



A FORMAÇÃO CULTURAL DO PROFESSOR COMO DIREITO E NECESSIDADE

THE CULTURAL EDUCATION OF TEACHERS AS A RIGHT AND A NECESSITY.

Cristina Carvalho

Monique Gewerc

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

Resumo

A formação cultural de professores, especialmente das séries iniciais da Educação Básica, é um tema ainda pouco contemplado e que recebe menos atenção do que merece e necessita por parte de pesquisadores do campo. Nessa perspectiva, o texto aqui apresentado se configura em estudo que busca o diálogo entre pesquisas da área com teóricos que fundamentam o campo, de modo a contribuir para uma reflexão sobre o direito e a necessidade de uma formação cultural para o professor. A partir de um breve panorama da realidade sociocultural do estudante do Curso de Pedagogia e do professor das séries iniciais da Educação Básica no Brasil, é então apresentado um conceito de formação cultural, apontando o museu como espaço educativo com elevado potencial de contribuição nesse processo de formação docente. Para finalizar, destaca-se a necessidade de maior foco nesta temática nas pesquisas do campo da educação.

Palavras-chave: professor de educação infantil e séries iniciais; formação cultural; museu.

Abstract

The teacher's cultural formation, especially in the initial years of Basic Education, is a subject that is still little contemplated and receives less attention than it deserves and needs from researchers in the teacher training field. In this perspective, the following text is set out in a study that seeks the dialogue between field research and theory, in order to contribute to a reflection about the right and the need of a teacher's cultural formation. From a brief overview of the sociocultural reality of the Pedagogy alumni as well as teachers of early childhood education in Brasil, a concept of cultural formation is presented, pointing the museum as an educational space with a high potential of contribution in teacher training process. To conclude, we highlight the need for a greater focus on this issue in education research.

Keywords: early education teachers; cultural training; museum.



Introdução

Em pesquisa (GEWERC, 2017) realizada ao longo do ano de 2016 sobre um Curso Normal Superior, localizado na cidade do Rio de Janeiro, a resposta de uma professora de educação infantil durante realização de entrevista chamou particularmente a atenção da pesquisadora. O Curso investigado tem uma proposta de formação de professores de educação infantil que inclui, em seu Projeto Político Pedagógico, uma preocupação especial com a ampliação do repertório cultural e estético dos licenciandos. Nas entrevistas com os egressos do Curso, era indagado o que pensavam da formação recebida em relação a esse aspecto. A resposta da professora mencionada revelou a representação da profissional sobre a formação cultural da classe docente. A professora declarou: “Agora tenho como mostrar que não é porque eu sou professora, que eu sou ignorante. Porque o professor tem essa visão de que é um pobre coitado, de que não sabe nada”.

A frase proferida chamou a atenção da pesquisadora por seu aparente paradoxo; mas, embora sob impacto, a resposta infelizmente não foi uma surpresa. Pesquisas (CARVALHO, 2016) vêm apontando o desconforto de professores, sobretudo das séries iniciais, em frequentar ambientes da chamada "alta cultura", como museus, exposições e teatros, denotando uma menos valia da cultura da qual fazem parte. É na perspectiva de compreender melhor esse fenômeno e buscar formas de revertê-lo que o texto caminha, destacando mais uma vez a importância de incluir a pauta da cultura e da estética na formação docente.

A partir desse objetivo, são então abordados três aspectos: em um primeiro momento, apresenta-se um panorama resumido da realidade socioeducacional e cultural do estudante do curso de Pedagogia bem como do professor das séries iniciais; em seguida, aborda-se o conceito de formação cultural e o papel que podem ocupar a arte e



a estética em uma formação humana; para finalizar, o museu é apresentado como espaço educativo privilegiado para a formação cultural do professor.

Quem são os professores das séries iniciais no Brasil?

No contexto da discussão aqui apresentada, consideramos que é importante trazer alguns dados quantitativos levantados em pesquisa coordenada por Gatti e Barreto (2009) em que é traçado um panorama dos professores e da situação da formação docente no Brasil. As autoras se valem de diferentes bases de dados, e, em relação ao perfil dos professores, recorrem à Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD)¹.

