino pretendida. Sobre isso, é relevante

---

<sup>94</sup> É relevante mencionar que, ao término da tese, muitas dessas políticas encontram-se ameaçadas de extinção.

sublinhar a retórica da qualidade como produtiva linha de força para a fixação da ideia de um docente que, *a priori*, carece de formação cultural. Ou seja, embora banhado pela centralidade assumida hoje pela cultura, o tema não tem apelo social, tão somente em razão dessa centralidade. Toda formação discursiva é sempre um campo de disputa, e a lógica mercantil, ao se impor taticamente na formação de professores, não pode ser aqui desconsiderada.

Como último espaço de dispersão, atentei para o modo como o discurso ganha visibilidade nos currículos dos cursos de licenciatura, em especial os de Pedagogia. Para tanto, busquei identificar as relações que esses documentos estabelecem entre docência e formação cultural. Primeiramente, analisei as normas e diretrizes que regem esses documentos, como a própria LDB, o PNL, as diretrizes curriculares para a formação de professores em nível superior e as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, especificamente. Em todas elas, em maior ou menor grau, está previsto o investimento em ações de natureza cultural, tanto na formação inicial, como na formação continuada de professores, concebidos como agentes formativos de cultura. As discussões empreendidas, por sua vez, permitiram-nos apontar um tensionamento na construção discursiva dessas normas e diretrizes, em decorrência da polissemia do conceito de cultura: ora elas operam a favor de uma formação cultural enraizada no conceito moderno de cultura, ao utilizar expressões como, por exemplo, “aperfeiçoamento cultural”, ora elas relativizam esse enraizamento, ao referirem uma noção de cultura ligada às diferentes visões de mundo, sublinhando, inclusive, as manifestações populares.

Em relação aos currículos propriamente ditos, esta gangorra tende a pender mais para uma formação ligada à concepção universalista de cultura, do que, precisamente, para uma formação para a diversidade cultural. Entretanto, é preciso mencionar que, neste momento, faço alusão a ecos de pesquisas que têm atentado para a inclusão do tema nos currículos dos cursos de Pedagogia. Isto é, não realizei um levantamento direto, junto às instituições de ensino superior, com vistas a construir uma amostra e analisar, em si, as matrizes curriculares. Privilegiei, sim, duas investigações que, nesse aspecto, pareceram-me mais significativas: as realizadas por Nogueira (2008), e as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia. De modo geral, é possível afirmar que, embora as normas e diretrizes curriculares contemplem formação cultural em seu escopo, esse

tipo de formação não se faz ver, explicitamente, nos currículos. Além disso, em uma análise inicial, pode-se inferir que o tema abordado tem vocação para a transversalidade e, igualmente, para ser trabalhado além dos limites da sala de aula.

Como vimos, a dispersão do discurso sobre formação cultural de professores nos espaços especificados acima: pesquisas acadêmicas, políticas públicas e currículos, indica que tratamos de um discurso que não é nem neutro, nem homogêneo, evidenciando, entre outros aspectos, a heterogeneidade discursiva discutida por Foucault. Ainda que as condições de emergência confirmem algumas particularidades ao que entendemos, hoje, por formação cultural de professores, na medida em que esse discurso se converteu em objeto de análise, fez-se necessária uma tomada de posição, no sentido de colocar “estacas conceituais” em termos caros para a tese, notadamente: experiência, cultura e formação.

Antes, porém, de colocar essas palavras em movimento, julguei importante construir uma espécie de memória discursiva acerca da concepção de cultura como instância formativa, sem estabelecer, contudo, um antes-agora-depois. Interessou-me, sim, olhar para essa concepção como um conjunto de já-ditos, uma vez que, ao ser mobilizada no campo da formação de professores, ela se reatualiza como continuidade e transformação. Ao resgatar, então, os conceitos de *Paideia*, *Bildung* e *Hallbildung*, foi possível fazer algumas inferências.

Sobre o conceito de *Paideia*, Jaeger (1995) é categórico ao afirmar que, quando esse conceito reaparece na história, ele é sempre visto como herança dos gregos. Nesse sentido, qualquer ideal de formação que transcenda uma justificativa meramente utilitarista, sugerindo uma espécie de adestramento, remete-nos aos fundamentos da educação grega. Como pontos basilares desses fundamentos, sobressaem a noção de cultura como conjunto de valores civilizatórios, bem como o reconhecimento da *Paideia* na sua relação direta com a atuação do homem no contexto coletivo.

Ora utilizada como sinônimo de cultura, ora como sinônimo de educação (nenhum termo traduz, precisamente, o conceito), a *Paideia* envolvia, a um só tempo, as dimensões epistêmica, ética e estética, conduzindo-nos a uma ideia de formação integral. Além disso, há aspectos na *Paideia* que inscrevem uma concepção bastante específica de formação, que segue tendo ressonâncias hoje em dia, sobretudo em espaços que se ocupam de processos formativos: formação como

processo de construção intencional que, para o homem grego, correspondia ao sentido de todo o esforço humano; formação como processo contínuo, o que significa estar, permanentemente, formando-se; e, por fim, formação como ocupar-se de si, a fim de qualificar sua participação nos espaços públicos.

A *Bildung* é, para Jaeger (1995), o vocábulo que mais se aproxima dos sentidos da *Paideia*, na medida em que também designa o modo humano de aperfeiçoar-se, de tornar-se melhor. Com forte conotação pedagógica, a *Bildung* refere-se ao próprio processo de formação, em que o aprender a formar-se tem mais relevância que o resultado final, tal como a *Paideia*. A fim de melhor compreender o conceito alemão, utilizei como referência o artigo “*Bildung et Bildungsroman*”, de Berman (1983), em que o autor se vale de diferentes analogias para abordar a questão; destaco as principais: *Bildung* como trabalho, como viagem e, por fim, como tradução. Enquanto a primeira analogia faz ver o esforço humano como condição precípua da *Bildung*, a segunda evoca a disponibilidade do homem de lançar-se em uma viagem, com vistas a tornar-se alguém diferente do que se é. Essa experiência da alteridade, mediante o contato com o estrangeiro, também se faz presente na articulação da *Bildung* com a ideia da tradução.

