

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

WALDIRENE PEREIRA ARAÚJO

**A FORMAÇÃO CULTURAL DOS PROFESSORES:
DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE**

**TERESINA - PI
2012**

WALDIRENE PEREIRA ARAÚJO

**A FORMAÇÃO CULTURAL DOS PROFESSORES:
DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como exigência parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

**TERESINA - PI
2012**

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Andrêssa Vaz Torres da Silva CRB/13 – 652

A658f Araújo, Waldirene Pereira.
A formação cultural dos professores: desafios e interpelações
na prática docente / Waldirene Pereira Araújo. – Teresina, 2012.
138 f.

Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em
Educação) – Universidade Federal do Piauí.
“Orientador: Profª. Drª. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral”

1. Professor – Formação cultural. 2. Cultura escolar. 3. Prática
docente. I. Título.

CDD 370.71

WALDIRENE PEREIRA ARAÚJO


**A FORMAÇÃO CULTURAL DOS PROFESSORES DOS PROFESSORES:
DESAFIOS E INTERPELAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE**


Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como exigência parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

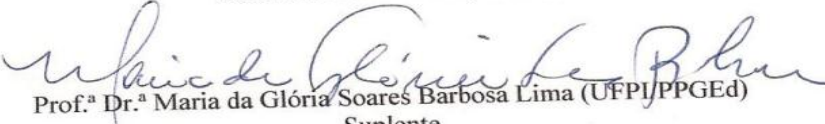
Teresina, 31 de 07 de 2012

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral (UFPI/PPGED)
Orientadora


Prof.^a Dr.^a Antonia Edna Brito (UFPI/PPGED)
Examinadora Interna


Prof.^a Dr.^a Marly Gondim Cavalcanti Souza
Examinadora Externa (UESPI)


Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI/PPGED)
Suplente

Dedico este trabalho ao meu querido irmão, José Valdimir Araújo, incentivador primeiro, que sempre torceu pelas minhas conquistas.

Aos professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias – MA, pela parceria nesta pesquisa, com o desejo de que tornem possível um novo olhar sobre a importância da formação cultural para a prática docente nos anos iniciais.

Em especial, dedico este trabalho à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, pelo olhar atencioso e a força que consegue transmitir.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer a presença, a ajuda, o companheirismo, a cumplicidade e o incentivo de quem caminha junto, em direção à construção de um sonho.

Há muito o quê e a quem agradecer.

A Deus, por me proporcionar saúde, equilíbrio e confiança para vencer esta caminhada.

Ao Gideão, meu esposo, pelo companheirismo e pela atenção a mim dedicados, não só durante a realização deste curso de Mestrado, mas desde o início da minha trajetória acadêmica, compartilhando todos os momentos, dos nossos 23 anos de convivência, sempre me dando forças para acreditar na realização desta conquista. Meus eternos agradecimentos.

Às minhas filhas, Giórgia, Giovana e Giordana, que sempre acreditaram, apoiaram e participaram deste trabalho. Meus eternos amores!

À UFPI, pela oportunidade de realização do curso de Mestrado em Educação.

Aos professores do Mestrado em Educação da UFPI, com os quais tive a oportunidade de aprender um pouco mais sobre a importância da pesquisa na formação do profissional em Educação: Prof.^a Dr.^a Antonia Edna de Brito, Prof.^a Dr.^a Bárbara Maria Macedo Mendes, Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima, Prof.^a Dr.^a Shara Jane Holanda Costa Adad.

À Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, pela paciência, pela dedicação, pela competência, pelo exemplo de ser humano que é, e, principalmente, pelo respeito e pelo profissionalismo durante as orientações nesta caminhada.

Às professoras participantes do meu exame de qualificação, pela atenção e pelas coerentes recomendações à minha pesquisa.

A todos os colegas da 18ª Turma de Mestrado em Educação da UFPI, pelo companheirismo e apoio. Em especial, às colegas: Maria Lemos, Maria Oneide, Patrícia, Elizangela e Suely.

Aos meus pais, Conceição de Maria e José Valdimir, pelo amor incondicional e pelo incentivo dado à minha formação, pelas lutas e dificuldades que passaram, plantando esperanças para o amanhã dos seus cinco filhos: Walberth, Walkman, Walcirânea, Valdimir e – eu –, Waldirene. Muito obrigada!

Aos meus irmãos, pela disponibilidade de sempre, em especial ao meu irmão e amigo Valdimir, pela ajuda e pelo incentivo, mesmo de longe, sempre contribuindo de forma competente nas minhas conquistas pessoais, profissionais e acadêmicas.

À minha sogra e amiga, Maria Inês, pela atenção carinhosa às minhas filhas, principalmente nas minhas ausências.

Às minhas amigas-irmãs, Celina Amélia e Jeiel Maira, pelo incentivo para ingressar no Mestrado e por me fazerem acreditar na minha capacidade intelectual e na possibilidade da realização desta pesquisa.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, Campus Caxias - MA, pelo apoio e pelo incentivo durante a realização desta pesquisa.

Às professoras da U.E.M. Jovem Thales Ribeiro Gonçalves, pela parceria nesta pesquisa, com o desejo de que tornem possível um novo olhar sobre a formação e a prática docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Aos meus alunos, que me instigam sempre a aprender e a ensinar.

A todos os amigos e àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

[...] ninguém pode ensinar, verdadeiramente, se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida aos seus próprios olhos. Essa noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar, quanto de refutar ou rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente, como projeto de comunicação formadora. (FORQUIN, 2003, p. 38).

ARAÚJO, W. P. **A formação cultural dos professores: desafios na prática docente.** Dissertação (Mestrado em Educação). 139 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2012.

RESUMO

A presente pesquisa enfoca a formação cultural dos professores dos anos iniciais, compreendendo que essa formação considera o sensível e o inteligível que integram e acompanham o professor para todos os lugares, não só em seu espaço de atuação profissional, mas, também, na vida pessoal, pois muitos são os caminhos a serem percorridos pelas vivências e, principalmente, pelo aprendizado e/ou a constituição dos modos de olhar, de sentir, de admirar, de criticar, de dialogar, como um movimento complexo. Destaca a formação cultural do professor, analisando as condições que lhe são oferecidas para essa formação, que se entende ir muito além da profissional e da acadêmica, mas que também emerge das e nas relações/interações sociais ao longo da vida. Para dar sustentação teórico-metodológica, apoia-se nos estudos de: Forquin (2003), Certeau (2011), Corazza (2005), Bakhtin (2003), Geertz (1989), Ostrower (1986), Larossa (2002, 2006), Nóvoa (1992, 1995, 1998), Jaeger (2010), Adorno (1996), Candau (2002), Cucho (1999), Morin (2008), Nogueira (2002), Ostetto (2004), Barbour (2009) dentre outros. A pesquisa implementada tem como objetivo geral: analisar a formação cultural de professores dos anos iniciais, explicitando a constituição e as interpelações dessa formação para a prática docente. No desenvolvimento metodológico, a pesquisa apresenta estudo de natureza qualitativa, na modalidade estudo de caso, com a técnica grupo focal, que tem como recursos básicos as reuniões e a entrevista semiestruturada, e, também, o questionário para o levantamento do perfil dos professores, sujeitos desta pesquisa. Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo, com o objetivo de revelar o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que foi dito ou escrito pelas professoras. A partir do estudo de caso, as interlocutoras revelaram práticas de acordo com sua formação cultural demonstrando a influência dessa formação na prática docente. A pesquisa compreende que a formação cultural de professores emerge das e nas relações/interações sociais ao longo da vida, as quais se estabelecem em diferentes espaços sociais, constituindo-se através das experiências/vivências e, principalmente, pelo modo de olhar, de sentir, de admirar, de criticar e de dialogar.

Palavras-chave: Formação Cultural. Cultura Escolar. Prática Docente. Grupo Focal.

ABSTRACT

This study examines the cultural formation of teachers of the early years of the public schools of Caxias, MA. The interest in this study arose from the desire of knowing more properly a matter that involves, as the cultural background of the early years of teacher influence on teaching practice. Its concern emerged from the experience of different roles in education such as: the exercise of teaching in the early years, the experience in the Pedagogical Coordination in Municipal Schools, the experience as a teacher and Coordinator of the School of Education at an educational institution. It aims to investigate the cultural formation of teachers in early years and its effects on teaching practice. This study is a qualitative research in the form of case studies, focus group with the technique that has the basic feature meetings and interviews, we, too, the questionnaire to record the profile of teachers, subjects of research. To support theoretical and methodological studies in the following scholars: Forquin (2003), Certeau (2011), Corazza (2005), Bakhtin (2003), Geertz (1989), Ostrower (1986), Larossa (2002, 2006), Nóvoa (1992, 1995, 1998), Jaeger (2010), Adorno (1996), Candau (2002), Cush (1999), Morin (2008), Nogueira (2002), Ostetto (2004), among others. For data analysis we used the technique of content analysis, in order to reveal what lies behind the manifest content, going beyond appearances to what was said or written by the teachers. From the case study can prove that the interlocutors in front of his writings, practices directed according to their cultural background and demonstrate the influence of such training in teaching practice. This study expect that the results can contribute to each teacher to develop from its own uniqueness living, which provides inter learners to be experienced in mind the primacy of life, not relationships supposed to be prevailing and dominant.

Keywords: Cultural Training. School Culture. Teaching Practice. Focus Group.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Primeira Categoria e Subcategorias	94
Figura 2 –	Segunda Categoria e Subcategorias	105
Figura 3 –	Terceira Categoria e Subcategorias	113
Quadro 1 –	Perfil Profissional das Interlocutoras da Pesquisa	63
Quadro 2 –	Plano de Análise	83
Quadro 3 –	Categoria e Subcategorias	92

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
	CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO E CULTURA ESCOLAR: REFLEXÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CULTURAL	23
2.1	Concepções de cultura	23
2.2	Relação entre educação e cultura escolar	26
	CAPÍTULO III: FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES: DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE	34
3.1	Formação docente no Brasil: aspectos históricos	34
3.2	Formação inicial e continuada: reflexões na prática docente	43
3.3	Formação cultural de professores: sensibilidade no ato de educar	48
	CAPÍTULO IV: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: REVELANDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	58
4.1	Estudo de caso como opção metodológica: especificidades e relevância	59
4.2	Contexto institucional da pesquisa	60
4.3	As interlocutoras da pesquisa	61
4.4	Processo de produção dos dados	65
4.4.1	Questionário diagnóstico	68
4.4.2	Entrevista semiestruturada	69
4.4.3	Grupo focal	70
4.4	Organização e análise de dados	79
	CAPÍTULO V: FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES: REVELAÇÕES DAS INTERLOCUTORAS	90
5.1	Formação cultural: constituição a partir de experiências/vivências	93
5.1.1	Experiências pessoais: relações no contexto cultural	94
5.1.2	Autoconhecimento e experiências nas relações/interações com o outro	101
5.2	Formação cultural: trajetórias formativas das professoras	104
5.2.1	Formação profissional: a autodescoberta na profissão docente	106
5.2.2	Formação continuada: modos de ser e de fazer no processo de ensinar e aprender	110
5.3	Formação cultural: desafios na prática docente	112
5.3.1	A prática docente como espaço de aprendizagem	113
5.3.2	Evidências da formação cultural na prática docente	116

CONCLUSÃO	117
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES	128
APÊNDICE A - Carta de Apresentação ao Professor	129
APÊNDICE B - Questionário Perfil Identitário do Professor	130
APÊNDICE C - Autorização da Escola	132
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	133
APÊNDICE E - Termo de Confidencialidade	135
APÊNDICE F - Declarações dos Pesquisadores	136

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem suscitado, ao longo dos anos, constantes debates no contexto da educação brasileira. Atualmente, as discussões em torno dessa temática apontam para necessidade de uma reflexão crítica acerca das especificidades que definem a profissão docente no bojo das relações socioeducacionais presentes na contemporaneidade do espaço escolar. A concepção de formação aqui delineada transcende os domínios da academia, abarcando, também, as significações da formação cultural, antes de serem professores são pessoas, possuem trajetórias, experiências e memórias no âmbito da dimensão cultural.

A formação cultural de professores significa uma proposta de formação que considera o sensível e o inteligível, que integram e acompanham os professores para todos os lugares, não só em seu espaço de atuação profissional, mas, também, na vida pessoal. Muitos são os caminhos a serem percorridos pelas vivências e, principalmente, pelo aprendizado e/ou pela constituição dos modos de olhar, do sentir, do admirar, do criticar, do dialogar, como um movimento complexo. Conforme Bakhtin (2003), somos constituídos de forma dialógica, não podemos admitir cisões, tal como privilegiar uma ou outra dimensão como modo explicativo de constituição de um evento e/ou de um sujeito.

Direcionamos o objeto de estudo, desta pesquisa, para a formação cultural do professor, analisando as condições que lhe são ofertadas para essa formação, que se entende ir muito além da acadêmica e da profissional, mas que, também, emergem das e nas relações/interações sociais ao longo da vida. Investigamos, em uma escola da Rede Pública Municipal em Caxias-MA, *locus* da pesquisa, a formação cultural dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de suas trajetórias formativas, verificando a constituição e os desafios, dessa formação, na prática docente.

Na efetivação deste trabalho, apoiamo-nos teoricamente, em autores de acordo com suas respectivas linhas de pesquisa, formação cultural: Forquin (2003), Certeau (2011), Geertz (1989), Bakhtin (2003), Ostrower (1986), Larrosa (2002, 2006), Morin (2008), Cuche (1999), Jaeger (2010); formação cultural de professores: Adorno (1996), Candau (2002), Corazza (2005), Nogueira (2002), Ostetto (2004); formação de professores: Nóvoa (1992, 1995, 1998), Pérez Gomez (2001), Josso (2002), Imbernón (2002); metodologia da pesquisa: André (1997), Campos (2001), Chizzotti (2001), Gatti (2005), Barbour (2009), entre outros pesquisadores que empreendem estudos sobre a presente pesquisa, evidenciando a formação cultural de professores como um processo rico e complexo, no permanente desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo.

Sob essa ótica de interpretação, discutimos a formação cultural do professor dos anos iniciais: constituição e desafios na prática docente. Consideramos que, além dos conteúdos específicos de sua disciplina, é fundamental analisar a formação cultural do professor, tendo em vista a aquisição de subsídios necessários para atender às tradicionais e atuais demandas postas no seu cotidiano. Adorno (1996) intensifica a discussão sobre o conceito de formação cultural, concebendo-a como nada mais que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Esse autor evidencia, na concepção da formação cultural, a dialética entre autonomia, compreendida como liberdade do sujeito e adaptação, compreendida como submissão à realidade.

Entendemos que a formação cultural acontece por meio de um movimento contínuo, cumulativo e que precisa ser experienciado. Devido à complexidade de seu processo de construção, a formação cultural fica sujeita a vieses e mal entendidos. Por isso, desenvolvemos esclarecimentos sobre a formação cultural, considerando que essa formação possibilita aos professores, ao longo da vida pessoal e profissional, a ampliação dos horizontes, novas formas de perceber a realidade, os valores, a sociedade, enfim, a vida.

Convém destacarmos a relevância da formação cultural de professores, como possibilidade e necessidade de ampliação das condições de análise da realidade e de referenciais culturais. Enfatizamos o valor de uma concepção complexa do sujeito e a necessidade de se redimensionar a compreensão sobre si mesmo, bem como sua formação acerca do entendimento de que a sabedoria não deve ser reduzida à razão. Uma vida puramente racional seria, no limite, uma ausência de vida; a qualidade de vida comporta emoção, paixão, satisfação.

Acrescentamos, também, a necessidade do estudo da condição humana, pronunciado por Rousseau (1992), nosso verdadeiro estudo é o da condição humana. Esse estudo nos faz perceber as possibilidades de acessar o existencial, o subjetivo e o afetivo do ser humano para conduzir sua relação com o outro, com a sociedade, com o mundo, religando sentimentos, pensamentos e ações ao conhecer a realidade, tendo em vista a construção de condições emocionais que facilitam o processo de aprendizagem no sentido de possibilitar o conhecimento e promover um ambiente no qual as pessoas se sintam motivadas, valorizadas e respeitadas.

Na problematização da formação cultural de professores, analisamos as experiências culturais para o processo de subjetivação constitutivo da profissão docente, partimos do pressuposto de que fatores sociais e culturais são decisivos à constituição do ser professor e na mediação da aprendizagem discente. Os estudos sobre a relação entre docente e cultura podem

ampliar a compreensão das práticas educativas referentes não só à mediação do conhecimento escolar, mas, também, à formação humana em sentido lato, que supõe a formação cultural aprendida e apreendida como referência para diversos procedimentos ou normas de pensar, de agir e de relacionar-se nos espaços compartilhados e reconhecidos pelos sujeitos na vida pessoal e profissional.

Esclarecemos que tanto o conceito de cultura quanto de formação são muito amplos, é preciso fazer um recorte para o estudados termos supracitados. Percebemos a formação cultural do professor com ênfase ao campo da sensibilidade, em que os sentidos se abrem para a natureza e para as outras produções humanas. A sensibilidade extrapola o sensorial, sendo determinada pelas condições culturais, históricas e sociais em que ocorrem; referimo-nos, ainda, ao processo de contato com a compreensão da realidade que contribua com a sua função de formador.

A formação cultural dos professores deve ser considerada como resultante de um processo histórico, produzido nas relações tecidas por sujeitos que se lançam ao encontro do mundo. A educação tem um papel fundamental nessa interação do indivíduo, do mundo e da própria existência. A restauração da unidade da integração do conhecimento – ser humano e mundo - só ocorrerá quando os valores humanos e espirituais fizerem parte do contexto educacional, equilibrando o desenvolvimento da inteligência, do saber e da afetividade com a educação dos sentimentos para a descoberta do ser integral.

Convém mencionarmos que, em educação, uma ideia questionável, mas amplamente generalizada, é a de que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem se vincula diretamente ao domínio de conteúdos escolares pelo professor e à capacidade de transmiti-los. Defendemos aqui, a necessidade da formação docente incluir aspectos culturais que permitam aos professores mediar a aprendizagem de conteúdos curriculares e ampliarem o repertório dos alunos com mais facilidade e segurança, propiciando um espaço agradável, acolhedor, criativo, dialógico e afetivo para que os discentes se sintam motivados, valorizados e respeitados.

Em face dessa discussão, destacamos que na cultura ocidental moderna, a sensibilidade foi sempre tratada como coisa menor, secundária, não sendo devidamente reconhecida em seu funcionamento natural, em sua originalidade vivente. A formação cultural precisa ser compreendida de maneira fundamental na formação humana.

O ser humano, afirma Marina (1996, p. 21), é uma “sentimentalidade inteligente”, a sensibilidade está relacionada com o potencial criador e com a afetividade dos indivíduos que se desenvolvem num contexto cultural determinado. Assim, afirma Ostrower (1986, p.

17): “[...] culturalmente seletiva, a sensibilidade guia o indivíduo nas considerações do que para ele seria importante ou necessário para alcançar certas metas na vida”. Compreendemos a sensibilidade como a criação interligada a viver, no mundo humano. É nessa medida que é importante trazer luz à sensibilidade do fazer humano e do trabalho docente, como um movimento na direção do que se necessita concretamente para o bem social e coletivo.

A formação requer um profissional como agente de mudança, individual e coletivamente, sendo importante saber o que deve ser feito, como e por que fazê-lo. É necessário enfatizarmos que um fator importante na formação profissional é a atitude do professor ao planejar sua tarefa docente, não somente como técnico infalível, mas como um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e a participação dos alunos. Diante dessas considerações, acreditamos no estudo da vida em sala de aula, no trabalho como desenvolvimento da instituição educativa e na socialização dos professores com seus pares no ambiente de trabalho.

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e sobre a docência. Esclarecemos que o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, o enfoque das conotações críticas exige uma nova proposta na formação do professor, que consiste em levar em conta o meio, o grupo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas, as decisões e as atitudes do professorado.

Afirmamos que a formação em atitudes - cognitivas, afetivas e comportamentais -, ajudam no desenvolvimento pessoal dos professores, em uma profissão em que a fronteira entre o profissional e o pessoal está difusa. Os docentes precisam de uma formação que os ajude no estabelecimento dos vínculos afetivos entre si, na coordenação de suas emoções, na motivação e na percepção das emoções de seus colegas de trabalho, favorecendo, principalmente, o desenvolvimento da autoestima docente, individual e coletiva.

É necessário contextualizar a formação de professores, potencializando uma nova cultura formadora que interfira na teoria e na prática docente, para que sejam introduzidas novas perspectivas e metodologias, para a melhoria das relações tecidas dos alunos e da sociedade, nos respaldando em posturas críticas, com o objetivo de ressituar os professores, para serem os protagonistas ativos de sua formação.

As características pessoais e profissionais configuram uma série de elementos que favorecem a formação ou se tornam um obstáculo para ela. Acreditamos que a educação só mudará se os professores mudarem, os contextos em que esses interagem também deverão

fazê-lo. Na análise da complexidade, a formação continuada de professores precisa dar a palavra aos protagonistas da ação e responsabilizar os mesmos por sua própria prática de formação e de desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança.

Compreendemos a formação continuada como um espaço de reflexão e de inovação, tendo em vista a aprendizagem dos professores, movendo-se entre a dialética de aprender e dedesaprender. Acreditamos que essa formação ajuda descobrir a teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a construí-la. Para Imbernón (2002), a formação continuada deve apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições. Essa afirmação nos remete à percepção de que a formação continuada deve se estender ao terreno das capacidades, habilidades, das emoções e das atitudes para questionar continuamente os valores e as concepções de cada professor e da equipe de forma coletiva.

Nóvoa (1992) defende que a formação continuada deve estar articulada, visando ao desenvolvimento e à produção do professor como pessoa e como profissional. Compreendemos, a partir da concepção do autor, que a formação continuada além de pautar-se na inteireza e na continuidade, deve considerar o professor como pessoa, sua identidade profissional está imbricada à pessoal, que carrega consigo para qualquer lugar, suas crenças, valores, projeções.

É imperativo considerar que os espaços formativos precisam discutir o professor como pessoa, que também ocorre com a experiência direta na profissão, é na comparação, no apoio e nas trocas com os colegas de profissão, no ato do conhecimento sobre o que sucede na relação docente-discente/docente-docente/docente-família/docente-sociedade que se pode construir um repertório de conhecimentos necessários à formação e profissionalização docente.

Diante desse quadro, se esses profissionais não possuem uma formação cultural consistente, que abarque o sensível e o inteligível, como poderão contribuir para a constituição e para a ampliação das expressões culturais a serem dominadas conceitualmente e, não raro, empiricamente pelos educandos?

Afirmamos que a formação continuada possibilita ao professor aprender, inovar, mudar e, sobretudo, promover uma formação centrada no terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes para questionar seus valores e suas concepções dos e da equipe de maneira coletiva, potencializando uma formação mais ligada à prática e que busque a autonomia dos docentes na gestão de sua própria formação.

Refletir sobre a formação continuada de professores nos remete à necessidade do professor complementar e atualizar de forma permanente a sua formação, tendo em vista que o desenvolvimento de uma prática reflexiva contribuirá para a formação de sujeitos ativos e transformadores. Utilizamos o pensamento de Nóvoa (1992), que acredita na necessidade de um exercício profissional competente e autônomo para o desenvolvimento de ações específicas da profissão docente, possibilitando uma formação continuada pautada na perspectiva crítico-reflexiva para propiciar aos docentes a constituição do pensamento autônomo, a dinâmica de autoformação, que significa investimento pessoal, trabalho autônomo e criativo, assim como a identidade pessoal e profissional do professor.

Investigamos a formação cultural dos professores dos anos iniciais, explicitando os elementos constitutivos e os desafios na prática docente. Do ponto de vista pessoal, a formação cultural promove crescimento com a ampliação dos referenciais e da visão de mundo do indivíduo, através da cultura, entendendo esse espaço de diferentes leituras e interpretação da realidade. Se esse indivíduo é um professor, isso se torna mais importante ainda, pois estará mais preparado para lidar com a realidade do aluno, uma vez que ele tem contato com múltiplas diversidades que passam a ser parte fundamental de sua formação.

O interesse por essa temática emergiu da vivência de diferentes papéis na área da educação, tais como: o exercício, no período de onze anos, na docência nos anos iniciais; a experiência na Coordenação Pedagógica na Rede Municipal de Ensino; a vivência como docente e Coordenadora do curso de Pedagogia numa instituição de Ensino Superior. Através dessas experiências e vivências, questionamos acerca dos fundamentos que afirmam que somos seres culturais, sensíveis, carregados de emoções e de sentimentos. Tais experiências resultam de múltiplas relações que determinam aptidões que incidem no cotidiano da formação docente.

Para a problematização desse objeto de estudo, destacamos a seguinte indagação: Como a formação cultural dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental se constitui e quais os desafios dessa formação na prática docente?

Na análise dessa questão, investigamos a formação cultural dos professores dos anos iniciais, no sentido de explicitar os elementos constitutivos e os desafios na prática docente, por considerarmos importante reconhecer a espécie humana, em todas as suas dimensões e sentidos. A formação cultural requer uma atitude crítica, capaz de acionar o aprendizado das diferenças pelo acolhimento das singularidades próximas. O que importa não é a afirmação de uma ideologia dominante, mas a percepção do diverso o aprendizado das diferenças, que faz

da espécie humana o lugar de infinitas maneiras de celebrar a vida. Entendemos que essa é uma questão que não pode ser esquecida em nenhuma formação docente.

Com a definição do objeto de estudo, assinalamos que o objetivo central da pesquisa é analisar a formação cultural de professores dos anos iniciais, explicitando a constituição e os desafios dessa formação na prática docente. Para o desenvolvimento da proposta e desdobramento da pesquisa, utilizamos as seguintes questões norteadoras: Que experiências/vivências tiveram relação com a formação cultural? Que condições lhe foram e/ou são oferecidas para constituírem essa formação? Como o professor evidencia a formação cultural na prática docente? Investigamos as implicações da formação cultural na prática docente e, conseqüentemente, na melhoria do processo de ensinar e de aprender.

No aprofundamento discursivo dessas questões, objetivamos especificamente: Identificar como os professores percebem a formação cultural; Caracterizar as experiências/vivências dos professores em relação a sua formação cultural; Verificar se a formação continuada possibilita a reflexão da prática docente, na aproximação da formação cultural de professores; Explicitar a relação entre educação e sensibilidade, verificando os desafios dessa relação na prática docente.

Esta pesquisa é relevante na medida em que oportuniza maior visibilidade quanto à importância de se considerar os espaços formativos e culturais, contribuindo de maneira significativa para a mudança da realidade educacional e social, não apenas do contexto pesquisado e dos sujeitos interlocutores de estudo, mas de todos que acreditam que a educação seja um dos pilares de mudança social, que implica nos demais direitos garantidos constitucionalmente a todos os brasileiros.

Compreendemos que cada educador se desenvolverá a partir da sua própria singularidade vivente, o que propicia inter-relações aprendentes culturais a serem experimentadas em atenção ao primado da vida, e não de relações supostamente imperantes e dominantes. E porque somos seres sensíveis e singulares, precisamos, justamente, aprender a ser para além das limitações mercadológicas vigentes, caso ainda, queiramos cultivar e preservar valores humanos que não dependem das oscilações do mercado para se afirmarem como tais, mas apenas dependem da genuinidade de nosso modo de bem-querência e da vontade de mais vida para além de toda medida que nos toque.

A palavra formação não se limita aos espaços instituídos - cursos de formação de professores: Magistério e/ou Pedagogia, e cursos de formação continuada -, ou seja, consideramos uma trajetória mais ampla que abarque, de forma mais intensa e inteira, os significados atribuídos à cultura, uma formação por 'inteiro' baseia-se no propósito de levar a

todos, independente da profissão ou posição ocupada na sociedade, o direito e a garantia de acesso às diferentes manifestações da arte, da ciência e da tecnologia.

Para atender aos objetivos previstos nesta pesquisa, apresentamos a seguinte estruturação: Introdução, seguida de quatro capítulos, considerações finais e apêndices conforme descritos a seguir. Na Introdução, apresentamos o objeto de estudo, os objetivos geral e específicos, além de questões norteadoras da pesquisa, espaço em que justificamos a relevância da temática e o nosso interesse pelo estudo. Revelamos a estrutura organizacional da investigação, apresentando os procedimentos de efetivação da mesma e os autores que lhe dão sustentação teórica.

O capítulo 2 - Escola e cultura: reflexões sobre o processo de formação cultural – nos encaminha a desenvolver o conceito de cultura, a partir da sua gênese, para, a seguir, relacioná-lo com o campo educacional. Abordamos que a reflexão sobre a educação e a cultura parte da ideia do empreendimento educativo como responsabilidade de transmitir e perpetuar a experiência humana como cultura, não como a soma de tudo o que pode ser vivido, pensado e produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a existência humana comunicável e memorável. Assim, acreditamos que a cultura é o conteúdo substancial da educação.

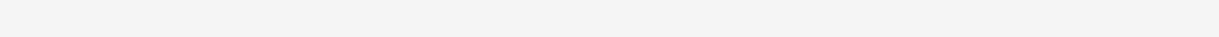
O capítulo 3 - Formação cultural de professores: desafios na prática docente - expõe a reflexão sobre o que dizem os teóricos acerca da formação cultural de professores e suas articulações entre os aspectos históricos da formação docente no Brasil, abordamos ainda, a formação inicial e continuada estabelecendo uma relação com a prática docente.

O capítulo 4 – Percurso metodológico da pesquisa: revelando os caminhos da investigação - aborda a natureza do estudo, assim como caracteriza a pesquisa em estudo de caso e outros aspectos inerentes ao seu desenvolvimento tais como: sujeitos; coleta de dados e materiais para construção dos dados; formato de análise de dados; percurso da pesquisa; e encaminhamento analítico. As discussões, expressas no espaço dessa investigação, definem um percurso metodológico atento às vozes das interlocutoras da pesquisa, as quais revelam, caminhando para si, na busca da interpretação de nuance subjetiva em seus processos de formação cultural.

O capítulo 5 – Formação cultural de professores: revelações das interlocutoras - descreve a análise dos dados da pesquisa, abordando sua trajetória, partindo do estudo de caso, descrevendo pela técnica de análise de conteúdo. Registramos os dados da investigação construídos por meio de questionário do perfil identitário do sujeito da pesquisa, entrevista semiestruturada e reuniões do grupo focal. Nesse espaço de estudo, analisamos os relatos

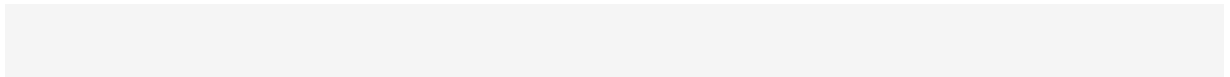
produzidos pelas interlocutoras, articulando-os às concepções teóricas sobre o tema. Procuramos compreender os desafios da formação cultural na prática docente.

Para finalização, a Conclusão coloca em evidência aspectos relevantes sobre a temática, suscitados na problematização do objeto de estudo da pesquisa, tanto sobre conhecimentos adquiridos, através das leituras e discussões apresentadas pelos teóricos, bem como, pelos resultados da pesquisa empírica, que enfatizam a relevância da formação cultural dos professores. Nesse espaço da pesquisa, apresentamos uma síntese crítica do pensamento reflexivo das professoras investigadas, acerca da formação cultural de professores.





CAPÍTULO II
EDUCAÇÃO E CULTURA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO
DE FORMAÇÃO CULTURAL



CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO E CULTURA ESCOLAR: REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO CULTURAL

A escola deve ser concebida como um espaço de cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados.

(PÉREZ GOMEZ, 2001, p. 12)

A escola tem se tornado um objeto de estudo cada vez mais frequente nas pesquisas desenvolvidas no país, sendo abordada em diferentes enfoques de análise. Outro elemento sempre presente é a cultura, que se apresenta de forma específica, como uma prática social, própria e única. Os trabalhos sobre cultura escolar, atualmente, apresentam diferentes tendências investigativas. O presente capítulo aborda aspectos relacionados à escola e à cultura, relevantes para o processo de crítica e de reflexão sobre o processo de formação cultural dos professores. Esse tema encaminha-nos a desenvolver o conceito de cultura, a partir da sua gênese, relacionando-o com o campo educacional.

2.1 Concepções de Cultura

O termo cultura origina-se do latim *cultur*, a princípio, era relacionado ao cultivo com plantas e animais. No início do século XVI, seu sentido inicial sofreu transformações com o Movimento Iluminista, em meados do século XVIII, a utilização do sentido figurado do termo ganha força. Cucho (1999) esclarece que a metáfora de se cultivar o espírito, assim como se cultiva a terra, é reconhecida e o termo “cultura” passa a ser entendido como o estado do espírito cultivado, quase sempre associado à ideia de “civilização”.

