



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERRITÓRIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE:  
O ENTRE-LUGAR DA CULTURA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Vânia Fortes de Oliveira**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2007**

# **TERRITÓRIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: O ENTRE-LUGAR DA CULTURA**

**por**

**Vânia Fortes de Oliveira**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

**Orientador: Prof. Dr. Valdo Barcelos**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2007**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo-assinada aprova a  
Dissertação de Mestrado

**TERRITÓRIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE:  
O ENTRE-LUGAR DA CULTURA**

elaborada por

**Vânia Fortes de Oliveira**

Como requisito para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Valdo Barcelos**, Dr. (UFSM)  
(Presidente/Orientador)

---

**Amanda Eloina Scherer**, Dr. (UFSM)

---

**Lucia Maria Vaz Peres**, Dr. (UFPEL)

---

**Helenise Sangói Antunes** Dr. (UFSM)

Santa Maria, 30 de junho de 2007.

## AGRADECIMENTOS

*A arte consiste em fazer os outros sentir o que nós sentimos, em os libertar deles mesmos, propondo-lhes a nossa personalidade para especial libertação. O que sinto, na verdadeira substância com que o sinto, tanto mais incomunicável é. Para que eu, pois, possa transmitir a outrem o que sinto, tenho que traduzir os meus sentimentos na linguagem dele, isto é, que dizer tais coisas como sendo as que eu sinto, que ele, lendo-as, sinta exactamente o que eu senti. E como este outrem é, por hipótese de arte, não esta ou aquela pessoa, mas toda a gente, isto é, aquela pessoa que é comum a todas as pessoas, o que, afinal, tenho que fazer é converter os meus sentimentos num sentimento humano típico, ainda que pervertendo a verdadeira natureza daquilo que senti (Fernando Pessoa).*

É deste modo que traduzo em palavras o meu sentimento de gratidão à todos aqueles que tornaram possível a realização desse trabalho e que me acompanharam nesse caminho.

Agradeço,

Ao meu orientador, Valdo.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação.

Ao Gepeis.

À Lúcia , Amanda e Fleuri

Às minhas colegas, Lila, Neoclésia e Betina.

Aos meus pais, Leonina e Mário.

Às minhas irmãs, Valeska e Waléria.

À minha sobrinha, afilhada e amiga Julia.

Aos meus amigos, Márcio, Claiton, Marcos, Leonardo, Débora, Luciano, Gláucia, Cândice e Regina.

À Claudinha, pela força.

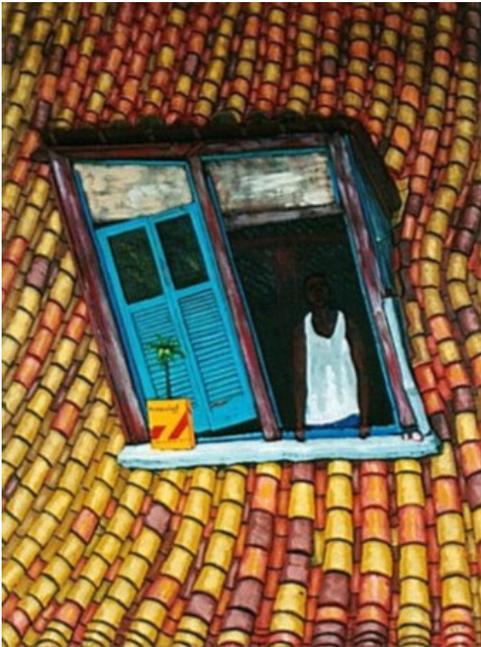
Ao Diko, pelas conversas e pelos ensinamentos sobre Foucault.

Aos meus professores.

Eu ando pelo mundo prestando atenção  
Em cores que eu não sei o nome  
Cores de Almodóvar,  
Cores de Frida kahlo, cores  
Passeio pelo escuro  
Eu presto muita atenção no que meu irmão ouve  
E como uma segunda pele, um calo, uma casca,  
Uma cápsula protetora  
Eu quero chegar antes  
Pra sinalizar o estado de cada coisa  
Filtrar seus graus (...).

Pela janela do quarto  
Pela janela do carro  
Pela tela, pela janela  
(quem é ela, quem é ela?)  
Eu vejo tudo enquadrado  
Remoto controle

(Esquadros/Adriana Calcanhoto)



## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **TERRITÓRIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: O ENTRE-LUGAR DA CULTURA**

Autora: Vânia Fortes de Oliveira

Orientador: Valdo Barcelos

Data e Local de Defesa: Santa Maria, 30 de junho de 2007.

Esta pesquisa foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, para a Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. O interesse pelo território da formação docente é apresentado na pesquisa a partir da perspectiva da autoformação. Está é entendida por mim como um processo que se encontra em constante transformação e que ocorre em entre-lugares diversos. O conceito de cultura é apresentado como tudo aquilo que diz respeito à vida humana nas suas mais diversas formas. A discussão da cultura na Educação assume um caráter de fuga da razão instrumental e passa a ser pensada enquanto cuidado de si. A formação é vista como algo que escapa ao domínio técnico e racional, pois apenas a formação profissional não garante a atuação do professor. Acredito que esta tem a ver com a construção subjetiva do mesmo enquanto pessoa e dos saberes pessoais. Deste modo, a pesquisa realiza a interlocução teórica com as informações provenientes da análise documental, retirada da pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (MEC/ INEP) em parceria com a Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e a cultura (UNESCO) denominada Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam... A ênfase da análise recai sobre o capítulo O Perfil dos Professores Brasileiros, com especial atenção para o sub-capítulo Os professores e suas práticas culturais. A escolha do material se deu em função da abrangência e relevância da pesquisa como forma de contribuição para a discussão da formação cultural dos professores no Brasil. Minha questão de pesquisa é a investigação dos aspectos da formação cultural do professor, tendo a mesma como uma construção subjetiva que remete ao campo do imaginário social, segundo Cornelius Castoriadis. Como objetivo busquei a aproximação com a formação cultural dos professores brasileiros como forma de entendimento sobre os processos de autoformação, estabelecendo um diálogo com o conceito de cuidado de si de Michel Foucault. Acredito que as experiências dos professores possam produzir sentido, a partir da re-significação das mesmas durante todo o processo de formação como profissional. A análise documental da pesquisa sobre o perfil dos professores brasileiros possibilitou o entendimento das condições em que estes se encontram e de que modo se relacionam com a cultura. Tornou-se possível verificar que as condições sócio-econômicas condicionam, em muito, suas práticas. No que diz respeito às preferências dos professores, de um modo geral, os gostos vão ao encontro do imaginário social e às práticas da população em geral, dependendo do local de moradia e da idade. Entretanto, revela-se a diversidade das escolhas a partir da pluralidade cultural. Por fim, a contribuição do conceito do cuidado de si mostra-se como uma possibilidade no sentido do cuidar de si (professor) para cuidar do outro (aluno).

**Palavras-Chave:** autoformação, cultura, cuidado de si.

## **ABSTRACT**

Master Dissertation  
Education Postgraduation Program  
Federal University of Santa Maria (UFSM)

### **EDUCATIONAL FORMATION TERRITORIES: THE AMONG-PLACE OF THE CULTURE**

Author: Vânia Fortes de Oliveira

Adviser: Valdo Barcelos

Speech Date and Place: Santa Maria, 30<sup>th</sup> June 2007.

This research was presented to the Program of Educational Postgraduation, Master level of Federal University of Santa Maria (UFSM) Education Center, in Formation Line, Knowledge and Professional Development. The territory of the educational formation interest is presented in the research from the perspective of the auto formation. It is understood by me as a process that is in constant changing and happens in several among-places. The concept of culture is presented as everything that concerns the human life in its most different forms. The discussion of the culture in Education assumes a character of escape from the instrumental reason and starts being thought as self-care. The formation is seen as something that escapes from the rational and technical domain, because just the professional formation does not guarantee the teacher's action. I believe that this fact has to do with the teacher's subjective construction as person and personal knowledge. This way, the research has a theoretical dialogue with the originating information from the documental analysis taken from the research done by the Education and Research National Institute (MEC/ INEP) associated with the United Nations Organization for the education, science and the culture (UNESCO), called Profile of Brazilian Teachers: what they do, what they think about, what they wish... The emphasis of the analysis is about the chapter "O Perfil dos Professores Brasileiros" (Brazilian teachers' profile), with special attention to the sub-chapter "Os professores e suas práticas culturais" (The professors and their cultural practices). The choice of the material was made second the large quantity and relevance of the research as form of contribution to the of the cultural formation discussion of Brazil's teachers. My research question is the inquiry of the teacher's cultural formation aspects, having it as a subjective construction that remits to the imaginary social field, second Cornelius Castoriadis. As objective, I chose the approach with the Brazilian teachers' cultural formation as understanding form about the process of auto formation, establishing a dialogue with the concept of self-care by Michel Foucault. I believe that the teacher's experiences can produce sense, from the re-significance of it during all the formation process as a professional. The documentary analysis of the research about the Brazilian teachers' profile enabled the understanding of the conditions in which they are found and the way they are related with the culture. It became possible to verify that the socio-economic conditions favorise, in so many ways, its practices. In what concerns the teachers' preferences, in general way, the wishes go to the social imaginary and to the population's practices in general, depending of the localities of their address and of their age. However, it reveals the choices diversity from the cultural plurality. Finally, the contribution of the self-care concept is a possibility in the sense to take care of itself (teacher) to, then, take care of another (student).

**Key-words:** Autoformation, culture, self-care.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Proporção de professores, segundo gêneros musicais preferidos.	38
<b>Gráfico 2</b> – Proporção de professores, segundo gêneros de leituras preferidas no tempo livre.....	41
<b>Gráfico 3</b> – Proporção de professores, segundo frequência a eventos culturais.....	44

## SUMÁRIO

<b>1 TEMA, OBJETIVOS E METODOLOGIA .....</b>	<b>10</b>
<b>2 DESASSOSSEGOS DE UMA APRENDIZ DE PESQUISADORA .....</b>	<b>15</b>
<b>3 TRILHANDO O CAMINHO PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL.....</b>	<b>20</b>
<b>4 ENCRUZILHADAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: OS (DES)CAMINHOS DA PROFISSÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>5 MEU CAMINHO PERCORRIDO NA PESQUISA .....</b>	<b>30</b>
<b><i>5.1 O cuidado de si como dispositivo para a formação de professores.....</i></b>	<b>30</b>
<b><i>5.2 Sobre Formação e Saberes Docentes.....</i></b>	<b>33</b>
<b>6 OS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS CULTURAIS.....</b>	<b>37</b>
<b><i>6.1 Preferências Culturais dos Professores.....</i></b>	<b>38</b>
<b><i>6.2 Participação dos Professores em Eventos e Atividades Culturais.....</i></b>	<b>44</b>
6.2.1 Participação em Eventos Esportivos.....	46
<b><i>6.3 Atividades relativas à formação .....</i></b>	<b>47</b>
<b><i>6.4 Atividades Artísticas .....</i></b>	<b>48</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>51</b>
<b>8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>56</b>

## 1 TEMA, OBJETIVOS E METODOLOGIA



Todo texto escrito é autobiográfico:  
Do contrário seria plágio!  
(Augusto Boal)

Iniciar a escrita de uma pesquisa é uma tarefa árdua e inquietante, na medida em que me deparo com a responsabilidade de estar, de alguma forma, me inscrevendo a todo o momento na mesma. Primeiro, porque um tema de pesquisa não surge ao acaso. Ao mesmo tempo em que o escolho, sou escolhida por ele. Todo o conhecimento é, assim, autoconhecimento (Santos, 2000).

Em segundo lugar, esta concepção acaba por mostrar uma encruzilhada: por uma via, me proponho a discutir a formação docente compreendendo-a como um processo que está em constante construção e que transita em entre-lugares diversos. Por outra, volto meu olhar para a autoformação, partindo da concepção de que esta se constitui de um modo particular para cada um de nós.

Pensar a cultura na educação e, mais especificamente, na formação docente, assume aqui um caráter de fuga da razão instrumental<sup>1</sup> e aproxima-se do que Foucault (1985) designou como um cuidado de si. A cultura passa, então, a ser pensada enquanto um entre-lugar em que a relação com o saber se institui através de uma relação com a vida - como forma de ser e habitar no mundo (Hell, 1989).

O conceito de cultura é desenvolvido no primeiro capítulo do trabalho a partir da Antropologia e da Sociologia, sendo que o enfoque é dado em acordo com o pensador Indo-britânico Homi Bhabha. Este autor trabalha com o conceito através da idéia dos diferentes aspectos que constituem a cultura, das diferenças culturais, que dão origem ao que define como um entre-lugar.

Segundo Bhabha (2003, p.20), “a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou

---

<sup>1</sup> Para Trevisan (2000) a razão instrumental na educação apresenta-se como um processo, decorrente de uma sociedade globalizada por meio da tecnologia. Deste modo, perdem-se outras dimensões da vida humana, que necessitam serem recuperadas pela própria educação.

processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais” é o que define os entre-lugares. Tal conceito se mostra como uma nova configuração e organização dos indivíduos na cultura, partindo da idéia de pluralidade cultural. A cultura é, portanto, tudo aquilo que nos habita e não podemos ser pensados fora dela.

Para exemplificar este conceito, o autor toma como referência as pessoas que migram para diversos países e que, através da diversidade, criam uma cultura que está entre o que se estabeleceu como uma cultura pura daquele país, construindo um novo território de existência. Deste modo, a cultura se apresenta como um lugar de instabilidade, de movimento, de processo, de hibridismo.

