

A FORMAÇÃO CULTURAL DO PROFESSOR: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Michelle de Freitas Bissoli*
Aline Janell de Andrade de Barroso Moraes**
Sônia Cláudia Barroso da Rocha***

TEACHER'S CULTURAL EDUCATION: CHALLENGES AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

*Professora da Universidade Federal do Amazonas.

**Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

***Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

RESUMO: É frequente no discurso político a valorização dos professores, a começar pelo investimento em sua formação. Mas, a qualidade da formação inicial e continuada, oferecidas de maneira maciça aos professores, tem sido ponderada? Neste trabalho procuramos refletir sobre um aspecto relevante da formação de professores, dada a sua influência no trabalho docente: a formação cultural. Esta é aqui referida como processo de apropriação da cultura historicamente acumulada e, mais especificamente, como ampliação das experiências estéticas dos professores. Buscamos, em última instância, pensar a importância da formação cultural de professores da educação infantil, uma vez que essa etapa da educação básica é locus privilegiado para o enriquecimento das experiências das crianças. Apesar de sua importância, pouco tem se pensado sobre uma formação de professores que lhes garanta acesso ao patrimônio cultural produzido histórico-culturalmente, o que reverbera em sua prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Cultural; Formação Inicial e Continuada de professores; Educação Infantil.

ABSTRACT: *Often in political discourse in recent years is present an alleged increasing appreciation of teachers, starting with the investment in their training. But, the quality of initial and continuing education offered to teachers massive way, has been thoughtful? This article sought to reflect on an important aspect of teacher education, considering their influence in teaching: a cultural education. The cultural education is referred to herein as the expansion of aesthetic experiences of teachers. We aimed, ultimately, to think about the importance of cultural education of teacher's children in early childhood education, once we understand this stage of basic education as a privileged locus for the enrichment of children's experiences. Despite its importance, little has been thought about training teachers to ensure them access to cultural heritage produced historical and culturally, which reverberates in their practice.*

KEYWORDS: *Teacher's cultural education; Teacher's initial and continuing education; Early Childhood Education.*

INTRODUÇÃO

A formação docente está em alta no Brasil. A mídia enfoca o tema e dissemina um discurso de valorização do trabalho de professores, imputando à formação um sentido salvífico. Diversos programas e projetos voltados tanto para a formação inicial como para a formação continuada¹ estão em implementação, o que demonstra para a sociedade brasileira que algo tem sido feito nos distintos âmbitos governamentais para que professores e professoras sejam bem preparados para desempenhar sua função. No entanto, se nos detivermos mais atentamente sobre essa questão, refletindo a respeito do papel das políticas neoliberais incrustadas nestes programas de formação, perceberemos que existe uma engrenagem meticulosamente pensada para garantir a manutenção da alienação dos próprios professores (EVANGELISTA, 2012), que se configura a partir de processos formativos baseados em um modelo instrumental, incapaz de superar a racionalidade técnica (CUNHA, 2008).

Embora seja grande a oferta de cursos cujos conteúdos quase sempre são formulados por representantes da Academia, trabalhados por tutores e potencialmente aplicados nas salas de aula pelos professores cursistas, atribui-se à formação docente a responsabilidade pela qualidade da educação no país, como se esta bastasse para que todos os problemas referentes ao sistema de ensino fossem solucionados. Recai sobre os ombros de professores e professoras mais uma incumbência: o progresso da nação. Evangelista (2012, p. 40) problematiza “[...] a ideia de que se algo vai mal na educação, e por isso o país vai mal, a responsabilidade é do professor”, demonstrando o quão contraditório é esperar que uma categoria profissional “liberte” o país de todas as suas mazelas por meio da educação.