No que diz respeito à distribuição segundo a raça, 42% dos professores de educação infantil e ensino fundamental se auto declararam como não brancos. Quanto à distribuição por nível de escolaridade, são os professores destes mesmos segmentos que apresentam a menor média. As autoras afirmam ser compreensível que a entrada na profissão de pretos e pardos seja através das séries iniciais ao considerarmos a desigualdade dos níveis de escolaridade no Brasil entre brancos e não brancos e apontam indícios da importância destes segmentos da escolaridade para a inserção profissional. Outro dado relevante é que a maioria das professoras da educação infantil são chefes de família (94,8%).

Com relação aos estudantes brasileiros que frequentam os cursos que conduzem à docência, utilizou-se o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (Enade), aplicado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do MEC aos iniciantes e concluintes dos cursos presenciais de Pedagogia e licenciatura de 2005.

Quando indagados sobre a principal razão que os levou a optarem pela licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuíram a escolha ao fato de querer ser professor. Essa resposta merece um olhar mais acurado. Quais seriam de fato as razões

¹Na amostra analisada só constam docentes de nível superior.



dessa escolha? Mais de um quarto dos alunos (26,2%) escolheu a Pedagogia por outros motivos (proximidade de casa, ter uma alternativa profissional se não conseguir outro trabalho, influência da família, não querer ser professor).

A renda familiar desses estudantes também traz um dado expressivo em relação ao percentual de alunos com renda familiar de até três salários mínimos (41,9%). O dado pode sugerir tanto um processo de proletarização dos trabalhadores em educação, como “uma forma de ascensão de certos estratos populacionais a carreiras mais qualificadas” (GATTI; BARRETO, 2009 p. 164).

Foi constatado que os estudantes de Pedagogia estão em uma faixa etária ligeiramente acima das outras licenciaturas. Mais da metade (52%) possui de 18 a 24 anos, o que foi tributado ao fato de ainda ser aceito o nível médio na modalidade Normal para o exercício do Magistério. Assim, os professores entram mais cedo no mercado de trabalho e ingressam posteriormente no ensino superior. Também entre os professores das séries iniciais foi encontrado o maior índice de profissionais que estudam ao mesmo tempo em que trabalham.

A escolaridade dos pais é utilizada como categoria de análise para definir a bagagem cultural (capital cultural) dos estudantes. Em torno de 70% dos pais dos alunos do curso de Pedagogia têm até o ensino fundamental. A formação para a docência em um curso superior pode outorgar capital cultural e distinção social, além de acréscimo de renda. Apesar do inegável avanço social, são jovens com baixo capital escolar e cultural de origem. A forma como os professores atuam e se constituem em mediadores da cultura tem íntima relação com as experiências vividas e “com as formas mais amplas pelas quais eles se inserem na sociedade contemporânea e se relacionam com os bens culturais” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 169) para além da formação técnica.

Ainda que raras, algumas pesquisas têm se interessado pela relação dos professores com os bens culturais. A pesquisa de Gatti e Barreto (2009) levanta as preferências dos programas culturais (cinema - 42,8%, shows ou concertos musicais -



23,9%, espetáculos teatrais - 16,9% e dança - 10,5%). Os museus sequer aparecem na lista. Não foram mencionados ou não se configura como uma opção do questionário? E ainda há que se considerar que atividades culturais preferidas não quer dizer que sejam atividades que costumam frequentar.

Para fins de organização, o quadro abaixo apresenta os dados mencionados.

Quadro 1- Dados sobre o perfil sociocultural dos professores das séries iniciais e estudantes de Pedagogia

Raça (autodeclarada)	42% não brancos
Nível de escolaridade (um a três anos abaixo da média dos demais professores)	13 anos
Mulheres de referência da família	94,8%
Principal razão que os levou a optarem pela licenciatura	26,2% por conveniência, sem o desejo de ser professor
Renda familiar de até três salários mínimos dos estudantes	41,9%
Faixa etária ligeiramente acima da esperada	52%
Escolaridade dos pais até o ensino fundamental.	70%
Preferências dos programas culturais na seguinte ordem	Cinema - 42,8%, concertos musicais- 23,9%, espetáculos teatrais- 16,9% e dança- 10,5%).

Fonte de GATTI; BARRETO, 2009

Souza (2013) buscou compreender de que maneira os professores usufruem da cultura e como o consumo cultural se desdobra de acordo com as identidades e condições de trabalho docente. Para tanto, utilizou os dados do questionário destinado aos professores por ocasião da aplicação da Prova Brasil (PB) de 2011 e o questionário direcionado aos docentes de escolas públicas e privadas, no momento de realização do Censo dos Profissionais do Magistério (CPM), em 2003. Cabe destacar que a opção do autor foi utilizar exclusivamente os dados referentes aos profissionais das redes públicas de ensino.