Guattari (1993) revela que a palavra cultura foi investida de vários sentidos no decorrer da história, mas seu sentido mais antigo é o que aparece na expressão “cultivar o espírito”. Para este autor, este é o “sentido A” e “cultura-valor” corresponde a um julgamento de valor que determina quem tem cultura e quem não tem. O “sentido B” e “cultura- alma coletiva” é sinônimo de civilização. Tal sentido aponta para uma dimensão democrática da cultura, visto que não se trata mais do “ter ou não ter: todo mundo tem cultura” (p.17). Já o “sentido C” equivale à cultura de massa, a qual este designa como “cultura mercadoria”.

Alain Touraine (2006, p.10) apresenta a cultura como um novo paradigma, sendo que o paradigma econômico e social não se apresenta mais como forma de explicação sobre os processos de subjetivação na sociedade contemporânea. Após o triunfo da economia assistimos a substituição da perspectiva econômica e social pela cultural, que traz como consequência o desaparecimento das categorias “sociais”, incluindo as classes sociais bem como as instituições ou “agências de socialização”, “nome que foi dado à escola e à família ao definir a educação como socialização”.

Michel Denning (2005) traz um panorama da cultura a partir das transformações da mesma, através do que ele indica como a Era dos Três Mundos. Mostra que a cultura, a partir da metade do século XX assume um primeiro plano, o que não significa a inexistência desta no período anterior. Entretanto, a mesma era vista como uma matéria à parte. A partir da valorização da cultura, entende-se que está em todos os lugares, sendo que seu estudo, assim como sua crítica, tornam-se fundamentais para a vida política e intelectual. Este movimento, identificado nas ciências humanas e sociais, é chamado de “virada cultural” e ligado aos “estudos culturais”.

O sociólogo português Boaventura de Souza Santos (2005, 42) traz também uma contribuição a partir da proposta de um novo paradigma, pensando a cultura política como uma porta de entrada para a reflexão sobre os modos de resistência às culturas hegemônicas e propondo uma “tradução entre os diferentes projectos parciais da emancipação social”.

Ao se referir à importância das pesquisas no campo da formação cultural, bem como ao papel que a cultura pode desempenhar nas relações sociais, a pesquisadora das representações e do imaginário social, Ângela Arruda, afirma que “a cultura funcionaria como uma espécie de método, para a relação com o mundo, disponibilizando pautas para compreendê-lo, pensá-lo, agir sobre ele” (2002 p.10). No entanto, isto nem sempre foi assim. Para esta, houve momentos em que a cultura foi colocada sob o jugo da razão e da ciência, como forma de mantê-la à margem do próprio campo da produção de conhecimento dito, então, relevante: o conhecimento científico.

A experiência adquire aqui um significado particular, na medida em que nos encontramos em um momento histórico em que o acesso à informação transformou-se em excesso de opinião, mas ao mesmo tempo, pouco nos fica. A experiência seria aquilo que permanece, o que nos passa e não o que se passa (Larrosa, 2002).

Em acordo com Larrosa (2002), encaro a experiência e a formação como algo que escapa ao domínio técnico e racional, isto é, não será apenas a formação profissional que irá garantir minha atuação, mas sim aquilo que trago comigo enquanto experiência significativa, a partir do lugar onde me encontro e como re-significo minha vida pessoal e profissional. Da mesma forma, os saberes pessoais ou da experiência são abordados aqui, como forma de compreensão sobre o valor dos mesmos na formação profissional. Não apenas como aquilo que se espera do professor enquanto aparato técnico-profissional, mas como um repertório de conhecimentos do ensino (Gauthier, 1998).

Guattari (1992) afirma que a potência estética de sentir, mesmo sendo similar em direito que as outras potências como a de pensar filosoficamente, de conhecer cientificamente, de agir politicamente, assume lugar privilegiado entre os agenciamentos coletivos de enunciação de nossa época. A partir daí pode-se pensar na experiência como experimentação da potência estética de sentir, ou seja, sentir tudo, de todas as formas, de todos os lados, em todos os tempos. Sentir tudo intensamente. Sentir como forma de apreender, de tocar e ser tocado. E desse

modo, entendo que a razão como conhecimento científico não se mostra mais como forma de conhecimento superior a outras formas. Ao contrário, o paradigma estético processual incorpora os paradigmas científicos e éticos e é por eles incorporado. “Ele se instaura transversalmente à tecnociência porque os phylum maquínicos desta são, por essência, de ordem criativa e tal criatividade tende a encontrar a do processo artístico” (Idem, p.136).

Por fim, a pesquisa tem como objetivo estabelecer um diálogo entre o conceito de cuidado de si e a formação cultural do professor. Pensar a formação a partir da cultura no presente trabalho assume um caráter de cuidado de si, através do qual o sujeito professor tem a possibilidade de estar em constante formação/transformação. Tal processo não se dá apenas durante sua formação profissional, mas no decorrer de toda a sua existência. Nesse sentido, acredito que as experiências dos professores têm a possibilidade de tornarem-se significativas, produzindo sentido, através de práticas diferenciadas em sala de aula em relação ao modelo da educação e do ensino tradicional, comportamentalista.

Meu trabalho realiza a interlocução teórica com as informações provenientes da análise documental, retirada da pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (MEC/INEP) em parceria com a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) denominada *Perfil dos Professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* A ênfase de análise recai sobre o capítulo *O perfil dos professores*, com ênfase especial para o sub-capítulo *Os professores segundo suas práticas culturais*. A opção pelo referido material ocorre em função do entendimento sobre a abrangência e relevância de tal pesquisa como forma de contribuição para a discussão sobre a formação cultural dos professores no Brasil.

Esta Dissertação apresenta um caráter e uma configuração teórico-epistemológica, inscrita numa perspectiva hermenêutica. Ao me referir à *configuração* quero dizer daquilo que se acrescenta a uma imagem então instituída e, *caráter*, como aquilo que se constrói num processo de devir recorrente na instituição imaginária de homens e mulheres no ambiente vivido (CASTORIADIS, 1982).

Reportando-me a este autor tomei a definição cultura como uma necessidade humana. Para Castoriadis (1981, p.92) “não existem necessidades naturais, mas sim que todas as necessidades são criadas por homens e mulheres

em seu mundo”, as quais têm como principal finalidade viabilizar um determinado modo de vida em sociedade.

Assim, parto da idéia de que toda a sociedade humana, ao se instituir como tal, é produtora de relações as quais denominamos de conhecimento. Nesta perspectiva, conhecimento e cultura são dimensões do humano e, como tal, são instituintes e instituidoras de nossas representações e imaginários sociais, ou seja, estão intimamente imbricadas em nossas representações e atitudes frente ao mundo vivido.

Na perspectiva de interpretação do mundo vivido é que me proponho a discutir o perfil cultural dos professores no Brasil, partindo do entendimento do contexto em que se inserem as práticas culturais dos mesmos, voltando o olhar para a cultura como um cuidado de si, ou cultura de si.<sup>2</sup>

Hermann (2005, p.256) aponta que “a hermenêutica põe em dúvida o sujeito soberano como fundamento do conhecimento baseado na representação dos objetos, para dar lugar à linguagem e aos contextos práticos da vida cotidiana, como forma de compreensão. Nosso acesso ao mundo [vivido] se dá pela interpretação, dentro de determinado contexto”.

A hermenêutica se apresenta como possibilidade de dar visibilidade às práticas culturais dos professores, como forma de aproximação do imaginário social dos mesmos, na medida em que, a partir da análise documental, discuto as preferências e práticas culturais no campo simbólico. “Chamemos hermenêutica ao conjunto de conhecimentos e de técnicas que permitem falar os signos e descobrir seus sentidos (...)” (FOUCAULT, 1990, p.45).

Com essa perspectiva, investigo aspectos da formação cultural do professor, tendo como referência a cultura como construção subjetiva que remete ao campo do imaginário social, sendo este um “sistema de idéias e imagens de representação coletiva pelo qual os homens atribuem significado às coisas” (PESAVENTO, 2002, p.05), por meio do qual a subjetividade assume um caráter coletivo, manifestando-se através do campo simbólico. A cultura passa a ser, assim, o modo pelo qual é estruturada a sociedade e transformada naquilo que é dado, adquirindo um valor simbólico.

---

<sup>2</sup> “Pode-se caracterizar brevemente essa ‘cultura de si’, pelo fato de que a arte da existência – a *techné tou biou* sob as suas diferentes formas – nela se encontra dominada pelo princípio segundo o qual é preciso ‘ter cuidados consigo’; é esse princípio do cuidado de si que fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática” (Foucault, 1985, p.49)

## 2 DESASSOSSEGOS DE UMA APRENDIZ DE PESQUISADORA

Escrever é um caso de devir,  
sempre inacabado, sempre em via  
de fazer-se, e que extravasa  
qualquer matéria vivível e vivida.

(Gilles Deleuze)



Ao pensar sobre a minha história, deparei-me com a dificuldade de escrevê-la, apesar dos vários anos que venho pesquisando a abordagem metodológica autobiográfica das histórias de vida de professores. Tal fato me fez pensar nos sujeitos de pesquisa - investigados por mim e demais pesquisadores dos distintos grupos de pesquisa nos quais participei e participo, respectivamente, no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Imaginário (NEPI) da UNIJUI e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) da UFSM. Relembro as dificuldades destes sujeitos investigados ao falarem de si para outra pessoa – uma pesquisadora – e de que estes pouco sabem sobre a utilização que será feita das suas histórias. Neste sentido, Josso (2006, p.26) afirma que:

Quanto aos pesquisadores que desenvolvem seus procedimentos de suas propostas de pesquisas, eles devem cultivar competências e conhecimentos em diferentes disciplinas das ciências humanas para auxiliar os autores dos relatos tirar o maior proveito possível do trabalho biográfico. É importante sublinhar que o dispositivo de pesquisa permite criar progressivamente um efeito de distanciamento no próprio cerne do trabalho de interpretação subjetiva.

Durante esse processo em que escrevo e repenso a minha história, emerge uma questão: para quem e para que escrevemos? Assim como escolhemos as pessoas, nossa escrita também faz parte de uma escolha. Estamos sempre nos dirigindo a alguém e, deste modo, escolhemos o que e como relatar. Concordo com

o filósofo Gilles Deleuze (1997, p. 26), quando diz: “En realidad, aunque pensemos que estamos hablando em nombre próprio, siempre estamos hablando em nombre de outro que no podrá hablar”. Nesse sentido, entendo que o trabalho da memória é algo que faz re-significar nossas experiências, mas tem um preço, pois nem sempre surgem lembranças que queremos reviver. Para Nietzsche (Apud WILKE, 2000) o esquecimento constitui uma faculdade positiva, a qual permite transformar o que acontece em nossa vida, passando por um estado de “digestão” de nossas experiências. Assim, o esquecimento pode ser entendido como uma manifestação de saúde. É preciso esquecer para continuar vivendo.

O criador, por sua vez, esquece, pois é típico de sua vivência, a digestão de suas experiências. O ato criativo, portanto, requer o esquecimento. Cria-se porque esquece-se. Mas o criador também recorda e a lembrança do tipo criativo difere do recordar do tipo ressentido. O criador, em sua recordação, dialoga com a tradição, apreende o passado – aprendendo com ele – para transformá-lo, redimensionando-o (WILKE, 2000, p.157).

Além disso, na pesquisa com as histórias de vida, reitero a dimensão das escolhas profissionais, entendendo que estas não ocorrem por acaso. O mesmo acontece com o tema de pesquisa, pois ao mesmo tempo em que o escolhemos, ele também nos escolhe. Digo isso porque, ao escolher o tema da cultura no campo da formação docente, me reporto, diretamente, à minha história de vida: enquanto aluna, durante o período escolar; após na graduação e, finalmente, como professora. Da escola, lembro do gosto pela literatura e de como isso estava presente na minha família. O incentivo dos meus pais e irmãos. Entretanto, as minhas preferências literárias nem sempre correspondiam às de meus pais. Na adolescência minhas leituras se voltavam para crônicas e contos e não para os clássicos. Na escola fui instigada por professores de português e literatura, com os quais me identificava naquele período. Nesta época, cursava o 1º grau, hoje ensino fundamental, no Colégio Centenário (1988/1989). Ao terminar o 2º grau, hoje ensino médio, na mesma escola (1993), minha primeira escolha para o vestibular foi o Curso de Licenciatura em Música, pois tocava piano, sendo este o único curso da Universidade Federal de Santa Maria que se encaixava no meu perfil. Entretanto, a escolha pelo Curso de Psicologia passava pelo meu desejo, mas parecia inviável pelo fato da inexistência desta graduação na cidade de Santa Maria. Após ter cursado os dois primeiros anos do 2º grau na Escola Estadual de 2º Grau Profª Maria Rocha, retorno ao Colégio Centenário para cursar a terceira série, onde fiz

adaptação da disciplina de filosofia. Nesse momento, me interessei pela leitura de Sigmund Freud, a partir dos trabalhos realizados em aula, já tendo lido Jung, por influência de uma de minhas irmãs. Após o término do 2º grau, ingresso no curso de licenciatura em Música, onde tive algumas disciplinas interessantes das quais me lembro até hoje como Folclore, História da Arte, Teatro e Plástica. Mesmo não acreditando que viria a ser professora de música, me interessei bastante pelas disciplinas cursadas, sobretudo pela Psicologia da Educação, pois vinha ao encontro do que eu desejava, o curso de psicologia. Um ano depois, em 1995, em Ijuí, iniciei o curso de graduação em Psicologia. A escolha pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) também não foi aleatória, pois a universidade fazia parte da história da minha família, sendo nesta que minha mãe iniciou sua carreira como professora universitária, atuando no Curso de Letras. Além disso, minha irmã mais velha mantinha uma parceria com o professor Mário Osório Marques e também orientava uma professora que fazia parte dessa instituição.