Nesse sentido, outros fatores que concorrem para que esse tão almejado sucesso educacional seja alcançado, como as adequadas condições de trabalho, a existência de planos de carreira, a valorização salarial e a efetivação de políticas contínuas e integradas de formação dos professores, deixam de ser considerados. Evangelista (2012, p. 43) ainda considera que

Os epígonos estatais investem na criação de consenso em torno da ideia de que cabe ao professor desenvolver o Brasil, fazendo parecer à sociedade que, de fato, o Estado tem interesse no preparo do professor e que isso se comprova nas mais de duas dezenas de programas de formação. Contudo, defrontamo-nos com o fenômeno da imensa racionalização elaborada para atribuir as mazelas sociais à educação, sobejamente acusada de “de má qualidade”, cujo responsável seria o professor. Ou seja, para velar as determinações econômicas que estão na origem da produção dos problemas sociais – e também da sua solução – a educação é chamada a explicá-la e mais, a resolvê-la.

A professores e professoras é atribuída a tarefa de construir a pretensa – e não amplamente discutida ou definida – qualidade da educação brasileira. Porém, cabe indagar: a qualidade da formação inicial e continuada que tem sido oferecida de maneira maciça aos professores tem sido ponderada? Ou basta prover o acesso aos cursos para que se tenha a garantia de que todos receberão uma formação de qualidade? Como os conhecimentos trabalhados se refletem na prática docente? Parece-nos que os processos formativos em vigor se consolidam mais como certificação do que como a formação de qualidade apreendida nos discursos governamentais.

Valendo-nos das contribuições de Adorno (1996, p. 393), podemos com ele afirmar que

A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação se transformaram em caricaturas. Toda a chamada “educação popular” — a escolha dessa expressão demandou muito cuidado — nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída.

Em vista dessa realidade, neste texto, procuramos refletir sobre um aspecto que consideramos relevante por sua influência no trabalho docente: a formação cultural do professor. Buscamos trazer elementos para pensarmos a importância da formação cultural dos professores de modo geral, e particularmente, daqueles que trabalham com a educação infantil.

A FORMAÇÃO CULTURAL: UM DESAFIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Vivemos em uma sociedade profundamente desigual. O sistema capitalista em sua expressão mais recente tem tornado mais marcantes as diferentes oportunidades de desenvolvimento humano e social entre países, abrindo um fosso muitas vezes intransponível entre as classes sociais. Condições de vida e de educação frontalmente díspares separam as pessoas, negando seu acesso aos direitos fundamentais do ser humano e se estendendo às questões formativas. Pesquisas têm demonstrado (GATTI; BARRETO, 2009; SILVA; ALMEIDA; FERREIRA, 2011) que professores e professoras compõem uma categoria profissional cujo acesso aos bens culturais tem sido cada vez mais restrito, dadas as condições sociais da classe a que em sua maioria pertencem.,

Atualmente, no Brasil, os próprios professores são provenientes de camadas sociais menos favorecidas, com menor favorecimento educacional, especialmente os que lecionam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, justamente no período de alfabetização (ALTOBELLI, 2008; GATTI, 2010). Essas condições comprometem o repertório educacional e limitam as possibilidades de criação de alternativas para lidar com os fatores de diversidade cultural. São questões que se ligam à formação inicial, à formação continuada, à necessidade de planos de carreira mais dignos e perspectivas de trabalho mais motivadoras (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 28).

Embora reconheçamos os distintos aspectos que concorrem para a formação docente e que são debatidos pela Academia, nossas leituras sobre o tema têm resultado em ainda poucas referências à formação cultural do professor, o que nos parece preocupante. Mas, ao falar sobre formação cultural, estamos nos referindo a quê, especificamente?

Silva (2011, p. 152) nos auxilia a delinear esse conceito quando considera que

Um projeto educacional e formativo deve [...] assentar-se numa concepção de educação orientada para a formação cultural, de modo a garantir aos alunos, inclusive aos futuros professores, acesso ao saber acumulado e produzido pela humanidade, a cultura geral, que, por sua vez, envolve todos os conhecimentos elaborados e sistematizados

pelos homens no seu trajeto histórico de se constituir razão. Envolve, portanto, não só a filosofia, as artes, a música e a literatura, mas também, o desenvolvimento técnico e científico, que são instrumentos criados pelo homem para sua melhor adaptação ao meio e domínio da natureza e são, ao mesmo tempo, ferramentas que lhe permitem compreender, interpretar e transformar essa mesma realidade em algo mais humano, fraterno e justo.

