



**REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DAMÁSIA SULINA DO NASCIMENTO

**FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
elementos para uma crítica de programas de formação inicial e continuada**

Belém - Pará

2017

DAMASIA SULINA DO NASCIMENTO

**FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
elementos para uma crítica de programas de formação inicial e continuada**

Dissertação submetida à apreciação da Banca Examinadora com vistas à obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará.
Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliana da Silva Felipe

Belém - Pará

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

NASCIMENTO, Damásia Sulina

FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: elementos para uma crítica de programas de formação inicial e continuada. / Damásia Sulina NASCIMENTO. — 2017
161 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

Orientação: Profa. Dra. Eliana da Silva FELIPE

1. Formação cultural. 2. Formação inicial e continuada. 3. Práticas culturais. 4. Perspectivas culturais. I. FELIPE, Eliana da Silva, *orient.* II. Título

DAMASIA SULINA DO NASCIMENTO

FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: elementos para uma crítica de programas de formação inicial e continuada

Texto apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED, do Instituto de Educação – ICED, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Pedagógicas.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr.^a Eliana da Silva Felipe (Orientadora)

Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof. Dr Waldir Ferreira de Abreu (Avaliador Interno)

Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof. Dr.^a Tania Regina Lobato dos Santos (Avaliadora Externa)

Universidade do Estado do Pará - UEPA

Dedico este trabalho a todas as minhas professoras e a todos os meus professores os quais me ajudaram na minha caminhada acadêmica, desde a pré-escola até a pós-graduação: sou-lhes eternamente grata e honrada pelo pedacinho de cada um de vocês que ficou em mim.

Aos meus pais que, além de proverem meu sustento dentro de suas possibilidades, conduziram-me para que eu acreditasse em mim e para que eu fosse uma pessoa de caráter e sensível a dor e a necessidade do outro. AMO-OS COM TODAS AS MINHAS FORÇAS!

A todas as Professoras e a todos os Professores da Educação Básica das escolas públicas do nosso país que sonham um amanhã possível e igualitário para todas e todos.

AGRADECIMENTOS

À minha querida, intelectual, dedicada e respeitosa orientadora Prof.^a Dr.^a Eliana da Silva Felipe, por sonhar esse sonho comigo de mãos dadas até o fim e por compreender o meu processo, sempre com serenidade e seriedade. Todas as nossas gargalhadas, somadas aos autores que lemos, transformaram-se em aprendizagens acadêmicas e de vida. Mulher forte, de luta, de sonhos, de integridade, de respeito, de mansidão, de carinho, de afeto, de luz. Suas marcas ficaram em mim.

Aos queridos, competentes e intelectuais, professora Dr.^a Tânia Regina Lobato dos Santos e professor Dr Waldir Ferreira de Abreu, por aceitarem nosso convite para participar da banca avaliadora deste relatório de pesquisa e pelas contribuições valiosas para a qualidade do texto que construímos.

Queridíssima Mestra Dr.^a Arlete Maria Monte de Camargo, sua intelectualidade, sua humanidade e sua doçura fizeram toda a diferença na minha formação desde a graduação. Sou muito feliz em reencontrá-la na pós graduação. Sou honrada em ter sido sua aluna outra vez. Você é inspiração para mim e para muitos.

À minha prima Nilzineide Silva e à Valéria Nepomuceno, mulheres que me ajudaram a ser mãe e dona de casa. Dedico a ambas meu respeito e gratidão por terem cuidado dos meus filhos como se fossem seus e por sempre me dizerem, com afeto e carinho: - Vai, Damásia, estudar! Esse sonho vocês duas dividiram comigo. Vocês foram imprescindíveis para que eu chegasse até aqui. Que o meu desejo por uma educação de qualidade para todas e todos alcance os filhos e os netos de vocês.

Aos meus tesouros Alice e João Guilherme com vocês eu aprendi a ser mãe. Com vocês, senti a minha alma cheia de amor e gratidão e o meu coração palpitando fora de mim. Por vocês e com vocês, mamãe está feliz. Assim como este relatório de pesquisa, vocês são a realização de um sonho. Mamãe os ama até o infinito.

Ao companheiro e esposo Gerbson Nascimento pelo cuidado com nossas crianças, por ter assumido nossa casa e por ter feito sua agenda de acordo com a minha. Sua parceria foi imprescindível. Grata!

Aos meus pais Raimundo Nonato Lisboa do Nascimento (nossa estrela e nosso anjo que nos acompanha lá do céu) e Francisca Cláudia Sulino do Nascimento, a vocês todo meu amor e gratidão por darem seu melhor, dentro de suas possibilidades financeiras e de conhecimento, para que eu fosse uma mulher dedicada, responsável,

estudante, profissional, mãe, amiga, gente. Sei que minha felicidade também é a de vocês e neste momento estamos todos felizes com essa coroação que é nossa.

Meus amados irmãos e cunhados Maria Nazaré e Manoel José, Denilze, Denilson Nonato e Marcia, Debison e Silvia, grata sou pelo amor, pelos ensinamentos, pelos sonhos e pelos dias que compartilhamos juntos nesta vida terrena.

Aos meus amados sobrinhos Helenk, Héliida, Glenda e Davi, nossa vida e nossa família está completa com vocês. E aos meus afilhados que muito amo Igor, Denis, Denison (nossa estrelinha que brilha no céu), Nicolás e Pedro Henrique amo-os, filhos dados pelo Pai. Todo o amor de Deus e os encaminhamentos do Espírito Santo à vocês.

Aos meus sogros Graça e Edison e ao cunhado Gerson, muito obrigada pelas orações e pelo afeto.

À minha vizinha Maria que, com toda sua sabedoria, presenteia-nos com sua força, sorriso e nos encanta com seu amor e suas piadas.

Aos meus tios em especial à Maria, Dodô, Diti, Zé e Fátima que muito nos amam como aos seus filhos e torcem muito por todos os seus sobrinhos.

Aos meus primos, em especial Meire, Livramento, Ana Flávia, Tatiana e Leandro, por nos quererem com carinho de irmãos, por torcerem e rezarem por mim e por sempre dedicarem amor a nós.

Ao PPGED UFPA que recebeu-me na condição de estudante advinda como profissional do chão da educação pública superior de nosso estado e por aceitar meus colegas na mesma condição que eu. Tenho certeza de que os contextos da educação básica e superior que recebem os egressos deste programa de pós graduação jamais serão os mesmos, pois levamos conosco a reflexão teórica a partir das múltiplas significações e dimensões acerca da educação ampliadas em calorosos debates e leituras vividos e compartilhados aqui.

Aos queridos professores do PPGED Dr.^a Arlete Camargo, Dr.^a Sonia Regina Teixeira, Dr.^a Dalva Valente, Dr.^a Rosana Gemaque, Dr. Benedito Valente, Dr.^a Olgaíses Maués, Dr.^a Eliana Felipe, pelos debates que proporcionaram em nossas aulas e pelas indagações que deixaram em nós que muito contribuirão para nosso crescimento intelectual e profissional.

Ao queridíssimo professor Dr Salomão Hage, seu carinho e palavras são sempre muito oportunos. Você acreditou em mim desde a graduação. Carrego comigo marcas suas.

Ao colegiado do PPGED por se assumir e se fazer democrático. Foi muito

importante para minha formação ter participado como membro da representação estudantil nos anos de 2015 e 2016.

Aos servidores do PPGED por sua presteza e auxílio sempre que necessitamos.

Às PROPESP e PROGESP/UEPA pela licença parcial e bolsa para a realização dessa pesquisa.

Aos amigos que a UEPA me presenteou Rodrigo Erasmo Conceição, Gisley Conceição, Elielson Figueiredo, Suzanny Silva e Eliete Solano pessoas queridas que sempre torceram por mim e me incentivaram na caminhada acadêmica e na vida. Gratíssima pela amizade e respeito de vocês comigo e com os meus.

Minha história como assessora pedagógica iniciou com vocês na UEPA Vigia e todos vibraram comigo quando da aprovação neste curso de Mestrado no PPGED UFPA, por isso todos são parte dessa história. Minha gratidão e amizade eternamente a todos vocês meus queridos amigos Carlos Nazareno, Alcione, Ediane, Ariilson, Telma, Nelma, Marcio Santos, Marcio Andrey, Eliete, Lia Almeida, Antoniete, Ivan (*In memorian*), Nil, Marcio Brito, José, Benedito, Cláudio, Dinho, Reinaldo, Simone, Simone Piedade, Marleson (*In memorian*) e Antonio.

À UEPA – *Campus* de Vigia, a PROGRAD/DDE e ao CCSE da UEPA, nas pessoas dos professores Emerson Vale, Ana Conceição, Lana Macedo, Anderson Maia e Jairo Silva, por aceitarem minha contribuição como servidora desta universidade, por acreditarem no meu trabalho e me incentivarem durante esta produção acadêmica, minha gratidão a todos vocês.

À minha atual chefia imediata na pessoa da Prof.^a Fátima Maria Santos, coordenadora da CAOP/CCSE/UEPA, por me receber com tanto carinho e respeito e, principalmente, por toda a nossa equipe, Flávia, Annalia, Madson e Luís Eduardo pelas palavras de incentivo, por abraçarem-me e ajudarem-me nos momentos finais quando este fim ainda parecia distante.

Meus agradecimentos especiais aos servidores do ICED/UFPA que, na medida do possível, sempre nos ajudaram com gentileza, presteza e carinho. Sempre vou me sentir estudante diante de vocês, queridos.

Todo o meu carinho aos nossos colegas aprovados no processo seletivo do PPGED em 2015 para o mestrado: Alexandre, Antonia Vanessa, Ana Paula, Flavia, Ivys, José, Josilene Quaresma, Lívia, Marcia, Marcia Gemaque, Michelle, Rafael, Rosileide e Amanda.

À amiga querida Kelly Kátia, você me fez sentir que as pessoas se encontram

com propósitos que não são os pensados por nós mas por uma força superior que nos une. Mesmo em meio a toda a tribulação que sua vida passava você estava presente em meus dias e quando eu achava que as forças me faltam você estava “segurando na minha mão” e SEMPRE tinha uma palavra amiga que alimentava meu espírito. Sua força fez-se minha muitas vezes. Jamais esquecerei!!!! E guarde um lugar para nós em Cuiabá.

Por acreditarem nas pessoas, na luta estudantil e por uma educação de qualidade, meu carinho e respeito a Joana Machado e Gisely Ribeiro. Tudo o que vivemos nesses anos foi para além da minha formação acadêmica e política. Onde quer que estejamos, nossa amizade será para sempre.

À amada Ivone Cabral por sua ajuda e sensibilidade para que eu, candidata, pudesse realizar a prova do processo seletivo e por aquela fotografia com meu João Guilherme que está registrada na minha alma. E à outra irmã Cabral, Conceição, pelo carinho e cuidado comigo quando meus dias foram sombrios durante este curso. Por ambas tenho afeto e admiração.

Aos Sujeitos da pesquisa que contribuíram sobremaneira para que este trabalho se realizasse. Desejo muitas concretizações na profissão e na vida de todos vocês.

Minhas companheiras de orientação: Josilene Quaresma chegamos ao final vivas e de mãos dadas do início ao fim, pois fomos parceiras incansáveis dessa jornada. Michelle Silva e Edna Cardoso, pela parceria, aprendizagens e orientação divididas.

Minhas amigas Pavulagens Dorilene Melo (devo muito a você), Marlucy Aragão, Socorro e Sheila Alves, vocês foram meu amuleto da sorte para entrar neste PPGED. Quando me aceitaram neste grupo eu ainda estava tentando aprovação e vocês acreditaram em mim. Sou-lhes ETERNAMENTE grata pelo incentivo, acolhida e carinho.

O *Bora Estudar* foi espaço de incentivo à pesquisa, de troca de conhecimento, de desabafo, de compreensão e de amor. Aos componentes e meus amigos para toda a vida Flavia Nascimento, Marcia Gemaque e Rafael Martins sempre estarei a disposição para o que precisarem e continuaremos nos incentivando na estrada da vida.

Danielle Mendes e Hamanda Pontes vocês foram imprescindíveis para que eu pudesse dividir meu tempo para desenvolver o trabalho que me competia na DDE/PROGRAD e para cumprir com minha jornada acadêmica. Sou grata a vocês por toda a contribuição e pelo carinho que nos uniu.

Alan Junior Gomes, sua contribuição para a parte operacional deste trabalho foi

imensurável. Conte sempre comigo. Meu muito obrigada!

Aos queridos Sr. Felix, Ana, Bia e Diego pela consideração e pelo cuidado comigo. Este carinho vem desde a graduação. Foi importantíssimo o papel de vocês nesta caminhada quando eu precisava recarregar as energias e de impressões dos materiais para os estudos.

Aos queridos servidores da Biblioteca do CCBS/UEPA pela acolhida, companheirismo e respeito comigo e com meus amigos quando precisamos usar este espaço público de educação.

Às minhas vizinhas Doralice, Ângela, Ana Paula e Maíra por me auxiliarem e socorrerem no cuidado com as crianças quando eu precisava estudar e trabalhar.

Aos amigos Rosa e Zequinha suas palavras amigas e suas orações sempre chegaram até meu coração com muito carinho e amor. Vocês são pessoas lindas e do bem que queremos para sempre perto de nós.

Aos amados amigos que fiz em Vigia, muito grata sou por tudo o que fizeram por mim e por minha família para meu bem estar e para que eu pudesse estudar e trabalhar. Vocês são a família do coração: Ana, Marcos, Jéssica, Alex e Flavinha.

Minhas amigas irmãs Aldinéia Maia, Graça Schuartz, Michele Santa Rosa e Milena Monteiro, minha eterna equipe da graduação que eu trouxe para a vida. Vocês deixaram um pedacinho de cada uma de vocês em mim. Mesmo distante fisicamente, algumas vezes, vocês têm morada no meu coração por tudo o que fazem hoje e fizeram por mim nos tempos mais difíceis na graduação. Cada uma de vocês me ajudou a concluir nosso amado curso com amor e respeito. Este mestrado tem a mão de cada uma de vocês. GRATIDÃO!!!!!!

Meus agradecimentos especiais, com muito afeto, carinho e respeito, a todos os nossos colegas de profissão aprovados no vestibular de 1998, no curso de Pedagogia da UFPA e a todos os demais colegas que conheci na nossa linda caminhada acadêmica da graduação. Cada um de vocês foi imprescindível para eu chegar aqui.

Aos amigos Anízia, Ana Tayara, Katiany, Núbia, Valdeíse, Luciene, Ocimar, Alessandro Ricardo, Dionéia, Daniele, Márcia Marques, por suas amizades sinceras e nesta vida corrida estamos sempre perto, ligados pelo amor de Deus e por nossa amizade que dura anos e anos. Todos vocês são parceiros para a vida toda.

Aos meus amigos que fazem o CME-Ananindeua/PA, tenho muito afeto por vocês. Essa história é nossa. Obrigada pela convivência de aprendizagens.

Aos meus eternos amigos do Universo Zelinha, Olivana, Adriano, Daniella,

Monica, Selma, Danielle Mabel que estão sempre perto de mim e me incentivando com palavras amorosas e com muito, muito carinho e amizade.

Aos queridos Pedro e Tamy, parceiros das inúmeras tardes e noites nas salas de estudos da biblioteca da Unama. Quando o silêncio vale mais que mil palavras, somente a presença de vocês, na sala de estudos individual ou de grupo, já me acalentava e me fazia companhia. Grata pelo carinho!!!

Foram tantas pessoas que contribuíram para eu chegar até aqui. Meus agradecimentos àqueles que direta ou indiretamente contribuíram e torceram por mim.

Aos Anjos de Luz que me guiam e guardam. Ao Grande Arquiteto do Universo que me ilumina, alimentando-me com força e coragem, e faz de mim instrumento de paz e amor. Tenho absoluta certeza que tudo foi guiado e conduzido por suas mãos, por isso, cheguei até aqui. **TODA A MINHA SERVA GRATIDÃO!**

EPÍGRAFE

*Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida*

(Milton Nascimento e Fernando Brant, 1978)

RESUMO

A presente pesquisa está inserida na linha “Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/ UFPA. Pretendeu compreender como a formação inicial e continuada contribuiu para a formação cultural de professores da educação básica a partir do Plano Nacional de Formação de Professores - Parfor os quais também foram cursistas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic. Seu objetivo geral foi analisar como a formação cultural de professores da educação básica tem se constituído nos processos de formação inicial e continuada. A partir de tal análise, buscamos identificar nas pesquisas acadêmicas e na legislação brasileira as concepções existentes referentes à formação cultural de professores, inventariar práticas culturais mais recorrentes nos cursos de formação inicial e continuada e o seu papel na elevação cultural dos professores, além de investigar que práticas culturais na formação inicial e continuada, sob a perspectiva dos professores, mais contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo na modalidade pesquisa de campo, a qual compreendeu quatro etapas: 1) Coleta de material bibliográfico, 2) Levantamento documental, 3) Pesquisa de campo a partir da aplicação de questionário e da realização de entrevista semiestruturada e 4) tratamento dos dados a partir da análise de conteúdo. O aporte teórico baseou-se em autores como Carvalho (2009), Cruz (2008) Araújo (2012a), Leão (2009), Bigaton (2005), Caldeira (2008), Souza (2015), Williams (2000), Brandão (2002), Araújo (2012b), Forquin (1993), Leontiev (1978), Bourdieu e Champagne (1998), Sacristán (2002), entre outros. Os resultados da presente pesquisa permitem compreender que apesar de não estarem em condições de escolha dos modelos e concepções de formação, é perceptível que os programas de formação afetam, sob várias perspectivas, a vida e o trabalho dos professores. Tais transformações se dão no âmbito cultural, pessoal e profissional, com interfaces entre um e outro.

PALAVRAS-CHAVE: Formação cultural; formação inicial e continuada; práticas culturais; perspectivas culturais.

ABSTRACT

The present research is inserted in the line "Teacher training, teaching work, theories and educational practices", of the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Pará - PPGED / UFPA. It aimed to understand how the initial and continued formation contributed to the cultural formation of teachers of basic education from the National Teacher Training Plan - Parfor which were also students of the National Pact for Literacy in the Right Age - Pnaic. Its general objective was to analyze how the cultural formation of teachers of basic education has been constituted in the processes of initial and continuous formation. From this analysis, we seek to identify in existing academic research and Brazilian legislation the existing conceptions regarding the cultural formation of teachers, to record cultural practices more recurrent in the initial and continuing training courses and their role in the cultural elevation of teachers, besides investigating that cultural practices in initial and continuing education, from the perspective of teachers, more contributed to their personal and professional development. It is a qualitative research in the field research modality, which comprised four stages: 1) Collection of bibliographical material, 2) Documentation survey, 3) Field research from the application of questionnaire and the accomplishment of semi-structured interview and 4) data processing from the content analysis. Theoretical contribution was based on authors such as Carvalho (2009), Cruz (2008), Araújo (2012a), Leão (2009), Bigaton (2005), Caldeira (2008), Souza (2015), Williams (2002), Araújo (2012b), Forquin (1993), Leontiev (1978), Bourdieu and Champagne (1998), Sacristán (2002), among others. The results of this research allow us to understand that although they are not in a position to choose the models and conceptions of formation, it is noticeable that the training programs affect, from various perspectives, the life and the work of the teachers. Such transformations occur in the cultural, personal and professional, with interfaces between one and the other.

KEY WORDS: Cultural training; initial and continuing training; cultural practices; cultural perspectives

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Quantidade de trabalhos nas diferentes linhas de pesquisa por década | 24 |
| Figura 1 – Principais programas de Formação de Professores apoiados pelas CAPES.. | 73 |
| Gráfico 1 - Distribuição dos docentes que atuam na educação básica por nível de escolaridade – Brasil 2016 | 75 |
| Gráfico 2 – Quanto ao sexo | 92 |
| Gráfico 3 – Sua idade está entre | 93 |
| Gráfico 4: Trabalho remunerado | 95 |
| Gráfico 5 – Tempo de exercício no magistério | 100 |
| Quadro 2 – Práticas de Lazer: Das alternativas abaixo, indique as práticas culturais mais frequentes e a frequência com que ocorrem | 104 |
| Gráfico 6 – A utilização da Internet no celular | 109 |
| Gráfico 7 – A contribuição do Pnaic para a formação cultural dos professores | 112 |
| Gráfico 8 – A contribuição do Parfor para a formação cultural dos professores | 113 |

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos ofertados pelo Parfor – UFPA de 2009 até 2016 76

Tabela 2 – Faixa de renda familiar segundo a proporção de professores 98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

FAED – Faculdade de Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

GESTRADO - Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICED – Instituto de Ciências da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Educação Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PACTO – Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa

PAR – Plano de Ações Articuladas

Parfor – Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Pnaic – Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPGED – Programa de Pós Graduação em Educação

PUC/Campinas – Pontifícia Universidade Católica Campinas

PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica Rio Grande do Sul

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica São Paulo

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TALIS - Teaching and Learning International Survey

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 21 |
| 1.1 Motivações pessoais e trajetória | 21 |
| 1.2 As produções acerca do objeto: em busca de um percurso novo | 23 |
| 1.3 Delimitação do problema e objetivos da pesquisa | 28 |
| 1.4 A trajetória metodológica que seguiremos | 28 |
| 1.5 Os informantes da pesquisa | 33 |
| 1.6 Exposição da pesquisa | 35 |
| | |
| 2 CULTURA E FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E BASES LEGAIS | 36 |
| 2.1 Cultura: um conceito polissêmico | 36 |
| 2.2 O debate sobre a Formação Cultural de Professores nas pesquisas na área de educação | 45 |
| 2.3 Bases legais sobre a Formação Cultural de Professores | 54 |
| 2.4 Confluências entre Cultura e Educação na Formação Cultural de Professores. | 59 |
| 2.5 Análise do cenário educacional brasileiro sobre os programas de formação inicial e continuada | 65 |
| 2.5.1 A conjuntura do Plano Nacional de Formação de Professores | 71 |
| 2.5.2 A conjuntura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa..... | 79 |
| | |
| 3 PRÁTICAS CULTURAIS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 87 |
| 3.1 Perfil dos informantes | 87 |
| 3.1.1 Características dos professores investigados | 91 |
| 3.1.1.1 Aspectos pessoais e sociais | 91 |
| 3.1.1.2 Aspectos socioeconômicos | 95 |
| 3.1.1.3 Aspectos profissionais | 99 |
| 3.1.2 Práticas culturais dos professores | 101 |
| 3.1.2.1 Práticas de lazer | 101 |
| 3.1.2.2 Práticas de leitura | 106 |
| 3.1.2.3 Práticas envolvendo tecnologias comunicacionais e informacionais | 107 |
| | |
| 4 PRÁTICAS CULTURAIS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES | 111 |
| 4.1 Perspectiva sociocultural | 111 |
| 4.2 Perspectiva Pedagógica | 117 |
| 4.3 As contribuições dos programas: uma análise crítica | 124 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 129 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 136 |
| APÊNDICE A | 146 |
| APÊNDICE B | 157 |
| APÊNDICE C | 159 |

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/ UFPA, na linha “Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais”, tem como título “A FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: elementos para uma crítica de programas de formação inicial e continuada”, analisa como a formação cultural de professores da educação básica tem se constituído nos processos de formação inicial e continuada de professores.

1.1 Motivações pessoais e trajetória

Nossa experiência e atuação no campo da formação inicial de professores e a participação como estudante de Pós – Graduação no programa de Educação - PPGED/UFPA, na Linha de Formação de Professores, Trabalho docente, Teorias e Práticas Educacionais, tem nos motivado a refletirmos sobre a formação inicial e continuada, bem como o papel do professor diante de tantas exigências da sociedade para o trabalho desse profissional, sobretudo diante de um cenário de diversas configurações e mudanças sobre a formação e atuação profissional.

Por conseguinte, sentimo-nos impulsionados a realizar esse trabalho de pesquisa com a intenção de estimular a reflexão relacionada à formação cultural de professores tendo em vista que, tem-se tratado acerca da questão muito timidamente no campo das produções acadêmicas, o que é evidentemente apontado nas pesquisas produzidas nos últimos anos. Nossa análise paira sobre o fato de que muito ainda se tem que investigar sobre a formação cultural de professores para muitos grupos de sujeitos, os quais são partícipes dos diversos cursos de licenciatura, em se tratando do campo da educação.

O interesse em pesquisar o objeto surgiu do diálogo com nossa orientadora para a composição do nosso projeto. Juntou-se ao desejo de investigar acerca da formação de professores a nossa experiência profissional (tendo em vista que já atuamos na condição de professora das séries iniciais, como alfabetizadora, como coordenadora local do Plano Nacional de Formação de Professores - Parfor e, atualmente, fazemos parte do quadro de assessores pedagógicos de uma universidade pública, atuando diretamente com a formação inicial) e o fato de fazermos parte da linha de pesquisa *Formação de*

professores, trabalho docente, teorias e práticas pedagógicas, no PPGED/UFPA.

Em nossas análises sobre a produção acerca da formação cultural de professores identificamos que

Os estudos mais recentes dos pós-graduandos revelam uma intenção de dar voz ao professor e de conhecer melhor o seu fazer docente. Pode-se, no entanto, indagar: investigar as opiniões, representações, saberes e práticas do professor, para quê? Para constatar o que eles pensam, dizem, sentem, fazem? Não seria isso muito pouco? Parece importante ir muito além, procurar entender o contexto de produção desses depoimentos e práticas. (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Dessa maneira, sentimo-nos instigados a inquirir sobre a formação cultural dos professores uma vez que compreendemos ser de suma importância que essa formação aconteça, não somente a partir da necessidade do professor como profissional, mas como e o que esse profissional pode oferecer além do que é proposto pela legislação e/ou pelo projeto político pedagógico da escola, no que se refere a conhecimento de mundo, a conhecimentos outros que estão para além do que pensam e propõem as reformas curriculares, ou seja, uma formação cultural para a cidadania.

Temos a compreensão de que é essa formação que dará base para que o professor possa, ao lado dos conteúdos curriculares, transmitir e socializar conhecimentos necessários à convivência social, no intuito de que os alunos entendam, compreendam e vivam num mundo de cultura, num mundo no qual as diversidades culturais se encontrem, que se assemelhem e que se distingam.

Para nos ajudar a refletir sobre tais questões, Charlot (2006) afirma que devemos levar em consideração o que é avaliado como mais específico no campo da educação. O autor argumenta que a educação é processo de tripla articulação, ou seja, trata-se de um processo de humanização, de singularização-objetivação e de socialização e entrada numa cultura. Neste sentido, necessitamos considerar o fato de que a educação, por si só, não conseguirá promover conhecimento, nem tão pouco aprendizagem que auxiliem o educando a conhecer o mundo e a mostrar que este é parte constitutiva de uma sociedade. Por isso, o importante papel que é ser sujeito de uma sociedade a partir do entendimento de que sua entrada numa cultura o é em detrimento do papel que a socialização e a humanização cumprem diante da constituição do sujeito em sociedade.

Assim, por compreendermos que há necessidade de se trabalhar na escola conhecimentos significativos, aqueles que ligam saberes, realidades e contextos, junto aos alunos, e por acreditarmos que estamos imersos em um mundo de cultura, trazemos aqui a reflexão de Brandão, quando nos afirma que:

Aquilo através do que se lê; aquilo com que os homens trocam entre si, nas trilhas difíceis da vida em sociedade, as mensagens e os significados, que tornam, ao mesmo tempo, tal vida, social, e a deles, humana. Isto é, vivida *como e através* da cultura. (BRANDÃO, 2002, p. 13).

A cultura é inseparável da educação. É papel das escolas da educação básica inserir os alunos no mundo da cultura e promover a aquisição de conhecimentos necessários à construção da sua história de vida e à sua inserção na diversidade das experiências culturais do seu povo. Daí atenção necessária que deve ser dada à formação inicial e continuada dos professores que atuam nessa etapa de escolarização, uma vez que a legislação educacional brasileira, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394/1996, determina em seu artigo 1º que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Portanto, a formação cultural dos sujeitos, tanto alunos quanto professores, necessita ser estimulada. A escola pode ser um espaço no qual se desenvolvam ações com as mais variadas formas de manifestação cultural. Nesse sentido, como afirma Mendonça (2010, p. 3), “a relação entre educação e cultura não poder ser pensada de forma dicotômica”.

1.2 As produções acerca do objeto: em busca de um percurso novo.

O conhecimento dos movimentos epistemológicos, culturais e políticos que definiu, em uma perspectiva histórica, a compreensão do campo da formação de professores, pode ser uma significativa contribuição para a prática da formação. Entender esse processo na sua dimensão evolutiva favorece o entendimento da complexidade desse campo de conhecimento e as múltiplas influências que se estabelecem sobre ele. (CUNHA, 2013, p. 2).

Diante da apresentação do cenário proposto sobre a formação de professores no Brasil, apresentamos a pesquisa. Para tanto, efetivamos o levantamento das pesquisas realizadas no Brasil, pelos programas de pós-graduação, que segundo as investigações de André (2009 apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 15), indicam crescimento com foco na formação de professores no Brasil o que variou de 7% em 1990 para 22% em 2007.

A pesquisa de Marques e Pereira (2016), é a publicação com dados mais

recentes que identificamos, a qual traduz à luz do estado da arte a formação de professores no Brasil, apontou que houve um crescimento considerável com relação a quantidade de trabalhos publicados acerca da formação de professores no Brasil, no período de 2000 a 2015.

As autoras realizaram a pesquisa averiguando a produção acadêmica através de artigos em periódicos, livros e trabalhos publicados em Anais de eventos, além daqueles localizados no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), portal Scielo e Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Sintetizaram seus achados através do mapeamento das pesquisas encontradas em seus estudos através do quadro abaixo:

Quadro 1 - Quantidade de trabalhos nas diferentes linhas de pesquisa por década

| | Anos 80/90 | Anos 2000 | Anos 2010 |
|--|------------|-----------|-----------|
| Eixo 1 – Formação do professor pesquisador | 4 | 28 | 30 |
| Eixo 2 – História e levantamento bibliográfico sobre o professor pesquisador | - | 5 | 3 |
| Eixo 3 – Prática do professor pesquisador e ganhos da escola e sociedade | 4 | 28 | 14 |
| Eixo 4 – Epistemologia do saber docente | 3 | 15 | 1 |

FONTE: Marques e Pereira (2016, pág. 99)

A partir de tais dados, ressaltamos que as investigações de Marques e Pereira (2016), mostram que durante as décadas de 80 e 90 houve baixa produção de pesquisas relacionadas aos eixos citados, especificados no quadro acima. Já na década de 2000, os dados apontam que houve um crescimento significativo. Ainda, ao analisarmos a produção realizada no período de 2010 ao 1º semestre de 2015, revelam substancial e ampliada produção se comparada a realizada na década anterior.

Quanto aos eixos, apontamos para o fato de que as pesquisas relativas a prática do professor, que compõem o eixo 3, estão num ritmo constante de crescimento, tendo em vista o alcance da metade do número de pesquisas sobre a temática, exatamente em 5 anos, metade do período da década anterior. Em contrapartida, diminuíram a

quantidade de produção de pesquisas relativas aos eixos 2 e 4, o que nos mostra que os interesses pelas temáticas de pesquisas vêm se modificando,

André (2001), ao tratar sobre as pesquisas nas décadas de 80 e 90, já apontava que

... ao mesmo tempo em que se observava um crescimento muito grande no número de pesquisas da área de educação no Brasil, oriundo principalmente da expansão da pós-graduação, observa-se também muitas mudanças, seja nas temáticas e problemas, seja nos referenciais teóricos, seja nas abordagens metodológicas, e nos contextos de produção dos trabalhos científicos. (ANDRÉ, 2001, p. 3).

Nesta perspectiva, também identificamos as produções existentes sobre o tema objeto de nossa pesquisa. Para tanto, realizamos levantamento no Banco de Teses da Capes, a partir de uma série histórica de 10 anos, 2005 a 2015.

Localizamos quatro estudos com ênfase no tema da pesquisa e alguns estudos relacionados a perfil dos professores, compreendendo três estudos. Ainda que não fosse objetivo desses estudos discutir a formação cultural como um dos aspectos da constituição do ser professor, trataram de aspectos correlatos à investigação que realizamos.

No levantamento da produção *Strito Sensu* acerca da formação cultural de professores no Banco de Teses da Capes encontramos as dissertações de Carvalho (2009), da PUC Campinas, Cruz (2008) da PUC de São Paulo e Araújo (2012) da UFPI, além da tese de Leão (2009) PUC do Rio Grande do Sul, todos do Programa de Pós-Graduação em Educação. Outros estudos trataram de perfil dos professores, e nesse campo encontramos a dissertação de Bigaton (2005), do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVALE, além das teses de Caldeira (2008) da PUC do Rio Grande do Sul e Souza (2015) da UNESP - Júlio de Mesquita Filho, respectivamente de programa de Pós-Graduação em Letras e em Educação Matemática.

Como tais produções trataram sobre a formação cultural de professores?

Carvalho (2009) analisa a formação cultural de professores em um curso de formação em serviço denominado Pedagogia Cidadã. O autor discute a possibilidade do programa subsidiar a formação cultural dos professores que dele participaram, avaliando se houve ampliação do campo teórico bem como do repertório cultural desses sujeitos.

A pesquisa partiu de um estudo de caso, utilizando como fonte o material pedagógico utilizado na formação continuada de professores. Concluiu que encontrou indícios de inserções das questões culturais nos conteúdos do material analisado, ou seja, percebeu-se que havia elementos que contribuíram para a formação teórico cultural dos envolvidos. Porém, ficou evidenciada a ausência de vivências culturais concretas no espaço de formação do Programa Pedagogia Cidadã.

A pesquisa de Cruz (2008) consiste em um estudo comparativo entre os professores do ensino fundamental II e do ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo. O autor analisa a formação cultural desses dois grupos de profissionais no que se refere às práticas educativas dos museus de arte. Concluiu que a dificuldade de interação e domínio necessários às visitas técnicas pelos professores faz com que se distancie a comunidade escolar dos museus.

Araújo (2012) discute em sua pesquisa a formação que se dá a partir do inteligível e do sensível, ambos presentes na vida dos professores, nas suas experiências profissionais e pessoais. A pesquisadora acredita que, para que tal formação ocorra, é necessário um aprimoramento do olhar, do sentimento, da admiração, da crítica, do diálogo, entre outros, todos em diálogo com a realidade, com a vivência e a experiência, a partir da complexidade que envolve a formação e a aprendizagem desse sujeito. Dessa maneira, aponta que as condições de formação desse sujeito vão além do seu espaço de trabalho e de estudos, perpassando por suas experiências nos seus relacionamentos e interações com outros sujeitos que formam suas relações pessoais e ao longo da vida. Como resultado da pesquisa, infere que a formação cultural de professores emerge das e nas relações/interações sociais ao longo da vida, as quais se estabelecem em diferentes espaços sociais, constituindo-se através das experiências/vivências e, principalmente, pelo modo de olhar, de sentir, de admirar, de criticar e de dialogar.

Leão (2009) investigou, a partir de um estudo de caso, a influência da cultura sobre as práticas de alfabetização de três professoras alfabetizadoras. Assim, em sua análise procurou compreender de que modo a cultura influenciou no processo de alfabetização nas turmas nas quais estas professoras, sujeitos da pesquisa, atuavam.

As produções que mais se aproximam do caminho de pesquisa que pretendemos traçar são as produções de Leão (2012), Carvalho (2009) e Araújo (2012), exatamente porque encaminham suas análises acerca da atuação dos professores e suas apreciações levam em conta o cotidiano, o contexto de vida e formação desses sujeitos.

Na etapa de levantamento de fontes bibliográficas localizamos ainda uma obra produzida pelo Ministério da Educação (MEC), a qual se anuncia como uma das poucas que trazem autores debatendo a questão da formação cultural de professores, especificamente. Trata-se de um Boletim da TV Escola / Programa Salto para o Futuro, o qual aponta que:

Nesta série, procura-se abordar como podem ser significativas as experiências estéticas para quem se dedica a formar outros seres humanos, objetivando um crescimento, tanto do ponto de vista pessoal, na medida em que a arte favorece um processo de construção de um saber sensível, quanto de ponto de vista profissional, já que, ampliando seus referenciais, o professor pode desenvolver uma prática docente mais rica e estimulante. (NOGUEIRA, 2010, p. 4).

A abordagem da cultura em todos os trabalhos localizados é bastante polissêmica. Há muitos caminhos pelos quais se pode abordá-la, quer do ponto de vista conceitual quer do ponto de vista metodológico.

Optamos por realizar a pesquisa com professores da educação básica que estavam participando, concomitantemente, de programas de formação inicial e continuada, Plano Nacional de Formação de Professores – Parfor, e Pacto Nacional pela Alfabetização Pela Idade Certa – Pnaic, respectivamente, com a intenção de descobrir de que maneira a formação contribuiu para a elevação cultural dos professores e sobre que aspectos dessa formação esses programas incidem.

A formação profissional assim como a formação cultural se dá em um *continuum*, portanto, é processo. Nessa perspectiva, isolar esses tempos de formação, como se eles não se influenciassem mutuamente, traria pouca novidade, do ponto de vista da construção do objeto, aos estudos já existentes.

Nossa escolha pelos dois programas se deu em virtude de que, em nossas investigações no Banco de Teses da Capes e em vários repositórios de programas de pós-graduação, não termos encontrado pesquisas que versassem sobre a formação cultural de professores em programas de formação. Soma-se a isso o fato de que a legislação sobre o tema aponta a formação cultural de professores como uma possibilidade, onde quer que ocorra o curso e a modalidade que é oferecido, se a distância ou presencial, se regular ou através de programas, além de ser objetivo dos dois programas incidirem sobre a formação cultural de professores.