Por fim, acreditei relevante senão aprofundar a noção de *Hallbildung*, ao menos discutir a crítica que ela estabelece ao conceito de *Bildung*. Na medida em que propõe a ideia de semiformação, a *Hallbildung* aponta para o impedimento da formação de indivíduos autônomos e conscientes de si no contexto da sociedade capitalista. Em um cenário em que a cultura se interliga à lógica do mercado, a indústria cultural remete, especialmente, à ilusão da possibilidade de escolha. Identifica-se, assim, a produção de subjetividades que favorecem o consumismo, o que acaba por marcar uma relação diferenciada entre o homem e a cultura, que em nada lembra a formação cultural sugerida pelas noções de *Paideia* e *Bildung*.

Construir essa espécie de memória discursiva, por sua vez, foi de extrema importância para mim, pois, além de subsidiar discussões posteriores, a partir do estabelecimento de relações entre as concepções clássica e moderna de formação e aquilo que tenho entendido por formação cultural, serviu, igualmente, para potencializar a compreensão dos estudos de Foucault, em especial os que integram a obra *A hermenêutica do sujeito*. Ao incursionar pela moral greco-latina, o autor faz referência, entre outros aspectos, à concepção grega de formação do homem. Nesse

sentido, estudar, sobretudo acerca da *Paideia*, possibilitou que expressões como *cuidar de si*, *converter a si* e *ocupar-se consigo mesmo* se tornassem mais claras, evitando qualquer relação entre essas expressões e a vinculação ao que por vezes é tido como um certo individualismo. Tornar-se melhor, para os antigos, aparece sempre associado à qualificação da atuação do homem em âmbito coletivo; e é disso, precisamente, que trata Foucault.

Após, então, escovar conceitos que remetem à relação entre experiência, cultura e formação, senti-me finalmente preparada para propor uma noção particular de formação cultural, a qual foi acionada nas análises. Larrosa (2015) ratificou minha “preocupação” em lidar com o conceito de experiência. No entanto, ao sugerir que o tomemos como palavra, e não propriamente como conceito, o autor nos fornece uma chave analítica, em que a mobilização da “palavra” no campo educativo não significa outra coisa que dar a esse campo, tão prescritivo, a possibilidade de deixar-se contaminar pela vida e sua vitalidade, pelo que ela tem de interrupção e, portanto, de acontecimento. De certa maneira, foi isso que as discussões posteriores me permitiram inferir.

Em relação ao conceito de cultura, tão ou mais escorregadio que o de experiência, optei por delinear as principais concepções, cunhadas desde o período moderno, mas que ainda circulam e, inclusive, são potencializadas nos discursos contemporâneos, ao dar ênfase aos seguintes conceitos: *hierárquico*, *diferencial* e *genérico*. Após esse percurso, que teve Bauman (2012) como principal companhia teórica, foi possível notar o quanto todos esses conceitos aparecem mobilizados no discurso sobre formação cultural de professores, o qual, conforme já visto, não é neutro e tampouco homogêneo. Ou seja, não se trata de noções que vão sendo sobrepostas umas pelas outras com o passar do tempo, mas, sim, que lutam para se impor sempre que a ideia de cultura aparece como elemento dinamizador.

O último conceito “escovado” foi o de formação, que igualmente exigiu uma tomada de posição, sobretudo em um contexto no qual prepondera a ideia de uma formação “a serviço de”, dando a essa ideia contornos claramente utilitaristas. Na medida em que faço essa problematização, me dou conta da urgência em resgataremos uma noção de formação em seu sentido integral, como forma de lutar contra o domínio da racionalidade instrumental, especialmente em se tratando das instituições educativas. Isso explica o fato de haver trabalhos do campo da Educação

que, atualmente, têm procurado recuperar elementos da *Paideia* e da *Bildung*, a exemplo desta pesquisa.

Após fazer tais considerações e tomar precauções quanto ao uso dos três conceitos: experiência, cultura e formação, tão caros à tese, inscrevi uma noção particular sobre formação cultural de professores, a qual subscrevo uma vez mais: *processo permanente de transformação, mobilizado pela experiência com as artes e a cultura. Não se trataria, porém, de qualquer experiência com qualquer bem cultural, mas de experiências para as quais o sujeito se dispõe, as quais ampliem, de fato, a “coleção de exemplos” do professor. Criação implica repertório, e isso diz respeito, inclusive, à criação de [outras] formas de ser e estar no mundo. As experiências culturais, nesse sentido, mais do que, eventualmente, qualificarem práticas pedagógicas, assumem uma função etopoiética, na medida em que atuam na maneira de agir do professor, no seu ethos docente.*

Foram os efeitos dessa formação cultural que, em alguma medida, procurei analisar nas narrativas presentes nos portfólios, assim como nas discussões oriundas da realização do grupo focal. Ou seja, meu olhar se dirigiu, prioritariamente, para aquilo que as experiências culturais provocaram de mudanças, ou no momento mesmo da experiência, ou após elas, por meio de uma reflexão posterior pelas alunas. De certa forma, o próprio movimento teórico-metodológico empreendido, com vistas a selecionar portfólios que, à primeira vista, me pareceram incluir momentos de intensidade, configurou-se em uma análise preliminar dessas (possíveis) mudanças, mobilizadas tanto por efeitos de sentido, como por efeitos de presença.