Apesar de compreender que a formação cultural requer o acesso aos bens culturais tantas vezes negado pela própria estrutura social no modo de produção capitalista – e mesmo reconhecendo que esta formação não deve apenas à escola a sua apropriação –, queremos reafirmar a potência que a educação institucionalizada tem de promover a aproximação entre os indivíduos e a cultura historicamente acumulada, considerando a função precípua da escola: a humanização.

Cabe, no entanto, atentar para a disseminação do que Adorno (1996) denomina como *semiformação cultural*, referindo-se não a um primeiro estágio da formação cultural do indivíduo, mas a um seu substituto: um estado informativo pontual, transitório e acrítico, bem adequado às expectativas do “aprender a aprender” (DUARTE, 2006). Nesse sentido, Adorno (1996, p. 394) pontua que

Por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura — e que tinham mesmo que ser os primeiros a serem modificados. Este processo é determinado objetivamente, não se inicia *mala fide*. A estrutura social e sua dinâmica impedem a esses neófitos os bens culturais que oferecem ao negar-lhes o processo real da formação, que necessariamente requer condições para uma apropriação viva desses bens.

Resta questionar: a formação de professores que se concretiza nos diferentes programas em voga, atualmente, no Brasil, seria capaz de suplantar o fenômeno da semiformação de que Adorno nos conscientiza?

Partilhando da compreensão de que a formação cultural envolve as mais distintas dimensões do desenvolvimento humano e reconhecendo a essencialidade da filosofia, das ciências e da técnica na formação docente (SILVA, 2011), nos limites deste trabalho, optamos por um recorte: ao trazer à

reflexão a formação cultural docente, referir-nos-emos mais especificamente à ampliação das experiências estéticas dos professores e professoras, destacando a Arte como objeto de apropriação e elemento essencial à formação cultural.

Compartilhamos com Nogueira (2008, p. 4), a compreensão de que a formação cultural pode ser vislumbrada

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

Mas, o que faz da dimensão estética um elemento tão indispensável para a educação e para a formação de professores? Fischer (1966, p. 57) pressupõe que a arte

[...] pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. A arte, ela própria, é uma realidade social.

Nesse sentido, as experiências estéticas provêm outras formas de contato com a realidade em toda a sua complexidade. Para além da ciência, da filosofia, da religião, que constituem formas de dar sentido ao mundo e às relações entre as pessoas, a arte também constitui um modo de apropriação e de objetivação do real. Ela constitui um saber sensível e, ao mesmo tempo, reflexivo (NOGUEIRA, 2010).

Acreditamos, pois, que a formação cultural do professor e, em seu bojo, a dimensão estética, deve integrar tanto a sua formação inicial como a formação continuada e que merece, pela sua importância, ser reconhecida nos currículos dos cursos de licenciatura, especialmente na Pedagogia. A partir dessa afirmação, nos perguntamos: que espaço a dimensão estética tem ocupado nos currículos da formação inicial dos professores?

Na intenção de buscar mais informações sobre o que tem sido feito (e se tem sido feito) em relação à formação cultural dos professores no âmbito das universidades públicas situadas no Amazonas e a título de exemplificação neste texto, acessamos as matrizes curriculares de dois cursos de Pedagogia, sendo um da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e um da Universidade Estadual

do Amazonas (UEA). Na UEA², identificamos no 8º período a disciplina “Arte e Educação”, como a única referência sobre as Artes no currículo do curso. Na UFAM, identificamos a disciplina “A criança e as Artes”, oferecida no 4º período do curso, cuja ementa e objetivo são

EMENTA: As artes e a capacidade criativa da criança. Os conhecimentos teórico-metodológicos deste campo de atuação do professor e sua importância para o processo de humanização da criança na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. O desenvolvimento do desenho, da pintura, da construção, da dramatização, da expressão corporal, da dança e da musicalidade. Planejamento e avaliação. OBJETIVO: Compreender as diferentes formas de apropriação e de expressão artística pela criança e sua importância para o processo de humanização (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2008, p. 30).