1.3 Delimitação do problema e objetivos da pesquisa

André (2010) aponta que a intenção de buscarmos objeto próprio no campo da formação de professores, indica a relevância para a pesquisa em delimitar um campo de estudo. Por isso, buscar dados tanto nas publicações de eventos científicos no contexto da formação de professores, como averiguar a produção científica, principalmente nos repositórios dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras torna-se necessário e imprescindível. Conforme apontamos a produção que trata a respeito da formação cultural de professores,

Pode-se dizer que a formação de professores constitui um campo autônomo de estudos? Com o crescente interesse dos pesquisadores pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, interesse esse que se expressa no aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente, torna-se cada vez mais premente uma discussão sobre como vem se configurando esse campo de estudos. (ANDRÉ, 2010, p. 174).

É neste campo de disputa que este estudo se encontra e aponta como problema **compreender como a formação inicial e continuada contribui para a formação cultural de professores da educação básica?**

Assim, constituiu-se objetivo geral deste estudo:

- Analisar como a formação cultural de professores da educação básica tem se constituído nos processos de formação inicial e continuada.

Os objetivos específicos a que pesquisa buscará alcançar são:

- Identificar nas pesquisas acadêmicas e na legislação brasileira as concepções existentes referentes à formação cultural de professores;
- Inventariar práticas culturais mais recorrentes nos cursos de formação inicial e continuada e o seu papel na elevação cultural dos professores; e
- Investigar que práticas culturais na formação inicial e continuada, sob a perspectiva dos professores, mais contribuiram para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

1.4 A trajetória metodológica da pesquisa

Os problemas de pesquisa estão na base da definição ou delimitação de um objeto de estudo. Tal definição consiste o primeiro passo a ser dado por um pesquisador no processo de produção do conhecimento, pois é a presença de perguntas até então não respondidas que justifica o próprio ato de pesquisar.

As demais decisões que o pesquisador faz ao longo do processo como, por exemplo, as decisões metodológicas e procedimentais, dependem da delimitação inicial adequada, realista e relevante acerca de um dado objeto de estudo ou problematização de pesquisa. (LAROCCA; TOZETTO, 2016, p. 166).

Nesta perspectiva, a presente pesquisa orientou-se pela abordagem qualitativa, na modalidade pesquisa de campo. A pesquisa qualitativa pode ser particularmente útil em situações em que variáveis relevantes e/ou seus efeitos não são aparentes ou quando o número de sujeitos e/ou dados obtidos são insuficientes para análise estatística, segundo o ponto de vista de Martins e Bógus (2007, pág.47). Assim, os sujeitos podem variar em número, de um indivíduo até grandes grupos, e o foco do estudo pode variar de uma ação particular de uma pessoa ou pequeno grupo para a função de uma complexa instituição.

Ainda, partimos da ideia de que a pesquisa qualitativa pode ser aplicada quando o objeto pesquisado encontra-se no campo da educação. A esse respeito, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que esta é uma das possibilidades de abordagem que podemos nos valer quando da realização de pesquisas sobre a formação de professores, tanto no que se refere a investigarmos este campo quanto ao próprio professor ser um pesquisador do seu próprio meio. Assim, ressaltam que:

A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista. O objectivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério *eles* o julgam. Esta abordagem é útil em programas de formação de professores porque oferece aos futuros professores a oportunidade de explorarem o ambiente complexo das escolas e simultaneamente tomarem-se mais autoconscientes acerca dos seus próprios valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes face aos estudantes, directores e outras pessoas. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 287).

Partindo dessa análise, tal possibilidade de pesquisa, apresenta-se como aquela que busca desvelar uma realidade social. Dessa maneira, corroborando com tais ideias, Minayo (1994) afirma que, para analisar relações que se configuram como fenômenos da realidade social, o melhor tratamento é o da metodologia qualitativa.

Do ponto de vista metodológico, organizamos a pesquisa a partir das seguintes etapas, quais sejam:

1. Levantamento bibliográfico sobre o tema;

2. Estudo documental;
3. Pesquisa de campo, que consistiu na aplicação de questionários e realização de entrevistas;
4. Análise dos dados.

O levantamento bibliográfico compreendeu a leitura e sistematização das fontes acessadas: teses e dissertações, além de livros de autores que embasam a discussão sobre o tema da pesquisa: Carlos Rodrigues Brandão (2012), Roque de Barros Laraia, Celia Maria de Castro Almeida, Alex Leontiev, Angel Pino Sirgado, Monique Andries Nogueira, Luciana Gruppelli Loponte, Pierre Bourdieu, Patrick Champagne, Jean-Claude Forquin, Alexis Leontiev, Raymond Williams, Gimeno Sacristán, entre outros.

A análise documental consistiu na exploração de documentos oficiais relativos à formação de professores, bem como aos programas de formação em tela, Parfor e o Pnaic. Os documentos analisados foram: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/1996, Resolução Nº 01/2015 – CNE, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica, Plano Nacional de Educação 2015-2025, Portarias de Nº 867/2012 e a de Nº 153/2016, que tratam acerca organização do Pnaic, Decretos Nº 6.755/2009 e Nº 8.752/2016, que trama sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, entre outros.

Já a pesquisa de campo ocorreu a partir da aplicação dos questionários dos quais foram concluídos 16 e da realização de entrevistas semiestruturadas com 5 informantes. Os instrumentos de coleta de dados utilizados, questionário e roteiro para entrevista, foram compostos de 36 questões e 13 questões, respectivamente, conforme Apêndices A e B, os quais nos levaram a compreender, principalmente, se durante as formações inicial e continuada dos professores da educação básica, por meio dos programas federal de formação, incidiram mudanças na vida pessoal e profissional desses sujeitos.

Quanto a análise dos dados, realizamos a partir da análise do conteúdo a qual é uma metodologia de análise dos dados qualitativos, a partir da categorização e da interpretação dos dados coletados na pesquisa de campo.

Dadas as etapas que seguimos, justificamos nossa pesquisa e apresentamos detalhadamente de que modo procedemos para a coleta e análise dos dados em campo. Assim, para a pesquisa de campo, decidimos pela coleta de dados através de da aplicação do questionário e da entrevista semiestruturada.

A respeito da aplicação do questionário, Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem como sendo “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Dessa maneira, optamos pela aplicação do modelo eletrônico, de acordo com o Apêndice A, tendo em vista que nossos respondentes são trabalhadores e moradores de vários municípios do estado do Pará e que estes só se encontram em alguma atividade programada do Parfor ou no período de aulas presenciais deste curso de formação.

A elaboração, a aplicação e a tabulação dos dados quantitativos do questionário se deu através do programa *Google forms*. Enviamos e-mail para todos os 21 sujeitos, individualmente, de modo confiável e seguro, contendo o link https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc2wQ6bSR6t4_SQVp6efn-6g1pfoguHOt-7ltIDn_PRtVPcQQ/viewform o qual os permitiu acessar ao questionário e responder cada uma das questões. O referido recurso podia ser acessado a qualquer momento, sendo necessário conectar-se a internet. Ao final do preenchimento, os dados já eram computados pelo programa *Google forms* e já tínhamos um resultado parcial a partir das respostas fornecidas pelos sujeitos da pesquisa. Conseguimos alcançar 16 respondentes.

O questionário foi composto por 36 questões, as quais foram distribuídas a partir de 6 eixos a saber: informações pessoais, informações profissionais, formação acadêmica, práticas de lazer, uso da Internet, contribuições do Parfor e do Pnaic para a formação cultural.

Após a conclusão dessa etapa, na busca de mais informações que somente pelo questionário não conseguiríamos, realizamos coleta de dados através da aplicação do roteiro de entrevista, individualmente, conforme o Apêndice B. A entrevista semiestruturada foi aplicada com 5 informantes, com o objetivo de avançar para aspectos mais valorativos, percepções e significados, do estudo ora apresentado. Apoiamo-nos na compreensão de Haguette (1997, p.86) a qual define que a entrevista é “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

Ainda, a autora argumenta que:

A entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. Os dados objetivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias tais como: censos, estatísticas, etc. Já os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois que, eles se relacionam com os

valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados. (HAGUETTE, 1997, p. 86).

Na sequência das etapas da pesquisa, partimos para as análises. Assim, a técnica de análise dos questionários e das entrevistas utilizada foi a análise de conteúdo a partir das contribuições de Bardin (2009), por compreendermos que sua abordagem acerca da análise de conteúdo é comprometida com o rigor metodológico a partir da organização e da compreensão sobre o fazer análise, construindo significados e produzindo sentidos para a amostragem apresentada pelo pesquisador.

Bardin (2009, p. 95) afirma que a análise pode se dar a partir de três polos a saber:

1. A **pré-análise**;
2. A **exploração do material**; e, por fim,
3. O **tratamento dos resultados**: a inferência e a interpretação.

A **pré-análise** será o momento de sistematizar todo o material coletado para dar sequência às operações de análise. Neste polo, é importante que o pesquisador já inicie o trabalho, com rigorosidade, de seleção da amostragem, o que facilitará a análise do material coletado. Isto se deve ao fato de que “Nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante” (BARDIN, 2009, pp. 97-98).

Com relação a etapa da **exploração do material**, os dados coletados passarão por manuseio sistemático na tomada de decisão de como proceder a análise a partir das nossas escolhas eleitas, dos fragmentos, dos dados mais significativos e selecionados para comporem nossa análise.

Por fim, no que se refere ao **tratamento dos dados coletados e selecionados**, é necessário analisá-los de modo que as falas dos entrevistados e os dados obtidos através da aplicação de questionário possam condensar elementos de acordo com a realidade pesquisada. Assim, “os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferência alcançadas, podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes” (BARDIN, 2009, p. 101).

Para tanto, embasados na proposta de Bardin (2009), preferimos agrupar os dados coletados em eixos temáticos de acordo com a proximidade entre as respostas

dadas pelos sujeitos entrevistados.

Quanto aos eixos temáticos defendidos por Bardin (2009), evidenciamos que nossa triagem se deu pela escolha do tema que, com toda sua complexidade, “... é uma unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis” (BARDIN, 2009, p. 105).

Levando em consideração que “tratar o material é codificá-lo” (BARDIN, 2009, pág.103), após iniciarmos a análise, fez-se necessário codificar as informações para, posteriormente, elegermos quais eixos temáticos deveríamos perseguir para nossa análise. O trabalho de codificação serviu para transformarmos dados brutos do texto em recortes para se chegar às representações com características aproximadas no intuito de agruparmos em eixos e iniciarmos a análise.

Assim, afirmamos que a análise qualitativa se caracteriza por ir em busca da compreensão da fala dos sujeitos a partir do contexto no qual está inserido, além de considerar

1.5 Os informantes da pesquisa

Anunciamos que os nossos informantes da pesquisa são acadêmicos das turmas I e J do Curso de Pedagogia do Parfor, da Faculdade de Educação – FAED, na Universidade Federal do Pará - UFPA, Polo Belém, e professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, cursistas do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic. Destacamos que estes são moradores e trabalhadores de vários municípios do estado do Pará a saber Belém, Marituba, Castanhal, Cachoeira do Arari, Muaná, Nova Timboteua, Santarém Novo, Salinópolis e Maracanã.

Nosso intuito foi de coletarmos os dados com todos os nossos possíveis informantes, no total de 21 identificados nas turmas do curso de Pedagogia, porém tivemos dificuldades com relação a coleta de dados tendo em vista que, apesar de nossa insistência por telefone e e-mail para que eles respondessem ao nosso questionário, o retorno foi mais baixo do que esperávamos. Para conseguirmos o quantitativo de 16 questionários preenchidos, tivemos que acompanhá-los pessoalmente durante dias no

momento das aulas presenciais do Parfor, em Belém, no *Campus* da UFPA.

Foi necessário identificarmos as características socioeconômicas e culturais e a formação acadêmica e profissional desses sujeitos, para que pudéssemos compreender melhor de quem se tratava, suas particularidades, como ocorreu sua formação social, sua formação acadêmica e como sucedeu e vem acontecendo sua formação profissional, de modo que conseguíssemos agrupar tais dados com foco sempre na sua formação cultural, objeto desta pesquisa.

Nossa aproximação com os informantes ocorreu com nossa visita a sala de aula onde as turmas estavam em atividades acadêmicas, durante o módulo presencial no Parfor, no sentido de explicar-lhes acerca de nossa pesquisa, de averiguar a quantidade de alunos que tivessem as características necessárias para serem nossos informantes, dos quais detectamos 21 alunos/professores. Na sequência, combinamos tempo e espaço físico para a coleta de dados, momento este que conseguimos coletar, a partir da aplicação de alguns questionários, via e-mail, até chegarmos no quantitativo de 16. No decorrer da coleta de dados, foi imprescindível que estivéssemos fisicamente próximos a eles tendo em vista que somente 4 informantes responderam diretamente ao questionário via e-mail. Os demais, precisamos agendar o laboratório de informática do curso em duas seções, afim de que eles pudessem conectar-se ao e-mail e acessar o link que daria acesso ao questionário. E, como a visita ao laboratório de informática não foi o suficiente, ainda precisamos passar vários dias visitando-os, de posse do nosso notebook, para conseguir coletar mais dados.

Posteriormente a nossa qualificação, nosso próximo passo foi definir as questões que comporiam o nosso roteiro de entrevista e aplicá-lo *in loco*. Até tentamos realizar as entrevistas em alguns municípios visto que tínhamos os contatos de e-mails e de telefone de todos, entre os meses de abril a junho, antes do próximo módulo presencial que ocorreu em julho, porém todas as nossas tentativas fracassaram. Ainda chegamos a agendar com alguns deles que moram e trabalham na capital e em alguns municípios da região metropolitana de Belém, mas a tentativa foi frustrada porque desmarcaram nossas visitas ou não estavam no local e horários marcados previamente. Assim, esta etapa ocorreu no pavilhão de aulas do curso de Pedagogia, no *Campus* da UFPA durante o módulo presencial, em julho de 2017.

Realizamos 5 entrevistas com professores que participaram da etapa de aplicação do questionário.

1.6 Exposição da pesquisa

O trabalho está dividido em 4 seções.

A Seção 1 apresenta a trajetória de construção da pesquisa: motivações, panorama das pesquisas realizadas sobre a formação cultural de professores, problema de pesquisa, objetivos, sujeitos entrevistados e metodologia.

A Seção 2 situa a discussão teórica acerca da formação cultural de professores, apontando a contribuições de vários autores, as bases legais que orientam a compreensão sobre o tema, o que apontam teóricos sobre a formação cultural e sobre cultura, a formação cultural no âmbito da escola, desvelando, ainda, como é tratada a questão da formação cultural nos documentos legais que embasam os programas federais de formação de professores.

A seção 3 apresenta perfil dos sujeitos da pesquisa a partir de suas características socioeconômicas, acadêmicas e profissionais, além das vivências e experiências culturais a partir das práticas de lazer, de leitura e aquelas que envolvem tecnologias comunicacionais e informacionais. Tais práticas são aquelas que os sujeitos compartilharam ao longo de suas vidas antes, durante e depois de participarem dos programas de formação inicial e continuada de professores.

Na seção 4, analisamos o resultado das elocuições dos sujeitos, o que nos oportunizou investigar que práticas culturais na formação inicial e continuada, sob a perspectiva dos professores, sob a perspectiva dos professores, mais contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, a partir dos programas federais de formação inicial e continuada de professores, Parfor e Pnaic, averiguando se as práticas socioculturais e a prática pedagógica foram ampliadas e modificadas por esses programas.

De um modo geral, intencionamos que nossa investigação venha contribuir com a pesquisa acerca da formação cultural de professores no Brasil, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista metodológico

2 CULTURA E FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E BASES LEGAIS.

Na perspectiva de debater sobre a formação cultural de professores, a presente seção analisa o debate ora apresentado no meio acadêmico, referente a formação cultural de professores. Considera, ainda, as bases legais que fundamentam e regulamentam a formação cultural e, além disso, chama a atenção para as concepções que fundamentam o conceito de cultura a partir das discussões do campo teórico da sociologia, para o debate sobre cultura e educação, no que concerne a formação cultural de professores da educação básica brasileira e finalizamos com a análise do cenário educacional brasileiro, sobre os programas de formação inicial e continuada propostos pelo governo federal.

2.1 Cultura: um conceito polissêmico

Cultura, uma palavra universal, mas um conceito científico nem sempre aceito por todos os que tentam decifrar o que os seus processos e conteúdos querem significar, e que misteriosamente existe tanto fora de nós, seres obrigados a apreender desde crianças e pela vida afora, a compreender as suas várias gramáticas e a “falar” as suas várias linguagens. (BRANDÃO, 2002, p. 16).

Ao investigarmos sobre a formação cultural de professores percebemos a necessidade de buscarmos informações acerca do que fundamenta a concepção de cultura por entendermos que não haveria sentido tratarmos a respeito da formação cultural sem discutir o que a fundamenta.

Como já mencionamos anteriormente, a formação cultural vem sendo apontada atualmente como uma das concepções sobre a formação docente, amparada legalmente através de legislação própria que rege a educação brasileira. Dessa maneira, indicamos a necessidade de ampliarmos nossos olhares, bem como nossas análises, acerca do que se discute sobre cultura, a partir dos teóricos que elegemos.

Logo, o presente estudo vislumbra a possibilidade de aproximar a relação existente entre a formação cultural de professores, a educação e a cultura, principalmente, a partir dos estudos de Williams (2000), Brandão (2002), Araújo (2012), Forquin (1993), Leontiev (1978), Bourdieu e Champagne (1998) entre outros, a

fim de fomentarmos o debate acerca do que está posto para a sociedade como concepção de cultura, além de nos ajudarem a compreender, a partir de suas teorias, como a cultura marca sua presença na formação de professores da educação básica de nosso país.

Para tanto, embasamos nossas análises de acordo com as contribuições de Leontiev (1978), o qual aborda como surgiu o conceito de cultura em nossa sociedade a partir de sua concepção. Ele nos informa que as ciências biológicas explicam a evolução do homem através da ação da biologia a partir de 3 estádios. No primeiro, há o registro de como viviam os australopitecos (primatas hominídeos, que só conheciam a posição vertical, utilizavam utensílios rudimentares e a comunicação era extremamente primitiva). Já no segundo estádio (este é marcado como estádio de passagem do homem primitivo ao homem em princípio do processo de civilização), é registrado do aparecimento do pitecantropo ao homem neanderthal. Neste momento da história, registra-se o início da produção de instrumentos que servirá para estruturar as primeiras formas de trabalho e de sociedade.

No terceiro estádio, com o aparecimento da espécie a qual pertence o homem atual, o *Homo Sapiens*, sua evolução e formação são marcadas pelo fato de deixarem de ser vistas apenas pelo lado biológico e passa a se dar a partir das leis sócio-históricas.

Aponta-se, então, o surgimento de novos elementos, a partir do desenvolvimento de formas de trabalho e da comunicação que ocorre através de uma tentativa mais elaborada (em comparação a tentativa de linguagem primitiva dos australopitecos, por exemplo). Ressalta que ainda há a influência das leis biológicas porque a formação anatômica do homem era e é herdada de geração em geração, através da hereditariedade.

Porém, essas modificações biológicas transmitidas hereditariamente, por si só, não conseguem determinar o desenvolvimento sócio-histórico do homem e, por consequência, da humanidade. Contudo, como um marco na transição das condições biológicas para o biológico com influências sócio-históricas, paralelamente, novas possibilidades começaram a surgir por intermédio do trabalho e da linguagem que começaram a ser fazer presentes.

Assim se desenvolvia o homem tornando-se sujeito do processo social de trabalho, sob a acção de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra. (LEONTIEV, 1978, p. 263).

Considera-se que a evolução do homem teve influências dos fatores externos ao biológico, ou seja, do processo sócio-histórico, o qual é tratado e entendido como cultura. Tais fatores só apareceram através das condições de vida do homem na sociedade e foram imprescindíveis para que este apresentasse o produto, o fruto de sua atividade criadora e produtiva, de sua adaptação a natureza o que foi consolidado como trabalho.

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá, quando do seu nascimento, não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Desta feita, o homem para adaptar-se a natureza, é capaz de modificar o espaço onde vive, criando e agindo sobre os objetos de acordo com suas necessidades, além de criar instrumentos que possam facilitar-lhe a vida, sua moradia e tudo o mais que achar necessário. A todo este movimento de produção e de descobertas, Leontiev (1978) caracteriza a obra, o produto do homem na sociedade como ciência e arte.

E para consolidar um novo grau de desenvolvimento histórico, o qual tem suas origens desde o desenvolvimento e aptidões motoras do homem, acreditamos que perpassa também pela linguagem a partir da evolução da fonética, além da evolução das obras de arte e do desenvolvimento estético, entre outros. As gerações seguintes, dessa feita, evoluem conforme as gerações anteriores produziram, apropriando-se, melhorando e ampliando o conhecimento. E assim o é até nossos dias, o que nos leva a compreender que:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento. (LEONTIEV, 1978, pp. 265-266).

Assim, vivendo coletivamente, o homem foi capaz de desenvolver aptidões agindo sobre o meio pois este, que outrora era observado a partir do seu desenvolvimento individual, com habilidades em modificar o meio onde vive (o que o distinguiu dos demais animais), passou a apresentar características demonstrando que

seu agir no meio estava ligado diretamente ao seu trabalho, a sua ação. Passou a ser objeto destinado a negociação entre seus pares, através da sua força produtiva, gerando lucro para quem produz, o que passou a ser mercadoria. Assim, a produção foi considerada como mercadoria de posse de poucos, da mesma maneira o foi com a acumulação de capital nas mãos de uma minoria.

Uma questão que nos importa é sabermos onde a cultura encontra-se neste espaço? Com a concentração do capital nas mãos de poucos, Leontiev (1978) aponta que estes também, da mesma maneira que acumularam riquezas, também acumularam a cultura intelectual, tendo em vista que esta minoria utilizou-se do seu poder sobre a ciência que produz o conhecimento técnico, os meios de produção material e, conseqüentemente, da cultura intelectual. E como tal, apresenta-se como sendo concepções, ideias e conhecimento e desenvolvimento do ser humano. O referido poder serviu para que este pequeno grupo o utilizasse em função da perpetuação dos seus interesses próprios, criando, ainda, uma consolidação dessa cultura como sendo aquela que é para todos, mas que só representa a vontade e interesses de poucos, de alguns.

Considerando que a evolução do processo de produção do homem no seu tempo histórico, do fruto do seu trabalho por meio da aprendizagem, e por acreditar que é através das experiências por intermédio da comunicação, da arte, da linguagem, que este sujeito vive e interage no mundo, entendemos que a contribuição teórica de Raymond Williams caminha em sincronia com o entendimento sobre a constituição do sujeito atual, proposto por Leontiev (1978). Porém, cada um no seu tempo histórico, tratou de identificar as características da evolução do ser humano, bem como por quais meios e condições este se apropriou do seu espaço e do seu contexto agindo sobre ele.

Apesar de Raymond Williams ter realizado seus estudos sobre cultura na Inglaterra, aproximadamente, com início em 1948, até seu falecimento em 1980, sua produção situada no campo da Sociologia é muito atual e importante para nos ajudar a compreender a partir de quais nuances a sociedade considera e interpreta a cultura. Assim, reconhecido como um dos fundadores dos estudos culturais, o autor apresenta seus estudos como uma possibilidade de pensar a cultura no seu tempo histórico vivido. Suas bases de análise partiram de seu projeto intelectual apontando novas referências, novo olhar, uma concepção sobre cultura, embasada nos conhecimentos sociológicos.

Ao analisar as produções de Williams, Tavares (2008, p. 12), averiguou que, datado a partir do século XVI, é que “a palavra cultura começou a ser usada como o

cultivo do espírito, das faculdades mentais, mas ainda designava uma atividade, cultivar algo”, encontrando-se ligada à agricultura, ao cultivo da terra, pois desta maneira, o homem passou a representar a cultura desde que entendeu que ela descende da prática de cultivar a terra, de arar.

E no século XX, ainda permanece sendo vista a partir no sentido do cultivo agrícola para o termo cultura em detrimento do desenvolvimento da sociedade a partir das relações sociais estabelecidas pelo homem. Identifica três categorias de uso do termo cultura, quais sejam:

- 1- A cultura como processo de desenvolvimento mental;
- 2- Como modo de vida específico; e
- 3- Como os trabalhos e práticas de atividade intelectual, especialmente artística a partir da música, da literatura, da escultura, entre outras.

A partir dessa compreensão, a palavra cultura era utilizada por Williams em dois sentidos antes das guerras, conforme enuncia Tavares (2008). A primeira era no sentido erudito, canônico, ou seja, tudo o que expressasse o modo de ser e de viver daquela parte da sociedade que era abastada economicamente. Já a segunda, foi concebida como cultura artística, a qual relaciona-se a poemas, romances, cinema, artes plásticas, teatro, além de outras expressões. Mais tarde, no momento pós-segunda guerra, o sentido de cultura, a partir do erudito, vai se perdendo e tomando novos rumos.

Ainda como uma referência, a Crise de 56, conforme Paiva (2014), marca um conflito no campo teórico e ético, tendo em vista que a esquerda marxista ocidental precisou repensar sua ação em virtude das notícias sobre os crimes cometidos por Stalin terem surgido, não se desejava mais comungar com os ideais do Partido Comunista, o que gera uma crise de pensamento do movimento de esquerda em meados do século XX. Perpassando pelo momento pós-guerra, exigiu-se nova possibilidade de interpretação das relações culturais, as quais refletiram a realidade na esfera política e econômica da sociedade. Isto se deve ao fato de que as mudanças políticas e metodológicas, advindas do nascimento dos estudos culturais ocasionaram transformações nos âmbitos político e cultural do momento pós-guerra. Constatamos que dois fatos históricos marcaram a mudança da forma de analisar a cultura na sociedade: o pós-guerra em, aproximadamente, 1950 e a Crise de 56.

Desvela-se que após o cenário da Segunda Guerra mundial, Williams gradua-se e ingressa sua carreira como intelectual e suas produções pautaram-se sobre reflexões

acerca da cultura quando os países do mundo todo sofreram consequências de alguma maneira, o que o impulsionou a conduzir seus estudos, produzir conhecimento, a partir do estado em que se encontrava a sociedade.

Deste modo, Williams (2000) trata sobre cultura a partir de sua vivência e experiência na Inglaterra. Apresenta o processo de construção do surgimento e da consolidação da cultura na sociedade. Ainda, analisou a possibilidade de universalização da cultura na sociedade inglesa e percebeu novos temas que se faziam presentes no dia a dia da classe trabalhadora inglesa, quais sejam os meios de comunicação, a cultura popular e a literatura não canônica.

Williams foi um grande pensador socialista que defendeu uma teoria fundamentada na *práxis*, porém, em suas produções, refutava alguns conceitos defendidos pela teoria marxista naquele momento histórico. Esclareceu que sua contestação baseava-se no fato de que a discussão sobre a metáfora *base e super estrutura* colocava em segundo plano o aspecto cultural da sociedade.

Williams (2000) tece crítica ao marxismo ao apontar que as diretrizes do partido comunista aprisionavam o modo de viver e de ser do homem em sociedade porque regulava e direcionava o pensamento ideológico da produção cultural. Porém, do marxismo, coaduna com a ideia da relação existente em se tratando de cultura e produção, além do mais, também defende a ideia, assim como outros marxistas, de que a educação é restrita no que ensina e no seu alcance às pessoas.

Dessa maneira, Williams (2000) apresenta o argumento de que a sociologia da cultura precisa preocupar-se com vários processos que marcam a história do homem, além do desenvolvimento geral e específico da organização cultural, há também o papel que as instituições representam para reproduzir, sendo necessário que se busque informações e que esse homem tenha conhecimento e reconheça os processos sociais inerentes a toda produção cultural na qual ele está imerso. Tais processos são, reconhecidamente, objeto de construção e constituição da história social do homem não só a partir da Sociologia, como também de outros campos do saber como da filosofia, da literatura, da linguística, da estética e da teoria social, cada um campo com sua especificidade.

Partindo desses pressupostos, Williams (2000, p. 30) assinala algumas preocupações que a sociologia da cultura deve ter a partir da “instituições e formações da produção cultural”, das “relações sociais de seus meios específicos de produção”, dos

“modos pelos quais, dentro da vida social, a cultura e a produção cultural são, socialmente identificados e discriminadas”, das “determinadas formas artísticas”, dos “processos de reprodução social e cultural” e “com problemas gerais e específicos de organização cultural”. Dessa maneira, inferimos que a cultura na sociedade é fundamental para identificarmos características do grupo social, bem como da sociedade de que se trata, o que nos leva a compreendermos quem somos, como vivemos. Diante das assertivas, Paiva (2014, p. 92) afirma que Williams busca compreender a cultura na sociedade a partir da ideia de que o ser social é quem determina sua consciência na sociedade.

Na tentativa de melhor elucidar a questão da cultura na sociedade, Williams (2000) cunhou os termos cultura comum e cultura ordinária e ambos nos levam a compreensão sobre os aspectos da cultura por ele pensados. Dessa maneira, cultura comum não quer dizer cultura igual, e sim que precisa ser dada igualdade de acesso, de vivência, de experiências a partir das práticas culturais às quais o sujeito está exposto, imerso.

É, exatamente, porque ela está por todos os lugares, nos diferentes grupos sociais e que ela não se finda porque está em constante processo de construção, de produção. Pois, segundo Tavares (2008, p. 20), “A cultura é de todos, em toda a sociedade e em todos os modos de pensar, este é o sentido do termo cultura comum”.

Neste sentido, a cultura pode ser e é de todos, porém, ela não é igual para todos porque, por mais que proponha como deverá ser, na sociedade capitalista, jamais, as pessoas serão iguais se levarmos em conta as desigualdades sociais impostas, vividas uma vez que a visão homogênea de cultura a partir do pensamento e da visão elitista da sociedade, prega uma cultura pensada e criada pela e para a elite. Desta feita,

... o pensamento de Williams busca enfatizar a experiência na constituição de uma cultura comum, assim, a socialização dos meios de produção não seria precedida por uma cultura determinada, mas representaria a abertura de canais de comunicação entre as diferentes experiências, consciências e significados na construção de uma cultura democrática. (PAIVA, 2012, p. 90).

A cultura comum seria muito mais que a simples junção de dois processos culturais designados alta cultura e cultura popular. Somos levados a dois pressupostos: o de que a cultura comum está mais próxima do proletariado, mais vinculado a cultura popular tendo em vista que, ao longo da história, os grupos proletários organizaram-se

mais a partir do coletivo em detrimento do individual. E o segundo, que ela está mais próxima da elite porque pensa a sociedade e seus costumes de modo mais individualizado, como aqueles provenientes de grupos privilegiados economicamente e detentores dos meios de produção.

Assim sendo, compreendemos que a cultura comum significa práticas culturais a partir da heterogeneidade e da diferenciação, tendo em vista a dinamicidade das referidas práticas existentes entre e nos grupos sociais. Tal formação heterogênea proporcionaria a democratização do acesso e da vivência, tanto materialmente quanto na formação dos sujeitos, estimulando a classe trabalhadora a viver, conviver e entender a sociedade na qual está inserida, em detrimento de viver, apenas, diante da cultura elitizada e que não exprime todas as formas e as possibilidades de práticas culturais que englobe a todas e todos, democraticamente.

E em se tratando da cultura como ordinária, Williams defendia que esta deveria ser entendida como aquela que suas manifestações estão diretamente ligadas às classes sociais, reforçando que há contribuições de todos para a tentativa de se pensar na construção de uma cultura comum. Por essa razão, acreditamos que “Em todo lugar há sempre entre as pessoas um mundo a extrair e é nesse mundo que está lá, que há o potencial, a verdadeira capacidade – de luta pela vida, na experiência ordinária – a cultura”. (ARAÚJO, 2012, p. 4).

Assim, a cultura tem e assume caráter ordinário, posto que o ato de criar desencadeia a possibilidade de criatividade de indivíduo e de seu grupo. Dessa maneira, cultura e criatividade são partes integrantes do sujeito que vive em sociedade, além de que, de modo ordinário, todos os seres humanos, por sua gênese, são criativos.

E se a existência da cultura se dá de maneira ordinária, sempre na busca por significados e mostrando que pensar a cultura e o político nunca serão indissociáveis, nunca poderemos perder de vista que produzimos significados a todo instante, em todas as ações individuais e coletivas.

Dessa feita, as práticas culturais, por si mesmas, por fazerem parte da vida das pessoas, ajudam a caracterizar a sociedade, a vida daqueles envolvidos. A reflexão sociológica proposta por Williams (2000, p. 26) destaca que “... a análise cultural não pode estar limitada ao nível das crenças formais e conscientes”. Salienta que é necessário que a entendamos a partir de duas situações onde a primeira apresenta-se como “...uma área mais ampla de sentimentos, atitudes e pressupostos que comumente

marcam, de maneira muito característica, a cultura de determinada classe ou outro grupo”. Aponta que essa área contempla a mudança da cultura, que é ampla e menos palpável e que é importante reveladora da cultura em mudança. Já a segunda - artes, a partir do teatro, da ficção, da poesia e da pintura, há a necessidade de ampliação desses campos de produção culturais, pois, pelas suas formas, é para além de expressão de crenças formais e conscientes.

Ainda se faz necessário refletirmos sobre os critérios de julgamento do que encaramos como e o que são práticas sociais. O que se dá a partir do momento que analisamos a inserção e o papel, formal ou informal, da cultura, os padrões que são impostos e os que são derrubados desmistificando as “verdades” e ampliando as possibilidades. Também, avaliar os critérios do que é beleza e do que foge a convenções sociais. Tudo terá sentido quando o sujeito se perceber como agente de cultura e como sujeito que reflete sobre o mundo. E é neste momento que os padrões importam ou que desimportam para aqueles que vivem imersos num mundo de significados, num mundo de cultura.

Portanto, não é a cultura em si o que pode justificar o critério ou o mecanismo de validação de um julgamento sobre a própria cultura, mas sim um conjunto de circunstâncias do contexto social e histórico em que esta foi produzida e onde ela será consumida. Desse modo, a grade de percepção que avalia expressões culturais como belas ou feias, boas ou más, adequadas ou inadequadas é resultado da história de uma luta simbólica em torno da imposição de um critério de legitimação de determinadas expressões culturais, em detrimento de outras. (DIAS, 2011, p. 102).

Por esse contexto, confirmamos que a cultura existe através do e no processo de interação entre as pessoas da mesma forma que o que aprendemos e vivemos são os frutos que colhemos das nossas relações com o meio e com as pessoas que interagimos. Logo, a ação que julgamos necessária, tem suas bases de sustentação no processo de educação de nossa sociedade. É lá que o sujeito vivenciará as práticas culturais para além do que lhe é comum individual ou coletivamente. De tal modo, acreditamos e concordamos que “Toda a teoria da educação é uma dimensão parcelar de alguns sistemas motivados de símbolos e de significados de uma dada cultura, ou do lugar social de um entrecruzamento de culturas”. (BRANDÃO, 2002, p. 139)

Assim, faz-se necessário refletirmos sobre o papel que a cultura exerce no campo da educação, a partir de suas conexões com a formação de professores no contexto social.

2.2 O debate sobre a Formação Cultural de Professores nas pesquisas na área de educação

Poder-se-ia afirmar que o professor está imerso na cultura: os apelos visuais, sonoros, corporais estão por toda parte, especialmente veiculados pelos grandes meios de comunicação de massa. Por que, então, insistir na ideia de que a formação cultural de professores ainda é incipiente e precisa ser incrementada? (NOGUEIRA, 2010, p. 8).

Segundo Nogueira (2010), os professores são sujeitos de cultura e estão imersos nela. Por isso, a temática da formação cultural de professores necessita ocupar espaço, de fato, significativo, na pesquisa acerca da educação brasileira bem como nos espaços onde os processos educativos ocorram. No campo da pesquisa, muito tem se discutido sobre práticas culturais dos professores, porém, pouquíssimo, sobre a formação cultural.

E a formação cultural dos professores nos coloca perante um campo de discussão que muito ainda necessita ser construído, urgente, tanto no que se refere a formação docente quanto a ampliação cultural desses sujeitos. E nós nos colocamos diante do debate na condição de fomentadores de ideias. Dessa feita, foi expressivo entre os autores que embasam nosso referencial teórico, a sustentação da necessidade do que, ainda, precisamos construir no campo da formação cultural dos professores. Seguramente, acreditamos que a ampliação cultural dos professores apresentará efeitos na formação dos alunos e alunas que estão nas salas de aulas com esses profissionais diariamente por todo o país. Isto, porque, “Como formador de futuros cidadãos, o professor, antes de tudo, precisa estar conectado com o mundo da cultura, cultura essa entendida como patrimônio de todos” (NOGUEIRA, 2010, pp. 11-12).

Desta feita, compreende-se que a formação cultural dos professores é aquela entendida “... como processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado nas artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura” (NOGUEIRA, 2010, p. 4, Apud NOGUEIRA, 2008). E em se tratando especificamente sobre as artes, Williams, segundo Araújo (2012), analisa-a como prática humana, por isso, social, e como tal, é inerente aos que vivem em sociedade.

A importância de discutir, no que diz respeito à temática da formação cultural de professores, decorre não somente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, Resolução Nº 2 de 2015, e do Decreto Nº 8.752 de 2016, o qual institui a Política Nacional de Formação

dos Profissionais da Educação Básica, mas da clareza sobre a necessidade da ampliação da formação cultural de professores uma vez que estes profissionais ocupam lugar preponderante na sua sala de aula, na escola, na comunidade, na sociedade.