Foi na UNIJUÍ que vivenciei a experiência como bolsista de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desenvolvendo o Projeto *Significações da Profissão Professor*, orientado pela professora Andréa Narvaes, do Departamento de Ciências Sociais. Tratava-se de uma pesquisa sobre o imaginário social das alunas do Curso de Pedagogia em Regime Especial de Férias, sendo este um subprojeto de um outro intitulado *Imagens de Professor: Significações do Trabalho Docente*, realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Na época, 1997, cursava, entre outras, disciplinas como Psicologia da Aprendizagem e Estrutura e Funcionamento do 2º Grau, o que me diferenciou das colegas, mesmo que a maioria estivesse cursando Pedagogia. Além do gosto pela leitura e pela pesquisa, fui instigada por minha orientadora a pesquisar, ler e escrever em áreas já eram do meu interesse, como Sociologia e Antropologia. Tentando me afastar dos temas na área da Educação, paradoxalmente, eu me aproximava cada vez mais deles. Segundo um colega de faculdade e grande amigo hoje, eu era a subversiva da família por afirmar que jamais seria professora. Tal afirmação na época se dava pela influência das idéias freudianas. Freud (1937) acreditava que educar, assim como governar e analisar eram consideradas profissões impossíveis, justamente pelo ideal que se coloca em relação a estes ofícios. Além disso, na minha concepção, a figura do professor

sempre foi algo no nível do ideal, da perfeição em função, primeiro, dos modelos familiares, pois na minha família todos eram e são educadores admirados por suas atuações, o que sempre foi motivo de admiração também para mim; segundo, porque meus modelos de educadores, os quais admirava, também estavam num nível ideal de perfeição. Não por acaso, também uma de minhas professoras se tornou minha analista. Em um determinado momento em que freqüentava as disciplinas, tive que escolher, já que era facultativo, pela licenciatura em psicologia, que me habilitaria a ministrar aulas. Com isso, tive uma das experiências mais significativas: com alguns colegas formamos um grupo de estudos com professoras da APAE de Ijuí, a partir de temas escolhidos por estas.

Após concluir a graduação, em 2000, fui trabalhar em um consultório particular. Na mesma época, tornei-me Pesquisadora de Apoio Técnico da UFSM, pela pesquisa intitulada “Laboratório de Imagens”, vinculada ao GEPEIS, da UFSM, voltando a trabalhar com a metodologia de história de vida.

Em 2001, inicio o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicologia Social e Institucional na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), quando tive a oportunidade de ler e conhecer as idéias de Deleuze, Guattari e Maturana, além dos pensadores clássicos que os influenciaram, como Foucault e Nietzsche.

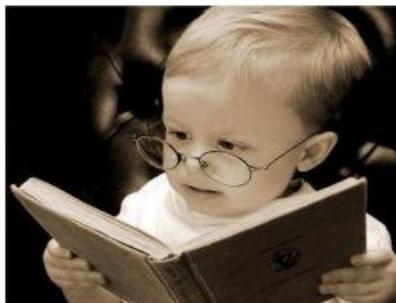
No ano de 2005, após ter iniciado o Mestrado em Educação na UFSM, sou convidada para lecionar na Faculdade da Serra Gaúcha, em Caxias do Sul, no Curso de Graduação em Psicologia. Nesta experiência, pude re-significar tudo o que habitava no meu imaginário sobre a profissão docente, transformando os modelos, anteriormente, construídos.

(...) Nesse processo somos atravessados pelos desassossegos que nos fazem (...) sentirmo-nos diante dos abismos da nossa “ignorância”, dos medos das invisibilidades, do escuro das incertezas, do sentimento de estar diante de abismos e não saber o que fazer no próximo passo. Tudo isso porque somos humanos! Lembrando que o ofício do professor é direcionado, também para humanos, e o humano também está entretecido por inúmeras contingências simbólicas (Peres, 2006, p.51).

Além disso, aprendi que o ofício de professor possui um estatuto diferenciado do terapeuta, pois, como afirma o psicanalista Contardo Calligaris (2004), o educador necessita do amor e do reconhecimento dos seus alunos para

exercer sua profissão enquanto que o amor e admiração, no caso do terapeuta, se encontra em outro lugar, o do amor transferencial, o qual é inconsciente.

### 3 TRILHANDO O CAMINHO PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL



Este trabalho realiza uma análise documental a partir da pesquisa, de caráter nacional, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC/INEP) em parceria com a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), denominada “**Perfil dos Professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...**”. Nesta investigação, o trabalho de campo ocorreu no período de abril e maio de 2002, através de questionários auto-aplicáveis pelos professores.

O objetivo era delinear o perfil dos professores brasileiros que atuam no ensino fundamental e médio das escolas urbanas municipais, estaduais, federais da rede pública e privada, do ensino fundamental e médio, localizadas nas vinte e sete unidades da Federação. O universo desta pesquisa abrangeu as funções docentes<sup>3</sup> destas escolas, de modo que a observação das estimativas é referente às funções docentes e não aos professores, embora a mesma constitua uma aproximação efetiva do universo docente.

Neste estudo vem à tona a tensão acerca do papel atribuído à escola e ao professor na contemporaneidade. Mostra ainda as demandas e estratégias de formação inicial e continuada dos profissionais da educação relativas ao contexto social em que estão inseridos e que permeiam o cotidiano dos mesmos no que diz respeito à política educacional e ao seu trabalho.

---

<sup>3</sup> “Embora a pesquisa tenha por objeto de estudo o professor, a seleção da amostra se deu a partir do cadastro de funções docentes, visto que no cadastro do censo educacional do INEP não há dados sobre os professores. O censo educacional do INEP coleta dados de escolas e obtém informações sobre o número de professores atuantes em cada uma delas por série e por modalidade de ensino. Ocorre que um mesmo professor pode lecionar em diferentes séries em diferentes níveis ou modalidades de ensino e em diferentes escolas. Assim, um mesmo professor pode ser contabilizado mais de uma vez, caso esteja vinculado a mais de um nível de ensino e/ ou a mais de uma escola. Por esta razão, o censo educacional utiliza o conceito de funções docentes, em vez do termo ‘professor’ (p.22)”.

Além disso, apresenta o perfil dos docentes pesquisados, a partir de quatro dimensões - características relacionadas ao sexo, faixa etária e família; características relacionadas à distribuição geográfica, renda familiar e mobilidade social; características relacionadas à atuação profissional, titulação e habilitação e características relacionadas às práticas culturais. Este visa a contextualização de aspectos individuais e sociais que recaem sobre a identidade profissional dos professores.

Ao longo desta investigação, são mostradas as percepções e opiniões dos professores, quanto às questões sociais, políticas e, principalmente, educacionais de acordo com aspectos fundamentais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96). São apontadas as perspectivas e aspirações profissionais dos professores a partir das suas realidades, bem como suas representações acerca de questões sociais contemporâneas, que, direta ou indiretamente permeiam seus trabalhos - comportamento ético, expressões juvenis, discriminação, criminalidade.

Com essa finalidade, analiso o referido material a partir do capítulo **O perfil dos professores**, com ênfase especial para o sub-capítulo **Os professores segundo suas práticas culturais**, o qual traz um panorama voltado para a formação pessoal do professor que inclui a estética, a ética, bem como a análise do consumo cultural deste, além de outras dimensões de sua vida. Este se divide em duas partes: **participação dos professores em eventos; atividades culturais e preferências culturais dos professores**.

A interlocução teórica com a análise documental das informações da presente pesquisa é relevante, na medida em que o estudo vai ao encontro da discussão sobre o papel social do professor na contemporaneidade. É fundamental, portanto, pensar a questão da formação deste profissional em termos científicos, éticos e principalmente culturais, entendendo que esta última constitui o campo da autoformação e da formação como um cuidado de si (FOUCAULT, 1985).

Voltar o olhar para as práticas culturais dos professores no Brasil apresenta-se como uma forma de pensá-los a partir do seu contexto cultural. É assim que os estudos e pesquisas sobre o imaginário nas ciências sociais e educação voltam-se ao conhecimento das trajetórias histórico-culturais que levam a determinadas atitudes, “trazem para a análise a dimensão simbólica das relações, das instituições, do cotidiano, das criações sociais, da realidade” (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Assim, este estudo pretende discutir acerca do conceito de cultura em decorrência da amplitude do mesmo e da transformação do seu significado do ponto de vista de diferentes áreas, considerando o debate sobre a fronteira entre a legitimidade cultural (alta cultura) e ilegitimidade cultural (subcultura, a simples diversão). Nesse sentido, a pesquisa realizada pelo INEP leva a conhecer e refletir sobre o entendimento dos próprios professores acerca do que se constitui como campo da cultura e sobre a importância da mesma para a autoformação.

Se entendermos que cultura é tudo aquilo que se encontra ligado à vida em suas diversas formas, podemos dizer então que a escola, enquanto instituição social, e mais amplamente o sistema educativo podem ser entendidos como “uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações” (PÉREZ GÓMES, 2001, p.11).

Isto significa pensar a instituição escolar como que movida por um processo dinâmico, em que as mudanças sociais são assimiladas e transformadas em reflexão. A concepção da cultura como algo que está no cotidiano e que deve ser incorporado pela própria escola diz respeito à dimensão instituinte da mesma. Se, ao contrário, o sistema educativo acreditar que está aquém da vida daqueles que participam da mesma, significa que a dimensão instituída está se sobrepondo à dimensão instituinte.

De um modo geral, o discurso da educação parece estar permeado de uma incompreensão sobre tudo aquilo que diz respeito à vida, principalmente sobre as mudanças sociais e conseqüentemente o reflexo disso na transformação de representações e imaginários os quais influenciam os comportamentos e, como não poderia deixar de ser, as próprias instituições. A Escola como uma das tantas instituições sociais está imersa neste processo. O que desta prática resultará será um sentimento de nostalgia e, ao mesmo tempo, inconformidade perante aquilo que se coloca como novo, como se algo estivesse fora da ordem.

Ao mesmo tempo, ao falar da dimensão cultural da educação, não se pode esquecer que tal dimensão encontra-se diretamente relacionada aos aspectos econômico-sociais, visto que a produção simbólica de uma sociedade passa, necessariamente, pelo modo com que esta se relaciona com as demais dimensões, as quais não estão isoladas. Desta forma, fazer referência às **práticas culturais dos**

**professores** é também refletir sobre a dimensão econômico-social em que estes sujeitos estão inseridos, ou seja, em que medida o acesso à cultura é permitido diante da realidade salarial dos mesmos.

Em uma sociedade permeada pelas diferenças não existe mais lugar para a homogeneização, pois é notável a inserção dos indivíduos em uma estrutura social em que a pela hibridização se faz presente das mais diversas formas. Ao transpor este modelo para a educação, observa-se que ele se traduz através da reprodução de modelos e teorias educativas que muitas vezes acabam fracassando por não existir uma reflexão sobre o valor dos mesmos para o contexto escolar em que estão inseridos.

A formação profissional e, mais especificamente, a formação docente ainda hoje carregam resquícios da ciência positivista, responsável pela valorização da racionalidade técnica. Ao mesmo tempo, a mesma formação passa a ser revista no sentido de se dar uma maior ênfase para a pessoa do professor, na medida em que não existe separação entre o profissional e o pessoal (Nóvoa, 1995; Abraham, 1982) quando nos referimos à profissão docente.

Nóvoa (1992, p.15) recorda que após a publicação do livro *O professor é uma pessoa* ocorreu um movimento que desencadeou uma série de estudos “sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores” que tinham como objetivo introduzir os professores no cerne dos debates educativos e das problemáticas da investigação. O mesmo revela que na época a psicanalista Ada Abraham mostrava-se consciente da transformação nos estudos sobre os professores.

Para Abraham (1982), existem poucos estudos que abordam o trabalho do professor no sentido das relações humanas, e mesmo estes, ainda que reconhecendo o amor que os docentes têm por seu trabalho, acabam valorizando e enfatizando os aspectos negativos, através de críticas pessimistas sobre esta profissão.

A autora aponta que tanto a literatura como os estudos ignoram o professor “como indivíduo, como um ser humano que tem seus próprios desejos, sonhos e limitações” (Abraham, 1982, p.13). Neste sentido, interroga se isto não seria fruto de uma crença de que não se deve tocar na figura do professor, visto que parece haver um distanciamento entre investigadores e professores.

Além disso, interroga se tal situação se deve ao fato de que o professor seria vítima de uma engrenagem oxidada. Ela apresenta algumas categorias sociais (crianças perturbadas, pais, mulheres) as quais teriam uma “apreciação detalhada”, na medida em que existe uma “compreensão profunda de sua personalidade”, como forma de melhorar seus modos de existência. A pesquisa de Abraham volta-se para a subjetividade do professor, pois para ela o campo da educação não pode se produzir senão através do próprio “mundo interior”.

## **4 ENCRUZILHADAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: OS (DES)CAMINHOS DA PROFISSÃO**

Pesquisar o perfil dos professores brasileiros a partir da formação docente e, mais especificamente, do perfil cultural destes implica em abordar o seu papel social e as exigências quanto à sua formação.

Voltar o olhar para as expectativas deste profissional é algo que deve ser problematizado para entender o que se espera dele enquanto educador e, ao mesmo tempo, como responde a estas a partir do seu contexto profissional e pessoal - como ele se produz enquanto sujeito a partir do que lhe é permitido.

Ao refletir sobre o papel da educação e da escola na contemporaneidade, me deparo com algumas questões que trazem como consequência uma certa sensação de mal-estar por parte dos educadores. Tal sensação surge como um sentimento generalizado que perpassa tanto o discurso dos professores como o discurso acadêmico, além de toda uma produção textual que tenta dar conta deste assunto.

O mal-estar docente parece estar na ordem do dia, seja pela questão salarial, seja pelo status da profissão ou mesmo pela sensação de incapacidade de incorporar as transformações sociais.