Ao que nos parece, o foco da disciplina está nos aspectos teórico-metodológicos do ensino das artes para as crianças e não na formação cultural do professor como uma perspectiva mais ampla de sua profissionalização. Considerando, ainda, que a disciplina possui carga horária limitada a 60 horas, sabemos que a ampliação do repertório cultural de professores e professoras em formação, se limitada a esse componente do currículo, fica sobremaneira prejudicada.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, indica no inciso III, do Art. 2 que o exercício de atividades de enriquecimento cultural deve fazer parte da organização curricular dos cursos que formam professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002). Porém, não conseguimos visualizar onde e como isso se efetiva na prática das duas universidades públicas do Estado do Amazonas.

Percebemos, então, a geração de um ciclo: professores e professoras não recebem na universidade uma formação mais ampliada que incorpore a dimensão estética e, conseqüentemente, têm dificuldades de aproximar as crianças das Artes na escola. Podemos afirmar, assim, que nem a escola nem a universidade têm criado a necessidade da Arte. Mas esta não configura a causa, e sim o efeito de processos mais amplos: como vimos, a sociedade

marcadamente pragmática e desigual pouco valoriza a apreciação das Artes. Além disso, as condições materiais da maior parte das pessoas colaboram para o escasso acesso ao patrimônio cultural. Somos enredados num ciclo que parece nos tragar no decorrer de nossa vida.

Não queremos, evidentemente, assegurar aqui que o trabalho com a dimensão estética do professor será uma “tábua de salvação” capaz de superar os problemas da nossa complexa realidade social e educacional. Objetivamos, no entanto, mostrar que, por seu intermédio, é possível buscar um processo de ensino e de aprendizagem mais humanizador. Concordamos com Adorno (1996, p. 2), quando assevera que

[...] reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles.

A problemática educacional está inserida em uma realidade que extrapola o âmbito pedagógico e, nesse sentido, demanda mais do que medidas pontuais.

Nogueira (2008) aponta alguns encaminhamentos para que a formação cultural do professor se efetive: a existência de disciplinas voltadas para essa formação; projetos de curso em que a formação cultural dos professores permeie todo o currículo; ou ainda, no âmbito da formação continuada, a previsão da ampliação do referencial cultural dos professores no projeto político-pedagógico das escolas onde trabalham. A autora ainda discute a possibilidade de que a própria universidade transforme-se em um espaço cultural e reitera:

O fato de a formação cultural não ser contemplada no âmbito das políticas de formação de professores sugere um paradoxo curioso. Por um lado, a universidade valoriza e prestigia os conhecimentos para além do saber especializado; por outro, não oferece condições para que seus alunos – futuros professores – desenvolvam seus próprios processos de formação cultural. As múltiplas oportunidades do mundo da cultura

permanecem, pois, fechadas ao professor comum. A ele é dada pouca chance de acesso a eventos artísticos e à literatura, o que impede que amplie seus referenciais e desenvolva sua sensibilidade. Entendo que, caso se busque realmente formar um professor que tenha condições de ser protagonista na construção de uma escola emancipatória, a questão da formação cultural deverá ser enfrentada com rigor.

Por outro lado, sabemos que, em nossa sociedade, somos continuamente “bombardeados” pela indústria cultural, que nos induz a consumir cada vez mais e mais rápido, com menos critério de qualidade estética. Os meios de comunicação disseminam a cultura de massa. Neste contexto, tanto alunos como professores acabam compartilhando da mesma (de)formação cultural ou *semiformação*. E o que é mais grave: a escola, muitas vezes, se torna reprodutora da cultura de massa e o professor acaba se tornando um reprodutor da lógica do mercado.