Nesse contexto, a formação inicial assume um papel de grande relevância, além de um conjunto de elementos que, em sua totalidade, concorrem para que a formação dos professores possa repercutir na realidade das escolas. Assim,

[...] que não se deixe de investigar a formação inicial, que ainda carece de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual; por outro lado, as pesquisas não podem correr o risco de reforçar uma ideia, corrente no senso comum, de que o (a) professor (a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação. Há outros elementos igualmente importantes – como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira – que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos, nem desconsiderados no delineamento de políticas para os professores”. (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 15).

Por outro lado, não se pode separar o ser professor do ser humano, do ser sujeito, do ser político, muito menos do contexto que está imerso, por isso, Martins (2015, p. 2) afirma que este é “*o indivíduo real, vivo, que atua e se revela como síntese de um sistema de relações sociais e ao mesmo tempo como sujeito dessas relações*”.

Sendo assim, não basta tão somente acreditar que a educação é um direito do homem e “...promotora do máximo desenvolvimento humano...” (MELLO; FARIAS, 2010, p. 54). Não basta apenas pensarmos que a educação é ou deveria ser o caminho para que o sujeito tenha sua cidadania respeitada porque lhe foi garantida a educação escolar pela legislação da educação brasileira. Os professores são e estão ávidos por um sistema de educação que garanta, de fato, sua formação inicial e continuada em todos os campos do conhecimento e que estimulem-no e formem-no como constituir-se um ser de cultura, como sujeito participativo na sociedade e da cultura do nosso povo, comprometido com um processo educacional que garanta, efetivamente, aos alunos, uma educação para além das aprendizagens requeridas pelo mercado, vistos como mais importantes pelas políticas atuais em detrimento de outros campos do conhecimento. Em que isso implica?

[...] garantir acesso à escolarização, uma escolarização que revele boa qualidade formativa, que pratique a não discriminação, que trabalhe com o paradigma da progressão dos estudantes, que desenvolva atitudes cooperativas e participativas, que tenha finalidades claras no geral e para cada um de seus níveis, que cuide dos processos de ensino e de aprendizagem, que os processos educacionais escolares tenham pertinência,

que sejam significativos. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 27).

Essa perspectiva de escolarização perpassa por promover educação de qualidade, com escolas em condições respeitáveis (estruturais, material, pedagógicas, entre outras) de receber nossos alunos e professores; é dar condições dignas de trabalho e de salário para que esse professor tenha a honra de cumprir com seu trabalho. É oferecer a formação inicial e continuada em cursos de qualidade. Mais próximo do suficiente seria termos escolas com professores formados a partir de currículos que pensassem sua identidade, sua formação acadêmica, suas lutas, sua valorização profissional.

A natureza da educação não se resume somente ao ensino e de forma natural e, sim, comprovar que ela é parte integrante de um sistema que deveria e deve permitir as experiências e aprendizagens através das mais variadas possibilidades que o sujeito possa ter durante a vida, principalmente, da convivência com seus pares e no mundo.

Ao perceber que o ser humano é produto do momento histórico e da sociedade e cultura de que participa, compreende que seu desenvolvimento é resultado e não condição do processo de aprendizagem. Isso significa concretamente que a aprendizagem, ou, em outras palavras, as experiências vividas impulsionam o desenvolvimento. (MELLO; FARIAS, 2010, p. 55)

Assim, o professor, a partir das experiências adquiridas ao longo da vida, na sua condição de humano, de cidadão de direitos, será capaz de utilizar-se dessas aprendizagens e vivências para intervir na sua realidade, na realidade dos seus pares, quando for sujeito de sua ação, quando se descobrir, se recriar diante da realidade. A partir dessa premissa:

Não há professores no vazio, em uma visão etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto. O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em tempo histórico. (CUNHA, 2013, p. 4)

Dessa forma, muito embora sejamos conscientes e compreendamos que os professores devam ser agentes, intelectuais, de sua prática, não podemos acreditar ingenuamente que estes, por si só, farão as mudanças necessárias que garantam a qualidade da educação no nosso país, visto que encontram-se imersos em um contexto nem sempre favorável a formação humana/cultural. Sacristán (2002) nos convida a refletir que

A ciência pode ajudar o pensamento dos professores mas transmitir-lhes a ciência não equivale a que pensem de maneira diferente. O grande fracasso da formação de professores está em que a ciência que lhes damos não lhes

serve para pensar. Entretanto, a ciência pode ajudar-nos a pensar. (SACRISTÁN, 2002, p. 26)

Neste entendimento, compreendemos que o agir dos professores está ligado ao conhecimento que adquirem e/ou adquiriram durante os processos de formação de sua vida, quer acadêmica, quer social. A ciência não consegue elucidar tais questões porque esses processos formativos são longos, são de uma vida e ocorrem através do acesso aos bens culturais que se dão a partir de várias dimensões do desenvolvimento humano e estas sistematizam a ampliação cultural desses sujeitos.

Assim, os professores só conseguem ou conseguiriam ser críticos de sua própria prática, caso se percebessem num contexto social pois “a problemática educacional está inserida em uma realidade que extrapola o âmbito pedagógico e, nesse sentido, demanda mais do que medidas pontuais” (BISSOLI; MORAES; ROCHA, 2014, p. 126). Uma das possibilidades aponta para o entendimento deste sujeito sobre a reflexão que se faz acerca do papel da cultura na sociedade, de modo que ter consciência de que as ações da cultura hegemônica desfavorecem as atuações, os valores e as expectativas diante de muitos dos sujeitos, alunos e professores, inseridos nos espaços educativos, se dá para além da reflexão sobre a prática pedagógica. Refletir, ponderar e considerar é um exercício de cidadania.

Os professores e sua formação garantem espaço cativo nessa discussão, bem como na ampliação da reflexão. “Essa tendência se evidencia, sobretudo, a partir das mudanças do mundo do trabalho e do surgimento da chamada sociedade do conhecimento” (MAUÉS, 2011, p. 75). Dada a devida importância ao tema, atualmente, há um campo vasto a respeito da pesquisa sobre a formação de professores. Segundo André (2010, p. 174), o referido campo de investigação vem despertando interesses dos pesquisadores sobre a formação dos profissionais e sobre o trabalho docente, o que gerou grupos de trabalho em eventos e associações como Endipe, Anped, e outros, também ampla publicação em periódicos científicos, além de linhas de pesquisa específicas sobre a formação de professores nos programas de pós graduação das universidades públicas e privadas de todo o país. Com isso, houve

[...] aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente, torna-se cada vez mais premente uma discussão sobre como vem se configurando esse campo de estudos. (ANDRÉ, 2010, p. 174).

André (2010) ainda aponta que algumas temáticas, a partir de 1990, pautaram as pesquisas sobre a formação de professores, principalmente, nos programas de pós graduação, no que diz respeito a teses e dissertações. Desta feita, são vários os temas a saber: processos de formação inicial e continuada, desenvolvimento profissional docente em detrimento a formação continuada, identidade e profissionalização docente, foco nos professores (e suas representações, opiniões, práticas, saberes), fazer docente a partir de sua prática, de suas vivências, de suas lutas, para ir mais além que simplesmente teorizar sobre a questão. Trata-se de buscar a reestruturação da prática dos professores para alcançar a formação docente, efetivamente, no que diz respeito a qualidade do que aprendem nos cursos de formação e levem consigo essa aprendizagem transformando, com qualidade, a sua atuação em sala de aula. Por esta razão, propõe que [...] é preciso incrementar as pesquisas que articulem as concepções do professor, aos processos de aprendizagem da docência e a suas práticas de ensino (ANDRÉ, 2010, p. 177), assim como

Investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula. (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Denunciamos que, embora esforços estejam voltados para o campo da formação de professores e para os impactos que a sua atuação representa na sala de aula, por consequência, na aprendizagem de seus alunos, ainda assim, não há produção expressiva sobre a formação cultural dos professores.

É preciso encarar que não somente pesquisar sobre as práticas bem como os saberes dos professores, darão conta de discutir a temática e apresentar proposições sobre o tema. É preciso ir além. Tratar a discussão de forma contextualizada e integrada com os demais temas que estão ligados a formação de professores, sempre com foco no trabalho e na formação docente e, principalmente, no professor e nos alunos que desejamos formar.

Destacamos, ainda, que os professores, por ganharem destaque nas pesquisas na área da educação, transformaram-se no objeto das políticas educacionais recentes, quer seja no campo da formação inicial, quer seja no campo da formação continuada. Estes estão sendo apresentados nos destaques culpabilizados pelo fracasso escolar dos alunos. André (2010) ainda aponta que ao colocarem o professor como centro do debate,

também trouxeram a responsabilização para ele pelo fracasso e pelo sucesso dos alunos, da educação.

Por conseguinte, os organismos internacionais, atualmente, apresentam suas convicções a respeito do campo educacional, bem como acerca da formação docente. É indescritível o quanto esse organismo é capaz de regular e imprimir as normas e regras que devemos seguir, de norte a sul, na educação brasileira.

O documento intitulado “Por que políticas para a formação de professores são importantes?”, produzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), expressa a compreensão e o argumento dos organismos internacionais sobre o papel da educação nos países em desenvolvimento. O que julgam como melhoria da qualidade dos professores está no centro do debate, como se pode observar:

Professores são importantes devido a seu impacto sobre a aprendizagem dos estudantes. A pesquisa indica que a melhoria da qualidade dos professores talvez seja a orientação a ser adotada pelas políticas que abre as melhores probabilidades de ganhos substanciais no desempenho da escola. No entanto, há muitos aspectos importantes relacionados à qualidade do professor que não são captados por indicadores como qualificações, experiência, e testes de capacidade acadêmica. As características docentes que são as mais difíceis de mensurar, mas que são vitais para a aprendizagem do estudante, devem ter destaque no momento da formação e da contratação do professor. (OCDE, 2006, p. 23).

A partir das considerações referentes ao enfoque dado a formação dos professores, é assinalado pela OCDE, a valorização da profissão destes, apontando-os como salvadores e para a formação como o caminho a ser trilhado para o sucesso na aprendizagem dos alunos. Desta feita, é ponto pacífico a importância que o conhecimento adquirido na formação inicial e continuada se dá na vida dos professores, porém, não podemos e não devemos concordar que a responsabilização sobre a qualidade do processo educativo recaia somente sobre a figura destes profissionais, no que tange aos seus processos formativos e à sua prática pedagógica. Jamais podemos esquecer que o real compromisso de formação desse organismo internacional está ligado ao desenvolvimento econômico e a continuidade do status que vive o país em detrimento da importância dada ao processo de aprendizagem.

Essa preocupação com as políticas de formação demonstradas pela OCDE vem na esteira dos estudos realizados por esse organismo, que indicam que os efeitos da educação vão muito além da esfera econômica. Os benefícios

totais da educação para os indivíduos e para a sociedade ultrapassam as medidas puramente econômicas, como, por exemplo, o aumento de salário. Parece ser mais importante o fato de os conhecimentos e as competências adquiridas por meio da educação permitirem a manutenção da coesão social e do bem-estar individual. (MAUÉS, 2015, p. 76)

Deste modo, evidencia-se que o papel exercido por esse órgão, no que concerne à educação, tem sido incisivo na coleta de dados, as quais apresentam resultados que fundamentam suas propostas de ações junto aos países que assessoram. Porém, apesar das propostas de ações definidas por esses organismos internacionais, seguidos pelas secretarias de educação dos entes federados, é necessário e possível que os professores empenhem-se em sair do patamar de meros reprodutores destas propostas dos programas e efetivem ações, para além de ministrar os conteúdos pré-estabelecidos, conseguir ministrar e apresentar conhecimentos que serão necessários para que os alunos entendam, compreendam e vivam num mundo de cultura, num mundo no qual as diversidades culturais se encontrem, que se assemelham e que se distingam.

Nessa perspectiva, Sacristán (2002) afirma que a formação do professor deve considerar o sentido de organização e produção das instituições e o local de vivência de cada um. Assim, a educação e a cultura são a possibilidade de o sujeito conviver com práticas sociais iguais e diferentes das suas experiências, que possam proporcionar a ampliação do universo cultural de professores e, por consequência, de seus alunos.

É indiscutível que os conhecimentos científicos sejam relevantes para a formação do sujeito, para a compreensão da realidade, para sua vida. A questão centra-se no fato de que há a necessidade latente de se incluir propostas de experiências de aprendizagem e de vivência que possam ampliar o repertório cultural de professores para que estes sejam sujeitos de cultura para seus alunos.

Para Almeida (2010), os fatores sociais e culturais são essenciais para a ampliação dos saberes docentes os quais, certamente, chegarão à sala de aula desses professores traduzidos em práticas educativas que considerem não somente os saberes científicos, mas, também, os saberes culturais, a formação humana.

Nesse sentido, a escola precisa reconhecer a cultura que traz seu aluno, precisa entender que pode ser a partir dela que conhecimentos de outros poderão ser democratizados e o professor necessita estar preparado para reconhecer, identificar, trabalhar as diferentes visões, tradições e experiências, além de respeitar outros saberes. Isto se deve ao fato de que:

Toda prática social tem dimensão cultural, ou seja, a cultura aprendida e apreendida é referência para diversos procedimentos ou normas de pensar, agir e relacionar-se compartilhados e reconhecidos pelos sujeitos na vida pessoal e na vida profissional. Cultura e educação não se dissociam, pois os processos educativos, sejam institucionais ou não, inserem-se em uma cultura. (ALMEIDA, 2010, p. 15).

Partindo desse entendimento, pode-se dizer que a educação está diretamente ligada à cultura e a cultura ligada à educação. As práticas educativas, portanto, as práticas culturais, formam não somente o trabalhador em potencial, mas a pessoa, na sua globalidade e singularidade.

Assim, torna-se inegável a presença do professor como sujeito e como partícipe desse meio. Esse professor responsável e comprometido com seu trabalho, precisa sentir-se sujeito e agente de cultura, sujeito e agente de aprendizagens, criando e recriando, precisa sentir-se realizado. E esse ser e estar em construção, em movimento, requer que esse mesmo professor esteja, para além do trabalho, em formação pessoal. De tal modo que,

o indivíduo humano só existe como tal porque as atividades que implementa para satisfazer suas necessidades pressupõem um necessário intercâmbio com a natureza e com os outros indivíduos, isto é, só se realiza ante uma sociedade que lhe permite formar-se e desenvolver-se. (MARTINS, 2015, p. 127).

Dito isso, a presença da cultura é manifesta onde fazemos educação. É imprescindível onde tenha um grupo reunido. E o professor, sujeito de cultura, o é para além do seu ser professor.

Faz-se necessário ampliarmos o trabalho acerca da formação cultural de professores, e aqui destacamos o profissional da educação básica, tendo em vista que, no atual contexto em que vivemos, já não se pode negar a necessidade dessa formação.

Educação e cultura jamais poderão ser vistas, pensadas ou trabalhadas separadas uma da outra. São indissociáveis. Isto se deve ao fato de que o professor necessita de conhecimentos que vão além dos pedagógicos, para que sua prática seja instigadora, em seus alunos, do desejo de aprender para outras realidades, outras possibilidades da existência humana. Como avançar nessa interlocução educação-cultura? São várias as possibilidades.

Nesse sentido, entendemos que a formação cultural é um processo pelo qual o indivíduo se conecta ao mundo da cultura, mundo esse entendido como espaço de diferentes leituras e interpretações da realidade, promovidas pela Arte, nas suas diferentes modalidades, e pela Literatura. (NOGUEIRA, 2008,

p. 2).

Para Suanno (2009), nos espaços escolares, há a necessidade da:

[...] adoção pelos professores de atividades que privilegiem o sentipensar, a utilização de linguagens (música, filmes, obras de arte, etc.), a relação com as temáticas de estudo. Estas, sem dúvida, colaboram para a construção de condições emocionais que facilitam os processos de aprendizagem em uma perspectiva complexa e transdisciplinar. E a fruição, por sua vez, possibilita conhecimento e promove um ambiente no qual as pessoas se sintam motivadas, valorizadas e respeitadas. (SUANNO, 2009, p. 96).

E essa motivação, para professores e alunos, precisa integrar-se, ao fazer pedagógico, para que possa desenvolver nesses sujeitos, a busca pelo novo, o diálogo, o trabalho em conjunto, na intenção dos conhecimentos irem além, simplesmente, do cumprimento de atividades previstas no âmbito da execução de conteúdos pré-estabelecidos para aquele determinado momento de estudos em que se encontram alunos e professores.

As pesquisas atuais no campo da formação de professores comportam essa complexidade? Sacristán (2002) ao expor sua compreensão de como se estuda e pesquisa a formação do professor, afirmando “...que a maior parte da investigação sobre a formação dos professores é uma investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência do problema. (SACRISTÁN, 2002, p. 22)

Assim, a formação de professores, quer seja inicial e/ou continuada, deve levar em conta de que não é necessário somente a formação para que este trabalhe com os conteúdos relativos aquela turma/campo do saber, mas sim, que deve ocorrer de forma mais ampla exatamente pelo papel que a sociedade atribui ao professor no mundo contemporâneo, que é inserir as novas gerações no mundo da cultura. Da mesma maneira, é necessário assumi-la numa perspectiva de humanização, a partir da apropriação das experiências e vivências culturais.

Repensar, portanto, essa formação, é urgente, como aponta Dourado (2015):

É importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos. De maneira geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas, já mencionados, apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais. (DOURADO, 2015, p. 6).

A formação dos professores da educação básica deve superar a ênfase no fazer técnico-instrumental, de modo a incluir a democratização da cultura como função

inerente ao ofício do professor. Há de se considerar ainda que a formação de professores não é um processo linear, cujas ações vão se sucedendo no tempo, sem interconexão umas com as outras.

Corroboram as escolhas teóricas e metodológicas deste estudo a tese defendida por Cunha (2013, p. 4)

[...] é possível afirmar que, em sentido amplo, a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional.

O debate sobre a formação cultural dos professores é complexo e ainda requer que nos empenhemos na luta para que venha a ser parte constituinte dos temas pesquisados e importantes sobre a formação de professores no Brasil, uma vez que a legislação brasileira aponta claramente o papel que esta ocupa legalmente e que precisa ser colocada em prática nas salas de aula, tanto durante a formação de professores, quanto no fazer pedagógico diante dos alunos.

2.3 Bases Legais sobre a Formação Cultural de Professores

Os marcos legais que disciplinam o campo da formação de professores no Brasil ampliaram o poder de regulação do Estado nessa esfera. Em comum têm o fato de circunscreverem uma concepção de educação alinhada às políticas neoliberais, em curso nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Nesses termos,

a preocupação pela “eficácia” da formação inicial e contínua aparece, normalmente, ligada a questões dos modelos e estratégias utilizados, da sua adaptação à evolução do papel do professor e educador e à diversidade dos contextos em que a ação educativa se vai desenvolver, da preparação para a investigação e para a inovação. (MOITA, 2015, p. 114).

No conjunto desses marcos legais o Decreto Nº 6.755 de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, é uma referência importante na regulação da formação de professores no Brasil, de forma geral, e para os estudos da cultura, de forma particular.

No Inciso XII, artigo 2º, o referido decreto afirma que a compreensão dos profissionais do magistério como **agentes formativos de cultura**, e como tal, da necessidade de seu acesso permanece a informações, **vivências e atualização cultural**;

No inciso IV, art. 3º estabelece como objetivo da Política Nacional de Formação

dos Profissionais do Magistério da Educação Básica “promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às **características culturais e sociais regionais**”.

No caput do artigo 8º, há uma referência importante sobre as instituições formativas, que devem ser instituições públicas de educação, cultura e pesquisa.

O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, **cultura** e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

E, por último, o inciso VII, do artigo 11 sinaliza a importância de ações de formação continuada articuladas com espaços educacionais e culturais diversos. O fomento a “programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação infantil não formal e com outras iniciativas educacionais e **culturais**” compunha os marcos legais dessa Política.

O Decreto Nº 8.752, de 2016, é menos ousado no que se refere à preocupação com a cultura. No artigo 3º aponta como objetivo da Política nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

Induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional e todas as suas etapas e modalidades, e garantir a **apropriação progressiva da cultura**, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes.

O Decreto Nº 6.788, de 2009, foi totalmente substituído pelo decreto de Nº 8.752, de 2016. Como se pode observar no Decreto de 2009 a cultura tinha um papel mais definido e abrangente, e no Decreto em vigor, ficou reduzida a dois objetivos, tornando sua presença muito escassa do ponto de vista dos marcos legais.

Seguindo a análise, convém destacar outras bases legais nas quais a cultura encontra-se nomeada, documentos que fundamentam o funcionamento e ordenamento do fazer educação no Brasil, quais sejam: a Constituição Federal do Brasil de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação Lei Nº 13.005/2014 para o decênio 2014-2024, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura,

cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada – Resolução MEC/CNE Nº 2, de 1º de Julho de 2015.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, no inciso V, do artigo 23, estabelece que “é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação”. A Sessão II do Capítulo III trata, inteiramente, da cultura em suas múltiplas dimensões de ser e de fazer, como garantia de direitos e formação pessoal do cidadão, como patrimônio, de que a população tem que ter acesso. Sabemos, no entanto, que não significa que as situações cotidianas ocorram exatamente dessa maneira, muito menos ocorram nos locais onde há difícil acesso do conhecimento, das artes, do saber.

Na LDB 9.394/1996, a cultura está presente nos currículos, nos princípios da educação, no ensino da arte e da história, da sociedade, da religião, isso na formação na educação básica. Ressalta-se, também, a cultura dos povos menos favorecidos pelas políticas públicas de igualdade quais sejam afrodescendentes e indígenas, principalmente. Já com relação ao ensino superior, argumenta-se que esta deverá ser instigada nas academias, através do estímulo à criação, divulgação e aperfeiçoamento cultural.

Para a formação superior, que não quer dizer que seja exclusivamente para os cursos de licenciatura, e sim para todos os cursos e alunos de modo geral, mais especificamente, a LDB 9.394/1996, em seu inciso I, do artigo 43, diz que a finalidade da educação é “estimular a **criação cultural** e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”, mas sem mencionar, em momento algum, algo sobre a formação de professores.

É preciso considerar, na análise, que professores formados ou em formação, os quais fazem crescer em quantidade as estatísticas de formação de professores no Brasil, em sua maioria, não é egresso de universidades públicas, muito menos mora e trabalha nos grandes centros urbanos. Compõem o cenário de expansão do ensino superior das IES privadas ou de programas de formação realizados à distância ou na modalidade semipresencial. Isso tem efeito na efetividade das intenções e finalidades previstas nas políticas educacionais.

Por essa razão, merece atenção outro documento importante, o Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014/2024, o qual estabeleceu 20 metas, além de várias

estratégias, da educação infantil ao ensino superior. Dada a compreensão da importância do papel dos professores, destacamos que as metas de 15 a 18 são diretamente ligadas a estes sujeitos. Evidenciamos que nosso foco de discussão pauta-se sobre a meta 15 pois esta visa

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Dessa maneira, por serem as metas e estratégias do PNE base para a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), Dourado, nos leva a reflexão de que:

Todas essas metas e estratégias incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Essa política, como definido na Meta 15, visa garantir maior organicidade à formação dos profissionais da educação, incluindo o magistério. Assim, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC, se constituiu como componente essencial à profissionalização docente. (DOURADO, 2015, p. 301).

A partir das exposições até aqui realizadas, achamos pertinente apontarmos três considerações presentes no documento oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada, que nortearão o debate aqui apresentado no intuito de implementar discussão e reflexão acerca da formação de professores, quais sejam:

CONSIDERANDO que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade. (BRASIL, 2015, p. 1).

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; (BRASIL, 2015, p. 1).

CONSIDERANDO a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho; (BRASIL, 2015, p. 2).

Tais considerações presentes nas diretrizes, apontam para o fato de que o professor tem papel fundamental no processo de aprendizagem do seu aluno. E a escola passa a ser esse espaço, que garantirá a relação de aprendizagem e de troca de conhecimento e experiência entre ambos. Porém, que fique claro, que o professor jamais poderá ensinar aquilo que não aprendeu. Que fique claro, que a possibilidade de aprender ainda há. E muitos professores estão sempre em busca de formação pedagógica e formação para a vida. Acreditamos que ainda falte incentivo para que este busque formação cultural.

Ainda tratando a questão com a devida importância que apresentam os documentos oficiais, tendo em vista que regem a nossa educação, chamamos a atenção às referidas DCN's, em seu § 1º, artigo 2º, quando propõem que a docência seja vista e tratada como processo de ação educativa e pedagógica, levando em conta conhecimentos interdisciplinares e específicos e que construa sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender. O artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, parágrafo 5º, inciso XI define os profissionais do magistério como “agentes formativos de **cultura**”, e prevê a “necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais”.

As DCN's para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, artigo 7º, estabelece como repertório de informações e habilidades esperadas dos professores egressos dos cursos de formação inicial e continuada:

III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros **ambientes culturais**, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação (Grifo meu).

As DCN,s para a formação inicial e continuada de professores se refere em, exatamente, 8 artigos, à formação cultural de professores, desde a definição de quem são esses profissionais, passando pela formação inicial e continuada, assim como do que se espera do egresso dos cursos de formação de professores em nível superior.

O §1º, do artigo 2º aponta de forma mais incisiva a necessidade da formação cultural dos professores.

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e **cultural** do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, grifo meu).

Dessa maneira, a análise empreendida acerca dos documentos levantados e aqui apresentados aponta para várias reflexões. Ela permite afirmar que a formação cultural é direito de qualquer cidadão, professor ou não, quer seja criança, jovem, adulto, idoso, precisa ser tratada com respeito e dignidade. Ela precisa acontecer ao longo da vida do sujeito e não somente em espaços temporais, compartimentalizados.

É preciso ultrapassar a lógica de uma política de eventos para se viabilizar uma política de Estado, na direção de um conjunto de medidas, a curto, médio e longo prazos, que garantam a formação cultural dos professores em um nível aprofundado”. (NOGUEIRA, 2010, p. 12).

E quanto aos professores, há necessidade de se levar em conta a especificidade e a necessidade que se tem em formar professores. Que sejam tratados com hombridade aqueles e aquelas que, potencialmente, são referência para seus alunos em sala de aula, para a comunidade onde estão inseridos, para a sociedade. Por isso, sentimos a necessidade de discutirmos o papel que a cultura exerce nos espaços formativos e quais possibilidades de discussão são apontadas.

2.4 Confluências entre Cultura e Educação na Formação Cultural de Professores

Compreende-se certamente que, num mundo onde a ideia de cultura tende a se tornar ao mesmo tempo pletórica e inconsciente, a função de transmissão cultural da escola seja cada vez mais difícil de identificar e, a fortiori, de ser

assumida. Entretanto, o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade. Ele se encontra, na verdade, na situação paradoxal de não poder dispensar a ideia de cultura, mas tão pouco de poder utilizá-la como um conceito claro e operatório. Elucidar esta questão dos fundamentos e das implicações culturais da educação e hoje, sem dúvida, uma tarefa que só pode ser perseguida de modo indireto e fragmentário, mas que de qualquer modo vale a pena ser perseguida, pois que é a justificativa fundamental do empreendimento educativo que, através dela, está em jogo. (FORQUIN, 1993, p. 10).

O debate sobre educação e cultura é necessário, urgente e profícuo em nossa sociedade, ainda mais no que diz respeito a formação de professores da educação básica e tanto mais em nossas escolas. A questão incide sobre o fato de que todos os sujeitos que estão presentes no dia a dia da escola possam vivenciar e participar de experiências culturais que ampliem seu universo de conhecimento e de participação na sociedade para além daquilo que já conhecem, do que já faz parte de seu cotidiano, da realidade de sua comunidade.

Para tanto, são necessários debates teóricos que nos possibilitam reflexões acerca das atribuições da educação na constituição do papel da cultura e de sua importância na nossa sociedade. É por essa razão que Forquin (1993) nos chama a atenção para o debate em torno da educação, mas levando em consideração o papel que a cultura e currículo assumem diante deste cenário. Da mesma maneira, Brandão (2002) ao estabelecer relação entre cultura e educação, aponta que somos seres aprendentes, por isso interagimos e agimos sobre a natureza, sobre os objetos, que participando de eventos e vivências culturais, dominando essa aprendizagem, interagindo em diferentes circunstâncias, o homem próprio se reinventa a partir do meio. “Entendendo que o meio constituído pela herança cultural da humanidade é a fonte das máximas qualidades humanas postas como possibilidade de apropriação para as novas gerações em cada momento histórico”. (MELO; FARIAS, 2010, p. 53).

Certamente, à medida em que a humanidade acumula práticas sócio-históricas, tanto mais o papel da educação vai se firmando e sua função torna-se, cada vez mais, necessária, profunda e heterogênea no que concerne à cultura. Para Leontiev (1978), isto se deve, principalmente, ao fato de que a educação, por excelência, é praticamente um estabelecimento apropriado para tal, onde a instrução é especializada, regulada e normatizada, e ainda tem o papel de ensinar que é devido ao sujeito histórico professor.

Por essa mesma razão, Forquin (1993) aponta que a escola, ao ensinar conteúdos

aos seus alunos, quer seja com objetivo de formação e socialização deste na sociedade ou apenas para o domínio dos conteúdos escolares, necessita reconhecer que todo processo educativo, ocorre “de alguém por alguém”. E para tanto, deve considerar como conteúdos relevantes hábitos, crenças, conhecimentos, valores e competências.

Nessa perspectiva, entendemos que o processo de educação se dá com a apropriação do desenvolvimento das aptidões humanas, de geração em geração, tendo em vista que estas não ocorrem de maneira pronta e acabada e sim porque o ser humano entra em relação com os fenômenos através de outros homens, por meio da comunicação, o que é referendado por Leontiev (1978) ao afirmar que:

...o ponto principal que deve ser sublinhado é que este processo deve *sempre* ocorrer sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente, a continuidade do progresso histórico. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

A escola surge neste contexto como aquela que apresenta o conhecimento por meio dos objetos e pela criação/organização de ambiências culturais para seus alunos. Tudo o que é levado para dentro da escola precisa acontecer de forma consciente porque a escola é política, porque tem papel definido, porque é detentora de uma função social que tem o caráter de construir a criticidade e a reflexão do meio social no qual estão inseridos. Desta feita,

Essa ideia nos faz pensar a respeito de como uma educação escolar poderá estar mobilizando seus sujeitos em direção a uma sociedade mais centrada em torno das suas dificuldades, limitações e condições concretas de transformações, isso é, em torno de uma visão crítica sobre sua própria estrutura de sentimento. (ARAÚJO, 2012, p. 9).

É por esta razão que Bourdieu (2000) preocupou-se em nos fazer refletir sobre os mecanismos de reprodução da sociedade de classes, que pode se dar por intermédio da educação, pois, para ele, a hegemonia cultural pode, sim, ser reproduzida pela escola.

Inferimos que todos os grupos humanos são dotados de cultura e somente o são em virtude do sentido que dão às suas práticas, por isso comprovam, mais uma vez, que a cultura é ordinária. No entanto, é imprescindível que os sujeitos, para conhecer e ter consciência de sua realidade, este tenha o discernimento e a percepção de como vivem outros, em outros lugares, em outras sociedades. E somente a partir desse olhar lançado sobre a realidade do outro é que o sujeito pode ter mais consciência de si posto que,

“...não é possível uma educação crítica sem alteridade.” (ARAÚJO, 2012, p. 10).

Assim, se a elite trata de mostrar que há uma cultura por ela tomada como propriedade, a educação tem papel fundamental de se contrapor a essa afirmativa e propor uma cultura comum porque, se desejamos uma sociedade democrática, sua missão é partir de sua expansão para as classes menos favorecidas de direitos sociais por meio dos ambientes que se proponham educativos e políticos do ponto de vista de que precisamos construir a concepção de que a cultura não pode ser aquela que divide e hierarquiza conhecimentos e sim, aquela que apresenta, que constrói, que democratiza, que cria ambientes de conhecimento, de cultura.

Corroborando com esta ideia, Araújo (2012) questiona a legitimidade do papel da cultura dentro do espaço escolar pois, o que vemos, diz respeito a não valorizar o que sabem os alunos e professores, mas confirmando que não podemos desistir da possibilidade de apresentar o novo, de viver o que já faz parte do cotidiano, além de buscar conexões outras que possa construir e constituir ambiências culturais, sempre na intenção e construção de (re)significar as práticas culturais existentes e apreendidas. Assim,

Segundo a lógica discursiva de Williams, podemos dizer que educação (estamos pensando em termos de educação escolar) é um sistema de significados inter-relacionados, uma vez que não é possível pensar os sistemas educacionais (até então nacionais, ainda nacionais) sem reconhecer as estruturas que criou, os interesses políticos que articulou, as práticas solidárias e competitivas que instituiu e os sentidos que tudo isso foi engendrado, tecido”. (ARAÚJO, 2012, p. 8).

Com tais características, a educação apresenta-se, seguramente, como um conjunto dos processos e dos procedimentos que permite ao educando, ao humano, chegar ao estado de cultura, a partir do que é alcançado pelo homem enquanto conhecimento que lhe é apresentado como vivido e produzido ao longo de sua história que o ajuda, auxilia, a transformar a vida, individual e coletiva, a partir da comunicação e do que é inesquecível e marcante, tornando sólido os saberes acumulados, como nos fala Forquin (1993).

Em semelhante perspectiva, à luz dos pressupostos da teoria histórico-cultural, Mello e Farias (2010) nos apresentam a reflexão da articulação entre teoria e prática educativa a partir das condições propícias para se promover, ao máximo, o desenvolvimento humano na infância respeitando sua relação com a cultura que o cerca “...e sem restringir seu acesso às formas mais elaboradas da cultura histórica e

socialmente acumulada” (MELLO; FARIAS, 2010, p. 54). Tal desenvolvimento e aprendizagem vem se dar a partir da organização e da valorização do trabalho dos professores em sala de aula com seus alunos. Desta feita, o que significa e compreende esta relação é que chegaremos ao decurso do “... desenvolvimento humano como processo de humanização e pelas implicações revolucionárias que essa relação aprendizagem-desenvolvimento tem para as práticas educativas” (MELLO; FARIAS, 2010, p. 54).

A partir de tais pressupostos, concebe-se que:

Ao perceber que o ser humano é produto do momento histórico e da sociedade e cultura de que participa, compreende que seu desenvolvimento é resultado e não condição do processo de aprendizagem. Isso significa concretamente que a aprendizagem, ou, em outras palavras, as experiências vividas impulsionam o desenvolvimento. Sem aprendizagem – sem experiências vividas – não há desenvolvimento humano. Ou seja, a relação aprendizagem-desenvolvimento deixa de ser entendida como desenvolvimento natural que cria condições para a aprendizagem e passa a ser entendida como aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento. O desenvolvimento deixa de ser entendido como natural e passa a ser entendido como cultural, social e historicamente condicionado. (MELLO; FARIAS, 2010, p. 55).

Certamente, é o modo de vermos e vivenciarmos as aprendizagens que implicará na compreensão que teremos do mundo que nos rodeia. Nossa concepção de homem, de mundo, de alunos, de escola, tenderá a mudar, a se ampliar, caso esqueçamos que que nosso aluno é uma tábula rasa e seja aceito como aquele que se desenvolve a partir do momento que aprende, do instante que resulta sentido às suas vivências e experiências, desenvolvendo-se, principalmente, nas ações conjuntas com seus pares. Desta feita, teremos condições de projetar que “... nos desafiamos a transformar não apenas nosso discurso, mas também nossas práticas” (MELLO; FARIAS, 2010, p. 55).

É claro que nem de perto a educação é capaz de apreender todos os conhecimentos existentes na sociedade, muito menos representa o acúmulo de tudo o que o homem precisa e quer aprender, porém, seu papel só tem significado se for capaz de proporcionar a reflexão do vivido e do que ainda há a aprender, de mostrar que ainda há necessidade de buscar outros conhecimentos, de problematizar a realidade. Razão esta que comprova o papel político da cultura.

A perspectiva de Forquin (1993) nos leva a concordar que o maior legado que a educação pode deixar ao sujeito é apresentar às gerações atuais o que as gerações anteriores produziram, o que viveram, o que ensinaram e aprenderam, de que modo, por

quais motivos e circunstâncias, mostrando que construímos nossa história através da memória, da diversidade de conhecimentos e de papéis que somos capazes de exercer, esclarecendo que não é de responsabilidade da educação a fidedignidade dos fatos, tão pouco a reprodução, mas que são elementos culturais propostos a partir de diversas fontes que constitui a construção da história de um indivíduo, do coletivo.

Neste sentido, ser professora ou professor no atual cenário da educação brasileira, no contexto da escolarização, nestas circunstâncias, é, no mínimo, desafiador. Pois o ato educativo no âmbito das escolas e, por conseguinte, do papel que representam os professores, a educação, a cultura, jamais podemos deixar de considerar que a heterogeneidade e a pluralidade dos sujeitos que a compõem geram, no mínimo, um espaço de escolarizados e de excluídos como nos aponta Bourdieu (1990). É necessário ampliarmos a discussão sobre o acesso de todos os sujeitos que compõem os sistemas de ensino, no intuito de diminuir ou até mesmo quebrar barreiras formais impostas pela cultura hegemônica, sem esquecermos que os mecanismos de desigualdades sociais só serão superados quando, de fato, conseguirmos mostrar, provar e estes sujeitos, discentes e docentes, compreenderem e viverem as reais possibilidades de superação das condições sociais que os fazem ser excluídos do processo social.

A ideia é, exatamente, que o sujeito seja capaz de ampliar seus conhecimentos a partir da expansão do capital cultural a que está imerso. Tal expansão os ajudará a não se sentirem os excluídos, mas aqueles que, diante da heterogeneidade e da pluralidade sociocultural, mostrarem que conseguiram compreender-se num mundo de cultura a partir da ampliação e das vivências de práticas culturais outras que lhes rodeiam.

