



CULTURA COMO "NECESSIDADE FORMATIVA DOCENTE"

Laura Habckost Dalla Zen*

 <http://orcid.org/0000-0002-7762-1855>

Resumo: O artigo tem como foco as relações entre cultura e formação de professores, ao analisar sob que condições o acesso aos bens culturais se configura, hoje, como uma "necessidade formativa docente". Discute, igualmente, de que modo essa suposta "necessidade" aparece construída em uma trama discursiva que orienta a formação do professor. Os movimentos teórico-metodológicos compreenderam a revisão de dados históricos em uma perspectiva de inspiração genealógica, aliada à análise foucaultiana do discurso. Os estudos desenvolvidos, por sua vez, apontam para o fato de que a especial atenção dada à formação cultural de professores só é possível pelo fato de esse discurso, atualmente, multiplicar-se em diferentes espaços de enunciação, dentre os quais se privilegiaram, na análise, as pesquisas acadêmicas na área. Essa evidência, em particular, compõe uma discursividade que, embora não homogênea, opera a favor da legitimação da ideia de um professor que "deve" formar-se culturalmente.

Palavras-chave: Cultura. Formação de professores. Formação cultural de professores. Necessidade formativa docente. Análise do discurso.

INTRODUÇÃO

Formação cultural de professores: o que é formação cultural? O que é cultura? Formação cultural de professores: lugar de ampliar repertório, acessar a cultura erudita, o que de melhor teria produzido a humanidade? Formação cultural de professores, afinal: que discurso é esse que integra experiências culturais à formação docente? Como ele se dispersa em espaços de enunciação que, de algum modo, orientam a carreira do professor?

À primeira vista, em uma incursão que transita pelo senso comum, nota-se a tendência em associar a formação cultural de professores às ideias de progresso, evolução, educação e razão, ao pressupor-se a existência de um conjunto de bens culturais hierarquicamente supe-

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em Educação pela UFRGS. Especialista em Gestão Cultural pela Universidade Carlos III de Madrid. *E-mail:* hzen@unisinos.br

rior e, portanto, de um conjunto de tradições, conhecimentos e obras artísticas que, *a priori*, deveria ser acessado por todos, entre eles e, sobretudo, pelos professores. Isso ocorre porque, entre outros aspectos, o perfil de quem opta pela docência hoje, no Brasil, acaba por legitimar o aparato discursivo que inscreve os professores como carentes de formação cultural.

Entretanto, conceber essa formação como uma "necessidade formativa docente" implica, a um só tempo, tomá-la em sua irrupção histórica ao mesmo tempo que são mobilizadas noções cujos sentidos são complexos e escorregadios (formação, cultura, entre outras) – tal como sugerido pelas indagações iniciais. Assim, antes de mais nada, o tema convida a uma retomada desse percurso, bem como dos meandros conceituais que o envolvem.

Nessa direção, então, o artigo volta-se ao discurso da formação cultural de professores propriamente dito. Em articulação ao enunciado "necessidade formativa docente", situa-se o discurso, historicamente, em especial no campo da formação de professores; em seguida, apresenta-se como essa suposta "necessidade" é construída, ao lançar luz sobre um espaço social que, de alguma maneira, orienta a carreira docente, qual seja: as pesquisas acadêmicas; por fim, procura evidenciar as tramas e camadas discursivas inerentes ao discurso sobre formação cultural de professores.

CULTURA, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO: DOS MEANDROS CONCEITUAIS

O discurso sobre formação cultural de professores põe em movimento, notadamente, as noções de cultura e formação. Assim, na medida em que ele se legitima como acontecimento discursivo, faz-se necessário estabelecer o que poderíamos chamar de "estacas conceituais", no sentido de compreender de que forma essas noções atravessam, atualmente, o campo pedagógico. O que é formação cultural? O que é cultura? Essas perguntas, elencadas inicialmente, levam-nos a percorrer terrenos conflituosos, em que aquelas estacas, ainda que supostamente fixadas, permanecem instáveis. Porém, operar com esse tema no campo da educação exige uma "tomada de decisão", no sentido definido por Ludwig Wittgenstein (2009)¹. Isto é, não se trata de estabelecer sentidos fechados, neste caso, para as palavras "cultura" e "formação", mas, sim, de inscrevê-las de um modo particular e, com isso, permitir-se fazer algum juízo de valor.

No que se refere à ideia de cultura especificamente, 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 Zygmunt

1 - Na ideia de jogo de linguagem proposta pelo autor, o significado das palavras utilizadas em um ato linguístico depende, principalmente, da forma como elas são tomadas em um determinado contexto, ou seja, "o significado de uma palavra é seu uso na linguagem" (WITTGENSTEIN, 2009, p. 38).