Sobre a concepção de cultura, esclarecemos que certamente já nos questionamos, ou fomos questionados, sobre o que seja cultura. Vivendo em um país onde muito se fala da variedade cultural, é esperado que tivéssemos uma ideia preconcebida sobre o significado desse fenômeno tão característico da nossa gente e de todos os povos da Terra. O primeiro conceito etnográfico do termo cultura surgiu com Tylor (1871), que a entendia como um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes, ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.

Complementamos que esse autor entendia que a cultura poderia ser analisada sistematicamente, visando à formulação de leis que explicassem sua gênese e transmissão. Diante das definições, afirmamos que o conceito de cultura não é facilmente definido, apresenta visões dependentes das referências paradigmáticas de sua elaboração.

Com as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, os intelectuais nacionalistas alemães criticaram a influência da corte francesa, passando a usar o termo “cultura” para o que é autêntico e profundo. Os que consideravam supérfluo, mero refinamento estrangeiro, passaram a chamar “civilização”. Essa polarização se estabeleceu por um bom tempo no século XIX: para os alemães, a concepção de cultura abrangeu o conjunto de tradições artísticas e intelectuais que marcavam determinado povo; para os franceses, a noção de cultura se fundiu à de civilização, denotando todo um patrimônio de arte e conhecimento que se entendia como universal.

No século XX, a noção de cultura passou a incluir a cultura popular, hoje penetrada pelos conteúdos dos meios de comunicação de massa. Assim, diferenças e tensões entre os significados de cultura acentuam-se, levando a um uso do termo cultura marcado por valorações e avaliações. No século XXI, percebemos uma tendência, na qual nos incluímos no sentido de entender a cultura do ponto de vista local e universal. Entre os conceitos discutidos do termo cultura, apresentamos um que consideramos o mais completo, transcrito nas palavras de Geertz (1989, p. 15), que ao assumir uma posição universalista afirma:

O conceito de cultura que defendo, [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

O autor afirma que a cultura tem um caráter incerto, por esse fato precisa ser interpretada indefinidamente, mas, também, possui uma dimensão criativa, poética e flexível. O que nos faz perceber a cultura em um constante processo de transformações, e a formação cultural através de um movimento contínuo, cumulativo e que precisa ser experienciado.

Entendemos que é necessário criar condições para que todos tenham acesso às diferentes experiências culturais, para que possam estruturar cognitivamente sua própria prática, com vistas a transformá-la, no sentido de refletir a capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e de ideias. Segundo Rouanet (1999, p. 27), há o perigo de se adotar uma postura anticolonialista, que se constitui em xenofobia: “[...] cultura autônoma é aquela que pode ser posta a serviço de um projeto de autonomia, e não vejo

porque só a cultura gerada dentro das fronteiras nacionais possa contribuir para esse objetivo [...]”. Essa concepção nos remete a perceber que a cultura não é um tecido uniforme e imutável, mas que ela se especifica numa diversidade de aparência e de formas, variando de uma sociedade para outra e não se impõe de forma certa, incontestável e idêntica para todos os indivíduos, uma vez que está submetida aos acasos das relações de forças simbólicas e a eternos conflitos de interpretação.

Conforme Geertz (1989), a cultura é um sistema de símbolos e significados. Nesse enfoque, quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica conjunto de práticas, por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo, dessa forma concebemos a cultura como prática social.

A partir desse raciocínio, entendemos que os fatos inovadores nascem e evoluem numa reprodução espontânea e despercebida dos agentes culturais, e na maioria das vezes, só percebidos através do olhar de um sujeito externo. Geertz (1989) enfatiza que a cultura pode atribuir casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, dentro do qual, signos são descritos de forma inteligível.

Candau (2002) afirma que cultura é um fenômeno plural, multiforme e dinâmico, envolvendo o processo de criar e recriar. É um componente ativo na vida do ser humano que se apresenta nas ações mais comuns da conduta do indivíduo; afirmamos que todo indivíduo possui cultura, cada um é criador e propagador de cultura.

Nesse entendimento, apontamos a cultura como resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que denominam um espaço e tempo, através das expressões de significados, valores, sentimentos e costumes. Para a autora, a cultura é delineada por meio de uma concretização inventiva dessa entidade após a experiência inicial, esse delineamento comumente segue as expectativas antropológicas quanto ao que a cultura e a diferença cultural deveriam ser.

Percebemos, a partir das considerações dos autores sobre a concepção de cultura, como um fator decisivo no funcionamento organizacional que inclui crenças, percepções, pensamentos e sentimentos inconscientes sobre a natureza do tempo e espaço, da realidade e verdade, da afetividade humana e das relações humanas no contexto da organização, como fonte de valores e ações. Consideramos que a cultura precisa ser plausível e plena de sentido, nos termos de sua própria imagem.

Nessa linha de raciocínio, é fundamental para uma definição do ser humano que o mesmo continue a investir em suas ideias, buscando equivalentes externos que não apenas as

articulem, mas, também, as transformem de forma sutil no decorrer do processo, visando que esses significados adquiram vida própria. Isso nos remete a entender que a ambiguidade da cultura está relacionada ao poder que tal conceito tem na concepção de seus intérpretes, os quais empregam os pontos de analogia para manejar os aspectos paradoxais. Sobre a ambiguidade do termo cultura, Certeau (2011, p. 9-10) afirma que:

[...] para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que realiza, pois a cultura não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que outros lhe dão para viver e pensar.

Sob a perspectiva do autor, toda cultura requer uma atividade, um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoal, um intercâmbio instaurado em um grupo social, enfatizamos que o mesmo substitui a cultura no singular, que impõe sempre a lei de um poder, por outra concepção centrada na cultura no plural. Assim entendida, a cultura não é nem um tesouro a ser protegido dos danos do tempo, nem um conjunto de valores a serem defendidos, mas um trabalho que deve ser realizado em toda a extensão da vida social. Complementamos que a cultura é, ao mesmo tempo, menos, se nos referirmos à ideia de patrimônio, e muito mais, se nos ocuparmos da atividade social.

Abordamos a cultura como algo que se cria e se preserva através da comunicação e da cooperação entre indivíduos e sociedade e, especificamente, numa cultura escolar. Destacamos a escola enquanto organização idiossincrática, com capacidade de reinterpretação dos elementos que compõem a cultura, sendo assinalada a sua relevância como veículo socializador de cultura.

2.2 Relação entre Educação e Cultura Escolar

A educação, nos dias atuais, é considerada um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento individual, que ocorre através da inserção do contexto histórico, social e cultural mais amplo. Ao considerarmos a educação como um processo contínuo que acompanha, assiste e propicia o desenvolvimento do indivíduo, deduzimos a importância que o sistema educativo, em geral, e a escola, em particular, assumem na socialização e perpetuação da cultura. A escola constitui uma instituição de primeira linha na constituição de valores que indicam os rumos em que a sociedade trilhará o seu futuro.

A finalidade da educação é promover mudanças desejáveis e estáveis nos indivíduos, mudanças que favoreçam o desenvolvimento integral do ser humano e da sociedade. Não

havendo educação que não esteja imersa na cultura e, especificamente, no momento histórico em que se situa. Não podemos conceber experiências pedagógicas e metodologias organizativas, promotoras dessas modificações de forma “desculturalizada”, isso nos permite afirmar que a escola é uma instituição cultural.

Em educação, uma ideia amplamente generalizada, é a de que o sucesso do processo ensino e da aprendizagem se vincula diretamente ao domínio de conteúdos escolares pelo professor. No sentido de contribuir para esse debate, defendemos a necessidade da formação docente incluir experiências culturais que possibilitem aos professores mediar a aprendizagem de conteúdos curriculares e ampliarem o repertório cultural dos alunos com mais consistência.

Ao tratarmos sobre educação e cultura, percebemos que esses termos estão relacionados e ligados organicamente, acompanhando o pressuposto de que educar é formar e socializar o indivíduo. O que acontece de alguém para alguém, através da comunicação, da transmissão, da construção, das ressignificações de saberes, dos valores, dos conhecimentos, das crenças, dos comportamentos, entre outros elementos. Forquin (2003, p. 24) afirma essa ideia: “educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos de cultura a fim de que este alguém deles se nutra, os incorpore à sua substância e construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles”.

De acordo com o pensamento do autor, entendemos que os principais elementos que desenham essa cultura seriam os atores – famílias, professores, gestores e alunos, os discursos e as linguagens – a partir dos modos de conversação e comunicação. Observamos que o cotidiano escolar revela um amplo desenvolvimento de aprendizagem e uma efetiva reconstrução do conhecimento, a partir do momento que é propiciada a integração entre as diferenças e as possibilidades de expressão.

Para Chervel (1988), a escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais, que explicitam sua finalidade educativa; e os resultados efetivos da ação da escola, os quais, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade. Percebemos que esse autor entende a cultura escolar como adquirida na escola e encontra, na mesma, não somente seu modo de difusão, mas, também, sua origem.

Diante dessa afirmação, identificamos que a escola tem uma função social básica, que vai além de prestar serviços educativos. Sendo uma instituição social, ela é a base para o conceito de sociedade moderna de que a humanidade dispõe atualmente, ou seja, é o elemento que fundamenta o espírito de modernidade. Apontamos que a vida no interior da escola reelabora, de acordo com sua dinâmica interna, as normas, os valores e as práticas

comunitárias, propiciando uma coloração nova, sem estar alheia ao encadeamento geral da sociedade.

Para contribuir com essa discussão, enfatizamos que a cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, tanto na influência sobre os seus ritos quanto sobre sua linguagem, assim como na determinação das suas formas de organização e de gestão, e na constituição dos sistemas curriculares. Concebemos a cultura escolar como práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola. Os indivíduos e suas práticas são basilares para o entendimento da cultura escolar, principalmente no que se refere à formação desses indivíduos, à sua seleção e ao desenvolvimento de sua carreira acadêmica.

Nesse contexto, os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar, constituem um aspecto fundamental de sua cultura. A escola tem sua cultura estabelecida, não sendo o sistema educacional diferente, enquanto institucionalizada, estrutura-se sobre processos, normas, valores, significados e formas de pensamentos constituidores da própria cultura, que não é monolítica, nem estática, nem repetível. Forquin (2003) apresenta a cultura escolar como saberes que, uma vez organizados, compõem a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos.

Assim, observamos uma seleção prévia de elementos da cultura humana, científica ou popular, esses elementos são estruturas determinantes nos processos pedagógicos organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola. São responsáveis pela instituição com características próprias, suas formas de ação e de razão, construídas no decorrer de sua história, tomando por base os confrontos e conflitos que se originam do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, que refletem na sua gestão e organização, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo.

Compreendemos, então, que apreender a escola como construção social implica compreendê-la no seu fazer cotidiano, no qual os sujeitos não são agentes passivos diante da estrutura, mas trata-se de uma relação em contínua construção, composta de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas. Significa compreender a escola na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, considerando a dimensão do dinamismo, levado a efeito por seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos. Em outras palavras, analisamos os efeitos produzidos na escola pelas principais estruturas de relações sociais, definindo a estrutura escolar e exercendo influências sobre o comportamento dos sujeitos que nesse contexto atuam.

A escola tem possibilidades de reconhecer o aluno como sujeito da reconstrução do conhecimento, uma vez que o mesmo chega à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais pode elaborar uma cultura própria, com uma leitura pela qual vê, sente e atribui sentido e significado ao mundo, à realidade na qual está inserido. O que nos leva a atentar para o fato de que a educação e seus processos sociais são entendidos para além dos muros escolares e vai se ancorar nas relações sociais. Como cita Dayrell (1992, p. 2):

[...] são a relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico [...].

O autor nos leva a compreender que os comportamentos dos sujeitos, no cotidiano escolar, são informados por concepções geradas entre suas experiências sociais, sua cultura, suas demandas individuais e suas expectativas com a tradição e a cultura da escola. Enfatizamos que as relações entre os sujeitos vão variar, também, dependendo do momento em que ocorrem, seja fora ou dentro da escola, numa relação entre tempo e espaço. Nessa relação entre cultura e escola, Forquin (2003) ratifica que a cultura da escola é sua característica de vida própria, seus ritmos, seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seu regime peculiar de produção e gestão de símbolos. Consideramos, desse modo, que a cultura escolartambém é dinâmica, efetivando-se de fato quando os sujeitos se apropriam desse imaginário e o reelaboram no seu cotidiano.É isso que faz da escola uma experiência peculiar.

Observamos que, a cada geração, os conceitos educacionais são renovados, tendo em vista que a cada época histórica os indivíduos elaboram uma visão de mundo, a partir de um conjunto de conhecimentos e valores novos. Esclarecemos que essa renovação não significa que os conceitos tradicionais sejam esquecidos, mas consideradas as novas formas de viver que caracterizam um grupo ou sociedade. A relação entre educação e cultura não pode ser percebida de maneira dissociada. Para Forquin (2003, p. 167):

[...] cultura escolar é o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas.

Com esse entendimento, afirmamos que fatores sociais e culturais são importantes para a mediação na aprendizagem do aluno, acrescentamos, ainda, que estudos sobre a relação entre o ensino e a cultura podem ampliar a compreensão das práticas educativas relacionadas

à mediação do conhecimento escolar e à formação humana que supõe a cultura. Nessa discussão sobre a relação entre educação e cultura, destacamos, como um dos problemas que vem incomodando os educadores, a dificuldade de definir o que ensinar. Enfatizamos que a cultura é o conteúdo substancial da educação, devendo a escola fazer uma seleção no interior dessa cultura e uma reelaboração do que será transmitido às novas gerações.

Nessa questão, acrescentamos que o educador influencia seus alunos ao selecionar o que deve ser perpetuado e o que deve ser esquecido. Autores como Forquin (2003), Candau (2002), Certeau (2011), dentre outros, que abordam a relação entre escola e cultura, possibilitam-nos compreender as influências da cultura na prática docente. Sabemos que ainda são escassos os estudos sobre os vínculos entre cultura e educação, mas defendemos a escola como centro de formação cultural em que o sentir e o pensar são vistos como parte importante da educação escolar.

Morin (2008, p. 35) reconhece que qualquer que seja a cultura na qual o ser humano esteja inserido, ele produz duas linguagens a partir de sua língua: a primeira, a linguagem prosaica; e a segunda, a linguagem poética. Para o autor:

[...] o ser humano produz duas linguagens a partir de sua língua: uma racional, empírica, prática, técnica; outra simbólica, mítica, mágica. A primeira tende a precisar, denotar, definir, apoia-se sobre a lógica e ensaia objetivar o que ela mesma expressa. A segunda utiliza mais a conotação, a analogia, a metáfora, ou seja, esse halo de significações que circunda cada palavra, cada enunciado e que ensaia traduzir a verdadeira subjetividade.

O valor de uma concepção complexa do sujeito e a necessidade de se redimensionar a compreensão sobre o mesmo, bem como sua formação acerca do entendimento de que a sabedoria não deve ser reduzida à razão, de que a emoção e a linguagem simbólica, as artes e a literatura são fundamentais para o processo de formação/constituição do indivíduo. Morin (2008) também ressalta a relevância do estado poético e da qualidade estética para se refletir e analisar a condição humana, saber fundamental na formação do homem.

Esse autor (2008, p. 36), ainda defendendo, que “Poesia-prosa constituem, portanto, o tecido de nossa vida”. Comungamos com essa preposição, acreditando que a sabedoria reduzida à razão é uma contradição; uma vida puramente racional seria uma ausência de vida, porque a qualidade da vida comporta emoção, paixão, desejo e prazer.

Toda prática social tem dimensão cultural, a cultura aprendida e apreendida é referência para diversos procedimentos ou maneiras de pensar, de agir e de relacionar-se, compartilhados e reconhecidos pelos sujeitos na vida pessoal e profissional. Os vínculos entre cultura e educação são indissociáveis, os processos educativos, sejam institucionais ou

não, inserem-se em uma cultura, condição que potencializa a relevância de discutirmos a contribuição das experiências culturais da vida cotidiana para a formação e prática dos professores.

Consideramos que existem características que aproximam os comportamentos e as investigações sobre as escolas. Entretanto, acreditamos não haver inconvenientes em considerar a escola como uma instituição com cultura própria, pois entendemos a cultura escolar como cultura adquirida na escola, e encontramos nela não somente seu modo de difusão, mas, também, sua origem.

A escola, principal instituição da sociedade e responsável pela educação formal das pessoas, difere de outras organizações sociais por sua dinâmica interna, como normas, valores e práticas comunitárias. A escola não está alheia ao encadeamento geral da sociedade, visto que é uma instituição base para o conceito de sociedade moderna, conforme afirma Nóvoa (1992, p. 16): “As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta”.

A cultura abrange todas as ações do cotidiano escolar, no que diz respeito aos seus ritos, à sua linguagem, à sua forma de organização e de gestão, à sua constituição dos sistemas curriculares; o que tornam os indivíduos e suas práticas fundamentais para a compreensão da cultura escolar, principalmente no que se refere à formação desses. Os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano da escola, constituem um elemento primordial de sua cultura, que não é monolítica, nem estática, nem repetível.

Percebemos a escola como uma instituição social, que possui suas peculiaridades no que diz respeito às formas de ação e de razão, construídas durante sua trajetória histórica, tendo como referência os confrontos e conflitos provenientes das determinações externas a ela, mas que refletem na sua organização e gestão.

Esclarecemos que em nossos estudos sobre cultura, abordamos elementos para a compreensão da cultura escolar, isto é, conceitos relevantes sobre a cultura e a educação. Segundo Williams (1992, p. 198), “[...] devemos estar sempre preparados para falar em produção e insistir em que as ordens sociais e as ordens culturais devem ser encaradas como se fazendo ativa e continuamente, ou podem muito rapidamente desmoronar”.

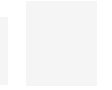
Mesmo reconhecendo a contribuição dos estudos que explicam o caráter reprodutor na educação, o autor percebe a importância de associá-la às suas características produtoras. Compreende, ainda, a cultura como um sistema de significações; o que fortalece o significado do termo cultura, diante da necessidade de compreensão dos processos escolares históricos e

atuais. A cultura escolar é vista como um conjunto de saberes presente nas determinações dos mitos, dos comportamentos, das tradições, das inovações e das relações sociais.

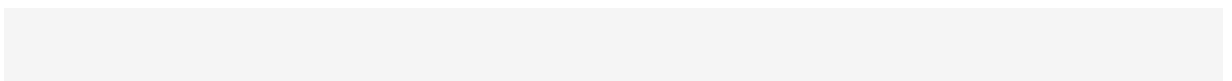
Argumentamos que se a educação tem vínculos fortes com a cultura, é pertinente considerarmos, a partir das reflexões sobre educação e cultura escolar, a existência de uma cultura própria da escola, que reflete nas práticas, nos valores e nas crenças partilhadas por todos aqueles que interagem em seu âmbito. Observamos, ainda, a escassa produção de estudos sobre a relação entre educação e cultura, que defendam a escola como centro de formação cultural, em que as disciplinas da área das humanidades, relacionadas ao sentir e ao pensar –música, literatura, teatro, cinema, arte, dentre outras–, sejam percebidas como parte importante da educação escolar.

A cultura da escola nos remete para a existência de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar, que demonstram um elemento ativo na sua reinterpretação e operacionalização. Além disso, evidenciamos que, ao contrário de posições funcionalistas, que consideram a escola como mero veículo transmissor da cultura exterior da sociedade no qual se insere, é necessária uma perspectiva que contemple cada instituição escolar como grupo social com uma cultura própria, que se consolida de forma contínua e dinâmica.

Consideramos que múltiplos podem ser os olhares sobre a cultura, o conhecimento e a escola, pois múltiplas são as práticas humanas que os conformam e lhes dão sentido. Essa pluralidade cria, também, a necessidade de diferentes aproximações do mesmo objeto, possibilitando um diálogo interdisciplinar. O capítulo que se segue expressa esse olhar e reflete questões acerca da formação cultural de professores, com vistas a analisar a constituição e as interpelações dessa formação na prática docente.



CAPÍTULO III
FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES: DESAFIOS NA PRÁTICA
DOCENTE



CAPÍTULO III

FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES: DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE

A formação cultural de professores é o conjunto de crenças e valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que esse grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar.

(PÉREZ GOMEZ, 2001, p. 163)

O presente capítulo tem por objetivo discutir como a formação cultural pode contribuir para a vida intelectual, profissional e pessoal do professor dos anos iniciais, verificando as influências dessa formação na prática docente. Com vistas a um esclarecimento, organizamos este capítulo em três sessões: a primeira refere-se aos aspectos históricos da formação docente no Brasil; a segunda centra-se na perspectiva de refletir sobre a formação inicial e continuada do professor; a terceira se ocupa da discussão em torno da formação cultural de professores na prática docente. Nesse entendimento, a formação cultural visa abordar como pode ser significativa para quem se dedica a formar outros seres humanos, objetivando um crescimento do ponto de vista pessoal e profissional.

3.1 Formação docente no Brasil: aspectos históricos

Para abordar a formação docente, sentimos a necessidade de tecer algumas considerações acerca das origens dessa formação para situarmos a formação dos professores no Brasil, a partir do contexto educacional no período colonial, com os Jesuítas, até a atualidade. Nessa temporalidade, destacamos o processo de constituição da Escola Normal como espaço de excelência na formação de professores e o curso de Pedagogia, por possuir importância no sentido de repensar o ofício de professor. Esclarecemos que nos apoiamos na legislação existente, não só pela regulação e orientação, mas, também, pelos caminhos que a formação e o ofício de professor assumem em nosso país.

No Brasil, o processo de desenvolvimento de uma educação institucionalizada tem início com os Jesuítas no período colonial. De acordo com Azevedo (1976), os primeiros professores, seis padres, aportaram na Bahia em 1549, encontrando-se entre eles o provincial

padre Manuel da Nóbrega. Segundo Monlevade (1997, p. 21), “[...] ainda em 1549 temos funcionando, em Salvador, o Colégio dos Meninos de Jesus, com três padres professores”. A presença dos Jesuítas na colônia se deu até 1759, estes utilizavam o ensino elementar como instrumento de catequese. Segundo Azevedo (1976), os Jesuítas tinham uma dedicação especial ao ensino dos professores, os quais estavam preparados para o ofício após 30 anos de idade, nesse período, boa parte dos professores foi formada pela Companhia de Jesus.

Com a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal foram implantadas as aulas régias que foram assumidas pelos padres-mestres, capelães do engenho e outros professores leigos. As disciplinas eram constituídas de forma isoladas como Primeiras Letras, Gramática, Latim e Grego. Como afirma Azevedo (1976), o nível de ensino era elementar, uma instrução fragmentada, porém mantinha-se fiel à tradição da Pedagogia da Ordem dos Jesuítas.

Percebemos que, no período colonial, o início do aparecimento do ofício de professor no Brasil está ligado ao ensino jesuítico e não é diferente da realidade do mundo oriental, como muito bem observa Nóvoa (1995, p. 15-16):

[...] a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformam em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente.

Posteriormente, após a Proclamação da Independência do Brasil, surge uma preocupação com o Ensino Primário. Conforme determinação da Constituição Imperial de 1824, no artigo 179, inciso “n”, é estabelecida a instrução primária gratuita e aberta a todos os cidadãos. No entanto, o governo imperial transfere a responsabilidade desse ensino e da formação de professores para os governos das províncias, através do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834.

Com a Constituição de 1824, as escolas primárias do Império continuam formadas por mestres sem preparação para o exercício da docência, apesar da preocupação com a formação de professores durante todo o Império. Essa formação só se materializa com a criação das primeiras Escolas Normais, de nível secundário e com duração de, no máximo, dois anos, que formava o professor para o Ensino Primário na província. A respeito das bases de criação dessa instituição, Mendes Sobrinho (2002, p. 15) afirma:

A Escola Normal brasileira teve como modelo a sua congênere da França, que foi criada no bojo da Revolução Francesa, vindo a desempenhar importante papel na difusão da educação popular, embasada em conceitos leigos e estatizantes, como pressupostos da democracia e que se disseminaram rapidamente pelo Velho e pelo Novo Mundo, como estabelecimento de ensino secundário. Por outro lado, a exemplo de Portugal, foi a primeira instituição implantada no Brasil destinada, exclusivamente, à formação de professores.

A Escola Normal apresentava diversos problemas tais como a programação, o horário de funcionamento, o despreparo do seu próprio quadro de professores, que não tinha formação didático-pedagógica, embora considerados os mais preparados em suas províncias – oficiais, bacharéis em direito, escritores, sacerdotes, dentre outros. É certo que não podemos negar a contribuição das Escolas Normais como espaço de formação docente, como nos aponta Nóvoa (1995, p. 15):

As Instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores as escolas normais produzem a profissão docente, contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional.

Verificamos que a formação de professores para os quadros da instrução primária foi totalmente insuficiente, destacamos, ainda, o descaso com a formação de professores para o nível secundário. As reformas educacionais, nos anos de 1930, evidenciaram o papel do professor na ordenação moral e cívica, na obediência, no adestramento, na formação da cidadania e na força de trabalho necessárias à modernização. Com a era Vargas, o sistema educacional brasileiro passou a receber maior atenção devido ao movimento dos educadores e às iniciativas governamentais. No âmbito da formação do professor primário, o Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, cria o Instituto de Educação, substituindo a Escola Normal.

Na década de 1940, após os primeiros anos do Estado Novo, aconteceu um vigoroso debate acerca de propostas educacionais, foram estabelecidas normas e diretrizes gerais referentes ao Ensino Primário, através do Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Segundo Romanelli (1996, p. 164), “o referido decreto tinha o objetivo de promover a formação de professores necessária às escolas primárias, habilitar administradores escolares, desenvolver e propagar os conhecimentos e as técnicas relativas à educação da infância”.

Somente na década de 1960, após anos de discussões e conflitos de interesses, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDBEN), Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Essa lei manteve a modalidade de Ensino Secundário Normal para a

formação de professores do primário. Com a reforma do sistema de ensino na década de 1970, foi aprovada a Lei 5.692/71, definindo que a formação do professor primário seria através de cursos profissionalizantes de habilitação para o magistério. Essa definição fragilizou a identidade do curso Pedagógico e facilitou uma formação de professores sem qualidade.

Na década de 1980, como afirma Silva (2003), são desencadeados os Seminários Regionais de Recursos Humanos para a Educação e embates são travados entre representantes do governo, professores e estudantes, além das discussões internas nos grupos participantes, nos quais é produzida a proposta para a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura – Documento Final (1983) – com um ganho significativo para o curso de Pedagogia. A partir de então, a ideia da Pedagogia como curso se fortaleceu no interior do movimento e o questionamento quanto à sua existência não encontrou mais espaço para reaparecer. Percebemos que é uma época técnica e de autoritarismo, na busca da eficiência do professor para uma formação eficaz, mas, também, é um período paradoxal de crise de valores que anuncia a chegada de uma nova época.

No interstício das políticas educacionais foi introduzido, no cenário educacional brasileiro, um novo entendimento de professor bem como, sua formação, tomando a reforma institucional como base, determinando novas instâncias para a sua realização, tais como o curso Normal Superior, os institutos superiores de educação e o desenvolvimento de competências como conteúdo.

No que concerne às novas diretrizes para a formação de professores, enfatizamos que, desde a década de 1990, com as diretrizes e bases da educação nacional através da Lei n. 9.394/96, a área da formação de professores passou a configurar-se como um dos temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar a essa lei. Havia a intenção de impor um novo modelo de formação para a área da educação, denominados de “modelo dos institutos superiores de educação” que, embora vinculada ao Ensino Superior, essa formação é desvinculada do ensino universitário. Constituíam-se numa preparação técnico-profissionalizante de nível superior. Nesse modelo, não existia espaço objetivo para o curso de Pedagogia, curso básico de formação acadêmico-científica do campo educacional.

Para tratarmos da formação de professores no âmbito educacional brasileiro, ressaltamos a necessidade de tecermos algumas considerações sobre o processo de constituição do Curso de Pedagogia. Esse curso foi instituído entre nós por ocasião da Faculdade Nacional de Filosofia, através do Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939, visando à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico. Ficou instituído, por tal documento legal, o chamado “padrão federal” ao

qual se adaptaram os currículos básicos dos cursos oferecidos pelas demais instituições do país. Como nos mostra Silva (2003, p. 11-12):

O curso era composto de dois momentos, configurando o conhecido “esquema 3+1” – o primeiro momento, com duração de três anos, formava o bacharel e o segundo, com um ano de estudo de didática, formava o licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de licenciatura.

Podemos perceber que a formação era inspirada nos princípios da racionalidade técnica e no conceito de conhecimento a ela subjacente. Em sua própria gênese, conforme Silva (2003), o curso de Pedagogia já revelava muitos problemas que o acompanharam ao longo do tempo, foi criado um bacharel em Pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional. O curso de Pedagogia passa a ser regulamentado pelo Parecer n. 252/1969 e pela Resolução n. 2/1969, com isso, foram instituídas as habilitações profissionais, pelas quais os alunos optavam a partir de determinado momento do currículo, tornando-se “especialistas” em áreas diversas do trabalho escolar.

Destacamos que era notória a inspiração epistemológica da racionalidade técnica, o conhecimento era visto como imutável, o saber escolar como conjunto de conhecimentos eruditos, valorizados pela humanidade e os requisitos para a atuação docente eram resumidos ao domínio dos conteúdos das disciplinas e às técnicas para transmiti-los. A formação inicial era vista como capaz de dar conta da formação dos profissionais da educação, o curso de Pedagogia era organizado, em ambas as fases de forma conteudista e fragmentária.

Com a promulgação da Lei n. 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a formação do professor em nível superior para as séries iniciais ultrapassa as fronteiras da especulação para transformar-se em norma, conforme o Título VI – Dos Profissionais da Educação – no seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na Modalidade Normal.

O contexto que caracteriza o surgimento da lei provoca o retorno das discussões sobre a identidade do curso de Pedagogia, assim como a substituição da concepção de conhecimento científico como nocional e imutável pela visão do ser humano como responsável pela construção do conhecimento em interação com o ambiente. A situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando-se para a esfera da profissão docente, que não é mais percebida como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e às

técnicas para transmiti-los. É exigido do professor que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considerem o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que sejam capazes de conviver com a mudança e a incerteza, como sinaliza Imbernón (2002, p. 20):

[...] tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que tem para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação.

Nesse contexto, aprender a ser professor, não é tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e de técnicas para a transmissão deles. É uma aprendizagem que acontece através de situações práticas que sejam efetivamente problematizadas, exigindo o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Destacamos a contribuição trazida por Zeichner (1993, p. 55), quando diz:

[...] aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos em nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar.

Imbernón (2002) corrobora essa ideia, compreendendo que a formação inicial tem como papel fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, uma vez que se constitui no começo da socialização profissional e assunção de princípios e regras práticas. Se for verdade que a formação inicial não consegue sozinha formar professores, como querem os adeptos da racionalidade técnica, também é verdade que ocupa um lugar importante no conjunto do processo total dessa formação.

No contexto dessa problemática, o Decreto Presidencial n. 3.276/1999, vem acirrar mais essa discussão. Pontua Brzezinski (2002, p. 169-170), o decreto prescreve em seu Artigo 3º, parágrafo 2º, que “[...] a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério da educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á **exclusivamente** em cursos normais superiores”.

Essa prescrição desloca o atual *locus* de formação do professor “primário” do curso de Pedagogia para o Ensino Normal Superior. Diante de fortes questionamentos dos movimentos dos profissionais da educação e demais educadores foi publicado o novo Decreto, de n. 3.554/2000, que retira do curso Normal Superior, a exclusividade dessa formação. No texto, a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do

Ensino Fundamental dar-se-á preferencialmente no curso Normal Superior. Assim, a expressão **exclusivamente** foi substituída para a nova expressão **preferencialmente**.

Mesmo assim, a situação permanece inadmissível; primeiro, porque não é atribuída ao curso de Pedagogia a preferência por essa tarefa, mas ao curso Normal Superior. Depois, porque somente às universidades e centros universitários será garantido o direito de manter aquele curso, as demais instituições foram obrigadas a criar institutos superiores de educação e cursos Normais Superiores para formação de professores para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com a definição do Parecer n. 133/2001.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em cursos de licenciatura, de graduação plena em nível superior foram regulamentadas pelo CNE/CP, no Parecer n. 09/2001, de 08 de maio de 2001, e na Resolução n. 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Essas diretrizes contem os princípios norteadores da formação profissional para atuar na Educação Básica; a relação entre teoria e prática do professor; o destaque da pesquisa como foco no processo de ensinar e de aprender; assim como a definição de competências como concepção central na organização dos cursos. Destacamos que, em 13 de dezembro, foi aprovado o Parecer CNE/CP n. 05/2005, estabelecendo as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. O referido parecer foi revisto em maio de 2006, abrindo-se, assim, um amplo horizonte para a formação e atuação profissional dos pedagogos, tal perspectiva é reforçada nos artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP n. 01/2006, que definem a finalidade do curso de Pedagogia e as aptidões requeridas do profissional desse curso:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Delineamos que a formação do curso de Pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Com essa explicitação, o legislador afasta a possibilidade de redução do curso a uma

formação restrita à docência das séries iniciais do Ensino Fundamental, aproximando-se, assim, das propostas de diretrizes apresentadas pela Comissão de Especialistas de Pedagogia de 1999.