A partir da combinação das respostas dos dois documentos citados a respeito de hábitos de consumo cultural, o autor criou uma escala de definição do nível cultural dos



professores. Percebe-se que a maioria está entre os níveis baixo e muito baixo, embora a Prova Brasil apresente uma concentração maior no nível regular. Apesar da diferença, em ambos os instrumentos utilizados menos de ¼ dos professores possui nível cultural bom ou muito bom.

Tabela 1 – Distribuição percentual dos docentes por nível cultural

CPM 2003		PB 2011
Muito baixo	45,0 %	15,2 %
Baixo	30,2 %	28,3 %
Regular	0,0 %	33,1 %
Bom	16,0 %	19,0 %
Muito bom	8,7 %	4,4 %
Total	100,0 %	100,0 %
Média geral (em pontos)	7,32	9,04

Fonte: Souza (2013)

Souza (2013) afirma que o nível cultural tem relação direta com o nível de formação do professor. Quando comparados os níveis culturais entre os docentes estaduais e municipais, estes últimos apresentam não apenas nível cultural abaixo dos estaduais como também são os que têm menor formação e menor salário. Gatti (2009) também já havia apontado essa realidade, ou seja, os professores das séries iniciais são os que têm menor acesso aos bens culturais da cidade. Souza (2013) destaca a importância da formação inicial e continuada para reverter esse quadro.

Se são profissionais que trabalham com a cultura e a ciência, o seu nível cultural deve ser o mais elevado possível, pois isso representa, antes de tudo, maior domínio sobre o seu próprio objeto, além, por certo, da importância mais geral de termos docentes com compreensão mais ampliada sobre a cultura, em todas as suas manifestações (SOUZA, 2013, p. 67).

Por que é tão importante proporcionar aos professores um trabalho de ampliação cultural? Gatti (2013) fornece uma pista quando afirma que

A escola justa – que faz justiça social – é aquela que, sem degenerar, inclui, não exclui e qualifica as novas gerações. É aquela que lida com as heterogeneidades, as respeita e leva a aprendizagens eficazes. Ou seja, aquela escola em que os alunos aprendem de forma significativa e se educam para a vida como cidadãos (GATTI, 2013, p. 53).



A autora ressalta que o papel fundamental da escola é proporcionar aos estudantes o contato, compreensão e apreensão dos conhecimentos produzidos pela história humana. Esta escola precisa de professores que consigam compreender e contemplar a cultura local para oferecer uma cultura ampliada. Apesar de a profissão docente viver um momento de desvalorização em sua representação social, Gatti (2013) afirma que seu papel é central, e a figura do professor, imprescindível. Educar é um ato cultural em que se entrelaçam múltiplas dimensões - cognitiva, afetiva, social, moral -, mas ainda

[...] são escassos estudos que apontem a relevância das experiências estéticas para processos de subjetivação e para a constituição da profissionalidade docente. Mas tal escassez não se justifica por falta de reconhecimento da importância desses vínculos, apontados por vários autores que defendem uma política de formação (inicial e continuada) que assegure ao professor e à professora o acesso a formas variadas de expressão artística (ALMEIDA, 2010, p. 15).

O que se entende por formação cultural

Tanto em relação às políticas quanto aos currículos das licenciaturas, a formação cultural não tem recebido destaque, aparecendo de forma difusa e vaga nos discursos (ALMEIDA, 2010; GATTI, 2009; CARVALHO, 2011; SOUZA, 2013). Entretanto, como capacitar os professores no sentido de ampliarem a bagagem cultural dos alunos se os repertórios de experiências estéticas de ambos se assemelham? Considerar que é papel da educação escolar alargar o universo cultural do aluno, privilegiando a leitura de mundo e a abertura para o convívio pluricultural como forma de enriquecimento da natureza humana, inclui imprescindivelmente a arte, a literatura, as diferentes linguagens na formação inicial e continuada.

Entendemos formação cultural como o processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado nas artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura (NOGUEIRA, 2010, p. 4).



A autora destaca, entretanto, que se trata de uma formação emancipadora em que o indivíduo pode ir além do que conhece e alerta que a mercantilização da arte retira dela seu potencial transformador. “[...] defendemos a formação cultural dos professores como elemento central no processo de emancipação da sociedade” (NOGUEIRA, 2010, p. 12).