Por que a educação está sempre às voltas com o discurso do fracasso?

O psicanalista Joel Birman (2000) discute, através de uma contribuição de Freud, o quanto a educação surge como profissão impossível, na medida em que tem o fracasso como algo que lhe é constitutivo, já que é uma prática marcada pela inquietude, pela incerteza. Porém, por tratar-se de uma profissão de caráter humanista, se depara com o ideal de transformação da sociedade, como se esta fosse possível pela via – única - da educação.

Paradoxalmente, também existe um discurso que mostra a escola como instituição isolada da sociedade, ou seja, como se os problemas que lá chegam e que atravessam instituições como a família, por exemplo, fossem de uma outra ordem, que não da própria educação. Acredito que a escola como instituição, tem assimilado lentamente as mudanças sociais, embora pareça querer assumir um novo papel, sem saber bem qual é exatamente este papel.

Para iniciar uma reflexão sobre o tema, pode-se pensar que um fator importante que contribui para o mal-estar docente, segundo Esteve (1999), seria a transformação do papel do professor, assim como de outros agentes tradicionais responsáveis pela socialização. Isto porque, apesar da escola ser um espaço em que se passa uma boa parte do tempo, existe uma infinidade de lugares onde o aprendizado e a experiência acontecem e com os quais esta instituição parece não dialogar.

Nos últimos anos têm aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincidindo com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual tem sido traduzido em uma fonte importante de mal-estar para muitos deles, já que não têm sabido, ou simplesmente, não têm aceitado, acomodar-se às novas exigências (ESTEVE, 1999, p. 28).

Outra questão trazida por Esteve (1999) é a transferência por parte da comunidade social e da família de algumas atividades sociais e protetoras, anteriores à escola, causando uma confusão sobre a função do professor. O papel tradicionalmente assumido pelas instituições escolares, relacionado à transmissão do conhecimento foi modificado pelo surgimento de novos agentes de socialização.

Santos (2000) e Colon (2004) afirmam que um dos aspectos mais relevantes no que diz respeito à competência social dos educadores é a capacidade de viver e assumir situações de conflito - residindo aqui uma discordância entre os educadores participantes da pesquisa denominada "Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...". Nesta, emerge a concepção através da visão dos próprios professores, de que estes depositam no acompanhamento e apoio familiar o sucesso ou não dos alunos em relação à aprendizagem.

Mesmo que as pesquisas e a literatura mostrem que os diferentes níveis de participação da família e da comunidade na escola possibilitem relações positivas e compartilhadas, a pesquisa, acima mencionada, afirma que os professores atribuem a fatores externos à escola o sucesso na aprendizagem. Isto indica que estes continuam depositando na família a responsabilidade pelo aprendizado dos alunos, eximindo-se do papel que lhes é atribuído.

Sobre tal papel, a pesquisa mostra que a maioria destes professores - 79,2% - identifica-se com a visão de que "o professor é, sobretudo, um facilitador da aprendizagem dos alunos". Este dado aponta para uma concepção de educação, na

qual a função atribuída ao professor é, sobretudo, de criar condições para que a aprendizagem aconteça.

Uma das possibilidades para pensar na questão do mal-estar docente ligado às transformações no papel do professor e da instituição escolar, talvez seja a de colocá-los no contexto da mudança paradigmática proposta pela idéia do caos como uma *estratégia emancipatória*, ou seja, pensado como forma afirmativa e não como desordem. Algo na perspectiva defendida pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos “A revalorização do caos e da prudência não se traduz numa visão negativa do futuro. É certo que isso implica um maior peso do conhecimento do negativo, mas trata-se de uma negatividade que visa assegurar o que no futuro há de futuro” (SANTOS, p.80, 2000).

A proposta deste autor consiste em assumir uma postura de *revalorização e reinvenção* de algo que foi colocado à margem na modernidade ocidental - o *conhecimento-emancipação*.

Todo o conhecimento implica uma trajetória, uma progressão de um ponto ou estado A, designado por ignorância, para um ponto ou estado B, designado por saber. As formas de conhecimento distinguem-se pelo modo como caracterizam os dois pontos e a trajetória que conduz um ao outro. Não há, pois, nem ignorância em geral nem saber em geral. Cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que contrapõe um certo tipo de ignorância, a qual, por sua vez, é reconhecida como tal quando em confronto com esse tipo de saber (Santos, *Ibidem*, p.78).

O *conhecimento-emancipação* vem designar uma trajetória entre um estado de ignorância ao de saber - do colonialismo à solidariedade. O colonialismo se traduz na *ignorância da reciprocidade* e na “incapacidade de concepção do outro a não ser enquanto objeto” (Santos, *Ibidem*, p.76).

Para Santos (*Ibidem*, p.81), a solidariedade consiste no conhecimento que resulta do processo inacabado, “de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade”.

A questão é que a apropriação de determinados conhecimentos, enquanto transformação de paradigmas sócio-culturais ocorre de forma lenta. Ao contrário do que foi possível verificar nas revoluções sociais em que o ideal passava por grandes transformações, hoje o que podemos observar são micro-revoluções, ou seja, revoluções que ocorrem por vizinhança. Isto quer dizer que, é mais fácil existirem mudanças em alguns campos sociais mais do que em outros, onde a dimensão instituída dá vazão à dimensão instituinte (CASTORIADIS, 1987).

A incerteza que atravessa a cultura contemporânea assume um novo papel, onde a dimensão positiva da dúvida passa a ser um elemento fundamental das diversas dimensões do conhecimento.

Schnitman (1996) mostra que não somos apenas reprodutores de uma realidade, a qual depende da nossa observação, assim como não somos totalmente autônomos, a ponto de eleger a construção da realidade da forma como ela será vivida. Na sua opinião:

Estas modificações são acompanhadas por uma descentralização das ciências. Em conseqüência disso se estabelecem consensos locais ou parciais dentro de cada teoria. Questionam-se as leis gerais, propondo-se que elas se aplicam só a áreas limitadas da realidade e que nelas coexistem teorias alternativas que não necessariamente se validam entre si (SCHNITMAN, 1996, p.16).

A teoria do caos, segundo Colon (2004), apresenta a possibilidade da construção do conhecimento educativo de forma semelhante ao que ocorre na construção do conhecimento da criança, no campo da prática ou da experiência, mas paralelamente vinculada ao campo teórico, onde sirva para construir o conhecimento do aluno. Para este autor, esta teoria mostra a realidade da educação como

(...) fenômeno irreversível no temporal, de alta complexidade, absolutamente não-linear, com diferenças significativas em seu ponto de partida (A diversidade genética e social, biológica e psicológica, cultural e de classe, que já se dá entre as crianças das escolas infantis), imprescindível, de alta contingência, continuamente estruturante e, por estruturar, dinâmico e, definitivamente, caótico (COLON, 2004, p.134).

A partir das idéias destes investigadores contemporâneos surge um cenário, onde outra educação é possível, que não aquela apontada por Santos (2000) como conhecimento-regulação. Uma educação voltada para a solidariedade, em uma sociedade que se abre para outro olhar, onde o conhecimento se distribui em diversos *locus*. Para isso faz-se necessário abandonar o reducionismo, adotando o pensamento complexo (Morin, 2003). A sociedade e as pessoas são, assim, entendidas em suas múltiplas dimensões, ultrapassando as dicotomias.

Discutir sobre a formação de professores na sociedade contemporânea nos remete a questão do comprometimento destes com uma proposta de escola, em que possam sentir-se como agentes da cultura, como mediadores do conhecimento. Para que isso ocorra, é necessário que sejam criadas políticas públicas que

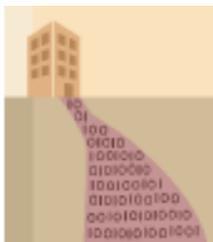
valorizem o professor enquanto tal, dando-lhe condições para que possa sentir-se como parte do processo educativo.

Ainda, assim, é necessário pensar a educação, como dito anteriormente, a partir de outro paradigma que não seja o que estabelece o conhecimento apenas como transmissão, mas como possibilidade de diálogo entre educador e educando. Isso só é possível através de uma nova concepção de sociedade, pensando a escola como um dos lugares onde o aprendizado acontece, mas não sendo o único.

Além disso, é importante conhecer a realidade sócio-cultural dos professores para que as expectativas neles depositadas possam transformar-se em ações efetivas, em políticas educacionais, entendendo o processo educativo através da visão destes.

Deste modo, pesquisar sobre o perfil dos professores brasileiros, a partir de suas preferências culturais, é uma forma de pensar sobre a importância da autoformação dos mesmos neste processo - o cuidar de si para cuidar dos outros. Governar a si para governar os outros (Foucault, 1987).

## 5 MEU CAMINHO PERCORRIDO NA PESQUISA



### 5.1 O cuidado de si como dispositivo para a formação de professores

Na perspectiva de pensar a formação/ autoformação como produção de si, me volto para a obra de Michel Foucault, mais especificamente para a História da Sexualidade, onde o autor toma o tema da sexualidade não a partir de uma perspectiva moral, mas de uma postura ética. Neste sentido, ele coloca que em certas sociedades a “relação consigo é intensificada e desenvolvida” (Foucault, 1985, p.47), sem que isso venha a contribuir para a intensificação do individualismo. Para ele, o cristianismo tratou de desqualificar os valores da vida privada, de modo que as relações de si para consigo foram reduzidas em sua significação.

Mesmo que tal atitude tenha trazido como consequência o enfraquecimento do individualismo, por outro lado, a época imperial, segundo o autor, foi marcada por um fenômeno denominado como *cultura de si*, onde as relações de si para consigo puderam ser intensificadas e valorizadas. Tal fenômeno parte do pressuposto da necessidade de se ter cuidados consigo, este é o “princípio do cuidado de si”, tema que Foucault (1985) considera antigo na filosofia grega. Será Sócrates, no entanto, o responsável por consagrá-lo, de forma que esse pensador assume uma verdadeira *cultura de si*, descrita como “a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, [que] impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas, em receitas, que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas” (Foucault, *Ibidem*, p.50).

Ao refletir sobre a atualidade do legado socrático da *cultura de si* (BARCELOS, 2005, p.359) reafirma que:

Estar, manter-se desassossegado, inquieto, é, talvez, o melhor tributo que nós intelectuais de tempos e ventos pós-modernos poderemos render a

este pensador que no século IV A.C. elevou-se à condição de interrogador de si e de seu tempo. Pois foi isto que Sócrates ousou: colocar-se de pé quando muitos se ajoelhavam. Levantar os olhos quando todos, cabisbaixos, reverenciavam sem nenhum questionamento um sistema que não se pensava em suas entranhas filosóficas e políticas. Muito provavelmente este colocar-se de pé, só foi possível pelo valor dado por Sócrates ao cuidado de si.

Segundo Foucault, os epicuristas acreditavam que a filosofia deveria ser “considerada como exercício permanente dos cuidados consigo”, princípio este também desenvolvido por Zenão e Sêneca. Este último utilizou-se de diversas expressões a fim de designar o que acreditava ser uma forma de *tornar-se disponível para si próprio*. Entretanto, o maior grau de elaboração sobre o tema, para Foucault (1985), será fornecida em Epicteto, o qual apresenta em sua obra a definição de ser humano como o ser a quem foi confiado o cuidado de si, encontrando-se neste ponto a principal diferença entre os seres humanos e os demais seres vivos, pois no caso dos últimos, a natureza encarregou-se de fazer com que eles, assim como os humanos não necessitassem de cuidados para com os mesmos. Deste modo, para Epicteto o cuidado de si torna-se “um privilégio-dever, um dom-obrigação, que nos assegura a liberdade obrigando-nos a tornar-nos nós próprios como o objeto de toda a nossa aplicação” (FOUCAULT, *Ibidem*, p.53). Para os filósofos, este será um princípio a ser seguido por toda a vida.

É importante notar que Foucault não se fixa no nascimento do sujeito e sim acompanha o desenvolvimento do mesmo através de sua história. Ele não menciona o sujeito no nível da autoconsciência, visto que tal noção inexistia para os gregos. Foucault vai além, ao dizer que nem todas as relações consigo possuem a forma da autoconsciência. Assim ele menciona:

Chamaria subjetivação ao processo pelo qual se produz a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade, o que evidentemente constitui somente uma das possibilidades dadas da organização da autoconsciência (FOUCAULT, 1994, p.706 apud ORTEGA, 1999, p.72).

Para desenvolver a idéia de subjetivação, Foucault se reporta a autoconstituição grega, através do conceito de uso dos prazeres, além das formas que correspondem à subjetivação. “Trata-se da procura do uso correto, da moderação, a qual vai ser apresentada como arte e estilo de existência” (Foucault, 1985, p.73). Trata-se da moderação como forma de liberdade, como uma forma de

poder exercida sobre si através do poder sobre os outros. Moderação vista como forma de relação consigo na época clássica grega.

A partir do que o autor estabeleceu como sendo uma relação agonística consigo mesmo, ele desenvolve dois modelos que constituem a *estrutura autocrática do sujeito* que correspondem ao modelo da vida doméstica e ao modelo da vida política. Estabelece-se assim uma relação de autodomínio no que concerne aos desejos, a qual segue o mesmo modelo na vida doméstica e na vida política.

A relação consigo é isofórmica à relação de domínio, hierarquia e autoridade que regula, por um lado, a relação entre homem e mulher e entre governador e governado, por outro. O governo de si, a administração da casa e o governo da polis constituem três práticas do mesmo tipo (FOUCAULT, *Ibidem*, p.75).

No entanto, a moderação, que é exercida pelo homem livre, não diz respeito a uma lei ou a um código que deve ser seguido pelo sujeito, mas trata-se da procura de um estilo, diz respeito à estilização do comportamento, que surge através da estética da existência. Para os gregos, o domínio de si se destaca pela liberdade, sendo este o que Foucault entendia como condição ontológica da ética. É no mundo greco-romano que o cuidado de si assume o caráter de liberdade individual, sendo tomado enquanto postura ética.