Para nenhum dos autores que trabalhamos é negado a papel que a cultura exerce na sociedade e na vida do sujeito. E, ainda é confirmado por Williams, Brandão, Forquin e Araújo e outros que a cultura seja inerente ao processo de educação. Não se trata de ato revelador mas uma ratificação da importância do papel que a cultura exerce como aquela que encontra-se no seio dentro da educação.

É com esperança, tanto pela formação inicial, quanto pela formação continuada das professoras e dos professores, que partimos do pressuposto de que essas formações são capazes de adensarem as experiências no sentido da ampliação das vivências e das práticas culturais que ansiamos por uma educação que se quer democrática de fato e de direito, traduzidos em dias de aprendizagem de/e através de práticas culturais que passam ser para todos pois o papel que os professores exercem neste contexto,

realmente, como diz Sacristán (2002, p. 25), necessita da recuperação de características de sua profissionalidade, a qual está ligada a ampliação cultural por parte desses profissionais visto que “... se os professores não cultivam a cultura, não podem dar cultura. Se os professores não possuem cultura em profundidade, não podem ensinar cultura nem se quer nos níveis mais elementares”.

No intuito de ampliarmos a análise empreendida, seguiremos nossa exposição refletindo sobre o cenário educacional brasileiro no que diz respeito a contribuição dos programas de formação inicial e continuada propostos pelo governo federal para a formação cultural de professores da educação básica, os quais foram nosso foco de pesquisa e análise a partir da aplicação dos instrumentos de coleta de dados junto aos sujeitos entrevistados.

2.5 Análise do cenário educacional brasileiro sobre os programas de formação inicial e continuada

A formação docente está em alta no Brasil. A mídia enfoca o tema e dissemina um discurso de valorização do trabalho de professores, imputando à formação um sentido salvífico. Diversos programas e projetos voltados tanto para a formação inicial como para a formação continuada¹ estão em implementação, o que demonstra para a sociedade brasileira que algo tem sido feito nos distintos âmbitos governamentais para que professores e professoras sejam bem preparados para desempenhar sua função. (BISSOLI, MORAES; ROCHA, 2014, p. 120)

Entendemos que, atualmente, as políticas que envolvem o papel dos professores, bem como de sua formação, quer seja inicial ou continuada, apontam para os programas de formação como aqueles que se pretendem salvadores diante de um cenário de depreciação da educação básica pública brasileira. Na verdade, o que se quer com esses programas é a continuidade da não reflexão por parte dos docentes sobre o processo educacional uma vez que estes se propõem a estimular o trabalho dos professores a partir de um roteiro de atividades instrumentais e mecanizadas, prontas para serem aplicadas nas suas salas de aula, sem considerar as peculiaridades de cada turma/aluno/escola/comunidade/sociedade. De todo modo, demonstram, claramente, “...o quão contraditório é esperar que uma categoria profissional liberte o país de todas as suas mazelas por meio da educação” (BISSOLI, MORAES; ROCHA, 2014, p. 120).

No decurso da história da educação no Brasil,

Um marco regulatório decisivo para a formação docente nas últimas décadas tem sido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996

(Brasil, 1996). Acompanhando a tendência mundial, ela determina que os professores de todos os níveis educacionais sejam formados em curso superior. Não sem motivo, a mesma lei passa a considerar a educação a distância (EaD) como modalidade de educação formal em todos os níveis de ensino, o que favorece a expansão da formação docente exigida. (BARRETO, 2015, p. 681).

São tantas as necessidades no campo da formação de professores das quais destacamos a necessidade da formação inicial e da formação continuada para que possam contribuir e construir uma educação que promova a ampliação dos conhecimentos adquiridos pelos sujeitos bem como a possibilidade de conhecerem “outros mundos”, outras realidades, diferentes daquelas do seu cotidiano.

Destacamos que a importância de ambas não se dá somente para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o fim no aluno, mas também com o intuito de valorizar os professores que estão em pleno exercício do magistério (que aqui neste contexto, apontamos para aqueles atuantes na educação básica). É necessário a valorização dos profissionais através do pagamento de salários dignos, jornada de trabalho que respeite o tempo de descanso e o tempo para estudos, além de oferecer condições salubres no ambiente de trabalho, entre outros.

Tais programas são feitos de forma homogênea, ignorando as peculiaridades do nosso país. Por isso, necessitamos realizar algumas análises:

A construção de uma escola de qualidade deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (de conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais que repercutem na escola, tais como fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos etc.; (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 210).

Ampliar a discussão a partir de aspectos que Dourado e Oliveira (2009) nos apontam, implica em debater sobre alguns prismas tais como a realidade da qualidade da escola que temos com o anseio da escola que queremos, a realidade socioeconômica e cultural dos sujeitos nela envolvidos, numa perspectiva cultural, heterogênea e plural, levando em consideração todos os impasses e dilemas presentes na realidade da escola.

A partir desses impasses, da realidade que vivemos no chão das escolas públicas brasileiras da educação básica é que nos lançamos ao desafio de analisarmos o cenário educacional brasileiro sobre os programas de formação inicial e continuada presentes no cotidiano de professoras e professores atuantes das séries iniciais, pois sabemos que a tocante realidade encontrada na educação brasileira e, por consequência nas escolas,

muniram o governo de argumentos e subsídios para que, cumprindo agendas dos organismos internacionais, apresentasse os programas de formação para professores como propostas salvíficas para a educação de nosso país.

Desta feita, realizar análise das políticas de formação de professores da educação básica, a partir dos programas federais implementados pelo governo federal para a educação brasileira, faz-se necessário tendo em vista que, nas últimas décadas, no Brasil, foram fomentados e consolidados, pelo governo federal, planos e programas de formação de professores voltados para os docentes da rede pública, atuantes na educação básica, tanto no que tange a formação inicial quanto a formação continuada. Fato este que tem um longo percurso do qual Freitas (2007, p. 1208) analisa que a “configuração da formação de professores em nosso país respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais”.

De tal modo, compreendemos que as mudanças vividas pela educação nos meados do século XX nos remete a analisarmos a democratização da educação no Brasil. Momento este em que o acesso das camadas populares ao ensino trouxe o aumento do número de estudantes matriculados na escola, principalmente, a partir da LDB 9.394/1996, em seu artigo 32, o qual trata acerca da obrigatoriedade do ensino fundamental para crianças a partir dos 6 anos de idade¹ e, com isso, a necessidade de uma quantidade maior de professores com formação adequada para atuarem nas salas de aula das escolas por todo o país, levando em consideração as peculiaridades de cada região.

Assim, foram várias as motivações para que a legislação educacional brasileira, respaldada por pesquisas no campo da educação, acercando-se da formação de professores, no que se refere a inicial e a continuada, além da pressão dos organismos internacionais como OCDE e Banco Mundial. Tais organismos multilaterais exigiram/exigem que os países da América Latina e Caribe elevem a quantidade de professores com formação inicial para atuarem nas salas de aula da educação básica, bem como professores que participem de formação em serviço – continuada, com a

¹ A Lei Nº 11.274/2006 alterou a LDB 9.394/1996 e implantou o ensino fundamental de 9 anos. Antes de sua promulgação, o ensino fundamental ocorreria, no mínimo, em 8 anos e a obrigatoriedade de matrícula na escola se dava para crianças a partir dos 7 anos de idade.

prerrogativa de que se eleve a qualidade do ensino nas escolas e a qualidade na aprendizagem dos alunos, o que vai refletir, exatamente, segundo estes, nos resultados das avaliações em larga escala.

Porém, a qualidade no ensino que defendem, que pensam e propõem os organismos internacionais, não é na mesma circunstância de que tanto o ensino carece, tendo em vista o que necessita. Por esta razão, conforme nos aponta Barretto (2015), certificar os docentes, atribuindo-lhes titulação com um diploma de curso superior, de forma alguma, assegurará a qualidade no ensino que realizam, tão pouco a qualidade da educação básica de nosso país.

Dessa maneira, a qualidade do ensino não está atrelada a dados quantitativos mas sim a qualidade a partir de condicionantes estruturantes que possam, de fato, através da educação, oportunizar professoras, professores e seus alunos, na construção das relações sociais como sujeitos, de modo que transforme suas vivências e suas experiências, conforme Dourado e Oliveira (2009) defendem. Assim:

A discussão acerca da qualidade da educação remete à definição do que se entende por educação. Para alguns, ela se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes. Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Com essa compreensão, analisamos a necessidade de que a formação de professores, no contexto do século XXI, seja aquela que promova a reflexão tendo em vista todo o conhecimento e compreensão que os professores, de modo geral, necessitam vivenciar, experienciar e construir acerca da realidade. Assim,

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NOVOA, 1991, p. 27).

São tantas as necessidades no campo da formação de professores das quais destacamos a necessidade da formação inicial e da formação continuada. Apontamos que a importância de ambas não se dá somente para a melhoria do processo de ensino e

aprendizagem com o fim no aluno, mas também com o intuito de valorizar os professores que estão em pleno exercício do magistério na educação básica. Ainda, é necessária a valorização dos profissionais através do pagamento de salários dignos, jornada de trabalho que respeite o tempo de descanso, entre outros.

É neste contexto que destacamos o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, ambos os programas objetivam ofertar formação inicial (podendo ser segunda licenciatura) e formação continuada, respectivamente, com vistas a qualificar as professoras e os professores que atuam em todos os anos da educação básica.

É claro que não basta expressar por palavras que objetivam qualificação. E a nós cabe-nos perguntar “Que qualificação é essa?”. Não podemos esquecer que tal expressão nos reporta a realidade qual seja a de que os programas, de um modo geral, formam os professores a partir do trabalho instrumental, mecânico. Obviamente, que o ideal seria a formação a partir de suas demandas, a partir de um currículo que promova a autonomia contextualizada proposta por Nóvoa (1991), bem como a partir das inserções desses sujeitos em todos os campos críticos, teórico, etc.

Nesta conjuntura, e já com a compreensão de que ambas as políticas de formação de professores propõem a mudança na prática do professor, a partir de sua atuação em sala de aula, na sua prática pedagógica, apontamos diretrizes a partir dos documentos legais que constituem ambos.

De posse de tais dados, é necessário ampliarmos o debate acerca do Pnaic e do Parfor a fim de que possamos refletir sobre seus papéis na formação de um modo geral, bem como na formação cultural dos professores que atuam nas salas de aula da educação básica brasileira a partir desses dois programas de formação.

Nesse sentido, concordamos com a crítica proposta por Bissoli (2014) quando interpela a construção, organização e execução desses programas bem como no que se refere a responsabilização que pretendem implementar aos docentes que atuam nas escolas ao afirmar que:

Embora seja grande a oferta de cursos cujos conteúdos quase sempre são formulados por representantes da Academia, trabalhados por tutores e potencialmente aplicados nas salas de aula pelos professores cursistas, atribuiu-se à formação docente a responsabilidade pela qualidade da educação no país, como se esta bastasse para que todos os problemas referentes ao sistema de ensino fossem solucionados. Recai sobre os ombros de professores e professoras mais uma incumbência: o progresso da nação.”

(BISSOLI, 2014, p. 120).

Avaliando este aspecto, nota-se que o Brasil tem sido palco das reformas implantadas na educação nas últimas décadas. Tais medidas, vem apresentando a avaliação como instrumento que alimenta políticas e que responsabiliza os professores como principais responsáveis pelo fracasso dos estudantes quando se trata da aprendizagem. As razões são as mais diversas diante do discurso oficial, o que se deve ao fato de que “No contexto atual, a formação dos profissionais da educação passou a ser considerada dispositivo central à implementação das reformas de melhoria na educação...” (SOLIGO, 2010, p. 8).

Atualmente, muitas pesquisas sobre a relação da formação de professores e os resultados da responsabilização desses profissionais diante do quadro que se encontra nossa educação. O discurso oficial é prover mudanças no cenário da aprendizagem dos alunos, para alcançar resultados desejáveis e aceitáveis, principalmente, através da elevação dos índices de desempenho nas avaliações em larga escala a partir do IDEB.

Dessa maneira, torna-se necessário analisarmos e avaliarmos que:

O Governo Federal vem investindo para modificar a realidade da formação de professores em duas frentes principais. Uma é a ampliação de vagas em universidades públicas para professores que já lecionam. Segundo o MEC cerca de 600 mil professores da educação básica de escolas públicas de todo o país não possuem curso superior ou atuam em área diferente da qual se formaram. A segunda é a institucionalização, melhoria e ampliação dos sistemas de avaliação externa. Juntamente com estas ações sistemáticas outras como o incentivo e financiamento para a formação continuada vem sendo implementadas. (SOLIGO, 2010, p. 8).

Diante deste cenário, a formação inicial e continuada de professores se apresenta como uma das possibilidades de regulação da qualidade que o governo aponta como necessária e oportuna para o que compreende e defende sobre o desenvolvimento da qualidade da educação básica. Torna-se necessário apontarmos que a qualidade a que se refere o MEC está pautada na visão de regulação e controle do trabalho do professor.

O MEC, através da CAPES, reconhece que para garantir a qualidade na educação – além de garantir planos de carreira, qualidade na formação profissional, salários condizentes com a profissão, há que se consolidar melhores condições de trabalho nas escolas e jornadas menos usurpadoras do tempo das trabalhadoras e dos trabalhadores, no entanto, o discurso não é implementado de fato – é necessário que a formação inicial e a formação continuada ocupem lugar imprescindível no que se refere

a qualidade na educação.

O modelo educacional de formação de professores vigente no país tem se mostrado, na prática, ainda bastante deficitário. Dessa forma, cresce a preocupação, estudo e pesquisas voltados para minimizar tal situação. Sendo que a questão dos professores, no âmbito de sua formação e qualificação profissional é bastante complexa e está profundamente ligado a contextos sociais e culturais, necessitando do rompimento de antigos paradigmas neste âmbito.” (SOLIGO, 2010, p. 8).

Os programas de formação, de um modo geral, apresentam-se com objetivos de implementar a formação inicial ou continuada, para professoras e professores que atuam em sala de aula para aumentar, principalmente, os dados estatísticos no que se refere ao quantitativo de professores com qualificação. Com esse propósito, o governo pauta suas justificativas de que, assim, melhoraremos a qualidade do ensino no Brasil.

Concordamos que

As condições de qualidade da educação no Brasil estão diretamente ligadas as condições de formação dos professores. Considerando qualidade de educação como um conceito político, sociológico e crítico, chegamos a necessidade de investir na formação de qualidade dos profissionais da educação. Tanto a formação inicial, quanto a continuada deve considerar que o professor é um ser político, social e crítico que necessita conhecer as múltiplas realidades que formam a sociedade brasileira, para se tornar um profissional reflexivo capaz de transformar as informações disponíveis em diagnósticos que contribuam na melhoria da qualidade da educação. (SOLIGO, 2010, p.10).

É nessa perspectiva de formação que a formação cultural dos professores é apresentada como uma das possibilidades de formação a que os profissionais da educação estão submetidos nos programas de formação, porém, pouco tem se construído e implementado de modo que realmente ocorra esta formação.

Neste cenário, apresentamos análise conjuntural dos programas Parfor e Pnaic diante das bases legais que os forma/da base para a formação cultural dos professores da educação básica.

2.5.1 A conjuntura do Plano Nacional de Formação de Professores – Parfor

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor, é parte integrante do Plano de Ações Articuladas – PAR, e este está inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação, gerenciado pelo governo federal, instituído pela Portaria Normativa Nº 9/2009, do MEC, atendendo às deliberações do Decreto do

Governo Federal de Nº 6.755/2009. Apresenta-se, portanto, como materialidade de um conjunto de ações no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Sua origem ainda remonta ao cumprimento da LDB 9.394/1996, no Título VI Dos Profissionais da Educação, no que diz respeito à formação de professores leigos, além daqueles que atuam em áreas diferentes do seu campo de formação, para atuarem na educação básica em todo o país. Surge como um programa emergencial com o intuito de elevar o quantitativo de professores formados em nível de graduação nas diversas licenciaturas para atender a educação básica no Brasil.

Após a década da educação, conforme Educacenso de 2007, ainda havia um déficit de aproximadamente um terço de professores da educação básica sem formação adequada no Brasil. Ressaltando-se que nas regiões mais pobres do país, concentrados nas regiões norte e nordeste, este número era alarmante. Nos anos seguintes, em se tratando do estado do Pará, segundo Silva (2013, p. 7), “Em 2011, enquanto a média nacional de professores com formação superior era de 68,9%, a média do Estado do Pará era 46%, interferindo diretamente em indicadores como o IDEB.

No desencadeamento das ações, em execução ao Decreto Nº 6.755/2009, o MEC determina que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes coordenará e apoiará os trabalhos junto às instituições que ofertam cursos de licenciatura no Brasil de um modo geral. Seu papel não é de executora e sim de fomentadora, impulsionando e avaliando os programas de formação inicial e continuada, dos cursos de licenciatura, principalmente com relação aos programas de formação, além de gerenciar e acompanhar o processo necessário ao andamento e efetivação dos planos estratégicos propostos pelos entes federados.

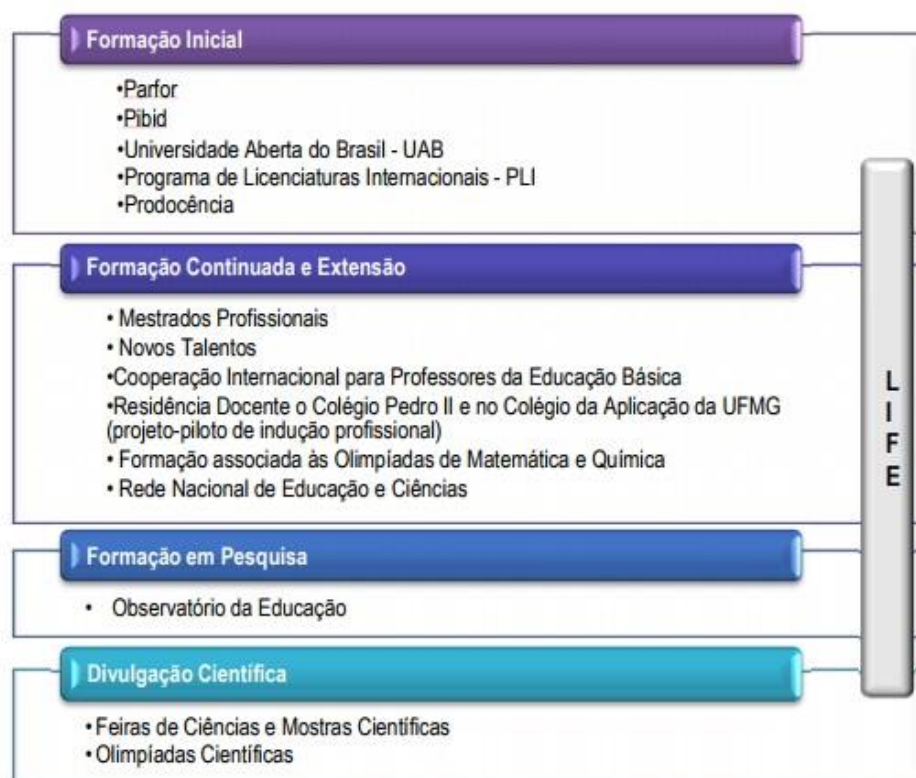
Segundo o caput do artigo 10, do referido decreto,

A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

Dessa maneira, tanto como proposta do governo para a superação do quadro deficitário com relação ao número de professores formados quanto para impulsionar e incentivar a formação de professores no Brasil, foram implementados programas de formação pelo governo federal ao longo desse período sob a responsabilidade de

condução pelas CAPES. Atualmente, de acordo com o Observatório do PNE, são eles:

FIGURA 1: Principais programas de Formação de Professores apoiados pelas CAPES



FONTE: Observatório do PNE 2016

Ressaltamos que na estrutura da Capes, a formação de professores é organizada a partir de programas segundo a natureza das formações quais sejam: inicial, continuada e extensão, além da pesquisa e da divulgação científica. Ressalta-se que nesta estrutura, a partir do papel e objetivos de cada um, o programa Life, instituído no segundo semestre de 2012, objetivou apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores e perpassa por todos os outros programas, como nos aponta a Figura 1, acima. Já os demais, conforme sua natureza e objetivos, são parte integrante do conjunto de ações do governo para a formação de professores.

Numa sequência do estabelecimento de atos normativos que vão demarcar a educação brasileira, o ano de 2014 foi mais um momento significativo para nossa história. Sinalizamos a conjuntura de consolidação do PNE para o decênio 2014-2024,

que, segundo a análise de Dourado (2015, p. 301):

A aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial, sem vetos, que resultaram na Lei nº 13.005/2014, inauguraram uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. Além das diretrizes que são sinalizadoras de busca de maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024, o PNE apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação. (DOURADO, 2015, p. 301).

Desse modo, destacamos do referido documento que as metas 15, 16, 17 e 18, as quais, em bloco, tratam sobre a valorização dos profissionais da educação, perpassam por questões como formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, assim como o plano de carreira para os profissionais da educação básica e superior, com destaque para a participação dos entes federados como aqueles que em muito contribuirão para a consolidação das referidas metas. Dentre as metas, destacamos a meta 15 tendo em vista que esta aponta, diretamente para a garantia da formação dos profissionais da educação básica em cursos de licenciatura na sua área de atuação, cujos dados discutimos em nossa pesquisa.

Nos anos seguintes, embora tenha havido um crescimento quantitativo com relação ao número de professores formados, estava longe de superar o déficit da quantidade necessária de profissionais para atuarem na educação básica, principalmente nas regiões mais necessitadas. Segundo nos aponta o Censo de 2015 foi registrado que o Brasil tinha um quantitativo de 200.816 professores que ministravam aula sem a formação específica para a área na qual estavam atuando (sendo que, algumas vezes, muitos desses mesmos professores atuavam em mais de uma disciplina sem formação).

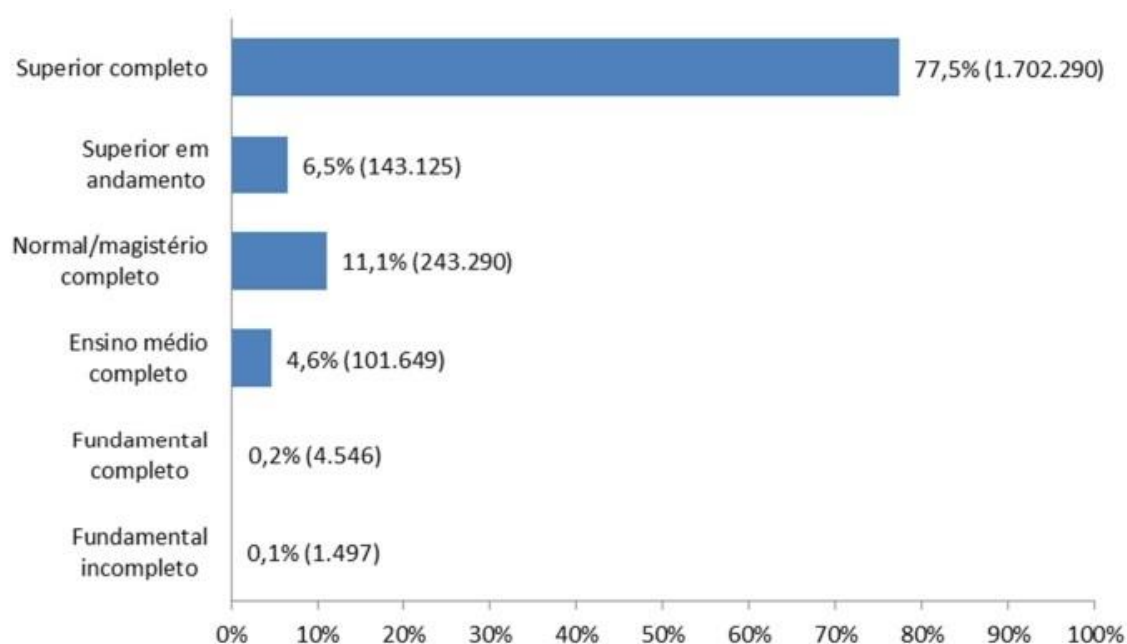
Naquele momento, somente 334.717, o que correspondia a 47,2% do quantitativo de professores brasileiros, tinha a formação devida para sua ocupação em sala de aula. Apontou, ainda, que 90.204, o que corresponde a 12,7%, eram professores que não possuíam a formação superior.

No ano seguinte, 2016, o Censo mostrou que houve um crescimento, conforme apresentado em números mais adiante, tendo em vista que o registro de 143.125, o que correspondeu a 6,5% dos professores da educação básica que estavam frequentando curso de licenciatura, o que, certamente, a partir do Censo de 2017, influenciará no demonstrativo correspondente a 12,7% de professores sem formação, de acordo com o

Censo de 2015.

E como demonstrativo da realidade da formação de professores no Brasil com dados recentes, apresentamos os dados relativos ao Censo 2016 no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Distribuição dos docentes que atuam na educação básica por nível de escolaridade – Brasil 2016



FONTE: MEC/INEP/CENSO ESCOLAR 2016

Conforme análise dos especialistas no campo da formação de professores e de acordo com o Observatório do Plano Nacional de Educação – PNE, a Meta 15 do PNE 2014-2024 ainda encontra-se distante de ser alcançada em sua totalidade, qual seja, formar 100% dos professores com formação superior até o 2024.

O Parfor tem se firmado no papel de executor principal do cumprimento do Decreto N° 8.752/2016, da Presidência da República, o qual institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, no campo da formação inicial, embora a oferta de vagas pelas IES, muito aquém da necessidade de professores formados no Brasil, nos dias atuais.

Dessa maneira, é oportuno apresentarmos, em números, como está ocorrendo a oferta de cursos pelo Parfor no Pará, pela UFPA. Assim, em seus 8 anos de Parfor coordenado pela UFPA, a coordenação Geral lançou um relatório síntese das atividades

no qual apresenta, por exemplo, a quantidade de turmas ofertadas de 2009 a 2016, além de apresentar a quantidade de turmas ativas e concluídas. Fica-nos claro que as 228 turmas que concluíram diversos curso de licenciatura na UFPA, certamente, ampliaram o quadro de quantidade de professores graduados no estado do Pará, para atuarem na educação básica de nosso país. Se levarmos em conta que ainda havia 182 turmas em andamento, esses números serão, por ventura, maiores. Seguem os dados na tabela abaixo:

TABELA 1 – Cursos ofertados pelo Parfor – UFPA de 2009 até 2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
- PARFOR/UFPA -



| CURSO | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2016 | Ativas | Concluídas | Total |
|------------------------------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| ARTES VISUAIS | - | 3 | 2 | 1 | - | 3 | 5 | 09 | 05 | 14 |
| DANÇA | - | 1 | 2 | 1 | - | 1 | 1 | 02 | 04 | 06 |
| MUSICA | - | 1 | 2 | - | 1 | 1 | 2 | 03 | 04 | 07 |
| TEATRO | - | 2 | 1 | - | - | 3 | 2 | 05 | 03 | 08 |
| CIENCIAS NATURAIS | 3 | 8 | 3 | 1 | 2 | 5 | 2 | 07 | 17 | 24 |
| FISICA | - | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | - | 03 | 08 | 11 |
| MATEMATICA | 3 | 17 | 3 | 7 | 1 | 7 | 2 | 17 | 23 | 40 |
| QUIMICA | - | 1 | 4 | - | 1 | 1 | 1 | 03 | 05 | 08 |
| CIENCIAS SOCIAIS | - | 6 | 3 | 6 | 1 | 1 | 3 | 05 | 15 | 20 |
| FILOSOFIA | - | 2 | 2 | - | 1 | - | 1 | 02 | 04 | 06 |
| GEOGRAFIA | 1 | 5 | 3 | - | 3 | 4 | 3 | 10 | 09 | 19 |
| HISTORIA | 2 | 8 | 3 | 2 | - | 2 | 5 | 08 | 14 | 22 |
| EDUCAÇÃO DO CAMPO/MARABÁ | - | - | 1 | - | - | - | - | - | 01 | 01 |
| EDUCAÇÃO DO CAMPO/ABAETETUBA | - | - | 1 | - | - | - | - | - | 01 | 01 |
| LETRAS-ESPANHOL | - | 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 1 | 06 | 04 | 10 |
| LETRAS-INGLES | - | 5 | 4 | 2 | 1 | 1 | - | 02 | 11 | 13 |
| LETRAS-PORTUGUES | 3 | 15 | 8 | 7 | 3 | 10 | 6 | 28 | 24 | 52 |
| CIENCIAS BIOLOGICAS | - | 5 | 1 | 2 | 1 | 2 | - | 03 | 08 | 11 |
| EDUCAÇÃO FISICA | - | 3 | 4 | 5 | - | 3 | 3 | 10 | 08 | 18 |
| INTERDISCIPLINAR | - | - | 1 | 2 | 1 | - | 2 | 03 | 03 | 06 |
| PEDAGOGIA | 2 | 37 | 16 | 14 | 7 | 27 | 10 | 54 | 59 | 113 |
| TOTAL GERAL | 14 | 122 | 68 | 53 | 26 | 78 | 49 | 182 | 228 | 410 |

FONTE: Relatório AEDI UFPA do Parfor no Pará.

In: http://www.aedi.ufpa.br/parfor/images/PaforEmNumeros2017/Turmas%202009_2017.pdf

Com relação ao curso de Licenciatura em Pedagogia – Parfor/UFPA, este apresenta-se integrado à Faculdade de Educação – FAED, do Instituto de Ciências da Educação – ICED/UFPA, do mesmo modo que o curso de Licenciatura em Pedagogia regular. Ressaltamos que o curso de Licenciatura em Pedagogia – Parfor, da UFPA, fora instituído a partir dos devidos amparos legais e possui Projeto Pedagógico - PPC próprio desde maio de 2012, o qual encontra-se disponível no site do ICED/UFPA, a partir da resolução Nº 4.282, de 24 de Maio de 2012, a qual institui o currículo do Curso

de Licenciatura em Pedagogia para os alunos ingressantes na UFPA pelo Programa Nacional de Formação de Professores – Parfor, aprovada pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE/UFPA.

As bases legais do Parfor se firmam a partir do mesmo amparo legal correspondente aos demais cursos de licenciatura regulares do território brasileiro. Portanto, baseia-se na LDB 9.394/1996, nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia (Resolução 1/2006 – CNE), além das demais legislações que operam a educação brasileira. E o curso de Licenciatura em Pedagogia – Parfor/UFPA, demarca esse espaço em seu PPC uma vez que aponta seu anexo XI cujo título Documentos Legais que Subsidiaram a Elaboração do Projeto Pedagógico.

Desta feita, o PPC do curso de Pedagogia do Parfor, da UFPA, teve suas bases legais e sua estrutura curricular baseados nestes preceitos legais.

Portanto, este PPP não pode deixar de estar articulado aos princípios e fins da sua unidade maior – a UFPA – e aos do ICED e da FAED, além dos que estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Nessa direção, os seus fundamentos repousam sobre os princípios e fins constantes no Estatuto da UFPA, no Regimento Geral da UFPA, no Regimento do ICED, no Regimento da FAED e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. (PPC – PEDAGOGIA PARFOR/UFPA, 2012, p. 21).

A partir de tais esclarecimentos, inferimos que a formação cultural de professores proposta pelo Parfor, para todos os cursos, está diretamente ligada às bases legais que o ampara. Assim, não há documento específico que trate sobre a formação cultural de professores.

Tal qual é a realidade do curso de Pedagogia do Parfor que também encontra amparo nos marcos legais que disciplinam a formação de professores brasileiros, conforme já indicamos na subseção 2.2 deste referido relatório. As diferenças com relação ao tratamento sobre o tema, certamente, estarão nos PPCs de cada curso, em cada IES parceira.

Desta feita, recorrendo ao PPC do curso de Pedagogia da UFPA, ressaltamos que a formação cultural não é encontrada como tal, porém a questão é tratada como questões culturais e socioculturais as quais deverão estar presentes na formação do profissional bem como nas competências e habilidades que o egresso desenvolverá no seu campo de atuação. Assim, declara que:

É fundamental que o mesmo seja capaz de organizar, dirigir e administrar situações de aprendizagens na escola, bem como o domínio de situações na qual seja possível promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade, o trabalho em equipe, além de desenvolver investigações direcionadas para a identificação de problemas socioculturais e educacionais, com vistas a contribuir para superação de situações de exclusão das mais diferentes naturezas. O domínio destas habilidades está intimamente relacionado com a formação de sua consciência acerca da diversidade presente em nossa sociedade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, geracional, sexual, religiosa, cognitiva, de gênero e classe social, entre outras, o que implica em reconhecer a heterogeneidade nos processos educativos que desenvolve, e que igualmente se relacionam com questões de natureza ética da profissão escolhida, além evidentemente de se constituir em questões pedagógicas necessárias para o bom desempenho de suas funções. (PPC – PEDAGOGIA PARFOR/UFPA, 2012, p. 30).

Devemos considerar que, tanto os aspectos da formação inicial quanto da formação continuada de professores da educação básica, não ocorrem de forma linear mas sim processual. E, nesta compreensão, entendemos ser de fundamental necessidade a inclusão de aspectos da cultura, além de outros, os quais encontram-se imersos nas práticas educativas, tendo em vista a superação de uma educação que se faz técnica e instrumentalmente para pensarmos numa educação na qual a democratização de saberes, da cultura, do conhecimento científico, seja inerente ao ofício dos professores e, por consequência, ao cotidiano dos seus alunos.

Desta feita, acreditamos que:

De modo geral, muito se tem escrito e pesquisado sobre a formação de professores na educação brasileira ressaltando sua construção histórica, seus pressupostos, suas definições, dentre outros. A formação de professores é uma necessidade inerente ao processo educacional. Bons professores, capacitados e com condições de trabalho contribuem para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos educandos, portanto sua formação se reflete diretamente na sua prática cotidiana. (CABRAL; MAUÉS, 2014, p. 162).

Partindo da concepção de que profissional deseja formar, o PPC da Licenciatura em Pedagogia Parfor/UFPA defende que:

É preciso pensar o profissional formado no curso de Pedagogia como um educador crítico das mudanças sociais ocorridas no país ao longo de seu percurso histórico de exclusão, que teve início com a colonização do século XVI. A intenção é desenvolver a capacidade de formular pensamentos gerais e abstratos a partir de problemas concretos, com competência técnica, política e científica na sua área específica. (PPC – PEDAGOGIA PARFOR/UFPA, 2012, p. 30).

Certamente, parece ser simples a formação cultural estar presente na legislação e

nos documentos que organizam a educação. Porém, o maior impacto, nestas circunstâncias, está diretamente ligado aos modos como a questão é tratada no cotidiano dos cursos de formação tendo em vista a necessidade de estar presente na prática da atuação dos professores em sala de aula, considerando a importância dos componentes curriculares do curso.

Considera-se assim que os componentes curriculares do Curso devem incluir conhecimentos que privilegiem a análise do conjunto de influências históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais que constituem o fenômeno educativo, ao mesmo tempo em que precisa refletir um envolvimento efetivo com as especificidades dos processos educativos para os quais o curso de Pedagogia da UFPA se direciona. (PPC – PEDAGOGIA PARFOR/UFPA, 2012, p. 29).

Assim, os professores, alunos do Parfor, serão sujeitos do seu processo de aprendizagem. Verão que suas experiências serão compartilhadas com os demais e que as vivências dos seus pares serão apreendidas por muitos num entrecruzamento de conhecimentos científicos e saberes. Desta feita, ampliando os saberes docentes que se reproduzirão e serão traduzidos nas práticas pedagógicas das salas de aula onde quer que atuem.

2.5.2 A conjuntura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic

O programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic teve suas origens a partir do compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE de 2007 tendo em vista que lá já era objetivo/compromisso alfabetizar todas as crianças até 8 anos de idade.

Demonstra claramente que suas bases estão no programa Pró-Letramento o qual apresentou metodologia constituída a partir de estudos para os professores e de atividades pedagógicas práticas, também apontando como norte a formação continuada. O surgimento do Pnaic ganhou espaço diante do cenário nacional, o que ocorreu em função da constatação do governo federal através dos resultados da Provinha Brasil acerca do insucesso na alfabetização de crianças com 5/6 anos de idade, bem como os que estavam nos três primeiros anos do ensino fundamental. No intuito de superar as metas propostas, o programa centra seu trabalho em três eixos a saber: formação dos professores, distribuição de materiais didáticos e avaliação.

Assim, no caderno de apresentação do PACTO manifesta-se que:

O Brasil está pronto para concretizar o **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**. Uma ação inédita que conta com a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais, dispostos a mobilizar o melhor dos seus esforços e recursos, valorizando e apoiando professores e escolas, proporcionando materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e implementando sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento. (BRASIL, 2012, p. 7 – B).

As questões relativas ao processo de alfabetização já são parte da história de outros programas que trataram acerca da temática em questão. O ineditismo do Pnaic é tratado em seus cadernos de apresentação tendo em vista que este programa trabalha a partir da formação continuada de professores e, também, porque visa a alfabetização de crianças até os 8 anos de idade, em parceria com os governos municipais e estaduais. Mas sabemos que todos os programas federais que propuseram em suas bases a alfabetização sempre fizeram parcerias com os entes federados além da utilização de materiais didáticos e recursos financeiros para dar conta dessa demanda tão expressiva.

Outra questão que levantamos, trata-se do fato de que o Pnaic aborda a alfabetização de modo compartimentalizado e sobressaltando a importância dos campos do conhecimento em Língua Portuguesa e Matemática, além de apresentar-se claramente preocupado com o processo de avaliação em larga escala.