No que diz respeito às discussões do grupo focal, especificamente, os efeitos de presença – embora tenha dúvida se eles podem ser pensados isoladamente – não me pareceram tão potentes para análise quanto aqueles relacionados aos efeitos de sentido, que sugeriram deslocamentos de diferentes dimensões no modo de pensar e se posicionar das alunas. Nesse sentido, as discussões empreendidas privilegiaram esses deslocamentos, organizados em três diferentes ênfases: (1) uma, associada aos processos de negociação, desencadeados pela relação das alunas com as artes e a cultura; (2) outra, ligada a um certo empoderamento, suscitado por essa mesma relação; (3) e, por fim, uma mais voltada ao exercício ético e estético de assumir uma

maneira própria de pensar e sentir, de agir e de se conduzir, especialmente no que se refere ao lugar que as experiências culturais passam a ocupar na vida das alunas.

Quanto aos processos de negociação, eles aparecem diretamente vinculados aos esforços das alunas para chegarem a algum “acordo”, sobretudo em se tratando de linguagens estranhas às suas “coleções de exemplos”, como costuma ser o caso da arte contemporânea. Chegar a acordos, porém, não pressupõe chegar a respostas “corretas”, “melhores” ou “únicas”, mas, sim, acomodar novas verdades nessas “coleções”, mediante uma disponibilidade e compromisso por parte do sujeito. Tal movimento, por sua vez, evoca sempre um confronto de ideias que, em uma dança nem sempre compassada, rodopiam até se acomodar. Para tanto, é preciso, muitas vezes – mais além de disponibilidade e compromisso – empreender associações das mais diferentes ordens, valendo-se daquilo que já é verdade, ou seja, daquilo que já integra o repertório, sendo ele artístico ou não.

Outro ponto imprescindível de mencionar no que tange às experiências culturais das alunas refere-se aos ecos da minha voz nos processos de negociação. Não raras vezes, elas mencionaram minhas intervenções em sala de aula, tanto no sentido de mobilizá-las para as experiências – convocação – como no que diz respeito à aprendizagem, em seus diferentes aspectos. Embora não tenha sido minha intenção propor um debate acerca do papel da mediação, o lugar que ela ocupou nos relatos das alunas, seja nos portfólios ou no grupo focal, aponta para o professor como alguém responsável por oferecer chaves de acesso e abrir possibilidades de sentido, ainda não ponderadas, que não apenas facilitaram, mas, muitas vezes, permitiram que o processo de negociação iniciasse. Assim, o papel do professor corresponderia, neste caso, não somente à ação de convocar – termo utilizado por mim na tese. Estou falando aqui de *ensinar*, gesto que, ao menos para essas alunas, não só *faz sentido*, mas que é também extremamente valorizado. Ainda que à primeira vista isso soe estranho, em tempos de hipervalorização do aluno, atribuir a responsabilidade ao professor configura-se como linha de fuga frente à racionalidade educativa da nossa época.

Outra problematização – imperativa – foi mobilizada pela identificação de um certo empoderamento pelas alunas, ao se referirem a algumas de suas experiências culturais. Inicialmente, pareceu-me um pouco temerário abordar uma noção cunhada pelos estudos críticos em uma pesquisa de vertente pós-

estruturalista. Entretanto, justamente por deixar meu objeto “falar”, optei por reinscrever uma ideia de empoderamento, à luz daquilo que as análises sugeriam: a ampliação das possibilidades de vida mediante uma postura mais participativa das alunas nas micro relações estabelecidas com as artes e a cultura. Embora isso tenha se percebido na singeleza do permitir-se *fazer parte*, de ser público daquilo que outrora remetia meramente ao mundo da fantasia (como o dos filmes, por exemplo), não me parece pouco, sobretudo em se tratando de futuras pedagogas, amplamente subjetivadas pela desvalorização da profissão escolhida e, de certa forma, de seus próprios modos de vida.

Tanto os processos de negociação como a ação de um certo empoderamento implicam, nesse sentido, a constituição de um *ethos* docente, mobilizado pela formação cultural das alunas ou, ainda, pelo lugar que as artes e a cultura passam a ocupar em suas vidas. Obviamente, é impossível antever se o exercício de acomodar novas verdades, de se expor ao desconhecido e enfrentar o estranho e, em última instância, de pensar diferentemente do que se pensava repercutirá nos modos de ser e agir como docentes de Audrey, Pina, Sofia, Marina, Lygia e Elza. Tampouco cabe, aqui, fazer inferências dessa ordem. Como potência, porém, as análises apontam que as experiências culturais podem ocupar, sim, um lugar na constituição de um *ethos* docente, a depender do trabalho sobre si mesmo dispensado pelas futuras professoras.

Porque sempre há trabalho. Porque liberdade demanda trabalho. A formação, para os gregos, já correspondia ao sentido de todo o esforço humano, e é nessa perspectiva que, após a escrita da tese, eu vislumbro a formação cultural de professores, como um processo sobretudo ativo. Ninguém *recebe* formação cultural; entretanto, recebe-se cuidado. Nesse sentido, ao considerarmos o *ethos*, também, uma maneira de cuidar dos outros, reafirmo minha aposta em *cuidar* das minhas alunas – futuras pedagogas –, em *renová-las usando borboletas*.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor. **Textos Escolhidos**. Os Pensadores. São Paulo: Nova cultural, 1999.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, Jan./Abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a11v32n1.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2016.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Cultura na formação de professores/as. **Salto para o Futuro**. v. 07, p. 14-22, 2010. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/10343907-formacaocultural.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

\_\_\_\_.; MANO, Marcel; FERREIRA, Sueli. Contribuições da cultura, imaginação e arte para a formação docente. **Educação e Filosofia**. Uberlândia (MG), v. 25, n. 50, p. 539-556, Jul./Dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/13363/7655>. Acesso em: 15 out. 2016.

ALMEIDA, Rogério de. **O mundo, os homens e suas obras: filosofia trágica e pedagogia da escolha**. 2015. 204f. Tese (Livre-Docência), Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). 2000. Documento final. X Encontro Nacional. Brasília, 47p. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/10%C2%BA%20Encontro%20-%20Documento%20Final%202000.pdf>. Acesso em: 08 set. 2016.