Na era do imediatismo, vamos perdendo a sensibilidade. Desenvolvê-la deveria ser um objetivo dos processos de formação tanto dos professores como das crianças, já que “[...] a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações. Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós” (OSTROWER, 1977, p. 12).

Muitos, entretanto, ainda partilham da ideia de que a apreciação e a criação artísticas são um atributo para poucos. Sob esse ponto de vista, nem todas as pessoas possuiriam capacidade de se desenvolver no âmbito das artes, ou sequer a possibilidade de apreciá-las. Vigotski (2009, p. 15) discute esse pensamento bastante disseminado quando enuncia que “[...] no entendimento comum, a criação é destino de alguns eleitos, gênios, talentos que criaram grandes obras artísticas.”

Para contrapor-se a essa visão, referindo-se a uma ideia de Potiebníá, Vigotski (2001, p. 352) afirma:

[...] assim como a eletricidade não existe só onde existe a tempestade, a poesia também não existe só onde há grandes criações de arte, mas em toda parte onde soa a palavra do homem. E é essa poesia de “cada instante” que constitui quase que a tarefa mais importante da educação estética.

Com base em seus estudos sobre a imaginação, o autor entendeu, ainda, que “quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela” (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Este ponto de vista tem importantes implicações pedagógicas. Ora, se todos nascemos com a capacidade de desenvolver capacidades (LEONTIEV, 2004), e se isso ocorre por meio de nossas experiências, cabe à escola ser um dos canais promotores de experiências não apenas com as ciências mas também com as artes.

Retomando nossa discussão sobre a formação cultural de professores e professoras, cabe questionar: para desenvolver a sensibilidade das crianças, a imaginação, o potencial criador, não precisaríamos, nós mesmos, professores, ter oportunidades de formação dessas dimensões? Sacristán (2002, p. 25) sintetiza, primorosamente, a situação que muitos de nós, professores, vivenciamos. Para o autor,

Ninguém pode dar o que não tem. E se os professores não cultivam a cultura, não podem dar cultura. Se os professores não possuem cultura em profundidade, não podem ensinar cultura sequer nos níveis mais elementares. E sobre esse princípio elementar há muito pouca investigação. Não tem ocorrido aos pesquisadores analisar os conteúdos culturais dos professores para fazer uma investigação útil ao professorado. O aspecto prático que se deduz dessa constatação é evidente. Em primeiro lugar, se os professores não são bons profissionais, é preciso que sejam mais bem pagos, melhor considerados e recuperar características de sua profissionalidade. Em segundo lugar, se os professores não podem dar o que não têm, é preciso antes de mais nada que sejam cultos, para poderem dar cultura.

Cabe, pois, que a formação inicial e continuada de professores seja assumida como um espaço e um tempo de humanização, promovendo a apropriação do patrimônio cultural – tantas vezes negado àqueles que não compõem as camadas mais elevadas da sociedade – pelos sujeitos que dela participam.

A FORMAÇÃO CULTURAL DOCENTE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Com base no que discutimos até esse momento, percebemos que a formação cultural do professor tem implicações na prática pedagógica e essas implicações se iniciam desde a educação infantil.

Se a estética é uma das dimensões do humano, desde a creche as crianças deveriam ter contato com as Artes. A ampliação de suas experiências, o desenvolvimento da capacidade criadora e sensível, o deleite, a apreciação, a fruição, a imaginação, o refinamento das percepções, são aspectos que podem e devem ser desenvolvidos desde a pequena infância.

No entanto, a ênfase dada às atividades de leitura e escrita acabam por deixar as crianças limitadas a essas linguagens em detrimento de todas as outras. As linguagens plástica, imagética, corporal, musical, por exemplo, aparentam ser acessórias no planejamento, e as experiências que as crianças poderiam vivenciar com as diversas formas de expressão são colocadas de lado para que os “conteúdos de característica escolar” sejam priorizados. Consideramos que essa realidade está atrelada a uma concepção equivocada da finalidade da educação infantil que desconsidera o fato de que as experiências estéticas são essenciais para a formação humana e têm impacto direto no desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 2000).