Com sua implantação em 2013, a formação dos professores cursistas ocorreu em Língua Portuguesa. Já em 2014, obedecendo à sequência de trabalhos, a formação se deu a partir do campo da Matemática. Em ambos os anos, embora apresentassem focos específicos, em seus cadernos de formação eram propostas atividades que apontavam para a importância de um trabalho interdisciplinar, com atividades que abordavam temáticas acerca de outros componentes curriculares.

Já em 2015, a proposta era trabalhar todos os componentes curriculares, todas as áreas do conhecimento, porém, em virtude dos cortes de verbas para a educação, o MEC decidiu diminuir a carga horária de formação, o que dificultou e reduziu o tempo de formação dos professores cursistas.

Por conseguinte, faz-se necessário pautarmos na discussão os objetivos do Pnaic, quais sejam:

- Capacitar, numa perspectiva de educação continuada, orientadores de estudo e professores alfabetizadores do primeiro ciclo da alfabetização;
- Refletir sobre o trabalho pedagógico efetivado nas ações cotidianas dos docentes, visando a estruturá-lo e aprimorá-lo;

- Consolidar o reconhecimento da importância da formação continuada dos educadores para uma prática pedagógica de qualidade;
- Refletir sobre o currículo dos primeiros anos do ensino fundamental, levando em consideração direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas áreas de leitura, da escrita e da Matemática;
- Promover instrumentos eficazes de avaliação, tendo em vista a inclusão de todas as crianças brasileiras na escola com qualidade;
- Contribuir para a formação de sujeitos inseridos no mundo de maneira ativa e participativa.

Para nossa pesquisa, é de suma importância analisar os objetivos uma vez que estes, certamente, nortearam o trabalho dos professores e da equipe técnica no que diz respeito a saber o que, exatamente, é atribuição de cada um em sua tarefa e no coletivo, o que é responsabilidade de todos.

Tudo isso é demonstrado no caderno de apresentação do programa ao apontar quais são os compromissos dos entes federados ao assumirem o programa conforme registro abaixo:

Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012, p. 11 – B).

Dessa maneira, todos os responsáveis possuem papéis predeterminados, o que é de suma importância para que as atividades do programa sejam bem-sucedidas à luz do seu organograma.

No que concerne à formação continuada de professores, o Pnaic prevê que o professor alfabetizador participe de curso presencial realizado no prazo de 2 anos, com uma carga horária de 120h/ano, ministrado por professores orientadores de estudos.

Com relação aos professores orientadores de estudos, estes, obrigatoriamente, são das redes de ensino, com a obrigatoriedade de frequência em curso de formação de 200 horas com professores formadores vinculados às universidades públicas. Preferencialmente, os orientadores de estudo deveriam ter sido tutores no programa Pró-Letramento.

Um aspecto de extrema relevância no Pnaic diz respeito à avaliação. Ela está organizada em 3 etapas, quais sejam: 1) Avaliações processuais; 2) Sistema informatizado de registro de notas: as avaliações pelas quais os alunos passaram durante o ano letivo foram registradas no sistema para que professores e gestores pudessem, além de alimentar tal sistema com dados, averiguar a situação de cada aluno; e 3) Avaliação do 3º ano: os resultados da Provinha Brasil que os alunos realizaram ao final do 3º ano, como uma das metas do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisa – INEP.

É salutar lembrar que o MEC atuou com premiação pelo reconhecimento do trabalho realizado tanto para as escolas, quanto para os professores e para as redes de ensino, cujos alunos alcançaram melhor média na avaliação em larga escala promovida pelo INEP, estimulando um ambiente de fracassados e exaltados, mas sem levar em conta os ambientes favoráveis e desfavoráveis para aprendizagem desses alunos e muito menos, para os trabalhos dos profissionais da educação que estavam acompanhando essas crianças.

Para tanto, precisava-se de profissionais que cumprissem com as tarefas e cada membro destinado às funções deveriam realizar seus trabalhos em busca da qualidade. Todos deveriam estar ligados ao cotidiano do trabalho pedagógico. Por isso, o trabalho de gestão do Pnaic apresenta orientações para todos os envolvidos, desde os professores e equipe pedagógica das escolas até mesmo para as redes de ensino. Dessa maneira, aos componentes no âmbito das redes de ensino, cabe definir quais são os princípios gerais bem como as orientações que nortearão o trabalho de todos os envolvidos. Assim, também, a equipe que atua na escola necessita construir e organizar seu plano de ação para estruturar o trabalho coletivo.

O Pnaic prevê que seja formada equipe multidisciplinar nas secretarias de educação para atender às demandas das crianças que participam do programa. Essa equipe poderá ser formada por pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, profissionais de diversas licenciaturas, com o intuito de que todos esses profissionais contemplem uma análise acerca do processo de aprendizagem dos alunos. Esses profissionais também construirão seus planos de ações específicas direcionados às crianças atendidas. Com o mesmo empenho, é necessário que a equipe promova ações de formação continuada para as equipes que atuam nos estabelecimentos de ensino.

É importante frisarmos que não fomos em busca de dados que comprovem a

atuação desta equipe multidisciplinar defendida pelo Pnaic.

Com relação à equipe que atua na escola, aos professores é solicitado que estes, de preferência, sejam efetivos das redes para que o trabalho possa ter uma sequência e esse educador passe por todas as formações continuadas, tanto as preparadas pela rede quanto pelo próprio programa. Também é exigida experiência na docência no campo de atuação dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Os professores alfabetizadores, ainda precisam atender aos seguintes requisitos, quais sejam:

1. Ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento;
2. Ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas e aprendizagem;
3. Ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos;
4. Ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e de etnia.

(BRASIL, 2012, p. 12 – A).

Para o Pnaic, os professores precisam:

1. Participar das atividades de construção da proposta curricular da rede de ensino e da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola;
2. Participar das reuniões de discussão sobre as avaliações da escola e dos estudantes;
3. Participar do planejamento coletivo e desenvolvimento de projetos didáticos que envolvam as turmas da escola;
4. Planejar as aulas;
5. Selecionar e produzir recursos didáticos;
6. Ministras as aulas;
7. Avaliar e redirecionar as ações didáticas com base nas orientações;
8. Planejar e desenvolver ações para os meninos e as meninas que estejam com dificuldades.

(BRASIL, 2012, p. 12 – A).

Ainda, é tarefa dos professores proporem atividades que contribuam para a ampliação do universo cultural das crianças, ou seja, levá-las a se apropriarem de conhecimentos do mundo social e da natureza. Fato que pode ser claramente verificado a partir dos 4 princípios centrais que norteiam o trabalho pedagógico do programa, quais sejam:

1. O sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da educação básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;

3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

A análise dos documentos do Pnaic nos remeteu à necessidade de reflexão sobre a concepção de formação de professores que orienta o programa. Chegamos à conclusão de que a formação é tratada de forma abrangente e superficial. Reduz-se ao compromisso com a educação na atuação desse profissional, bem como de suas competências e responsabilidades.

Identificamos que a concepção de formação de professores defendida pelo pacto é a formação ao longo da vida, a formação continuada (BRASIL, 2012, p. 9 – C) o que é justificado claramente nos documentos oficiais relativos ao programa, como vemos a seguir:

A ideia de que não deve existir uma ruptura entre o tempo de aprender, o tempo de trabalhar e o tempo de descansar ou parar faz com que os seres humanos sejam vistos como pessoas que vivem um processo constante de construção do conhecimento para si, para a vida, para o trabalho. Dentro desse processo de mutação vivenciado nos anos 1980/1990, segundo Vaniscotte (2002), surge o conceito de **educação ao longo da vida**, mais precisamente nos anos de 1990, que traz, em seu bojo, a questão da formação continuada como um valor que promoveria o desenvolvimento econômico e profissional, considerando que esse valor traria também benefícios para a vida pessoal e social. (BRASIL, 2012, p. 9 – C).

É fato que a educação ao longo da vida, defendida e utilizada como modelo de formação para os professores que atuam no Pnaic, por si só, já faz menção a concepção de que para ser um melhor professor, esse sujeito necessita acompanhar os percalços do momento cultural, político e econômico do país, suscitando o entendimento de que não deve haver rompimento entre o tempo de trabalho e lazer.

Também nos deixa claro sua visão totalmente voltada para a questão da produtividade do ponto de vista quantitativo, ou seja, não visa, não almeja que esse profissional forme-se e produza seu trabalho para a qualidade social do processo educativo, mas para o quanto vai produzir. A essas mudanças de concepção do fazer pedagógico, o Pacto trata como modificação no modo de pensar e ser desse profissional sobre sua prática docente.

Trata-se bastante sobre o papel que desempenham os educadores no que se refere à sua responsabilidade social quanto ao processo de aprendizagem da leitura e da

escrita para as crianças de até 8 anos de idade. Aponta-se também que, além de todas as tarefas do ser professor, ainda cabe-lhe a função de contribuir para o exercício da cidadania através do comprometimento de sua ação pedagógica diante da concepção de alfabetização que subjaz sua prática, ou seja, que seu fazer pedagógico, no campo da alfabetização, está diretamente ligado ao contexto teórico e histórico que fundamenta seu trabalho.

Tal concepção, mostra-nos, claramente, que os objetivos e atividades propostos pelo Pnaic estão em consonância com as exigências dos organismos internacionais para com a educação dos países credores tendo em vista que não se preocupam, exatamente, com a qualidade do ensino que aplicam mas com a quantidade que isso representa diante dos resultados quantitativos no momento dos resultados das avaliações em larga escala, a exemplo do IDEB.

Por esta razão, um dos pontos de atuação do Pnaic é, exatamente, a formação continuada desse professor. Aponta-se que o Brasil, nos últimos anos, indica que a formação continuada para nas discussões da ordem do dia por apostar que se trata de uma das principais formas de aprimorar a qualidade do ensino de nosso país, porém não a única e muito menos a principal.

Tendo em vista que é da natureza do Pnaic a formação continuada de professores, seus cadernos de apresentação apontam para a formação continuada dos professores como um dos pontos-chaves para sua composição. Assim, o próprio documento do Pnaic, no caderno *Formação de Professores no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa* (grifo nosso), aponta sua concepção do ser professor para a nossa sociedade qual seja:

A importância do papel do professor na sociedade atual é indiscutível. Seja aquele que ensina a ler e escrever, a cuidar da saúde das pessoas, a organizar uma empresa, a tocar um instrumento ou a desenvolver uma fórmula química. Não importa o seu objeto de ensino, o professor é quem organiza um determinado conhecimento e dispõe de uma certa maneira de propiciar boas condições de aprendizagem. Os professores são peças-chave para que o conhecimento continue a ser construído e desenvolvido no mundo. À medida que as sociedades se modernizam e se complexificam, cresce a demanda por professores das diversas áreas de conhecimento. Esses precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea.

(BRASIL, 2012, p. 8).

Não diferente de outros programas de formação de professores, seja inicial ou

continuada, o Pnaic objetiva mudar a atuação, a prática dos professores, não, necessariamente o cotidiano da escola, suas relações, o pedagógico, a avaliação, entre outros. E é, exatamente, no que acreditamos ser necessário para que de fato o processo de aprendizagem, com qualidade, aconteça.

Sendo assim, podemos inferir que a formação cultural dos professores se fez nas formações durante os cursos e no convívio com seus alunos, tanto no momento de preparação para as aulas, quanto da organização e planejamento das sequências didáticas, quanto durante as aulas. Embora não fosse o objetivo da atividade a formação cultural dos professores cursistas.

Certamente, no contato entre o grupo de professores, colegas de trabalho e durante o trabalho em sala de aula com os alunos, os professores se apropriaram da “caixa de livros” recebida para como material didático para as aulas e aproveitaram para realizar leituras, conhecer determinadas literaturas e ampliar seu conhecimento com relação à literatura. Ainda, os professores utilizaram como materiais didáticos, além das obras literárias, softwares (tecnologias educacionais) e jogos de apoio a alfabetização, além de alguns livros técnicos de apoio pedagógico ao trabalho dos professores.

É claro que, somente a apresentação de tais materiais, por si só, não é capaz de mudar nenhuma realidade. Serão apenas materiais. Porém, o manuseio, a exploração, a utilização em atividades pedagógicas é que podem ter feito a diferença, para professores e alunos.

Ansiamos que, embora com compromisso governamental de diminuir a quantidade de criança não leitora e para as quais estão oferecendo ensino no processo de alfabetização, resultados de pesquisas científicas sejam divulgados em virtude de avaliarmos e analisarmos os impactos dessa política na vida e na formação dos sujeitos, a aprendizagem dos alunos, o trabalho pedagógico dos professores, o acompanhamento dos orientadores, entre outros, quer sejam alunos, quer sejam professores, formadores e demais envolvidos no processo.

Ainda, é necessário que, de alguma forma, possamos avaliar qual o alcance que essa política de formação teve, de modo geral e em aspectos específicos, no Brasil, nos estados, nos municípios e nas comunidades.

3 PRÁTICAS CULTURAIS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na presente seção, tratamos de apresentar os dados coletados durante nossa pesquisa os quais retratam as práticas e as perspectivas culturais na formação dos professores a partir da realidade dos informantes da pesquisa.

Os dados foram coletados a partir da aplicação do questionário, conforme apêndice A. Construímos perfil com base nas características dos professores investigados, considerando os aspectos pessoais, sociais, culturais, econômicos e profissionais dos sujeitos. Além disso, foi nosso objetivo inventariar as práticas culturais mais recorrentes nos cursos de formação inicial e continuada e o seu papel na elevação cultural dos professores.

3.1 Perfil dos informantes

Ocupamo-nos em desvelar o perfil dos sujeitos mediante o processo de inventariar que práticas culturais de formação inicial e continuada mais contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Encarregamo-nos de apresentar as características pessoais, socioeconômicas e de formação profissional dos professores da educação básica, em especial daqueles que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e pertencentes de 9 municípios do estado do Pará.

A necessidade de constituir perfil dos docentes pesquisados se fez em função da relevância de identificarmos e evidenciarmos as características dos sujeitos entrevistados. Ainda, intencionamos que tal diagnose pudesse auxiliar outras pesquisas, além de contribuir para a atualização da constituição do perfil dos professores da educação básica, no campo da formação de professores, no estado do Pará.

Aplicamos 21 questionários, dos quais foram respondidos 16, com os sujeitos que naquele momento participavam de curso de formação inicial e de formação continuada em *contínuo*, nos programas federais de formação de professores, Parfor e Pnaic, acadêmicos das turmas I e J, do curso de Pedagogia da UFPA.

Nosso roteiro foi composto por 36 questões, conforme Apêndice A, as quais intencionaram mapear as características dos sujeitos da pesquisa para construirmos presente seção a partir dos seus dados pessoais, profissionais, socioeconômicos, além da vivência, participação e inserção em novas práticas culturais. Ainda, observarmos

que práticas culturais foram ampliadas na vida e profissão desses sujeitos a partir dos programas federal de formação inicial e continuada, Parfor e Pnaic. Dessa maneira, intencionamos apresentar as características dos sujeitos a partir do perfil que apresentamos no decorrer desta seção.

Para a análise dos dados coletados, elegemos três eixos quais sejam aqueles direcionados aos aspectos pessoais, as práticas culturais e a contribuição dos programas para a formação cultural dos professores. Para tanto, tomamos por base pesquisas nacionais e locais sobre o perfil dos professores da educação básica a fim de subsidiar nossa análise.

É importante salientar que várias produções, nos últimos anos, se ocuparam em mapear o perfil dos grupos de professores que pesquisam, em especial, aqueles da educação básica. Destacamos algumas delas quais sejam: Censo Escolar com dados referentes ao ano de 2016, “O Perfil dos Professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam”, da Unesco (2004), “Pesquisa internacional sobre aprendizagem” (TALIS - OCDE), publicadas em 2008 e 2013, além da pesquisa em rede “O trabalho docente na educação básica no Brasil”, coordenado por Dalila Andrade (UFMG), do Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) (2014) e, ainda, “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte”, de Gatti, Barreto e André (2011). Em se tratando do estado do Pará, apontamos as produções de Nunes, Monteiro e Santos (2008) e Maués (et al. 2012). A obra de Maués (et al. 2012), é parte integrante da pesquisa nacional em rede do GESTRADO que, junto com os estados de Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, Paraná, Santa Catarina, Espírito Santo, além do Pará, através do método de pesquisa *Survey*, construiu mapeamento dos docentes do Pará, por meio de dados coletados no ano de 2009, em 4 municípios do interior, além da capital.

Achamos oportuno destacar que a obra produzida pela Unesco (2004) que referenciamos acima, apresentou o resultado de estudos acerca dos professores brasileiros o que sucedeu na construção do perfil desse profissional de acordo com as pretensões governamentais. O trabalho justifica-se em função de “subsidiar a construção de políticas públicas na área da educação, particularmente no que se refere aos principais agentes desse processo: os professores” (p. 13). Claro que tal produção vem atrelada a possibilidade de alimentar dados e justificar a precarização que vivem os professores brasileiros. Com isso, legitima-se e reafirma-se a necessidade de políticas

para a educação e, em especial, para os professores. É neste cenário que defende-se o surgimento dos programas direcionados a problemas pontuais, quer seja na educação, quer seja diretamente ligados à formação inicial e continuada de professores.

Identificamos produção recente, do ano de 2015, fruto de pesquisa encomendada pelo INEP e realizada por Reinaldo Matias Fleuri (2015), a qual apresenta relatório de pesquisa sobre análise e construção de indicadores sobre o perfil docente com análise dos relatórios de pesquisa apresentados dos anos de 2004 a 2014 no Brasil.

Assim, durante o percurso, fomos oportunizados a compreender como os programas federais de formação inicial e continuada de professores, Parfor e Pnaic, influenciaram na mudança de pensamento, na rotina de trabalho e na vida pessoal dos sujeitos entrevistados, além de compreender como as práticas culturais e a prática pedagógica foram ampliadas e modificadas por esses programas bem como pelo acesso ao que os faz sentirem-se sujeitos de cultura, perpassando pelas particularidades dos aspectos e das práticas culturais apontadas pelos sujeitos.

Nossa pesquisa perseguiu tal caminho, por partirmos da compreensão de que o homem e sua natureza humana, para construir práticas sócio históricas, é necessário que, em conjunto com seus pares, tenha a possibilidade de encontrar o caminho, de ter em mente o que quer, o que precisa, o que deseja, o que é necessário para si e para o coletivo. Construindo, conjuntamente, com seus pares. Isso libertará o homem e o coletivo em que vive das amarras alienantes daqueles que detém o processo produtivo. O que somente ocorrerá, segundo Leontiev (1978),

[...] em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que de a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações de vida humana". (LEONTIEV, 1978, p. 284).

Dessa maneira, aquilo que nos constrói como seres humanos, ou seja, o que nos antecede e/ou que nos sucede, torna-se e forma-se aquilo que compreendemos, concebemos e assimilamos como cultura. O que toma sentido a partir da concepção de que o modo de ser e de viver do sujeito em sociedade, do grupo, do coletivo, tomam proporções que marcam a vida dos sujeitos, individual e coletivamente.

A necessidade de nos ampararmos às discussões a que nos remetem ao conceito de cultura, concordamos com Williams, à luz da interpretação de Tavares (2014, p. 25),

ao afirmar que

A contribuição de Williams dentro da tradição do tema cultura e sociedade é a de uní-las num outro nível no qual os significados e importância dada às mais diversas elaborações humanas são cultura na medida em que fazem parte do modo geral de vida e são elas mesmas que nos fazem entender essas elaborações. (TAVARES, 2014, p. 24).

Por isso, os professores devem ser vistos a partir da concepção de que sua formação ocorre nos mais diversos espaços e durante sua construção histórica e social, além da sua formação acadêmica. Desta feita, o trabalho docente necessita ser compreendido a partir, principalmente, da relação entre cultura e educação, ao entendermos o papel dos professores na condição de sistematizadores do conhecimento científico, além de agente e sujeito de cultura. Assim, [...] o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores (MARTINS, 2010, p. 15).

É na educação, seja ela escolar ou não, que institucionalizam-se diversas práticas culturais que contribuirão para a inserção e participação dos sujeitos na sociedade da qual se é parte integrante. Durante sua existência, o sujeito está imerso em diversas práticas culturais como aquelas relacionadas ao mundo do trabalho, a política, a cultura simbólica (que envolve a consciência pessoal e sua subjetividade) a economia, a produção material, entre outras. Desta feita, os professores precisam estar preparados objetivamente, tanto para viverem quanto para serem agentes de cultura.

Faz-se necessário um olhar mais atento com relação ao campo da formação cultural dos professores em virtude de que o modelo econômico que vivemos, certamente, elevará ao patamar de mais importante, as demandas hegemônicas da sociedade. Eis a necessidade de, no processo educativo, dos professores, serem apresentadas e trabalhadas práticas culturais que apontem e que direcionem o processo educativo para a humanização dos sujeitos, quer sejam professores e alunos.

O maior legado que a educação pode deixar ao sujeito é apresentar às gerações atuais o que as gerações anteriores produziram, o que viveram, o que ensinaram e aprenderam, de que modo, por quais motivos e circunstâncias, mostrando que construímos nossa história através da memória, da diversidade de conhecimentos e de papéis que somos capazes de exercer, esclarecendo que não é de responsabilidade da educação a fidedignidade dos fatos, tão pouco a reprodução, mas que são elementos

culturais propostos a partir de diversas fontes que constitui a construção da história de um indivíduo, do coletivo.

Acreditamos que as perspectivas culturais que encaminhem os sujeitos, professores e alunos, para a humanização e por consequência, para a cidadania, leve em conta que a

...cultura passa a ser vista como um modo de vida que congrega conhecimentos, artes, moral, leis costumes, aptidões, hábitos adquiridos, herança cultural, tradição social, toda e qualquer necessidade básica como resposta ao ambiente, povo, ocupação, territorialidade, instituições, linguagem, instrumentos, serviços e sentimentos. (TAVARES, 2014, p. 25).

Isto posto, seguiremos com a análise dos dados que coletamos ao longo de nossa pesquisa que, juntamente com o referencial teórico, apontarão os resultados que encontramos. Nossa pesquisa não tem o objetivo de mostrar a universalidade da realidade, porém, a partir da realidade apresentada por nossos entrevistados, por meio das respostas dadas ao questionário, bem como do que responderam ao roteiro de questões da entrevista que propusemos, certamente, dá-nos condições de dispor os dados coletados como parte da construção histórica de vida desses sujeitos, de uma amostra de professores da educação básica do estado do Pará.

Assim, seguimos com análise a partir da apreciação de três categorias que julgamos importantes para discutirmos a condição da formação cultural dos sujeitos pesquisados quais sejam: 1- Perspectiva Cultural; 2- Perspectiva Acadêmica e 3- Perspectiva Pedagógica.

Relembrando que Cunha (2013) afirma que a formação cultural dos professores se faz numa caminhada de vida, desde o processo familiar até sua formação acadêmica, passando pelos processos de vivência com seus pares, é que apresentamos a análise e a tabulação através dos dados revelados pela nossa pesquisa a seguir.

3.1.1 Características pessoais dos informantes

3.1.1.1 Aspectos pessoais e sociais

Os resultados de nossa pesquisa sintetizam que os sujeitos entrevistados, docentes/alunos dos programas federais Parfor e Pnaic, respectivamente, são residentes de nove municípios do Pará a saber: Belém, Cachoeira do Arari, Castanhal, Marituba,

Maracanã, Muaná, Nova Timboteua, Salinas e Santarém Novo.

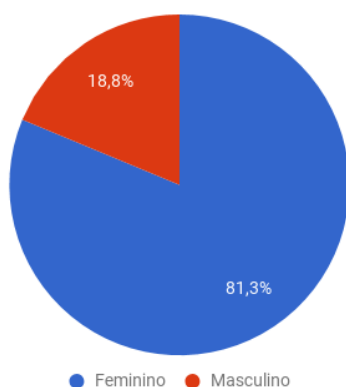
O município com maior número de participantes foi Muaná, com 31,25%, seguido de Marituba com 18,75% e Cachoeira do Arari com 12,5%. A região do Marajó, representada aqui pelo primeiro e terceiro município, possui portanto, 43,75% de participantes. Destacamos positivamente o fato dos docentes trabalharem no mesmo município que moram, uma vez que viabiliza um menor tempo gasto para sua locomoção de sua residência para o trabalho e vice versa. Dados que contradizem os resultados da pesquisa nacional sobre o Trabalho Docente no Brasil realizada, a partir dos dados coletados no estado do Pará, pelo GESTRADO/UFPA (2012), os quais apontaram que o Pará é [...] o estado onde os docentes gastam maior tempo de locomoção entre as unidades que trabalham, informando a utilização preponderante de ônibus (coletivo) como meio de transporte (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 17). Tal informação é salutar tendo em vista que o tempo gasto para o deslocamento ao local de trabalho implica, além da subtração de tempo livre do professor, na sua saúde, no seu bem estar.

Assim, segundo os dados, nossos sujeitos entrevistados encontram-se em melhores condições, por disporem de tempo livre para realizar atividades que assim desejem, desde que não seja realizar tarefas relativas ao trabalho.

Quanto ao estado civil dos entrevistados, a maior incidência é a categoria casado com 43,8%, seguido de solteiros com 31,3%, união estável com 18,8% e 6,3% são viúvos. Se considerarmos casados e união estável, perfaz um total de 62,6% de entrevistados que constitui grupo familiar.

Sobre o sexo, o gráfico abaixo nos aponta a predominância do sexo feminino nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental:

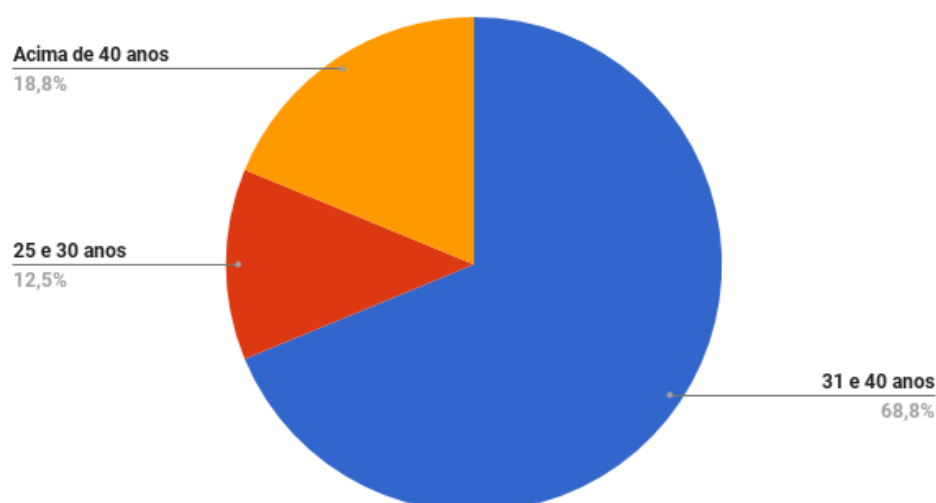
GRÁFICO 2 – Quanto ao sexo:



O dado revela que a atividade docente é composta majoritariamente por mulheres, correspondendo a tendência nacional que demonstra a feminização do ensino, de acordo com os dados apresentados no estudo realizado pelo Movimento Todos pela Educação, sobre o perfil dos professores no Brasil, publicado em 26 de maio 2016, com base no Censo Escolar (MEC/Inep), o qual afirma que em cada 10 docentes no Brasil, 8 são mulheres. Outro dado que revela a inserção maciça das mulheres no trabalho docente, diz respeito a pesquisa do Gestrado/UFPA (2012) no Estado do Pará apresentando em seus resultados 93,3% docentes femininos seguidos 16,7% masculino, considerando a rede municipal de ensino, enquanto na rede estadual essa proporção é equilibrada a medida em que há 56,9% de mulheres e 43,1% de homens na educação básica, ainda assim, o número de mulheres apresenta-se em maior quantidade. De acordo com a referida pesquisa, apontou-se que no ensino médio são 33% homens, 98% na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, 93%. Camargo, Ferreira e Luz (2012, pág. 57) concluem que: “... as mulheres no Estado do Pará representam a maioria na profissão, e elas estão concentradas nos níveis de atuação da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental”.

No questionário aplicado, definimos três grupos para a faixa etária dos entrevistados, sendo eles de 25 anos a 30 anos, de 31 anos a 40 anos e acima de 40 anos. A representação que chegamos por meio dos percentuais apresentados, confirma-nos que a predominância daqueles entre 31 anos e 40 anos.

GRÁFICO 3 – Sua idade está entre:



Em relação a esse aspecto, podemos considerar que há aproximação com a tendência nacional, quando comparamos com os dados do Censo Escolar (2016) o qual revela que, no Brasil, a maior incidência de professores por faixa etária encontra-se entre 36 anos a 45 anos, com 34,1%, haja vista que esta categoria abrange os dois grupos de faixa etária da nossa pesquisa que mais se destacaram.

A análise dos dados coletados também nos remete ao fato de que o mesmo percentual de 68,8% trata-se de adultos de 31 a 40 anos que estão voltando para as salas de aula como estudantes para alcançarem o ensino superior.

No tocante a idade, o Panorama da Educação (BRASIL, 2016), produzido pelo INEP, com dados apresentados pelas pesquisas da OCDE, aponta que:

O grupo de docentes da educação básica no Brasil se destaca como um dos mais jovens em média entre os países pesquisados. Apenas 16% dos professores brasileiros dos anos iniciais do ensino fundamental possui mais de 50 anos. Esse percentual de professores acima dos 50 anos chega a mais de 40% na Alemanha e na Itália. No ensino médio, a proporção de professores acima dos 50 anos é de 4 pontos percentuais a mais do que é para os anos finais do ensino fundamental, na média dos países da OCDE. (BRASIL, 2016, p. 18).

Assim, é oportuno apresentarmos a realidade brasileira uma vez que o Censo 2016, aponta que 29,7% dos professores brasileiros da educação básica estão na faixa entre 26 e 35 anos, e de 34,1% para aqueles grupos que estão entre 36 a 45 anos. Aponta, ainda que os professores com idade até 25 anos, representam 6,1% no geral. Em contrapartida, aqueles professores da educação básica com 45 anos ou mais, representam 30,1%. A partir de tais dados, concluímos que 40,1 anos é a média de idade do professor da educação básica brasileira.

Quanto a raça/etnia, perguntamos aos entrevistados de que considerava-se e a maioria, 93,8%, disseram que se consideram pardos e 6,2% consideraram-se brancos. É provocativo o fato de nenhum se considerar indígena ou negro. Com relação a maioria considerar-se parda, os dados que obtivemos acompanham aqueles apresentados por Camargo, Ferreira e Luz (2010) quando declaram os resultados da pesquisa do GESTRADO / UFPA (2012) no Pará, os quais apontam que 61% dos entrevistados consideram-se de cor parda e 3% consideram-se indígenas, a partir da seguinte reflexão:

Um dado paraense intrigante é em relação à raça/etnia. Apenas 3% dos

entrevistados se declararam indígenas em um estado como o Pará, cuja configuração se deu com base nas comunidades indígenas aqui já existentes, que influenciaram as bases culturais da sociedade paraense, seja nos costumes, nos hábitos alimentares, folclore, etc. (CAMARGO, FERREIRA E LUZ, 2010, p. 58).

Nesta perspectiva, certamente, vale-nos ressaltar o quanto devemos impulsionar discussões a respeito das heranças culturais da constituição identitária do nosso povo, isto porque a concepção hegemônica de sujeito e de sociedade que nos é imposta, homogeneiza as características dos sujeitos e, assim, naturaliza suas identidades.

Por fim, Fernandes e Souza (2016) acreditam que o processo de identidade deve ser construído e constituído a partir da heterogeneidade. Assim, os sujeitos constroem as identidades que lhes são peculiares, que acreditam, e na interação com o outro, ou seja, conscientes, eles tem o poder de agirem sobre essa produção. Constroem-se.

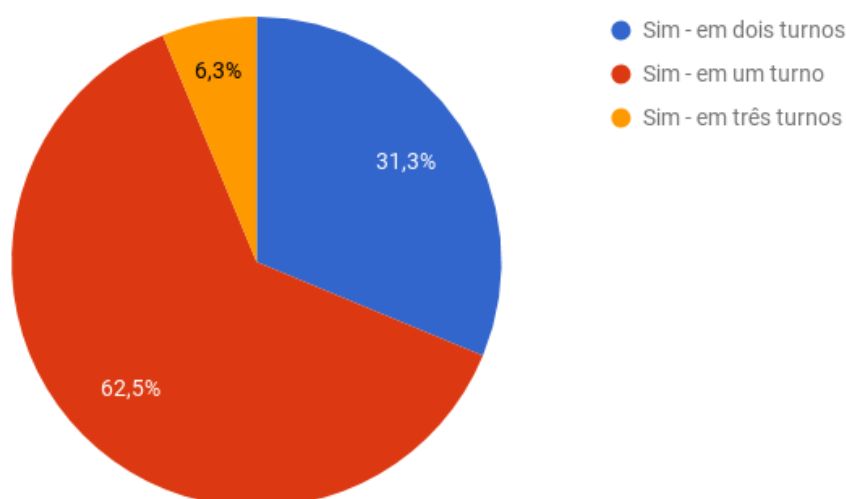
A partir de tais premissas, apresentamos os dados coletados em nossa pesquisa, os quais subsidiarão as discussões que se seguem, quais sejam os aspectos econômicos.

3.1.1.2 Aspectos socioeconômicos

Para investigarmos acerca da formação cultural dos professores da educação básica, logicamente que os aspectos socioeconômicos muito nos ajudaram a refletir e a compreender a realidade dos nossos sujeitos pesquisados.

Acerca do trabalho, maioria dos docentes entrevistados afirmaram exercer trabalho remunerado como nos aponta o gráfico abaixo:

GRÁFICO 4: Trabalho remunerado



Tal representatividade nos leva a acreditar que esses professores que trabalham em um só turno tenham maior possibilidade de vivenciar experiências culturais, seja por meio de acesso a leituras, aos ambientes culturais, até mesmo de experienciarem diferentes práticas culturais através teatro, dança, música, esporte, leitura, cinema, acesso à internet no computador e no celular, ao e-mail, a redes sociais, além de outras. Embora, haja controvérsia de que os professores tenham de fato tantas horas livres visto que, muitas vezes, levam trabalhos pedagógicos para casa como planejar atividades pedagógica, produzir materiais didáticos e pedagógicos, além de corrigir avaliações, o que implica que o tempo livre não é de fato livre porque ainda se ocupa do trabalho mesmo não estando mais no ambiente da escola, o que não foge de uma dinâmica da realidade posto que a média de horas trabalhadas em sala de aula pelos professores, em nível internacional, é de 38 horas semanais, sobrando-lhe pouco tempo para as atividades necessárias ao fazer pedagógico (FLEURI, 2015, p. 54).

Nas análises de Fleuri (2015), o GESTRADO / UFPA 2012, chegou à conclusão de que grande parte dos professores brasileiros também levam trabalhos da escola para sua casa. Tais resultados confirmam que na escola, segundo a advertência da Unesco, “os professores não têm suficiente tempo disponível para o trabalho de preparação e correção dos trabalhos escolares” (FLEURI, 2015, p. 54).

Os dados que coletamos chamam-nos a atenção pelo fato de que 72,7% dos professores tem carga horária mínima de trabalho, posto que o contrário do que sabemos e vimos comprovado nas mais diversas pesquisas pelo Brasil a fora, mostrando a realidade dos professores brasileiro, é que estes desempenham uma carga horária exorbitante de trabalho diariamente. Assim, Gatti, Barreto e André (2011) mostram, através dos dados do IBGE de 2011, que 51% dos professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental dobravam seus turnos de atuação no trabalho, o que corrobora com nossa análise e descoberta. Já a pesquisa TALIS expôs, segundo Fleuri (2015), que os dados internacionais indicam a carga horária média de trabalho semanais desses profissionais é de 38 horas, sendo sua maioria, ocupadas em sala de aula.

Apesar de que, por unanimidade, todos trabalham unicamente na rede pública de ensino, fazemos a leitura de que o percentual de professores que atuam em um só turno pode ter relação com o tipo de contrato de trabalho a que estão submetidos, pois, 62,5%

tem contrato de trabalho temporário o que deixa a maioria dos entrevistados em condições de desgaste e precarização nas suas relações de trabalho por não serem concursados e nem terem perspectiva para tal. E um pouco menos que a metade, 37,5%, com contrato de trabalho proveniente de concurso público. E sobre esse aspecto, vale apontar que a LDB 9.394/96, em seu artigo 67, chama-nos a atenção para o fato de que o ingresso na carreira do magistério da educação básica da rede pública de ensino far-se-á tão somente por meio de concurso público de provas e de títulos. Destaca, ainda, que a valorização desse profissional inclui, para além da questão das relações de trabalho, a formação inicial e continuada em serviço, planos de carreira, piso salarial, ascensão funcional, qualificação, tempo dedicado aos estudos, para avaliação e para o planejamento inclusos na carga horária de trabalho, além de condições dignas de trabalho.

Neste sentido, Gatti, Barreto e André (2011) discorrem que o tipo de contrato de trabalho temporário, o qual não conduz à estabilidade nem a ascensão na carreira, produz um problema que deveria ter mais atenção por parte dos gestores dos entes federados, qual seja o elevado número de professores contratados resulta do revezamento de professores, o que importa no desfalque das equipes que atuam nas escolas no sentido de que muitos profissionais são destratados, principalmente ao final dos semestres ou do ano letivo, o que implica na descontinuidade do trabalho e na admissão de novo servidor que, por sua vez, embarcará no espaço da escola sem a devida formação necessária para dar continuidade ao trabalho pedagógico já iniciado.

São questões importantes a serem consideradas pelas políticas relativas aos docentes, dado que interferem diretamente no trabalho cotidiano das escolas, na aprendizagem dos alunos e no seu desenvolvimento, causando também desperdício financeiro no que se refere aos investimentos formativos em serviço. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 159).