Bauman (2012, p. 89), três discursos que fazem o conceito de cultura oscilar em direções distintas, evidenciando seu caráter polissêmico:

Em função de circunstâncias históricas não muito relevantes para nosso tema, o termo "cultura" foi incorporado a três *univers du 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.

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. Quando se fala, por exemplo, "'o fulano não tem cultura' ou 'o sicrano é culto', há uma clara referência a esse entendimento" (DALLA ZEN, 2013, p. 11). O mesmo ocorre quando, repetidas vezes, enfatiza-se "a 'transmissão de cultura' como principal função das instituições educacionais" (BAUMAN, 2012, p. 90).

Sob essa ótica, há um ideal de ser humano a ser alcançado, e a cultura refere-se ao esforço consciente, intencional e prolongado de 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 (2012, p. 94), a *paideia* grega abranja "muito mais que qualquer outro termo que utilizarmos para expressar nossa forma de dividir o *continuum* do ser". Mais do que remeter, portanto, à *paideia*, 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 (2012) de "conceito diferencial" e denominada, também, "conceito particularis-

ta" 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).

O conceito diferencial concebe a cultura como o principal distintivo da condição humana. Não se trata, assim, de olhar para o diferente como um "desvio do padrão normal", mas, conforme defendido por pensadores alemães², 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 pelo próprio autor:

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 (BAUMAN, 2012, p. 125).

Costumamos, porém, empregar a noção de "choque cultural" como 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", entre outras. 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, p. 127).

Ou seja, para Bauman (2012, p. 130), o conceito diferencial mais justifica a suposta auto-identidade 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". 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.

2 - Entre eles, cabe destacar o filósofo Friedrich Hegel, para quem a cultura correspondia ao conjunto organizado dos vários modos de vida de uma sociedade, incluindo, assim, as artes, a política, a linguagem, a religião e o trabalho.

Em sua forma simplificada, o conceito genérico implica 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, tudo leva a crer que faltam "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, grifo nosso).

Resta, assim, a pergunta: se tudo é cultura, se ela é vista como uma das condições constitutivas da existência, como pensar teoricamente "formação cultural"? Concebendo a cultura mediante um viés hierárquico, particularista? Por essas questões, sublinha-se a importância de se tomar uma posição quando o termo cultura é mobilizado no discurso sobre "formação cultural de professores". Isso não significa, contudo, ignorar a polissemia do conceito, pelo contrário, trata-se, justamente, de considerá-la na análise do discurso em foco. Ou seja, a partir do entendimento de que o discurso não é neutro e tampouco homogêneo, é fundamental considerar as várias concepções de cultura que circulam no discurso que vincula experiências culturais à formação docente, tal como será discutido adiante, quando será abordada uma dentre as evidências dessa discursividade.

O mesmo vale ao atentarmos para os múltiplos significados da palavra formação. Inscrevê-la como conceito na contemporaneidade pressupõe, à primeira vista, fragmentá-la: formação humana, formação profissional, formação continuada, formação em serviço e, no que interessa ao artigo, formação cultural. Desse modo, é igualmente desafiador tomar o conceito de formação em uma acepção genérica e abrangente, na medida em que, sobretudo nos dias de hoje, ele tende a aparecer "a serviço de", e não propriamente como condição precípua e permanente do sujeito. Talvez por isso haja pesquisadores do campo da educação que têm investido em recuperar elementos da *paideia* e da *bildung* como tentativa de preencher as lacunas abertas pelo domínio da racionalidade instrumental.

Para Richard Sennett (2006), nessa racionalidade, que, além de instrumental, opera em uma lógica neoliberal, apenas um tipo de ser humano seria capaz de prosperar: o sujeito flexível. Afinal, qual seria a "função" e mesmo o sentido de um sujeito aspirante ao "tipo ideal intimamente coerente e claramente definido" (JAEGER, 1995, p. 24), aludido pela *paideia* grega, 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 de formação" parece ser outra: a de munir-se dos saberes em voga, cuja "utilidade" tende a esvaír-se no primeiro raiar do sol.