Mas, que experiências com as múltiplas linguagens, seja na formação inicial ou continuada, são oportunizadas aos professores e professoras para que estes possam proporcioná-las às crianças na educação infantil? Até que ponto os próprios professores-formadores também têm tido contato com essas linguagens? Em que medida o professor pode aproximar suas crianças do patrimônio cultural expresso nas Artes, se ele mesmo nem sempre pode acessá-lo?

Barbosa e Horn (2008, p. 41) sinalizam que “[...] o professor deve ter um repertório suficientemente amplo para que, à medida que surge uma situação, ele possa compreendê-la e organizar-se para encaminhar seus estudos pessoais, assim como o trabalho com as crianças, criando perguntas e desafios.” Com um referencial cultural alargado, aliado aos conhecimentos referentes ao processo pedagógico, professores e professoras podem ter melhores condições de propor atividades que aproximem as crianças da cultura acumulada historicamente, considerando as especificidades de seu desenvolvimento em cada etapa da escolarização.

Leontiev (2012, p. 59) destaca que “a infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela”. Porém, por lamentável que possa parecer, várias instituições

de educação infantil já adotam o livro didático como o recurso central para o desenvolvimento de suas práticas. Limitam, assim, o acesso das crianças ao conhecimento enquanto há um mundo tão vasto e repleto de curiosidades para explorar.

À luz do enfoque histórico-cultural, o homem possui dois nascimentos: o biológico e o cultural. A cultura é a categoria central para o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas: ao se apropriar da mesma, o homem se humaniza. O professor e a professora, nesse contexto, são os mediadores entre criança e a cultura. De acordo com Mello e Farias (2010, p. 65),

Ampliar as referências das crianças promovendo a passagem de sua experiência cotidiana para a esfera mais complexa da atividade humana na qual se inserem a arte, as ciências, o conhecimento elaborado – em outras palavras, articulando as vivências da vida cotidiana com a cultura elaborada – é o papel essencial da escola de um modo geral e também da escola da Educação Infantil.

Ser professor implica, pois, educar. E educar significa humanizar. O produto de nosso trabalho educativo, como salienta Martins (2007, p. 4), dentro da sociedade capitalista, não se materializa num objeto físico, mas

[...] revela-se na promoção da humanização dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano. Diferentemente, existem outras formas de trabalho cujo produto se objetiva num dado material e que não se altera pela alienação de seu autor ou por outras, não se encontra na dependência do desenvolvimento genérico de sua personalidade. A alienação, por exemplo, do operário da indústria automobilística não compromete a qualidade do automóvel que ele contribui para construir, mas a alienação do trabalhador professor interfere decisivamente na qualidade do produto de seu trabalho. O trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens.

A Arte possui importância fundamental nesse processo humanizador, tendo em vista que expressa, sob diferentes formas, os conhecimentos, valores,

os sentimentos e modos de ver o mundo elaborados, ao longo da História, pelos homens. Assim como a ciência, a arte é capaz de romper com a espontaneidade da vida cotidiana, caracterizada por um pensamento centrado apenas no próprio eu, permitindo que aquele que a aprecia ou aquele que a produz se coloque na perspectiva do outro. A arte possibilita a aproximação entre as pessoas e os saberes acumulados socialmente, constituindo-se memória da humanidade. Além disso, o fazer e o fruir artísticos propiciam a autoconsciência, porque geram inúmeras possibilidades de reflexão (HELLER, 2000).

Mas, segundo Duarte (1999), as vivências subjetivas que a Arte possibilita não acontecem apenas com o contato imediato entre o indivíduo e as obras artísticas. Pelo contrário, exigem um processo de mediação, um processo pedagógico. Conhecer e vivenciar as Artes são, pois, critérios fundamentais de uma formação cultural docente que possibilite a criação de práticas pedagógicas capazes de aproximar as crianças dessas formas de conhecer e de se expressar.