Ostetto (2012) afirma que em uma sociedade capitalista, a arte deixa de ser obra para ser produto. O professor, quando fica refém de uma indústria de massa, perde a consciência do arbitrário cultural ao qual é submetido. Nesse sentido, não consegue oferecer aos seus alunos diferentes experiências e possibilidades de leitura de mundo. A autora destaca que gosto não é natural, e sim social. Portanto, o gosto pode ser relativizado, renovado ou contestado na experimentação e no contato com diferentes bens culturais: ninguém pode gostar do que não conhece. Viver experiências diversas dá lugar a diferentes representações e interpretações da realidade. São descobertas construídas pelo diálogo, comunicação e questionamento a partir do conteúdo que as crianças trazem. Daí a importância do professor resgatar em sua história de vida a sua relação com as culturas, identificar suas fontes, observar seus hábitos de consumo. Não são apenas barreiras materiais que afastam um grupo social dos bens culturais, mas também barreiras simbólicas.

Carvalho (2001) descreve uma experiência com licenciandos em espaços de educação não formal e tece reflexões sobre a formação de professores em uma perspectiva de cidadania cultural.

[...] da impossibilidade de recusar a crescente importância do componente cultural no mundo contemporâneo, reafirma-se que a inserção de alunos em projetos de cunho cultural possibilita ampliar os horizontes de sua formação, ressalta-se a necessidade de uma orientação cultural nos currículos de formação dos docentes bem como a urgência do delineamento de políticas públicas de formação (CARVALHO, 2001, p. 75).

A autora também afirma que a escola, ao propiciar o acesso a bens culturais aos alunos, pode “contribuir para amenizar a distância gerada pelas condições sociais” (CARVALHO, 2016, p. 47). Considerar o aluno como um sujeito inserido em um



contexto histórico cultural requer uma formação para o professor que supere o aspecto meramente técnico e contemple uma formação humana que inclua o diálogo e a criação.

O professor, no papel de interlocutor, traz consigo as marcas de suas experiências de vida, sua relação com as culturas a que teve acesso e, mesmo uma formação tecnicista, voltada para o desenvolvimento de competências e de transmissão de conteúdo, não apaga essas marcas da sua construção profissional. Nesse sentido,

O acesso ao patrimônio cultural socialmente reconhecido proporciona a oportunidade de refletir e valorizar a própria experiência de cultura que permite traduzir melhor a diferença entre nós e os outros e, assim fazendo, resgatar a nossa humanidade no outro e a do outro em nós mesmos (SIQUEIRA; CARVALHO, 2013, p. 177).

Contudo, as autoras defendem que o acesso aos bens culturais pelos professores inclua recursos prévios que favoreçam a experiência do sujeito. De fato, a prática tem demonstrado que experiências reflexivas e mediadas pelo professor formador contribuem para uma apropriação mais efetiva dos bens culturais a que o sujeito tem acesso (GEWERC, 2017).

Arte e estética como caminho de humanização das relações

Arte é expressão da pluralidade humana, na qual valores e saberes, tradições e experiências, sonhos e expectativas de diferentes indivíduos, grupos, povos ou nações se manifestam, formando um patrimônio cultural que precisa ser democratizado (MOURA, 2013, p. 107).

Segundo Perissé (2014), uma obra de arte ilumina planos inconscientes gerando diferentes reações, positivas ou negativas, quando é resultado de uma recepção ativa. O leitor comum, por exemplo, não busca na literatura pretextos para produzir teses acadêmicas, mas sim, questões humanas tratadas de modo vivo e apaixonante, aventuras, dramas, quer sofrer e alegrar-se, ou seja, viver. Não é a obra de arte que transforma ou ensina: é a interpretação criativa que produz visão de mundo e crescimento pessoal bem como o conhecimento da realidade.



Segundo o autor, o contato com valores estéticos se dá através de experiências humanizadas com a arte e o artista; são encontros dialógicos com o tempo histórico, sua história e seus valores. O papel do professor então é ser mediador entre seus alunos e a arte, e a mediação estimula, orienta, mas não poupa. Às vezes a transformação se dá a partir do estranhamento e do conflito. A arte é formativa quando forma e transforma a nós próprios nos fazendo sentir ou captar algo que teríamos dificuldade em descobrir em nós mesmos de outra maneira.