Sobre isso, é interessante notar que o discurso acerca da formação cultural de professores emerge no cenário instável e fragmentado hoje estabelecido. Portanto, embora, por vezes, ele até mesmo descolonize uma ideia de formação relacionada à capacidade do indivíduo em adaptar-se às mudanças sociais e às novas expectativas, em especial, do mundo do trabalho, ele igualmente a reforça, ao aparecer imbricado, por exemplo, ao discurso sobre profissiona-

lização docente. Para Stephen Ball (2005), o contexto da racionalidade técnica oferece contornos especiais a esse profissionalismo que, mais do que criar a necessidade de ampliação da formação do professor para além da formação inicial, estaria reduzido à obediência a regras exógenas e relegado a uma cultura e gestão de desempenho (*performance*).

Nesse sentido, como advertiu Foucault (1999), é preciso aceitar que a historicidade se caracteriza, antes de tudo, por ser belicosa, como campo de lutas em torno da imposição de sentidos. Embora a palavra cultura, pelo próprio brio que a envolve, sugira contornos emancipatórios ao designar um certo tipo de formação, essa mesma palavra, como visto há pouco, não cessa de oscilar em diferentes direções. De qualquer modo, a despeito da heterogeneidade característica de todo discurso (nesse caso, ratificada, entre outros aspectos, pelos múltiplos sentidos evocados pelas noções de cultura e formação), suas condições de emergência lhe conferem algumas particularidades. Portanto, ainda que emaranhada nessa heterogeneidade discursiva, a ideia de formação cultural é, na acepção foucaultiana, uma verdade deste mundo e, por essa razão, demanda ser interpelada como tal.

CULTURA COMO "NECESSIDADE FORMATIVA DOCENTE": DAS VERDADES DESTA MUNDO

Falar em formação cultural de professores é falar em formação de formadores e, assim sendo, implica discorrer sobre o investimento naquele sujeito que, com a licença poética de Leibniz, faz dançar os ursos³. 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". Entre 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 apareçam, como conteúdos concretos, no tempo e no espaço" (FOUCAULT, 2010, p. 98), é possível conceber a materialidade do discurso sobre formação cultural de professores, precisamente, como conteúdos atravessados, nesse caso, pela "necessidade formativa docente". Certamente, há outros enunciados que se associam ao discurso em análise, entretanto, parece que a "necessidade" de formação, ao entrar na ordem do discurso sobre profissionalização docente no Brasil (YAMASHIRO, 2014), adquire uma potência que merece destaque.

3 - A frase atribuída ao pensador alemão Wilhelm Leibniz é precisamente: "A educação pode tudo: ela faz dançar os ursos".

Carla Yamashiro (2014, p. 120), em sua tese de doutorado, 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", da qual emergiria, nesse caso, o discurso que articula as artes e a cultura à formação de professores. No entanto, ainda que o foco da autora seja esse, interessa, aqui, particularmente, 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.

Essa década esteve marcada, principalmente no Brasil, como um período de grande descrédito em relação à escola e ao trabalho mesmo do professor. De modo a repensar um ensino que "desse conta" das complexidades da instituição escolar, merece destaque a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 –, que flexibilizou os currículos e elegeu temáticas transversais para compor sua estrutura, ao mesmo tempo que a academia se voltava 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. Uma vez que se apropriam das "palavras mágicas", eles, os docentes, seriam capazes de transformar sua prática pedagógica, "as condições da escola, da educação e da sociedade" (ASSOCIAÇÃO, 2000, p. 9).

É diante desse cenário, situado em tempo e contexto singulares, especificamente a partir da década de 1990, no Brasil, que o estudo lança luz sobre tópicos relativos à temporalidade do discurso sobre formação cultural de professores. Trata-se de um discurso que, embora à primeira vista possa ser pensado para além das fronteiras nacionais, ganha contornos bastante distintos em outros lugares, especialmente ao considerarmos sua dispersão em países de origem anglo-saxônica. Em uma rápida pesquisa em bases de dados e *sites* de busca, constata-se que, nesses países, a ideia de formação cultural de professores⁴ aparece associada aos conceitos de interculturalidade e diversidade cultural. Assim sendo, trata-se de ênfases que diferem

4 - A pesquisa foi realizada utilizando os seguintes termos: *cultural teacher education*; *teacher education + culture*; e *culture competence + teacher*.

da noção mais comumente disseminada no Brasil (seja em pesquisas ou políticas públicas), que pressupõe um processo de formação mobilizado pela experiência com as artes e a cultura, ainda que não, necessariamente, excluindo os conceitos mencionados.