Com a aprovação das Diretrizes, não se extinguem as polêmicas que acompanham as discussões sobre seu caráter e sobre a identidade do curso de Pedagogia. O enfrentamento dessas questões não é tarefa para uma ou outra entidade, mas desafio para a área da educação, para a investigação e para as pesquisas interdisciplinares, compartilhadas a muitas mãos. Essa breve exposição histórica do curso de Pedagogia faz-nos perceber que redefinir os rumos das políticas norteadoras do setor, a ponto de contemplar perspectivas, é tarefa árdua, que depende necessariamente da continuidade da luta, uma vez que esse curso tem trilhado conforme decisões das ideologias dominantes, demonstrando fragilidade e indefinição.

Considerando que a formação inicial é momento-chave da construção de uma cultura profissional necessária para sua identidade, essa determinação é qualificadora para a profissionalização docente no país. A situação de criar uma expectativa de participação da comunidade acadêmica e profissional na construção dos caminhos da reforma em curso foi mais uma vez desmistificada no processo de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, prevendo a consolidação oficial e prática da formação do bacharel e do licenciado.

Diante da necessidade da formação acadêmico-científica pedagógica de qualidade, ressaltamos que o movimento dos educadores tem defendido a preparação para a docência, na formação de todo educador. Como ato educativo intencional, as experiências educativas têm demonstrado que a produção do conhecimento e a formação do professor são dimensões inerentes, tendo como eixo a ação docente em suas distintas formas de concretização.

A partir do ano 2000, até os dias atuais, os contextos mudam refletindo forças em conflito, com nova economia, com o desembarque da tecnologia exercendo força na cultura; a mundialização fica visível, iniciando uma crise na profissão de ensinar; os profissionais da educação começam a perceber que os sistemas anteriores não funcionam; as instalações são inadequadas para educar a população neste novo século. Nesse contexto, há a necessidade do engajamento de todo setor educativo na busca de planos de estudos adequados à formação pedagógica e política desses profissionais.

Berbel (1998, p. 23) posiciona-se quanto à formação docente, questionando: “Como vão participar compromissadamente da solução de problemas sociais, regionais ou nacionais, os profissionais de nível superior que não tiverem um mínimo de preparação em tempo de formação?”. Entendemos que esse questionamento requer uma resposta, que aponte para a

revisão do papel do professor formador ao contribuir para o cumprimento de funções da graduação e uma resposta de reflexão crítica e interventiva sobre essa realidade observada e vivida no âmbito educacional, sobretudo nos cursos de formação.

Dentre as considerações sobre a formação de professores, percebemos que a trajetória dessa formação mostra a necessidade de aprofundar o conhecimento das estratégias e procedimentos da formação docente, para superar as práticas vigentes, que ainda se baseiam mais na intuição e no conhecimento tácito do que no conhecimento científico disponível. Esse fato propõe que as instituições responsáveis pela formação de professores e instâncias educativas assumam o planejamento e o desenvolvimento de programas de iniciação à prática profissional para assegurar uma oferta de formação ampla, flexível e planejada, tendo em vista o atendimento, no que for possível, às solicitações dos professores em matéria do conhecimento, das destrezas ou das atitudes.

Pelas abordagens apresentadas, percebemos uma formação que fez com que os professores fossem objetos da sua formação, dirigindo-se aos mesmos sem identidade profissional, porém tal situação não deve predominar no futuro da formação de professores. Ressaltamos que esses profissionais são sujeitos da sua formação e devem compartilhar seus significados, sendo necessária uma formação que aceite a subjetividade como um dinamismo na maneira de ver e de transformar a realidade social e educacional, os valores, a capacidade de produção de conhecimento educativo e de troca de experiências.

Destacamos que a formação de professores não é apenas um espaço de aquisição de técnicas e de conhecimentos, mas, sobretudo, o momento-chave da socialização e da configuração profissional. Acrescentamos ainda que a formação de professores não sublinha a dimensão do professor como um profissional autônomo e reflexivo. Para Pereira (1997), essa formação desenvolve uma função necessária na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, incentivando uma cultura profissional docente e uma cultura organizacional da escola, tendo como eixo de referência o desenvolvimento pessoal e profissional.

Sob essa ótica, discutimos a situação atual e as novas propostas de formação de professores que, mesmo introduzindo novos elementos, ainda não foram inseridas nas políticas e nas práticas de formação. Pensamos que a formação viva, dinâmica e útil, deva ser unida a uma carreira profissional ou estatuto de atuação docente com incentivos profissionais para fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho em equipe para ressignificar a prática docente.

Os esforços devem vislumbrar o questionamento das tradições sociais e culturais da comunidade, a partir dos princípios de autodesenvolvimento e descoberta humana. Com essa perspectiva, devemos reivindicar dos professores e com eles novas competências profissionais, na base de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revisado, assim como na base de uma nova escolarização democrática da sociedade. Chamamos a atenção para o fato de que atualmente, a observação e a ajuda entre os colegas são marcadas pelo individualismo e a sala de aula é vista como um espaço privado que não propicia a construção de um conhecimento favorável à formação docente.

Concordamos que, a observação e a valorização do ensino facilitam aos professores a obtenção de dados que propiciam a reflexão e a análise da aprendizagem dos alunos, bem como a reflexão individual sobre a própria prática. A formação dos professores influencia e é influenciada pelo contexto no qual está inserida, assim como se estender ao terreno das capacidades, das habilidades, das emoções e das atitudes para questionar os valores e as concepções dos professores e da equipe de maneira coletiva. Nesse contexto será potencializada uma formação mais ligada à prática e que busque a autonomia dos docentes na gestão de sua própria formação.

3.2 Formação inicial e continuada: reflexões na prática docente

No processo da formação inicial, a graduação funciona como preparação e iniciação para o processo de construção do profissional da educação, os novos dispositivos da formação de professores indicam uma trajetória de continuidade, na qual a profissão docente alterna com fases de trabalho da formação continuada, pela existência de fragilidades na formação inicial. Scheibe (2002) afirma que a formação inicial é momento chave da construção de uma socialização de uma identidade profissional. Comungando com o pensamento da autora, afirmamos que para proporcionar fundamentos à prática docente, o pensar e o repensar toda e qualquer de formação são dinâmicas necessárias, devido à condição histórica da sociedade humana, enquanto espaço/tempo em que a formação se estrutura como base nas concepções éticas, psicológicas, pedagógicas e científicas. Para Guimarães (2004, p. 33):

Alguns aspectos da formação inicial contribuem para que ela seja um *locus* privilegiado para esse desenvolvimento integrado de saberes e formas de atuar, de inserção na profissão e de desenvolvimento de uma identidade profissional: é um processo coletivo de formação e de início de carreira, em que está presente uma multiplicidade de experiências profissionais, além de dificuldades profissionais dos alunos, que demandam “soluções urgentes”, entre outros. Contudo, é necessário que ela se torne espaço também para a

experiência, para a insegurança, para os anseios profissionais e as ansiedades em relação à prática docente trazidos pelos alunos.

Compreender a formação inicial de professores implica entre outras reflexões pensar que a qualidade do ensino perpassa por uma formação crítica e reflexiva, no entendimento de que a prática é a referência da teoria e a teoria, o fundamento de uma prática estruturada. Temos a perspectiva de uma formação continuada como elemento imprescindível para a melhoria da aprendizagem, com resultados que possam contribuir na qualidade da educação. Nessa proposta, priorizamos a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e da criticidade.

Entendemos que a formação continuada precisa, de forma intencional, propiciar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão, a ser contemplado nos objetivos da formação, o que exige do profissional da educação disponibilidade para aprendizagem, uma vez que as exigências contemporâneas requerem do professor atitudes criativas e contextualizadas, tendo em vista a promoção de conhecimentos globalizados.

Essa concepção de formação nos faz entender que em todos os setores da sociedade moderna a necessidade de formação se apresenta. Sendo entendida como válida, em razão da informação chegar com mais facilidade e rapidez, apresentando-nos os desafios de aprender cada vez mais. Percebemos que é um instrumento que potencializa o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho, desenvolvendo um mecanismo de democratização do conhecimento.

O processo de desenvolvimento profissional, que todos os educadores têm direito, envolve a formação inicial e continuada, a qual se acresce os saberes da prática e da experiência, não sendo os únicos caminhos da profissionalização do professor, mas são referenciais que possibilitam elevar o nível de competência dos profissionais da educação.

Diante das exigências contemporâneas, a formação inicial e continuada deve propiciar aos professores a compreensão dos dilemas que serão confrontados entre teoria e prática, as concepções apreendidas e a realidade da sala de aula, tornando-se um aprendizado constante para o professor em sua prática docente. Afirmamos que a conjuntura atual aponta para o fato da necessidade de se repensar a formação de professores, no sentido de redefinir o papel desse profissional como mediador do processo ensino e aprendizagem, valorizando sua experiência, esclarecendo que suas concepções são voláteis e podem ser alteradas, visando o aperfeiçoamento das mesmas para uma prática docente eficaz.

Segundo Freire (1997, p. 25), “o momento fundamental na formação de professores é o da reflexão sobre a prática”. A reflexão é essencial para o desenvolvimento da ação do professor, contribuindo para que seja um profissional reflexivo, crítico, autônomo, criativo, aberto a novas possibilidades e apto a contribuir com o processo de ensino, valorizando a reflexão na experiência, como um momento de construção de conhecimento, pautado na reflexão, análise e problematização dessa. Não menos importante é o conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Porém, esse conhecimento não é suficiente diante das novas situações que extrapolam a rotina e estimulam o processo de reflexão na ação, com as experiências que mobilizam situações similares, configurando um conhecimento prático, do qual emerge o movimento denominado reflexão sobre a reflexão na ação.

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para que sejam profissionais reflexivos ou investigadores, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. Esclarecemos que o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, sua reflexão visa alcançar a emancipação das pessoas. O enfoque das conotações críticas exige uma nova proposta na formação do professor que consiste em levar em conta o meio, o grupo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas, as decisões e as atitudes do professorado.

A formação requer um profissional como agente de mudança, individual e coletivamente, sendo importante saber o que deve ser feito, como e por que fazê-lo. Consideramos difícil generalizar situações de docência haja vista que a profissão não enfrenta problemas, mas situações problemáticas contextualizadas. É necessário enfatizarmos que um fator importante na formação profissional é a atitude do professor ao planejar sua tarefa docente, não somente como técnico infalível, mas como facilitador de aprendizagem, como um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos. Diante dessas considerações, insistimos no estudo da vida em sala de aula, como desenvolvimento da instituição educativa, e na socialização do professor.

No sentido de considerar todos os momentos vindouros de constituição dos sujeitos, o profissional docente só poderá provocar, dialogar, propor às crianças dentro das possibilidades e dos limites que percorreu. Logo, não basta o teórico-instrumental, se deve advogar também a necessidade de busca em espaços sociais, como direito de vivenciar e constituir experiência que não deve ser interrompido. A bagagem teórica terá pouca utilidade se o docente não fizer diariamente uma reflexão da sua vida acadêmica e profissional, colocando em prática os saberes construídos no seu cotidiano como aprendiz. O conhecimento

é cada vez mais dinâmico, requerendo do professor uma constante atualização profissional, a fim de atender às necessidades de aprendizagem dos seus alunos.

Para Nóvoa (1992, p. 55), “[...] a formação continuada é uma saída possível para a melhoria da qualidade do ensino dentro do contexto educacional contemporâneo”. É uma tentativa de recriar a figura do professor, o respeito à sua profissão, tão desgastada em nossos dias. A formação permanente é uma conquista da consciência do ser, quando a reflexão permear a prática docente e de vida, será exigência *sine qua non* para que o homem se mantenha vivo, energizado, atuante no espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade.

Consideramos que as reflexões acerca da formação continuada dos professores contribuem para a compreensão de que a formação profissional não se faz somente na graduação, uma vez que se inicia antes da formação no ensino superior. Essa formação é um empreendimento institucional, de responsabilidade individual e coletiva.

Há um reconhecimento, por parte da categoria formação de professores, de que a formação, além de se pautar na inteireza e na continuidade, deve considerar o professor-pessoa, sua identidade profissional está imbricada na pessoal, são partes do ser-professor-pessoa, carrega consigo para todo e qualquer lugar em que esteja, suas crenças, seus valores, suas projeções.

Compreendemos que a formação deve ser um espaço de reflexão e de inovação, tendo em vista a aprendizagem dos professores, movendo-se entre a dialética de aprender e de desaprender. Acreditamos que a formação continuada deve ajudar o professor a descobrir a teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a construí-la. Afirmamos que formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como um espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania.

De acordo com as abordagens, os professores em seu ambiente de trabalho lidam com questões de natureza ética, afetiva, política, social, ideológica e cultural, em colaboração mútua, podendo criar possibilidade de recriar os conhecimentos necessários a uma prática inclusiva, tendo em vista as diferenças presentes no cotidiano escolar. Enfatizamos que os estudos sobre os professores e sobre sua articulação com a produção do *locus* escolar não podem ser feitos desvinculando-se da análise de definição de políticas públicas, que geralmente não valorizam o professor como um ser provido de saberes próprios, advindos da

experiência, como capazes de contribuir significativamente para as discussões sobre o seu trabalho docente na construção do conhecimento sistematizado e na produção da escola.

Torna-se necessária a premência de definição de políticas públicas que garantam a participação ativa dos professores nas várias instâncias decisórias do currículo e do trabalho pedagógico. A isso se incorporam a necessidade e o direito à formação de professores de responsabilidade não apenas individual, mas, sobretudo, institucional, incluindo-se nessa análise o cenário do desenvolvimento de melhores condições de vida e de trabalho com remuneração adequada à condição de dignidade humana.

É oportuno salientar a relevância da formação continuada para o educador ressignificar sua identidade. O intuito foi discutir aspectos que não podemos afirmar, considerando somente o que se mostra no cotidiano do contexto educacional. Para Tardif (2002, p. 288), “[...] a formação inicial visa habituar os alunos, os futuros professores à prática profissional dos professores de profissão e a fazer delas práticas reflexivas”. Para o autor o processo de formação do professor implica a imersão de uma reelaboração de práticas, visando perceber através de ações reflexivas a produção dos saberes adquiridos na formação inicial.

Zeichner (1993) afirma que a emancipação do professor através de práticas reflexivas o leva a ter mais autonomia, a refletir na ou sobre a ação. Percebemos que empregar a prática reflexiva no processo de formação requer um olhar crítico e criativo por parte do profissional. A formação docente se constitui no processo de formação inicial e continuada, essas formações concorrem na preparação dos futuros profissionais para atuarem nos espaços escolares com práticas criativas. Por essa razão, se considerarmos que é na formação inicial que a proposta de práticas pedagógicas emancipadas necessita ser discutida e inovada, para que a formação continuada passe por um processo de ressignificação, tendo em vista a qualidade da formação de professores.

A formação do professor, por muito tempo, perdurou na concepção da racionalidade técnica ou prática. Sabemos que ambas são necessárias, porém, não são suficientes para atender à formação do professor para o desenvolvimento de uma prática reflexiva. O processo de formação docente se apresenta na formação continuada como possibilidade para o professor repensar a realidade pedagógica com todos os dilemas que se apresenta, com os desafios do cotidiano, com as relações pessoais e com as interpessoais. Por essa razão, pensamos o professor dos anos iniciais como colaborador do crescimento e dos conhecimentos a serem propiciados aos educandos, necessitando de uma reelaboração dos

saberes produzidos em sua prática docente, visando que essa prática seja um elemento importante na qualidade do ensino nos anos iniciais.

Trilhar esse caminho é compreender que a formação inicial e continuada não tem como única finalidade o desenvolvimento de competências profissionais, mas sim propiciar ao futuro profissional da educação uma prática pautada na reflexão. Isso nos remete a afirmar que os programas de formação de professores precisam ser sistematizados em função de novos paradigmas, pautados nas formações cultural e científica. Ou seja, é necessário propor respostas educativas e metodológicas relacionadas às atuais exigências de formação, tais como a formação tecnológica, a diversidade cultural, a consciência ecológica, dentre outros.

3.3 Formação cultural dos professores: sensibilidade no ato de educar

A abordagem sobre formação cultural de professores abre espaço para um tema que, pela sua relevância, precisa estar incorporado aos discursos e às práticas dos que almejam uma educação melhor. Discutir sobre a formação dos professores e sobre os diversos contextos que envolvem essa complexa atividade, no século XXI, tem sido um dos desafios dos diversos estudiosos do processo educacional.

Defendemos que a formação de professores não deve ser ancorada em princípios fechados e, sobretudo, voltada para a transmissão de conteúdos. É necessária uma formação que propicie o repensar e o aperfeiçoar da prática docente. Discutimos a formação cultural de professores, considerada essencial na construção do conhecimento escolar, como um dos elementos implicados no desenvolvimento profissional docente. Adorno (1996, p. 385) evidencia na concepção de formação cultural, a dialética entre autonomia, entendida como liberdade do sujeito, e adaptação compreendida como submissão à realidade.

Com base na literatura pesquisada, compreendemos que a formação cultural possibilita ao sujeito acesso à cultura, à dialética entre autonomia e adaptação, sendo esse um processo emancipador, que ocorre através de um movimento contínuo, cumulativo, precisando ser experienciado. As pesquisas relacionadas à formação de professores destacam a importância dos aspectos culturais na formação desses profissionais. Para Kramer e Leite (1998, p. 21), “[...] a formação cultural de professores é parte do processo de construção da cidadania, é direito de todos, pois somos indivíduos sociais, sujeitos históricos, cidadãos e cidadãs, produzidos na cultura e produtores de cultura”.

A formação cultural proporciona ao professor competência de envolver-se e de compreender o valor de uma formação mais sólida, mais humana, mais cidadã e mais profissional, compreendendo que o professor está imerso na cultura. É no reconhecimento da

educação como uma das alavancas principais para a mudança social, que a formação cultural de professores expressa-se como um dos elementos de emancipação da sociedade.

É a partir de afirmações como essa que discutimos o espaço escolar como um ambiente em que os acontecimentos mudam constantemente, a partir de meados do século XX, pesquisadores dos campos culturais começaram a discutir formas de pensar e fazer, de maneira diferente, o cotidiano da escola, considerando o ritmo acelerado da vida moderna que exige, como afirma Alves (2002, p. 16):

[...] mudanças na maneira de compreender a forma como o conhecimento é criado, já que o desenvolvimento linear de criação do conhecimento, que aprendemos ser o único na modernidade, vai tendo que dialogar, no dia-a-dia, com outras formas de fazer conhecimento [...].

Convém esclarecer que não temos a pretensão de afirmar que a possibilidade de uma formação cultural mude radicalmente a vida dos professores ou solucione as questões da educação. No entanto, por crer que as dimensões do sensível fazem parte, e não podem ser desprezadas, da constituição do homem, acreditamos que através dela existe a possibilidade de contribuir para a promoção do humano e, por extensão, para a prática docente.

Num momento histórico em que discursos e posturas defendem e valorizam as produções simbólicas das crianças, se difunde a relevância das múltiplas linguagens, ressaltamos a necessidade de pensar qual tipo de formação está sendo oportunizada aos professores dos anos iniciais, ao considerar como é premente conhecer a criança e a cultura no qual está inserida, igualmente o é conhecer o professor como responsável pela sua formação educativa no espaço coletivo da educação.

Um dos mitos da profissão docente é que “ensinar é fácil”, ensinar é difícil, e essa dificuldade aumenta a cada dia, chegando a ser até arriscada em alguns lugares. A complexidade aumentou devido ao contexto que abrange lugares concretos, instituições educacionais, ambientes sociais e de trabalho. A profissão docente sempre foi complexa por ser um fenômeno social, no entanto, como o trabalho educacional esteve muito influenciado pela racionalidade técnica, durante o século XX, deixou-se dominar pela razão esquecendo a emoção e a subjetividade.

As implicações da formação cultural na prática docente trazem luz para a subjetividade construída na vivência concreta da formação e da prática profissional. Convém esclarecermos que a subjetividade se articula com identidade, afirmada exatamente na relação com alteridade, com a consideração do outro. Mas como conseguir tal intento em relação à formação do professor, senão por uma formação que privilegie a formação cultural desse

como elemento constituinte dos saberes docentes, daqueles que conduzirão o processo de ensino e aprendizagem dos alunos que lhe foram confiados? Torna-se necessário, conforme Cunha (1992), que a docência se construa a partir do alinhamento entre o espaço da prática e o da reflexão teorizada.

Também discutimos a contribuição de experiências culturais para o processo de subjetivação constitutivo da profissionalidade docente, partindo do pressuposto de que fatores sociais e culturais são decisivos à constituição de saberes docentes e da mediação da aprendizagem discente. Da mesma forma, estudos sobre a relação entre educação, docência e cultura ampliam a compreensão das práticas educativas, referentes não só à mediação do conhecimento escolar, mas, também, à formação humana em sentido lato, que supõe a formação cultural aprendida e apreendida como referência para diversos procedimentos ou normas de pensar, agir e relacionar-se, compartilhados e reconhecidos pelos sujeitos na vida pessoal e profissional. Na perspectiva de Vigotski (2003), o sensível e o artístico não podem ser desprezados quando se busca compreender a constituição do ser humano.

Os termos estética e formação, apresentam uma multiplicidade de sentidos. Os gregos usavam o termo *aesthesis* para indicar exatamente a percepção do sensível da realidade. Ao usarmos o termo estética, buscamos nos referir a um campo do sensível, em que os sentidos se abrem, não se esgotando no campo da arte, mas extrapolando para outras produções humanas e para a natureza. A sensibilidade vai além do sensorial, pois a apreciação estética é determinada pelas condições culturais, históricas e sociais experienciadas pelas pessoas.

Perissé (2009) afirma que formar é entrar em contato com valores de toda ordem, especificamente, o contato com valores estéticos deve ser ocasião de vislumbrarmos projetos de vida humanizadores. Compreendemos que as condições oferecidas para a formação de professores devem ir muito além da profissional e da acadêmica, devendo emergir, também, das e nas relações/interações com o outro ao longo da vida a qual estabelecem em diferentes dimensões existenciais.

Criar é algo interligado a viver, no mundo humano, a estética é, na verdade, uma dimensão da existência do agir humano, por natureza somos seres estéticos, isto é, sensíveis. Como aponta Vigotski (2003), toda vivência intensa, a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento.

De modo imediato, a palavra estética está relacionada ao sensível, ao perceptível, ao sensual. Falar, então, de uma educação estética na formação docente, é o mesmo que falar em

educação da sensibilidade humana aprendente. É algo que toca o cerne da condição humana vivente e vivida. Algo da ordem dos acontecimentos implicados e não apenas daqueles hipotéticos e fantasiosos. Pereira (1997) faz um percurso que denomina uma estética da professoralidade. Sendo assim, afirmar uma dimensão estética na prática docente é trazer luz para a subjetividade construída na vivência concreta do processo de formação e da prática profissional.

Ao discutirmos a constituição dos saberes docentes, demonstrando que a formação estética se constitui em uma de suas dimensões, torna-se importante abordar além dos conteúdos específicos de sua disciplina, se o professor possui parâmetros estéticos mais amplos, que lhe dão subsídios necessários para atender às novas e velhas demandas, colocadas no seu cotidiano, como sinaliza Tardif (2002, p. 45):

[...] o saber docente é plural e construído em diferentes tempos e espaços da vida em sociedade, é um saber resultante de um amálgama de vários saberes da formação profissional, ou saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Aqui nos interessa discutir os saberes experienciais, ou seja, aqueles saberes que mobilizam conhecimentos adquiridos através da história de vida, da experiência de trabalho e da socialização.

Se, como afirma Tardif, os saberes experienciais colaboram para a constituição do saber docente – e se resultam, em grande parte, das experiências da vida em sociedade –, então cabe perguntar: Que experiências são essas? E quais as contribuições que essas experiências trazem à prática docente? Ainda são escassos os estudos que apontem a relevância das experiências estéticas para o processo de subjetivação e para a constituição da profissionalidade docente, mas tal escassez não se justifica por falta de reconhecimento da importância desses vínculos.

O instrumental necessário à formação dos professores inclui, cada vez mais, um olhar para a dimensão afetivo-relacional. Assim, compreendemos que o desenvolvimento estético possa constituir-se em um diferencial na formação, uma vez que, o olhar e o sentir, assim como a postura do professor voltam-se para diferentes aspectos do ser humano. Os sentidos mais aguçados possibilitam a efetivação de aprendizagens que superam a dimensão técnica, passando o professor a investir nas dimensões conceituais e humanas.

A prática cotidiana da sala de aula implica muito mais que o ensino de conhecimentos, a obediência de regras e os horários, envolve um jogo de força e sedução estabelecido entre professor e aluno. Como indica Certeau (2011), em certos momentos da prática docente, os discursos e os conhecimentos ditos científicos funcionam apenas como metáfora, o que prevalece é o desejo e a sedução. Na temática sobre a formação cultural de

professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental indicamos o desejo por uma formação que contemple a beleza e a sensibilidade. Para contribuir com essa discussão apresentamos o poema “Os meus pensamentos são todos sensações”, de Fernando Pessoa (2005, p. 30):

[...] e os meus pensamentos são todos sensações. Penso com os olhos e os ouvidos
 E com as mãos e os pés
 E com o nariz e a boca.
 Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
 E comer um fruto é saber-lhe o sentido [...].

Ressaltamos que o poeta citado, considerado um dos maiores poetas da língua portuguesa, foi um homem de visão aparentemente ingênua e instintiva, entregue às sensações. Tais afirmações nos levam a pensar que uma formação de professores desvinculada da ideia de pura transmissão de conhecimentos que ultrapasse as diferenças existentes entre teoria e prática tem sido um desafio. Consideramos que essa dicotomia pode ser superada na medida em que haja um investimento na formação integral da pessoa do professor, com ênfase na educação da sensibilidade humana. A esse respeito afirma Ostrower (1986, p. 17): “[...] a sensibilidade do indivíduo é aculturada e por sua vez orienta o fazer e o imaginar individual. Culturalmente seletiva, a sensibilidade guia o indivíduo nas considerações do que para ele seria importante ou necessário para alcançar certas metas de vida. [...]”.

A partir das reflexões expostas, percebemos que a sensibilidade se converte em criatividade ao ligar-se estreitamente a uma atividade social significativa para o indivíduo. Inquieta-nos a indagação sobre como conseguir uma formação do professor por uma dimensão que privilegie os aspectos culturais como elementos constituintes dos saberes docentes, daqueles que conduzirão o processo de ensino e aprendizagem dos alunos que lhe forem confiados. Consideramos importante tecermos algumas reflexões sobre a sensibilidade no ato de educar, com o intuito de concebermos a sensibilidade como estado de disposição de nosso ser-sendo, para compreendermos e vivenciarmos as intensidades e a multiplicidade de estar sendo no mundo com os outros, como pontua Araújo (2008, p. 56, grifo do autor):

[...] a sensibilidade é como estado de abertura vasta dos sentidos perceptivos que nos co-move para a plasticidade dos fenômenos do existir, de seus fluxos tensoriais; para a fruição do sentimento do mundo, *da anima mundi* (alma do mundo); que conduz a uma compreensão e uma vivenciação de nossa condição de seres andróginos através da relação de coexistência entre o masculino e o feminino, o solar e o lunar – o crepuscular. Uma sensibilidade que se traduz na expressão e na fruição da policromia dos

feixes da poeticidade do existir e do co-existir humano e ecossistêmico – uma *ecossensibilidade*.

Na concepção do autor, o cuidado com a sensibilidade se traduz e se descortina na abertura despojada. Araújo (2008, p. 57) ressalta que na “dis-posição” de nossas potencialidades humanas, de nossos sentidos perceptivos, através da relação coexistencial entre o corpo e o espírito, que se desdobram em processos compreensivos e vivenciais, vislumbramos a inteireza da condição humana, no sentido de propiciar a disposição para a percepção, a apreensão e a compreensão da inteireza do existir.

Para discutirmos sobre a sensibilidade, torna-se necessário fazer um mergulho no tempo, para compreendermos a relevância desse elemento no ato educar. Nesse mergulho temporal, destacamos que apesar de diversos pensadores terem, nos mais diferenciados momentos da história, realçado o sensível, a importância da sensibilidade na constituição ontológica do ser humano, as concepções que a relegam a esferas inferiores exercem supremacia na tradição cultural do processo civilizatório ocidental.

Na Idade Antiga, Platão (1987) nos esclarece que a órbita do sensível, dos sentimentos, das afecções do corpo se configura como mundo das sombras e da ilusão, da imperfeição e da corrupção. Para ele, essas expressões obscurecem e desqualificam o conhecimento verdadeiro, através do impulso sensível, o corpo é concebido como um cárcere que aprisiona a alma. O autor destaca, também, que o saber verdadeiro só pode ser alcançado no mundo das ideias incorpóreas e mediatizado pela Razão, fonte de luz e de perfeição.

Na Idade Média, como um dos pensadores que estruturou o humanismo latino, Santo Agostinho (1996, p. 45) assevera que “[...] ama e faz o que quiseres [...]”. Essa assertiva nos possibilita perceber as ponderações expressivas que afirmam o sensível na vida e na cultura humana. No século XVII, Pascal (1988, p. 107) afirma que “[...] há razões do coração que a própria razão desconhece [...]”. Nessa vertente, o autor estabelece uma correspondência entre o espírito e o coração, quando afirma que conhecemos os primeiros princípios pelo coração e a razão tem que apoiar-se sobre estes conhecimentos do coração, sob pena de tornar-se irracional.

Nos tempos modernos, Descartes (1996) defende a máxima “penso, logo existo”. Ele revela o núcleo de ideias que considera o pensamento racional como fundante do conhecimento e da verdade clara e distinta, da existência humana. Refletindo sobre a presença das afecções, do sensível, na condição humana, Espinosa (1997, p. 319) revela “[...] o desejo é a essência da natureza de cada indivíduo”. Ao considerar a importância vital dos sentidos, o

autor realça que a alegria fortalece a criação trazendo “uma perfeição maior”, enquanto que a tristeza diminui a capacidade de ação e leva a uma “perfeição menor”.

Rousseau (1992, p. 392), no século XVIII, proclama a pertinência e a relevância do sensível ao pontuar que “[...] para, nós, existir é sentir, nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior à nossa inteligência, e tivemos sentimentos antes de ter ideias [...]”. Assim, o autor acentua a relevância do sentir na estruturação da existência singular de cada indivíduo, na formação da condição humana. Complementamos que, ainda, no século XVIII, Schiller (1995, p. 65) revela que “[...] o caminho para o intelecto precisa ser aberto pelo coração [...]”. O autor realça o relevo do impulso sensível na constituição do humano, esclarecendo que enquanto o ser humano não intui e não sente nada mais é do que forma e capacidade vazia.

Nietzsche (1987, p. 27) pondera sobre a importância do sensível, do *afeccional*, na constituição do saber ao anunciar que “[...] não é somente a linguagem que serve de ponte entre homem e homem, mas, também, o olhar, o toque, o gesto, o tomar consciência de nossas impressões dos sentidos e nós mesmos [...]”. O autor destaca os instrumentos de observação que temos em nossos sentidos com suas potencialidades estruturadoras.

Diante das contribuições dos autores citados acerca da sensibilidade, percebemos as experiências sensíveis como processos vitais, nos quais os sentidos possibilitam a apreensão do mundo real, vivido cotidianamente. Contribuem para fortalecer a ideia que o sentir tem um valor vital na condição humana, assim como as experiências no mundo são constitutivas do processo de instauração dos sentidos do existir.

No intuito de esclarecermos sobre sentido e sensibilidade, trazemos para a discussão as considerações de Abbagnano (1998, p. 840) quando afirma: “[...] o sensível é o que pode ser percebido pelos sentidos e a sensibilidade está na esfera das operações sensíveis do homem, revela a capacidade de receber sensações e de reagir aos estímulos, de participar das emoções alheias ou de simpatizar [...]”. O autor preceitua que a sensibilidade nos possibilita perceber em que podemos tocar, cheirar, escutar, saborear e olhar o mundo, bem como pensar através de nossa relação direta e originária com o sensível.