Frente à dimensão educativa do trabalho dos professores e professoras, desde a Educação Infantil, é que insistimos na urgência de processos de formação de professores, tanto inicial como continuada, que deem atenção à formação cultural desses profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura de materiais relativos à formação cultural de professores e professoras nos auxiliaram a notar que este é um tema que, a despeito de sua importância, ainda não se encontra discutido na extensão merecida.

Sabemos que, diante das muitas demandas apresentadas aos professores e professoras em nosso país, a formação cultural pode ser, à primeira vista, entendida como mais uma delas. Isso porque, em nossa sociedade, aos indivíduos tem sido atribuída a responsabilidade pela sua própria formação, desconsiderando as limitações impostas pela realidade social em que eles se inserem.

No entanto, ao compreender que a formação cultural permeia todas as dimensões humanas, vemos que ela pode constituir um fio articulador que nos possibilita ser melhores professores e pessoas e realizar um trabalho mediado pela consciência e pela intencionalidade.

Nesse sentido, cabe lutar por uma formação cultural permanente, não restrita a um ou outro momento da formação profissional, mas que se estenda

desde a infância, e que vá se ampliando e se complexificando à medida que nos desenvolvemos.

Pensar em uma escola que tenha sua atuação fundada na criação de processos de apropriação e objetivação da cultura acumulada pela humanidade em todas as dimensões (e, neste trabalho, especialmente na dimensão estética) é essencial para que as novas gerações sejam enriquecidas pelo patrimônio cultural acumulado no decorrer da história, pois a cultura é fonte de humanização e de desenvolvimento.

É importante, pois, que os professores e professoras que para a escola (e também nela) se formam possam ter assegurada uma formação cultural ampla, que lhes permita entender a amplitude de seu trabalho para dar, a cada criança, a possibilidade de compreender o mundo, as pessoas e a si mesma.

NOTAS

1. Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR); Formação para o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Pro-Info integrado; Pró-Letramento; ProInfantil; e-Proinfo; Gestar II; Rede Nacional de Formação de Professores.
2. Quanto à disciplina oferecida pela UEA, não foi possível ter acesso a sua ementa, porque a busca foi feita nos sites das duas instituições e, enquanto a UFAM disponibiliza seu Projeto Político Pedagógico na página da Faculdade de Educação, a UEA disponibiliza apenas a Matriz curricular de seus cursos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Teoria da Semicultura**. Rondônia: UDUFRO, 1996.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n° 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 12 maio 2014.
- CUNHA, M. I. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. São Paulo: USP, 2008.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

EVANGELISTA, O. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino. 16., São Paulo. **Anais...** São Paulo: ENDIPE, 2012.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. UFAM. **Matriz curricular do curso de pedagogia da UFAM**. Manaus: UFAM, 2008.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impactos e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

_____; _____. ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

HELLER, A. **O cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

MELLO, S. A.; Mello, Suely Amaral 2010 MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. S. A escola como lugar da cultura elaborada. **Educação (UFSM)**, v. 35, p. 53-68, 2010.

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

_____. **Formação cultural de professores.** Salto para o futuro. Ano XX, Boletim 07, ju. 2010.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

SACRISTÁN, Tendências investigativas na formação de professores. **Interação: Rev. Fac. Educ.**, UFG, Goiás, n. 27, v. 2, p. 21-28, jul./dez. 2002.

SILVA, L. N. D. **Formação de professores centrada na pesquisa:** a relação teoria e prática. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2011.

SILVA, S. M. C.; ALMEIDA, C. M. C.; FERREIRA, S. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011.

VIGOTSKI, L. S. A educação estética. In: _____. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOSTKI, L. S. **Obras Escogidas 3.** Madri: Visor, 2000.

Submetido em 31/05/2014

Aprovado em: 20/11/2014