Essa constatação, de alguma maneira, faz ver o quanto as relações entre cultura e formação docente são produzidas a partir de urgências históricas distintas: enquanto no Brasil a urgência estaria em formar "para as artes e a cultura", em função, por exemplo, do perfil de quem opta pela carreira docente hoje, em outros países, a urgência residiria em formar "para outras culturas", estabelecida, possivelmente, pelos altos fluxos imigratórios desses locais. Ou seja, o discurso examinado responde a uma urgência histórica do contexto brasileiro, o que não significa, porém, que ele esteja circunscrito apenas a esse contexto. Tanto é que há a preocupação de como se formam professores "para as artes e a cultura" em diversos países; a diferença talvez seja o fato de essa formação, precisamente, não se constituir, para eles, uma "necessidade formativa docente".

É por essa razão que Foucault (2010) assinala que a descrição da função enunciativa coincide com a descrição das formações discursivas. Isto é, na medida em que esse enunciado "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 tanto para ele quanto para o campo discursivo que lhe é concernente. Desse modo, serão elencados alguns pontos estratégicos que estariam relacionados à emergência da ideia de cultura como "necessidade formativa docente", ainda que, com isso, não sejam estabelecidas relações diretas de causalidade.

Primeiro ponto: *ampliação do conceito de cidadania*. Em uma perspectiva mais ampla, 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" (GORCZEWSKI; 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 impedisse 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 se identifica uma 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" (GORCZEWSKI; MARTIN, 2011, p. 50). Assim, embora não seja intenção abordar a historicidade desse conceito, pensá-lo como descontinuidade, na medida em que ele instaura uma ruptura específica, é importante para entender a relação entre essa ruptura e a emergência do discurso sobre formação cultural de professores.

Certamente, o que dá tônus a essa ampliação é o entendimento de que "cidadão é aquele que tem direito a ter direitos" (GORCZEWSKI; MARTIN, 2011, p. 53), especificamente os 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 é sabido, são de longuíssimo prazo. Desse modo, é reconhecida, ainda hoje, uma indissociabilidade entre cidadania e direitos sociais, estes positivados, em âmbito internacional, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e detalhados, posteriormente, por meio do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1992)⁵.

Nesse sentido, pode-se 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, incluindo aí e, principalmente, o acesso à cultura como pressuposto de uma identidade cidadã. Esse conceito, pautado pela ideia de acessibilidade e "ligado à inclusão, representação e *promoção da cidadania*, [...] vem lentamente se transformando na fundamentação da maioria das políticas culturais" (LAAKSONEN, 2011, p. 49, grifo nosso).

De acordo com Annamari Laaksonen (2011), o acesso à cultura tem balizado grande parte dessas políticas, a partir da introdução de noções como direitos culturais e democratização da cultura. 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.

Passa-se, então, ao segundo ponto: *utopia de socializar a cultura moderna*. A estratégia privilegiada, hoje, por grande parte das políticas públicas culturais – oferecer condições de acessibilidade a bens dessa natureza – 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*" (CANCLINI, 2003, p. 155, grifo nosso), 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, nesse caso,

5 - O Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais é promulgado em 1966, embora entre em vigor somente dez anos depois. No Brasil, a ratificação do documento ocorre em 1992.

significaria não apenas acessar determinados bens, mas poder fruí-los com capacidade interpretativa. Identifica-se, portanto, uma centralidade do público na gênese dessa utopia, cuja raiz pode ser encontrada nas políticas culturais francesas dos anos 1960, fortemente enraizadas em uma concepção hierárquica de cultura.

Tal compreensão configura-se em conteúdo concreto de nosso tempo quando, por exemplo, pesquisadores do campo da educação veem em obras de arte universalmente consagradas um antídoto à produção da indústria cultural 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, quando se consideram as estratégias de democratização da cultura, a questão da acessibilidade – econômica, física e intelectual –, nos últimos vinte anos, esteve em evidência no âmbito das políticas públicas, acompanhando os contornos de uma sociedade dita inclusiva. O ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003, grifos nossos), 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*".

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

Ora, como ensina Foucault (2003, p. 206), esse breve fragmento de discurso carrega "fragmentos de uma realidade da qual fazem parte", 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" (SILVA, 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.

Terceiro e último ponto: *perfil dos professores brasileiros*. Em um cenário de "transbordamento da escola", tal como definido por António Nóvoa (2006), ao referir-se à acumulação de missões e conteúdos assumidos pela instituição ao longo do século XX, as escolas têm tomado para si, entre outros aspectos, "o encargo de oferecer experiências culturais para professores e alunos" (LEITE, 2005, p. 38). E é, precisamente, na dinâmica de escolarização de todas as crianças, 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 alunos e determinados bens culturais, na medida em que essa relação não estaria estabelecida no seio das camadas populares, agora escolarizadas. Assim, de modo a familiarizar crianças e jovens com um mundo cultural alheio ao seu cotidiano, tornou-se premente que as políticas de formação profissional atentassem para o desenvolvimento cultural e estético dos professores.