Assim, quanto mais exercitamos as potencialidades sensíveis, melhor apreendemos, compreendemos e vivenciamos a dinamicidade dos fluxos do universo, os ritmos do existir, e cultivamos nossa admiração, como pontua Swimme (1991, p. 83) “[...] a sensibilidade humana permite que a beleza do universo seja apreendida pela consciência auto-reflexiva [...]”. Essa beleza, de forma dinâmica, harmoniza nossas faculdades sensíveis e espirituais, como um estado de abertura que nos leva para a incerteza, assim como para o processo de

criação e recriação, desdobrando-se em processos compreensivos e vivenciais, vislumbrando a condição humana no sentido de disposição para perceber, apreender e compreender a inteireza do existir. Tratando dessas reflexões Araújo (2008, p. 41, grifo do autor) pondera:

[...] o conhecimento, co-nascimento – *conascere* –, o saber – *sapere* –, como expressões bastante próximas, não são instituídas apenas pelo polo da cognição, do inteligível, ou da emoção, do sensível, e sim no dinamismo do *entre*. Ou seja, só é possível aprender e conhecer, criar sentidos, na radicalidade de suas acepções, mediante a relação de coexistência complementar e interdependente entre o sensível, o corpóreo, a intuição e o inteligível, o pensamento, a razão.

O autor nos esclarece que o sensível é estruturante nos processos do saber, do conhecer. O sentir e o inteligir são modos e níveis diferenciados de um mesmo processo de percepção, de apreensão e de compreensão do real, uma vez que pensamos sentindo e sentimos inteligindo de forma simultânea e alternada, ou seja, o sentir é inerente ao inteligir. Deleuze (1992, p. 220) destaca que “[...] não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo, nós nos tornamos, contemplando-o [...]”. Estamos no mundo refletindo sobre seus enigmas e sobre seus acontecimentos.

Nas relações cotidianas, através das experiências no território da cultura, sobretudo na contemporaneidade, o sensível é veiculado por práticas instituídas que tangenciam o corpo, as emoções e os sentimentos, com o intuito de massificação e de controle, uma vez que a sociedade ao privilegiar a lógica do mercado – a tecnológica e a mercadológica – com a valorização do ter e do consumismo desenfreado, a sensibilidade passa a ser desvalorizada.

A formação cultural é constituída nas relações que são estabelecidas no espaço escolar entre todos os envolvidos no ato de educar. Também, pelo saber sensível que emerge das relações intensivas tecidas no cotidiano e se projeta no sentir de cada momento e acontecimento em suas possibilidades múltiplas. Como muito bem Barbier (2003, p. 58) pontua: “[...] quando vive um sentimento pelo caminho do coração, o ser humano torna-se uma pessoa ligada e ligante, necessariamente solidária a todos, na sua solicitude radical e inelutável”.

Complementamos que o saber sensível traduz uma abertura da compreensão do sensível, da sensibilidade, afirma nossa condição de seres inacabados em processo constante de mutação e de aprendizagem nos desafios indeterminados das relações humanas. Esse aprendizado realça a consciência do “**conhece-te a ti mesmo**”, já defendido por Sócrates, como condição primordial para o cuidado com a natureza intensiva do humano, dos seus

paradoxos e enigmas, de suas clareiras e breus, que destaca o cuidado com as coisas do espírito e do coração, do corpo e da alma como instâncias interdependentes.

A presença desses preceitos sensíveis se desdobra através da complexidade das sensações, das emoções e dos sentimentos em nosso existir cotidiano. O sensível se traduz como uma instância que se origina na fabricação do imaginário, da consciência compreensiva, do universo dos valores e dos sentidos, no que diz respeito às dimensões intuitivas e afetivas, como expressão de sentimentos. A sensibilidade constitui o nosso ser primordial de forma dinâmica, viva e intensa da inteireza do existir.

Direcionando para o espaço escolar, por ser campo da nossa pesquisa, consideramos que a formação cultural de professores proporciona encontros horizontais entre ser humano e ser humano mediante o compartilhamento das proezas da pessoa: suas dores e seus prazeres, suas angústias e seus sonhos, seus limites e suas possibilidades, suas forças e suas fragilidades ao bordar as aprendizagens que nos enobrecem e nos humanizam. Tais afirmações potencializam relações mais abertas e acolhedoras, tingidas de generosidade e de altruísmo para com o próximo, concordamos com Araújo (2008, p. 65), quando preceitua:

[...] o cuidado com a sensibilidade nos conduz à percepção e à compreensão do arco de nossos limites e possibilidades existenciais, de nossas fragilidades e forças, de nossas incompletudes; nos leva a identificar nossas próprias insensibilidades. Nos tornam não-indiferentes diante das dores do mundo. Sensibilidade como estado compreensivo que nos precipita no transitar pelos caminhos do deserto, sob os auspícios do regime do solar, com suas trajetórias mais contornadas, e, conjunta e implicadamente, no transitar pelas veredas da floresta, sob os auspícios da penumbra do lunar, com suas trajetórias mais incontornáveis [...].

A sensibilidade nos direciona nas encruzilhadas dos sentidos dos lugares existenciais, na busca da sabedoria que implica no cultivo de um senso fino e acurado de percepção e de compreensão que nos conduz ao estado de fruição da essência do ser. Esse estado aguça o senso perspicaz de discernimento e de compreensão do outro, proporcionando o cultivo do sentimento e simpatia do todo. Essa compreensão da sensibilidade como uma dimensão relevante na formação cultural de professores traduz as manifestações dos estados mais densos e sutis que constituem a inteireza da nossa existência visualizando as luzes da teia da vida.

CAPÍTULO IV
PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: REVELANDO OS
CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO IV

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: REVELANDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa pode tornar um sujeito professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas.

(ANDRÉ, 1997, p. 123)

A pesquisa no campo social exige do investigador especial atenção aos princípios e procedimentos teórico-metodológicos, que lhe possibilitam sustentação científica. Ao se tratar de forma específica, da pesquisa em educação, essa necessidade aumenta em razão dos motivos relacionados à essa área do conhecimento; por sua natureza múltipla e heterogênea, não podem ser percebidos de maneira estática e inquestionável, sendo necessário compreender tais motivos como uma realidade aberta aos processos auto reflexivos de suas bases constituintes.

A epígrafe citada neste capítulo destaca o processo investigativo no campo social, realçando o sujeito como agente significativo na construção de experiências pessoais e profissionais. Nos últimos anos, esses aspectos vêm caracterizando as pesquisas na área educacional, as quais têm ressaltado a pessoa do professor e sua formação, enfatizando as dimensões de investigações biográficas e as propostas de intervenção no trabalho docente, na definição da prática pedagógica.

Norteados por esse foco na formação cultural do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e os desafios na prática docente, atentamos para a técnica do grupo focal e lançamos um olhar reflexivo sobre as experiências pessoais e profissionais das interlocutoras, com vista a analisar como se constitui sua formação cultural, a partir de seus modos de ser e de fazer-se na construção das vivências docentes.

Neste capítulo, delineamos o caminho metodológico da pesquisa, caracterizando o percurso da investigação e as etapas de análise de dados. Inicialmente, apresentamos uma apreciação teórica da pertinência da pesquisa qualitativa; prosseguimos descrevendo o

contexto institucional, os sujeitos interlocutores, bem como os procedimentos adotados na produção, na organização e na análise de dados.

4.1 Estudo de caso como opção metodológica: especificidades e relevância

Pesquisar a formação cultural de professores e os desafios na prática docente nos levou a buscar uma estratégia metodológica que possibilitasse ouvir as vozes dos sujeitos da pesquisa, revelar suas experiências e vivências no contexto cultural.

Optamos pela abordagem qualitativa, considerando que este trabalho se configura em um estudo complexo, de natureza social, no qual a compreensão do contexto cultural se apresenta como elemento importante para a investigação da formação cultural do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e os desafios na prática docente. De acordo com Campos (2001), a pesquisa qualitativa prioriza a análise e os significados obtidos, através do posicionamento que os sujeitos da pesquisa e/ou pesquisador atribuem ao fato.

A pesquisa qualitativa, entre suas características, permite o levantamento de hipóteses teóricas, ideológicas e filosóficas inerentes à pesquisa social, objetivando uma descrição profunda sobre os significados que os sujeitos elaboraram no decorrer do processo de investigação. Nesse tipo de pesquisa, as ações humanas são baseadas nos significados sociais, tais como crenças e intenções pessoais e/ou sociais.

Segundo Chizzotti (2003), a abordagem é considerada qualitativa quando se refere à produção dos dados por meio das interações sociais, o pesquisador envolve-se de modo participativo, explicando e descrevendo a realidade, em busca de analisá-la a partir de um conjunto de significações que atribui aos atos do pesquisado. Os dados são subjetivos e individuais, ficando a cargo da percepção do pesquisador e dos objetivos de sua pesquisa.

Assumimos como metodologia de investigação, nesse modelo epistemológico, o estudo de caso que é utilizado extensivamente em pesquisas nas Ciências Sociais, em disciplinas como Antropologia, Ciência Política, Sociologia, Administração Pública e Educação. Apoiamo-nos, teoricamente, em autores como Yin (2001), Lüdke e André (1986), Goode e Hatt (1979), Triviños (1987), além de outros estudiosos que consideram o estudo de caso uma alternativa de investigação. Existem várias definições encontradas para o estudo de caso, a mais citada é a de Yin (2001, p. 32):

[...] o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidências são utilizadas.

Comungando com o pensamento do autor, compreendemos que o estudo de caso é um método de olhar para a realidade social e não uma técnica específica. Esse tipo de abordagem metodológica considera qualquer unidade social como um todo, incluindo o desenvolvimento dessa unidade, que pode ser uma pessoa, uma família, um grupo social, um conjunto de relações ou processos, até mesmo toda uma cultura.

Isso se justifica nas concepções dos teóricos mencionados, visto que eles compreendem a pesquisa em educação como um espaço aberto a novas construções metodológico-interpretativas do saber ser e do saber fazer docentes. Entendemos o estudo de caso como um processo de investigação adequado à análise das questões educacionais. Chizzotti (2001, p. 102) afirma que “o estudo de caso é um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação”. Inclusive o caso é tomado como uma unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção.

Compreendemos que o método estudo de caso apresenta-se flexível e adequado à análise das situações cotidianas vivenciadas pelo professor, é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram os dados em particular ou de vários casos. Nesta pesquisa, esse modelo de investigação permitiu revelar as singularidades dos aspectos culturais e os modos de construir a prática docente no espaço da escola pública. Investigamos, através desse recurso, a formação cultural docente, considerando as experiências culturais desse profissional da educação, o qual se compreende num processo contínuo no desenvolvimento da profissão docente.

4.2 Contexto institucional da pesquisa

A presente pesquisa, em que focamos a formação cultural de professores dos anos iniciais como objeto de investigação, teve como campo empírico uma escola da rede municipal de ensino de Caxias, estado do Maranhão, a Unidade Escolar Municipal Jovem Thales Ribeiro Gonçalves, localizada à Rua dos Caldeirões, n. 42, Bairro Trizidela.

Tomamos a escola pública como contexto empírico desta investigação, percebendo-a como um espaço de conflitos e debates educacionais, um *locus* significativo marcado pela complexidade das relações interpessoais e da diversidade de práticas educacionais, constituindo-se elemento importante para a investigação da formação cultural de professores, dimensão do desenvolvimento profissional relevante na construção de uma prática docente

para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Torna-se, então, imprescindível descrevermos o contexto no qual os sujeitos partícipes desta pesquisa estão inseridos.

A escolha por essa escola se deu pelo motivo de se tratar de uma instituição de ensino que oferece à comunidade a escolaridade dos anos iniciais. Além disso, a experiência profissional que vivenciamos no bojo da escola pública municipal nos instigou a definir esse espaço como campo de nossa pesquisa, verificando que as relações que construímos nesse âmbito educacional mostram a necessidade de uma análise atenta às especificidades da formação cultural dos professores, distinguindo-a de forma significativa na prática docente. Esclarecemos, ainda, que no campo empírico da presente pesquisa exercemos a atividade de Coordenadora Pedagógica durante quatro anos e gestou a problemática ora investigada.

O acesso a escola se deu através da Autorização Institucional (APÊNDICE A) da Secretária Municipal de Educação e dos gestores do campo pesquisado, os quais nos possibilitaram a implementação da pesquisa, reconhecendo a relevância sócio educacional e a contribuição para o desenvolvimento profissional dos interlocutores deste estudo. Destacamos que esse apoio foi fundamental para a realização da investigação, contribuindo no fortalecimento das relações que estabelecemos com as professoras interlocutoras.

A Unidade Escolar Municipal Jovem Thales Ribeiro Gonçalves, trabalha do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com 186 alunos distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Apresenta uma estrutura física composta de seis salas de aula, uma sala de leitura, um laboratório de informática, uma sala para diretoria, uma sala para coordenação pedagógica, uma secretaria, uma cozinha, uma sala de professores, quatro banheiros, uma área ampla para a realização de atividades esportivas e festividades. Na escola trabalham doze professores, dois agentes administrativos, uma secretária, quatro merendeiras, quatro zeladoras, dois vigilantes, além de uma coordenadora pedagógica e uma diretora geral. Todos contribuem no desenvolvimento de suas funções educacionais.

4.3 As interlocutoras da pesquisa

Partindo do pressuposto de que em uma pesquisa não somos os únicos pesquisadores, as pessoas do local pesquisado também são pesquisadoras. Seguimos os critérios estabelecidos, tais como: tempo de atuação na docência dos anos iniciais de, no mínimo, cinco anos; ter vínculo empregatício efetivo; ter o curso de graduação em Pedagogia; aderir voluntariamente à pesquisa e ter disponibilidade para participar da produção dos dados. Dessa forma, participaram da presente pesquisa seis sujeitos interlocutores, professoras dos anos iniciais da rede pública municipal de ensino, de Caxias-MA.

Além dos critérios mencionados na seleção dos sujeitos da investigação, atentamos, principalmente, para o contexto cultural da formação profissional das professoras contatadas, buscando encontrar nelas, marcas de um desenvolvimento focado na trajetória pessoal e profissional, e na implementação de atividades significativas na prática docente, tendo em vista a melhoria do processo de ensinar e de aprender.

No processo inicial da investigação, buscamos o consentimento das interlocutoras para colaborarem com o estudo, momento em que assumimos, enquanto pesquisadores, o compromisso e a ética de manter o anonimato dos sujeitos da investigação específica, referente aos dados produzidos para o propósito único da pesquisa realizada. O envolvimento dos sujeitos na pesquisa, para composição do grupo focal, como sugere Gatti (2005), deu-se através da adesão. Conversamos com as professoras, no sentido de esclarecer a natureza desta pesquisa, seus objetivos e a metodologia proposta para o itinerário da produção de dados – o número de encontros necessários e a dinâmica das sessões que aconteceriam no decorrer de cada encontro, destacando, também, o percurso da produção de dados e as concepções teóricas que fundamentam o objeto de estudo.

Tal procedimento, assim como a experiência de trabalho que vivenciamos na rede municipal de ensino, possibilitaram a definição das professoras, uma vez que a relação dialógica estabelecida entre nós foi significativa para a compreensão de elementos importantes de suas trajetórias profissionais.

Posteriormente aos esclarecimentos prestados às professoras, deu-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), fato necessário para a legitimação dos sujeitos da pesquisa e que propiciou o desencadeamento da investigação. Em seguida, realizamos a aplicação do questionário diagnóstico, tendo em vista a definição dos sujeitos, cujos perfis profissionais correspondessem aos critérios estabelecidos para a definição das interlocutoras da investigação. Esclarecemos que não houve nenhuma desistência por parte dos sujeitos pesquisados, sendo que as seis professoras selecionadas e convidadas participaram de todos os encontros.

Nesse primeiro momento, informamos às interlocutoras da investigação que esse empreendimento científico não lhes causaria nenhum prejuízo financeiro, moral ou intelectual, nem o estudo se constituiria em um ato de imposição, mas em uma atitude voluntária, à qual poderiam cessar de forma espontânea, em qualquer momento da pesquisa.

No decorrer das discussões, delineamos, também, o questionário e a entrevista semiestruturada como instrumentos investigativos básicos para a efetivação da pesquisa, que serviram para as análises de dados; o segundo instrumento era distribuído às professoras

pesquisadas sempre ao final de cada encontro, com o intuito de possibilitar aos sujeitos da pesquisa a oportunidade de se expor, de forma mais aprofundada, acerca de questões que eram abordadas durante as reuniões e que, muitas vezes, por timidez ou por falta de oportunidade, não tinham vez e voz para expressar seus pensamentos.

Esse espaço da pesquisa nos possibilitou a definição dos sujeitos participantes do estudo, assim como um contributo para o estabelecimento de um contato mais próximo como a comunidade do espaço escolar, tomado como base para este investimento científico. De posse do *corpus* das informações prestadas no questionário-diagnóstico, construímos uma síntese das características do perfil profissional das interlocutoras da pesquisa QUADRO 1.

QUADRO 1
Perfil profissional das interlocutoras da pesquisa

INTERLOCUTORAS	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL	VÍNCULO EMPREGATÍCIO E REGIME DE TRABALHO	TEMPO DE TRABALHO NO ENSINO FUNDAMENTAL I
Respeito	50 a 60 anos	Graduada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia	Oficina de leitura Técnica inovadora, diferenciada e criativa de ensino	10 a 15 anos	Efetiva 25h	10 a 15 anos
Justiça	41 a 50 anos	Graduada em Pedagogia	Profa, PCNs, oficina de leitura, letramento	15 a 20 anos	Efetiva 25h	10 a 15 anos
Paz	31 a 40 anos	Graduada em Pedagogia	Pró-letramento, alfa e beto, mais educação, letramento, técnica inovadora, diferenciada e criativa de ensino	10 a 15 anos	Efetiva 25h	10 a 15 anos
Serenidade	41 a 50 anos	Graduada em Pedagogia	Oficina de leitura, técnica inovadora, diferenciada e criativa de ensino	15 a 20 anos	Efetiva 25h	15 a 20 anos
Humildade	31 a 40 anos	Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação do Campo	Oficina de leitura, técnica inovadora, diferenciada e criativa de ensino	10 a 15 anos	Efetiva 25h	10 a 15 anos
Tranquilidade	50 a 60 anos	Graduada em Pedagogia	Alfabetização, matemática e informática	10 a 15 anos	Efetiva 25h	10 a 15 anos

Fonte: Questionário aplicado/2010.

Os dados apresentados no QUADRO 1 revelam aspectos importantes das trajetórias acadêmica e profissional das seis professoras selecionadas para interlocutoras da pesquisa, as quais são identificadas pelos codinomes, escolhidos por elas mesmas, de Respeito, Justiça, Paz, Serenidade, Humildade e Tranquilidade, como forma de preservar a identidade, usufruindo do anonimato assegurado como princípio ético necessário aos processos científicos.

A princípio relatamos que, das seis professoras investigadas, duas se encontram na faixa etária de 50 a 60 anos, duas estão na faixa etária de 41 a 50 anos e duas na faixa etária de 31 a 40. Nessa trajetória de vida, todas elas possuem uma larga experiência de trabalho na rede pública municipal de ensino, superando os dez anos de efetivo exercício profissional.

Os dados expressam, que as professoras possuem formação inicial em Pedagogia. Das seis pesquisadas apenas Respeito e Humildade concluíram Pós-Graduação *lato sensu*, a primeira em Psicopedagogia e a segunda em Educação do Campo, como investimento na formação acadêmica, buscando o desenvolvimento profissional. Conforme revelam os dados, costumam participar dos cursos de formação continuada proporcionados pela rede pública municipal de ensino, porém, não costumam ter a iniciativa de investir em outros.

O perfil profissional das professoras atende às exigências dos critérios para os sujeitos participantes do estudo. Possuem uma experiência significativa como professoras do Ensino Fundamental I, vivenciando a fase de experimentação e maturação que, de acordo com Huberman (2000), consolida-se após dez anos de efetivo exercício pedagógico, possibilitando manter o entusiasmo pela profissão, assim como o estímulo ao crescimento profissional, tendo em vista a contribuição no enriquecimento da fase de estabilização profissional, elencada como um dos critérios de seleção das interlocutoras do estudo.

Podemos fazer a seguinte leitura desse aspecto: se de um lado a experiência ajuda no desenvolvimento do processo, por outro poderá cristalizar as ações pedagógicas, o que, talvez, poderá resultar em práticas sem muito envolvimento. No entanto, Tardif (2002), ao falar de rotinas, as considera importantes, pois mantêm viva a cultura, ou seja, as ações que fazem parte do cotidiano escolar são necessárias que permaneçam. Porém, o tratamento a essas ações deve apresentar-se de forma diferente.

Em face dessa discussão, o importante é que essas práticas sejam revestidas do senso crítico e do processo de reflexão, possibilitando novas produções. Nessa fase de carreira em que se encontram, as interlocutoras adquirem autonomia para reinventarem suas práticas. As primeiras revelações através dos dados indicam alguns esclarecimentos sobre o nosso objeto de estudo para nos aproximarmos da compreensão do problema levantando nesta pesquisa.

Diante das revelações, percebemos que as professoras estão em uma fase da vida profissional em que podem dinamizar o exercício da docência, assim como desenvolver estratégias diversificadas para o atendimento das exigências nos espaços educacionais. Na consolidação da profissão, o docente ressignifica seus conhecimentos, num redimensionamento pessoal da maneira de ser e de fazer o trabalho docente no espaço educacional em que está inserido.

São vários os aspectos possíveis de serem revelados nesse intervalo de tempo, embora diferentes, mas com uma semelhança: a vontade de contribuir para o desenvolvimento da sociedade, através do interesse de cada professor. Os dados apresentados no questionário e na vivência profissional das interlocutoras mostram que tratamos com um grupo de profissionais experientes, porém percebemos a necessidade dessas professoras desenvolverem um processo permanente de formação significativa, visando à construção de conhecimentos educacionais na efetivação da prática docente. Haja vista que essa postura docente é fundamental para o auto desenvolvimento do professor, justificando a subjetividade como um valor imprescindível para o desenvolvimento de aprendizagens educacionais.

As sessões de grupo focal, no bojo desta pesquisa, foram tomadas como veículo de compreensão das vivências pessoais e profissionais das professoras, uma forma de revelar a formação cultural delas. O processo de produção e análise de dados possibilitou a mobilização das interlocutoras do estudo às práticas de auto-reflexão acerca dos conhecimentos e aprendizagens construídos na definição da formação cultural conforme expressa a seção seguinte.

4.4 Processo de produção dos dados

Utilizando das possibilidades metodológico-interpretativas da pesquisa qualitativa para a configuração desta pesquisa, seguimos as orientações teórico-práticas do estudo de caso, como meio de investigação do objeto de estudo, empregando um olhar reflexivo sobre a constituição da formação cultural das interlocutoras, atentos às interpelações dessa formação na prática docente.

Na implementação deste estudo, optamos por um processo de produção de dados que pudesse expressar as experiências construídas pelas interlocutoras no seu *locus* de atuação docente. Dessa forma, utilizamos os questionários, como instrumentos diagnósticos das características delineantes dos perfis profissionais das professoras e das entrevistas semiestruturadas para a compreensão das razões subjetivas consubstanciadoras da constituição da formação cultural, reveladas pelas parceiras da investigação.

A técnica empregada para esta investigação foi grupo focal, por sua importância enquanto ferramenta de pesquisa qualitativa que propicia a identificação de tendências, sendo que o foco desvenda problemas, visando compreender, e não inferir nem generalizar. Permitindo a reflexão em busca do que é essencial, a referida técnica, quando bem orientada, permite revelar o sentido dos valores, dos princípios e motivações que regem os julgamentos e percepções das pessoas, como pontua Gatti (2005, p. 56):

O grupo focal é uma técnica empregada há muito tempo, sendo primeiramente mencionada como técnica de pesquisa em *marketing* nos anos 1920 e usada por Robert Merton nos anos 1950 para estudar as reações das pessoas à propaganda de guerra, nos anos 1970 e 1980 o uso de grupos de discussão como fonte de informação em pesquisa foi comum em áreas muito particulares, no início dos anos 1980 houve a preocupação em adaptar essa técnica ao uso na investigação científica.

O grupo focal visa o entendimento e a superação de problemas identificados no decorrer da pesquisa, sua organização e sistematização adotam uma diretriz didático-pedagógica que envolve a apresentação por tópicos dos temas discutidos. No âmbito das abordagens da pesquisa qualitativa, o grupo focal vem sendo cada vez mais utilizado, conquistando um *locus* privilegiado nas mais diversas áreas de estudo. Convém esclarecer que os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências no cotidiano.

No caminho percorrido ao longo deste estudo, vivenciamos diversas etapas articuladas, a partir do acesso que tivemos ao campo empírico e o contato com as interlocutoras, até ao processo de aplicação dos instrumentos e técnicas de investigação selecionados, o que fizemos com a finalidade de revelar, por meio das sessões do grupo focal, atitudes que evidenciassem marcas da constituição da formação cultural e suas interpelações na prática docente.

Esses procedimentos nos possibilitaram um processo de produção de dados minucioso para o desenvolvimento das etapas, as quais foram realizadas no período de setembro a novembro de 2010. Inicialmente, fizemos o primeiro contato na escola, contexto empírico da pesquisa, que ocorreu no dia 15 de setembro de 2010. A diretora encontrava-se de férias, estava presente a coordenadora pedagógica, que demonstrou interesse pela realização deste trabalho, a quem foram prestados os devidos esclarecimentos. Nesse momento fomos autorizados a implementar nossa pesquisa, mediante Autorização Institucional, já mencionada; elaboramos um cronograma de encontros, no turno matutino, nesse mesmo dia, na hora do intervalo, explicamos às professoras a natureza do trabalho e a importância da colaboração das mesmas para sua realização.

Na ocasião, explicamos a necessidade de seis professoras para compor o grupo focal, esclarecemos os princípios éticos que norteiam a pesquisa científica e garantimos a preservação da identidade das mesmas, assim como a permissão para desistência em qualquer etapa da realização dos trabalhos.

Diante da receptividade e interesses demonstrados pelas professoras para a realização desta investigação, explicamos que o objetivo da pesquisa era, analisar a formação cultural do

professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, explicitando os elementos constitutivos e os desafios na prática docente, ratificamos que este trabalho não contempla ações que visem mudar a realidade da escola, trata-se de importante discussão para promover uma formação centrada no terreno das capacidades, das habilidades, das emoções e das atitudes para questionar os valores e as concepções dos professores e da equipe de maneira coletiva.

Esse procedimento nos credenciou a implementação das demais etapas de produção de dados com as professoras a serem investigadas, em seguida fizemos o uso do questionário diagnóstico para a identificação dos sujeitos selecionados para o estudo.

A utilização das entrevistas semiestruturadas acontecia sempre ao final das sessões do grupo focal, na perspectiva de obter informações sobre suas concepções e vivências acerca da formação cultural, que não haviam sido expressas através das falas, no decorrer dessas sessões, de forma que pudéssemos enriquecer os dados.

O local disponibilizado para o desenvolvimento dos encontros para o grupo focal, pela coordenação da escola, foi uma sala de aula. Essa sugestão se deu pelo fato de ser esse local, dentre os demais disponíveis, o mais espaçoso e ventilado; contamos ainda com a disponibilidade de uma TV, DVD e *datashow*, como recursos para o desenvolvimento das sessões. Segundo Barbour (2009, p.58):

Os pesquisadores ao utilizarem grupos focais também precisam ser flexíveis em relação ao espaço onde eles realizam os grupos focais para poderem maximizar a participação. É improvável que haja um ambiente que seja universalmente aceito por todas as pessoas que alguém queira envolver em sua pesquisa.

Para a autora, é importante ter em mente a visão parcial que pode ser refletida ao se utilizar um leque de ambientações muito pequeno. O local dos encontros deve favorecer a interação entre os participantes, propiciando conforto aos mesmos para facilitar diferentes formas de registro. Há diversas formas de se registrar as interações, tais como o emprego de um ou dois relatores e registro de partes da sessão, de modo que é necessário primar pela formação e preparação dos sujeitos da pesquisa.

Enfatizamos que o trabalho realizado por Barbour (2009), a respeito do discurso do enfermeiro sobre educação permanente no grupo focal, serviu de orientação na organização do espaço físico para a realização das reuniões. De forma que as carteiras foram organizadas em “U”, para propiciar o entrosamento entre os sujeitos e facilitar a observação e gravação das discussões. Além dos cuidados referentes à escolha do local, atentamos para as questões relacionadas ao conforto dos participantes e viabilização das atividades propostas.

Estabelecemos alguns critérios para a escolha do local, tais como: privacidade e isolamento acústico, nesse caso, a sala de aula escolhida se mostrou o local mais apropriado.

Aproveitamos para esclarecer algumas questões referentes ao andamento dos trabalhos, tais como os horários, de acordo com a disponibilidade do grupo a ser pesquisado, de maneira que não interferissem na rotina da escola; a dinâmica de realização das atividades do grupo; assim como os procedimentos necessários para o desenvolvimento de forma satisfatória da pesquisa. Do mesmo modo, ouvimos e aceitamos as determinações da instituição quanto aos cuidados a serem tomados, no sentido de não causar prejuízos ao bom andamento das atividades escolares. Acordamos que faríamos os encontros nas dependências da escola, nos dias 04, 17 e 25/10 e 22/11, no horário das 10 h às 11 h, para a construção dos dados, dessa forma, durante o processo de produção dos dados, atentamos para a disponibilidade e o interesse da participação das parceiras deste estudo, que puderam revelar aspectos relevantes de suas experiências na constituição da formação cultural.

4.4.1 Questionário diagnóstico

Ao optarmos pela utilização do questionário nesta investigação percebemos sua importância para os fins a que nos propomos. Inicialmente, serviu como instrumento de aproximação entre nós e as professoras convidadas a participarem deste estudo e, de forma direta e prática, possibilitou a definição das interlocutoras da pesquisa. O *corpus* do questionário se constitui de questões abertas e fechadas. A aplicação desse instrumento contribuiu para apresentação das características do perfil profissional dos docentes, contendo aspectos relevantes, tais como: formação acadêmica, tempo de experiência no magistério, modalidade de ensino em que atua, regime de trabalho na rede pública municipal de ensino, além de outros elementos marcantes na trajetória da profissão docente.

A aplicação desse instrumento ocorreu no campo empírico do estudo, dentro de espaço de tempo previamente acordado com a coordenação pedagógica e as professoras convidadas a participarem deste empreendimento científico. As respostas do questionário foram concretizadas em nossa presença para constatarmos o grau de compreensão que as interlocutoras tinham sobre os itens elaborados e, se necessário, serem feitas as devidas alterações exigíveis em suas estruturas.

Em seguida, fizemos a tabulação dos dados dos questionários mencionados, relacionando-os com os critérios estabelecidos para a definição dos sujeitos da pesquisa, assim, verificamos que os perfis profissionais atendiam às exigências para a seleção das interlocutoras da investigação, o que nos possibilitou selecionar seis professoras. Conforme

Barbour (2009, p. 45), “[...] com maior profundidade para interação grupal, a dimensão do grupo pode ser, preferencialmente, entre seis a doze pessoas, e para projetos de pesquisa o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes”. Afirmamos que seguimos as orientações para a efetivação da organização do grupo focal, considerando a heterogeneidade da população-alvo e o número de membros da equipe envolvida na pesquisa.

A utilização do questionário transcorreu com a permissão das interlocutoras da pesquisa, as quais não demonstraram dificuldades no entendimento dos itens recorrentes em seu *corpus*. Iniciamos, a partir dessa estratégia, uma relação dialógica, imprescindível à realização da pesquisa, em razão da natureza subjetiva do objeto de estudo e de sua inserção na flexibilidade da pesquisa social.

4.4.2 Entrevista semiestruturada

O uso da entrevista nos possibilitou um diálogo aberto, ao tempo em que propiciou um aprofundamento de questões importantes concernentes ao nosso objeto de estudo. Com esse recurso, as interlocutoras construíram relatos escritos no sentido de fazerem complementações acerca das questões norteadoras da pesquisa, momento em que problematizaram, de forma reflexiva, os aspectos específicos da formação cultural, importantes para analisar as implicações dessa formação na prática docente. Teceram informações sobre os investimentos e os motivos desencadeantes de suas vivências educacionais e culturais, implicantes na constituição da formação cultural.

As entrevistas foram utilizadas como um instrumento para possibilitar a exposição de forma mais aprofundada sobre as abordagens feitas no decorrer das sessões. Tal procedimento metodológico contribuiu para a expressão das professoras interlocutoras na enunciação de si mesmas, revelando-se no exercício de suas experiências profissionais e pessoais. Dessa forma, a entrevista fez-se essencial para esclarecer as percepções atribuídas pelas professoras sobre suas experiências pessoais e profissionais, assim como as relações entre seus pares e as atividades que desenvolvem na sala de aula, tornando-se um mecanismo de investigação adequado aos fins do objeto e dos objetivos problematizados no estudo.