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo; VIEIRA, Vania Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. Pós-graduação e pesquisas em formação de professores. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, v. 9, n. 16, p. 29-55, 2012. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/276/263>. Acesso em: 17 maio 2016.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

\_\_\_\_. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012a. p. 213-240.

\_\_\_\_\_. Experiência e pobreza. In: **O anjo da história**: Walter Benjamin. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012b, p. 83-90.

BERMAN, Antoine. *Bildung et Bildungsroman*. In: **Les temps de la réflexion**. Paris: Gallimard, 1983, p. 141-159.

BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 15, n. 2, p. 73-83, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8580.pdf>. Acesso em: 23 out. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus, 2011a.

\_\_\_\_\_. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2011b.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 01 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 01 nov. 2016.

BRECHT, Bertold. **Poemas 1913-1956**. Seleção e tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2003.

BRZEZINSKI, Iria. GT 8: A pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 anos de história. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2008, Caxambu. Anais. Caxambu: Anped, 2008. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho\\_encomendado\\_gt08\\_-\\_int.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_gt08_-_int.pdf). Acesso em: 10 out. 2016.

CALVINO, Italo. **As seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da USP, 2003.

COELHO NETTO, José Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 1997.

\_\_\_\_\_. **A cultura e seu contrário**: cultura, arte e política pós-2001. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2008.

\_\_\_\_\_. Direito cultural no século XXI: expectativa e complexidade. Direitos culturais: um novo papel. **Revista Observatório Itaú Cultural/ OIC**. São Paulo, n. 11, p. 6-14, 2011. Disponível em: [https://issuu.com/itaucultural/docs/observatorio\\_11](https://issuu.com/itaucultural/docs/observatorio_11). Acesso em: 16 set. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 01 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 31 out. 2016.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). In: **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

DALLA ZEN, Laura Habckost. **O dispositivo pedagógico da arte**. 2011. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

\_\_\_\_\_. Formação cultural de professores. In: DALLA ZEN, Laura H. (org.). **Linguagens artístico-culturais I**. Coleção EaD. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2013, p. 9-14.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

\_\_\_\_\_. Os intercessores. In: **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013a, p. 155-172.

\_\_\_\_\_. Rachar as coisas, rachar as palavras. In: **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013b, p. 109-121.

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

DVORKIN, Ronald. O que é uma vida boa? **Revista Direito GV**. São Paulo, v. 7, n. 2, p. 607-616, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v7n2/a10v7n2.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2016.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1969.

FABRIS, Eli; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Constituição de um *ethos* de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**. São Leopoldo (RS), v. 19, n. 1, p. 77-87, 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.07/4574>. Acesso em: 23 out. 2016.

FERREIRA, Maurício dos Santos. **Espetacularização da carreira docente: prêmio professores do Brasil** como prática da economia da educação. 2015. 245f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas (SP), v. 114, p. 197-223, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 49-71.

\_\_\_\_\_. Na companhia de Foucault: multiplicar acontecimentos. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 215-227, 2004. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25427/14753>. Acesso em: 03 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.) **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 117-140.

\_\_\_\_\_. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 14, n. 40, p. 93-101, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Cinema e Pedagogia: uma experiência de formação ético-estética. **Revista Percursos**. Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 139-152, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2290/1739>. Acesso em: 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Arte, pensamento e criação de si em Foucault: breve ensaio. **Currículos sem Fronteiras**. v. 15, n. 3, p. 945-955, set./dez. 2015. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/fischer.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2016.

\_\_\_\_\_.; MARCELLO, Fabiana. Pensar o outro no cinema: por uma ética das imagens. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 13-29, 2016. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24577/17557>. Acesso em: 02 dez. 2016.

FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 15, n. 43, p. 7-20, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a02v15n43.pdf>. Acesso em: 22 maio 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **O dossier: últimas entrevistas**. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. Soberania e disciplina. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999a, p. 179-191.

\_\_\_\_\_. Nietzsche, a genealogia e a história. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999b, p. 15-37.

\_\_\_\_\_. Verdade e poder. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999c, p. 1-14.

\_\_\_\_\_. O que é um autor? In: **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 264-298.

\_\_\_\_\_. A vida dos homens infames. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos IV**. Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 203-222.

\_\_\_\_\_. **O poder psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

\_\_\_\_\_. O cuidado com a verdade. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos V**. Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a, p. 240-251.

\_\_\_\_\_. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos V**. Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b, p. 264-287.

\_\_\_\_\_. O que são as Luzes? In: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos II**. Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 335-351.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (FVC). **Estudos & Pesquisas Educacionais** – n. 1. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II: complementos e índice.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Petrópolis (RJ): Vozes. Bragança Paulista (SP): Editora Universitária São Francisco, 2015.

GARCIA, Maria Manuela. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. **Educação Unisinos.** São Leopoldo (RS), v. 19, n. 1, p. 57-67, 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2015.191.05/4572>. Acesso em: 20 set. 2016.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GORCZEWSKI, Clovis; MARTIN, Nuria Bellosso. **A necessária revisão do conceito de cidadania: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática [e-book].** Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2011.

GUEDES, Betina Silva; DALLA ZEN, Laura Habckost. Experiências estéticas: provocações acerca da formação de professores. **Caderno Pedagógico.** Lajeado (RS), v. 12, n. 2, p. 68-80, 2015. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/viewFile/959/947>. Acesso em: 14 jun. 2016.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir.** Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez.1997.