De alguma maneira, o investimento em ações dessa natureza é corroborado pelo próprio perfil dos professores brasileiros que, imbuídos de novas missões e novos conteúdos e, portanto, de novas "necessidades", se tornam sujeitos de um discurso que os coloca na posição de quem precisa também se formar culturalmente. Ao considerarmos suas experiências culturais, observa-se que elas se assemelham, em grande parte, às dos próprios estudantes (ALMEIDA, 2010), o que é evidenciado, por exemplo, pelo levantamento realizado em 2004 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

A pesquisa, mais do que indicar uma frequência relativamente baixa dos professores a eventos culturais, destaca que, quando se eleva a faixa de renda familiar do professor, há um aumento de sua participação na maioria dos eventos relacionados. Além disso, como esperado, as menores proporções de frequência a esses eventos estão nas menores faixas de renda familiar (ORGANIZAÇÃO, 2004). A tendência é uma maior adesão a atividades e equipamentos culturais entre pessoas com maior renda e níveis de escolarização mais elevados, indicando que "ser escolarizado é um dos traços que caracterizam o consumidor contumaz de bens culturais" (SILVA, 2007, p. 20).

A atual "*proletarização do magistério*"⁶, visibilizada "na deterioração de seu nível de renda e na insatisfação dos professores com o próprio *status social*" (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 186, grifo dos autores), 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. Além disso, aqueles que elegem a docência, hoje, pertencem, majoritariamente, às classes C e D, são egressos dos sistemas públicos de ensino e tiveram dificuldades de diferentes ordens

6 - "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, grifo dos autores).

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" (FUNDAÇÃO, 2010, p. 149).

Embora os dados apresentados possam ser colocados sob suspeita (afinal, eles partem de uma concepção bastante restrita do que seria cultura ou formação cultural), interessou, nessa última abordagem, o que esses dados produzem na ordem do discurso. Isto é, interessou apontar a mudança de perfil do professor brasileiro como uma das condições para a emergência de outras e novas "necessidades formativas docentes", entre elas, a de formação cultural.

FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES: DA EVIDÊNCIA DE UMA DISCURSIVIDADE

Com a intenção de abordar, pelo menos, uma evidência da discursividade que vincula experiências culturais à formação docente, elegeu-se para análise um espaço social que, ao constituir uma ampla e interligada rede de sentidos, orienta, de algum modo, a carreira do professor. A dispersão do discurso sobre formação cultural de professores, todavia, não estaria circunscrita ao espaço delineado, a saber: pesquisas acadêmicas acerca da temática. Trata-se, antes, de um movimento de visibilidade, de um levantamento quase jornalístico do presente, a fim de compreender, em alguma medida, como o tema da formação cultural entra em discurso no campo educacional.

Embora na década de 1990, no Brasil, *pesquisas acadêmicas* sobre o tema já referenciassem o lugar da cultura na formação docente, a tese de doutorado de Monique Nogueira (2008) configura-se como uma espécie de delimitação desse campo específico de estudo. Vale assinalar, entretanto, que essas pesquisas, inclusive as mapeadas neste artigo, partem de enfoques teórico-metodológicos distintos. Diante disso, optou-se por organizar essas produções acadêmicas em três agrupamentos, tendo em vista que elas sugerem diferentes concepções de cultura e formação. Inicialmente, faz-se referência a pesquisas vinculadas às teorias críticas, em que a ideia de formação cultural aparece tomada em sua dimensão emancipatória e, por vezes, com reminiscências de uma concepção hierárquica de cultura.

Essas investigações, por exemplo, assumem o entendimento de que a formação cultural de professores "é parte do processo de construção da cidadania, é direito de todos [...]" (KRAMER, 1998, p. 21). Argumento semelhante é utilizado por Nogueira (2010, p.11), ao sublinhar 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". É interessante notar aqui o quanto os pontos estratégicos se conectam com a discursividade em foco, ao criarem

uma paisagem histórica propícia à atribuição de uma dimensão emancipatória à formação cultural: "construção da cidadania", "direito de todos", "estar conectado com o mundo da cultura", "patrimônio de todos"; essas evidências discursivas, entre outros aspectos, aludem à ideia de uma "formação emancipadora", possibilitando "a construção de uma prática docente que tenha na cultura um de seus mais importantes esteios" (NOGUEIRA, 2009, p. 127).