Não foi nosso foco diferenciar entre concursados e contratados com relação a sua carga horária de trabalho.

Outra possibilidade que analisamos as características socioeconômicas dos entrevistados incorreu em sabermos de sua faixa de renda familiar. Essa também nos deu base para compreendermos as possibilidades, ou não, de acesso às práticas culturais.

Segue a tabela abaixo apresentada pela UNESCO para mostrar como os

professores, no Brasil, passam por um processo de desvalorização salarial quanto a média que ganha um profissional que atende várias turmas e alunos. E nos concluímos que, de norte a sul, não se distingue muito quando o assunto é aspecto sócio econômico.

TABELA 2 – Faixa de renda familiar segundo a proporção de professores

| Faixa de renda familiar mensal | Proporção (%) |
|---------------------------------------|----------------------|
| Até 2 salários mínimos | 4,5 |
| Mais de 2 a 5 salários mínimos | 28,9 |
| Mais de 5 a 10 salários mínimos | 36,6 |
| Mais de 10 a 20 salários mínimos | 23,8 |
| Mais de 20 salários mínimos | 6,1 |
| Total | 100,0 |

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Qual é aproximadamente a renda mensal da sua família?*

(1) Dados expandidos.

Os dados da UNESCO demonstram que o maior percentual de professores, 28,9%, possuem renda média mensal de 2 a 5 salários mínimos. Em comparação aos dados que coletamos, detectamos que a faixa de renda mensal da família desses professores é em 100% até 3 salários mínimos, ou seja, com base no salário mínimo nacional (atualmente R\$ 937,00 – novecentos e trinta e sete reais), sua renda mensal familiar é de até R\$ 2.811,00 (dois mil oitocentos e onze reais) brutos.

Como todos foram unânimes em afirmar que a faixa de renda familiar está em até 3 salários mínimos, logo, interpretamos que aqueles que trabalham em 3 turnos recebem uma média de 1 salário mínimo por turno trabalhado, o que chega a ser assustador mediante a lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, qual prevê que seja realizado ajuste salarial anual do piso nacional do magistério, sempre em janeiro.

A partir do ajuste no ano de 2017, o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica passou a ser de R\$ 2.298,80. Ainda, temos que levar em conta que se esse valor da renda é familiar.

Outro elemento para garantir o pagamento do piso salarial, caso os estados e municípios não possam arcar por conta das dificuldades financeiras, a referida Lei em seu art. 4º determina a complementação orçamentária da união para tal fim. Entretanto, percebe-se que no Estado do Pará, nos municípios em que atuam os docentes da pesquisa, de acordo com o que nos apresentam os dados coletados, todos estão longe de

atingir essa meta, o que demonstra a falta de valorização deste profissional em relação a sua remuneração.

Segundo o DIEESE¹, na capital paraense, a média de gasto com a cesta básica é de R\$ 406,40 o que indica que, considerando o salário bruto, restaria cerca de R\$ 2.404,60 (dois mil quatrocentos e quatro reais e sessenta centavos) para as despesas com transporte, vestuário, saúde, educação, moradia, lazer, entre outros, o que nos leva a reflexão de que pouco sobrar para o lazer desse professor e sua família.

Com relação a renda mensal dos professores, até mesmo o relatório do Panorama da Educação 2016, que é resultado de pesquisa realizada pelo INEP, aponta que o salário pago a este trabalhador é menor do que a média de salário pago a este profissional em todos os países que compõe a OCDE. Além disso, os mesmos estudos apontam que dos países onde a pesquisa ocorreu, a média de salário pago aos professores são bem abaixo da média de salário pago a outros trabalhadores que também tenham formação em um curso no ensino superior.

Destacam, ainda que:

Salário dos professores se tomado como referência o piso salarial profissional nacional de 2014, o mínimo que um docente brasileiro dos anos iniciais receberia seria o equivalente a cerca de 12.200 dólares por ano. Em média, nos países da OCDE, o salário inicial de um docente do mesmo nível é de cerca de 31.000 dólares. Países como Suíça, Alemanha e Luxemburgo possuem salários iniciais superiores a 45.000 dólares por ano. (BRASIL, 2016, p. 19).

Dessa maneira, constatamos que os professores, não só do Pará, mas do Brasil, atualmente, passam por essa labuta que é a desvalorização de sua força de trabalho, de maneira escancarada, mesmo diante do que prevê e contempla como direito a legislação brasileira no que tange condições de trabalho, carreira e remuneração.

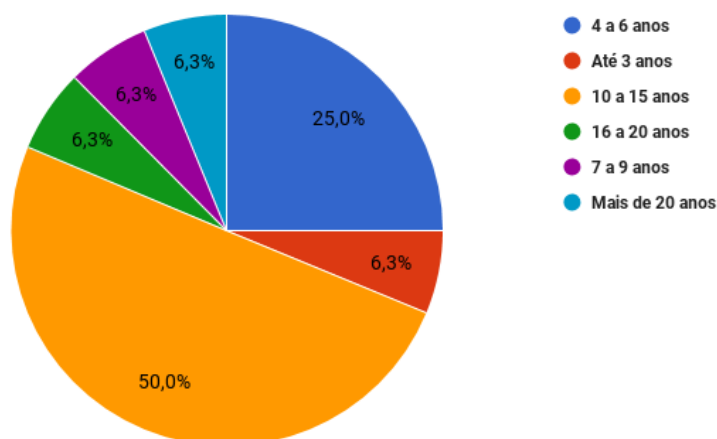
3.1.1.3 Aspectos profissionais

No que se refere às informações acadêmicas, os entrevistados, em sua maioria, cursaram o ensino médio em escolas públicas, sendo apresentado um percentual de 87,5% contra 12,5% que cursaram parte deste nível de ensino em escola da rede privada e o ano de conclusão no ensino médio mostra que 16,7% dos entrevistados concluíram nos anos de 1996, 1998, e 2004, perfazendo um total de 50,1%. Percebe-se, portanto,

¹ Pesquisa realizada no endereço <https://www.dieese.org.br/cesta/cidade>

que esses dados nos revelam que os docentes entrevistados possuem entre 13 a 21 anos de conclusão do ensino médio, e somente agora estão cursando nível superior, conforme gráfico seguinte.

GRÁFICO 5 – Tempo de exercício no magistério



Não foi objeto de análise averiguarmos a questão da formação acadêmica familiar dos sujeitos da pesquisa, porém, pelo fato de só agora depois de serem adultos e, todos já com suas famílias constituídas, é que voltaram para a sala de aula, na condição de estudante.

Entendemos que estes mesmos professores que levaram um período de tempo considerável para continuarem seus estudos em busca de um curso de formação inicial, também declararam renda mensal familiar está em torno de até 3 salários mínimos. Tais dados nos levam a crer que estes, estudantes da escola de outrora, fizeram parte do sistema escolar num momento em que as desigualdades sociais, cremos, eram também gritantes, pois, do contrário, é bem possível que já tivessem voltado para as salas de aula em busca de uma formação posto que estão entre 10 e 15 anos de exercício no magistério.

Além disso, o tempo de escolaridade varia na formação dos professores da escola básica, do mesmo modo que variam os salários percebidos em suas diferentes etapas. São mais escolarizados e relativamente mais bem remunerados os professores do ensino médio, e à medida que decresce a faixa etária da população atendida, o salário e o preparo escolar dos docentes diminuem progressivamente, do ensino fundamental à educação infantil. (BARRETO, 2015, p. 692).

Assim, esses professores, pelos próprios dados aqui apresentados, já foram estudantes de escola que hoje corresponde a educação básica, e, quem sabe, na condição de alunos, descendentes de famílias com poucos recursos financeiros e com frágil condição cultural.

Consideramos uma atitude de resistência o retorno desses professores o retorno às salas de aula, quer seja para darem andamento e cumprirem com uma etapa de estudos que os levará à conclusão de um curso de formação inicial, além de participarem de curso de formação continuada, embora em serviço.

Diante da análise, ainda destacamos que, entre os entrevistados, 50% possui entre 10 e 15 anos no exercício do magistério, seguido de 25% que possui 4 a 6 anos. Considerando o quantitativo dos que possuem até 15 anos de serviço, apesar da idade, poucos se encontram próximos ao processo de aposentadoria.

Pelo fato dos professores sujeitos da pesquisa serem oriundos das camadas populares de nossa sociedade, constatamos e concordamos com Bissoli, Moraes e Rocha (2014, p. 122) ao destacarem [...] que professores e professoras compõem uma categoria profissional cujo acesso aos bens culturais tem sido cada vez mais restrito, dadas as condições sociais da classe a que em sua maioria pertencem.

3.1.2 Práticas culturais dos professores

Na perspectiva de apresentarmos as características culturais que mais são comuns aos sujeitos entrevistados, inventariamos as práticas culturais que se apresentaram mais recorrentes durante a fala dos sujeitos. Por acreditarmos que atividades como teatro, dança, música, cinema, programação de tv (inclui-se as mais diversas como assistir filmes, telejornais, novelas, séries, minisséries, desenhos animados, shows, programas de entretenimento, religiosos, etc), leitura (de livros, de todas as possibilidades, de romance à gibi), além do acesso às tecnologias, que hoje são realidade na nossa sociedade, propusemos a investigação e os resultados estão a seguir.

3.1.2.1 Práticas de lazer

Certamente, todos os sujeitos e as peculiaridades do grupo onde vivem, fazem

parte de um contexto no qual as manifestações culturais se distinguem e se assemelham. Porém, não há a obrigatoriedade de todos vivenciarem a mesma prática cultural porque, aos olhos de Dias (2011), esta [...] não se justifica em nenhum tipo de fundamento objetivo. Não há nenhum traço intrínseco às manifestações culturais capaz de autorizar a eleição de algumas delas como melhores (DIAS, 2011, p. 108).

São as convenções sociais que definem o papel das práticas culturais como tal. Há a necessidade de o sujeito interpretar e visualizar a partir de quais premissas tais convenções sociais se assumem, que pode ser do ponto de vista hegemônico ou do ponto de vista da cultura ligada a cidadania e à humanização dos sujeitos.

Desta feita,

Palavras, imagens ou sons não têm significados inatos, fundamentais, puros ou autenticamente verdadeiros, essenciais. O significado de uma música, de um filme ou de uma pintura é o produto de um conjunto de relações sociais, portanto, algo arbitrário, contingente e relativo, totalmente dependente de convenções sociais que os definam de tal ou qual maneira. Mesmo quando se apela a uma suposta superioridade no nível da complexidade de uma determinada manifestação cultural se está diante de mecanismos de percepção da cultura socialmente condicionados. A fronteira entre os simples objetos do mundo ordinário e os elevados objetos da arte é absolutamente incerta, além de historicamente mutável. Assim, a relação de uma sociedade com e diante de um objeto de arte é inteiramente determinada por normas socialmente constituídas. (DIAS, 2011, p. 108).

E assim, cada grupo vai criando oportunidades e espaços para que se possa construir seu arcabouço de práticas culturais que lhes são mais usuais e é neste contexto que as práticas de lazer se inserem.

Considerar lazer como prática cultural dos sujeitos nos remete a compreender que é importante ponderarmos os limites criados a partir das barreiras socioculturais as quais apontam que essa é umas das características culturais que menos as pessoas com menor poder aquisitivo utilizam na sua vida social. É um dos direitos que mais é negado às pessoas exatamente porque é visto como supérfluo. No entanto, destacamos sua importância tendo em vista que todos os cidadãos de direito necessitam de lazer como forma de vivenciar a cultura na qual está inserido.

A nossa Carta Magna já aponta desde 1988, em seu artigo 6º, que “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, **o lazer**, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (grifo nosso).

A sociedade precisa partir do seguinte princípio:

Pensando-se que a prática e a valorização do lazer consente a efetivação dos direitos fundamentais através do desenvolvimento das relações familiares e sociais, da igualdade e da cidadania, e de maneira mais específica, do desenvolvimento da criatividade, da liberdade e da personalidade humanas. (SOUZA; MISAILIDIS, 2012, p. 3).

Assim, é indiscutível o direito ao lazer para qualquer cidadão, de qualquer faixa etária e condição social. Concordamos com a assertiva que de “O lazer é essencial à civilização” (PEREIRA, 2009, p. 4) e acrescentamos que este, se realizado entre os pares, certamente, dará oportunidade ao sujeito de interagir no seu grupo de modo a divertir-se, a aprender, a compartilhar experiências e vivências.

Referendamo-nos no conceito de lazer defendido pelo sociólogo Dumazedier (1973, In: BARROZO et al., 2012, p. 8), que o vincula aos valores ligados ao divertimento e ao desenvolvimento por considerar que:

O lazer é um conjunto de ocupações, às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda para desenvolver sua formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 1973, pág. 34).

Nota-se que Dumazedier (1973) vincula o lazer ao momento de não compromisso do sujeito com ocupações de responsabilidade social, profissional e familiar. Logo, o lazer está ligado a algumas características que o fazem preservar atributos de atividades vivenciadas pelo sujeito no cotidiano para que sejam referendadas como tais, desde que não estejam ligadas a obrigatoriedade de realização por conta de responsabilidade social do sujeito.

Pereira (2009, p. 7) argumenta que para a atividade ser considerada de lazer precisa, estar ligada a vivências que são necessárias aos seres humanos quais sejam “...repouso, diversão, recreação, distração, desenvolvimento intelectual... Lazer não é sinônimo de não-fazer, pois inclui esforços físicos capazes de satisfazer o homem, podemos citar: praticar esportes, sair para dançar, escrever um livro dentre outros”.

Com esse entendimento, pensar o sujeito e lazer, quer sejam professores, quer sejam alunos, é preciso considerar a inserção destes em atividades e práticas de cidadania e participação cultural, considerando que este é um campo de expressão de cidadania, como nos fala Marcellino (2000). Assim, de modo geral, podemos afirmar

que o lazer é uma forma de expressão humana, a partir daquilo que o sujeito já vivencia na sua comunidade, no grupo onde vive e/ou ampliando seus conhecimentos através de novas possibilidades vividas. Assim,

O tratamento do lazer de forma não reducionista ou generalista deve considerá-lo não apenas como atividade, mas como manifestação humana, com determinadas características de tempo (“livre” ou “disponível”), e de atitude (possibilidade de adesão, prazer propiciado e condições de descanso, divertimento e desenvolvimento pessoal e social), de modo não isolado nessa ou naquela atividade, mas relacionado com as outras esferas de atuação humana (Trabalho, Escola, Família, etc.), nos seus três gêneros (praticar, assistir, conhecer), nos seus vários conteúdos (artísticos, físico-esportivos, sociais, manuais, sociais, intelectuais e turísticos), e nos seus três níveis (elementar, caracterizado pelo conformismo, médio, caracterizado pela criticidade, e superior, caracterizado pela criatividade). (MARCELLINO, 2000, p. 6).

Assumindo o lazer como condição para a formação humana e cidadã, posto que ocorre nas mais variadas circunstâncias, auxiliando o homem na convivência harmoniosa com seus pares e explorando as possibilidades de vivências no seu contexto social, apresentamos os dados da nossa pesquisa, a partir do qual visualizamos as características culturais de lazer dos nossos entrevistados.

QUADRO 2 – Práticas de Lazer: Das alternativas abaixo, indique as práticas culturais mais frequentes e a frequência com que ocorrem

| Frequência | Uso de Computador | Leitura literária | Leitura acadêmica | Assistir filmes em casa | Ir ao cinema | Utilização da internet no celular | Utilização da internet no computador/tablet e outros |
|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|---------------------|--|---|
| Diariamente | 26,6 % | 33,3 % | 33,3 % | 13,3 % | 0 % | 93,3 % | 40 % |
| Algumas vezes por semana | 53,3 % | 40 % | 33,3 % | 53,3 % | 0 % | 0 % | 46,6 % |
| Uma vez por semana | 13,3 % | 6,6 % | 13,3 % | 13,3 % | 6,6 % | 0 % | 0 % |
| Uma vez por mês | 0 % | 6,6 % | 20 % | 0 % | 6,6 % | 0 % | 0 % |
| Raramente | 6,6 % | 13,3 % | 0 % | 20 % | 73,3 % | 0 % | 0 % |
| Nunca | 0 % | 0 % | 0 % | 0 % | 13,3 % | 6,6 % | 13,3 % |

O quadro acima sintetiza os dados que coletamos acerca da frequência de algumas práticas culturais de lazer na vida desses sujeitos. Partimos da compreensão de

que estes vivenciam-nas ou não, de alguma maneira, no seu cotidiano.

De todas as práticas culturais suscitadas a que mais se destacou foi a **Utilização da internet no celular, Diariamente**, com 93,3%, tais dados nos remetem a outro dado apontado pelos entrevistados quando perguntamos sobre a **Função do uso da internet no celular** e os dados nos apontaram para o percentual de 62,5% que utilizam para acessar as redes sociais. Concluímos que a prática de lazer mais marcante serve de intercâmbio de atualização dos fatos ocorridos no cotidiano, além de aproximar as pessoas virtualmente, em detrimento da distância geográfica que separa os sujeitos de seus pares.

Como prática de lazer, 53,3% disseram **assistir filmes em casa, algumas vezes por semana**, o que compreendemos que se constitui como prática de lazer que colabora imensamente para a vida em sociedade, uma vez que desperta diversos sentimentos e pode construir atitudes de consciência social. Na contra mão dos dados apresentados, está o fato de que **raramente** vão ao cinema. Logicamente, esses sujeitos, em sua maioria, são moradores de cidades do interior do estado onde não há salas de cinemas em atividade.

É salutar ponderarmos sobre os efeitos da filmografia na vida e representação dos sujeitos, posto que esta nos apresenta

[...] mensagens, noções, conceitos, concepções, e valores que vão desde a visão do bem contra o mal, conformismos, submissões, relações de poder, resistências e até padrões de comportamentos arquetípos e estereótipos que são criados, consumidos e reproduzidos, por quem assiste a essas películas. (FANTIN, 2008, p. 53).

Nossa análise precisa ir além do fato de assistir filmes. É necessário pensarmos na prática cultural que envolve essa arte a partir do papel que o cinema representa e constitui. Nesta perspectiva, Fantin (2008, pp. 52 - 53) trata o cinema como [...] prática cultural que contempla diversas dimensões sociais, psicológicas, cognitivas e estéticas [...] e nesta prática, conseguimos perceber como nossa própria cultura se constrói, se inventa e se reinventa, além de se configurar como ponte para vivências, compartilhar conhecimentos, despertar sentidos e consciência crítica, fazendo o sujeito conceber, construir e reproduzir conceitos e vivências de cidadania e de humanização.

Porém, não descarta a possibilidade de haver efeito contrário que é de colocar o espectador diante dos fatos com visão romântica, pormenorizada e, muitas vezes, até deturpada, das situações pautadas, além de conduzi-lo a uma posição passiva e ainda,

pode tornar os adultos e, por consequência, as crianças, seres submissos e defensores de estereótipos impostos pela visão hegemônica. E neste sentido, esta arte funciona, ao mesmo tempo, como instrumento de massificação cultural ou como propulsora de consciência e resistência.

3.1.2.2 Práticas de leitura

A literatura no campo da educação aponta a leitura como inerente ao processo educativo e, ainda, revela-se o fato de ser uma das atividades mais importantes que serve de intercâmbio com o conhecimento que está registrado iconicamente. Dessa feita,

Compreendemos que o trabalho que o professor desenvolve com a leitura decorre de sua visão do mundo e do modo como põe os seus hábitos leitores a serviço das atividades que desenvolve. Sua atuação no magistério em relação ao ensino da leitura e ao desenvolvimento da compreensão leitora é resultante dos seus conhecimentos específicos e pedagógicos. Sem demonstrar interesse pela leitura, um professor dificilmente consegue formar alunos leitores. (FRANÇA; LIMA, 2009, p. 2).

É com este entendimento que apontamos a importância dos professores serem leitores porque, ao se assumir leitor, assume-se também o papel de descobridor do mundo, porque o processo de leitura leva o leitor a despertar o desejo de desvelar realidades. Por isso, optamos por investigar os professores enquanto leitores porque se assim o for, certamente, suas práticas serão direcionadas a formar leitores também.

Em meio a valorizar a leitura como prática cultural, inquirimos dos professores sobre sua prática leitora por interesse pessoal e por exigência do trabalho. Assim, o índice de livros de literatura que os entrevistados leram em 2016 **de um a dois livros** por interesse pessoal corresponde 43,8%, **de três a quatro livros** esse percentual diminui para 25% e **de cinco a seis** é menor ainda, caindo para 12,5%, **mais de sete**, também 12,5% e **nenhum** 6,3%. Já com relação a mesma pergunta, porém, direcionado a exigência do trabalho, as respostas foram: **Nenhum**, 12,5%, de **um a dois livros** correspondeu a 18,8%, **de três a quatro** 18,8%, **de cinco a seis** 12,5% e **mais de sete** surpreendente 37,5%. Isso demonstra, de acordo com os dados apresentados que, por exigência do trabalho, a leituras literárias são superiores aos dados correspondes às leituras de livros de literatura por interesse pessoal.

Das leituras de preferência dos entrevistados e com que frequência é realizada, eles nos responderam que o tema religião foi o que apresentou maior expressividade,

com frequência diária, seguido de contos por algumas vezes na semana. Poesias e romances aparecem na frequência algumas vezes por semana, mas na frequência raramente o romance se destaca.

Já os livros correspondentes a área de formação, a frequência que mais se destacou foi **algumas vezes**, apresentando-se também nas outras categorias: **diariamente, uma vez por semana, uma vez por mês e raramente**. A leitura sobre autoajuda há similaridade entre as categorias **algumas vezes por semana e raramente**, aparecendo também a categoria **Nunca**, sendo que esta categoria foi assinalada apenas neste tipo de leitura.

3.1.2.3 Práticas envolvendo tecnologias comunicacionais e informacionais

As pesquisas indicam que os docentes aceitam a inserção de novas tecnologias de informação na prática escolar (Unesco), mas este é um campo de atuação para o qual se sentem mais despreparados (Gestrado), preferindo conduzir as atividades didáticas com base na interação pessoal e presencial. O estudo do IPM revela que os recursos mais disponíveis para as aulas, embora considerados insuficientes, são os livros, aparelhos de DVD, televisores e aparelhos de videocassete. Apenas 1/5 dos professores conta com o computador para seu trabalho didático. A grande maioria dos professores utiliza informações da mídia como material de apoio para suas aulas: fontes de jornais, revistas, televisão, internet, rádio e filmes, nessa ordem. Propõem, principalmente, trabalhos didáticos em grupo e de interpretação de textos, utilizando reportagens sobre violência, política, esportes, atualidades, saúde e meio ambiente, além de propagandas. (FLEURI, 2015, p. 60).

Os achados aos quais se aproximou Fleuri (2015) partir da pesquisa realizada sobre as pesquisas da Unesco e do GESTRADO, coadunam-se como os dados que coletamos, pois também chegamos à conclusão de que os professores, sujeitos da pesquisa, quase que em sua totalidade, estão inseridos em práticas culturais direcionadas ao uso da tecnologia.

Desta feita, apesar de serem professores atuantes, a utilização do computador não está tão presente na vida desses sujeitos. Estes nos revelaram, com o percentual de 53,3% utilizam-no **algumas vezes por semana**. Ainda, espantosamente, há 6,6% dos entrevistados que **raramente** utilizam essa ferramenta.

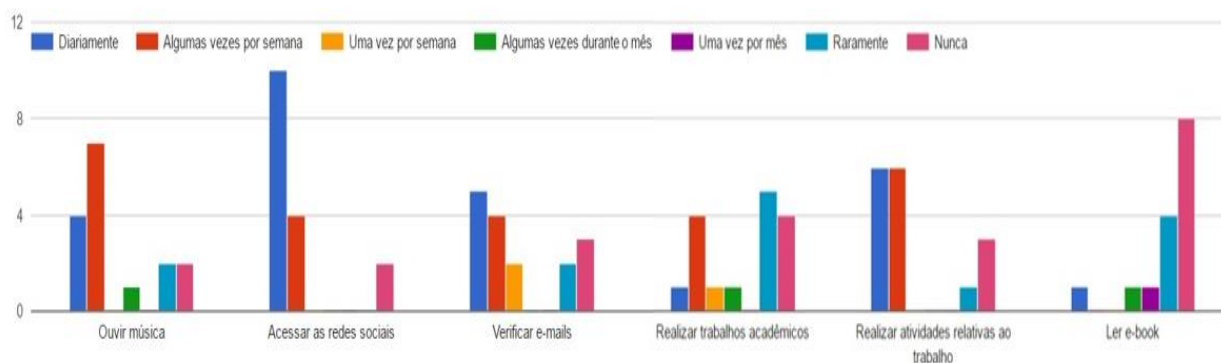
O uso das tecnologias hoje está presente em todos os ambientes, quer seja escolares e não escolares, além de inúmeras residências em todo o mundo. Por isso, jamais poderia estar de fora do processo educativo, visto que todos os seus sujeitos que dele fazem parte representam e vivenciam vários papéis na sociedade. Dessa maneira, o

mundo virtual, apresentado pela Internet, desponta como propulsor de uma infinidade de conhecimentos para apresentar-se aos sujeitos. E os professores demonstram utilizarem-se desta ferramenta não só para trabalhar mas para o seu lazer e de sua família. É importante deixarmos claro de que as atividades realizadas com o uso das tecnologias podem ser usadas para momento de lazer, descontração ou mesmo para trabalho, estudos, entretenimento, entre outros.

Sobre o acesso à Internet pelos dos indivíduos moradores da América Latina e Caribe, o relatório do Banco Mundial (2016, p. 38) apontou que no ano de 2000 somente 3% da população tinha acesso, em 2010 este quantitativo subiu para 33% e em 2016 foram 53%. Percebemos aqui uma elevação no uso de 20% em um espaço temporal de apenas 6 anos.

Nossa pesquisa investigou o acesso à Internet pelos nossos entrevistados de duas maneiras: pelo computador e pelo celular. Assim, nossos dados confirmam, quanto ao uso da Internet no computador, que 6,3% dos entrevistados usam somente **Algumas vezes por semana**, enquanto que **Raramente** atingiu um percentual de 37,5%. Esse dado corrobora com os dados apresentados quando perguntamos a frequência de uso do computador pois foi relatado que **Algumas vezes por semana** foi o maior índice apresentado.

Já o smartphone é muito utilizado pelos professores para acessarem, principalmente, as redes sociais, além de realizarem pesquisas, tarefas acadêmicas e atividades pedagógicas. Agrega funções de computador e por isso tem inúmeras possibilidades de aplicativos e apresenta a função como se fosse um mini tablete, além de fazer o papel de telefone, proporcionando ao usuário efetuar ligações, ainda pode ficar conectado a Internet (que pode ser pelo WiFi ou 3G/4G) por quanto tempo o usuário quiser. Nos gráficos abaixo, apresentamos os seguintes dados (vamos dividir esses dados do gráfico abaixo em dois gráficos ou duas tabelas):

GRAFICO 6 – A utilização da Internet no celular

Quanto as práticas culturais mais frequentes e a frequência com que ocorrem, conforme já mencionamos, o uso da internet no celular é o que mais se destaca em se tratando do uso diário, o que nos faz inferir que a acessibilidade deste recurso pode proporcionar aos participantes uma interação social abrangente. Entretanto, para o uso da internet no celular apenas duas categorias foram assinaladas: o mais frequente é o **Diariamente** e apenas uma professora respondeu que **Nunca**, pois declarou que seu aparelho de celular não tem esse tipo de função e ela também não sabe acessar.

Com isso, 87,5% dos entrevistados afirmaram usar diariamente o celular com acesso à Internet, acordando com o dado do IBGE (2015a), através do Suplemento de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), referente a pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), a qual afirmou que em 2014, 80,4% dos domicílios brasileiros acessaram a internet por meio de celular, e em 2015 cresceu para 92,1%. Já os dados com relação ao estado do Pará, esse valor chegou em 98,1% (IBGE, 2015b), fazendo-nos inferir que o uso constante deste instrumento tecnológico se consolida como o principal meio de acesso à internet no Brasil

Acessar às redes sociais apresentou um número expressivo em relação a outras atividades. Verifica-se, portanto, que o celular é mais frequente quando se refere ao acesso às redes sociais, seguindo da realização das atividades relativas ao trabalho. Destacamos, ainda, que, os sujeitos entrevistados, apontaram que usam o celular para ouvirem música **Algumas vezes por semana**.

No que diz respeito ao uso do computador, 87,5% dos entrevistados afirmaram que o fazem na sua própria casa, 43,8% na escola, 31,3% no cyber, 18,8% corresponde

o uso na Secretaria de Educação e também na casa de amigos. Quanto à função do uso, 100% afirmaram utilizarem para a realização dos trabalhos acadêmicos, 87,5% para a construção de material para seu trabalho, assim como para enviar e receber e-mail e 81,3% optaram em pesquisar temas de seu interesse profissional.

Dessa maneira, sobre o local onde os entrevistados têm acesso à internet, afirmaram que 93,8% acessam na sua própria casa, o que corrobora com os dados os quais apontam que 87,5% disseram fazer uso do computador também na residência, o que nos dá condição de concluir que o uso do computador no local de moradia pode estar relacionado ao uso da internet.

Ainda, quando foram questionados quanto a atualização com relação aos acontecimentos diários, 87,5% dos entrevistados afirmaram que a Internet é o meio mais utilizado, seguido de 75% de jornal impresso, 62,5% de telejornais e/ou noticiários de TV, 37,6% de rádio e 25% de revista.

A TV ainda aparece como aquela que transmite as informações diárias já que a maioria dos entrevistados disseram assistir televisão, sendo que 62,5% afirmaram assistir até duas horas diariamente, seguido de 25% entre duas e três horas. E das opções de programação, com a possibilidade de escolher mais de uma opção, as mais citadas foram: telejornais com 93,8%, 87,5% documentários, 75% noticiários, 68,8% programas religiosos, 62,5% filmes e 50% programas de entrevistas. Esses dados nos revelam que há uma expressiva preferência pelos programas de telejornais, demonstrando, portanto, o interesse pelos assuntos da ordem do dia.

Considerando as novas condições de permeabilidade social das mídias e da informática, dos meios de comunicação e das redes de relações – presenciais ou virtuais –, das novas posturas na moralidade e nas relações interpessoais, nas famílias e nos grupos de referência, impactos na socialização das pessoas são visíveis. (GATTI, 2011, p. 25).

A inserção da mídia na vida dos sujeitos, assim como o acesso a tecnologia, tem grande poder informacional o que é visível nos dados coletados. Esses exercem grande influência no modo de pensar, assim como intervém nos aspectos de socialização da cultura, o problema é que pode ser que promova a cultura hegemônica ou que promova a cultura a partir da perspectiva da cidadania e da humanização, quer seja no âmbito da coletividade, assim como individual.

4 PRÁTICAS CULTURAIS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Por fim, na seção 4 analisamos o resultado das elocuições dos informantes, através da entrevista semiestruturada, momento que nos oportunizou compreender como os programas federais de formação inicial e continuada de professores, Parfor e Pnaic, influenciaram na mudança de pensamento, na rotina de trabalho e na vida pessoal dos sujeitos.

Por essa razão, objetivamos investigar que práticas culturais na formação inicial e continuada, sob a perspectiva dos professores, mais contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Para tanto, discutimos como as práticas culturais e a prática pedagógica foram ampliadas e modificadas por esses programas bem como pelo acesso ao que os faz sentirem-se sujeitos de cultura e, ainda, discutir com ênfase nas particularidades dos aspectos e das práticas culturais apontadas pelos informantes.

4.1 Perspectiva Sociocultural

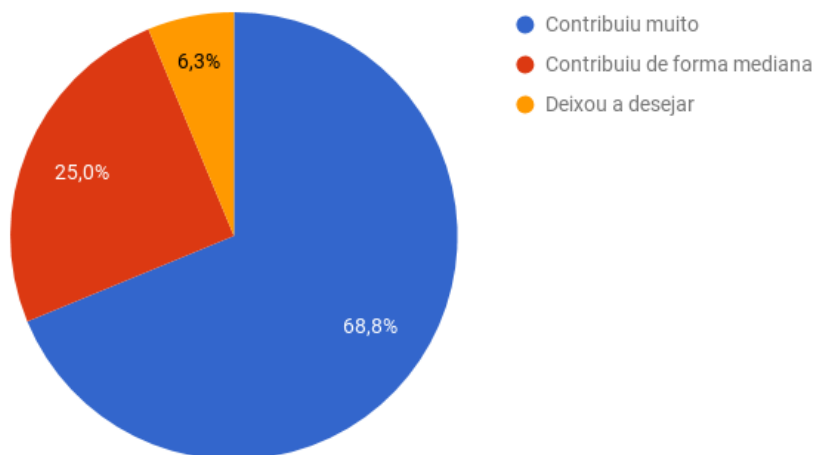
O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida, ele adquire propriedade e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 1978, pp. 282-283).

Nas palavras de Leontiev (1978), as aquisições históricas da humanidade são aquelas experiências e vivências que fazem parte do percurso da vida do sujeito, que o forma, que o constitui. Sobressalta a importância das produções culturais das gerações passadas para ajudar a construir o presente e o futuro das gerações posteriores. Com esse entendimento, as vivências experienciadas a partir da sua formação e do trabalho pedagógico, são necessárias para ampliar a formação cultural dos professores na perspectiva da cultura como cidadania a partir das mudanças provocadas em seus valores, em seus costumes e em suas atitudes.

Ao questionarmos os sujeitos sobre a contribuição dos programas de formação inicial e continuada, no que concerne ao seu crescimento cultural, com relação a

contribuição para seu crescimento cultural a partir do Pnaic, tivemos a seguinte resposta:

Gráfico 7 – A contribuição do Pnaic para a formação cultural dos professores

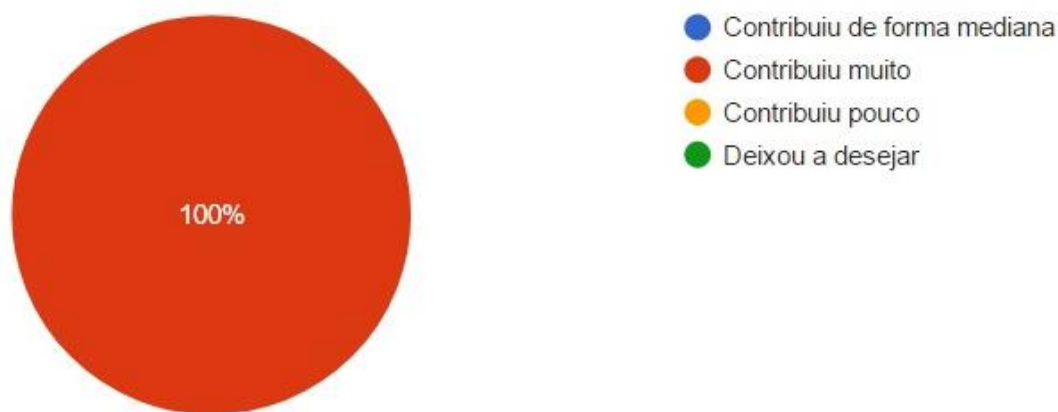


Com relação ao Pnaic, o percentual de 68,8% apontou que este programa muito contribuiu para sua formação cultural e 25% disseram que o Pnaic contribuiu de forma mediana. Corroboramos que tais resultados se dão em função dos professores compreenderem que o Pnaic é um programa que direciona sua atuação somente para o trabalho e a aprendizagem técnicos, investindo em como a prática pedagógica dará conta da aprendizagem de conteúdos relacionados à língua portuguesa e ao campo da matemática, perpassando de forma interdisciplinar pelos outros campos do saber necessários às crianças dos três primeiros anos do ensino fundamental.

Destacaram, ainda, que o Pnaic pouco busca e aponta para a construção do pensamento reflexivo sobre a realidade na qual, professores e alunos, estão inseridos. Apontaram que as ações e estudos durante as formações se davam mais no campo teórico, ressaltando as práticas pedagógicas, com ênfase, principalmente, nas sequencias didáticas, e não estudos sobre assuntos que contribuiriam para a construção de uma abordagem crítica dos sujeitos envolvidos.

No que se refere ao Parfor, os dados são os seguintes:

Gráfico 8 – A contribuição do Parfor para a formação cultural dos professores



Notamos que a contribuição do Parfor, unanimemente, segundo os dados, muito acrescentou na vida desses sujeitos. Tais resultados foram abordados e comprovados claramente na entrevista, que as atividades propostas pelos professores em sala de aula, muito contribuíram para a ampliação cultural desses professores, quer seja na sua vida pessoal, quer seja na vida profissional. E, ainda, perguntamos sobre quais assuntos mais impactaram mudanças nas vidas desses sujeitos e algumas das respostas foram as seguintes: inclusão, família, abandono dos filhos pelos pais ou responsáveis, sexualidade, religião, agressão contra crianças, violência, discussão sobre a questão de gênero, foram os mais citados.

Ainda, ressaltaram que os debates aprofundados em temas relacionados ao campo da filosofia, da sociologia lhes ajudaram muito, tanto no que diz respeito a aprendizagem por conta das teorias trabalhadas como ajudaram-nos a serem leitores, uma vez que, a dinâmica de aulas, de atividades, de avaliação do Parfor é muito intensa e os acadêmicos tem pouquíssimo tempo para lerem e refletirem sobre o que leem.

Eles nos disseram que passaram a refletir mais sobre esses assuntos e ao vivenciá-los na escola, no seu cotidiano, certamente contribuíram de maneira positiva com suas posturas e ações. Ainda disseram que passaram a se interessar por leituras que abordassem tais assuntos, a fim de se informarem para poderem contribuir com o

contexto no qual vivem.