HERMANN, Nadja. **Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

ICLE, Gilberto. Vontade de presença, vontade de corpo: para pensar o teatro brasileiro contemporâneo. **Sala Preta: PPGAC.** São Paulo, v. 13, n. 2, p. 180-192, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/viewFile/69087/71532>. Acesso em: 01 dez. 2016

IMBERNÓN, Francisco. **La formación del profesorado**. Barcelona (ES): Paidós, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Perfil dos Estados e dos Municípios Brasileiros: Cultura: 2014/IBGE**. Coordenação de População e Indicadores Sociais Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

JAEGER, Werner. **Paideia: A Formação do Homem Grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JASMIN, Marcelo. Apresentação: Efeitos de uma intensa presença. In: GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010, p. 7-12.

JAY, Martin. **Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRAMER, Sônia. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas (SP): Papyrus, 1998.

LAAKSONEN, Annamari. O direito de ter acesso à cultura e dela participar como características fundamentais dos direitos culturais. **Revista Observatório Itaú Cultural/ OIC**. São Paulo, n. 11, p. 49-60, 2011. Disponível em: [https://issuu.com/itaucultural/docs/observatorio\\_11](https://issuu.com/itaucultural/docs/observatorio_11). Acesso em: 16 set. 2016.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul (RS), v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/2444/1898>. Acesso em: 23 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LEITE, Maria Isabel. Experiência estética e formação cultural: discutindo o papel das cidades e de seus equipamentos culturais. In: MAKOWIECKY, Sandra; RAMALHO e OLIVEIRA, Sandra (orgs.). **Ensaio em torno da arte**. Chapecó, SC: Argos, 2008, p. 55-74.

LEMINSKY, Paulo. **Caprichos e relaxos**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. **Toda poesia/ Paulo Leminsky**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LISPECTOR, Clarice. **De corpo inteiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOPES, João Teixeira. Da democratização da Cultura a um conceito e prática alternativo de Democracia Cultural. **Revista Saber (e) Educar**. Porto (PO), n. 14, p. 1-13, 2009. Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/121/90>. Acesso em: 15 set. 2016.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista: artes, estéticas de si e subjetividades femininas**. 2005. 208f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_. Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Arizona (EUA), v. 21, n. 25, p. 1-22, 2013. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1145/1083>. Acesso em: 16 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. **Educação e Filosofia**. Uberlândia (MG), v. 28, n. 56, p. 643-658, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/14248/15314>. Acesso em: 03 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. No prelo.

MARTINS, Mirian Celeste. Arte na Pedagogia. In: XXII Congresso da Federação de Arte-educadores do Brasil (CONFAEB), 2012, São Paulo. **Anais do XXII Congresso da Federação de Arte-educadores do Brasil: Arte/Educação: corpos em trânsito**. São Paulo: UNESP/ Instituto de Artes, 2012. v. 1. p. 1-19. Disponível em: <http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br/>. Acesso em: 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas: um foco sobre cultura e arte. In: III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE), 2016, Águas de Lindóia. **Anais [do] III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. São Paulo: UNESP/Prograd, 2016. v. 3. p. 2649-2659. Disponível em: [http://200.145.6.217/proceedings\\_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6509.pdf](http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6509.pdf). Acesso em: 01 nov. 2016.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MINISTÉRIO DA CULTURA (MinC). **Cultura em números: anuário de estatísticas culturais**. Brasília: Minc, 2009.

\_\_\_\_\_. **Mais Cultura**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/mais-cultura>. Acesso em: 28 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Ação conjunta:** universalizar cultura e arte nas escolas. Brasília, 2015a. Disponível em: [http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset\\_publisher/OiKX3xlR9iTn/content/acao-conjunta-universalizar-cultura-e-arte-nas-escolas/10883](http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xlR9iTn/content/acao-conjunta-universalizar-cultura-e-arte-nas-escolas/10883). Acesso em: 28 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Universidade das Culturas debate relação entre cultura e educação.** Brasília: 2015b. Disponível em: [http://www.cultura.gov.br/o-dia-a-dia-da-cultura/-/asset\\_publisher/waaE236Oves2/content/universidade-das-culturas-debate-relacao-entre-cultura-e-educacao/10883](http://www.cultura.gov.br/o-dia-a-dia-da-cultura/-/asset_publisher/waaE236Oves2/content/universidade-das-culturas-debate-relacao-entre-cultura-e-educacao/10883). Acesso em: 28 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural.** Brasília, 2015c. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/sefac-secretaria-de-educacao-e-formacao-artistica-e-cultural>. Acesso em: 28 out. 2016.

MÖLLMANN, Andrea Dorothee Stephan. **O legado da *Bildung*.** 2011. 89f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2011.

MOMOLI, Daniel; EGAS, Olga. A dimensão estética na formação dos pedagogos. **Trama Interdisciplinar.** São Paulo, v. 6, n. 2, p. 59-74, 2015. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/viewFile/8341/5398>. Acesso em: 01 dez. 2016.

NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. Estética e arte na formação do professor da educação básica. **Revista Lusófona de Educação.** Lisboa (PO), v. 17, n. 17, p. 103-121, 2011.

\_\_\_\_\_. A estética na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1021-1040, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência.** São Paulo: Hemus, 1981.

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

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

\_\_\_\_\_. Formação cultural: questões teóricas. **Salto para o Futuro.** v. 07, p. 8-13, 2010. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/10343907-formacaocultural.pdf>. Acesso em: 08 out. 2016.

NÓVOA, António. **A escola e a cidadania:** apontamentos incómodos. Lisboa, PO: Universidade de Lisboa, 2006, p. 1-13. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4811/1/9729604894.pdf>. Acesso em: 23 maio 2016.

OHLWEILER, Mariane Inês. **No labirinto da transmissão: a herança do conceito de autoridade.** 2014. 194f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Genebra, 1948. Disponível em: [unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf). Acesso em 16 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.** Genebra, 1966. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm). Acesso em: 16 set. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

\_\_\_\_\_. **Declaração universal sobre a diversidade cultural.** 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2016.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão.** Campinas, SP: Papyrus, 2004.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **A impostura do mestre.** Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008b.