Mais importante é o fato de o princípio do cuidado de si haver ultrapassado seu âmbito ordinário e ter-se transformado em uma verdadeira práxis social. Em comparação com a época grega, podem-se estabelecer duas mudanças: por um lado, o cuidado de si não serve mais como preparação para a vida política, mas torna-se um fim em si mesmo, um princípio universal; por outro, não corresponde mais ao jovem heleno como parte de sua educação, sua *Paidéia*: representa agora uma forma de vida que abrange a totalidade da existência (FOUCAULT, *Ibidem*, p.79).

A transformação que se dará, neste sentido, será a substituição do isoformismo do cuidado de si e dos outros, pela idéia do exercício de autodomínio, não mais regida pelos critérios da estética da existência, mas sim pelo fato de pertencimento à comunidade humana. Tal modificação surge como consequência de mudanças na estrutura da pólis e no papel do vínculo matrimonial.

Deste modo, o cuidado de si assume um papel fundamental na constituição da arte do autoconhecimento, sendo que algumas das práticas se assemelham àquelas que serão observadas no ascetismo cristão como, por exemplo, “o exame da consciência, trabalho do pensamento sobre si sob a forma de um filtro das

representações” (Ibidem, p.80). Entretanto, os objetivos não serão os mesmos do cristianismo, visto que o cuidado de si surge aqui como forma de dar autonomia ao sujeito.

Assim, Foucault (1998) também estabelece a diferença entre a acepção da palavra moral, a qual adquire um significado a partir do cristianismo, visto que ela vem a ser entendida como um conjunto de regras e valores propostos aos indivíduos, como forma de agir nos diferentes grupos (família, Igreja, instituições educativas, etc.). Este conjunto de regras pode ser transmitido de uma forma explícita, na forma de uma doutrina coerente ou então de um modo mais difuso. Porém, Foucault entende que a moral tem a ver com:

O comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhe são propostos: designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores (...) (FOUCAULT, 1998, p.26).

A partir daí, os indivíduos e os grupos irão se orientar, ou seja, dependendo da cultura onde os mesmos se encontram, as regras podem ser mais ou menos explícitas.

Assim, existem morais, que podem ser vinculadas às formas de subjetivação e às práticas de si.

(...) a ênfase é dada, então, às formas das relações consigo, aos procedimentos e às técnicas pelas quais são elaboradas, aos exercícios pelos quais o próprio sujeito se dá como objeto a conhecer, e às práticas que permitam transformar seu próprio modo de ser”(FOUCAULT, Ibidem, p.30).

## **5.2 Sobre Formação e Saberes Docentes**

Formação é um conceito amplo que pode ser pensado a partir de diferentes perspectivas. Deste modo, utilizo tal conceito a partir de Nietzsche, entendendo que a mesma se dá de uma forma particular e que se trata de uma “produção de diferença entre o que somos – e agora estamos deixando de ser – e aquilo que viremos a ser e que sem dúvida nos é desconhecido” (LARROSA, 2005, p.79). Ou seja, é um processo interminável relacionado à produção de sentido.

Pensar a formação docente remete a questão de que existem diferentes saberes responsáveis por aquilo que entendo como processo de formação, sendo esta dividida em formação pessoal, constituída dos saberes pessoais, e a formação profissional, compreendida pelos saberes técnicos da profissão.

Os saberes profissionais podem ser identificados no decorrer da trajetória do professor, que vai desde a sua experiência enquanto aluno até à sua escolha pela profissão, enquanto os saberes pessoais ou da experiência são provenientes da família, da formação escolar e da formação cultural do professor (TARDIF, 2002). Estes saberes pessoais são aqueles que dizem da vida do professor enquanto pessoa, isto é, de sua vida social para além da escola, mas que, ao mesmo tempo, se traduz em sua vida profissional, como reafirma Tardiff (2002, p.11) ao dizer que:

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e com a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (...). Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

A discussão sobre os saberes e sua inferência no processo educativo encontra-se num momento bastante promissor na atualidade. Na formação de professores esta discussão vem assumindo um papel central na busca de entendimento da tessitura de seu repertório de necessidades para o exercício profissional. Para Barcelos (2005) saber tem que ver com o conjunto de atividades que desenvolvo como um ser no mundo. É constituído pela diversidade de experiências vividas no fluir do viver cotidiano. Seriam, nesta perspectiva, as experiências artísticas de que participo, as músicas que ouço, os livros que li e que me tocaram, as viagens que realizei, os amores e desamores, as paixões que me atravessaram, as conversas que estabeleci.

Outra questão que se coloca em relação ao tema é o lugar e o momento adequados para o aprendizado dos conhecimentos e saberes necessários à prática docente. A pesquisa O perfil dos Professores Brasileiros (2004, p.176) traz a seguinte pergunta: “O espaço de aprendizado, por excelência, dos professores seria a instância de formação inicial, a de formação continuada, ou o próprio exercício da profissão?” A pesquisa mostra que a maioria dos professores acredita que as universidades e as instituições de educação superior são os locais adequados para

o aprendizado da formação docente. Sobre esta visão Fanfani (2007, p.159) comenta que:

Hay dos instituciones académicas que de alguna manera están relacionadas directamente con la profesión docente: las universidades y los institutos de formación docente. Aunque en cada país existe una determinada división del trabajo entre universidades y otras instituciones em matéria de formación inicial e permanente de docentes , em todos los casos se trata de instituciones que tienen um peso relativo no solo em la formación sino también em el campo de la investigación y el debate educativo. Como tales, son organizaciones que participan de alguna manera el los procesos de formulación y ejecución de políticas educativas.

Este debate inclui a busca dos educadores na reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, bem como a definição de políticas públicas neste campo. Neste sentido, a pesquisa demonstra a necessidade de criação de mecanismos para a inclusão dos professores nos processos de formação continuada, a fim de que as ações possam ser revertidas em impactos sobre o ensino e sobre a prática em sala de aula.

A visão do educador como um intelectual crítico-reflexivo da prática pedagógica decorre de um movimento social identificado na segunda metade do século XX, contrapondo-se a concepção do educador como cumpridor de tarefas e da pedagogia como procedimento técnico. Alguns pensadores como Giroux (2000, p.69) contribuíram para esta discussão:

Nesse discurso, a pedagogia chega a ser uma forma de prática social que surge a partir de certas condições históricas, contextos sociais e relações culturais. Arraigada a uma visão ética e política que procura levar os estudantes além do mundo que já conhecem, a pedagogia crítica preocupa-se com a produção de conhecimentos, valores e relações sociais que os ajudem a adotar as tarefas necessárias para conseguir uma cidadania crítica e a ser capazes de negociar e participar das estruturas mais amplas de poder que conformam a vida pública.

Esta concepção de educador exige um tipo de formação diferente da que até então vigorava na academia, ou seja, uma formação não apenas técnica limitada ao domínio dos conteúdos da sua disciplina, mas de um educador comprometido com a ética e a política. No Brasil, esta concepção é identificada através das idéias de Paulo Freire. Sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2004) traz algumas exigências e necessidades relativas a formação dos docentes. Quando Freire (2004) refere-se à ética enquanto marca da natureza

humana significa que a mesma é indispensável ao convívio humano. Ele declara o caráter fundamental desta para a prática educativa na medida em que a formação acadêmica do professor necessita estar vinculada a postura ética dos mesmos.

Além disso, o autor lembra que um dos saberes indispensáveis aos professores é o entendimento de que ensinar não significa transmitir conhecimentos, mas fornecer subsídios para a sua produção. Esta concepção pode ser identificada como uma mudança de paradigma, que vai ao encontro da idéia de conhecimento solidário.

O perfil desejado de um professor, de acordo com a pesquisa, é de “um profissional atento às condições sociais em que está inserido” (FREIRE, 2004, p.177). Esta aponta para uma parcela de professores (79,2%) mais abertos às transformações da sociedade contemporânea, aos sujeitos sociais e aos novos temas curriculares. Ou seja, professores comprometidos com uma proposta de educação baseada em laços sociais solidários.

Entretanto, vale lembrar que ainda vigora entre alguns professores (17,3%) a visão de que ele é um transmissor da cultura e do conhecimento. Neste sentido, Garcia (1999, p.19) coloca que o conceito de formação se encontra associado a alguma atividade, sempre que toma a formação como tendo um fim, ou seja, “formação para algo”. A partir daí, a concepção de formação passa a ser atribuída necessariamente a “uma função social de transmissão de saberes, do saber-fazer ou do saber-ser”, a qual vai ao encontro do sistema sócio-econômico, assim como da cultura dominante.

Torna-se fundamental no que diz respeito à formação docente considerar as diversas dimensões envolvidas no processo de construção da profissão professor, onde o profissional pode ser pensado como um modo de ser e existir como sujeito atuante em sua carreira. Neste sentido, o processo de formação profissional passa, necessariamente, pela produção de si, ou seja, do sujeito (PEREIRA, 2000).

A produção de si do sujeito professor tem a possibilidade de ser pensada a partir do conceito de cuidado de si desenvolvido por Michel Foucault em suas investigações sobre a ética grega. Este conceito se apresenta como forma de entender a cultura dos professores como cultura de si. O cuidar de si para cuidar dos outros (FOUCAULT, 1987).

## 6 OS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS CULTURAIS



A pesquisa sobre o perfil dos professores brasileiros mostra dados referentes à relação dos docentes com a cultura. Neste ponto, são analisados os consumos culturais dos mesmos de acordo com suas preferências. Algumas questões foram realizadas no sentido de conhecer as práticas culturais dos docentes e de compreender a formação pessoal do professor como parte importante do processo educativo.

Neste sentido, utilizo tais dados, voltando o olhar para a cultura como a entendo e como apresentei anteriormente no texto. É deste modo que a cultura pode ser associada a tudo o que diz respeito à vida humana, nas suas mais diversas formas de existência (FOUCAULT, 1985). A cultura está presente tanto no cotidiano, nas atividades mais simples passando às mais elaboradas, sem que exista uma hierarquia entre as mesmas. “Assim sendo, um indivíduo humano é uma pessoa social quando integra e possui dentro dele uma experiência tornada individual do ser cultural de seu próprio mundo de vida cotidiana” (FOUCAULT, 1985, p.21).

A cultura, através dessa perspectiva, integra tudo o que se cria a partir do que é dado pela natureza. Isto é, diz respeito ao processo de transformação do que a natureza nos oferece em objetos e utensílios da vida social. É o que fazemos quando nos apropriamos de instituições como a família, o parentesco, o poder do estado, a religião, a arte, a educação e das ciências.

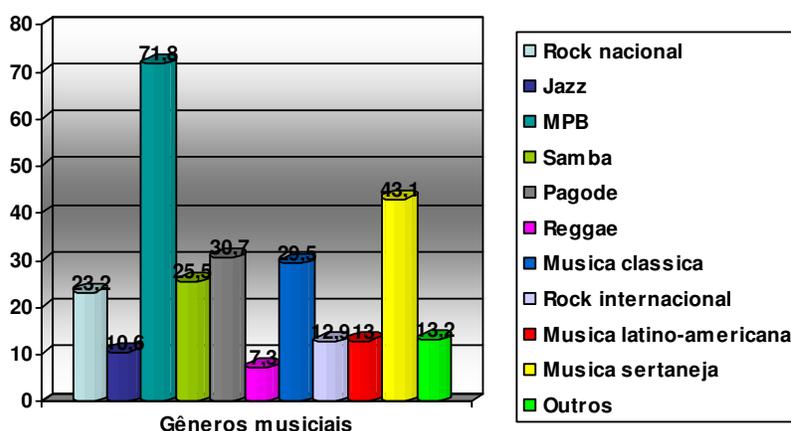
Entretanto, a cultura não é simplesmente cada uma destas instituições, “mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e a outra são possíveis” (BRANDÃO, 2002, p.24). Ou seja, a cultura compreende tanto os valores

imaginários como os processos cotidianos, “através dos quais tornamos a vida social possível e significativa”.

### 6.1 Preferências Culturais dos Professores

No que se refere às preferências culturais dos professores foi solicitado aos mesmos que indicassem três gêneros musicais de sua preferência. A maioria dos docentes (71,8%) citou a Música Popular Brasileira (MPB), sendo a maior proporção de indicações junto aos professores que tem idade entre 26 e 35 anos e de 77% que vivem nas capitais.

**Gráfico 1 – Proporção de professores, segundo gêneros musicais preferidos.**



Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

A partir da análise da pesquisa, fica claro que “a escolha de um ou outro gênero musical varia, principalmente, segundo a idade e o local de moradia e/ ou atuação do professorado” (INEP, 2004, p.100). Nota-se que entre os mais jovens as preferências situam-se nos gêneros mais difundidos como o rock nacional, o pagode e o forró. Já entre os mais velhos a opção maior é pelo samba tradicional, gênero que não apresenta tanta difusão. Observa-se também que a música sertaneja é mais citada entre os docentes que vivem em cidades do interior e o samba é citado pelos que residem nas periferias dos centros urbanos, locais onde esses gêneros, muitas vezes, se originam e onde os mesmos possuem maior difusão.

Entretanto, isto não significa que a opção pelos gêneros musicais seja somente fruto da classe social ou do local de residência, pois são vários os fatores que podem ser apontados como indicativos para as preferências dos professores. Assim, pode-se observar, principalmente entre o público mais jovem, a pluralidade das práticas culturais, as quais não são apenas determinadas pelas relações familiares, ou seja, relativas ao capital cultural dos pais, mas provêm das práticas heterogêneas nas relações de amizade (Lahire, 2006).