Através da utilização desse recurso, refletimos sobre as peculiaridades da formação cultural do professor na relação com a prática docente, uma vez que esse processo nos permitiu o acesso às experiências da constituição dessa formação, reveladas por meio das sessões do grupo focal, o que nos propiciou a compreensão das dimensões importantes da formação cultural. Tomamos a entrevista, neste estudo, comungando com as considerações de Minayo (2002, p. 59), quando afirma que:

[...] nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confidência. Há um olhar cuidadoso sobre si e as próprias vivências ou sobre determinado ponto. Este material fornece um material extremamente rico para a análise do vivido.

Com essas colocações percebemos, através desse instrumento, aspectos referentes à constituição da formação cultural do professor, assim como das relações construídas para otimizar o trabalho em sala de aula, visto que pudemos ler e ouvir através dos relatos e registros, as interlocutoras expressarem sobre a natureza e o desenvolvimento de ações que singularizam os aspectos culturais e a prática docente que desenvolvem nas instâncias educacionais em que atuam.

De acordo com os diversos tipos de entrevistas utilizadas nas investigações científicas, selecionamos o modelo semiestruturado, que, conforme Vasconcelos (2002), abre entradas significativas para a compreensão e a análise de diversos fenômenos concernentes às estruturas sociais, o que consideramos recurso significativo à obtenção de informações sobre os fundamentos da formação cultural de professores.

Para a aplicação das entrevistas, seguimos um roteiro com questões abertas, elaboradas para orientar as discussões nas sessões do grupo focal, o que, segundo Minayo (2002), constitui-se em uma estratégia metodológica excelente para orientação de uma conversa com propósitos; um facilitador de abertura dialógica, capaz de ampliar e aprofundar os horizontes da comunicação, no campo da pesquisa social.

Utilizamos esses procedimentos com o intuito de respeitar a liberdade de expressão das interlocutoras, atentando para as suas especificidades de enunciação sobre a constituição da formação cultural e suas implicações na prática docente, na cotidianidade de suas ações educacionais. Pudemos perceber que as interlocutoras estabelecem uma relação entre os seus depoimentos, suas trajetórias profissionais docentes com o contexto cultural, em seus termos próprios. Essas constatações revelam singularidades sobre a formação cultural e a prática docente, expondo os fundamentos teóricos do exercício profissional docente e as estratégias de que se utilizam na concretização dessa prática. Dessa maneira, tomamos as informações obtidas, por meio das entrevistas, para contribuir no processo das análises dos dados, bem como para esclarecer os aspectos referentes à formação cultural dos professores dos anos iniciais, em seus espaços de efetivação da prática docente.

4.4.3 Grupo focal

Dentre as várias técnicas para construção dos dados em uma investigação de cunho qualitativo optamos pela do grupo focal, por compreendermos que essa técnica proporciona a interação entre os sujeitos da pesquisa. Trata-se de uma técnica de caráter exploratório que propicia o entendimento dos seguintes aspectos: processos de construção da realidade por determinados grupos sociais; práticas cotidianas; ações e reações a fatos e eventos; comportamentos e atitudes. Constitui-se um procedimento importante para o conhecimento das representações, das percepções, das crenças, dos hábitos, dos valores, das restrições, dos preconceitos, das linguagens e das simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

A utilização do grupo focal, nesta pesquisa, foi realizada de forma articulada com as entrevistas e os questionários aplicados às interlocutoras, com a finalidade de ampliar as informações obtidas por meio desses instrumentos, de captar, à viva voz, as suas concepções sobre formação cultural, o que permitiu as interlocutoras o resgate de suas vivências pessoais e docentes, através de relatos orais. Tornando-se relevante para a expressão de seus modos de ser, pensar e agir no cotidiano de realização de suas atividades educacionais.

Os procedimentos utilizados constituíram-se ferramentas importantes, nesta investigação, uma vez que reuniram informações e opiniões, oferecendo oportunidade às parceiras do estudo, analisar os modos de ser no itinerário profissional docente, assumindo o protagonismo de suas ações. É necessário esclarecer que a adesão para participar do grupo ocorreu de forma voluntária, o que propiciou um momento de envolvimento entre pesquisadora e interlocutoras, tanto nos aspectos comunicacionais, como nos cognitivos e afetivos, tendo em vista a abordagem de questões com maior profundidade pela interação grupal. A dimensão do grupo foi composta de seis pessoas, as reuniões foram realizadas em quatro encontros, através de um roteiro elaborado para cada encontro como forma de sistematizarmos a construção dos dados. No início dos trabalhos, apresentamos o foco da pesquisa para as interlocutoras e desenvolvemos a coleta de dados através de gravações desses diálogos para posteriores transcrições.

Para a composição do grupo Barbour (2009, p. 87) proporciona um lembrete útil dizendo que “os grupos focais devem ser homogêneos em termos de contexto de vida, não de atitudes”. Esclarecemos, portanto, que são estabelecidos alguns critérios associados às metas da pesquisa, sendo importante uma composição a partir de algumas características homogêneas dos participantes, com variações entre eles para que apareçam opiniões

diferentes ou divergentes. Outro ponto importante a ser considerado é não se juntar no mesmo grupo pessoas que se conhecem muito, ou que conheçam o moderador do grupo, porém, há trabalhos em que a formação do moderador e sua experiência com grupos focais merecem atenção especial. Em relação à quantidade de grupos focais, Barbour (2009, p. 78) esclarece:

[...] não há um número mágico e não é necessariamente melhor, ainda que fazer dois grupos focais com grupos com características similares que possa colocar o pesquisador em solo mais firme em relação a fazer afirmações sobre os padrões dos dados, uma vez que isso sugeriria que as diferenças observadas não são apenas uma característica de um grupo em particular, mas são provavelmente relacionadas às diferentes características dos participantes refletidas na seleção.

O tempo de duração de cada reunião grupal ocorreu em, no máximo, uma hora, de acordo com a natureza do problema em pauta, do estilo de funcionamento que o grupo foi constituído e da avaliação sobre a suficiência da discussão quanto aos seus objetivos propostos. Para a abertura do grupo foram propiciadas condições favoráveis à participação de todos os componentes, sendo que, oferecemos as devidas informações para o bom andamento dos trabalhos. A discussão aconteceu de forma aberta em torno das questões propostas, e todo tipo de reflexão e contribuição foi importante para a pesquisa.

Enfatizamos que existem outras possibilidades para começar o trabalho com o grupo focal. Segundo Gatti (2005) um dos caminhos para assegurar um pouco mais de tranquilidade, nesse início de processo, é pedir às pessoas para que usem uns poucos minutos para fazer anotações pessoais sobre a questão inicial, antes de se posicionar diante do grupo focal. Nesse caso, usamos esse procedimento para que as interlocutoras pudessem sistematizar suas colocações e otimizar nossas discussões.

A prática do grupo focal se apresenta como ferramenta acessível aos aspectos que exigem mais atenção na sua explicação, visando aprimorar suas possibilidades e a reconhecer seus limites. Concordamos com Guimarães (2004, p. 56) ao ter a seguinte compreensão:

[...] o grupo focal é um procedimento investigativo que se aproxima, de alguma maneira a uma entrevista coletiva. Significa centrar no foco da coleta de dados num ou mais grupos específicos, ou explorar um foco, um aspecto específico de uma questão a partir de um ou mais grupos. Sua utilização pressupõe a opção por coletar dados com ênfase não nas pessoas individualmente, mas no indivíduo enquanto componente de um grupo.

O grupo focal foi utilizado como meio de investigação que permite ao professor falar sobre si, revisitando e contando a própria vida, num processo de recriação dos fatos lembrados que dão sentido às experiências singulares de ser e de fazer a prática profissional

docente. Através da análise dos relatos orais das interlocutoras, durante as sessões do grupo focal, estabelecemos contato com as especificidades das relações que se efetivam nas instâncias escolares. Concordamos com Gaulejac (2005, p.79) ao afirmar:

[...] não basta falar de si para mudar o passado, transformar o mundo ou escapar da ação das determinações sociais, econômicas e culturais, entretanto, a partir de um trabalho sobre si, o indivíduo pode mudar a maneira como esse passado nele atua. Nesse sentido o indivíduo é o produto de uma história da qual ele procura se tornar sujeito.

No desenvolvimento desta pesquisa percebemos o valor do grupo focal nos relatos das histórias pessoais e profissionais, visto se constituir num processo muito rico de coleta de dados, uma vez que, além de informações verbais, possibilita também as reações dos diversos membros do grupo rente a questões instigadoras e aos conflitos cognitivos causados por opiniões divergentes que, comumente, aparecem nos grupos. Compreendemos que falar de si possibilita ao professor perceber aspectos pessoais e profissionais, mediante um processo de reflexão do seu contexto cultural de forma significativa à interpretação das experiências educacionais vividas no presente.

Chamamos a atenção sobre quando não utilizar grupos focais, como muito bem pontua Barbour (2009, p. 41), “[...] existem, contudo, algumas situações em que o uso de grupos focais seria desaconselhado. Eles não são, por exemplo, o primeiro método de escolha quando o objetivo é manter narrativas individuais”. Esclarecemos que a questão é que terão vários participantes competindo para contar suas histórias e possivelmente produzirá “ruído”, tornando os dados difíceis de transcrever.

Lembramos, ainda, alguns aspectos que devem ser considerados quando se utilizar o grupo focal em uma pesquisa, por exemplo, não se deve utilizar o grupo focal quando o ambiente está emocionalmente carregado e quando existem outras metodologias que podem trazer melhores informações sobre o problema em estudo e, principalmente, quando não se puder assegurar certa confidencialidade das informações fora do grupo. A elaboração do roteiro deve orientar e estimular a discussão de forma flexível sem perder de vista os objetivos da pesquisa.

Nesta investigação, direcionamos o grupo focal como recurso revelador dos aspectos culturais do professor, assim como um veículo de comunicação da evolução da vida profissional. As sessões do grupo focal tornaram-se um lugar de referência para uma reflexão sobre as influências do contexto cultural na prática docente das parceiras do estudo, um espaço autêntico de constatação dos limites e possibilidades das atividades do professor. As

sessões foram realizadas a partir de um roteiro orientador, abrangendo aspectos relacionados ao objeto problematizado tais como: as experiências/vivências das interlocutoras em relação à formação cultural; as condições que são oferecidas para as professoras constituírem essa formação, bem como a formação cultural evidenciada na prática docente, entre outros pontos importantes nessa discussão para analisarmos as implicações da formação cultural na prática docente e, conseqüentemente, na melhoria do processo de ensinar e aprender.

Convém destacarmos que o uso de grupos focais permite avaliar projetos de questionários e metodologias culturalmente apropriadas, podem ser usados em uma grande variedade de circunstâncias, incluindo tópicos “delicados”, assim como encorajar participantes relutantes em participar de entrevistas individuais, além de serem apropriados para abordar questões do tipo “por que não...?” Conforme Barbour (2009), os grupos focais são muito apropriados para examinarmos como o conhecimento, as ideias, os relatos, a auto representação e os intercâmbios linguísticos operam dentro de um determinado contexto cultural, os participantes da pesquisa criam um público uns para os outros.

Ressaltamos que durante as sessões do grupo focal, mesmo favorecendo à livre expressão do pensamento, as professoras, algumas vezes, demonstraram certa preocupação com a construção dos seus relatos orais, alegando que, como os mesmos visavam uma apreciação científica, precisavam apresentar um nível adequado de coerência discursiva aos propósitos da pesquisa. Nesse momento, conscientizamos as interlocutoras, sobre a importância de usufruírem de autonomia e liberdade, para a construção dos seus pensamentos, uma vez que compreendemos como um processo indispensável à reflexão sobre a vida profissional em seus espaços educacionais. Além disso, consideramos pontuante, nesta investigação, o contato íntimo das parceiras do estudo com suas experiências culturais, sendo necessário o respeito à expressão na interpretação das experiências de formação.

Com o intuito de valorizarmos a autonomia das parceiras do estudo, interferimos o mínimo possível nas falas das professoras, durante a realização das sessões, e as poucas intervenções que fizemos, durante os depoimentos das interlocutoras, foram para manter o foco do objeto de estudo e esclarecer pontos relevantes à exploração do mesmo. Compreendemos que o uso correto dos procedimentos reúne informações e opiniões sobre um tópico específico, oferecendo oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e do falado, propiciando um momento de desenvolvimento para os participantes, tanto nos aspectos comunicacionais, como nos cognitivos e afetivos.

De acordo com a metodologia do grupo focal, Gondim (2002) nos diz que um moderador deve procurar cobrir uma máxima variedade de tópicos relevantes sobre o assunto

e promover uma discussão produtiva. A autora acrescenta, ainda, que para conseguir tal procedimento o moderador precisa limitar suas intervenções e permitir que a discussão flua, só intervindo para introduzir novas questões e para facilitar o processo em curso. Outro ponto a considerar é sobre as ausências de última hora. Logo, os pesquisadores devem fazer um trabalho cuidadoso para obter a boa adesão dos participantes, para não prejudicar o atendimento dos objetivos da pesquisa, mediante rearranjos que garantam isso.

O local dos encontros deve favorecer a interação entre os participantes, propiciando conforto aos mesmos para facilitar diferentes formas de registro. Há diversas formas de se anotar as interações, tais como o emprego de um ou dois relatores e o registro de partes da sessão, de modo que é necessário primar pela formação e preparação dos relatores. Como forma de registro, outro meio utilizado é a gravação em áudio, com os devidos cuidados, para a obtenção de um bom registro, e a utilização da fita de vídeo, sendo este último meio bastante discutido quanto à sua utilização, por ser considerado, por alguns, invasivo e por haver algumas dificuldades técnicas. É necessária a discussão com o grupo antes do trabalho, recomendamos, que mesmo com as gravações, sejam feitos apontamentos escritos. Conforme Barbour (2009):

[...] os pesquisadores que usam grupos focais também precisam ser flexíveis em relação ao espaço onde eles realizam os grupos focais para poderem maximizar a participação. É improvável que haja um ambiente que seja universalmente aceito por todas as pessoas que alguém queira envolver em sua pesquisa. É importante ter em mente a visão parcial que pode ser refletida ao se utilizar um leque de ambientações muito pequeno.

O tempo de duração de cada reunião grupal e o número de sessões a serem realizadas depende da natureza do problema em pauta, do estilo de funcionamento que o grupo constituirá e da avaliação do pesquisador sobre a suficiência da discussão quanto aos seus objetivos (GATTI, 2005). Consideramos que para a abertura do grupo é necessário incentivar à participação de todos os participantes, sendo que a discussão deve ocorrer de forma aberta em torno da questão proposta, e todo e qualquer tipo de reflexão e contribuição é importante para a pesquisa.

Isso nos possibilita compreender que os primeiros momentos do grupo focal são importantes para o sucesso do trabalho, sendo que a experiência do moderador no trato com grupos lhe dará condições de encontrar meios e expressões que facilitem a dinâmica interativa entre os participantes no âmbito da temática em foco. Para uma melhor compreensão do roteiro a ser utilizado em grupos focais, podemos citar Gondim (2002, p. 6), que nos alerta:

[...] um roteiro é importante, mas sem ser confundido com um questionário. Um bom roteiro é aquele que não permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas, também, a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes.

No decorrer da pesquisa, a flexibilidade é imprescindível, assim como a sensibilidade do moderador em não forçar o grupo, os comportamentos dos participantes são imprevisíveis. Desse modo, o moderador deve se preparar para as diversas situações e ter a habilidade de facilitar a conversa e conduzir o grupo com tranquilidade e consistência.

A questão ética merece atenção especial do pesquisador para delinear seu projeto de investigação. Além disso, o tema pode vir a exigir posicionamentos pessoais que serão revelados a pessoas desconhecidas. O pesquisador precisa ter os conhecimentos acerca da ética e comprometimento com o uso de grupos focais, sendo necessário examinar as razões pelas quais as pessoas concordem em participar da pesquisa e as responsabilidades da equipe de pesquisa em termos de reciprocidade. Sobre isso, podemos citar Gatti (2005, p. 36) ao nos dizer que:

[...] há pesquisadores que, ao final do trabalho com grupo focal, aplicam um pequeno questionário propiciando a exposição individual de cada participante por escrito. Outros dão oportunidade aos que queiram, de conversar em particular com o pesquisador/moderador, ou, ainda, de registrar, sem identificação, comentários específicos próprios depois de terminada a sessão grupal.

À medida que o grupo se aproxima do final dos trabalhos os participantes devem ser informados para equacionarem as últimas participações. Também é importante esclarecer que o moderador nunca deve expor suas opiniões ou criticar os comentários dos participantes, podendo ser o próprio pesquisador ou outro profissional, experiente, competente e com as habilidades necessárias para conduzir os trabalhos.

Afirmamos que as interações no grupo e a diversidade que emergem levam as pessoas a argumentarem, explicarem suas ideias e formas de pensarem. O pesquisador deve observar detalhadamente e cautelosamente o que os participantes contam uns aos outros, destacando que a utilização do grupo focal como meio de pesquisa tem peculiaridades que fazem esse uso diferir de seu emprego com outras finalidades.

No decorrer da construção dos dados, utilizamos o registro das informações e gravações em áudio, através do instrumento MP4, fizemos, também, observações e anotações com o objetivo de registrar além das falas, as expressões corporais e faciais, para melhor captar e transcrever os dados com fidedignidade para a compreensão dos dados. Como mencionamos anteriormente foram realizados quatro encontros de acordo com os objetivos e

roteiro das questões previamente elaboradas. Participaram desses encontros seis professoras, conduzimos as discussões, desenvolvemos as atividades de observação, assim como fizemos o registro das nossas impressões. Visando um melhor entendimento do processo de construção dos dados, torna-se necessário descrevermos o desenvolvimento de cada um dos encontros propostos ao grupo.

O primeiro encontro teve como objetivo registrar as experiências e vivências que as professoras tiveram em relação ao seu contexto cultural. O mesmo aconteceu no dia 04 de outubro de 2010, inicialmente foram prestadas as informações necessárias sobre o objetivo do encontro, posteriormente discutimos sobre algumas questões norteadas pelas seguintes inquições: Relate sobre suas experiências e vivências no âmbito pessoal. Como você se tornou professora? Até que ponto a profissão de professora corresponde às suas expectativas? Quais as descobertas que você fez no início da carreira? O que é ser professora dos anos iniciais? Essa atividade possibilitou a revelação de cada uma das histórias das professoras pesquisadas, por serem tratadas questões que muitas vezes não refletimos no nosso cotidiano, assim como lembranças do passado, que fizeram as professoras revelarem as alegrias e tristezas de suas vidas.

Em seguida fizemos um pequeno jogo, no qual cada um dos sujeitos da pesquisa ia completando/respondendo as seguintes frases: “Quem sou eu?”, “Ser professora é...”, “Sou professora porque...”, “Como professora, eu sou...”, “Sobre a profissão de professor dos anos iniciais eu penso que...”, “Na minha profissão sinto dificuldades em...”, “Na minha profissão eu gosto de...”. Nesse momento, pudemos perceber a constituição da trajetória profissional de cada professora. É importante relatar que, em alguns momentos, tivemos dificuldades na condução dos trabalhos, no que diz respeito às falas, muitas das vezes apenas uma professora falava e isso impedia a participação das outras professoras. Diante dessa situação, entregamos, ao final de cada encontro, uma entrevista semiestruturada para que todas tivessem a oportunidade de expressar seus pensamentos e sentimentos.

No dia 17 de outubro de 2010, foi realizado o segundo encontro, com o objetivo de verificar se os cursos de formação de professores, Magistério e Pedagogia, bem como se a formação continuada, possibilitam a busca constante de novos conhecimentos como forma de reflexão da prática docente, delineando novos caminhos de aproximação sobre a relevância da cultura na formação dos professores.

No primeiro momento, foi exibido o vídeo Vida Maria, em seguida fizemos uma provocação relacionada ao vídeo, através do seguinte comando: relatem sobre a importância da formação para o desenvolvimento de uma prática docente mais eficaz.

Foram apresentadas as atividades apontadas como mais significativas pelo grupo para esclarecimentos a respeito de onde e em que circunstâncias essas aprendizagens ocorreram, para em seguida discutirmos acerca dos seguintes pontos:

- Quais os últimos três cursos de formação de professores que você participou?
- Como você relaciona os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação de professores com o cotidiano da sala de aula?
- Que contribuições a formação continuada traz a você e ao seu trabalho como forma de reflexão da prática docente?
- Há uma relação entre os cursos de formação de professores e a relevância da cultura?

Tais atividades revelaram muito da subjetividade de cada membro do grupo, o que nos propiciou um melhor entendimento da prática docente.

No dia 25 de outubro de 2010, aconteceu o terceiro encontro com o objetivo de identificar os tipos de relações sociais que os sujeitos-professores estabelecem no espaço escolar, bem como a contribuição dessas relações no processo de construção de suas identidades. Inicialmente fizemos um momento reflexivo a partir da leitura do texto “Escola é...”, de autoria de Paulo Freire. A partir dessa leitura discutimos as seguintes questões norteadoras:

- Por que é importante se relacionar com todos que fazem a escola?
- Que tipo de relação você estabelece com os colegas de profissão?
- A forma como você se relaciona com os profissionais da escola influencia no seu trabalho?

No referido encontro compreendemos como o professor se relaciona no local de trabalho e quais as influências dessa relação na sua prática docente.

O quarto encontro, que foi realizado no dia 22 de novembro de 2010, teve o objetivo de registrar como se constitui a formação cultural e suas implicações na prática docente. Inicialmente fizemos as devidas orientações para a discussão das questões norteadoras a seguir:

- O que você entende por cultura?
- Qual seu entendimento sobre formação cultural?
- Quais as implicações da sua vida pessoal para a prática docente?

Após a discussão dos pontos elencados, continuamos com uma dinâmica de complementação das seguintes frases:

- Ensinar é...

- Aprender é...
- Afetividade é...
- É importante refletir sobre a prática docente porque...

Em função desses esclarecimentos, e da própria natureza subjetiva do grupo focal tivemos uma variação de estilos concernentes às falas das interlocutoras. Temos como exemplo, a professora Respeito, ao seguir um estilo mais descritivo das etapas da sua trajetória da formação docente, expondo, minuciosamente, as fases de sua vida desde os tempos da infância até o primeiro contato com a escola, assim como as dificuldades em estudar devido à falta de apoio dos pais, que tinham como mais importante para a mulher cuidar das tarefas domésticas, até o momento atual da carreira docente. Na descrição de sua trajetória de vida pessoal e profissional, ela insere discussões sobre o objeto de estudo, relacionando-o às suas próprias formas de viver e fazer a profissão no espaço escolar.

Os relatos orais, no decorrer das sessões do grupo focal das professoras Paz, Serenidade, Tranquilidade, Humildade e Justiça, revelaram a problemática do estudo numa dimensão discursiva relevante para a análise das questões norteadoras e dos objetivos da investigação. Em suas falas, as interlocutoras rememoram aspectos da infância e as dificuldades que marcaram a opção pela carreira docente, relacionando essas revelações com argumentações importantes para a fundamentação do objeto de estudo.

Percebemos que o estilo de cada interlocutora favoreceu o autoconhecimento sobre o ser e fazer-se professor, apresentando especificidades da formação, importantes para a compreensão da prática docente, momento em que falavam de suas angústias, das hesitações, dos desafios e das alegrias na profissão, apesar dos percalços no caminho de sua construção.

A liberdade de expressão de pensamento possibilitou às interlocutoras reavaliarem suas trajetórias profissionais, visando o redimensionamento das experiências pessoais e profissionais. A propósito, durante os encontros e a partir das respostas dos partícipes desta pesquisa, foi possível perceber a importância e a influência da formação cultural na prática docente. Desse modo, o *corpus* elaborado no decorrer dos encontros, constitui-se em um material rico e confiável para análise na construção desta investigação.

4.4. Organização e análise de dados

A análise de dados foi iniciada ainda no ambiente pesquisado, visando tornar a coleta de dados mais produtiva, haja vista que requer reflexões a serem realizadas no andamento da mesma, durante a permanência no campo, uma vez que pressupõe a definição de categorias de análise a partir da realidade pesquisada.

Utilizamos a análise de conteúdo para a efetivação e interpretação das falas e informações adquiridas com os sujeitos da pesquisa, na perspectiva de busca do significado dos seus depoimentos, articulado com o referencial teórico proposto. Foi concluída a produção dos dados da pesquisa com a fase de interpretação através da reflexão e intuição com embasamento nos materiais. Esse foi o momento de confronto entre o conhecimento acumulado e o adquirido para a realização do tratamento dos resultados, através da inferência e a interpretação dos mesmos.

O desenvolvimento dos procedimentos de análise requer estabelecer a vinculação com os interesses da pesquisa e, mais precisamente, com os objetivos da mesma. Esse posicionamento deve ser a primeira atitude para iniciar a análise, por isso a necessidade dos objetivos estarem bem definidos e claros. Gatti (2005) acrescenta que estes procedimentos são iguais aos desenvolvidos nas pesquisas sociais e humanas de natureza qualitativa.

No bojo da estrutura organizacional da pesquisa percorremos diferentes etapas: inicialmente, reunimos os dados dos questionários em um quadro sintético sobre o perfil das interlocutoras da pesquisa. Posteriormente a essa etapa diagnóstica, fizemos as análises das sessões do grupo focal, o que se constituiu numa atividade longa e acurada de escuta e observação de maneira sempre atenta às informações reveladas com o intuito de que os resultados transcritos fossem a expressão autêntica do conteúdo exposto nos relatos orais. Simultaneamente a esse procedimento, realizamos as entrevistas semiestruturadas com o objetivo de enriquecer a análise dos dados.

Esses procedimentos metodológicos se inserem na fase de pré-análise da pesquisa qualitativa, designados como o momento de classificação e clarificação do *corpus* científico, etapas referentes à técnica análise de conteúdo, como passos importantes para a organização e análise dos dados da pesquisa. A seguir, iniciamos a etapa da leitura e inventário, para a construção das análises, as quais fazem parte da segmentação do *corpus* de dados em eixos e indicadores, um procedimento metodológico adequado aos objetivos dessa investigação, em virtude do caráter subjetivo das dimensões pessoais na interpretação da profissão docente.

As pretensões da pesquisa, do objeto de estudo, orientam a construção das análises, caracterizando as perspectivas de abordagens dos dados coletados. Entretanto, em se tratando do trabalho com, devemos partir do foco de análise que segundo Gondim (2002), é o próprio grupo nas suas interações. Para melhores esclarecimentos acerca do tipo de metodologia a ser utilizada na pesquisa, podemos citar Guimarães (2006, p. 154) quando diz:

A metodologia da pesquisa, e nela os meios de coleta de dados, é composta por um todo que se indetermina, envolvendo conhecimentos (da respectiva

área em que se investiga) e objeto de estudos, objetivos, concepções da relação sujeito/conhecimento que o investigador tem e o contexto em que ela se insere.

No que diz respeito à abordagem analítica das interações, convém estabelecer que, o ponto de partida da análise, referente às transcrições se estabelecem com a sistematização dos dados, ou seja, com a organização dos dados coletados. Objetivando buscar esses sentidos, fizemos o uso de gravações em áudio, na intenção de ir além de um relato estabelecido através de entrevistas ou questionário. É uma visão do contexto das interações, já que os grupos focais têm a capacidade de ir mais adiante do que a pretensão do pesquisador, de modo que proporciona a reflexão dos seus participantes.

Gravações são necessárias para acompanhar as discussões, pois as anotações não são suficientes nos relatos da dinâmica grupal. As gravações possibilitam ao pesquisador conferir as tonalidades de voz, se o pesquisador estiver concentrado em anotar, pode não relatar nos seus registros. Esse recurso tem como suporte as transcrições, que devem ser feitas o mais breve possível, que não precisam, necessariamente, esperar a realização de todas as sessões de grupos focais. Esse adiantamento possibilita descrever as interações com uma maior riqueza de detalhes, quanto à percepção de sentimentos, de valores, de opiniões dos participantes do grupo. Ou seja, os grupos focais não se realizam na perspectiva dos estágios, mas de processos, em que o desenvolvimento das análises se dá concomitantemente à realização das sessões, mesmo que nesse momento seja efetivado o registro através da observação.

Dessa forma, percebemos a importância do processo de análise na realização do que estabelece as propostas da pesquisa, em relação aos seus objetivos, tendo como auxílio as teorizações sobre o tema pesquisado. Conforme define Gatti (2005, p. 44) “o [...] processo de análise é sistemático, claro nos percursos e não espontaneísta”. Isso revela a necessidade da clareza e da ética na apresentação das análises.

No entanto, alguns cuidados precisam ser tomados com a análise dos dados coletados, como por exemplo: cuidar para não ser influenciados pelos nossos interesses, acarretando uma seleção das informações e desprezando o que não é de interesse; não estabelecer uma análise reducionista, que enfoque, ou os participantes ou o grupo isoladamente, sendo que o foco da análise deve recair sobre as interações. Porém, mesmo que a unidade de análise central seja o grupo, faz-se necessário evidenciar as vozes individuais, percebendo as razões implícitas no discurso, e a sequência das falas/conversas. Barbour (2009) ainda explicita que o pesquisador pode além de acompanhar as falas, perceber e relatar os comportamentos não verbais, como os gestos e expressões.

Compartilhando da ideia anterior acerca da diversificação da abordagem dos grupos focais, Barbour (2009) apresenta possibilidades mais comuns no uso dessa técnica, que pode ser destinada na fase de conhecimento ou fase exploratória de uma pesquisa, a fim de determinar os instrumentos e a abordagem a serem utilizados. Outra abordagem refere-se à adaptação dos questionários ou dos roteiros de entrevistas e apresenta como recurso avaliativo o desenvolvimento de instrumentos de pesquisas.

No processo de análise dos dados, contextualizamos os sentidos das sessões do grupo focal, articulando a interpretação das mesmas com o objeto, os objetivos e as questões norteadoras desta pesquisa. O processo de interpretação dos constructos, expostos oralmente nas sessões e por escrito nas entrevistas, possibilitou-nos uma organização dos dados de forma mais abrangente, a qual corresponde aos eixos temáticos de análise da investigação. Assim, realizamos análises de forma aprofundada, com vistas a organizar o conteúdo dos instrumentos, conforme a configuração dos sentidos produzidos.

Esse processo reflexivo de compreensão das revelações das professoras, tomado como potencializador do encontro do sujeito consigo mesmo, nos espaços e tempos das especificidades profissionais, levou-nos a compreender os aspectos culturais dos sujeitos. Ao ouvir suas vozes, foram revelados elementos consideráveis da vida pessoal e profissional docente. Desse modo, buscamos manter a autenticidade das parceiras de estudo preservando a originalidade da linguagem, o que se define como o modo de expressão de cada professora na construção de seus discursos.

No bojo de realização desta investigação, primamos por uma organização de dados valorativa sobre os aspectos subjetivos das vozes das interlocutoras, destacando as concepções das mesmas sobre o objeto de estudo, na construção de um pensamento crítico sobre a temática em debate. Compreendemos os relatos narrativos das interlocutoras como um material rico e confiável para a interpretação de suas experiências culturais, através de reflexões sobre o cotidiano do exercício educacional do professor do Ensino Fundamental I.

Na efetivação do processo de organização e análise de dados, observamos as parceiras de estudo refletirem sobre o “ser professor” na prática docente, lugar em que se constroem suas referências pessoais relacionadas ao exercício profissional. Através desse procedimento analítico, encontramos as interlocutoras, no desejo da construção da prática docente, problematizando as dificuldades de investirem na própria formação por diversas razões, como exemplo, a professora Respeito revelou que não pretendia investir na sua formação por encontrar-se em fim de carreira, além disso, como apresentado no QUADRO 1, as professoras investigadas não costumam investir na própria formação.

No processo de análise de dados atentamos para a forma como os sujeitos vivenciam e interpretam as ações docentes cotidianas, ressaltando as perspectivas e reflexões em relação às suas experiências culturais. Através dessa postura analítica construímos o inventário de conteúdos dos dados a partir das questões pontuadas pelo objeto de investigação. Tivemos o cuidado de manter uma distância de nós mesmos para não realizar uma análise de dados na personalidade, mantendo atitude investigativa e científica diante do *corpus* de dados construídos pelas professoras.