Nessa perspectiva, nota-se ainda a tendência em se conceber formação cultural como algo externo ao ser humano ou, especificamente, 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" (NOGUEIRA, 2009, p. 128). Há, nessa definição, uma ênfase nos bens artísticos como mobilizadores da formação, evidenciando, a um só tempo, uma "insuficiente *distinção entre cultura e arte*" (COELHO NETTO, 2011, p. 10, grifo do autor) e, igualmente, uma concepção universalista de cultura.

É justamente nessa zona movediça que as pesquisas na área se constroem. Kramer (1998, p. 23), ao responder "por que 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 [...]". A mídia e as tecnologias, nesse caso, também concorreriam para um processo de formação cultural. No entanto, mais do que identificar meandros conceituais, convém sublinhar o 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*.

O olhar converge agora para duas autoras cuja ideia de formação cultural sugere uma possibilidade de invenção contínua de si mesma, sem associá-la a aspectos como cidadania ou emancipação. Trata-se de incursões teóricas que, embora não estabeleçam 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 das pesquisadoras Rosa Fischer e Luciana Loponte estão bastante conectadas à proposição apresentada anteriormente. Ambas atribuem uma dimensão ética às experiências culturais, na medida em que essas experiências operariam como desestabilizadoras de processos de assujeitamento, empreendidos pelas 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).

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" (FISCHER, 2011, p. 139). A ênfase, portanto, não residiria em uma formação voltada à transformação da escola, mas, sim, do próprio sujeito que, ao deixar-se atingir e desacomodar, nesse caso, pelo cinema, conduziria sua vida de forma mais atenta e aberta, em direção, quem sabe, a uma "arte da existência".

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). Embora se esteja falando de uma prática cultural, sem distinguir, *a priori*, produções *cult* das oferecidas pela indústria cultural, há, sim, o entendimento de que "filmes de massa", em sua maioria, não produziram 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.

De modo semelhante à formação ético-estética vislumbrada por Fischer (2011) a partir do cinema, Loponte (2014) 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?", Loponte (2014, p. 545), inspirada em Foucault e Nietzsche, provoca a olhar para o campo da arte como catalisador na constituição de um "modo docente de conduzir a si mesmo e suas práticas", adjetivado por ela como "artista" (LOPONTE, 2014, p. 647). O adjetivo "artista" aparece, nesse 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" (LOPONTE, 2014).

Para Loponte (2017, p. 435), trata-se 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 e à cultura, mas também 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". A potência residiria, assim, no que a arte e a cultura podem provocar de ruptura, de criação nos modos de ser e agir do sujeito professor. Assim, diante do exposto, é possível identificar nas produções de ambas as autoras *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.*

A relação entre formação cultural e escola, formação cultural e prática pedagógica, portanto, não está 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 às suas conexões com as artes e a cultura. Célia Almeida (2010, p. 15), por exemplo, 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 medie a construção de conhecimentos escolares". Nesse sentido, a ampliação do repertório do professor associa-se, diretamente, ao contexto da escola e à prática docente.

As implicações da formação cultural do professor na escola também é objeto de estudo de duas pesquisadoras da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Adair de Aguiar Neitzel e Carla Carvalho. 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" (NEITZEL; CARVALHO, 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, nesse caso, ampliariam a compreensão e, em especial, desenvolveriam uma maior sensibilidade nos sujeitos? Embora Neitzel e Carvalho (2013) anunciem o acesso a bens culturais como meio de conhecimento, imediatamente restringem a potência formativa às experiências artísticas. As autoras defendem, ainda, que "um programa de formação necessita, para além da formação profissional, considerar a formação cultural do professor" (NEITZEL; CARVALHO, 2011, p. 107), que deve estar contemplada no projeto pedagógico da escola: "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" (NEITZEL; CARVALHO, 2011, p. 108).

Sob uma perspectiva distinta, Luciana Ostetto e Maria Isabel Leite (2004, p. 13, grifo das autoras) reivindicam a presença da arte na formação do professor (e, no trabalho das autoras, há clareza na referência às artes, em particular), a partir do entendimento de que produção artística tem um *status* próprio e, portanto, "não deve ficar *a serviço da* educação ou nela enclausurada". Chamam a atenção, assim, para que não se caia na armadilha de atribuir à "formação pela arte" unicamente a função de qualificar a mediação de conteúdos, o que remete à ideia de enclausuramento apontada. O próprio título do livro em que as autoras reúnem textos sobre a temática – *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, nesse caso, operaria em contraposição à normatização usualmente verificada na instituição escolar, na medida em que tende a provocar reinvenções no fazer educacional dos professores. Para as autoras, pedagogas de formação, a sensibilidade mobilizada pelas experiências estéticas "abre caminho para o encantamento, o maravilha-

mento, ingredientes essenciais para a recriação do cotidiano pessoal e profissional [...]” (OSTETTO; LEITE, 2004, p. 12). Nesse sentido, a arte é um caminho não apenas possível, mas também desejável, na constituição de um fazer docente autoral e formador de sentidos e significados no interior das instituições educativas. Assim, 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.*