Não é necessário saber explicar a arte para formar-se pela arte. Formar-se pela arte é ouvir, ver, saborear melhor, com mais intensidade. Formar-se esteticamente é alargar a nossa sensibilidade na busca do sentido da vida através de roteiros e não rotinas: é o resultado da relação que estabelecemos com qualquer tipo de obra de arte. Entretanto, Perissé (2014) destaca que a formação estética não é a busca pelo que se considera belo, pelo que agrada ao próprio gosto. “É compreensão (e relativização) até mesmo dos motivos que me levam a não gostar de determinado autor, do trabalho de determinado artista” (PERISSÉ, 2014, p. 47).

Para Kramer (1998), uma formação alicerçada na cultura contribui para uma educação humanizada porque é através do conhecer e compartilhar as culturas que o ser humano se conecta, estreita relações e cria laços. Experiências culturais suscitam o repensar do sentido da vida, dos valores da sociedade em que vivemos e do papel que cada um de nós deve desempenhar. Uma formação cultural, portanto, contribui para o desenvolvimento de sujeitos críticos, conscientes de sua identidade e de seu papel na sociedade. Afinal, para que serve a escola se aprender não for uma experiência humanizadora?

O museu como espaço privilegiado de formação cultural

Afirmar que o museu é um espaço privilegiado significa não um espaço de privilégios ou para privilegiados, mas sim, adequado, propício, profícuo. Embora historicamente o museu se constitua em lugar de uma cultura de elite, eurocêntrica,



estudos nesse campo vêm questionando seu lugar e seu papel na sociedade, compreendendo que sua função é essencialmente social, ou seja, uma instituição a serviço da sociedade.

De qualquer modo, a proposta da formação cultural de professores aqui apresentada refere-se à cultura como “um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas” (DAMATTA, 1981, p. 2), ou seja, o conjunto de características, valores, crenças, tradições, habilidades etc. que identificam um povo, uma raça, uma comunidade, um país.

E, por ser o museu espaço de pesquisa, conservação, exposição e educação (POULOT, 2013), sua função é central na difusão e ampliação cultural e seu espaço indispensável na democratização do patrimônio da humanidade. “É no contexto de socialização da cultura e de resgate da história que se situa a importância dos museus” (KRAMER; CARVALHO, 2012, p. 25). Para as autoras, a função mais importante de um museu é ser espaço de cultura e só assim poderá se constituir enquanto espaço educativo, posto que não é lugar de ensinar cultura, mas lugar de socialização de cultura e resgate da história.

A partir do perfil de professores que chegam às séries iniciais, descrito na primeira parte deste texto, é possível compreender o questionamento de Moura (2013, p.104):

Está o professor promovendo experiências plurais, reflexivas, que se pautem no fazer, no apreciar e conhecer a arte? Estão as escolas fomentando a valorização da arte como um conhecimento importante? As crianças têm encontrado nas escolas espaços de integração entre a sensibilidade e a cognição?

Ao defender uma formação artística nas escolas que valorize o acesso a espaços culturais, Moura (2013) destaca a necessidade de que haja alguém preparado para o papel de mediador, para que as crianças possam prolongar as experiências de “saídas culturais” de forma reflexiva e compartilhada. Essa partilha configurada em um



conjunto de narrativas é o que possibilita que a construção do conhecimento se transforme em uma experiência coletiva.

A autora afirma que o fato das instituições escolares manterem o papel de reprodutoras da organização da sociedade impacta em uma falta de compromisso pedagógico e social e em aprendizagens pouco significativas para as crianças. Esta situação por si só justifica um movimento de escolas e centros culturais no sentido de oferecer experiências de aprendizagem que contribuam para a construção da cidadania.

Moura (2013) ainda chama a atenção para o fato de que nas últimas décadas constata-se uma significativa transformação na relação entre museus e centros culturais com a escola. Em função de uma demanda cada vez maior das instituições escolares, alguns museus se mobilizaram no sentido de criar setores educativos para receber esse público e organizar a mediação das visitas.

Essa procura pelos museus pode ser explicada, entre outros fatores, pelo fato de que está cada vez mais evidente que, além da escola, outros espaços podem contribuir com a tarefa educacional, desde que as experiências sejam planejadas e atravessadas por uma intencionalidade.