Segundo Lahire (2006) existem diferentes elementos que, combinados entre si, mostram a possibilidade de subjetivação a partir de experiências socializadoras heterogêneas ocorridas na infância e na adolescência (entre família, escola, grupo de iguais e instituições culturais freqüentadas). Ocorrem mudanças de ordem material e/ ou cultural como, por exemplo, “casos de mobilidades sociais ascendentes ou declinantes, efeitos específicos e localizados de formações escolares muito especializadas (...), relações ambivalentes com sua própria cultura familiar de origem ligada à ‘transmissão’ do capital cultural dos pais (...)” (LAHIRE, 2006, p.19).

Além disso, acredito que as experiências socializadoras heterogêneas não cessam na vida adulta, pois o contato com adolescentes e crianças traz a possibilidade de apreensão de elementos da cultura destas gerações.

Quanto à literatura foi solicitado aos professores que indicassem o tipo de leitura com o qual preferiam ocupar seu tempo livre. A resposta com maior índice entre os docentes é **pedagogia e educação** (49,5%). Em segundo lugar aparece **revistas e livros científicos** (28,3%). Além disso, chama a atenção também o alto índice de professores (66%) que manifestam desinteresse pelo gênero **novela policial**.

Tais índices demonstram que os professores se ocupam com a própria profissão em seu tempo livre. Neste ponto, existem várias razões para o entendimento do significado desta afirmação. A própria pesquisa realizada pelo INEP demonstra que, a maioria dos professores de ensino fundamental e médio no Brasil, por motivos financeiros, trabalha em mais de uma escola. Isso faz com que o tempo livre dos docentes fique bastante reduzido e que, conseqüentemente tenham de se ocupar das tarefas escolares em um tempo que deveria ser utilizado para si.

Este fato aponta para um componente importante sobre a compreensão da situação dos professores: o tempo disponível dado pelas escolas para as atividades

de planejamento e de formação continuada. A pesquisa traz a percepção dos professores sobre o assunto, o qual é tomado como um problema para o exercício de suas atividades profissionais. Isto porque tanto as atividades de planejamento como de formação continuada são exigências da profissão, entretanto não são dadas aos professores condições para que isso aconteça. Eis aqui a percepção de uma professora que, em artigo escrito no Jornal Zero Hora (09/05/07, p.27), manifesta sua opinião sobre o assunto:

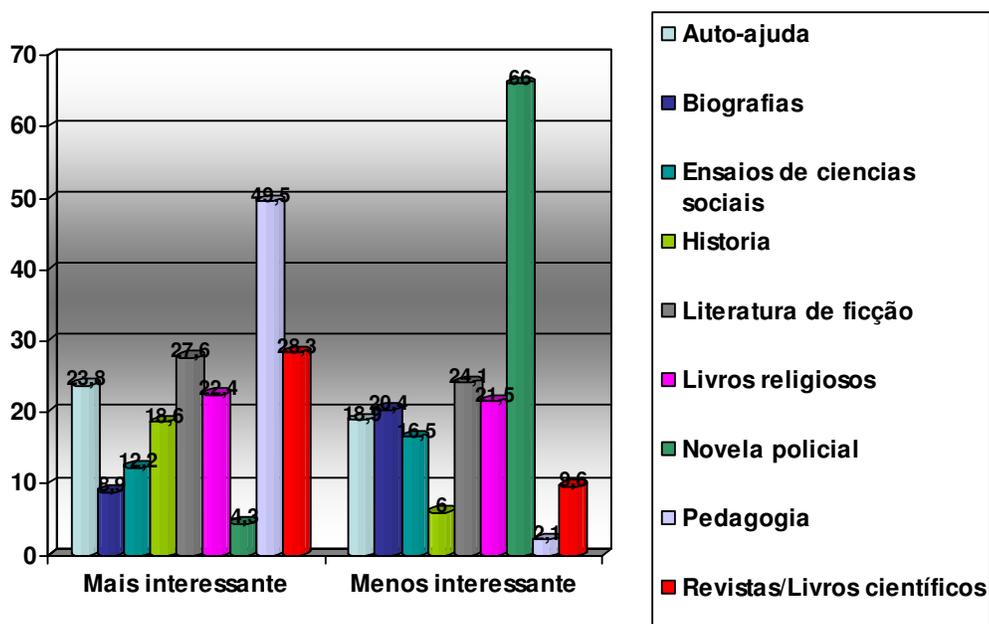
Em cada uma dessas instituições, com diferentes filosofias e métodos de trabalho, somos silenciosamente solicitados a enxergá-la como a mais importante e a primeira de tantas mais. Porém, na agitação do cotidiano, reuniões e trabalhos inesperados vão acontecendo, tomando nosso dia-a-dia, nos deixando a sensação de sermos eternos devedores do que fazemos e somos.

Entramos e saímos das escolas com a sensação de que não fizemos tudo o que deveríamos ter feito. Somos tomados pelo sentimento de sermos eternos devedores da instituição que nos emprega, das famílias que deixam seus filhos na escola, da educação continuada que não conseguimos acompanhar como deveríamos, dessa avalanche de informações que nos angustia e que não sabemos ainda como lidar com ela. É impossível estar conectado no mundo, trabalhar em diferentes escolas, corrigir inúmeras avaliações, participar de reuniões e projetos, estudar e manter o equilíbrio em situações angustiantes e problemáticas do dia-a-dia sem acumular silenciosos e pequenos fracassos. (Rosângela Moreira/ Professora de Física).

A questão que se coloca aqui, segundo Foucault, e que pode ser pensada como um impasse para que o cuidado de si seja transformado em atitude, como ele acreditava que deveria ser, é justamente a herança da moral cristã, a qual ensinou que a renúncia ao si mesmo seria uma forma de salvação. É deste modo que o cristianismo, através de seus princípios morais, nos constitui como sujeitos e nos faz sentir culpa por nos ocuparmos de nós mesmos, “porque nuestra moralidade insiste en que lo que se debe rechazar es el sujeto” (FOUCAULT, 1995, p.54).

Sobre o grande índice de rejeição ao gênero novela policial, a própria pesquisa indica que as preferências literárias encontram-se mais voltadas para revistas e livros na área da educação. Este dado aponta para o uso prático da leitura, sendo que os livros citados são “destinados a se reverter em gestos ou em ações, opõem-se aos livros de ficção, que se lê pelo prazer das palavras ou das histórias; (...)” (LAHIRE, 2006, p.66).

**Gráfico 2 – Proporção de professores, segundo gêneros de leituras preferidas no tempo livre.**



Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

No que se refere aos programas de TV, a pesquisa mostra que a maior parte dos docentes (36,4%) demonstraram interesse por noticiários e, logo após (28,3%), declararam apreciar documentários. O tipo de programa menos assistido é o relativo a esportes (32,2%), talvez por que a maioria dos docentes de ensino fundamental e médio sejam mulheres. Ao mesmo tempo, chama a atenção que alguns tipos de programas como novelas e minisséries não tenham sido citados entre os favoritos dos professores. Neste sentido, a análise da pesquisa aponta para o possível desejo dos docentes em manterem-se informados, na medida em que esse fator se mostra como contribuição para o exercício de suas atividades.

Entretanto, vale lembrar que os maiores índices de audiência na TV ocorrem no horário nobre, em que as novelas e minisséries são veiculadas. Isso demonstra que o que ocorre na realidade é que os professores temem que sua imagem encontre-se associada a este tipo de programa cultural, considerado socialmente como mero entretenimento. Sobre este aspecto, Lahire (2006, p.66) lembra que:

(...) a oposição entre formal legítimo/ ilegítimo (alta cultura/ baixa cultura, grande cultura/ subcultura, etc.) recobre, em grande parte, uma série de oposições de disposição (disposição a crer, a sentir, a apreciar, a agir), que

dão mais ênfase a expressões como “cultura de diversão”, “cultura hedonista”, “de relaxamento”, “de escape”, “de lazer” ou, inversamente, “cultura erudita”, “cultura”, “séria”.

Isto significa dizer que, de um lado, encontra-se uma cultura que se caracteriza pela participação e pela identificação (cultura hedonista). Uma cultura em que estão presentes o engajamento corporal, a descontração, o prazer compartilhado, o convívio e a informalidade. De outro lado, se encontra uma cultura ascética, que se caracteriza pela contemplação (cultura erudita).

Na concepção de Guattari (1993, p.23) não se pode falar em cultura popular e erudita, mas sim uma cultura capitalística, a qual permeia todos os campos de expressão semiótica. Assim é que: “Há processos de singularização em práticas determinadas, e há procedimentos de reapropriação, de recuperação, operados pelos diferentes sistemas capitalísticos”. O autor refere-se à diferenciação feita entre cultura elitista e cultura de massa, produzida pelo social e que tem suas raízes na história européia, a qual foi responsável por criar alguns conceitos e costumes reproduzidos no Ocidente.

Para este, a cultura de massa apresenta-se como uma forma de sustentação da *produção de subjetividade capitalística*, fabricando indivíduos normalizados, os quais se articulam entre si através de sistemas de hierarquia, de valores. Os sistemas de submissão não são visíveis e explícitos, mas sim dissimulados, estando ligados à produção de subjetividade, a qual é coletiva e inconsciente – máquina de produção de subjetividade (GUATTARI, 1993).

O contrário desse processo seriam os modos de subjetivação singulares, que o autor denomina como *processos de singularização*.

Uma maneira de recusar todos esses modos de modificação pré-estabelecidos, todos esses modos de manipulação e telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, como um gosto de viver, como uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos (Guattari, 1993, p.17).

Neste sentido, Hell (1999) traz algumas idéias referentes ao conceito de cultura que possuem sua gênese na Europa, principalmente na França, a fim de

mostrar a dificuldade e apontar para uma unidade e uma especificidade desse conceito. Segundo o autor:

A diferença na evolução do sentido de “cultura” e “cultivado” é surpreendente: não há emprego “técnico” do adjetivo “culto”. Para o etnólogo, os povos, mesmo não sendo considerados cultos, têm uma cultura. O homem culto há pouco tempo um letrado ou um “espírito ilustrado”, sempre é um ser iniciado em formas consideradas superiores de conhecimentos, que se distingue da massa de seus concidadãos pelas qualidades intelectuais. Uma espécie de dicotomia tornou-se habitual: de um lado as atividades denominadas, dessa forma, culturais, e de outro, as coisas cotidianas e práticas, desprovidas de qualquer aura intelectual (HELL, 1999, p.06).

O autor questiona quais seriam as atividades e fenômenos essenciais para qualquer forma de cultura, sendo os mesmos reduzidos a atos e comportamentos pela era técnica e racional, sendo até mesmo considerados inferiores e por vezes excluídos da concepção de cultura. Para este autor, entre o processo de nascer e morrer existem quatro: comer, falar, morar e comunicar-se. Esses processos estão ligados, ao mesmo tempo, à natureza biológica e à cultura. Entretanto, o pensamento ocidental tende a sobrepor-se acima das coisas e fenômenos, esquecendo-se que a oposição natureza/ cultura, imposta pelo pensamento moderno, não significa que o homem, o qual diz ser evoluído e tornado sujeito pensante, possa estar excluído do ciclo biológico, ao qual pertencem os outros seres vivos, pois comer, por exemplo, é um processo biológico e cultural. Segundo Brandão (2002, p. 20):

Aprendemos com o tempo – e cada cultura humana faz isto segundo os seus termos e de acordo com os padrões de sua própria lógica do sentir, do pensar e do agir – a lidar com os alimentos naturais como entidades de um profundo valor simbólico.

Para Lahire (2006, p.65) a oposição entre práticas culturais legítimas e pouco legítimas representa uma postura formal e nada diz sobre o conteúdo ou a natureza das práticas as quais mostra a pesquisa, “mas designa apenas seu valor social e seu grau de prestígio em um espaço social e cultural em que nem tudo tem o mesmo valor e em que, conseqüentemente, aparecem relações culturais de dominação”.

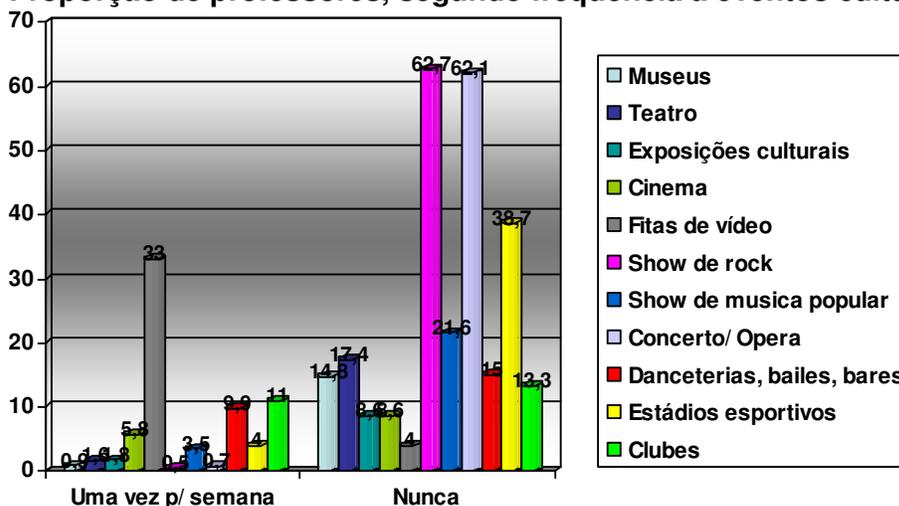
Isto porque as práticas culturais legítimas ou pouco legítimas em realidade possuem um estatuto de legitimidade de acordo com essa ou aquela cultura. Como

exemplo, podemos tomar a realidade brasileira no que diz respeito à ampla difusão dos programas de tv em canal aberto. Em vista disso, poderia se pensar, a partir do ponto de vista intelectual, ser este um produto da sub-cultura ou da cultura não-legítima, da simples diversão. Entretanto, sabe-se que os programas de TV, em especial as telenovelas, são assistidos por pessoas de todas as classes sociais. Estas têm trazido a possibilidade de discussão de temas polêmicos e de tabus sociais que, algumas vezes, as campanhas publicitárias não conseguem atingir, o que acaba por ser um ponto interessante de ser pensado do ponto de vista cultural.