Os professores entrevistados ressaltaram que suas perspectivas acerca de valores mudaram sobremaneira. Apontaram mudanças e transformações e, o que julgamos mais importante no fazer-se professor ou professora, que proporcionaram a reflexão a partir do olhar o outro com o entendimento de que o respeitar as diferenças não se trata de somente aceitar como o outro é mas de compreender que todos somos sujeitos de direitos e que estamos imersos num mundo de cultura, num mundo de realidades distintas, porém entrelaçadas.

Destacamos as afirmações de Santos ao remeter-se ao processo reflexivo vivido e ampliado durante suas aulas no Parfor e em como mudou seu modo de pensar e agir com seus alunos, ao nos relatar que:

A professora falou algo sobre as desconstruções de valores, eu disse: eu defendo os valores que eu tenho, mas eu entendi que outras pessoas tem outros valores, que não são os meus, mas que eu preciso respeitar. Então, o que antes poderia ser visto até como taxado ou taxada de “só o meu que está certo, só o meu..”, hoje já mudou o meu pensamento né. Hoje não, as outras pessoas tem...eu quero pra mim isso, pra mim, pro outro ele vai fazer a escolha dele né, então esses valores que mudaram bastante que antes eram muito restrito né, as vezes...a gente está aprendendo muito aqui, a gente tem voz pra falar como tem ouvidos pra ouvir, a gente precisa estar nesse meio termo porque o mundo não é só nosso, o mundo é de todos que estão ao nosso redor. (SANTOS) (Q 4)

[...]é algo assim que a gente tem que levar pra nossa vida né, e é uma mudança de comportamento que não é todo tempo que acontece né, a gente abre assim, diz: poxa, o que é que estou fazendo né? o mundo que eu vivo...eu sempre fico imaginando que é muito pouco pros meus alunos, mas agora se tornou melhor ainda porque a gente vai mudando... (SANTOS) (Q5)

No convívio com seus pares, Santos mostra que, além da mudança de valores, também foi levado à mudança de atitudes, pois ao encarar a sociedade como espaço de práticas culturais diversas, somos convidados a refletir que nestes mesmos espaços caberão o se fazer ser político, com direitos e deveres, além de construir respeito e dignidade para com seus pares. Neste sentido, entendemos que:

Em sentido totalmente diferente, as políticas culturais deveriam não apenas se conformar a conceitos e definições forjadas por visões de mundo caras à burguesia, mas também se abrir para perspectivas de inteligibilidade informadas pelas experiências e cosmologias das classes populares. Essa talvez seja a única maneira de se garantir uma ação verdadeiramente democrática no âmbito das políticas culturais. Nesse sentido, é preciso se admitir, antes de tudo, que é perfeitamente possível existirem no interior de uma mesma sociedade modos de vida francamente diferentes uns dos outros. (DIAS, 2011, p. 102)

Assim, a cultura nunca poderá ser simplificada a partir do ponto de vista de um significado único. Isso se refere ao fato de que a definição só pode ocorrer tendo como ponto de partida o grupo social de onde se fala, onde se localiza, porque tais valores passarão por transformações, das mais simples até mesmo as mais radicais, na medida em que transitarem por grupos sociais diferentes. É por esta razão que Paiva (2014, p. 94) reforça o pensamento de Williams ao afirmar que a existência social determina a consciência para pensar a cultura.

Entendendo cultura a partir da perspectiva da construção da cidadania, um dos espaços utilizados para constituirmos uma sociedade democrática e de direitos acreditamos que é o da instituição escola. No entanto, Araújo (2012) questiona a legitimidade do papel da cultura dentro do espaço escolar pois, o que é mais comum presenciarmos, diz respeito a não valorização do que sabem alunos e professores, mas para que estes sujeitos sejam alvos de preconceitos instaurados por aqueles que deveriam dividir/socializar conhecimentos, vivências e práticas no seu grupo escolar.

As vivências no âmbito da escola, aliadas aos contextos formativos proporcionados pelo Parfor e pelo Pnaic, segundo os entrevistados, foram capazes de conduzi-los a perceber e refletir sobre suas realidades, o que os levou a tomarem atitudes das quais destacaram:

[...] tem essa questão de pensar um pouco mais antes de agir, antes de tomar alguma atitude, então esse fato de refletir se tornou mais constante na minha vida tanto pessoal quanto profissional, refletir um pouco antes de tomar alguma atitude que pudesse me prejudicar ou prejudicar minha família, prejudicar meus alunos, prejudicar a comunidade escolar, a autorreflexão foi uma das contribuições que mudaram meu jeito de pensar, de agir. (NEGRÃO) (Q 13)

Sim, porque as vezes a gente pensa que nós somos, na escola a gente é uma pessoa e em casa, a gente deixa o que é de casa em casa, mas nós somos um ser único né, então com essa questão do Pnaic, do Parfor, houve toda uma mudança na família, de momentos pra estudar, teve que organizar momento pra estudar, momento pra ficar com a família, momento de organizar... (SANTOS) (Q 1)

Porque é assim, quando a gente não tem um entendimento, porque até então a sociedade ela diz assim que rosa é de menina, não é isso? e azul é de menino, e eu aprendi no Parfor, no meu curso inicial que não é isso. Que isso já vem de uma sociedade...que isso não diz que rosa é de menina, e sim as pessoas desta sociedade que já inculcaram, colocaram, e aí que a gente acaba achando que rosa é de menina e azul...mas que na verdade não é. Eu acabei descobrindo isso na universidade, eu não lembro a disciplina mas foi abordado essa situação ai, então quer dizer, mudou o que eu pensava antes. (SILVA) (Q 4)

Ao analisarmos, percebemos que se misturam suas atitudes de mudanças no âmbito do trabalho com suas vivências em outros ambientes, como por exemplo na família. Ressaltamos que isso só é possível porque o ser professor está imerso em vários grupos sociais, em se tratando do convívio em família não será diferente. É claro que a obrigatoriedade do trabalho é chave para que este esteja na escola.

No que concerne à perspectiva sócio cultural, a partir das relações do sujeito com a sociedade, fomos conduzidos a refletir tal qual nos aponta Araújo (2012) de que só podemos pensar a educação escolar numa perspectiva cultural se, primeiramente, pensarmos sobre a conexão do sujeito com a sociedade, com o meio onde vive, com a conexão existente entre o sistema e o sujeito.

O professor, homem socialmente construído, se constrói a partir das relações estabelecidas com os outros e com o meio social no qual está inserido e que lhe proporciona significados específicos. Assim, faz-se necessário conhecer o professor em suas especificidades, percebendo-o como um ser social e histórico, um representante do seu tempo e de sua cultura. (BIGATON, 2005, p. 23)

Partimos da contribuição de Williams ao nos apontar que a cultura na condição de ordinária, só tem razão de ser se ela for produzida nas experiências cotidianas dos homens. Com isso, as transformações sociais só serão alcançadas se a produção cultural estiver a serviço da busca pela humanização, mudança de atitudes, mudança de valores e pela cidadania dos sujeitos.

Com isso, acreditamos que:

A expansão da escolaridade básica ao conjunto da população tem sido acompanhada de mudanças no perfil sociocultural dos professores das instituições educacionais. Em décadas passadas, os docentes eram recrutados nos setores médios da sociedade. Atualmente, uma proporção não muito inferior à metade do corpo de professores provém dos segmentos majoritários e faz parte de famílias em que eles são as primeiras gerações que chegaram ao ensino médio e ao ensino superior no país. (BARRETO, 2015, p. 692)

Neste sentido, em se tratando das vivências culturais dos professores e da transmissão cultural da educação, vimos que o papel que a cultura exerce é, exatamente o de reconhecer e prezar pelo conhecimento e pela competência que os sujeitos já possuem e vivenciam, além de reconhecer o importante papel das instituições, de símbolos e de valores que os rodeia e que foi construído ao longo da história da comunidade, quer seja individual ou coletivo, o que significa que ao mesmo tempo que

é conhecimento e vivência ampla, é também individualizado, dessa maneira apontamos que, nos escritos de Forquin (1993), os processos e procedimentos que permitem ao homem alcançar a apropriação da cultura, é isso que o distingue dos demais animais.

4.3 Perspectiva Pedagógica

Na perspectiva pedagógica levantamos alguns aspectos que entendemos necessários para discutirmos a partir de tal ponto de vista. Jamais podemos esquecer que muito tem se exigido dos professores no que concerne a sua formação e atuação em sala de aula, principalmente no que se refere à educação básica. Não foi difícil percebermos esse fato presente nas colocações dos professores.

Nos dados coletados, percebemos que tradição e inovação estiveram presentes nos posicionamentos dos professores durante as entrevistas, mais marcadamente, por entenderem que há superação da formação que lhes garantiu o acesso a sala de aula antes mesmo da formação inicial no curso proporcionado pelo Parfor em detrimento da que já possuíam referente ao curso de formação em nível médio Magistério. E, ainda, relatam que o Pnaic é um complemento na formação proporcionada pelo Parfor, conforme a seguir:

Eu vejo o Pacto assim, como já foi comentado, ele é mais essa questão de alfabetização e letramento, então adentra um pouco, mas ele é muito forte na questão de orientar os professores de como alfabetizar, de como letrar a criança. Já, em contrapartida, o Parfor é além disso. O Parfor é mais do que isso, porque é curso de formação inicial, então **os dois complementam-se**, porque assim na medida que a gente está fazendo o Parfor, ele vem complementar o Pnaic e o Pnaic o Parfor. O Pnaic em partes, principalmente porque o Pnaic é dizer que os dois vem se complementar eles vem juntar e a gente tem outro pensamento, por exemplo, eu faço uma relação do que eu sei hoje, antes assim, porque as vezes a gente acaba que fazendo certas coisas por não saber, não ter uma direção. **Então, na medida que eu comecei a estudar, a fazer esses dois programas, eu já tenho outro pensamento, e já até sei uma direção a tomar, tem uma direção.** (SILVA) (Q 5)

Assim, é necessário ampliarmos o debate em se tratando da mudança de pensamento, do olhar pedagógico apoiado em teorias que auxiliem os professores a tomarem direções e decisões sobre seu trabalho, sobre sua formação. Desta feita, “o professor em processo de formação pode estabelecer e redimensionar a relação que se tem entre a sua prática, o campo teórico e os aspectos que permeiam a construção do seu trabalho, como a escola, os alunos, as políticas educacionais, etc.” ((WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012, p. 4)

E junto com tradição e inovação, ainda surgiu na fala dos sujeitos entrevistados a

visão desses no que se refere aos seus alunos pois, ao inquirirmos deles sobre o trabalho que desenvolvem, logo, esteve presente a criança. Apresentam-nos a concepção que possuem com relação a criança de um modo geral e a criança por eles acompanhada.

[...] o que me chamou mais atenção mesmo foi **a questão da aprendizagem da criança**, (...) as crianças elas aprendem não em tempo igual, mas sim diferenciado. Tem umas que aprendem logo, tem outras que tem um tempo pra aprender, tem outras que é rápido, tem outras que são mais lentas, tem outras que...enfim, e bem que a aprendizagem é um processo. (SILVA) (Q 5)

Em relação as práticas, eu acho que eu não dava muita importância pra isso, eu acho que eu **acabava prejudicando muito a criança**, agora não, acho que é muito importante a gente pensar na nossa prática, **porque são várias crianças que estão ali dependendo da gente pra poder avançar**. (MESQUITA) (Q 11)

Ter a compreensão de que a criança tem especificidades para aprender é da natureza dos trabalhos dos professores, porém, estes sujeitos demonstraram que pouco atentavam-se em virtude dessa não ser uma preocupação de natureza imediata no seu trabalho de sala de aula. Despertar para as necessidades de aprendizagem de cada criança deve ser o cotidiano dos professores, porém, o que as respostas ao roteiro de entrevista nos apontaram foi de que o professor não dava a devida importância aquela situação/necessidade. Assim, teriam que buscar atender, além do cuidar, o educar, na busca de superar as adversidades e as especificidades neste processo.

O trabalho pedagógico da escola e dos professores faz toda a diferença na vida e aprendizagem dos alunos de qualquer faixa etária. Logicamente que há a necessidade de estar aliado a outros fatores que contribuirão para que esse trabalho e a educação seja de qualidade, pois não depende única e exclusivamente do trabalho e da dedicação dos professores. As experiências que seus pares (podem ser seus colegas), aqueles sujeitos mais experientes e os adultos (que podem ser os professores e demais profissionais da escola) oferecem aos alunos, por meio das vivências, certamente, fazem-nos entrarem em contato com o conhecimento elaborado que a escola apresenta. Assim, Mello e Farias (2010) defendem que:

...a convivência das formas iniciais de objetivação da criança com as formas mais elaboradas da objetivação humana deveria promover, no desenvolvimento das formas culturais de objetivação das crianças, saltos qualitativos significativos em direção ao mais elaborado”. (MELLO; FARIAS, 2010, p. 53)

Exatamente por passarem pelo processo de reflexão sobre a prática ou mesmo

por ampliar suas visões sobre o fazer pedagógico, os professores demonstram que passaram a compreender e assimilar, com mais atenção e cautela, o processo de aprendizagem de seus alunos. Identificar e reconhecer as especificidades que surgem no contexto escolar não é tarefa fácil, porém, os professores nos disseram que os programas mudaram seus modos de pensar sua atuação pedagógica e seu trabalho a partir da perspectiva da criança que atende:

Com o Pacto e com o Parfor, **mudou o modo de trabalhar com as crianças**, o modo de interagir, antes a educação se dava através de livros e quadro né, hoje não, hoje a educação se dá, no meu ponto de vista, na minha sala, se dá através das dinâmicas, se dá através das pesquisas no próprio local de escola né, pesquisa com a família, e entre essas outras coisas melhorou bastante essa questão do pedagógico mesmo na sala de aula. (SANTOS) (Q 1)

Eu acho que a gente quando está no **Parfor, como ele abrange determinadas matérias, determinados assuntos, ele abre novos horizontes que permeiam várias áreas da nossa vida** né, mas eu acho assim que **o Pnaic ele também fez parte de a gente olhar o outro com diferença, de olhar pra uma criança e dizer, não dizer que a condição dele, física, familiar é o fator único pra ele aprender, mas sim todo o contexto. Que eu sou participante da vida dele [...]** (SANTOS) (Q3)

Nessa perspectiva, compreendemos que no momento de elaborar seu planejamento para o trabalho pedagógico com seus alunos, na perspectiva e na busca de trazer elementos novos ou que ampliem os conhecimentos já existentes, é que os professores, certamente, incluirão nos processos de ensino e aprendizagem conteúdos e atividades que possam ampliar a formação cultural sua e dos seus alunos, posto que, segundo Mello e Farias (2010, p. 53), “ [...] a herança cultural da humanidade é a fonte das máximas qualidades humanas postas como possibilidade de apropriação para as novas gerações em cada momento histórico [...]”.

Compreendemos o esforço desses professores em buscar o que julgam que possa oferecer melhor qualidade a sua prática pedagógica, bem como a aprendizagem das crianças. Por buscarmos compreender as mudanças que os programas trouxeram para a prática pedagógica desses profissionais, interrogamos o que é necessário para ser professor nos dias atuais? Ao tratar sobre a formação de professores, Martins (2010) aponta que esta necessita ser encarada a partir das condições históricos-sociais, o que se produz através do trabalho dos professores e a sua prática como produto do seu trabalho estão intimamente ligadas. Ao olhar de Martins (2010),

[...] nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise,

observando que não estamos nos referindo a “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial, a contradição entre o *dever ser* da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. (MARTINS, 2010, p. 14)

Nessa perspectiva, não há como pensar a formação de professores de um modo geral, a formação cultural de professores, a cultura, a educação, sem considerarmos o contexto sócio histórico bem como o papel que a teoria e a prática pedagógica representam no contexto de formação e de vivências no trabalho que os professores exercem. Por isso, a importância de discutirmos amplamente como *dever ser*, como necessita ocorrer a formação dos professores, chegamos à conclusão de que deve ser a partir da perspectiva da necessidade de acordo com o contexto no qual encontram-se inseridos.

Ao serem questionados sobre a mudança de rotina, de vida e da prática pedagógica, que não tinham antes de participarem das formações do Parfor e do Pnaic, os entrevistados Negrão e Ferreira, respectivamente, enfatizaram que:

(2) Mais especificamente ao Parfor, que a gente consegue **adquirir mais a teoria**, já que eu já tinha bastante a prática e veio conciliar também com o início já da participação com o Pnaic, isso de alguma forma auxilia hoje o professor na sua melhora, na sua prática pedagógica. (NEGRÃO) (Q 1)

(4)... Então o Pnaic ainda é pra mim muito bom e aqui na Universidade, inclusive meu TCC, agora, ele vai ser sobre como a criança aprende a ler, escrever. É o desenvolvimento da leitura e da escrita da criança nas séries iniciais, então eu estou aprendendo muito com os autores de como a gente ensina a criança a ler e depois eu fiquei vendo assim, eu faço de maneira errada, não que a gente não utilize as letras, mas eu utilizo as letras pra depois o texto, os autores não, eles usam o texto pra depois as letras, então isso é bom que a gente vai desenvolvendo e o meu TCC, o meu próprio laboratório de pesquisa é meus próprios alunos é minha própria sala de aula, então, o Parfor também propiciou isso, essa oportunidade também de eu não ir pesquisar em outro canto não, ah eu vou...não, na minha própria sala de aula, como é que eu estou trabalhando, como professora como é que eu estou fazendo esse trabalho, o desenvolvimento da leitura e da escrita, como é que estou ensinando a criança a ler e a escrever? (FERREIRA)(Q 1)

É importante que os professores pensem em alterar suas práticas porque são protagonistas de uma educação que se quer promotora de cidadania, que se quer cultural, pois há necessidade das mudanças começarem por eles próprios, ampliando as reflexões dentro do contexto de trabalho e de formação.

Da mesma maneira, o auxílio que a tecnologia proporcionou para o trabalho dos professores é apontado por Negrão e Mesquita ao afirmarem que suas práticas de vida e

pedagógica também foram alteradas pela tecnologia, uma vez que esta auxilia na prática pedagógica e na mudança em sua sala de aula, além de contribuir, sobremaneira, para seu aprendizado na condição de professores:

Sim, sempre que **a internet está acessível** a gente procura está acessando, está buscando materiais, leituras pra nos auxiliar também no nosso trabalho. (NEGRÃO) (Q 6)

Ela ajudou porque eu pude, através dela, conhecer outras formas de ensino, não ficou só naquele, como eu já disse, tradicional eu pude ver, pesquisar outras formas melhores pra turma, eu acho que essa aqui pode não ser bom pra essa turma, mas essa aqui é melhor, então são várias possibilidades que a gente pode está procurando pra melhorar o aprendizado das crianças. (MESQUITA) (Q 6)

Compreendemos que para se tornar professores estes não estão sozinhos, muito menos para alterar suas práticas. Os professores mostram-se desejosos em aprender, desejam que suas aulas sejam melhores e protagonizam o trabalho pedagógico que auxilie meninas e meninos a buscarem e vivenciem o novo, rompendo barreiras. Assim,

O professor enquanto sujeito do contexto educativo, cujas ações são tomadas de maneira intencional é formado em consonância com os objetivos postos pela sociedade e estas demandam as práticas as quais esses professores serão portadores. Uma realidade a ser transformada acontece por meio das ações que os docentes realizam em educação manifestando-se e transformando o que acontece a sua volta. (WENGZYNSKI; TOZETTO 2012, p. 4)

Os professores são parte integrante do contexto que se quer educativo. A partir dos momentos que suas ações apresentam intencionalidade e estas estão ligadas a uma prática reflexiva e coaduna com a ideia de formação para a cidadania. Logo, pensamos que sua ação será capaz de atingir todos aqueles sujeitos que estão em volta, que estejam no contexto, quer sejam seus alunos, quer sejam os profissionais que atuam no mesmo espaço, confirmando que as práticas pedagógicas também são aprendidas culturalmente.

De acordo com Medeiros e Reis (2012, p. 76), a percepção do contexto no qual [...] o docente realiza o seu ofício, passa pela compreensão do trabalho como uma categoria social que se constitui, de acordo com Marx, na condição primeira de humanização do homem [...]. Nessa perspectiva, todos os sujeitos entrevistados demonstraram que, pelo seu trabalho, pela sua atuação pedagógica com seus alunos, pelas trocas de conhecimento com seus colegas de trabalho, muito há de se fazer,

porém, já conseguiram contribuir para o processo de humanização de cada um por considerarem que os professores realizam o seu ofício com a perspectiva além do seu próprio crescimento pessoal e profissional, pois desejam o melhor para seus pares, para a sociedade.

Os professores apontam tal percepção quando tratam sobre as mudanças percebidas após participarem das formações do Parfor e do Pnaic, quer na ampliação do conhecimento, quer na formação pedagógica e, ainda, na sua visão de mundo. Ao ser indagado o que mudou, Santos nos aponta que:

Principalmente a da prática pedagógica, né? É que antes nós fizemos o roteiro de plano de sala de aula onde o professor, ele ainda não tivesse esclarecimento de muitas coisas, tentava dar uma aula de acordo com a vivência dele, né? E com o Pacto e com o Parfor **abriu-se novos horizontes, novas metodologias, um mundo diferenciado daquilo que eu vivia, do caderno e caneta**, muitas das vezes praticando com os alunos só a atividade do quadro mesmo, né? (SANTOS)

Da mesma maneira, os professores nos indicam que o compromisso com seu ofício, leva-os a pensarem na formação de qualidade que eles precisam receber para poderem ofertar trabalho de qualidade aos seus alunos.

Também devemos levar em conta o quanto os professores trabalham, considerando da carga horária de atuação. É necessário o entendimento de que os professores que atuam nas salas de aula da educação básica pouco tempo lhes sobra para refletirem sobre sua própria prática. E para o bem de sua saúde mental, segundo Sacristán (2002), “...é melhor que não reflita muito” pelo fato de que, se assim o fizer, o professor encontrará as mazelas a que está exposto durante a realização do seu trabalho o que, talvez, lhe causará desconforto em saber que a prática não é conhecimento elaborado quando ela se dá por ela mesma, quando ela é encarada como técnica. É preciso estar aliada diretamente a teoria. É uma *práxis*. É preciso uma intencionalidade e ligação entre teoria e prática na mesma proporção. E refletir sobre a prática não quer dizer que há um caminho certo. Há, sim, um caminho pois...

[...] a prática educativa não pode ser técnica pedagógica, porque não está baseada no conhecimento científico e, serei muito mais agressivo, não pode estar baseada no conhecimento científico. A prática pedagógica é uma práxis, não uma técnica. E investigar sobre a prática não é o mesmo que ensinar técnicas pedagógicas. (SACRISTÁN, 2002, p. 22)

Discutir a prática pedagógica a partir da perspectiva de que os professores são peças fundamentais e que, contudo, Sacristán (2002) é incisivo e categórico ao afirmar

que:

não há conhecimento firme, seguro, que possibilite uma prática correta, porque a prática deve ser inventada pelos práticos. Quer dizer, a prática não pode ser inventada pela teoria; a prática é inventada pelos práticos. O problema é saber o papel que cumpre a teoria na invenção da prática. Além disso, é preciso atentarmos para o fato de que são metáforas criadas pelos que elaboram discursos sobre educação, não pelos que estão trabalhando as práticas em educação. (SACRISTÁN, 2002, p. 23)

Ainda para nos ajudar na compreensão sobre a importância da perspectiva pedagógica, apontamos o resultado da pesquisa realizada por Nogueira (2010, pág. 5), com dois grupos de professores da educação básica. A autora conseguiu identificar algumas diferenças entre os sujeitos, porém, a que mais lhe chamou a atenção foi “a bagagem cultural, isto é, o conjunto de experiências e informações extra curriculares, do campo da arte e da cultura, que cada um apresentava e o modo como isso aparecia na sua prática docente”. Identificou, ainda, que

Havia os que, embora dominassem seus conteúdos disciplinares, não pareciam capazes de alargar as experiências de seus alunos, exatamente porque tinham suas próprias experiências muito restritas: não liam obras literárias, não iam ao cinema, ao teatro, a concertos. Outros, no entanto, apesar de muitas vezes lutarem contra situações bastante adversas, conversavam a respeito de assuntos variados: filmes a que haviam assistido, algum novo CD, o último livro lido, uma visita ao museu. (NOGUEIRA, 2010, p. 5)

Nestas circunstâncias, embora saibamos que há percalços no processo de constitutivo dos programas de formação de professores partindo do pressuposto de que estes são isolados e não refendam os desejos, anseios e, principalmente necessidade do campo teórico dos professores e nem expressa o processo de aprendizagem dos alunos por desvirtuarem das necessidades de aprendizagens e culturais que tanto carecem nossos alunos, os professores sujeitos de nossa pesquisa, encontram-se vislumbrados pelo conhecimento que o Parfor e o Pnaic trouxeram para suas vidas e para suas práticas pedagógicas. Percebemos que o fato se dá em função de que os professores entrevistados são tão carentes de formação que qualquer pouco que chega até eles é visto como fabuloso e acompanhado com empenho e dedicação. Santos finaliza dizendo que os programas de formação mudaram sua vida e mais acentuadamente o seu trabalho em sala de aula, conforme a seguir:

(1) Principalmente a da prática pedagógica, né? É que antes nós fizemos o roteiro de plano de sala de aula onde o professor, ele ainda não tivesse esclarecimento de muitas coisas, tentava dar uma aula de acordo com a

vivencia dele, né? E com o Pacto e com o Parfor **abriu-se novos horizontes, novas metodologias, um mundo diferenciado daquilo que eu vivia, do caderno e caneta**, muitas das vezes praticando com os alunos só a atividade com os alunos só a atividade do quadro mesmo, né? (SANTOS)

Importa-nos ampliar o debate no que se refere a importância dos aspectos pedagógicos pontuados nas respostas dos sujeitos durante as entrevistas uma vez que junto com a mudança na atuação dos professores, surgiram outras que somente durante as análises é que conseguimos perceber quais sejam a visão de criança e de aluno, a mudança de vida dos professores, a busca pelo conhecimento, a ampliação das experiências pedagógicas na troca de conhecimento com seus pares e através do uso das tecnologias, o que nos leva a compreendermos que os aspectos pedagógicos também levaram a ampliação da formação cultural desses sujeitos.

Sobre a troca de conhecimento com seus pares, Negrão nos diz que “Mudou assim a forma de pensar, né, a forma de ver o mundo, a forma de perceber as coisas que estão ao nosso redor, a convivência com outras pessoas também, essa troca de experiências com outros colegas que estão estudando [...]”. Por essa razão, na perspectiva de que a prática pedagógica é um dos alicerces da formação cultural, coadunamos com a contribuição de Mello e Farias (2010) ao pontuarem que:

Sem aprendizagem – sem experiências vividas – não há desenvolvimento humano. Ou seja, a relação aprendizagem-desenvolvimento deixa de ser entendida como desenvolvimento natural que cria condições para a aprendizagem e passa a ser entendida como aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento. O desenvolvimento deixa de ser entendido como natural e passa a ser entendido como cultural, social e historicamente condicionado. (MELLO; FARIAS, 2010, p. 55).

4.3 As contribuições dos programas: uma análise crítica

Segundo Mariano (2017), Williams tem a seguinte compreensão:

O autor advoga a importância de se pensar a transformação cultural, entre outras coisas, por meio de um processo de educação contínua. Se a educação está inextricavelmente atrelada à esfera cultural – ressaltando a produção de significados hegemônicos –, ela configura-se, ao mesmo tempo, num espaço de luta, não só em torno de sentidos e significados, mas também acerca da forma a partir da qual esses significados constroem e definem modos de vida que escapam a esse domínio aparente, ressaltando a existência concreta de modos de vida resistentes, contra-hegemônicos. Williams denomina a esse processo contínuo de “longa revolução”. (MARIANO, 2017, p. 5)

Certamente, a intenção é a de que os professores encontrem possibilidades de intervir sobre a sua realidade, bem como sobre a realidade de seus alunos, a partir de suas vivências e experiências, individuais e coletivas, posto que tais experiências definam costumes e estilos de vidas, com sentido e significados, que contribuam para a transformação social de todos, a partir da perspectiva da transformação cultural dos sujeitos envolvidos. O que concorre para que os professores possam, durante a sua participação em formação, utilizarem-se desse espaço para resistirem à cultura hegemônica, contribuindo e ampliando o debate sobre a transformação cultural considerando a educação contínua proposta e defendida por Williams.

Ao inquirir dos sujeitos da pesquisa a respeito das práticas culturais ampliadas em seu universo, a partir dos programas de formação inicial e continuada, buscamos descobrir quais práticas culturais foram mais e menos presentes durante estas formações em específico. Nossa investigação chegou a alguns resultados os quais nos surpreenderam. Por essa razão, é relevante para nossa análise apontar que este sujeito, o qual está imerso em um mundo de cultura desde sua existência, faz-nos compreender que “O produto cultural é, em grande medida, um desdobramento das relações sociais que alteram a consciência prática que a produz” (ARAÚJO, 2012, p. 5)

Neste sentido, participar de momentos de formação, conduziu estes sujeitos a experiências e vivências que, por se tratar de cursos específicos de formação de professores, de acordo com os resultados, contribuíram sobremaneira para a sua formação. Por certo, não irá resolver todos os problemas da educação, da escola, da formação, mas contribuirá para ampliar os conhecimentos e as vivências culturais desses sujeitos. Concluimos que, embora tais formações ocorram isoladamente, que possibilitem pouco ou muito a reflexão sobre sua prática pedagógica e sobre sua formação cultural, que os programas trabalhem a partir de formação totalmente díspares em suas propostas, ou seja, um não referencia o outro no sentido de acumular práticas e vivências conjuntamente, e apesar de trabalharem o conhecimento de modo específico, isoladamente, ainda assim contribuíram para a ampliação do universo cultural desses professores.

Atualmente, os professores vivem um momento de novas exigências no campo do trabalho docente posto que lhes são exigidos conhecimentos e atuações que não fazem parte de sua formação inicial, portanto, precisam ou precisariam ocorrer através da formação em serviço, da formação continuada.

Obviamente que o objetivo da formação de professores, através dos programas Parfor e Pnaic, perpassam pela formação cultural em seus documentos que os constituem e em suas bases legais, porém, não adentram na temática durante seus desdobramentos, durante a formação, exatamente porque a formação cultural não é reconhecida como relevante, quer do ponto de vista da formação inicial, quer do ponto de vista da formação continuada.

Em vista disso, “Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 25).

Com a certeza de que os sujeitos professores que participam de um curso de formação inicial e ao mesmo tempo experienciam a formação em um curso de formação continuada em serviço, é o mesmo sujeito que está na família, na igreja, nas práticas esportivas, nas manifestações culturais, na escola, etc, nos leva a compreender, em seus pensamentos e ações, no campo da cultura e da sua formação cultural que:

Viver uma cultura é estabelecer em mim e com os meus outros a possibilidade do presente. A cultura configura o mapa da própria possibilidade da vida social. Ela não é a economia e nem o poder em si mesmos, mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e a outra são possíveis. Ela consiste tanto de valores e imaginários que representam o patrimônio espiritual de um povo, quanto das negociações cotidianas através das quais cada um de nós e todos nós tornamos a vida social possível e significativa”. (BRANDÃO, 2002, p. 24).

Com base nesse entendimento, somos convidados a refletir, a partir da seguinte indagação: “com que cultura trabalha a educação escolar? Se a cultura é ordinária e a função da escola é socializar a cultura, não deveria essa escola estar aberta a todo e qualquer produto cultural?” (ARAÚJO, 2012, p. 11). Fundamentados nesse pressuposto, evidenciamos que professores e alunos são sujeitos do mesmo processo e já trazem consigo vivências e experiências que precisam ser consideradas.

Por essa razão, referimos-nos às contribuições de Bourdieu e Champagne (1998) por compreendermos que a escola necessita ser aquela que não reproduza práticas classistas e desiguais, muito menos dualista, principalmente, direcionadas aos excluídos econômica e socialmente. Não pode e não deve ser aquela que prime pela manutenção e perpetuação das desigualdades sociais e culturais. Dessa forma, os autores nos levam a ponderarmos sobre a função social que a escola assume neste cenário de transformação

da realidade partindo do princípio do desafio que os professores enfrentam no sentido de apresentarem não a cultura hegemônica, mas de valorizarem as experiências e as vivências deles e dos seus alunos, construindo práticas antes não realizadas, gerando identidades e interações, modo de viver.

Somos todos desejosos de que estas perpassem pelas artes, música, dança, teatro, cinema, leitura, tecnologia, literatura, entre outras, para construirmos um sentido de cultura que possa dar conta de compreender e de interpretar, além de apreciar e viver, todas as práticas culturais que vemos manifestas no coletivo, tanto para alunos quanto para os professores, a fim de construirmos um sistema de significações, como nos diz Williams (2000).

É nesta conjuntura, portanto, que apresentamos os dados de nossa pesquisa no que se refere a ampliação das práticas culturais dos sujeitos entrevistados a partir de sua participação nestes programas.

As perguntas relativas ao questionário permitiam que os entrevistados elessem mais de uma opção para que analisássemos a frequência das respostas. Estes responderam que a ampliação da **leitura acadêmica**, citada por unanimidade, foi a prática mais significativa no que concerne ao Parfor, seguido do **acesso à Internet no celular** com um percentual de 93,8%, além de **leitura de livros técnicos** com 87,5% e o **acesso ao e-mail** com 81,3%.

Aqueles que menos se destacaram foram: **cinema, teatro e dança**, cada um com 6,3%, o que compreendemos perfeitamente em função dos sujeitos serem a maioria moradores de cidades do interior do estado do Pará, as quais não contam com o serviço de salas de exibição cinematográfica, teatro e escola de dança. Já a **música** e **acesso às redes sociais** chegou ao patamar de 37,5%.

Já as práticas culturais ampliadas através da participação desses professores no Pnaic, as que mais se destacaram, os dados revelam que 87,5% dos entrevistados disseram que se deu através da **leitura literária**, 75% através da **música**, 56,3% pelo **acesso ao e-mail**. Com menos destaque para a prática cultural do **teatro** como para a **dança**.

Certamente, tais resultados são significativos e nos apontam para o fato de que embora os programas de formação, quer seja inicial ou continuada, ocorram de maneira isolada, compartimentalizada, sem perspectiva de interação com outros programas e até mesmo desconsiderando diversos saberes, ainda assim, nossos sujeitos entrevistados, ao

serem questionados sobre a contribuição do Parfor e Pnaic para sua formação cultural fazem uma distinção entre ambos os programas porque entendem que são diferentes em sua natureza.

Revelaram que o Pnaic, com 68,8%, **contribuiu muito** com sua formação. Já outros 25% revelaram que **contribuiu de forma mediana** e apenas 6,3 afirmaram que **deixou a desejar**. Em relação ao Parfor, os entrevistados foram unânimes em revelar que o programa **contribuiu muito** para sua formação cultural com um percentual de 100% de satisfação. A expressividade apresentada quanto a contribuição do Programa para o crescimento cultural nos revela o quão é importante a formação continuada para os professores.

Assim, os professores atribuem significados diferentes à formação inicial e continuada. À formação continuada atribuem o papel técnico-metodológico. Por sua vez, compreendem que a formação inicial tem papel mais teórico reflexivo. Nesta perspectiva, as contribuições dos dois programas se configuram de modo distinto.

A partir de tais contribuições, notabilizamos que estabelecer diálogo a partir das categorias que elegemos como perspectivas sociocultural e perspectiva pedagógica, remete-nos a apreensão da realidade do que vem sendo veiculado sobre a formação cultural de professores da educação básica no Brasil. Nosso papel é evidenciar tal discussão a partir dos programas de formação inicial e continuada, Parfor e Pnaic, tomando por base o que estes programas significaram para a formação cultural dos sujeitos entrevistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente, não conseguimos mensurar de que maneira, em que quantidade, em que tempo, os processos formativos dos sujeitos ocorrem. Ao optarmos em pesquisar sobre a formação cultural de professores já tínhamos em mente que teríamos um campo muito vasto de possibilidades de pesquisa, contudo, muito restrito, uma vez que as produções teóricas acerca do nosso objeto ainda estão em construção na nossa literatura. Entretanto, era necessário filtrarmos as informações e delinear a conjuntura e os passos que seguiríamos.

Objetivamos neste estudo analisar como a formação cultural de professores da educação básica tem se constituído nos processos de formação inicial e continuada.

Participar de duas formações ao mesmo tempo, e ainda atuar na sala de aula com seus alunos, pareceu-nos um campo muito fértil de informações a serem desveladas. Por isso, elegemos os informantes, enveredamos nesse caminho e buscamos, pelos dados coletados, descobrir e compreender, afinal, como a formação inicial e continuada, em *contínuo*, contribuem para a formação cultural de professores da educação básica.

Os dados evidenciam que os professores atribuem significados diferentes à formação inicial e continuada. Inferimos que a formação continuada é a que mais se aproxima da perspectiva de obtenção de respostas mais imediatas às situações e aos problemas da prática pedagógica.

Neste campo há várias ausências. Os professores apontaram que tanto a formação inicial como a formação continuada não deram conta de ajudá-los a encarar os alunos com necessidades especiais e, por essa razão, eles precisam do auxílio dos colegas de trabalho, da coordenação pedagógica, para atuarem em realidades no que tange a inclusão.

Observamos que os professores, apesar de fazerem uso da tecnologia para seus trabalhos, no cotidiano da vida e da prática pedagógica, pouco a utilizam como ferramenta que possibilite a ampliação da consciência crítica e provoque uma relação de resistência política que leve à mudanças extremas em suas concepções e práticas.