PEREIRA, Marcos Villela. Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación.** [online]. n. 47/5, p. 1-12, 2008a. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2157Villela.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação.** Lisboa (PO), v. 18, p. 111-124, 2011. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2566/1990>. Acesso em: 01 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições.** Campinas (SP), v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/12.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor.** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

\_\_\_\_\_; RATTO, Cleber Gibbon. Políticas públicas em educação e o alastramento da má consciência. **Revista Teoria e Prática da Educação.** Maringá (PR), v. 11, n. 2, p.

127-134, 2008. Disponível em: [http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n2/001-artigo\\_marcos-127-134.pdf](http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n2/001-artigo_marcos-127-134.pdf). Acesso em: 21 abr. 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRADO, Adélia. **Bagagem.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

PUCCI, Bruno. **Filosofia Negativa e Educação: Adorno.** Texto digitalizado, s/d. Disponível em: <http://www.unimep.br/~bpucci/filosofia-negativa-e-educacao-adorno.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2016.

QUEIROZ, João Paulo; MARTINS, Mirian Celeste. Arte e educação, Portugal e Brasil: é preciso inovar na formação de educadores. **Anais do Encontro Regional do InSEA.** Lisboa, Culturgest, 2015, p. 478-486. Disponível em: <https://arteducation15.files.wordpress.com/2015/02/joc3a3o-paulo-queirozmirian-celeste-martins.pdf>. Acesso em 05 out. 2016

RODRIGUES, David. **O Coador dos Dias. The Days Strainer.** Lisboa, PO: Edição David Rodrigues, 2012.

SACRISTÁN, José G. **Tendências investigativas na formação de professores.** Tradução e transcrição de José Carlos Libâneo, 1996. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SENNETT, Richard. **A cultura no Novo Capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Frederico A. Barbosa da. **Economia e Política Cultural: acesso, emprego e financiamento [e-book].** Brasília: Ministério da Cultura, 2007.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **[Discurso]** 4 out. 2003 na abertura da 4ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u54086.shtml>. Acesso em: 15 set. 2016.

SILVA, Sílvia Maria Cintra da; ALMEIDA, Célia Maria de Castro; FERREIRA, Sueli. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vygotsky na discussão do tema. **Psicologia em estudo.** Maringá (PR), v. 16, n. 2, p. 219-228, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a05v16n2.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. O professor da Educação Básica no Brasil. **Educar em Revista**. Curitiba (PR), n. 48, p. 53-74, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a05>. Acesso em: 23 maio 2016.

TRAVERSINI, Clarice Salette; BUAES, Caroline Stumpf. Como discursos dominantes nos espaços da educação atravessam práticas docentes? **Revista Portuguesa de Educação**. Braga (PO), v. 22, n. 2, p. 141-158, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28289/000749251.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 nov. 2016.

UNISINOS. **O conceito de competência e seus desdobramentos didático-pedagógicos na Unisinos**. 2006. Disponível em: <http://unisinos.br/blogs/formacao-docente/files/2013/01/Ensino-por-competencias-na-Unisinos.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

VARGAS, Juliana Ribeiro de. **O que ouço me conduz e me produz?** A constituição de feminilidades de jovens contemporâneas no espaço escolar da periferia. 2015. 196f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2015.

VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de.; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Experiências estéticas na docência: o cinema como dispositivo formativo. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 20, n. 42, p. 405-420, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/11626/8181>. Acesso em: 06 dez. 2016

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 23, p. 5-15, 2003, Maio/Jun/Jul/Ago. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>. Acesso em: 29 maio 2016.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. O método indiciário: uma resenha da obra de Ginzburg e reflexões acerca de sua crítica à obra de Foucault. **Contrapontos**. Itajaí (SC), v. 6, n. 1, p. 179-183, 2006. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/859/711>. Acesso em: 17 maio 2016.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Gabriela Teixeira et al. A utilização da ideia de “empoderamento” em políticas públicas e ações da sociedade civil. **Cadernos Gestão Social**. Salvador, v.2, n.1, p. 135-148, 2009. Disponível em: [http://www.periodicos.adm.ufba.br/index.php/cgs/article/view/63/pdf\\_8](http://www.periodicos.adm.ufba.br/index.php/cgs/article/view/63/pdf_8). Acesso em: 30 nov. 2016.

VILANOU, Conrad. De la Paideia a la Bildung: hacia una pedagogía hermenéutica. **Revista Portuguesa da Educação**. Minho (PO), vol. 14, n. 2, p. 1-27, 2001. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37414210.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2016.

WEIBERG, Caroline. **O que pode a arte?** Relações entre experiência e aberturas à alteridade. 2016. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2016.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

XAVIER, Ismail. Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) Faz Pensar. Entrevista com Ismail Xavier. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/6683/3996>.

YAMASHIRO, Carla Regina Caloni. **A emergência da necessidade formativa docente no campo discursivo da formação de professores no Brasil**. 2014. 261f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologias, UNESP, Presidente Prudente (SP), 2014.

## **APÊNDICE**

## APÊNDICE A

 <b>UNISINOS</b>	<b>ATIVIDADE ACADÊMICA: Linguagens Artístico-culturais I</b>
<b>Ano/Sem:</b> 2016/1 <b>Professor:</b> Laura Habckost Dalla Zen	<b>Horário:</b> 53 <b>E-mail:</b> hzen@unisinós.br
<b>PORTFÓLIO EXPERIÊNCIAS CULTURAIS - GRAU B</b>	

O portfólio será composto por três experiências culturais vividas pela(o) aluna(o) durante o semestre, além da saída de campo. Contemplará, portanto, quatro atividades, as quais deverão estar relacionadas às linguagens trabalhadas na Atividade Acadêmica: Patrimônio Cultural; Artes Visuais; Música; Teatro; e Dança. No portfólio, deverá constar:

- Nome do *produto ou ação cultural*
- Data e local
- Breve sinopse do mesmo
- Registro (foto, matéria de jornal, internet, etc.)
- Análise da experiência cultural: deve ser registrado em primeira pessoa e conter informações que deem conta do momento vivenciado. Para tanto, deverão ser observadas a escolha e relevância dos aspectos mencionados em relação ao processo de formação pessoal e profissional. O relato deve conter impressões pessoais sobre a experiência, aprendizagens, avanços, mas também dúvidas e desconfortos, se for o caso. Por se tratar de um portfólio, é possível incluir qualquer material que venha a contribuir para a descrição: letra de música, poema, imagens, etc.