## 6.2 Participação dos Professores em Eventos e Atividades Culturais

Foi perguntado aos professores se freqüentavam eventos culturais e quais as suas atividades culturais preferidas. Essas se caracterizam por atividades de lazer e espaços de sociabilidade relacionada às práticas culturais da população brasileira. Os eventos e os locais listados são: museus, teatro, exposições em centros culturais, cinemas, fitas de vídeo, show de música popular ou sertaneja, danceterias, bailes, bares como música ao vivo e clubes.

**Gráfico 3 – Proporção de professores, segundo freqüência a eventos culturais.**



Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

A partir da análise dos dados chama a atenção o fato de que a maioria das atividades culturais é realizada no âmbito doméstico. Deste modo, 33% dos docentes preferem assistir fitas de vídeo uma vez por semana e 32,1% o fazem uma

vez por mês. Já o cinema tem índices bem inferiores, sendo que quase metade dos professores (49,2%) vai ao cinema algumas vezes por ano, 20,4% uma vez por mês e 5,8% uma vez por semana.

Com relação às demais atividades, os professores declararam freqüentar algumas vezes por ano. É o caso dos museus e as exposições em centros culturais (66,1%), sendo 8,6% declaram que nunca visitaram. Quanto aos índices de freqüência ao teatro verifica-se que 52,2% afirmam ir algumas vezes no ano. No caso dos museus o índice de freqüência é de 14,8% dos docentes que declararam nunca terem visitado e 50,4% que afirmaram ir algumas vezes por ano.

Entretanto, nesse caso os dados devem ser relativizados, considerando que o acesso dos docentes a locais como museus, teatros e centros culturais torna-se restrito, visto que estes não são encontrados em todas as localidades, o que consiste em um fator determinante para os baixos índices de freqüência.

Outra questão a ser considerada é o valor pago para o acesso a esses locais, já que a própria pesquisa mostra que a análise por renda auxilia na compreensão sobre a participação dos professores nos eventos relacionados. Isto significa que a partir da elevação da faixa de renda familiar do professor, aumenta a participação da maioria nos eventos. Desse modo, pode-se observar, conforme a pesquisa, que os professores das escolas privadas afirmam freqüentar mais as atividades culturais que os professores das escolas públicas, o que deixa claro a diferença salarial entre as duas classes de docentes.

Sobre esse aspecto, a pesquisa demonstra a percepção dos professores, quanto à classe social a que pertencem, enquanto autoclassificação social, sendo que tal fator mostra-se como relevante para entender a situação social em que se encontram os docentes do ensino fundamental e médio no Brasil.

A pesquisa revela que quase um terço dos professores (33,2%) se autoclassifica como pobre. Tal percepção se encontra relacionada com a renda familiar e é mais freqüente entre aqueles que possuem renda de até dois salários mínimos, sendo que entre os docentes com renda entre dois e cinco salários, tal percentual cai para 47%, 17,9% se consideram pertencentes a classe média baixa.

Fanfani (2007) observa que ao se referir a condição docente enquanto categoria social, deve-se considerar a especificidade de um grupo social particular que encontra-se dentro de um sistema de relações com outros grupos. Segundo este, quando uma estrutura social é analisada, consideram-se dois critérios: o

funcional e o hierárquico. O primeiro é relativo à especificidade das atividades que realiza um determinado grupo de indivíduos, delimitando qual a contribuição desses para o conjunto da sociedade. O segundo diz respeito ao critério de hierarquia em razão da posse de determinados recursos, ou seja, da quantidade de recursos gerados para a sociedade.

Em otras palabras, cuando se habla de estructura social casi siempre se hace referencia a las diferencias y a las desigualdades que se observan entre los grupos que la constituyen.

De cualquier manera, siempre resulta importante analizar el lugar relativo de un grupo determinado en el conjunto del que forma parte (FANFANI, 2007, p.37).

No Brasil, segundo a pesquisa do INEP, a categoria docente é freqüentemente classificada como classe média seja pela população, por eles mesmos ou por estudos acadêmicos. Entretanto, verifica-se que a classe média não tem sido alvo de estudo, ao contrário de categorias como os militares e estudantes, devido às suas atuações em determinados momentos históricos do país ou então categorias específicas como a dos advogados, engenheiros e médicos em função de relações de participação social e poder.

De qualquer forma, associar a categoria docente com a classe média, de acordo com Fanfani (2007, p.38), “resulta interessante analizar en qué medida las transformaciones económicas y sociales que an caracterizado la última década an afectado la calidad de vida y la posición relativa de estas categorías sociales”.

Para este, em quase todos os países da América Latina os problemas de crescimento econômico trouxeram como conseqüência a deteriorização da qualidade de vida dos tradicionais setores médios, provocando uma queda na posição relativa a estrutura social. Isto significa que os professores, enquanto representantes da classe média, estão vivendo uma experiência de decadência social.

### 6.2.1 Participação em eventos esportivos

No que diz respeito à participação dos professores em eventos esportivos 38,7% declararam nunca ir e apenas 4% freqüentam uma vez por ano. A possibilidade de explicação do baixo índice de freqüência nesse caso é que a maioria dos professores de ensino fundamental e médio são mulheres. A pesquisa

mostra que existe uma maior assiduidade da participação dos homens no que se refere aos locais como estádios e clubes. Estes últimos são visitados por 43,2% dos professores algumas vezes no ano, por 11% uma vez por semana, sendo que 13,3% declararam nunca terem visitado.

É também significativo o número de professores que responderam que nunca fazem atividades físicas tais como ginástica ou outros esportes (34,5%).

Considero importante ressaltar que no Brasil o esporte mais popular é o futebol. Nesse sentido a pequena participação da mulher é compreensível, na medida em que por muito tempo este foi um esporte exclusivamente masculino.

### **6.3 Atividades relativas à formação**

Entre as atividades relativas às preferências culturais apresentadas aos docentes, destacam-se ainda as atividades ligadas à formação, visto que 52% dos professores declararam que costumam ler materiais de estudo ou formação, 47,9% apresentou a opção por leituras de revistas especializadas em educação e 44,5% pela leitura de fotocópia de materiais.

De acordo com Fanfani (2007), a leitura surge como uma forma de acesso a cultura. A profissão docente alimenta-se de vários tipos e fontes de conhecimento. Como qualquer outra atividade complexa, necessita do conhecimento prático, que é apreendido através da experiência, e com o conhecimento teórico, que se encontra na forma escrita e sua apropriação necessita da prática da leitura. Deste modo, o fato da pesquisa apresentar um maior interesse dos docentes pela leitura de “materiais de estudo e formação” pode estar ligado com a facilidade de acesso aos mesmos, visto que são produzidos e distribuídos por responsáveis pela política e gestão dos sistemas educacionais.

O acesso a materiais de leitura é fundamental para entender o comportamento dos docentes no que se refere ao hábito da leitura. No estudo da condição docente que traça um paralelo entre Brasil, Argentina, Uruguai e Peru, realizado pela UNESCO, a compra de livros que não sejam materiais de formação é privilégio de um quarto dos docentes no Brasil e no Peru. A metade destes o faz de forma ocasional e muitos simplesmente não compram livros não especializados.

A mesma pesquisa apresenta a biblioteca como uma forma de acesso a literatura de forma geral. Os dados mostram que pouco menos de um terço dos docentes freqüenta habitualmente e 50% o faz de forma habitual.

Entretanto, é significativa a parcela de professores que responderam que nunca exercem atividades vinculadas à sua formação, sendo o destaque para aqueles que nunca participaram de atividades de formação na forma de seminário de especialização (11,4%). Este item da pesquisa parece estar relacionado com o entendimento dos próprios professores no que se refere ao estímulo na promoção da participação em cursos de formação continuada: o retorno em termos profissionais e salariais.

#### **6.4 Atividades Artísticas**

Segundo a pesquisa, são relativamente poucos os professores que estudam ou praticam atividades artísticas. Deste modo, 6,1% deles pintam ou aprendem a esculpir e 65,7% nunca o fazem; 8% dos professores praticam ou aprendem dança e 49,6% declaram jamais fazê-lo; 12,8% desenvolvem artesanato e 47,7% disseram que nunca o fazem. Tal cenário é muito condizente com a reflexão feita por Fanfani, quando este afirma que:

El hecho de que solo una minoria realice alguna actividad de expresión e creación artística es particularmente significativo entre los maestros de primaria, ya que de ellos se espera que contriduyan a la formación integral (cognitiva, ética y estética) de las nuevas geraciones. El desarrollo del juicio estético y la sensibilidad hacia las artes en las nuevas geraciones es mucho más probable cuando el próprio maestro practica lãs artes cuyo contenido se propone inculcar (FANFANI, 2007, p. 232).

Entre as atividades de entretenimento e/ ou informação, foi perguntado aos professores qual a freqüência com que realizam essas. Neste caso, a maior parte dos professores (74,3%) respondeu que assistem à TV e 52% disseram que ouvem rádio diariamente. Estes dados apontam para a hipótese de que o laser doméstico é mais comum entre os docentes. Cabe lembrar que, como mostrado anteriormente, o item assistir a fitas de vídeo vigora como hábito entre a maioria dos professores.

Além disso, esse é um tipo de laser barato e que, em função da falta de tempo para se dedicar a atividades no âmbito pessoal, se justifica como uma forma

de entretenimento tido como comum entre os docentes. Por outro lado é muito comum o fato destas atividades (ouvir rádio e assistir TV) serem concomitantes a realização de outras tarefas, principalmente as domésticas. Não esquecendo que a profissão docente, em especial no ensino fundamental, é exercida por mulheres. Tal fato relaciona-se, facilmente, com a condição de gênero, ainda hegemônica em nossa sociedade onde à mulher cabe a realização, em grande parte, quando não a totalidade, das atividades domésticas.

Quanto à leitura de jornal, o número de professores que declararam ler uma ou duas vezes por semana é significativo (23,5%), 9,5% que lêem a cada 15 dias e 3,7% que não lêem jornal nunca.

No que se refere a atividades como o uso do computador e da Internet, é significativo o número de professores que declararam nunca realizar tais atividades. Nesse caso, a maioria dos professores declarou que nunca utilizam o correio eletrônico (59,6%), não navega na Internet (58,4%) ou se diverte com seu computador (53,9%).

Segundo Fanfani (2007), as novas tecnologias da informação e da comunicação multiplicam as oportunidades de acesso à cultura. No entanto, dependem de vários fatores como a disponibilidade de equipamento e com as atitudes e competências dos eventuais usuários. Deste modo, embora o acesso ao computador já não seja uma exceção no Brasil, ainda existem escolas que não possuem este tipo de equipamento. Além disso, sabe-se que mesmo as escolas que o tem, ainda é reduzido o número de docentes que estão capacitados para utilizá-lo.

No âmbito privado, observa-se o número reduzido de docentes que possuem computador em suas residências, o que demonstra a desigualdade em relação aos recursos monetários, que gera uma desigualdade em termos de acesso a recursos tecnológicos. Mesmo assim, os professores reconhecem a importância das novas tecnologias para o exercício de sua prática profissional.

Torna-se possível verificar também através da pesquisa, o número de professores que ouve diariamente música (55,1%) e de professores que estudam e tocam algum instrumento musical diariamente (8,3%). Entretanto, mais de dois terços desses nunca estudam ou tocam instrumentos musicais. Além disso, outros 33,1% disseram que compram CDs ou fitas cassete habitualmente e 14% declararam ter o hábito de gravar músicas.

Os dados trazidos e analisados nesta pesquisa não têm o objetivo de julgar os professores por suas opiniões e práticas. Ao contrário, esses são utilizados como forma de aproximação do campo cultural e, desta forma, do imaginário social dos mesmos.

O conceito de formação possui uma acepção particular, pensada como autoformação, estando ligada à vida e à experiência como nos mostra Larrosa (2004):

Àquilo que nos passa. Não o que passa, se não o que *nos* passa. Vivemos num mundo em que acontecem muitas coisas. Tudo o que sucede no mundo não é imediatamente acessível. Os livros e as obras de arte estão à nossa disposição como nunca estiveram antes. Nossa própria vida está cheia de acontecimentos. Mas, ao mesmo tempo, quase nada *nos* passa (p.136).

Entendo que a formação passa pela produção de subjetividade, pelos processos de subjetivação. A subjetividade advém de um conjunto de condições individuais e/ou sociais, sendo que podemos identificar instituições que permeiam os processos de subjetivação presentes na sociedade como a educação, a religião, a família, entre outros.

Neste sentido, acredito que a produção do sujeito passa por modos de existir e habitar no mundo. Ou seja, passa pela cultura. O processo de produção do ser professor, como nos mostra Oliveira (2000, p.17), passa assim a ser pensada “a partir dos devires, de agenciamentos que atravessam os sujeitos e configuram subjetividades”. Isto significa que os professores, enquanto sujeitos da cultura, encontram-se em constante formação, a qual se dá durante toda a sua existência e ocorre em lugares diversos.

Para além do próprio conceito de formação do ponto de vista da Educação, como algo que tem suas raízes na razão instrumental, entendo que esse está voltado para a produção de sentido (LARROSA, 2004). Tal conceito se traduz nos processos de singularização – na forma em que os sujeitos se apropriam de elementos da cultura, re-significando-os.