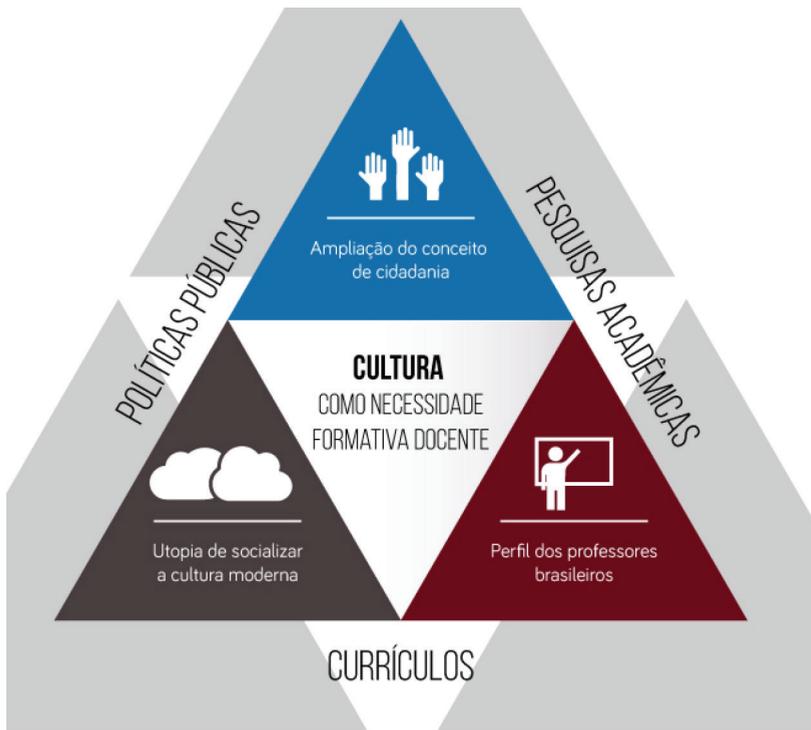
Cabe aqui sublinhar que o agrupamento das pesquisas por meio de ênfases não significa, em hipótese alguma, que essas investigações possam ser lidas, unicamente, a partir dessa grade de inteligibilidade; diz respeito, antes, a um esforço de mapear como o tema da formação cultural de professores tem se dispersado nas produções acadêmicas. 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 este artigo, em alguma medida, propôs-se a fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DAS CAMADAS E TRAMAS DISCURSIVAS

A opção por lançar um olhar genealógico sobre o discurso que vincula experiências culturais à formação de professores se deu, notadamente, a partir do entendimento de que ele – o discurso – se constitui como verdade de uma época, em um certo lugar. Isso fica evidente, por exemplo, quando se constata que a noção de formação cultural em países anglo-saxões diverge bastante da comumente propagada no Brasil. O acesso às artes e à cultura, no contexto nacional, configura-se, hoje, como uma dentre as tantas “necessidades formativas docentes”, 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, em especial a partir da década de 1990, a formação cultural configura-se como uma dentre as diversas “necessidades formativas” atribuídas aos professores.

Essa “necessidade de cultura”, particularmente, não insurge tão somente em razão de uma suposta carência de repertório cultural do professor. Nesse sentido, em articulação ao enunciado em questão, foram identificados pontos estratégicos que, de algum modo, legitimam o discurso sobre formação cultural de professores; 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 do discurso, ajudam a compreender a formação cultural de professores em sua irrupção histórica, conforme expresso, em alguma medida, pela Figura 1.

Figura 1 Cultura como "necessidade formativa docente"



Fonte: Elaborada pela autora.

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 cenário brasileiro.

Assim sendo, quando se leva em conta o perfil do professor brasileiro, identifica-se 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 – evidência discursiva privilegiada no artigo –, 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).