**Critérios de avaliação:** observar parâmetros de textualização, normas técnicas e variedade padrão da língua; é preferível não empregar itens, atentar para a organização frasal, a clareza e a coesão entre as ideias, bem como para a adequação gramatical do texto; articulação com os textos trabalhados em aula; análise entre proposta/vivência e preparo para o exercício da profissão.

**Horas complementares: 36h**

## APÊNDICE B

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A pesquisa intitulada *O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente*, desenvolvida pela doutoranda **Laura Habckost Dalla Zen**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, tem como objetivo compreender como as experiências com a cultura produzem efeitos nos modos de ser e de agir de futuras pedagogas, na medida em que constituem processos de formação para os quais o sujeito se dispõe. Essa investigação está sendo desenvolvida sob orientação da **Profª Drª Rosa Maria Bueno Fischer**.

A sua adesão à pesquisa é totalmente voluntária e consistirá na participação em três encontros, de duas horas cada, os quais reunirão outras alunas do curso de Pedagogia. Os encontros, por sua vez, serão gravados e as conversas transcritas para fins da pesquisa.

Os dados coletados estarão sob sigilo ético. Os nomes das participantes não serão mencionados nem na Tese, nem em qualquer apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Sua participação é de fundamental importância para a investigação que está em curso e, desde já, agradeço a colaboração.

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informada:

- Dos objetivos e procedimentos da pesquisa;
- De que nenhuma participante será identificada, sendo mantido o caráter confidencial e anônimo das informações. Assim sendo, as informações e gravações estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado;
- De que as informações serão usadas, unicamente, para fins de pesquisa;
- Da garantia de receber esclarecimentos a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa.

---

Assinatura da pesquisadora

---

Assinatura da participante

Porto Alegre, 19 de julho de 2016.

## **ANEXO**

## ANEXO A

Tabela 1 – Proporção de professores, segundo frequência a eventos culturais

Tipo de evento	Frequência a eventos culturais					Total
	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Algumas vezes por ano	Uma vez no passado	Nunca	
Museus	0,9	4,1	50,4	29,8	14,8	100,0
Teatro	1,6	7,1	52,2	21,8	17,4	100,0
Exposições em centros culturais	1,8	8,7	66,1	14,8	8,6	100,0
Cinema	5,8	20,4	49,2	16,0	8,6	100,0
Fitas de vídeos	33	32,1	28,0	3,0	4,0	100,0
Shows de rock	0,5	2	15,9	19,0	62,7	100,0
Shows de música popular ou sertaneja	3,5	8,9	46,0	20,0	21,6	100,0
Concerto de música erudita ou ópera	0,7	1,7	15,1	20,5	62,1	100,0
Shows de música popular ou sertaneja	9,9	18,1	41,7	15,4	15,0	100,0
Estádios esportivos	4	7	26,3	24,0	38,7	100,0
Clubes	11	16,4	43,2	16,1	13,3	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

## ANEXO B

Tabela 2 – Proporção de professores, por renda familiar mensal, segundo frequência a eventos culturais

Eventos culturais	Frequência	Renda familiar mensal					Total
		Até 2 salários mínimos	Mais de 2 a 5 salários	Mais de 5 a 10 salários	Mais de 10 a 20 salários	Mais de 20 salários	
Museus	Uma vez por semana	1,0	1,0	1,0	0,7	0,4	0,9
	Uma vez por mês	3,8	3,6	3,6	4,4	5,1	3,9
	Algumas vezes por ano	29,8	42,5	51,3	59,2	64,1	50,4
	Uma vez no passado	25,0	29,0	32,3	29,3	26,1	30,0
	Nunca	40,4	23,9	11,8	6,3	4,3	14,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Cinema	Uma vez por semana	1,9	3,7	5,1	8,1	13,7	5,8
	Uma vez por mês	7,0	12,7	19,3	27,7	38,6	20,0
	Algumas vezes por ano	31,0	45,0	53,9	53,4	41,9	49,4
	Uma vez no passado	28,2	23,9	15,9	8,1	4,3	16,2
	Nunca	31,9	14,6	5,7	2,8	1,4	8,5
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Shows de rock	Uma vez por semana	0,5	0,4	0,5	0,6	0,4	0,5
	Uma vez por mês	1,0	1,8	1,5	2,9	2,6	2,0
	Algumas vezes por ano	8,8	14,6	15,6	18,0	18,8	15,8
	Uma vez no passado	10,3	13,6	20,4	23,2	26,6	19,1
	Nunca	79,4	69,5	61,9	53,3	51,7	62,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Exposições em centros culturais	Uma vez por semana	1,0	1,7	2,1	2,0	0,7	1,9
	Uma vez por mês	6,3	7,7	8,3	9,7	10,9	8,5
	Algumas vezes por ano	49,8	59,7	69,4	69,9	73,7	66,1
	Uma vez no passado	17,9	16,4	14,6	14,0	11,7	15,0
	Nunca	25,1	14,4	5,5	4,4	2,9	8,5
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Teatro	Uma vez por semana	0,5	1,6	1,7	1,5	1,1	1,5
	Uma vez por mês	3,9	6,5	5,9	8,0	12,7	6,9
	Algumas vezes por ano	31,7	43,0	54,0	61,2	64,1	52,2
	Uma vez no passado	19,0	21,4	24,2	21,7	15,2	22,0
	Nunca	44,9	27,4	14,3	7,6	6,2	17,3
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