Deste modo, a análise das práticas culturais dos professores, torna possível uma aproximação com o campo do imaginário, na medida em que tais práticas revelam não apenas o consumo cultural, mas as escolhas e os desejos inseridos nas respostas dos sujeitos pesquisados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Parece-me que não apenas aqueles que se puseram a pensar e a escrever sobre educação têm algo a dizer aos educadores; ousadamente, diria que talvez aqueles que não explicitamente se debruçaram sobre a problemática educacional tenham mais a dizer que os educadores do que podemos imaginar. A razão disso? O inusitado. O imprevisível. O diferente. O que as idéias, os conceitos, as posições deste autor que, não tendo se colocado diretamente as questões com as quais lidamos, podem nos fazer pensar a partir de nossos próprios problemas (GALLO).

Este trabalho foi idealizado e realizado como forma de aproximação das práticas culturais dos professores de ensino fundamental e médio no Brasil, através da pesquisa sobre *O perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...*, entendendo que a produção do sujeito professor passa, necessariamente, pela produção de si.

Como forma de contribuição para a discussão sobre a formação docente é que me propus a pensar esse território a partir do entre-lugar da cultura. Deste modo, meu olhar voltou-se para a autoformação como um cuidado de si, como uma cultura de si.

Alguns dos autores com os quais dialoguei durante o percurso do trabalho, trouxeram contribuições de outras áreas do conhecimento, que não da educação, mas que, de alguma forma, têm algo a dizer sobre a mesma.

É deste modo que Homi Bhabha (2003), através do seu conceito de entre-lugar da cultura trouxe uma nova concepção. A cultura passa a ser entendida como o lugar da diferença, do hibridismo, da multiplicidade.

Alain Torraine (2006) trouxe a idéia da cultura como um novo paradigma, a partir da transformação da perspectiva política em econômica, o que faz com que surjam novas formas de subjetivação dos sujeitos. Entretanto, o que observei através das falas dos professores é que ainda existem resquícios do discurso baseado nas classes sociais, na medida em que os professores se autoclassificam como pobres, classe média ou classe média baixa. Isso demonstra que a mudança de paradigma ocorre de forma lenta e que, no caso da educação, trata-se de uma instituição em que o discurso das lutas de classe e a categorização a partir das mesmas ainda encontram-se presentes.

O sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2000/2006) contribuiu para a discussão sobre o papel do conhecimento e da cultura numa visão positiva em relação à contemporaneidade através da mudança de paradigma das ciências e, conseqüentemente, no que diz respeito à cultura. Esse autor apontou para outras formas de conhecimento que não apenas o científico, propondo uma nova visão do senso comum e refletindo sobre as resistências hegemônicas às culturas dominantes.

A formação docente inclui a discussão sobre o papel social do professor, na medida em que as transformações sociais e culturais modificam as relações com o conhecimento. Conseqüentemente o diálogo entre os professores e alunos é afetado de alguma forma, o que evidencia-se no discurso dos docentes. Aí se encontram incluídos os meios de comunicação e as novas tecnologias, as quais fazem emergir novas formas de apropriação do conhecimento. Ainda existe uma incompreensão por parte dos docentes sobre como utilizar tais elementos como suporte para a sua prática.

Não só a formação encontra-se em processo de transformação, mas o conhecimento de um modo geral, sendo que a forma com que nos relacionamos com o mesmo tem se modificado. Deste modo, a discussão sobre o tipo de formação ou mesmo o papel do professor é fundamental nesta reestruturação do conhecimento e da forma como este circula em nossa sociedade, pensado aí em sua dimensão ética e política.

Estamos diante de uma transformação de paradigmas, o que no campo do conhecimento nos desafia a pensar não mais as áreas de forma isolada, desfazendo-se assim os limites do conhecimento que a modernidade tratou de separar, investindo mais no domínio da interdisciplinaridade.

Além disso, a experiência enquanto aquilo que nos passa e não o que se passa (LARROSA, 2004) vem mostrar que o acesso às mais diversas formas da cultura não pressupõe experiência. Ao mesmo tempo, verifiquei a partir da análise documental sobre as práticas culturais dos professores que o acesso a determinados elementos relacionados pela pesquisa são restritos em função do baixo poder econômico ou em função da dificuldade de acesso dos docentes aos locais indicados.

Isso mostra que ocorreu um processo de empobrecimento da categoria docente no decorrer da história do Brasil. Tal processo fica evidente onde, na pesquisa realizada pelo INEP, aparece que os professores das escolas particulares apresentam um maior índice de frequência aos eventos culturais em relação aos professores das escolas públicas.

Como consequência desse processo verifica-se que alguns professores trabalham em mais de uma escola, como forma de aumentar a renda familiar. Isso faz com que o tempo disponível para si fique reduzido.

Deste modo é que a reflexão sobre cultura e educação inclui a dimensão sócio-econômica, através da criação de políticas públicas que permitam um maior acesso dos docentes às diversas formas de cultura.

O estudo sobre o perfil dos professores demonstrou a importância de se conhecer em que condições os professores se encontram no Brasil e como lidam com as dificuldades do cotidiano. Neste sentido, é interessante notar que mesmo com as dificuldades em termos salariais ou por falta de condições de trabalho a maioria dos docentes, segundo a pesquisa do INEP, não trocaria a docência por outra profissão.

No que concerne às preferências culturais dos professores, de um modo geral, os gostos revelam o que se encontra no imaginário e nas práticas da população brasileira. Isto fica evidente no gosto pela música popular brasileira, rock nacional, pagode e forró. No interesse pela literatura de ficção, auto-ajuda e livros religiosos. E na preferência de atividades de lazer como a TV e o rádio.

Em relação à literatura, chamou a atenção o grande índice de docentes que indicam as revistas e livros científicos. Isso demonstra que os professores se ocupam da própria profissão. Segundo Fanfani (2007), existe ainda uma relação entre a idade e o interesse pelos temas de formação. Para este, o que explica tal diferença é que os mais jovens encontram mais necessidade de recorrerem ao saber escrito para resolver os problemas da profissão.

A pesquisa revelou também o vínculo dos professores com a profissão. Por um lado, destacaram-se as atividades ligadas à formação, mas por outro, é significativo o número de docentes que nunca buscam tais atividades – seminários, palestras, jornadas, congressos. Isso mostra que o incentivo em termos salariais e de carreira é o que move os docentes em relação à formação continuada.

Alguns dados relativos à percepção dos professores foram utilizados no trabalho como forma de aproximação do imaginário social dos docentes. Os comportamentos não diferem da opinião da população em geral. O que chama a atenção é o fato de que a Escola como uma instituição social está imersa em um discurso da inclusão da diferença e o que a pesquisa traz é um grande índice de rejeição ou indiferença a classes que são estigmatizadas socialmente como homossexuais, prostitutas e ex-presidiários.

A discussão sobre cultura neste trabalho foi apresentada a fim de analisar a legitimidade (alta cultura) ou ilegitimidade (subcultura, a simples diversão). Isso se revela no momento em que os docentes são questionados quanto às preferências sobre os programas de TV, onde o maior interesse é por noticiários e documentários. Neste sentido, a hipótese é de que os docentes queiram ser reconhecidos como intelectuais e, por esta razão não revelam sua preferência por programas como novelas ou minisséries.

A cultura neste trabalho foi abordada como cultura de si, utilizando o conceito de Michel Foucault. Esse trouxe a possibilidade de entendimento da cultura dos professores como construção subjetiva, a partir da qual os mesmos se estruturam como sujeitos na cultura. O princípio da cultura de si seria a necessidade de se ter cuidados consigo mesmo.

O que foi possível perceber da análise documental da pesquisa sobre o perfil dos professores brasileiros é que as condições de trabalho dos mesmos acabam por limitar as relações de si para consigo. Ou seja, o fato de se ocuparem do trabalho, mesmo no tempo que deveria ser destinado a eles, torna-se um

empecilho para se ter cuidados consigo. Isso não significa que o cuidado de si não seja exercido. O que ocorre é que o mesmo passa a ser exercido para o outro e como renúncia de si.

O fato de o cristianismo ter pregado a renúncia de si como forma de salvação faz com que os sujeitos renunciem ao cuidado de si. Isso é evidente no discurso dos professores e mostra que um dos princípios da educação encontra-se ligado à doação.

A contribuição do cuidado de si para a discussão da formação docente encontra-se justamente no sentido do que o próprio Foucault estabeleceu - cuidar de si para cuidar do outro. Governar a si para governar o outro. Cuidar-se como professor para ter cuidados com o aluno.

## 8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, Ada. **El mundo interior de los enseñantes**. Barcelona: Gedisa, 1982.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. In: **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar.1994.

ANTUNES, Helenise S., OLIVEIRA, Valeska F. e BARCELOS, Valdo Hermes de L. Imaginário, representações sociais e formação de professores (as): entre saberes e fazeres pedagógicos. In: **Educação. Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, v.29, n 2, 2004.

ARRUDA, Ângela. As representações sociais: desafios de pesquisa. In: **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis: EDUFSC. Especial Temática. P.09-23, 2002.

BARCELOS, Valdo. Navegando e traçando mapas: uma contribuição à pesquisa em educação ambiental. In: Galliazzi, M.C.; Vicete, J. (Orgas.) **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005

\_\_\_\_\_. Paradoxos do humano – labirintos da liberdade em Octávio Paz. In: Anais das 4<sup>AS</sup>. Conferências Internacionais de Epistemologia e Filosofia “**Sócrates, Octávio Paz, Michel Serres, José Saramago: Século XXI O desafio Socrático – Como Devir Humano, Uno e Múltiplos**”. Lisboa: Piaget, 2005.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG Editora, 2003.

BIRMAN, Joel. Subjetividade, contemporaneidade e educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRANDÃO, Carlos R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BOAL, Augusto. **Hamlet e o filho do padeiro: memórias imaginadas**. São Paulo/Rio de Janeiro: Record, 2000.

BRUNER, Jerome. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

CALLIGARIS, Contardo. **Cartas a um jovem terapeuta**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CASTORIADIS, Cornelius.; BENDICT, D.C. **Da Ecologia à autonomia**. Lisboa: Centelha, 1981.

\_\_\_\_\_ **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

COLOM, Antoni J. **A (des)construção do conhecimento pedagógico: Novas perspectivas para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

\_\_\_\_\_ e Claire Parnet. Una entrevista, Qué es? Para qué sirve? In: DELEUZE, Gilles e Claire Parnet. **Diálogos**. Valencia: Pre-Textos, 1997.

DENNING, Michel. **A cultura na era dos três mundos**. São Paulo: Francis, 2005.

ESTEVE, Manoel J. **O Mal-Estar Docente**. Bauru: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 1999.

FANFANI, Emilio T. **La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_ **A história da Sexualidade: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_ **Tecnologias del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós, 1995.

\_\_\_\_ **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

\_\_\_\_ **Hermeneutica del sujeto.** Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREUD, Sigmund. Análise Terminável e Interminável. In: **Moisés e o Monoteísmo, Esboço de Psicanálise e Outros Trabalhos.** Obras Completas. Volume XXIII. (1937-1939) Rio de Janeiro: Imago, 1ª ed.1975.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARCÍA, Carlos M. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont. Ensinar: Ofício Estável, Identidade Profissional Vacilante. In: Gauthier, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético.** São Paulo: Ed. 34, 1993.

\_\_\_\_; ROLNIK, Sueli. **Cartografias do desejo.** Petrópolis: Vozes, 1996.

HELL, Victor. **A idéia de cultura.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HERMAN, Nadja. Hermenêutica, Linguagem e Educação. In: TREVISAN, Amarildo Luiz e ROSSATO, Noeli Dutra (Orgs.) **Filosofia e Educação: Confluências.** Santa Maria: FACOS – UFSM, 2005.

IMBERNÓN, F. (Org.). **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução à Epistemologia da Psicologia.** São Paulo: Letras &

Letras, 1995.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C. de e ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador: EIPUCRS/ EDUNEB, 2006.

KIRST, Patrícia G. Redes do Olhar. In: FONSECA, Tânia e KIRST, Patrícia G (Orgs.) **Cartografias e Devires: A Construção do Presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: ArtMed. 2006.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Campinas. Revista Brasileira de Educação, N°19, Jan/Abr, p.20-29, 2002.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias das suas vidas. In: **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e Estética da Existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

OLIVEIRA, Valeska F. de. A Formação de Professores Revisa os Repertórios Guardados na Memória. In: OLIVEIRA, Valeska F. de (Org.) **Imagens de Professor: Significações do Trabalho Docente**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2000.

PEREIRA, Marcos V. Subjetividade e Memória: Algumas Considerações Sobre Formação e Autoformação. In: OLIVEIRA, Valeska F. de (Org.) **Imagens de Professor: Significações do Trabalho Docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

PERES, Lúcia V. Os caminhos e os Desassossegos no Tornar-se Professor(a). In: OLIVEIRA, Valeska F. de (Org.). **Narrativas e Saberes Docentes**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PESAVENTO, Sandra. Imaginário, civilização e cultura para o século XXI. In: Zero Hora. Segundo Caderno. P. 04 e 05, 2002.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. São Paulo. Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_ Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de e SANTOS, Edmilson Santos dos. **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

\_\_\_\_\_ **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHNITMAN, Dora Fried. Introdução: Ciência, Cultura e Subjetividade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos Paradigmas: Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRIEN, Jacques e TERRIEN, Ângela. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Mímesis e Razão Comunicativa**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

UNESCO. **O Perfil dos Professores: o que fazem, o que pensam, o que almejam**  
- /Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

WILKE, Valéria C. L. Memória-Esquecimento: Nietzsche e Benjamin. In FEITOSA, C.  
e BARRENECHEA, M. A. (Orgs.) **Assim falou Nietzsche II: Memória, Tragédia e  
Cultura**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.