Neste sentido, vemos o quão necessário se faz uma formação inicial que possa, minimamente, apresentar e construir bases para que os alunos das licenciaturas, mesmo aqueles que o fazem em serviço, consigam estabelecer vínculo e diálogo com a realidade dos seus alunos na escola, com o contexto educacional.

O currículo da formação inicial precisa ser pensado como aquele que oportunizará a instrumentalização para que os sujeitos em formação possam enfrentar o cotidiano da escola em sua pluralidade e complexidade no momento de sua atuação. Também que seja aquele que construa nos sujeitos a certeza de que a formação não somente inicia nesta etapa, pois este precisará de experiências formativas ao longo da sua vida profissional que os leve à práticas reflexivas e investigativas acerca do processo educacional. Este será o caminho para se pensar numa formação continuada que se deseje contínua e permanente.

É consenso entre os pesquisadores que se ocupam de investigar a formação de professores que há uma lacuna imensa na formação continuada de professores da educação básica, tanto no que se refere ao que é necessário como conteúdo para compor o currículo de formação, quanto no que diz respeito às formas como essa formação ocorre.

A referida realidade demonstra a latente necessidade de se mudar a concepção de formação continuada de professores de modo que tais formações deixem de ocorrer nas dependências das escolas ou por conta e decisão dos próprios sujeitos, tão somente, para, de fato, ser levada a sério como uma das etapas e ações necessárias que contribuirão, sobremaneira, para qualidade do trabalho dos professores e de suas práticas, além de contribuírem para a qualidade do ensino. Assim, quem sabe pudéssemos virar a página dos programas organizados e pensados para fazerem das professoras e dos professores meros reprodutores, uma vez que estes objetivam, em certa medida, mudar os professores e suas práticas e não ampliar a concepção de educação e de sociedades para com esses sujeitos envolvidos.

E, ainda, devem considerar que estas formações sejam operadas por aqueles que estão produzindo pesquisas no campo da educação e que conhecem tanto da construção e contribuição teórica, quanto da vivência e realidade da educação brasileira, qual sejam as pesquisadoras e pesquisadores da educação, ligados aos programas de pós graduação do país, na esperança de que estes possam promover um espaço de formação que permita ouvir os professores para que estes se manifestem por aquilo que e como desejem aprender.

Defendemos que a formação, seja ela inicial ou continuada, contribua sobremaneira para a qualidade da educação que defendemos, qual seja aquela pensada e construída nos alicerces centrados numa prática pedagógica mais reflexiva.

Dadas as ferramentas teóricas aos professores, que os incitem à construção do pensamento crítico sobre a sociedade, a atitude destes precisa ser de resistência frente às concepções hegemônicas impostas ao seu trabalho, quer seja pela própria escola, quer seja pelos programas de formação, quer seja pela legislação educacional que está posta. A partir dessa análise e construção, os professores conseguirão ampliar e refletir sobre o seu trabalho num movimento cíclico que envolve a sociedade, seu contexto de vida e de trabalho.

Em meio a essa resistência, apontamos para o cenário da formação cultural desses sujeitos pois vivenciamos, nos mais diversos campos da sociedade, momentos nos quais as características e os significados sobre cultura apresentam-se de várias maneiras e o século XXI tem sido solo fértil para tantas concepções, realidades, verdades, teorias, ideias.

Por outro lado, os professores não estão em condições de escolha dos modelos e concepções de formação. Em que pese tudo isso, é perceptível que os programas de formação afetam, sob várias perspectivas, a vida e o trabalho dos professores. É neste cenário que procuramos analisar os resultados deste estudo. Os informantes foram unânimes ao apontar que participar de duas formações, concomitantemente, proporcionou ampliação das suas práticas educativas e culturais e que estas influenciaram na qualidade do ensino que realizam. Ainda, apontaram que ocorreram transformações relevantes no seu modo de olhar a realidade, de se perceber parte do contexto no qual estão inseridos.

Percebemos que tais transformações se deram no âmbito cultural, na vida e na prática pedagógica desses sujeitos, pois ao apontarem que as práticas culturais mais frequentes no Parfor foram a leitura acadêmica e o acesso às tecnologias informacionais e comunicacionais, inferimos que a necessidade no processo de formação os levou a ampliação tanto do uso da tecnologia quanto das práticas de leitura. Com relação ao Pnaic, os dados demonstraram que as práticas culturais mais relevantes para os sujeitos foram a leitura literária, seguido da música e do acesso às tecnologias da informação.

Assim, entendemos que, embora tais práticas sejam inerentes ao processo de formação subjacente aos programas de formação, é significativa a contribuição que deram à ampliação da formação cultural dos professores investigados, ao introduzir necessidades ou exigências senão inexistentes no cotidiano, mas muito mais dimensionadas em seus processos formativos.

Por sua vez, as mudanças no âmbito sociocultural e nas práticas pedagógicas são igualmente significativas. Os professores destacaram que passaram a ter mais consciência de si e do trabalho educativo que realizam. Por esta razão, foi recorrente o reconhecimento da prática da reflexão, principalmente na formação inicial, como um elemento que distingue esta modalidade de formação das demais, e inaugura processos de formação que permitem ampliar a concepção de educação desses sujeitos.

Nessa perspectiva, foi possível identificar mudanças de percepção sobre criança, gênero, aprendizagem, inclusão, entre outras, com desdobramentos na prática pedagógica dos professores.

A partir de tais significações, professoras e professores deverão de se perceberem num mundo permeado de ideias, de significados e por esta razão, num mundo de cultura. Neste sentido, a ampliação da formação cultural dos professores, certamente, estará contemplada no que diz respeito a importância dada a formação de um modo geral, no seu acesso aos bens culturais e práticas de cultura, pois a educação que pretendemos desejamos que seja aquela que emancipe os sujeitos e que propicie uma educação cidadã e humanizada.

Esses sujeitos necessitam compreender que cultura não pode ser exclusiva de um determinado e selecionado grupo. Precisam partir do entendimento e afirmar que há culturas, que se respeite a heterogeneidade de comportamentos e vivências culturais próprias as quais fazem parte de um conjunto de características sociais de sujeitos.

É preciso destacar, ainda, que a cultura não é algo exclusivo, pertencente a um grupo social, certamente, dotados de privilégios de educação, saúde, moradia, lazer, entre outros. A partir de tal consciência, esses sujeitos podem ter atitudes diferentes, ampliar a linguagem, ter novas ideias, conhecer novas realidades para além da sua e de outras sociedades, entre outros, desde que ligados às práticas culturais que compreendamos humanizadoras e cidadãs.

Mais do que compromisso enquanto professores com a ampliação do universo cultural dos seus alunos, os sujeitos docentes necessitam de maiores experiências formativas. Necessitam conhecer e conhecerem-se, apropriarem-se de conhecimentos outros além daqueles que vivenciam no seu meio. Precisam de maior experiência na realidade que vivem.

Construir pensamento reflexivo requer que os sujeitos envolvidos tomem consciência da realidade que vivem a partir das situações que envolvam o pensamento político, ético, filosófico, pedagógico, entre outros

Buscar experiências que possibilitem maior compreensão da realidade e que faça os docentes saberem e compreenderem de seus compromissos e direitos como alunos, servidores, professores, já que seus espaços tanto de formação, quanto de vivências, podem ter sido muito restritos ao longo da vida, pois muitos são oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo e também com baixa escolarização. E para aqueles que tiveram acesso aos meios e bens culturais em suas experiências, que possam compartilhar conhecimento na busca de contribuir com a construção da aprendizagem e vivência de seus pares.

Certamente, as vivências e experiências dos sujeitos é que constituirão a ampliação da sua formação cultural a partir dos seus encontros com elementos da cultura carregados de significados. Os processos formativos têm papel preponderante no que diz respeito a ampliação cultural dos professores, tendo em vista o que lhe é oferecido com relação às práticas que envolvam a cultura.

E os alunos são/serão os maiores beneficiados em sua formação com professores que tenham uma visão cultural que respeita e reconhece a realidade pois, certamente, os professores passarão a dividir e compartilhar com seus alunos suas experiências significativas de vida as quais passam a fazer parte da realidade e existência dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem nas escolas.

Desta feita, os conflitos sociais, as reflexões acerca da interação, os significados das práticas sociais coletivas é que dão a característica de cultura para o produto cultural, para a produção cultural. Assim, as mudanças sociais provocam as mudanças culturais na medida em que há reflexão e ação sobre o modo de vida tanto do coletivo, quanto do individual.

É preciso estarmos atentos ao fato de que já não é mais tempo para que os acontecimentos e as práticas culturais sejam negados aqueles que o sistema não favoreceu com uma renda per capita maior, com oportunidades sociais. Todas as pessoas têm o mesmo direito perante a Carta Magna. Acreditamos que a interconexão entre o conhecimento científico, os saberes e as vivências, se faz necessário do ponto de vista da formação daquelas e daqueles que desejam e anseiam por uma sociedade mais justa e igualitária, que respeite as diferenças, o pluralismo de ideias.

Certamente, ser professora e professor no Brasil, no cenário da escola pública, principalmente nas cidades/regiões onde trabalham e moram nossos sujeitos pesquisados, está muito aquém de ser o desejo ou o sonho de um licenciado. Porém, é o lugar onde atuam e moram, de onde falam. Falam de seus sonhos, de seus desejos, de seus anseios, das frustrações. Falam que querem construir uma escola de qualidade, com educação de qualidade para meninas e meninos, moradores de comunidades ribeirinhas, comunidades rurais, comunidades urbanas, de salas de aula do ensino regular, das classes, ainda existentes, multisseriadas.

Ministrar aulas é um exercício desafiador para professoras e professores posto que exige muita energia, mesmo daqueles profissionais mais bem preparados. Tão importante e tão pouco valorizado. Até pela própria sociedade, que deveria enxergar nos professores seus maiores aliados. Mudar essa realidade certamente pode alterar os rumos da educação e do Brasil.

A partir de tais fundamentos é que apontamos a crítica aos programas de formação pois entendemos que estes desconhecem e desconsideram as realidades das comunidades, das escolas, dos alunos, dos professores, visto que todas as execuções, todos os planejamentos, são os mesmos de norte a sul do país, desconsiderando a diversidade cultural existente em nossa sociedade.

Sabemos que tais programas são considerados pelos professores como uma possibilidade de formação tendo em vista que as secretarias de educação, sejam elas estaduais ou municipais, poucas são as que possuem formação contínua para os professores atuantes.

Embora tais programas sejam vistos como possibilidade de aprendizagem pelos professores, é necessário se criar políticas permanentes de formação de professores e que estas tragam em seu bojo investimentos no que diz respeito às condições estruturais das escolas, além do material pedagógico necessário para as atividades pedagógicas, compreendendo que a formação tenha que ser contínua e contextualizada. Vivenciamos nos mais diversos campos da sociedade momentos nos quais as características e os significados sobre cultura apresentam-se de várias maneiras e o século XXI tem sido solo fértil.

Defendemos que a conjuntura social que estamos vivendo, requer que sejam desenvolvidas políticas educacionais que levem em conta as lacunas sociais existentes tanto na formação dos professores quanto no tipo de formação apresentada, além

daquelas que considerem a realidade social das condições de vida e de trabalho desses profissionais. Tais políticas devem ser direcionadas às formações para os professores atuantes, as quais objetivem o acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, construção conceitual do pensamento crítico através das situações que envolvam o cotidiano de trabalho e de vida desses profissionais, de modo que se apresente as vulnerabilidades das situações vividas e apresentem possibilidades de superação.

Não concordamos com o engessamento dos professores propostos pelos programas de formação quando estes recomendam que todas as atividades devam ser seguidas à risca, nas salas de aula de norte a sul do país. Entendemos que, a partir dessa premissa, negam que todo espaço pedagógico seja permeado pela heterogeneidade e pela dialética quando se trata do ato de fazer educação. É indiscutível e necessário que o lugar do pedagógico seja o lugar da reflexão e o papel que os professores, como agentes de cultura (e por que não de transformação?) desempenham, dá lugar ao ato de refletir sobre sua prática, sobre o coletivo, sobre o estar no mundo, sobre seus alunos, sobre si e sobre seus pares.

Abandonar a escola conservadora que nos formou e também aos nossos professores e que agora serve de espaço para trabalharmos, é nosso sonho de transformação. Que nosso trabalho e nossa educação não seja aquele/aquela que forme somente para a vida e para o mundo do trabalho, mas que seja aquele/aquela que forme para a esperança, para a justiça, para a igualdade, para as práticas culturais coletivas, heterogêneas, humanizadas.

Dadas as circunstâncias, compreendemos que a formação cultural dos professores ainda é lacunar na literatura educacional. Evidencia-se, deste modo, que o espaço para ampliação das pesquisas que tenham como objeto de estudos as referidas formações apresentam-se necessárias e oportunas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **A cultura na formação de professores**. In: NOGUEIRA, Monique Andries. Formação cultural de professores. Boletim 07, Ano XX. Secretaria de Educação à Distância – MEC. 2010.
- ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli e SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. **Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta**. Paidéia, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, Nº 2, Feb./Jul. 1992. In: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007. Acesso em 13 de Novembro de 2016.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Relevância e aplicabilidade na pesquisa em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Nº 113. 2001.
- ANDRADE, Dalila. **Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da realidade brasileira**. In: VII SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA BUENOS AIRES. 2008.
- ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Revista em Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010
- ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M.; e BRZEZINSKI, Iria. **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil**. Revista Educação & Sociedade, Ano XX, Nº 68, 1999.
- ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa Nº 113. 2001.
- ARAÚJO, Sônia. **Cultura e Educação: uma reflexão com base em Raymond Williams**. ANPED. 2012a.
- ARAÚJO, Waldirene Pereira. **A formação cultural dos professores: desafios na prática docente**. 2012b. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual de 2016**. In: <http://www.worldbank.org/en/about/annual-report>. Acesso em 14 de Junho de 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, LDA, 2009.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos**. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 62. 2015. In: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>. Acesso em 26 de Julho de 2017.
- BARROZO, Amanda Faria. et al. **Acessibilidade ao esporte, cultura e lazer para pessoas com deficiência**. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, v.12, n.2, 2012. In: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/Volume_12/2o_vol_12/Artigo2.pdf. Acesso em 02 de Julho de 2017.

BEATRICI, Rodrigo Ferronato. **A educação como cultura**. Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, Passo Fundo. 2009.

BIGATON, Rosley Aparecida Sindorski. **Perfil de professores da educação básica e análise multidimensional**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí. 2005.

BISSOLI, M. de F.; MORAES, A. J. de A. de B; ROCHA, S. C. B. da. **A formação cultural do professor: desafios e implicações pedagógicas**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2014

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. **Os excluídos do interior**. In: Escritos de Educação. Maria Alice Nogueira e Afranio Catani (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Mercados das Letras, 2002.

BRASIL. **CAPES: Uma síntese sobre Programas de Formação de Professores da Educação Básica**. 2014. In: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/program/file/131/documento-programa.pdf>

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. – Brasília: Palácio do Planalto, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 21 de Novembro de 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução N° 2, DE 1° DE Julho de 2015. – Brasília: MEC – Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 18 de Novembro de 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 159). Disponível em <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>. Acesso em 22 de Novembro de 2017.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta o piso salarial dos professores**. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1° de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec>.

[gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://www.planalto.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em 14 de outubro de 2016.

BRASIL. **Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.** Lei 11.274/2006. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em 09 de Julho de 2016.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece.** Livreto. 2012.

BRASIL. **Panorama da educação 2016.** INEP. 2016

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, Decreto Nº 8.752, de 2016.** Brasília: Palácio do Planalto, 2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Decreto Nº 6.755, de 2009. Brasília: Palácio do Planalto, 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em 18 de outubro de 2016.

BRASIL. **Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profuncionário, e dá outras providências.** Decreto Nº 7.415/2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm. Acesso 18 de Outubro de 2016.

BRASIL. **Relatório de Gestão 2009-2014.** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. In: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf. Acesso em 15 de maio de 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação.** Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores Excelentes – Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe.** Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CALDEIRA, Evandro Weigert. **Perfil do professor-leitor de poesia**: Experiências de leitura de professores de Santa Maria – RS. Tese de Doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2008.

CAMARGO, A. M. M. ; Ferreira, Diana ; LUZ, I. C. P. . **PERFIL, CONDIÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO PARÁ**. In:

CAMARGO, A.M.M.; FERREIRA, D.; LUZ, I.C.P. Perfil, condição, e formação docente no Pará. In: Olgaíses Maués; Arlete Camargo; Dalila Oliveira; Lívia Vieira. (Org.). O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: o Pará em questão. 1ª ed. Minas Gerais: Fino Traço, 2012.

CAMARGO, A.M.M.; RIBEIRO, M.E.S. Formação e prática docente no estado do Pará. In: Revista Educação e Questão. Vol. 50. Nº 36. Natal. 2014.

CARVALHO, Alexandre Sônego de. **Formação Cultural do Professor no programa Pedagogia Cidadã**. Dissertação de Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2009

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. In: Revista Brasileira de Educação. V. 11. Nº 31. 2006

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências sociais**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

CONCEIÇÃO, Nayara Elisa Costa da; AMARAL, Marise Basso; SALOMÃO, Simone Rocha. **Cultura e formação docente – experimentando encontros e diálogos na licenciatura em ciências biológicas**. Revista da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio). Nº 7, 2014. In: <http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0764-1.pdf>. Acesso em 12 de novembro de 2016.

CRUZ, Livia Lara da. **Magistério e cultura: a formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas dos museus de arte**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores**: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educação e Pesquisa. São Paulo, 2013.

DECKER, Aline Inácio. **A Formação Docente no Projeto Político do Banco Mundial (2000-2014)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. 2014.

DIAS, Cleber. **Em favor do cotidiano**: lazer e políticas culturais em Goiânia. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LACERDA, Mitsi Pinheiro de. **Possíveis significados da pesquisa na prática docente:** ideias para fomentar o debate. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 23 de junho de 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:** Concepções E Desafios. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em 10 de novembro de 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação:** perspectivas e desafios. In: Cadernos Cedes, Campinas vol. 29, n. 78. 2009.

FANTIN, Mônica. **O processo criador e o cinema na educação de crianças.** In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano de. **Identidade Negra entre exclusão e liberdade.** In: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. Nº 63, 2016. In: <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n63/0020-3874-rieb-63-0103.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2016.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. **Formação do professor alfabetizador:** caderno de apresentação. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012

FERRO, Maria da Gloria Duarte. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no âmbito da UFPI:** realidade, perspectivas e desafios de um percurso em construção. In: Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1. 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Perfil profissional docente no Brasil:** metodologias e categorias de pesquisas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Práticas de leitura de professores:** histórias de formação. Anais do IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). PUCPR. 2009. In: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3181_1699.pdf. Acesso em 10 de agosto de 2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores:** a prioridade postergada. Educação e Sociedade. Vol. 28 Nº 100. Campinas. 2007. In:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300026.

Acesso em 18 de março de 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. In: Educação e Sociedade. Campinas. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5a edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Acesso à Internet e à Televisão e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal 2015 In: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv99054.p>. Acesso em 11 de agosto de 2017.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro : IBGE, 2016. In: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LARAIA, R.B. **Cultura, um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge. Zahar, 2004.

LAROCCA, Priscila; TOZETTO, Susana Soares. **A formação de professores como objeto de estudo de dissertações produzidas em um mestrado em educação**. Revista Transmutare, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 162-179, jul./dez. 2016.

LEÃO, Débora Ortiz de. **Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes**. Tese de Doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2009.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **O conceito de lazer nas concepções da educação física escolar – o dito e o não dito**. 8º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. Universidade do Porto, Portugal. 2000.

MARIANO, André Luiz Sena. **Raymond Williams e o materialismo cultural: contribuições à sociologia da educação**. 38ª Reunião Nacional da ANPEd, 2017. In: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT14_313.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PEREIRA, Elizabete Carolina Tenório Ricardo. **Estado da arte sobre a pesquisa do professor no Brasil**. Revista Metalinguagens. Nº 5. 2016.

MARTINS, Ligia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque Vigotskyano**. 2. Ed. Autores Associados: Campinas, 2015.

MARTINS, Lgia. **O legado do século XX para a formação de professores**. 2010. In: MARTINS, L.M.; DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. In: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-02.pdf>. Acesso em 15 de outubro de 2017.

MARTINS, Ligia; DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Maria Cezira Fantini Nogueira; BÓGUS, Cláudia Maria. **Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde**. Saúde e Sociedade, v. 13, n. 3. 2004.

MAUES, Olgaíses Cabral. **A política da OCDE para a educação e a formação docente**. A nova regulação?. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. In: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130>. Acesso em 15 de outubro de 2016.

MAUÉS, Olgaíses; CAMARGO, Arlete; OLIVEIRA, Dalila Andrade e VIEIRA, Livia Fraga. **O Trabalho Docente na Educação Básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte: Fino Trato. 2012

MELLO, Suely Amaral. **Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas**. In: Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

MELLO, Suely; FARIAS, Maria Auxiliadora. **A escola como espaço de cultura mais elaborada**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1. 2010.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de Formação e de Transformação**. In: Vida de Professores. Porto: Porto Editora, 2ª Edição. 2015.

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

NOGUEIRA, Monique Andries. **Experiências estéticas em sala de aula: possibilidades na formação cultural de futuros professores**. Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. UFRJ, 2008.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Formação cultural de professores**. In: Boletim 07, Ano XX. Secretaria de Educação à Distância – MEC. 2010.

NOGUEIRA-MARTINS, Maria Cezira Fantini; BOGUS, Cláudia Maria. **Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde**. Saúde soc. Vol.13, n.3. 2004.

NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. 1991.. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em 23 de maio de 2015.

NUNES, Cely do Socorro Costa; MONTEIRO, Albene Lis e SANTOS, Tania Regina Lobato dos. **A Formação de Professores em Nível Médio Normal no Pará: Políticas, motivações e aspirações profissionais dos alunos**. Belém: EDUEPA, 2008.

OCDE. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **O trabalho docente na educação básica no estado do Pará: conhecendo novos docentes e suas condições**. In: Maués. Olgaíses [et al]. O Trabalho docente na Educação Básica: o Pará em questão. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PAIVA, Carlos Eduardo Amaral. **Cultura comum, reflexões acerca da obra de Raymond Williams**. In: Revista Espaço Acadêmico. Nº 163, 2014.

PEREIRA, Marcela Andresa Semeghini. **Direito ao lazer e legislação vigente no Brasil**. Revista Eletônica do Curso de Direito da UFSM. Nº 2, Vol. 4, 2009. In: <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/7030/4248>. Acesso em 23 de março de 2017

PINO, A. **As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez. 2005.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Tendências investigativas na formação de professores**. In: Revista da Faculdade de Educação UFG, 27. 2002.

SCHMIDT, Leonete Luzia. **A Política de Formação de Professores no Brasil e suas implicações na prática pedagógica**. Revista Ponto de Vista. V. 1, Nº 1. Julho/dezembro de 1999. In: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1452/1525>. Acesso em 25 de novembro de 2016.

SIGARDO, Angel Pino. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação e Sociedade. Ano XXI, Nº 71, Julho, 2000.

SILVA. Andréa Villela Mafra da. **As práticas discursivas do banco mundial: políticas educacionais na América Latina e no Caribe**. Educação | Santa Maria | v. 41 | n. 3 | p. 731-740 | set./dez. 2016. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/18036/pdf>. Acesso em 16 de Abril de 2017.

SILVA. Messias Furtado. **Parfor Pará: formando professores em terra de rios gigantes**. In: **Relatório de Gestão Parfor/UFPA 2009- 2013**. Secretaria de Educação do Estado do Pará – SEDUC/PA. Parfor PA. 2013. In: <http://www.aedi.ufpa.br/parfor/arquivos/legislacao/RELATORIOAVALIACAOPARFOR2012.pdf>. Acesso em 05 de Março de 2016.

SOUZA, Patrícia Borba de; MISAILIDIS, Mirta Gladys Lerena Manzo de. **O direito fundamental ao lazer e a dignidade humana do trabalhador frente à economia sem fronteiras**. Anais 10º Congresso de Pós Graduação da UNIMEP. 2012. In: <http://www.unimep.br/phpg/mostracademica/anais/10mostra/5/170.pdf>. Acesso em 25 de Abril de 2016.

SOUZA, Roberto Barcelos. **Fatores sócio-político-culturais na formação do professor de Matemática: análise em dois contextos de formação**. Programa de Educação Matemática. UNESP – Júlio de Mesquita Filho. Tese de Doutorado em Educação Matemática. 2015.

SOUZA, Valdinei Costa. **Política de formação de professores para a educação básica**. Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 58. 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27532012006>. Acesso em 16 de Março de 2016.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Formação cultural de professores: conhecimento e sentipensar**. Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009.

TALIS. Relatório 2008. OCDE. In: http://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2008-technical-report_9789264079861-en. Acesso em 03 de maio de 2017.

TALIS. Relatório 2013. OCDE. In: http://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2008-technical-report_9789264079861-en. Acesso em 03 de maio de 2017.

TAVARES, Hugo Moura. **Raymond Williams: pensador da cultura**. Revista Ágora, Vitória, Nº 8. 2008.

TRIVIÑOS. Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Parfor**. FAED/ICED/UFPA. 2012. In: <http://faed.ufpa.br/arquivos/Parfor2/PPCParfor.pdf>. Acesso em 20 de Março de 2017.

UFPA. Resolução Nº 4.282, de 24 de Maio de 2012. **Institui o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia para os alunos ingressantes na UFPA pelo Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR.** Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE/UFPA. 2012.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane; TOZETTO, Soares Suzana. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência.** Anais do XVI ANPED Sul. 2012.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

APÊNCIDE A



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

QUESTIONÁRIO ONLINE

**Mestranda: Damásia Sulina do Nascimento
Orientadora: Prof^a Dr^a Eliana da Silva Felipe**

PESQUISA: A FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO

BÁSICA: elementos para uma crítica de programas de formação inicial e continuada.

Informamos que estamos realizando a pesquisa em nível de mestrado intitulada **A FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: elementos para uma crítica de programas de formação inicial e continuada**. Para cumprir com nossos objetivos, necessitamos aplicar instrumento de coleta de dados a fim de comprovar os questionamentos por nós traçados. Assim, solicitamos sua participação que se dará respondendo a este questionário.

Desde já, agradecemos sua participação e colaboração para que possamos contribuir com o debate e com a qualidade acerca da pesquisa em educação, bem como para o campo da formação de professores.

Asseguramos que manteremos sigilo sobre a identidade dos nossos informantes e nos comprometemos de que os dados coletados serão tratados com respeito e rigor acadêmico. Solicitamos que respondam a todas as perguntas antes de enviar o formulário.

Desde já, agradecemos a sua participação.

Observação:

Chamamos sua atenção para as questões de número 12, 16, 21, 23, 24, 25, 30, 33 e 35 pois elas permitem assinalar mais de uma opção em sua resposta. Estas estarão assinaladas

com*.

INFORMAÇÕES PESSOAIS:

1. Qual seu nome completo?

2. Qual seu email?

3. Qual seu número de telefone para contato?

4. Qual o nome do município onde você mora?

5. Qual o nome do município onde você trabalha?

6. Seu estado civil é:

- Solteiro (a)
 Casado (a)
 Viúvo (a)
 União estável (a)
 Divorciado (a)

7. Qual o seu sexo?

- Masculino
 Feminino

8. Sua idade está entre:

- 17 e 20 anos
 21 e 24 anos
 25 e 30 anos
 31 e 40 anos
 Acima de 40 anos

9. Você se considera:

- Amarelo (a)
- Preto (a)
- branco (a)
- indígena
- pardo (a)
- Sem Declaração
- Other: _____

INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS:

10. Você exerce trabalho remunerado?

- Sim em um turno
- Sim em dois turnos
- Sim em três turnos
- Sim trabalhos eventuais
- Não estou trabalhando no momento

11. Seu contrato de trabalho é via:

- Concurso público
- Temporário
- Outros: _____

12. Você realiza seu trabalho em: *

- Instituição pública
- Instituição privada
- Instituição comunitária
- Instituição Confessional
- OUTROS

13. A faixa de renda mensal de sua família é?

- Até 3 salários mínimos
- De 4 a 5 salários mínimos
- De 6 a 8 salários mínimos
- De 9 a 10 salários mínimos

Mais de 11 salários mínimos

14. Qual seu tempo de exercício no magistério?

- Até 3 anos
 4 a 6 anos
 7 a 9 anos
 10 a 15 anos
 16 a 20 anos
 Mais de 20 anos

PRÁTICAS DE LAZER:

15. Das alternativas abaixo, indique as práticas culturais mais frequentes e a frequência com que ocorrem:

| | Diariamente por Semana | Algumas vezes | Uma vez Por Semana | Uma vez por Mês | Raramente | Nunca |
|---|------------------------------|-----------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Uso do computador | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Leitura literária | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Leitura acadêmica | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Assistir filmes em casa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ir ao cinema | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Utilização da Internet no celular | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Utilização da Internet no computador/tablet e outros | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

16. Como você se atualiza em relação aos acontecimentos diários?*

- Jornais (mídia impressa)
 Telejornais e/ou Noticiários de TV
 Revistas

Radio

Internet

Outros: _____

17. Qual o tipo de leitura de sua preferência e com qual frequência realiza?

| | | Diariamente | Algumas vezes por semana | Uma vez por semana (geralmente aos domingos) | Um vez por mês | Raramente | Nunca |
|---|-----------------------|-----------------------|--------------------------|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Técnico correspondente a sua área de formação | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Religioso | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Contos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Poesias | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Romance | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Autoajuda | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

18. Quantos livros de literatura você leu no ano de 2016 por exigência do trabalho?

- Nenhum
- Um a dois
- Três a quatro
- Cinco a seis
- Mais de sete

19. Quantos livros de literatura você leu no ano de 2016 por interesse pessoal?

- Nenhum
- Um a dois
- Três a quatro

- Cinco a seis
- Mais de sete

20. Quantas horas por dia você assiste televisão?

- Até 2 horas
- Entre 2 e 3 horas
- Entre 4 e 5 horas
- Mais de 5 horas
- Não assisto televisão diariamente

21. Qual a sua preferência de programação na TV? *

- Novelas
- Telejornais
- Noticiários
- Séries
- Minisséries
- Filmes
- Desenhos animados
- Programas religiosos
- Programas de esportes
- Programas de variedades
- Programas de entrevistas
- Programas de entretenimento
- Programas policiais
- Shows
- Vídeosclipes
- Documentários
- Não assisto TV

22. Quantas horas por dia você utiliza computador?

- Menos de 2 horas
- Entre 2 e 3 horas
- Entre 3 e 4 horas
- Entre 4 e 5 horas
- Entre 5 e 6 horas
- Mais de 6 horas
- Não gosto de usar computador
- Não tenho computador

- Não tenho acesso a computador
 Tenho computador, mas não uso

23. Caso você tenha respondido afirmativamente a pergunta 22, informe sobre o local uso de computador. *

- Somente na escola
 Na sede do sindicato
 Na associação comunitária
 Na Secretaria de Educação
 Na sua casa
 Na casa de amigos
 Na casa de parentes
 No Cyber
 Outros: _____

24. Se usa computador, para qual função você mais o utiliza?

- Realizar trabalhos acadêmicos
 Construir material para seu trabalho
 Diversão
 Acessar as redes sociais
 Salas de bate-papo
 Enviar e receber e-mails
 Pesquisar temas de seu interesse pessoal
 Pesquisar temas de seu interesse profissional
 Consultar programação cultural
 Não utiliza computador

Uso da Internet

25. Onde você tem acesso à Internet? *

- Na sua casa
 Na casa de amigos
 Na casa de familiares
 No cyber
 Na escola
 No sindicato
 Outros: _____

relativas
trabalho
Ler e-book

ao

29. Qual a função do uso da Internet no celular e qual a frequência de uso para:

| | Diariamente | Algumas vezes | Uma vez por semana | Algumas vezes durante o mês | Uma vez por mês | Raramente | Nunca |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ouvir música | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Acessar as redes sociais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Verificar e-mails | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Realizar trabalhos acadêmicos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Realizar atividades relativas ao trabalho | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ler e-book | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

30. De um modo geral, seja no computador, no celular, no tablet, entre outros, quando você utiliza a Internet, você acessa para:*

- Assistir filmes
- Assistir séries
- Assistir minisséries
- Ler e-book
- Ler jornais e/ou revistas eletrônicos
- Acessar as redes sociais

- Acessar email
- Realizar pesquisas sobre seu trabalho
- Para estudar
- Para participar de fóruns de discussão
- Para se atualizar nos noticiários
- Outros:

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

31. Qual o tipo de escola você cursou o Ensino Médio?

- Todo em escola pública
- Parte em escola particular
- Todo em escola particular
- Parte em escola particular como bolsista
- Todo em escola particular como bolsista

32. Em que ano concluiu o Ensino médio

CONTRIBUIÇÃO DO PNAIC PARA SUA FORMAÇÃO CULTURAL:

33. Que práticas culturais foram ampliadas com a sua participação no PNAIC?*

- Teatro
- Dança
- Música
- Leitura literária
- Leitura acadêmica
- Leitura de livros técnicos
- Cinema
- Acesso à Internet no computador
- Acesso à Internet no celular
- Acesso ao email
- Acesso a redes sociais
- Outros: _____

34. Como você avalia a contribuição do PNAIC para o seu crescimento cultural?

- Contribuiu de forma mediana
- Contribuiu muito
- Contribuiu pouco

Deixou a desejar

CONTRIBUIÇÃO DO PARFOR PARA SUA FORMAÇÃO CULTURAL:

35. Que práticas culturais foram ampliadas com a sua participação no PARFOR? *

- Teatro
- Dança
- Música
- Leitura literária
- Leitura acadêmica
- Leitura de livros técnicos
- Cinema
- Acesso à internet no computador
- Acesso à internet no celular
- Acesso ao e-mail
- Acesso a redes sociais
- Outras: _____

36. Como você avalia a contribuição do PARFOR para o seu crescimento cultural?

- Contribuiu de forma mediana
- Contribuiu muito
- Contribuiu pouco
- Deixou a desejar

APÊNCIDE B



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

**Mestranda: Damásia Sulina do Nascimento
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Eliana da Silva Felipe**

**PESQUISA: A FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: elementos para uma crítica de programas de formação
inicial e continuada**

1. Você está fazendo dois cursos de formação, Parfor e PNAIC, que rotinas de vida ou de prática pedagógica, você tem hoje que não tinha antes de participar desses cursos?
2. Quais são os maiores problemas que você considera existirem na escola onde atua?
3. Quem mais influenciou mudanças de valores, pensamentos, ideias em sua formação acadêmica a partir de situações relacionadas à visão de família, sexualidade, religiosidade, gênero, raça, entre outros, foi o Parfor ou o Pnaic?
4. Como você via esses temas antes? Como você os vê hoje?
5. Cite alguma situação (quer seja um filme que assistiu, uma fala do professor, um texto que leu, um site que acessou) ocorrida em sua formação que lhe chamou a atenção em se tratando desses temas. Alguma coisa lhe chocou, era muito diferente do que aprendeu ou pensava?

6. Você usa Internet para fins profissionais relacionados a leitura e pesquisa, por exemplo? Caso afirmativo, acredita que o acesso à Internet melhorou a qualidade do ensino que realiza? Cite algumas atividades que passou a desenvolver com seus alunos a partir do uso da Internet.
7. O acesso à Internet oportunizou conhecer outras práticas educativas, quer sejam materiais, técnicas, projetos de ensino, sequências didáticas? Destaque sites onde busca aperfeiçoar o seu trabalho?
8. De acordo com o questionário aplicado, das práticas culturais favorecidas pelo PNAIC destaca-se a leitura literária. Que obras conheceu por intermédio do PNAIC? De qual ou de quais mais gostou? Por quê?
9. Você procurou outros livros (de literatura ou outros) após contato com os livros propostos pelo Pacto? Que livros foram esses e como os acessou (se foi através de empréstimo em biblioteca, compra, biblioteca da escola, outros)?
10. A leitura acadêmica é muito enfatizada quando se refere à formação realizada pelo Parfor. Que livros ou capítulos de livros, artigos foram mais marcantes?
11. Que livros, capítulos de livros, artigos, mais contribuíram para mudar valores, pensamentos, que você tinha antes sobre assuntos como alunos, escola, sociedade, educação no Parfor?
12. Quantos livros ou capítulos de livros acadêmicos você leu esse ano? Qual ou quais desses livros você leu por interesse pessoal, que não eram uma exigência nem do Parfor nem do Pacto?
13. Em que estar no Parfor ou no Pacto contribui para mudanças pessoais e profissionais?

APÊNDICE C



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a), estamos convidando-o (a) para participar de uma entrevista que servirá para a construção da Dissertação de Mestrado intitulada “**A FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: elementos para uma crítica de programas de formação inicial e continuada**”, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA. A referida entrevista será realizada pela mestranda DAMÁSIA SULINA DO NASCIMENTO e orientada pela Prof^a Dr^a ELIANA DA SILVA FELIPE.

Ao nos consentir sua participação com a assinatura do presente documento, esteja ciente de que asseguramos sua identidade resguardada, não havendo publicação do seu nome nem no relatório de pesquisa nem em produções acadêmicas e científicas de divulgação dos resultados da pesquisa. Dessa maneira, os resultados obtidos comporão o corpo da pesquisa e que estes serão apresentados como artigos científicos em eventos relacionados ao campo da pesquisa em educação.

Sua participação não implica em lucros nem em prejuízos de qualquer espécie, sendo totalmente voluntária e espontânea.

CONSENTIMENTO:

Eu, _____, declaro que estou de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa e que fui devidamente esclarecido (a) de todos os aspectos constantes neste termo.

Belém/PA, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do (a) Participante

Damasia Sulina do Nascimento

Profª Drª Eliana da Silva Felipe