## ANEXO B

Tabela 3 – Proporção de professores, por renda familiar mensal, segundo frequência a eventos culturais/ continuação

Eventos culturais	Frequência	Renda familiar mensal					Total
		Até 2 salários mínimos	Mais de 2 a 5 salários	Mais de 5 a 10 salários	Mais de 10 a 20 salários	Mais de 20 salários	
Fitas de vídeo	Uma vez por semana	22,4	29,2	33,7	36,5	40,1	33,0
	Uma vez por mês	28,3	34,2	32,6	30,4	30,3	32,2
	Algumas vezes por ano	32,7	27,2	28,7	27,8	27,4	28,2
	Uma vez no passado	5,4	4,2	2,5	2,5	1,1	3,0
	Nunca	11,2	5,2	2,5	2,8	1,1	3,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Estádios esportivos	Uma vez por semana	3,9	5,3	3,5	3,3	5,5	4,1
	Uma vez por mês	8,3	8,3	6,6	5,7	6,9	7,0
	Algumas vezes por ano	33,0	27,5	27,1	24,7	23,3	26,7
	Uma vez no passado	20,4	22,7	24,9	26,0	22,5	24,2
	Nunca	34,5	36,2	38,0	40,2	41,8	38,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Clubes	Uma vez por semana	5,8	7,6	10,7	14,5	18,2	11,0
	Uma vez por mês	13,1	16,7	16,6	15,4	18,5	16,3
	Algumas vezes por ano	42,2	43,5	44,2	43,5	38,2	43,4
	Uma vez no passado	18,4	16,2	16,4	16,4	13,8	16,3
	Nunca	20,4	16,0	12,0	10,2	11,3	13,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Concerto de músicas eruditas e óperas	Uma vez por semana	0,5	0,5	0,9	0,6	0,0	0,7
	Uma vez por mês	0,5	1,1	1,8	2,2	1,5	1,6
	Algumas vezes por ano	4,8	9,5	14,8	20,3	27,5	14,9
	Uma vez no passado	9,1	14,6	21,8	26,1	28,6	20,6
	Nunca	85,1	74,3	60,7	50,7	42,5	62,2
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Danceteiras, bailes, bares com música ao vivo	Uma vez por semana	8,6	9,3	9,2	11,6	11,7	9,9
	Uma vez por mês	13,9	17,5	18,5	18,8	20,8	18,2
	Algumas vezes por ano	39,7	40,9	43,2	41,9	38,3	41,8
	Uma vez no passado	14,4	16,8	14,4	16,2	14,2	15,5
	Nunca	23,4	15,5	14,7	11,5	15,0	14,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Shows de música popular ou sertaneja	Uma vez por semana	3,4	4,1	3,5	2,9	2,6	3,5
	Uma vez por mês	8,7	9,2	8,5	8,4	9,9	8,8
	Algumas vezes por ano	34,0	47,1	47,9	46,6	41,9	46,4
	Uma vez no passado	18,0	18,4	18,4	20,9	20,6	19,9
	Nunca	35,9	21,2	21,2	21,2	25,0	21,5
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

## ANEXO C

Tabela 4 – Consumo cultural por escolaridade

<b>Consumo cultural por escolaridade</b> Em percentual							
<b>Escolaridade</b>	Jornal	TV aberta	TV por assinatura	Revista	Cinema	Internet	Rádio
Sem estudo	10,0	91,0	1,4	13,0	0,9	0,17	62,0
Primeiro grau inc.	19,0	91,0	4,5	29,0	4,1	8,2	62,0
Primeiro grau comp.	35,0	92,0	6,8	37,0	4,0	11,0	63,0
Segundo grau	44,0	91,0	13,0	50,0	12,0	31,0	62,0
Superior	68,0	85,0	40,0	72,0	34,0	69,0	59,0
M/D/MBA	73,0	79,0	42,0	79,0	46,0	86,0	53,0

Fonte: MinC, Cultura em Números, 2009.

Tabela 5 – Consumo cultural por renda

<b>Consumo cultural por renda</b> Em percentual							
<b>Renda</b>	Jornal	TV aberta	Revista	Cinema	Internet	Rádio	
R\$ 4.500 ou mais	79,0	74,0	57,0	81,0	45,0	83,0	67,0
Entre R\$ 3.000 e R\$ 4.499	69,0	82,0	41,0	75,0	36,0	71,0	56,0
Entre R\$ 2.400 e R\$ 2.999	70,0	88,0	30,0	71,0	30,0	68,0	55,0
Entre R\$ 2.100 e R\$ 2.399	69,0	88,0	30,0	65,0	28,0	61,0	66,0
Entre R\$ 1.800 e R\$ 2.099	60,0	91,0	22,0	67,0	20,0	56,0	62,0
Entre R\$ 1.500 e R\$ 1.799	63,0	92,0	27,0	61,0	21,0	50,0	64,0
Entre R\$ 1.200 e R\$ 1.499	54,0	91,0	23,0	58,0	17,0	42,0	61,0
Entre R\$ 900 e R\$ 1.199	49,0	89,0	16,0	53,0	14,0	38,0	63,0
Entre R\$ 600 e R\$ 899	41,0	89,0	11,0	42,0	12,0	28,0	60,0
Entre R\$ 300 e R\$ 599	31,0	90,0	5,9	36,0	7,6	15,0	62,0
Entre R\$ 150 e R\$ 299	29,0	90,0	7,8	38,0	11,0	17,0	65,0
Menos de R\$ 150	27,0	92,0	12,0	41,0	12,0	25,0	62,0

Fonte: MinC, Cultura em Números, 2009.