Visando um maior esclarecimento sobre a análise de dados, agrupamos os aspectos relacionados às vozes das interlocutoras, de acordo com as questões norteadoras da pesquisa, subsidiados pela fundamentação teórica desta investigação. Desse modo, sentimos a necessidade de construir o Plano de Análise, que apresentamos no QUADRO 2:

QUADRO 2 **Plano de Análise**

QUESTÕES NORTEADORAS	ASPECTOS RELACIONADOS ÀS VOZES DAS INTERLOCUTORAS
Que experiências/vivências tiveram em relação à formação cultural?	<ul style="list-style-type: none"> - Trajetória pessoal; - Formação profissional; - Relações no contexto cultural; - A autodescoberta no exercício profissional docente.
Que condições lhe são oferecidas para constituírem essa formação?	<ul style="list-style-type: none"> - Os cursos não propiciam essa discussão; - Sentem necessidade de ajustar constantemente os modos de ser e de fazer no processo de ensinar e aprender; - Precisam de momentos para reflexões e autoconhecimento, assim como troca de experiências entre seus pares; - Sentem dificuldades em dinamizar as estratégias didático-pedagógicas; - Busca pela construção de dinâmicas nos modos de ser e fazer-se professor.
Como o professor evidencia a formação cultural na prática docente?	<ul style="list-style-type: none"> - Relação harmoniosa com os alunos; - Sente segurança nas atividades desenvolvidas em sala de aula; - Articula as estratégias de ensino às necessidades pessoais e profissionais docentes;

Fonte: Dados da pesquisa.

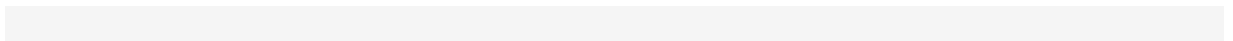
No QUADRO 2, problematizamos a formação cultural das interlocutoras nos seus diferentes momentos da trajetória pessoal e profissional, buscamos a reflexão sobre as implicações dessa formação na prática docente. Através desse procedimento, efetivamos a análise dos dados do estudo, com um olhar reflexivo sobre os dados construídos, desse modo com a utilização da técnica análise de conteúdo analisamos a realidade problematizada, respeitando a natureza subjetiva do estudo.

Com esse propósito, realizamos a análise de dados tendo como foco os elementos explícitos, através das vozes e registros das interlocutoras, de maneira que investigamos os ditos e não ditos. Assim, atentamos para os sentidos construídos pelas interlocutoras na

interpretação do objeto da pesquisa, revelando as implicações pessoais para a delineação da formação cultural e da prática docente do professor dos anos iniciais.



CAPÍTULO V
FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES: REVELAÇÕES DAS
INTERLOCUTORAS



CAPÍTULO V

FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES: REVELAÇÕES DAS INTERLOCUTORAS

[...] a formação cultural do indivíduo é mesmo semelhante a uma bagagem que acumulamos ao longo da vida e, vez por outra, encontramos em nossos guardados pequenos objetos dos quais lançamos mão para nos ajudar a destrinchar os desafios que a vida nos apresenta.

(NOGUEIRA, 2002, p. 16)

Este capítulo revela os dados produzidos a partir dos registros ditos e escritos das interlocutoras, estabelecendo uma relação com os objetivos e com as questões que nortearam esta investigação, com vistas a uma análise de interpretação pertinente ao problema de pesquisa. Para analisar a formação cultural de professores, partimos da ideia de “repertório, e/ou bagagem” da epígrafe citada, acumulando, significativamente, ao longo de nossa trajetória formativa. Aprendemos a ver, a ouvir, a sentir e a saborear, temos biologicamente os órgãos dos sentidos, mas o modo como fazemos uso deles, isto é, a forma como sentimos, constitui-se socialmente através das relações que estabelecemos ao longo da vida.

Compreendemos que o convite ao olhar pressupõe sedução, curiosidade, atenção, significado e ressignificado a partir de experiências. A maneira como olhamos, afeta nossas ações em relação a tudo que fazemos ou deixamos de fazer na vida. Investigar a formação cultural de professores demandou compreendê-lo em sua atuação profissional e percebê-los como sujeitos culturais, históricos, produtores e produzidos na cultura, não isolá-los do contexto social no qual estão inseridos, das diversas relações que estabelecem, bem como das múltiplas determinações que os constituem como profissionais da educação e ao mesmo tempo como sujeitos culturais.

Articulamos a formação cultural de professores com a prática docente. Pensar essa prática torna-se uma possibilidade de compreender o professor, na construção dos sentidos para seus fazeres educacionais. Norteados por esse entendimento, analisamos o contexto da formação cultural como uma realidade complexa, em que escutamos as vozes dos sujeitos investigados, de suas experiências pessoais e profissionais, durante as sessões do grupo focal, uma vez que, ao falar de si, revela o caráter de sua formação e as maneiras de ser e de fazer a

prática docente. Como nos diz Nóvoa (1995), “[...] esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreendê-la em toda a sua complexidade humana [...]”. O autor explica que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a maneira de ser com o modo de ensinar, e que desvendam, na maneira de ensinar, a maneira de ser do professor.

A constituição da formação cultural situa o sujeito a partir de experiências com base nos atos inerentes aos conhecimentos pessoais e profissionais, permitindo o resignificar-se no seu caminhar para adquirir a capacidade de se autocriticar e de modificar as suas atitudes profissionais. Pensamos uma formação cultural do professor como uma criação própria, que não se orienta para mesmice, como expressam Maturana e Varela (2004), o singular dos seres vivos reside no fato de eles se autoproduzirem e, continuamente, se autocriarem, desenvolvendo intervenções pessoais na transformação ou regeneração de si mesmo.

Compreender essa realidade significa valorizar o professor como sujeito ativo e criativo, com autonomia para sugerir, para questionar e para interferir de maneira crítica no exercício da sua profissão. Verificamos as experiências e as relações do professor com o outro, observando os seus modos de ser e de se fazer professor no espaço escolar, focando um olhar crítico e reflexivo na sua prática docente. Situamos esse profissional da educação como um sujeito aprendente e protagonista de suas próprias ações, como aponta Freire (1997), um ato dialógico de humanização e de liberdade, um processo gestado pela consciência reflexiva das capacidades pessoais de criar e de recriar outras formas de fazer e de interpretar os saberes educacionais.

Diante dos desafios do panorama educacional em que vivemos, torna-se pertinente uma formação cultural que valorize as reais necessidades e expectativas do professor. Entendemos como Moita (1995, p. 117), “[...] o conhecimento dos processos de formação pertence àqueles que se formam”. Percebemos os sentidos que cada professor constrói ao longo da profissão no redimensionamento da vida, implicando na sua prática docente.

Ao postular esta investigação, dispomo-nos ao desenvolvimento de uma análise da formação cultural de professores, tomando-a como um processo que acontece por “inteiro” abarcando as experiências estéticas, as relações/interações estabelecidas na relação com o outro – pessoas, livros, músicas, imagens, histórias, instituições, dentre outros, na busca de encontrar-se consigo mesmo e com as situações do meio social. Interpretamos o professor no exercício da razão de ser e de efetivar as ações satisfatórias na realização educacional.

Analizamos a formação cultural das professoras pesquisadas partindo da ideia das experiências acumuladas significativamente ao longo da trajetória formativa. Delineamos os dados em três categorias com suas respectivas subcategorias, as quais se embasam no plano

de análise desenvolvido no *corpus* desta investigação que tem o foco nas questões norteadoras construídas para a problematização do objeto da pesquisa.

Apresentamos os dados das análises dos encontros do grupo focal e das entrevistas que se constituem como revelações da formação cultural dos professores dos anos iniciais, explicitando os elementos constitutivos, os desafios e as interpelações na prática docente. Para estruturar os dados da pesquisa, organizamos um conjunto categorial, com o objetivo de relacionar os aspectos relevantes às articulações dos dados apresentados, buscando respostas aos questionamentos feitos.

Os dados obtidos na pesquisa propiciaram a elaboração do desenho de categorias e subcategorias, a partir do qual organizamos os registros das professoras em blocos para o delineamento da especificidade dos dados que suscitaram as categorias e subcategorias de análises. Com vistas a uma maior compreensão da organização dos dados, apresentamos um desenho das categorias conforme a ilustração do QUADRO 3.

QUADRO 3
Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
1 Formação cultural: constituição a partir de experiências/vivências	1.1 Experiências pessoais: relações no contexto cultural; 1.2 Autoconhecimento e experiências nas relações/interações com o outro.
2 Formação cultural: trajetórias formativas das professoras	2.1 Formação profissional e autodescoberta na profissão docente; 2.2 Formação continuada: modos de ser e de fazer no processo de ensinar e aprender.
3 Formação cultural: desafios na prática docente	3.1 A prática docente como espaço de aprendizagem; 3.2 Evidências da formação cultural na prática docente.

Analisamos a primeira categoria, denominada Formação cultural: constituição a partir de experiências/vivências, tomando como base dois indicadores: os aspectos singulares das experiências pessoais das interlocutoras, as quais revelam especificidades das relações no contexto cultural e o autoconhecimento das experiências nas relações/interações com o outro. Fizemos um recorte da formação cultural como autoconhecimento do indivíduo e a relação com o outro, abordando aspectos sobre a educação e sensibilidade: dizeres sobre mim e sobre o outro; concepção de formação cultural.

Na segunda categoria, intitulada Formação cultural: trajetórias formativas das professoras, desenvolvemos um processo de análise centrado na relação entre a construção do profissional docente e a formação continuada. Selecionamos relatos que expressam os estímulos, os investimentos, os problemas que marcam a construção de seus itinerários docentes e o processo de ressignificação pessoal do “ser professor”, no panorama educacional.

Destacamos na terceira categoria, chamada Formação cultural: desafios na prática docente, a formação como uma estratégia articulada à prática do professor, enfatizando que esse processo não serve só como base para as ações do professor, mas também como uma intencionalidade no envolvimento do sujeito na construção das atividades docentes. Tomando como base as informações dessa categoria, analisamos como as interlocutoras evidenciam a formação cultural na prática docente.

Sequenciamos o estudo verificando como as professoras participantes dessa pesquisa interpretam suas trajetórias formativas e os desafios na prática docente, de maneira contínua de ressignificação da profissão docente, de acordo com a seção de análise que segue.

5.1 Formação cultural: constituição a partir de experiências/vivências

O processo de análise da primeira categoria: Formação cultural: constituição a partir de experiências/vivências e de suas respectivas subcategorias: 1) Experiências pessoais: relações no contexto cultural; 2) Autoconhecimento e experiências nas relações/interações com o outro, conforme ilustra a (FIG. 1). Na análise desta categoria, articulamos as vozes das interlocutoras e suas formas de compreensão do objeto de estudo às interpretações dos teóricos que embasaram este estudo. Atentamos, também, para as inferências suscitadas na leitura do *corpus* de dados produzidos, considerando-as como um recurso revelador das subjetividades nas entrelinhas textuais.

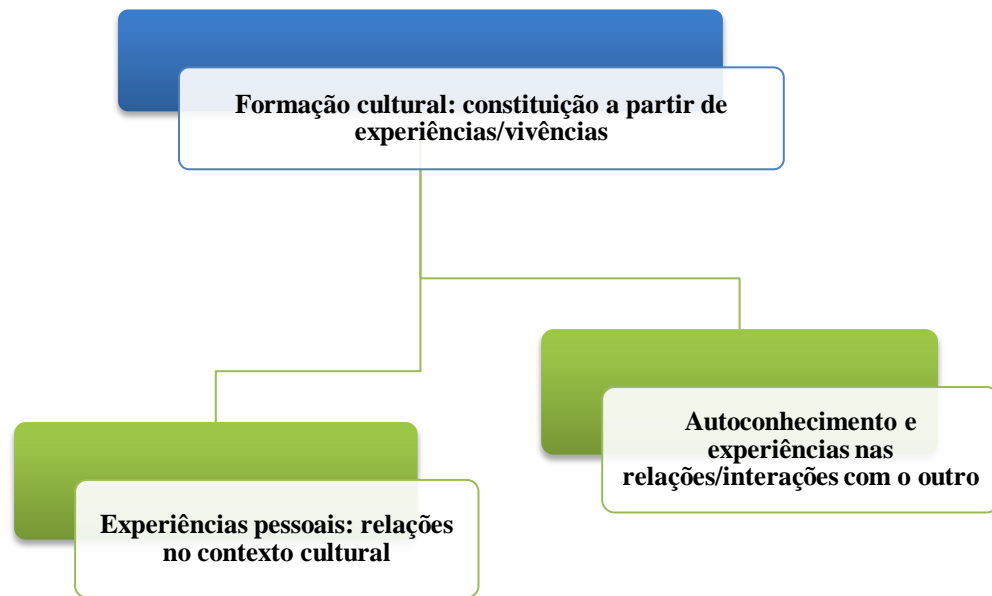


FIGURA 1 – Primeira categoria e subcategorias.
Fonte: Dados da pesquisa.

Neste segmento do estudo desenvolvemos um processo de análise de dados centrado nas informações dos relatos produzidos, espaço em que escutamos as interlocutoras revelarem singularidades de suas experiências pessoais no contexto cultural, assim como o autoconhecimento nas relações/interações com o outro. Buscamos não deixar manifestos, no bojo dessas análises, juízos de valores de um imaginário desprovido de uma fundamentação científica maior, atendendo à natureza peculiar do objeto da investigação e à relação do mesmo com os relatos das professoras investigadas.

Apresentamos os relatos que destacam as interlocutoras problematizando elementos marcantes, revelando especificidades que distinguem suas experiências pessoais, construindo um processo significativo para a constituição da formação cultural. Essas considerações expressam-se no espaço analítico que se segue.

5.1.1 Experiências pessoais: relações no contexto cultural

Como mencionamos na introdução, a concepção de formação aqui delineada transcende os domínios da escola, abarcando também as significações da vida pessoal, uma vez que, antes de serem professoras são pessoas, possuem trajetórias, experiências e memórias no âmbito da dimensão cultural, que rompem com uma possível limitação desse conceito nos cursos destinados à sua formação acadêmica.

Ressaltamos que o fato desta pesquisa delimitar a temática da formação cultural de professoras dos anos iniciais, não significa que estamos propondo uma educação e/ou

formação através da cultura, como se ela, por si, fosse suficiente para resolver todos os problemas da educação. Nossa proposta é pensar de modo relacional no sentido de articular essa formação nos desafios da prática docente.

Ao buscarmos um sentido para os termos vivência e experiência, compreendemos que os mesmos demarcam presença nos seus diversos significados. Utilizamos a distinção esboçada por Vigotski (2003), para o qual as vivências estão ocorrendo sempre na relação com o meio de forma mediata e, portanto, são irrepetíveis, únicas. Compreendemos que o conjunto dessas vivências ao longo de toda uma trajetória converte-se no acervo de experiência. Esse sentido não deve ser confundido como mero somatório das vivências, porque abarca a dinâmica complexa, as idas e vindas, as tensões, constâncias e distâncias do vivido.

Percebemos que só temos experiência porque vivenciamos. Devemos primar pela potencialização de nossas vivências para que tenhamos um rico acervo de experiências a serem compartilhadas na relação com o outro. Para Vigotski (2003), a experiência faz-se na formação da personalidade, aquilo que se repete várias vezes, que envolve sentimento e emoção em todos os modos socialmente constitutivos frente ao mundo. Ressaltamos que os sentidos das ações e dos fazeres cotidianos, as relações estabelecidas e as interpretações que constituímos e que nos constituem, os afetos, as vivências que integram o nosso ser são os que nos movem no mundo.

Essas interpretações não são passivas, mas negociadas, reestruturadas, transformadas em movimento e nos movimentando. Larrosa (2002) nos sugere pensar esse mundo e essa experiência como discurso e como lugar de memória, como capacidade de formação e de transformação, como um saber que ocorre através das relações estabelecidas em sociedade. Convém esclarecermos que estar aberto à consciência do outro, não significa esvaziamento da própria experiência, mas diálogo, tensão complexidade, enriquecimento e alteridade.

Os dados da pesquisa revelam que as interlocutoras, em suas trajetórias pessoais, defrontam-se com situações complexas em seus contextos culturais, nos quais procuram intervir e decidir, em prol de ajustes necessários à revisão dos seus modos de ser. Observamos que as professoras revelam atitudes que singularizam suas experiências, conforme evidenciam os seguintes fragmentos extraídos das falas das interlocutoras:

Venho de uma família humilde de cinco irmãos, meu pai nos abandonou, minha mãe teve que se virar para nos criar. Ao relembrar minhas experiências, vejo as noites em que minha avó contava histórias, era maravilhoso, isso foi um incentivo para a leitura. (Humildade)

Comecei minha vida na roça, tive várias dificuldades, mas vivi momentos felizes, com vitórias e conquistas. Sou uma pessoa que gosta de brincar, mas sou responsável, cada dia aprendo coisas novas que me ajudam no âmbito pessoal e profissional. (Justiça)

Tive uma infância marcada com muitas dificuldades financeiras, mas feliz porque brincava muito e me sentia livre para fantasiar minha vida. Apesar de tudo, a presença da minha família foi marcante em todos os passos que dei. Quando eu tinha treze anos de idade comecei a trabalhar em uma escola de reforço, então fui tomando gosto pela profissão de professora. Quando comecei a trabalhar tive dificuldades e decepções na profissão, principalmente, no que diz respeito à falta de acompanhamento da família. (Paz)

Sou a oitava filha, tive uma infância feliz, apesar das dificuldades enfrentadas, morava na zona rural onde tudo era muito difícil, quando meus pais me colocaram na escola fui percebendo o mundo de forma diferente e comecei a aproveitar as oportunidades. Nesse percurso, provei alegrias, tristezas, vitórias, derrotas, decepções, mas sempre busco alcançar meus objetivos. (Serenidade)

Tive uma infância sofrida, aos seis anos de idade saí da zona rural e fui morar na cidade com minha irmã. Aos onze anos, fui trabalhar em casa de família exercendo a função de babá, sofri maus tratos, mas nesse percurso fui para a escola e concluí o Ensino Médio. Casei e fui cuidar da família, após a separação voltei a estudar e passei num concurso para professora. (Tranquilidade)

Fui uma criança, na medida do possível, feliz, cresci com meus avós porque meus pais moravam na zona rural e eu tinha de estudar na cidade. Meu percurso foi marcado pela tradição e preconceitos, por isso me tornei uma pessoa muito tímida, tive muitas angústias, às vezes me sentia sufocada por não ter vez e voz, tal sentimento influencia até hoje na minha maneira de ser. (Respeito)

Apresentamos, nesses fragmentos, alguns aspectos das trajetórias pessoais, consideradas como indícios das vivências e experiências. Para entendermos a constituição da formação cultural, fomos ao encontro da memória, ultrapassando as esferas da recordação e da recuperação do passado, uma vez que recordar não é fazer uma transposição fiel do que foi vivido, isto é, não refratamos por meio da memória todo o conjunto das nossas vivências. Trata-se de olhar o passado com os olhos do presente e com as expectativas do futuro, estabelecendo um olhar com face ao bifronte do Jano¹, deus da mitologia romana, simbolizando o conhecimento do passado e do futuro. Uma deriva entendida pela dinâmica do ir e vir, atravessando a história, tomando como ponto de partida o espaço-temporal ocupado no presente.

Os fragmentos narrados mostram que o passado é revisitado, porque lhe atribuímos novos sentidos. Não se apaga o que aconteceu na história, uma vez que o tempo passado é sempre um tempo que tem futuro, quando nos reportamos ao passado oferecemos a ele uma memória de futuro –, ou seja, nós o ressignificamos. As interlocutoras ao contar sobre o

¹Jano: divindade de duas faces que teria o poder de ver tanto o passado como o futuro. Neste terceiro milênio, a simbologia do deus romano nos inspira a reflexão sobre o que deixamos para trás e o que nos espera.

passado recordam suas dificuldades e suas angústias no contexto no qual estavam inseridas, que se apresentam com os significados de hoje.

As interlocutoras começaram a vida enfrentando dificuldades financeiras, mas viveram momentos felizes nas suas relações, espaço em que aprenderam a perceber o mundo com outro olhar e sempre se propondo a novas aprendizagens, o que se constitui, para elas, aspectos que as instigam à busca da superação de obstáculos vivenciados em seus percursos.

Ao descrever trechos de seus relatos pessoais, a professora Humildade, apesar de ter vivenciado a separação entre seus pais, recorda os bons momentos em que sua avó contava estórias e que a partir dessa experiência teve o estímulo para a leitura. Compreendemos que os acontecimentos vividos não são retomados tal como ocorreram, são apenas categorias explicativas. Sempre estamos produzindo sentidos por meio das palavras e das contra palavras. Partindo da noção de que a experiência é marcada pelo tempo. Benjamin (1994) aponta que a experiência contada por uma pessoa pode se tornar uma vivência significativa, portanto, uma experiência para outra pessoa.

Os discursos das professoras Justiça, Paz e Serenidade definem uma infância marcada por dificuldades, mas viveram momentos felizes, nos quais influenciam nas suas atitudes como pessoas, hoje, principalmente no que concerne à responsabilidade e ao apoio familiar. Essa questão da transmissão da experiência assume papel fundamental no seu pensamento, uma vez que a experiência de um sujeito se torna experiência para o outro. Assim, torna-se necessário desenvolvermos o hábito da transmissão de nossas experiências significativas às outras pessoas.

A professora Tranquilidade, por exemplo, apresenta um itinerário pessoal, marcado pela complexidade e pela luta para conseguir o direito de estudar, sofrendo exploração do trabalho infantil. Após essa superação, o destino lhe tira a possibilidade de continuar os estudos para cuidar da família, mas, em meio às decepções pessoais, supera essas dificuldades e continua a estudar para colher os frutos com a aprovação em concurso. A experiência relatada pela interlocutora em tempo passado mostra que houve um ganho de consciência sobre o fato vivido. As dificuldades experimentadas aparecem integradas ao eu da interlocutora, como aponta Larrosa (2006, p. 9), “[...] o eu que importa não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado”.

A professora Respeito revela “[...] meu percurso foi marcado pela tradição e preconceitos [...]”. Essa condição lhe transformou numa pessoa tímida com muitas dificuldades de relacionamento, pelas influências na maneira de ser, no sentido de vivenciar

as angústias ao sentir-se sufocada por não ter vez, nem voz. Essa postura exerce um sentido singular na construção das experiências pessoais, contribuindo na promoção de mudanças significativas no contexto da atuação profissional. Percebemos que só se vive no acontecimento concreto da vida de forma única e sem repetição. Para Benjamin (1994, p. 224), “[...] articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”.

As interlocutoras procuram avaliar o percurso entendendo seus atos, através de um posicionamento frente à própria vida, submetendo-a a uma valoração que transcenda aos limites do vivido, buscando significações dos caminhos que resultam no acervo das próprias experiências. Compreendemos que são apresentados discursos de um Eu que narra suas experiências, através de uma voz que absorve e faz ressoar as marcas de outras muitas vozes alheias com que interage.

Para contar os caminhos, os quais dizem um pouco de quem são, do que viveram e de como se constituíram como pessoa, as interlocutoras assumiram a posição de olhar para fora, que ao mesmo tempo está dentro, no sentido de tornar o outro em relação a si mesmo. Em Bakhtin (2003), o conceito de exotopia contribui para o entendimento de que precisamos olhar-nos com certo excedente de visão e de conhecimento, para emergimos da alteridade com outras vozes, outros textos, outras imagens e outros olhares que nos constituem.

Na análise das experiências pessoais das interlocutoras, percebemos claramente que a ação do tempo influi no relato do sujeito sobre a experiência que ocorre em tempo presente, e essa aparece relacionada às emoções suscitadas pelo acontecimento vivido. Poderíamos inferir que é uma experiência emocional o que predomina no relato, transparecendo angústias, satisfações e insatisfações, e, sobretudo, reflexão, para que a vivência atual seja reconhecida na experiência relatada transformando-se em experiência apropriada pelo sujeito no presente.

As interlocutoras revelam, nos fragmentos que seguem, suas concepções sobre a formação cultural, ressaltando a relevância dessa formação para um exercício profissional reflexivo, fundamental no processo de ensino e aprendizagem. São evidenciadas as experiências culturais como contributos à sistematização das atividades docentes no espaço escolar. Esses aspectos apresentam-se expressos nos relatos que seguem:

Minha concepção de formação cultural compreende a totalidade da criação humana. Incluindo a construção de conhecimentos para a formação integral do indivíduo. (Humildade)

A formação cultural se constitui a partir das atividades vivenciadas na cultura de cada pessoa, essa formação é específica de cada indivíduo, por isso influencia nas suas percepções e ações em todos os lugares, ou seja, em casa, na rua, na escola, não tem como separar [...]. (Justiça)

[...] Para mim são experiências e conhecimentos que a pessoa vai adquirindo a partir da integração com o outro. Tais experiências e conhecimentos refletem no exercício profissional do professor através do seu modo de ser e de fazer na sala de aula. (Paz)

A formação cultural constitui-se no reconhecimento do ser humano, em todas as suas dimensões, principalmente no que diz respeito aos valores, emoções e sentimentos. Nesse aspecto, o professor relaciona essa formação no cotidiano de suas ações no espaço da sala de aula. (Serenidade)

As experiências que vamos adquirindo na nossa vida estão relacionadas com a formação cultural, através dos trabalhos que realizamos como pessoa e profissional também. Estamos sempre nesse movimento constante de aprender e de construir saberes [...]. É importante refletir sobre esse assunto porque faz a gente perceber situações que achávamos sem importância, porém as mesmas são determinantes na realização de nossas atividades pedagógicas, no sentido de melhorar cada vez mais nosso trabalho, porque se nós somos pessoas compreensivas, conseqüentemente seremos melhores profissionais. (Tranquilidade)

É o processo de formação do indivíduo, constituindo suas experiências culturais, por isso concordo que vai influenciar na prática docente, porque antes de me tornar professora já tinha memórias que, até hoje, justificam minhas atitudes. (Respeito)

As falas das interlocutoras sobre as concepções de formação cultural revelam o olhar que cada professora tem dessa formação, para Humildade a formação cultural compreende a totalidade da criação humana, incluindo a construção de conhecimentos para a formação integral do indivíduo. Esta afirmação nos faz perceber que essa professora entende a formação cultural numa dimensão que envolve o indivíduo como um todo. O homem, na sua essência é um ser inacabado, num processo de contínuo devir a “ser”, mediado pelas oportunidades de “ter” acesso às interações sociais e ao mundo globalizado.

A professora Justiça, em seu discurso, compreende a constituição da formação cultural relacionada à cultura de cada pessoa de forma peculiar, justificando a influência dessa formação na leitura e atitude de cada indivíduo de maneira indissociável. Citando Vigotski (2003), aprendemos que o ser humano é um produto pessoal, dos tempos que realiza e influem sobre ele, do modo como cada ser particular vivencia, interpreta e conceitua o mundo e a si mesmo. Percebemos o ser humano como produtor e produzido das relações e condições históricas que determinam a condição humana. Mas, não como um processo de assimilação direta, linear ou mecânica da experiência cultural, uma vez que do mesmo modo que determina, contribui também para manter, transformar e superar essa condição.

O discurso da professora Paz estabelece a relação com as experiências e conhecimentos que o ser humano adquire na integração com o outro, refletindo no âmbito

profissional. Compreendemos que a formação do sujeito é um processo complexo, que tem sua origem na organização cultural que influi sobre o sujeito ao longo de sua trajetória pessoal, mas que produz definitivamente, como resultado de suas experiências que influenciaram na vida profissional.

Respeito ao revelar que a formação cultural é: “[...] processo de formação do indivíduo constituindo suas experiências culturais [...]”, faz uma relação com as experiências culturais que a pessoa vai adquirindo na sua trajetória e acredita que isto vai influenciar na formação profissional. Ela ainda consegue perceber que a formação cultural ocorre por meio de um movimento contínuo.

Na concepção de Serenidade a formação cultural é o reconhecimento do ser humano, em todas as suas dimensões, principalmente no que diz respeito aos valores, emoções e sentimentos. Diante dessa revelação partimos do pressuposto de que estudos sobre a relação entre docente e cultura podem ampliar a compreensão da prática docente referente à formação humana em sentido lato, que supõe formação cultural e estética, pois segundo Vigotski (2003, p. 56) “[...] o sensível e o artístico não podem ser desprezados quando se busca compreender a constituição do ser humano.”.

Na revelação de Paz percebemos que é enfatizada a relevância da relação com o outro para a aquisição de conhecimento. Com essa constatação afirmamos que a temática sobre a formação cultural de professores indica a premência de uma proposta de formação que considere o sensível e o inteligível, que integrem e acompanhem os professores para todos os lugares, não só em seu espaço de atuação profissional, mas, também, na vida pessoal, pois muitos são os caminhos a serem percorridos pelas vivências e, principalmente, pelo aprendizado e/ou a constituição dos modos de olhar, do sentir, do admirar, do criticar, do dialogar, como um movimento complexo que integra o sensível e o inteligível.

Como tão bem expressa Bakhtin (2003), somos constituídos de forma dialógica, logo não podemos admitir cisões, tal como privilegiar uma ou outra dimensão como modo explicativo de constituição de um evento e/ou de um sujeito.

É a partir de afirmações como essas que reafirmamos nossa convicção de que a formação cultural dos professores é necessária e urgente, como formadores de futuros cidadãos, o docente precisa estar conectado com o mundo da cultura. Assim, enfatizamos que, no espaço escolar, os acontecimentos mudam constantemente. A partir de meados do século XX, pesquisadores dos campos culturais começaram a discutir formas de pensar e de fazer de maneira diferente o cotidiano da vida, considerando o ritmo acelerado da vida moderna.

Não temos a pretensão de afirmar a possibilidade da formação cultural mudar radicalmente a vida dos professores ou solucionar as questões da educação. No entanto, por crermos que as dimensões do sensível fazem parte, e não podem ser desprezadas, da constituição do homem, acreditamos que através dela existe a possibilidade de contribuir para a promoção do humano e, por extensão para a formação docente.

As implicações da formação cultural contribuem para o esclarecimento da subjetividade construída na vivência concreta do processo de formação e da prática profissional. Convém esclarecermos que a subjetividade se articula com a identidade, afirmada exatamente na relação com a alteridade, com a consideração do outro. Mas como conseguira formação do professor senão por uma formação que privilegie a formação cultural do professor como elemento constituinte dos saberes docentes, daqueles que conduzirão o processo de ensino e aprendizagem dos alunos que lhe foram confiados? Torna-se necessário, conforme Cunha (1992), que a docência se construa a partir do alinhamento entre o espaço da prática e o da reflexão teorizada.

Compreendemos que, as condições oferecidas para a formação de professores devem ir muito além da profissional e acadêmica, pois também emerge das e nas relações ao longo da vida em diferentes espaços sociais.

Com base na literatura pesquisada compreendemos, como aponta Adorno (1996), que a formação cultural possibilita ao sujeito acesso à cultura, à dialética entre autonomia e adaptação, sendo esse um processo emancipador, realizado por meio da educação. Por isso defendemos que a abordagem sobre formação cultural de professores abre espaço para um tema que, pela sua importância, precisa estar incorporado aos discursos e às práticas dos que almejam uma educação melhor. Essa discussão sobre a formação dos professores sobre contextos que envolvem essa complexa atividade no século XXI, tem sido um dos desafios de estudiosos do processo educacional.

5.1.2 Autoconhecimento e experiências nas relações/interações com o outro

As discussões reflexivas referentes à formação cultural apresentadas nas falas das interlocutoras apontam para a necessidade de discutirmos vários aspectos relativos ao processo de formação do profissional em educação, tais aspectos são considerados elementos constitutivos para a formação cultural e para a prática docente, nesse caso, o professor dos anos iniciais. Em face dessa discussão, desenvolvemos o nosso olhar analítico, crítico e interpretativo sobre os dados que se apresentam nessa subcategoria.

Nos estudos teóricos realizados percebemos que a escola deve ser concebida como um espaço de cruzamentos de culturas, certamente a formação cultural dos professores exerce influências sobre a escola. Segundo Pérez Gomez (2001, p. 164), “[...] a cultura docente significa o conjunto das crenças, dos valores, dos hábitos e das normas que determinam o que esse grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos de pensar, de sentir, de atuar e de se relacionar”.

Comungando com a definição do autor podemos inferir que a cultura do professor sofre influências das diversas culturas existentes na sua formação profissional que interferem na sua prática docente, uma vez que ao entrar na sala de aula o professor carrega consigo suas experiências vividas, suas crenças, seus hábitos. Dessa forma, ao ensinar ele não abandona essas crenças, ao contrário agrega-asna sua prática docente.

Pensamos ainda, que o professor deve ser considerado como um “formador de pessoas”, visto que muitos valores que possuímos foram adquiridos durante nosso percurso escolar. Nesta subcategoria, identificamos nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa os tipos de relações sociais que estabelecem no espaço escolar, bem como as contribuições dessas relações na prática docente. Buscamos realizar uma leitura interpretativa sobre os ditos e escritos das interlocutoras.