Culture as "formative educational necessity"

Abstract: The article focuses on the relationship between culture and teacher education, when analyzing under what conditions the Access to cultural goods is nowadays a "formative educational necessity". It also discusses how this supposed "necessity" appears built in a discursive plot that guides the teacher education. The theoretical-methodological movements included there vision of historical data, from a perspective of genealogical inspiration, allied to the Foucaultian analysis of discourse. The developed studies, in turn, point to the fact that the special attention given to the cultural formation of teachers is only possible because this discourse, currently, multiply in differents paces of enunciation, among which stand out: academic research about the subject. Thi sevidence, particularly, compose a dicursivity that, although not homogeneous, operates in favor of the legitimation of the idea of a teacher who "must" be formed culturally.

Keywords: Culture. Teacher education. Teacher cultural education. Formative educational necessity. Discouse analysis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M. de C. Cultura na formação de professores/as. In: BRASIL. Ministério da Educação. Salto para o futuro: formação cultural de professores. Rio de Janeiro: Tv Escola, ano XX, v. 7, 2010. p. 14-21.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. In: ENCONTRO NACIONAL, 10., 2000, Brasília. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/10%C2%BA%20Encontro%20-%20Documento%20Final%202000.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BAUMAN, Z. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 jul. 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 17 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 fev. 2018.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2003.

COELHO NETTO, J. T. Direito cultural no século XXI: expectativa e complexidade. Observatório Itaú Cultural, São Paulo, n. 11, p. 6-14, 2011. Disponível em: https://issuu.com/itaucultural/docs/observatorio_11. Acesso em: 17 maio 2019.

DALLA ZEN, L. H. *O dispositivo pedagógico da arte*. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FERREIRA, M. dos S. *Espectacularização da carreira docente: Prêmio Professores do Brasil como prática da economia da educação*. 2015. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FISCHER, R. M. B. Cinema e pedagogia: uma experiência de formação ético-estética. Revista Percursos, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 139-152, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2290/1739>. Acesso em: 17 fev. 2018.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, v. 114, p. 197-223, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

FISCHER, R. M. B. 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: 17 fev. 2018.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 203-222. (Coleção Ditos e escritos, v. 4).

FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999. p. 1-14.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (FVC). *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 1, 2010.

GORCZEWSKI, C.; MARTIN, N. B. *A necessária revisão do conceito de cidadania: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011. *E-book*.

HALL, S. 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.

JAEGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KRAMER, S. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998.

LAAKSONEN, A. O direito de ter acesso à cultura e dela participar como características fundamentais dos direitos culturais. *Observatório Itaú Cultural*, São Paulo, n. 11, p. 49-60, 2011. Disponível em: https://issuu.com/itaucultural/docs/observatorio_11. Acesso em: 17 fev. 2018.

LEITE, M. I. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. (org.). *Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte*. Campinas: Papi-rus, 2005. p. 19-54.

LOPONTE, L. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 643-658, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/14248/15314>. Acesso em: 17 fev. 2018.

LOPONTE, L. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 69, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0429.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. A estética na formação de professores. *Revista Diálogo Edu-cacional*, v. 13, n. 40, p. 1021-1040, 2013. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=12306&tdd99=pdf. Acesso em: 17 fev. 2018.

NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. Estética e arte na formação do professor da educação básica. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 17, n. 17, p. 103-121, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n17/n17a08.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

NOGUEIRA, M. A. Experiências estéticas em sala de aula: a formação cultural de futuros professores. In: OLIVEIRA, R. J. de; LINS, M. J. S. da C. (org.). *Ética e educação: uma abordagem atual*. Curitiba: CRV, 2009. p. 127-136.

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

NOGUEIRA, M. A. Formação cultural: questões teóricas. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Salto para o futuro: formação cultural de professores*. Rio de Janeiro: Tv Escola, ano XX, v. 7, 2010. p. 8-13.

NÓVOA, A. *A escola e a cidadania: apontamentos incómodos*. Universidade de Lisboa, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4811/1/9729604894.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Genebra, 1948. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf. Acesso em: 17 fev. 2018.

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.

OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas: Papyrus, 2004.

PEREIRA, M. V.; RATTO, C. G. Políticas públicas em educação e o alastramento da má consciência. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 11, n. 2, p. 127-134, 2008. Disponível em: http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n2/001-artigo_marcos-127-134.pdf. Acesso em: 17 fev. 2018.

SENNETT, R. *A cultura no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, F. A. B. da. *Economia e política cultural: acesso, emprego e financiamento*. Brasília: Ministério da Cultura, 2007. *E-book*.

SILVA, L. I. L. da. Discurso proferido durante a 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: 17 fev. 2018.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 2009.

YAMASHIRO, C. R. C. *A emergência da necessidade formativa docente no campo discursivo da formação de professores no Brasil*. 2014. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

Recebido em junho de 2018.
Aprovado em março de 2019.