Na configuração de suas experiências nas relações/interações com o outro, as interlocutoras relatam que têm experienciado formas próprias de relacionamento no espaço escolar pautando-se numa cultura autônoma alicerçante de seus modos de ser. Uma leitura atenta do *corpus* de dados da pesquisa nos leva a perceber que as interlocutoras, enfrentam circunstâncias que tentam obstar um exercício profissional pessoalmente satisfatório e coerente com as necessidades dos contextos sociais em que atuam. Esses aspectos se confirmam nos relatos a seguir:

Acredito que o relacionamento entre todos que fazem a escola seja de forma amistosa onde todos, independente da função que ocupa, são gente, [...] daí a necessidade de um relacionamento pautado no respeito e valorização de todos os envolvidos na construção de uma escola democrática. Na minha opinião, deveria haver trocas de experiências para melhorar nossa prática docente, pois, muitas vezes, nos isolamos em nossa sala de aula e isso dificulta um aperfeiçoamento do nosso trabalho. (Humildade)

É importante nos relacionarmos com todos que fazem a escola, assim o espaço escolar terá um crescimento no sentido de desenvolvimento, aprendizagem, familiaridade, companheirismo e respeito. Com meus colegas tenho uma relação de respeito, carinho e muita atenção no que diz respeito ao outro, tratando-os com igualdade [...]. (Justiça)

O relacionamento entre todos no ambiente escolar é importante para que haja um vínculo de amizade e harmonia, um gesto de amor, carinho e respeito vale tudo. Procuo me relacionar

com meus colegas de profissão de forma harmoniosa e respeito, me sinto mais segura e motivada para desenvolver um bom trabalho em sala de aula. (Paz)

Considero as pessoas que trabalham na escola como uma segunda família, por essa razão precisamos primar por um relacionamento amigável para termos equilíbrio. Por isso me relaciono da melhor forma possível, com respeito, companheirismo e coletividade [...] antes de tudo, preciso está bem comigo mesma para depois compartilhar com os outros. (Serenidade)

Na escola deve haver uma relação de amizade e parceria, pois acredito que para haver um bom relacionamento é necessário se estabelecer um diálogo, tanto para compartilhar as experiências como para resolver problemas que possam surgir no cotidiano do trabalho no ambiente escolar. Procuo estabelecer, com meus pares, uma relação de parceria, porém, na maioria das vezes, vemos nossos colegas de profissão como rivais, chegando a haver competição para ver quem desenvolve um trabalho melhor. (Tranquilidade)

Saber conviver com o outro é um dos pilares da educação, por essa razão precisamos estabelecer uma relação de respeito mútuo, apesar da competitividade no espaço escolar, pois muitas das vezes o destaque do trabalho de um colega incomoda o outro que prefere ficar na comodidade. (Respeito)

De acordo com os relatos em destaque, as questões das relações/interações com o outro são determinantes na configuração pessoal e profissional docente, sendo apontadas como fatores que interferem na construção do trabalho do professor.

As falas das professoras revelam que a forma como são estabelecidas as relações no espaço escolar influencia na prática docente que, segundo Humildade, a permanência no local de trabalho se justifica pelas relações que são estabelecidas na escola. A professora faz uma relação com o texto “Escola é...”, de Paulo Freire que foi discutido no encontro de grupo focal, enfatizando que a criação de laços de amizade, possibilita uma melhor, convivência. Humildade, em seu discurso, apresenta o real e o ideal, isto é, o desejo da necessidade de trocar experiências com seus pares para o aperfeiçoamento da prática docente. A leitura analítica que fazemos é que conviver com o outro é uma dinâmica complexa traduzida por sentimentos e por pensamentos interligados, que acontecem no interior do ser humano. Essa dinâmica é evidenciada em nossas ações ao permanecermos em um local, no caso, a escola.

Paz relata que a partir das relações na escola se sente segura e motivada para desenvolver um bom trabalho em sala de aula. Consideramos que essa discussão acerca das relações na escola se apresenta como um processo que busca destacar a dimensão emocional no sujeito como um elemento didático do seu próprio processo de ensino e aprendizagem. Paz revela: “[...] um gesto de amor, carinho e respeito vale tudo”. Assim, sente-se fortalecida para desenvolver um trabalho com mais segurança porque estabelece um bom relacionamento com todos da escola. Consideramos que somos seres sensíveis, portanto o cuidado com a sensibilidade se traduz na abertura de nossas potencialidades humanas pela relação existencial

entre corpo e espírito que se desdobram em processos compreensivos e vivenciais, que vislumbram a percepção da complexidade e da inteireza do existir.

Respeito revela que a relação com o outro no ambiente escolar influencia de forma positiva, pois ajuda na resolução de problemas. Podemos verificar que na escola existem aspectos que podem ser vistos como positivos ou negativos para o desenvolvimento profissional do professor, por isso é necessário que haja equilíbrio nas relações entre todos que fazem a escola, confirmando, assim, uma cultura escolar saudável e benéfica ao ensino.

Tranquilidade afirma que na escola deve haver uma relação de irmandade, de parceria. Afirmamos que a educação é um processo de socialização da cultura, no qual se constroem, mantêm e transformam os conhecimentos e valores, através de relações de parceria. Tranquilidade revela: “[...] na maioria das vezes, vemos os colegas de profissão como rivais chegando a haver competição mesmo para ver quem desenvolve um trabalho melhor”.

Essas discussões nos faz perceber a importância do estabelecimento de uma relação saudável com o outro. Esta atitude nos conduz à percepção e à compreensão do arco de nossos limites e de nossas possibilidades existenciais, de nossas fragilidades e de nossas forças, tornando-nos sensíveis diante das dores do mundo. Chevalier; Gheerbrant (1994, p. 507) fazem uma interessante relação sobre a necessidade de percebermos e compreendermos o outro para uma relação harmoniosa:

Na mitologia grega, Hermes representa a ponte, a encruzilhada, o deus estradeiro que interliga o condutor de almas. É o mediador entre deuses e humanos. Íris traduz o arco-íris como expressão exuberante que em sua policromia, estampa os tons mestiços que trançam e interpenetram as dimensões diversas do existir e da cultura humana. Íris representa o arco de união entre o céu e a terra, entre deuses e humanos, representa ainda, a flor primaveril que estampa a cromacidade de seus matizes entrelaçados.

Percebemos que a relação com o outro é hermesiana e arco-írica ao se configurar com uma ponte, de uma encruzilhada que entrelaça as policromias da convivência mediante os processos de percepção, de compreensão e de existência como ação que descortina nas mais diversas instâncias do nosso estar sendo no mundo com os outros.

5.2 Formação cultural: trajetórias formativas das professoras

A trajetória formativa se apresenta demarcada pela dimensão espaço/temporal decorrente do itinerário de vida pessoal e profissional do professor, constituindo-se numa formação alicerçada nas experiências definidas no contexto de atuação. A personalidade do

professor torna-se elemento que impulsiona o pensar estratégico, propiciando o desenvolvimento do ambiente educacional, relevante à efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

No processo de análise dessa categoria, observamos como se articulam as concepções de formação das interlocutoras com a prática docente. Destacamos este procedimento reflexivo-analítico, importante para o questionamento das dúvidas e desafios que marcam a trajetória da vida profissional do professor, o qual se auto avalia nas ações educacionais que desenvolve através de investimentos pessoais adequados à reelaboração da prática docente.

Essas considerações centralizam as análises concernentes à segunda categoria: Formação cultural: trajetórias formativas das professoras, a qual segmentamos nas seguintes subcategorias: 1) Formação profissional: a autodescoberta na profissão docente; 2) Formação continuada: modos de ser e de fazer no processo de ensinar e aprender, conforme ilustra a (FIG. 2).

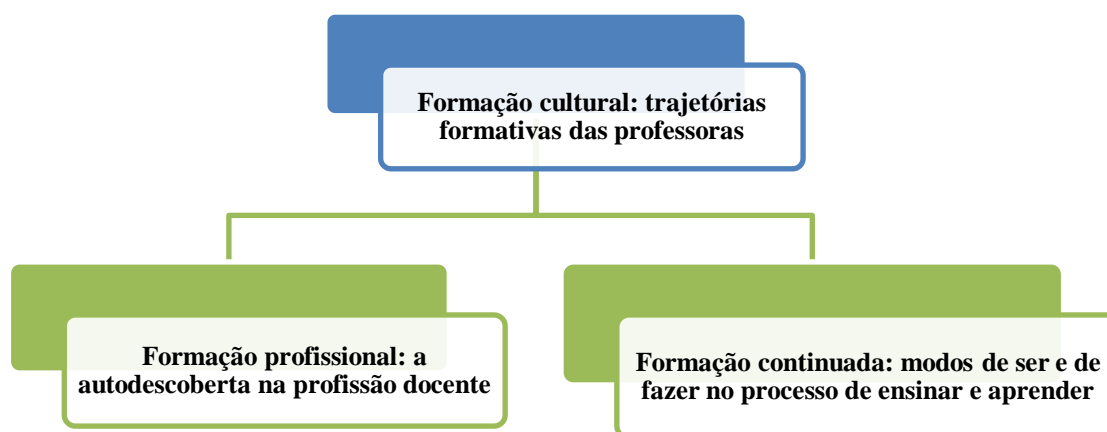


FIGURA 2 – Segunda categoria e subcategorias.
Fonte: Dados da pesquisa.

A profissão docente é uma atividade complexa pela convergência de questões teóricas, com origens no enfrentamento dos desafios da prática pedagógica no cotidiano escolar. Compreendemos o professor como produtor de conhecimentos importantes para o seu redimensionamento e satisfação das necessidades sociais, modificando a si e contribuindo na transformação da sociedade em que se insere.

O percurso profissional do professor é um meio que potencializa a construção de sínteses teóricas sobre o fazer docente e a reinvenção de propostas de mobilização dos processos educativos. Esse percurso é a compreensão das atividades desenvolvidas em sala de

aula. Nessas atividades o professor contribui na concretização histórica da educação, promove transformações e cria condições para a valorização de suas funções, tendo em vista a melhoria de seu desenvolvimento profissional.

As interlocutoras revelam seus percursos profissionais como espaços voltados a atender as exigências do desenvolvimento pessoal, viabilizando o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem no âmbito do Ensino Fundamental dos anos iniciais. Definimos esses profissionais em permanente processo de revisão teórica e prática e de constante atualização dos modos de ser e de se fazer em professoras na construção do exercício docente. As professoras apresentam momentos decisivos na trajetória de suas carreiras profissionais, destacando as angústias pessoais e as dificuldades contextuais que impossibilitam uma prática docente significativa na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Essas discussões são pertinentes na categoria em foco e se constituem expressão das vivências das interlocutoras, as quais revelam a natureza das experiências de suas vidas pessoais e profissionais delineadas no espaço educacional.

Nessa categoria de análise apresentamos relatos que destacam as interlocutoras problematizando elementos marcantes da carreira docente, numa dimensão discursiva das especificidades sócio educacionais da profissão de professor.

Nesse espaço de investigação se revelam especificidades que distinguem a vida pessoal e profissional das interlocutoras, no espaço escolar, construindo um processo profissional significativo para a consolidação de suas práticas docentes. Essas considerações se expressam no espaço analítico que se segue.

5.2.1 Formação profissional: a autodescoberta na profissão docente

O panorama educacional consolidado na sociedade globalizada aponta para a necessidade de uma reflexão sobre a trajetória profissional do professor, o qual implica no desenvolvimento pessoal e nos atos educacionais implementados no espaço escolar. Dessa forma, percebemos que os diferentes aspectos da profissão docente articulam-se ao exercício da prática docente, possibilitando uma atitude reflexiva como ferramenta para uma releitura das ações docentes, situando o professor como um profissional que constrói e transforma conhecimentos, dando-lhes um novo sentido conforme as necessidades evidenciadas nos processos educacionais, os quais se tornam importantes na definição dos modos de ser e de fazer-se professor no espaço escolar.

Destacamos o percurso profissional docente como um elemento básico para o entendimento das ações docentes, assim compreendemos a trajetória formativa do professor

como um potencializador na construção de sínteses teóricas sobre o fazer docente e a reinvenção de novas propostas dos processos educacionais. Ao analisarmos as trajetórias formativas as interlocutoras definem seus percursos como a construção de responsabilização com os interesses pessoais e também com as necessidades contextuais relacionadas ao desenvolvimento profissional que envolve a globalidade da vida dos sujeitos que se formam.

É notório que, o percurso profissional docente é marcado pelo enfrentamento de uma pressão conjuntural relacionada a fatores sociais, políticos e econômicos que influenciam nas ações educacionais, os quais têm dificultado a realização de atividades educativas mais atentas às perspectivas pessoais e aos fazeres docentes. Afirmamos que pensar a prática do professor significa situá-la como uma experiência particular localizada na trajetória desse profissional, constituindo-se uma atividade inerente das vivências docentes cotidianas, voltada à superação das situações complexas na respectiva profissão.

Os dados revelam que as interlocutoras, em seus percursos profissionais, defrontam-se com desafios de seus contextos de ação docente, nos quais procuram intervir, visando os ajustes necessários à revisão de suas atividades nos espaços em que atuam. Observamos que as professoras se apresentam, profissionalmente, no percurso de suas funções docentes, confirmando seus modos de ser e de agir, revelando atitudes peculiares a efetivação da prática docente, conforme apresentam os seguintes fragmentos extraídos do *corpus* da pesquisa:

Quando concluí o Magistério comecei a trabalhar com crianças, foi uma grande surpresa pra mim ao entrar na sala de aula e encontrar um espaço cheio de crianças com olhares curiosos. Inicialmente era insegura, mas com o tempo aprendi a trabalhar com as diferenças, trabalho com músicas, poesias e brincadeiras [...]. (Humildade)

Tornei-me uma professora não por prazer, mas por necessidade financeira, com o passar do tempo fui gostando da profissão e hoje procuro exercer meu trabalho com responsabilidade. Nessa profissão já fiz muitas descobertas que me tornaram uma pessoa melhor, humana, responsável. Eu tinha esses adjetivos, mas não sabia o significado de cada um, pois ensinar é um dos gestos mais bonitos e isso eu faço todos os dias. Gosto de ver meus alunos aprenderem, isso é gratificante e fortalece meu trabalho. (Justiça)

Iniciei minha profissão numa escola de reforço, quando comecei a trabalhar na escola pública senti muitas dificuldades, mas no decorrer dos anos fui adquirindo experiência e superando os desafios. Gosto da minha profissão. Gosto de alfabetizar porque me identifico mais. (Paz)

Tornei-me professora no primeiro momento para ajudar alguém que precisava da minha colaboração, depois acabei gostando do trabalho e fui ficando. Sinto-me frustrada com a profissão por conta da desvalorização e do desrespeito, além de outras situações complexas que acontecem gostaria que tudo fosse diferente. No início da carreira descobri que trabalhar e conviver com as pessoas é um grande aprendizado, em que você dá mais do que recebe, isso tudo serve de experiência de vida. Sou professora para ajudar meu país. Na minha profissão gosta de fazer uma criança feliz, através da aprendizagem. (Serenidade)

A profissão corresponde às minhas expectativas, pois me identifico com a profissão. A descoberta que fiz no início da carreira foi a capacidade de ensinar. Sou professora porque eu gosto. Na minha profissão eu gosto de planejar e desenvolver minhas atividades. (Tranquilidade)

Meu sonho não era ser professora, e sim enfermeira, porém a situação, o ambiente escolar e, principalmente, as crianças me fizeram ter amor pela profissão porque tudo que faço é para aprimorar o que aprendi a amar e respeitar. (Respeito)

Conforme expressam os excertos narrativos, as trajetórias formativas das interlocutoras são desafiadoras e possuem marca de investimentos pessoais e busca de conhecimentos relevantes na construção da prática docente. Na explicitação de seus percursos profissionais, as interlocutoras apresentam as especificidades determinantes de seus modos de ser e de agir no cotidiano escolar, explicitando como administram as estratégias utilizadas nos espaços de desenvolvimento profissional.

A professora Humildade, por exemplo, descreve seu itinerário docente marcado por surpresa, insegurança, aprendizagem e criatividade. Valorizando o trabalho com os diferentes tipos de alunos e diversificando sua prática docente. Nesse percurso atribui novos significados à profissão, percebendo a necessidade da reinvenção do “ser professor”. Essas análises afirmam que formar é formar-se como anuncia Josso (2002), constituindo-se numa prática de reflexão sobre a trajetória formativa.

Os discursos das professoras Justiça e Respeito se entrecruzam ao esclarecerem que não queriam ser professora, mas no decorrer do exercício profissional tornaram-se professoras a partir das experiências adquiridas no espaço escolar. Percebemos que a formação não é um caminho com objetivo previsto, mas com uma abertura para o que não se pode prever. Essa maneira de pensar nos possibilita a desnaturalização dos esquemas e das linguagens de cultura que nos relacionam ao mundo verificando outra forma de compreensão.

De forma instigante Larrosa (2006, p. 53) apresenta um conceito de formação “[...] a formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, seduzindo a quem vai ao seu encontro, no qual esse alguém se constitui”. O autor contribui com essa análise no sentido de desmistificar a concepção de uma formação linear e homogênea, como se houvesse um percurso determinado. A formação surge como algo não normatizado.

Ao descrever sua trajetória profissional a professora Paz destaca as dificuldades do início da carreira docente, mas acrescenta que no decorrer dos anos foi adquirindo experiência e superando os desafios. Assim, gosta da profissão que exerce. Isso nos possibilita observar que essa postura específica na construção de experiência propicia a otimização do processo de

ensinar e aprender, bem como promove um aperfeiçoamento na atuação educacional. A experiência dessa forma é entendida como anuncia Larrosa (2006, p. 10):

[...] como uma expedição em que se pode escutar o 'inaudito' e em que se pode ler o não-lido, isto é, um convite para romper com os sistemas de educação que dão ao mundo já interpretado, configurado e lido e, portanto, inteligível [...].

Isso evidencia que a interlocutora rompe com a forma mecanicista da profissão de professor, trilhando um novo percurso no seu desenvolvimento profissional, controlando suas ações no espaço em que atua, ressignificando sua prática docente, bem como desenvolvendo a criatividade de suas atitudes pessoais no contexto escolar.

A interlocutora Serenidade ao se referir a sua trajetória formativa, anuncia que gosta de ser professora, porém sente-se frustrada com a desvalorização e com o desrespeito da profissão docente, além da complexidade gerada por outras situações, manifesta ainda, o desejo de que tudo fosse diferente. Afirmamos que esses elementos interferem no trabalho docente, no qual Nóvoa (1998), afirma que, ao longo dos anos, esses aspectos evidenciam a degradação material e a desvalorização social, apesar da relevância da figura do professor para o desenvolvimento e para organização social.

Ainda no relato da professora Serenidade, observamos a constituição da formação cultural da interlocutora ao apontar a descoberta de trabalhar e de conviver com pessoas, bem como a experiência adquirida. Percebemos que esse relato evidencia que as relações que estabelecemos com o outro nos completam e nos constituem. Como nos diz Bakhtin (2003, p. 13): [...] tornar-se o outro em relação a si mesmo, olhar a si mesmo com os olhos do outro [...]. Essa discussão nos possibilita compreender que avaliamos a nós mesmos do ponto de vista do outro para que possamos relacionar a nossa consciência.

No discurso da professora Tranquilidade percebemos a satisfação da mesma com a profissão partindo da descoberta, no início da carreira, de ser capaz de ensinar, além disso, gosta de planejar e de desenvolver suas atividades. Nesta seção de análise, os relatos revelam ser o professor um profissional que busca desenvolver ações educativas de forma a satisfazer as singularidades da sua profissão. Analisando os discursos das interlocutoras, percebemos significativas informações, marcadas pelas lembranças e pelas experiências passadas, momentos importantes vividos por cada uma, na trajetória de vida profissional docente.

Os relatos contemplam aspectos que marcaram o encontro das interlocutoras com a autodescoberta no exercício profissional docente. Essa compreensão relacionada ao sujeito nos faz delinear a formação/constituição do professor, sustentada pela não linearidade, ou

seja, a não presunção de que todos irão responder da mesma forma, gostar das mesmas coisas, pensar de modo igual. Lançar-se ao encontro do outro, nos possibilita compartilhar experiências, não havendo passividade, conformidade, homogeneidade. Desse modo, destacamos a necessidade de refletirmos essas e outras questões sempre de modo relacional, de acordo com o contexto no qual os sujeitos estão inseridos.

Nesse caso, apesar de enfrentarem as influências negativas na profissão docente, as interlocutoras não apresentam falta de estímulo no exercício profissional, em função da problemática vivenciada, acreditam no redimensionamento da profissão docente, buscando permanentemente a superação dos obstáculos profissionais. Destacamos a necessidade a produção de políticas, ações e práticas formativas que possibilitem a otimização da formação e profissionalização docente.

5.2.2 Formação continuada: modos de ser e de fazer no processo de ensinar e aprender

A formação de professores compreende-se como um processo de aprender a ensinar e de aprender a ser professor que tem início antes da formação acadêmica, estendendo-se por toda a vida profissional docente. Essa formação deve ser considerada como um *continuum*, que se estende em toda carreira docente, podendo se distinguir nessa formação profissional pelo menos três fases cronologicamente distintas que conduzem à aquisição de saberes e competências diferenciadas. Tardif (2002) não se limita à formação inicial, mas se estende para a formação, quando do momento de entrada na carreira docente e envolvendo todo o exercício contínuo da profissão.

Com o intuito de conhecer sobre como se deu o investimento das professoras no processo de formação continuada ouvimos o ponto de vista das interlocutoras acerca da formação profissional. A preparação para a docência precisa ser alimentada e ampliada no decorrer do exercício da profissão, através das experiências, das leituras e das reflexões acerca da teoria e da prática, assim como do relacionamento com o outro no espaço escolar.

Essa base de conhecimentos é ampliada na medida em que o profissional docente vai adquirindo experiências, no decorrer de sua formação. Tendo em vista a ampliação desses conhecimentos, destacamos o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente, como uma trajetória de transformação permanente, de aperfeiçoamento e de ressignificação dessa prática. Para conhecimento desse processo, tomamos como suporte os relatos das interlocutoras a seguir:

Os cursos de formação de professores têm contribuído muito no meu desenvolvimento profissional, porque procuro entender os meus alunos de forma específica e descobrir a melhor estratégia de ensino e aprendizagem. (Tranquilidade)

A formação continuada proporciona novas metodologias, novos conhecimentos e conseqüentemente reflexão na prática educativa. (Paz)

Os cursos de formação de professores nos possibilitam adquirir mais conhecimentos e novas metodologias para que as aulas possam proporcionar maior rendimento aos alunos, possibilitando prazer ao adquirirem novas aprendizagens. (Respeito)

Os cursos de formação de professores contribuem muito na minha prática docente, pois consigo desenvolver atividades de forma mais dinâmica. (Justiça)

Com os cursos de formação continuada me sinto orientada a trabalhar de forma diferente, usando metodologias e instrumentos de aprendizagem de forma mais significativa. (Serenidade)

Os cursos de formação continuada trazem inúmeras contribuições para o meu trabalho de sala de aula, como por exemplo, troca de experiências, aquisição de novos conhecimentos, bem como relacionar a teoria e a prática. (Humildade)

Através dessas falas constatamos que elas buscam a qualificação profissional, porém no questionário diagnóstico observamos que as professoras não costumam investir na formação continuada, uma vez que participam somente dos cursos que são ofertados pela rede pública municipal.

A profissão docente exige do professor conhecimentos relacionados ao processo de ensinar e aprender. Ser professor implica a aquisição de conhecimentos no âmbito da cultura geral e conhecimentos específicos à docência, além do compromisso com a profissão. Nesta seção de análise, os relatos das professoras Tranquilidade, Justiça e Humildade evidenciam as contribuições dos cursos de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente nos seguintes aspectos: estratégia de ensino e aprendizagem, troca de experiências e relação teoria e prática.

Os relatos das interlocutoras correspondem às ideias de Nóvoa (1992) ao apontarem que a formação continuada deve estimular uma perspectiva reflexiva e crítica, com vistas a propiciarem aos docentes estratégias de um pensamento autônomo. Complementamos essa análise afirmando que a formação é um investimento pessoal, constituindo-se como um trabalho livre e criativo sobre os caminhos e projetos próprios, visando o desenvolvimento profissional e pessoal.

As interlocutoras Paz, Justiça e Serenidade destacam, em seus relatos, a formação continuada como possibilidade para aquisição de novas metodologias, conhecimentos, reflexão na prática educativa, assim como a utilização de instrumentos de aprendizagem de

forma significativa. Nesse espaço de análise percebemos a formação continuada como um trabalho de renovação da formação, possibilitando reflexões sobre a ação educativa do profissional docente, assim não deve ser vista apenas como meio de acumulação de cursos ou de certificados. Mas, como uma formação que oriente de maneira clara e reforçada as competências e as habilidades a serem adquiridas, os valores a serem defendidos e os saberes a serem conhecidos.

Percebemos ainda que a concretização do investimento na formação continuada depende, sobretudo, da iniciativa pessoal no que diz respeito ao alcance dos objetivos pessoais tais como, satisfação pessoal, desenvolvimento profissional, aquisição e ampliação de conhecimentos, aperfeiçoamento pessoal visando à melhoria do trabalho docente. Os relatos das interlocutoras evidenciam que as mesmas reconhecem a importância da formação continuada, ênfase dada por elas, assim como às experiências do cotidiano como fatores de formação e autoformação, nos faz compreender a necessidade de uma reflexão sobre a constituição da formação cultural de professores que contemple o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver, uma vez que a formação acadêmica não tem conseguido oferecer vivências capazes de alterar essas representações significativamente, pelo fato de haver um distanciamento entre a teoria e a prática, assim como a fragmentação dos conteúdos e dos programas de formação.

A base de conhecimentos restrita, quando o docente inicia a carreira profissional, tende a ampliar-se na medida em que o mesmo adquire experiências, no decorrer de sua trajetória formativa, no exercício da sua profissão. Assim, percebemos o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, como um processo permanente, de ressignificação da prática docente.

5.3 Formação cultural: desafios na prática docente

O professor, como protagonista de seu percurso profissional, encontra razões para investir na construção de suas experiências educacionais, desenvolvendo ações significativas ao contexto de sua atuação, num processo de ressignificação dos atos que produz, através de uma consciência crítica sobre o “ser professor” na complexidade educacional atual.

Os discursos das interlocutoras serviram como instrumentos esclarecedores para alcançarmos os objetivos de caracterização da prática docente como espaço de aprendizagem e de evidenciada formação cultural de professores na prática docente. Para contemplar os objetivos citados apresentamos as análises concernentes à terceira categoria Formação cultural: desafios na prática docente, a qual segmentamos nas seguintes subcategorias: 1) A

prática docente como espaço de aprendizagem; 2) Evidências da formação cultural na prática docente, conforme ilustra a (FIG. 3).



FIGURA 3 – Terceira categoria e subcategorias
Fonte: Dados da pesquisa.

Diante dos relatos das interlocutoras observamos que elas compreendem que não é suficiente o professor adquirir conhecimentos científicos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem ou possuir habilidades na transmissão de conteúdos escolares, é necessário ainda que o docente saiba lidar com questões inerentes às atividades práticas de sala de aula como, por exemplo, o desenvolvimento de uma postura de auto formação e de elaboração, de forma reflexiva, de alternativas eficientes para os ajustes da prática docente.

5.3.1 A prática docente como espaço de aprendizagem

No percurso profissional do professor surgem as reais necessidades de transformação dos atos educacionais. Conforme os relatos das interlocutoras, o espaço da prática docente constitui-se em desafios, em limites e em possibilidades que estimulam uma revisão permanente das aprendizagens concernentes à formação profissional.

Os relatos analisados nos possibilitaram compreender as interlocutoras em suas práticas docentes, as quais revelam suas experiências no espaço da sala de aula. Essas experiências são importantes para o entendimento de suas maneiras de ser e de agir, visando perspectivas pessoais relevantes na referida prática. Observamos que as interlocutoras problematizam a prática docente como uma construção de aprendizagens, que propiciam o desenvolvimento do professor, compreendendo a prática como um campo educacional complexo e exigente, gestadas pela responsabilidade do docente consigo mesmo e com as

mudanças do seu contexto de atuação. As interlocutoras evidenciam suas dificuldades pessoais que marcam o exercício da profissão docente, bem como as necessidades de implementação de estratégias de ensino e aprendizagem no espaço de sala de aula.

Na busca de sentido para suas atividades docentes as interlocutoras constroem conhecimentos de acordo com os desafios que surgem de suas práticas cotidianas e as utilizam, dentro das suas possibilidades, no intuito de encontrar caminhos para as complexidades educacionais. Esses aspectos são destacados nos relatos das professoras:

Na prática docente utilizo os saberes teóricos e práticos como estratégias de ensino e aprendizagem, procuro sempre refletir sobre as minhas ações da sala de aula, pois me dá a oportunidade de melhorar como pessoa e profissional. Num mundo em constantes mudanças é necessário refletir diariamente sobre a mesma porque não estamos prontos e acabados. (Humildade)

Na minha prática docente busco trabalhar a integridade dos alunos e fazê-los refletir sobre suas concepções de mundo, assim como a cultura organizacional da escola, dessa forma busco compreender as especificidades de cada aluno, é sempre um grande desafio, por isso sinto dificuldade em relacionar a teoria às reais necessidades que me deparo na cotidianidade da prática docente. (Justiça)

Na prática de sala de aula desenvolvo atividades de acordo com os conhecimentos que adquiro nos cursos de formação de professores e na troca de experiências com os colegas de profissão. (Paz)

A prática docente é um espaço de construção de aprendizagens, pois no meu itinerário docente procuro refletir sobre minha postura de professora e reorientar minha prática, construindo estratégias significativas para um exercício profissional de qualidade. (Tranquilidade)

É através da prática docente que adquiro maturidade para resolver as situações complexas de sala de aula que, às vezes, acontece algo na sala de aula que não tinha planejado, então tenho que agir de forma rápida para não sair do ritmo. (Respeito)

A prática docente me ajuda a desenvolver um trabalho mais significativo, no momento em que tenho segurança para solucionar as situações complexas. É uma ação que propicia a construção de saberes necessários ao desenvolvimento de um trabalho de qualidade. (Serenidade)

Os fragmentos de relatos em foco destacam os desafios, os limites e as possibilidades da prática docente, revelados pelas interlocutoras como aspectos relacionados às suas experiências educacionais, os quais apontam como principais desafios da profissão docente a superação das dificuldades dos alunos no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. Como exemplo, temos a professora Humildade que atribui à prática docente os saberes teóricos e práticos que utilizamos como estratégias de ensino e aprendizagem, refletindo sobre suas ações em sala de aula e desenvolvendo a consciência que não somos seres prontos e acabados.

Na análise do discurso da professora Humildade observamos que a prática docente influencia na aprendizagem formativa, destacando esse aprendizado para um exercício profissional reflexivo, relevante no processo de ensino e aprendizagem. Assim, evidencia aspectos da formação cultural ao perceber que não somos seres prontos e completos em razão de estarmos inseridos na cultura de forma dinâmica. Devemos analisar as reais condições e as oportunidades oferecidas, sem subestimar a capacidade crítica do sujeito frente à realidade que se apresenta.

O relato da professora Justiça problematiza questões relacionadas à integridade dos alunos, no sentido de possibilitar aos mesmos a reflexão sobre a concepção de mundo e sobre a cultura organizacional da escola. Assim, a interlocutora busca compreender a singularidade de cada educando. Esse discurso nos remete a fazermos uma relação com o universo do sensível - que não é nato, mas construído, na relação com o outro, com as instituições, com a sociedade, com a cultura -, e do inteligível - que também é constituinte do ser humano. Como sinaliza Bakhtin (2003), a intersecção dessas duas dimensões são constitutivamente necessárias, pois geram a unidade do sentido e apreensão do mundo. O sensível - o mundo dado - e o inteligível - a apreensão do mundo- estão integrados.

Observamos, também, que as professoras Paz e Respeito abordam aspectos pontuais da formação continuada e das situações complexas de sala de aula, revelando preocupações em resolver situações emergenciais para não perder o controle da situação, desenvolvendo uma postura profissional coerente entre teoria e prática, visando à melhoria da prática de ensinar e aprender consolidando assim o exercício docente.

Sobre esse aspecto, Anastasiou e Pimenta (2002) afirmam que a profissão docente exige desse profissional alteração, flexibilidade, imprevisibilidade, complementam dizendo que, não existem modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. No entanto, as experiências servem como referências e o processo de reflexão possibilita a sistematização de princípios norteadores de ações, e nunca de modelos estabelecidos.

As professoras Tranquilidade e Serenidade, por sua vez, revelam que a busca de saberes necessários ao desenvolvimento de um trabalho de qualidade, é um grande desafio de sua prática cotidiana, sendo necessário uma postura crítica e responsável capaz de redimensionar a ação docente, propiciando, dessa forma, uma prática docente coerente. Esse desafio que o professor vivencia em sua cotidianidade, exige um desenvolvimento profissional que articule de forma competente o desempenho de ações educativas inerentes a um ensino mais dinâmico e mais criativo.

Compreendemos que os discursos das interlocutoras demonstram que as experiências vividas, na prática docente, possibilitam a compreensão do significado de ser professor e as exigências da profissão. Essa análise se entrecruza com a formação cultural de professores ao evidenciar a singularidade do educando. Beatón (2005) enfatiza que, a formação do sujeito é um processo complexo, que tem sua origem nas condições e na organização social e cultural, cuja influência recai sobre o sujeito ao longo de sua trajetória pessoal.

Verificando a preocupação das interlocutoras em articular a teoria às singularidades da prática docente, compreendemos uma atitude permanente de situações complexas de sala de aula em suas falas, as quais consideram os desafios na sua caminhada como elementos importantes nos seus itinerários profissionais.

Essa compreensão em relação ao professor nos leva a perceber como anuncia Vigotski (2003), que o sujeito se constitui na relação com o outro, em sua incessante interação com o contexto social e cultural que influi sobre ele. Assim, dialeticamente o sujeito transforma o meio e transformar-se a si próprio nesse movimento. Essa transformação não ocorreria, se o indivíduo não vivesse em sociedade, por isso é histórico, cultural e produzido nas relações que são tecidas entre os sujeitos que se lançam ao encontro do outro.

5.2.3 Evidências da formação cultural na prática docente

Ao tratarmos da formação e/ou constituição do sujeito percebemos variações para as explicações em torno dessa definição, como aponta Larrosa (2006) talvez sejam variações diferentes em torno da questão como se chega a ser o que é, assim como das diferentes versões sobre a constituição/formação humana.

De forma geral, Nogueira (2002) explica que a constituição/formação humana circula entre dois polos, de um lado, a autonomia e do outro, a adaptação, sendo que esses polos ora se aproximam, ora se afastam, compondo assim a dinâmica social e cultural. Compreendemos essas elucidações como referências de um quadro educativo construído ao longo da história, que circunda em torno da autonomia, da constituição de uma personalidade livre e relacionada à humanidade, e a adaptação, aponta que o sujeito deve habitar e dar continuidade a cultura produzida no mundo. Como anuncia Larrosa (2006), são dilemas entre a construção individual e o sentido do mundo.

Ao relacionarmos o entendimento de formação/constituição do sujeito com a formação cultural de professores acreditamos que as mesmas podem fomentar a discussão em relação ao modo como está sendo realizada a formação de professores. Como pontua Ostetto (2004) a formação acadêmica não resolverá totalmente os percalços de uma formação

profissional, mas isso não omite a responsabilidade dos cursos de formação de professores e de formação continuada oportunizarem discussões que provoquem aos professores-pessoas a busca pela intensidade e inteireza que constitui a formação cultural.

Numa dimensão mais ampla de análise dos discursos das interlocutoras, consideramos que essas revelam aspectos significativos das evidências da formação cultural na prática docente, expressando-a como uma realidade complexa desencadeante de processos formativos relevantes para a efetivação de ações educacionais relacionadas às perspectivas pessoais e contextuais do professor. Esses aspectos apresentam-se expressos nos fragmentos discursivos que seguem:

É com essa minha visão de mundo, com a formação que tive e tenho que está embasada minha prática docente, ou seja, nessa prática você reflete o que é, de onde veio e como você percebe a realidade na qual se insere. (Humildade)

Nossas ações constituem nossa formação pessoal, refletindo nas decisões que tomamos em sala de aula, mostrando quem somos. Por isso, considero necessário refletirmos sobre cada atitude tomada. (Justiça)

Somos seres humanos, temos sentimentos, afetos, emoções, isso não se separa, então essa visão de mundo implica na minha prática docente. (Paz)

Existe uma relação entre a minha formação pessoal com a forma como exerço minha prática de sala de aula. Procuro fazer o meu trabalho com muita segurança para que consiga alcançar melhores resultados. (Respeito)

Não conseguimos separar a formação pessoal da formação profissional, então tudo que vivemos na nossa trajetória formativa vai refletir no trabalho em sala de aula, principalmente na relação que estabelecemos com o aluno. (Serenidade)

Essa relação da vida pessoal com a profissional é interessante, porque temos necessidade de superar desafios e realizar os objetivos, pois através da prática de sala de aula, me sinto realizada e percebo meu crescimento profissional. (Tranquilidade)

Analisando os relatos narrados nessa subcategoria, buscamos as evidências da formação cultural na prática docente, observamos que as interlocutoras dão novos significados às suas vivências pessoais e profissionais, evidenciando a constituição/formação humana, no sentido da construção individual e percepção do mundo num diálogo permanente com a prática docente que experienciam na cotidianidade da profissão que exercem.

Nesse entorno, apresentam as atitudes evidenciadas em sala de aula como reflexo da trajetória formativa que tiveram nas relações estabelecidas no contexto cultural, revelando um estilo próprio de atuação docente, o qual se desenvolve, tomando, como base, as especificidades do processo de ensinar e aprender e os objetivos da realização profissional.

Observamos que as discussões realizadas nesta subcategoria de análise situam a formação cultural na prática docente como uma instância relevante para a consolidação de aprendizagens e de experiências docentes. As interlocutoras revelam os conhecimentos construídos no contexto relacional da sala de aula, espaço em que tecem considerações sobre os modos de ser professor, indicando a necessidade de se reconstruírem, continuamente, na efetivação de suas atividades docentes.

Nesses relatos, as interlocutoras concebem a formação cultural como suporte para tomadas de decisão, frente à complexidade da realidade educacional, buscando novas maneiras para equacionar as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem no espaço da sala de aula. A experiência construída no *locus* de atuação docente se constitui, para as interlocutoras, elemento estimulante de reflexões para o desenvolvimento pessoal e profissional.

As professoras Humildade e Respeito, por exemplo, evidenciam em seus relatos, que a concepção de mundo relacionada às estratégias de formação subsidia a prática docente, justificando que assim conseguem perceber a realidade na qual estão inseridas. Nessa análise, podemos colocar que nos dias de hoje os movimentos sociais e a teorização cultural não são os mesmos, os professores e alunos não podem educar nem serem educados como antes. Como anuncia Corazza (2002, p. 18-19):

[...] marcadores que abrem a agenda educacional para questões de gênero, escolhas sexuais, nacionalidade, multiculturalismo, religiosidade, papel construcionista da linguagem, força da mídia e dos artefatos culturais, processos de significação e disputa entre discursos, políticas de identidade, novas comunidades, imigrações, xenofobia, integrismo, racismo, etnocentrismo. Ou seja: a Pedagogia e o currículo, os professores e sua formação, as didáticas e as metodologias, a escola e a educação são impelidos a se tornarem em tudo mais culturais e menos escolares, no sentido dos tempos anteriores.

Comungando com a ideia da autora compreendemos o tempo em que as concepções educacionais, predominantes, como as de poder, de sensibilidade, de linguagem, de utopia, de realidade, têm relevância para funcionar na sociedade e, sobretudo, em nós, para dar conta desse mundo e de seu tempo, assim como das experiências que nele vivemos. Corazza (2002, p. 19) complementa afirmando que “[...] as experiências circulam entre si evidenciando o que éramos e o que somos o que pensávamos e o que pensamos, o que sentíamos e o que sentimos, o que desejávamos e o que desejamos”.

A professora Justiça relata: “nossas ações constituem nossa formação pessoal, refletindo nas decisões que tomamos em sala de aula [...]”. Nessa análise, evidenciamos a

constituição da formação cultural na prática docente, uma vez que a interlocutora apresenta uma realidade construída de aprendizagens significativas e relevantes na sua trajetória formativa que desenvolve no cotidiano da sala de aula.

A professora Paz ao anunciar que “somos seres humanos, temos sentimentos e emoções [...]”, reafirma a evidência da formação cultural na prática docente, uma vez que os sentimentos nos constituem e nos estruturam como humanos de ânimo que se protegem mediante os impulsos de nossas ações. Como nos diz Maturana (2001, p. 15) “as emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos”. Nossas ações são movidas pelos influxos tensivos das emoções com a diversidade de seus movimentos que impulsionam e estruturam nosso existir. Para contribuir com essa discussão Damásio (2004, p. 15) aponta que “os sentimentos são a expressão do florescimento ou do sofrimento humano, na mente e no corpo”. Compreendemos que os sentimentos envolvem a inteireza dinâmica de nosso ser e revelam os estados de nosso existir, na intimidade de nossas atitudes, evidenciando nossa condição humana.

As interlocutoras Serenidade e Tranquilidade, em seus relatos, relacionam a formação pessoal e a formação profissional, enfatizando as evidências da trajetória formativa na prática docente. Percebemos a natureza múltipla e complexa do exercício docente, relacionando os aspectos pessoais aos profissionais. Essa preocupação reflexiva e contextualizada da formação cultural de professores constitui uma experiência que abrange fatores subjetivos, culturais e sociais da profissão professor. Como expressa Imbernón (2002, p. 97) “[...] a formação deixou de ser vista apenas como domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, para ser analisada com novos modelos relacionais e participativos nas práticas profissionais”.

Os relatos das interlocutoras sobre as evidências da formação cultural na prática docente nos faz compreender que a constituição das mesmas fortalece o exercício docente fornecendo oportunidades para se redimensionarem profissionalmente, implementando novas maneiras de intervenção pedagógica. É no *locus* da sala de aula, que podemos questionar as decisões e alternativas construídas para a realização do processo de ensino e aprendizagem. Nesse espaço, o professor avalia as incertezas e inquietações relacionadas ao trabalho docente.



CONCLUSÃO



CONCLUSÃO

A formação cultural de professores tem singularidades que remetem à superação das concepções de formação docente fundamentadas na racionalidade tecnicista do desenvolvimento do professor. Investigar a formação cultural dos professores nos possibilitou compreendê-los para além de sua atuação profissional, isto é, percebê-los como sujeitos culturais, históricos, produtores e produzidos na cultura. Os professores não podem ser isolados do contexto social no qual estão inseridos, das relações que estabelecem com o outro, bem como das múltiplas determinações que os constituem como profissionais da educação e como sujeitos culturais.

O ponto de partida desta pesquisa suscita uma reflexão acerca dos fundamentos da afirmação que, por natureza, somos seres culturais, sensíveis e carregados de emoções e sentimentos. A formação cultural não é algo que se presta a regular o comportamento pela limitação dos padrões estabelecidos e dominantes de gosto e sim algo essencial à existência dos seres humanos, de forma efetiva e afetiva. Defendemos uma formação cultural que contemple o grau máximo da realização humana, de consenso. A ideia de pessoa como ser humano encontra-se associada à noção de infinito, pois no decorrer da vida, de forma gradativa, as pessoas tendem a superar as suas dificuldades.

Fazemos uma retomada dos pontos mais relevantes discutidos e suscitados na problematização do nosso objeto de estudo, momento em que articulamos os argumentos apresentados pelas interlocutoras da pesquisa com os fundamentos teóricos que subsidiaram a investigação realizada. Nesse espaço da pesquisa, sintetizamos de forma crítica-reflexiva os registros ditos e escritos das copartícipes acerca da formação cultural de professores, relacionando essa formação às interpelações na prática docente. Compreendemos que a formação cultural de professores emerge das e nas relações/interações sociais ao longo da vida, as quais se estabelecem em diferentes espaços sociais, constituindo-se através das experiências/vivências e, principalmente, pelo modo de olhar, de sentir, de admirar, de criticar e de dialogar.

O homem, na sua essência, é um ser inacabado em um processo contínuo de vir a “ser”, mediado pelas oportunidades de “ter” acesso às interações sociais e ao mundo globalizado. As situações problematizadoras do contexto o desafiam, provocando ações e reações na sua desenvoltura, manifestando, o seu caráter e a sua personalidade. Acreditamos que o mundo requer o estabelecimento de relações abertas com a contemporaneidade, tornando conscientes nossas perspectivas de vida. Atualmente, já não se discute só a

necessidade de trazer a criança para a escola, mas como mantê-la em uma situação de aprendizagem significativa, estabelecendo vínculos em uma relação de afeto, de cognição e de prazer.

Denota-se a relevância de se reconhecer a multiplicidade da espécie humana em todas as suas dimensões e sentidos, pois a educação estética requer uma atitude crítica capaz de acionar o aprendizado das diferenças pelo acolhimento das singularidades próximas. O que importa não é a afirmação de uma ideologia dominante, mas o aprendizado das diferenças, que fazem da espécie humana o lugar de infinitas maneiras de celebrar a vida. Entendemos que essa é uma questão que não pode ser esquecida em nenhuma formação docente.

Devemos considerar o contexto e as determinações materiais que vive e/ou possui esse profissional. Isto é, pressupõe dotar o docente de meios que possibilitem o aprofundamento do conhecimento sobre as atividades pedagógicas e didáticas, sua organização, revisão e adequação às condições existentes. Sendo assim, a formação deveria ser um critério essencial em toda política de organização da escola, de melhoria e de transformação das práticas de ensino e de aprendizagem, para ser compreendida, em um quadro teórico, como processo construído por saberes teóricos, de prática e de atitudes.

Percebemos que a temática sobre a formação cultural de professores indica a premência de uma proposta de formação que considera o sensível e o inteligível, que integre e acompanhe os professores para todos os lugares, não só em seu espaço de atuação profissional, mas, também, na vida pessoal, muitos são os caminhos a serem percorridos pelas vivências e, principalmente, pelo aprendizado e/ou pela constituição dos modos de olhar, de sentir, de admirar, de criticar e de dialogar, como um movimento complexo que integra o sensível e o inteligível.

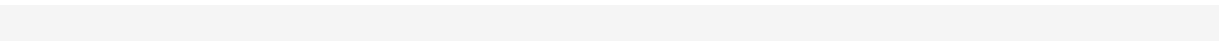
Como tão bem expressa Bakhtin (2003), somos constituídos de forma dialógica, logo, não podemos admitir cisões, como privilegiar uma ou outra dimensão como modo explicativo de constituição de um evento e/ou sujeito. A educação assume papel fundamental nessa transição da natureza humana, do mundo e da própria existência, uma vez que a restauração da unidade da integração do conhecimento só ocorrerá quando os valores humanos e espirituais fizerem parte do contexto educacional, equilibrando o desenvolvimento da inteligência e do saber com a educação dos sentimentos para a descoberta do ser integral.

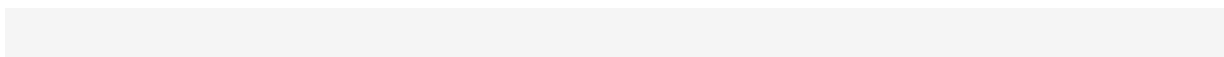
Todas estas considerações foram pertinentes para as escolhas realizadas visto que o espaço escolar e seus sujeitos como possuidores de vozes contribuem para compreendermos os sujeitos envolvidos, seu contexto e suas relações, considerando a constituição da formação cultural e as interpelações na prática docente. Compreendemos que, a formação cultural

propicia oportunidade de experiências como forma de acessar a dimensão existencial, subjetiva e afetiva do ser humano.

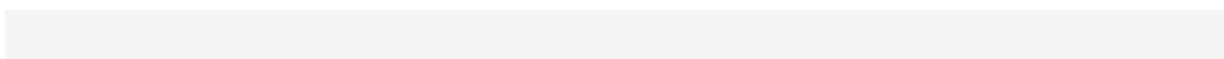
Nesta pesquisa, percebemos a necessidade de repensar/refletir sobre os currículos e propostas dos cursos de formação de professores – Magistério, Pedagogia e formação continuada -. Como afirma Corazza (2005, p. 18), “nos dias de hoje os movimentos sociais e a teorização não podem mais ser os mesmos, o currículo e a Pedagogia não podem agir e nem pensar como antes, os professores e alunos não podem educar nem serem educados como até então [...]”. A autora nos chama à atenção para a docência da diferença, no sentido de aprendermos as lições deste tempo e fazermos os diferentes e suas culturas entrarem, efetivamente em nossos currículos e práticas pedagógicas.

O tema desta pesquisa revelou-se complexo, aludindo possibilidades de vislumbrar futuras pesquisas e análises diversas para melhor compreensão da problemática abordada. Enveredar por esses caminhos sensíveis, constituintes da trajetória formativa das interlocutoras, tornou-se necessário não só para discutir a relevância da formação cultural, mas, sobretudo para conhecer melhor a dimensão constitutiva dessa formação.





REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. Tradução de Alfredo Bosi São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano 17, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.
- AGOSTINHO, S. **Confissões**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1996. 45. (Os pensadores).
- ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. de A. O papel mediador da pesquisa no ensino de didática. In: André, Marli Eliza Dalmazio de Afonso; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). **Alternativas do ensino da didática**. 8. ed. Campinas, São Paulo, 1997.
- ARAÚJO, M. A. L. de. **Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno do educar**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.
- AZEVEDO, F. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBIER, R. Palavra educativa e sujeito existencial. In: BORBA, S.; ROCHA, J. (Orgs.). **Educação e pluralidade**. Brasília: Plano, 2003.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BEATÓN, Guillermo. **La persona en lo histórico cultural**. São Paulo: Linear B, 2005.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERBEL, N. A. N. (Org.). **Metodologia da problematização: experiências com questões de Ensino Superiores**. Londrina, PR: UEL, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.
- _____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 05, de 13 de dezembro de 2005. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. Brasília, 2005. Disponível em <http://w.w.w.mec.gov.br>. Acesso em 30/03/ 2012.
- _____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 09, de 08 de maio de 2001. Regulamenta as diretrizes curriculares nacionais para a formação dar esclarecimentos para a Educação Básica, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em nível superior. Brasília, 2001. Disponível em <http://w.w.w.mec.gov.br>. Acesso em 30/03/ 2012.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 133, de 30 de janeiro de 2001. Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Básica e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, 2001. Disponível em <http://w.w.w. mec.gov.br>. Acesso em 30/03/ 2012.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. Estabelece os conteúdos mínimos e a duração para o curso de graduação em Pedagogia. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 113-117, abr. 1969. Disponível em <http://w.w.w. mec.gov.br>. Acesso em 30/03/ 2012.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 01, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para a o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF. Disponível em <http://w.w.w. mec.gov.br>. Acesso em 31/03/2012.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9abr. 2002. Seção 1. p. 31. Disponível em <http://w.w.w. mec.gov.br>. Acesso em 31/03/2012.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 02, de 11 de abril de 1969. Fixa o mínimo de conteúdo e a do curso de pedagogia. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 101-117, abr. 1969. Disponível em <http://w.w.w. mec.gov.br>. Acesso em 31/03/2012.

BRZENZINSKI, I. (Org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMPOS, L. F. de L. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Alínea, 2001.

CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. 7. ed. Tradução de Enid Abreu Dobránsky. São Paulo: Papyrus, 2011.

CHERVEL, André. **La culture scolaire**: une approche historique. Paris: Berlin, 1988.

CHEVALIER, J; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**. Tradução de Alexandre Costa Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CORAZZA, S. M. **Uma vida de professora**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2002.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. São Paulo. Ed. USC, 1999.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DAYRELL, J. T. A educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 15, p. 21-29, jun. 1992.

DELEUZE, G.; GUATARI, F. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Edições 34, 1992.

DESCARTES. **Discurso do método; As paixões da alma; Meditações; Objeções e Respostas**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores)

ESPINOSA, B. de. **Pensamentos metafísicos; Tratado político; Correspondência**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Os Pensadores)

FÁVERO, O.; CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 5-30.

FÁVERO, O. (Org.). Ato Adicional, 12 de agosto de 1834. Disponível em <http://w.w.w.mec.gov.br>. Acesso em 31/03/ 2012.

_____. Constituição Imperial de 1824. Disponível em <http://w.w.w.mec.gov.br>. Acesso em 31/03/ 2012.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber, 2005.

GAULEJAC, V. O amêgo da discussão: da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito. **Cronos**, Natal, RN, v. 5/6, n. 1/2, p. 59-77, jan./dez. 2004-2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 7. ed. Galanti N. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais com técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paideia**, Ribeirão Preto, SP, v.12, n. 24, 2002. Disponível em: Disponível em <<http://w.w.w.br/scielo.php?scrip=sciarttext&pid> > Acesso em 04/05/2012.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores, saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

_____. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

JAEGER, W. **A formação do homem grego**. 5. ed. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância e produção cultural**. 4. ed. Papyrus. Campinas, SP: Papyrus 1998.

LARROSA, J. Notas sobre experiências e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 30-42, jan/fev/mar/abr, 2002.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. (Org.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

LÜDKE; M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARINA, J. A. **Ética para náufragos**. Lisboa, Editorial Caminho, 1996.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Francisco Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. 4. ed. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MEIRA, M. R. **Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.) **Formação e práticas pedagógicas: diferentes contextos de análises**. Teresina: Ed. UFPI, 2007.

_____. **Ensino de ciências naturais na Escola Normal: aspectos históricos**. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: Nóvoa A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa, PT: Porto, 1995.
- MONLEVADE, J. **Educação pública no Brasil: contos e descontos**. Ceilândia, DF: Ideia, 1997.
- MORIN, E. **Amor, poesia, sabedoria**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- NIETZSCHE, F. **Obras incompletas: A filosofia na época trágica dos gregos; Para além do bem e do mal; Para a genealogia da moral; O anticristo; Ecce homo**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. v. II. (Os Pensadores)
- NOGUEIRA, M. A. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. 233 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa, PT: Nova Enciclopédia, 1998.
- _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.
- _____. **Profissão professor**. Lisboa, PT: Porto, 1995.
- OLIVEIRA, A. C. B. de. **Qual a sua formação, professor?** Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- OSTETTO, M. I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- OSTROWER, F.. **A sensibilidade do intelecto**. Rio de Janeiro: Campus, 1986.
- PASCAL, B. **Pensamentos**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os Pensadores)
- Pessoa, Fernando. **Obra em prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.
- PEREIRA, M. V. **A estética da professoralidade – um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. 235. (Tese de Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
- PÉREZ-GOMÉZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERISSÉ, Gabriel. **Estética e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- PLATÃO. **Diálogos: o banquete; Fédon; sofista; político**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores)

RAMA, L. M.J.S. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional. In: _____. **Legislação do ensino**: uma introdução ao seu estudo. São Paulo: EPU, 1987. p. 117-126.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases da educação para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: _____. **Legislação do ensino**: uma introdução ao seu estudo. São Paulo: EPU, 1987. p. 127-144.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 18. Ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

ROUANET, S. P. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SCHEIBE, L., AGUIAR, M. A. **Formação de profissionais da educação no Brasil**: curso de Pedagogia em questão. Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, dez., 2002.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem numa série de cartas**. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Decreto n. 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências. Disponível em <http://w.w.w. mec.gov.br>. Acesso em 31/03/2012.

_____. Decreto n. 3.554, de 07 de agosto de 2000. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências. Disponível em <http://w.w.w. mec.gov.br>. Acesso em 31/03/2012.

_____. Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em <http://w.w.w. mec.gov.br>. Acesso em 31/03/ 2012.

SOARES, A. C. H.; MENDES, I. A. (Org.). Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932. In: _____. **Ciências da educação**: história e ensino. Belém: Autores Independentes, 1999. p. 38-50.

SWIMME, B. **O universo é um dragão verde**. Tradução de Rubens Ruche. São Paulo: Cultrix, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLOR, Edward. **Primitive culture**. 2. ed. Tradução de Maria Lúcia de Oliveira. London: J. Murray, 1871.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: a epistemologia e metodologia operativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman – Artmed, 2001.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: PT, Educa, 1993.



APÊNDICES



APÊNDICE A - Carta de Apresentação ao Professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO AO PROFESSOR

Caro(a) Professor(a),

Com o intuito de obter informações necessárias à realização da pesquisa: “A formação cultural dos professores: desafios na prática docente”, cujo objetivo é Analisar a formação cultural de professores dos anos iniciais, explicitando a constituição e os desafios dessa formação para a prática docente, solicito(a) participar voluntariamente desse estudo.

Caso concorde em colaborar com o referido estudo, solicito que responda o questionário inicial em anexo.

Antecipadamente conto com sua disponibilidade para novos contatos e maiores informações tendo em vista a relevância das mesmas na concretização da pesquisa aqui proposta

Agradeço a atenção dispensada.

WaldirenePereiraAraújo
Mestranda em Educação

APÊNDICE B - Questionário Perfil Identitário do Professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PERFIL IDENTITÁRIO
PROFESSOR

DADOS PESSOAIS:

Nome: _____

Sexo: () masculino () feminino

Faixa etária: () entre 20 e 30 anos () entre 31 e 40 anos

() entre 41 e 50 anos () acima de 50 anos

Endereço residencial

Rua _____ N° _____ Bairro _____

Cidade _____ Estado _____ CEP _____

Contatos

Telefone: _____ Celular _____ Email _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Ensino Médio

Curso _____

() Cursando () Concluído

Instituição _____

Início _____ término _____ duração _____

Modalidade do curso: () presencial () semi presencial () à distância

Curso _____

() Cursando () Concluído

Instituição _____

Início _____ término _____ duração _____

Modalidade do curso: () presencial () semi presencial () à distância

Nível superior

Curso _____

() Cursando () Concluído

Instituição _____

Início _____ término _____ duração _____

Modalidade do curso: () presencial () semi presencial () à distância

Curso _____

() Cursando () Concluído

Instituição _____

Início _____ término _____ duração _____

Modalidade do curso: () presencial () semi presencial () à distância

PÓS-GRADUAÇÃO/ESPECIFICAR

() Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado

Área _____

Curso _____

Instituição _____

Início _____ término _____ duração _____

Modalidade do curso : () presencial () semi-presencial () à distância

Área _____
 Curso _____
 Instituição _____
 Início _____ término _____ duração _____
 Modalidade do curso: () presencial () semi-presencial () à distância
 Que outros cursos ou formação continuada você fez ou faz durante os cinco últimos anos? E qual a carga horária?

DADOS PROFISSIONAIS:

Instituição(ões) em que trabalha:

Órgão: () Público () Privado

Área de atuação _____

Acesso ao trabalho

() Concurso público/efetivo () Estatutário
 () Terceirizado () Contrato temporário
 () Outros

Especificar _____

Tempo de serviço:

() Entre 01 e 05 anos () Entre 10 e 15 anos
 () Entre 05 e 10 anos () Acima de 15 anos

Local de trabalho

Instituição _____

Nível de atuação _____

Horário de funcionamento _____

Endereço _____

Telefone _____ email _____

Jornada de trabalho () 20h () 40h

Horário de trabalho () manhã () tarde () noite

Desenvolve outra atividade profissional? () sim () não

Local _____

Área de atuação _____

No exercício da sua atuação como professor(a) dos anos iniciais, enumere algumas das atividades que você desenvolve?

Obrigada pela sua colaboração!

Teresina (PI) _____/_____/2010

Waldirene Pereira Araújo
 Mestranda em Educação

APÊNDICE C – Autorização da Escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

Teresina-PI, 26 de setembro de 2010.

Ilma. Sra.
Giselda Suse Costa Ferro
Diretora da U.E.M. Jovem Thales Ribeiro Gonçalves
Caxias-MA

Senhora Diretora,

Venho pelo presente solicitar a autorização para realizar, na instituição de ensino dirigida por vossa senhoria, um trabalho de pesquisa vinculado ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí. Cujo tema a ser desenvolvido é “A formação cultural dos professores: desafios na prática docente”. A metodologia aplicada no estudo seguirá a perspectiva da pesquisa qualitativa, com utilização da técnica de grupo focal para a construção dos dados. O instrumento de coleta das informações será a gravação de áudio e a análise das falas das professoras mediante as discussões suscitadas durante os encontros com o grupo, composto por no máximo 10 (dez) professoras dos anos iniciais no período matutino.

Será necessária uma média de aproximadamente quatro encontros com duração de 1h e ½ (uma hora e meia), onde serão discutidas questões que envolvem nosso objeto de estudo. Para análise dos dados será utilizada a análise de conteúdo e, a discussão dos dados será feita com base na literatura que fundamenta nossa pesquisa, a partir do diálogo com os teóricos que tratam da referida temática.

O processo de construção dos dados será realizado em outubro e novembro de 2010, após a aprovação por este comitê de ética e, nos comprometemos em respeitar todos os princípios éticos da pesquisa, reservando todos os direitos da equipe e da instituição, garantindo aos participantes a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento.

Contamos com sua colaboração para que a pesquisa seja desenvolvida.

Atenciosamente,

WALDIRENE PEREIRA ARAÚJO
Mestranda em Educação

- () Autorizo a realização da pesquisa nesta Escola.
() Não autorizo a realização da pesquisa nesta Escola.

Diretora da Escola

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: A formação cultural dos professores: desafios na prática docente

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Instituição: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Telefone para contato: (99) 3521-2735

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma.

Este trabalho de pesquisa está vinculado ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI e tem como objetivo geral Analisar a formação cultural de professores dos anos iniciais, explicitando a constituição e os desafios dessa formação para a prática docente. A metodologia aplicada no estudo seguirá a perspectiva da pesquisa qualitativa, com utilização da técnica de grupo focal para a construção dos dados. O instrumento de coleta das informações será a gravação de áudio e a análise das falas das professoras mediante as discussões suscitadas durante os encontros com o grupo, composto por seis (seis) professoras dos anos iniciais no período matutino.

Será necessária uma média de aproximadamente quatro encontros com duração de 1h e ½ (uma hora e meia), onde serão discutidas questões que envolvem nosso objeto de estudo. Para análise dos dados será utilizada a análise de conteúdo e, a discussão dos dados será feita com base na literatura que fundamenta nossa pesquisa, a partir do diálogo com os teóricos que tratam da referida temática. O processo de construção dos dados será realizado, após a aprovação por este comitê de ética e, nos comprometemos em respeitar todos os princípios éticos da pesquisa, reservando todos os direitos da equipe e da instituição, garantindo aos participantes a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento.

É importante ressaltar que a presente pesquisa não trará riscos, prejuízo, desconforto, lesões, formas de indenização, nem ressarcimento de despesas. Estão garantidas todas as informações que você queira, antes, durante e depois do estudo. A sua participação é voluntária. Você tem a liberdade de recusar participar do estudo ou, se aceitar participar, retirar seu consentimento a qualquer momento. Este fato não implicará qualquer dano a você.

Não há benefícios diretos para o participante. Trata-se de análise de conteúdo das falas dos professores. Somente no final do estudo poderemos concluir a presença de algum benefício, quando os resultados forem publicados não aparecerá seu nome e sim um código.

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li o texto acima e compreendi a natureza, objetivo e benefícios do estudo do qual fui convidado a participar. Entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Local e data _____

Nome e assinatura do sujeito: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à pesquisadora):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Caxias(MA), ____ de _____ de 2010.

Assinatura da pesquisadora responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Bairro Ininga Centro de Convivência L09 e 10 – CEP: 64.049-550 – Teresina - PI
tel.: (86) 3215-5734 – email: cep.ufpi@ufpi.br : www.ufpi.br/cep.

APÊNDICE E - Termo de Confidencialidade
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: A formação cultural dos professores: desafios na prática docente

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Instituição: Universidade Federal do Piauí – UFPI

Departamento: Centro de Ciências da Educação – CCE

Telefone para contato: (99) 3521-2735

Local da coleta de dados: U. E. M. Jovem Thales Ribeiro Gonçalves – Caxias – MA

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos pacientes cujos dados serão coletados através de entrevistas coletivas e gravação da U.E.M. Jovem Thales Ribeiro Gonçalves. Concordam, igualmente, que estas informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no (a) _____ por um período de 06(seis) meses sob a responsabilidade da Sra. _____.

Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina,.....de.....de 2010.

.....
 Profª Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

APÊNDICE F - Declarações dos Pesquisadores
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
DECLARAÇÕES DOS PESQUISADORES

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
 Universidade Federal do Piauí

Nós, Prof^a Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral e Waldirene Pereira Araújo, pesquisadoras responsáveis pela pesquisa intitulada “**A formação cultural dos professores: desafios na prática docente**”, declaramos que:

- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 196/96, de 10 de Outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000 e 340/2004).
- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para atingir os objetivos previstos nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos no final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Carmen Lúcia de Oliveira Cabral da área de Educação da UFPI, que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados no final da pesquisa;
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais do sujeito da pesquisa;
- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP – UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, ____ de _____ de 2010.

Pesquisadora responsável (assinatura, nome e CPF)

Demais pesquisadores (assinatura, nome e CPF)

Teresina, ____/____/2010

Ilmo. Sr.

Prof. Dr. Carlos Ernando da Silva

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Caro Prof.

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “**A formação cultural dos professores: desafios na prática docente**”, para a apreciação por este comitê.

Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 16/96 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000 e 340/2004).

Confirmando também:

- 1 – que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2 – que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3 – que comunicarei ao CEP – UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4 – que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP – UFPI,
- 5 – que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP – UFPI.

Atenciosamente,

Pesquisador responsável:

Assinatura:

Nome: Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

CPF:

Instituição: Universidade Federal do Piauí – UFPI

Área: Educação

Departamento: Centro de Ciências da Educação – CCE