Em sua pesquisa, Moura (2013) também constata a falta de preparo dos professores e da escola de um modo geral para assumir a responsabilidade de se constituir em elo com o museu. Tal despreparo compromete o aproveitamento da experiência dos alunos e é possível afirmar que apenas quando o professor tiver tido a oportunidade de desfrutar dos espaços culturais para sua fruição e ampliação cultural, conseguirá descolar a frequência e visitas a museus com seus alunos do processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva escolarizada. De modo geral, o professor que não teve em sua formação inicial nem em sua vida pregressa o contato com diversas instâncias culturais apresentará tendências a construir uma visão utilitária da arte, e as visitas que fizer às instâncias culturais com seus alunos poderá ser marcada por essa dimensão. É compreensível, portanto, que ao acompanhar sua turma, muitas vezes não



se sinta parte do processo educativo nem se reconheça naquele espaço, usando a visita como pretexto de associar os conteúdos das exposições a conteúdos escolares em uma visão instrumental.

Cabe destacar que o despertar de um olhar sensível, o estímulo à fruição, em uma perspectiva de construção da subjetividade e da identidade, não será possível posto que tal condição não foi desenvolvida no docente. Em uma perspectiva de formação continuada, é possível e necessário que os museus e centros culturais contribuam de forma ativa no desenvolvimento do olhar estético e na ampliação cultural dos professores.

“O direito a formação cultural é um direito de cidadania” (CARVALHO; PORTO, 2013, p. 134). As autoras lembram que "se poucas pessoas têm acesso a obras clássicas, isso não significa, necessariamente, que não as queiram em sua vida, mas sim que são privadas de conhecê-las" (Idem, p. 134) e que a formação cultural é parte dos direitos humanos que não pode ser negado a ninguém. Quando não há o acesso a espaços que permitam uma ampliação cultural “o olhar fica marcado pela exclusão. Quando esse conhecimento é negado, o contato com ele pode provocar medo e insegurança” (Ibidem, p. 142).

Por outro lado, Moura (2013) afirma que para que a parceria entre escola e as instituições culturais constitua-se em espaço de ação e colaboração, é necessário que os museus se preocupem em pensar em ações dirigidas aos professores em detrimento de ações isoladas apenas para os professores interessados. Sendo os professores mediadores melhor preparados, a experiência da visita ao museu pelas crianças e o contato com o acervo pode se tornar mais produtiva para o desenvolvimento de um olhar crítico e sensível.

Considerações finais

As leituras que fundamentaram este texto apresentam uma realidade sociocultural dos professores das séries iniciais e licenciandos em Pedagogia que pode,



em parte, explicar um desconhecimento e uma eventual resistência por parte dos profissionais em frequentar ambientes que apresentem manifestações culturais diferentes daquelas às quais estão habituados. Também foi evidenciada a necessidade de estudos que contemplem o tema da formação cultural dos professores, tanto por sua importância quanto por sua escassez.

Concordamos que a formação cultural e estética pode contribuir para tornar o professor um sujeito mais aberto e sensível à escuta do outro, tornando a sala de aula um espaço mais acolhedor e plural. Leite e Ostetto (2005) reforçam que a ampliação do repertório cultural das crianças é essencial e tarefa da escola.

Nesse sentido, entendemos que a formação cultural do professor se configura como um tema de emancipação e resistência em tempos de mordida e modelos pré-fabricados. Quando a profissão docente luta por reconhecimento, autonomia e criação, não pode perder de vista que educar é um ato ético e político do qual a dimensão humana não pode estar alijada.

Referências

ALMEIDAC, M. C. A cultura na formação de professores. **Salto para o Futuro**. Ano XX boletim 07, Junho 2010.

CARVALHO, M. C. Cidadania cultural e a formação de professores. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, UFRGS v. 26 n. 2 p. 75-87 jul/dez, 2001.

CARVALHO, M. C. Espaços de Cultura e Formação de Professores/Monitores. In: LEITE, M. I. e OSTETTO, L. E. (Orgs.) **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. 4ª. Ed. Campinas/SP: Papirus, 2011, p. 117-139.

_____. **Quando a escola vai ao museu**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

CARVALHO, C. e PORTO, C. Crianças e adultos em museus e centros culturais. In: KRAMER, S. NUNES, M.F. e CARVALHO, C. (orgs.) **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade** 1ª Edição – Campina, SP: Papirus, 2013.

DAMATTA, R. Você tem cultura?. **Revista da Embratel**. Rio de Janeiro, 1981.



GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A., Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista.** Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out/dez. 2013. Editora UFPR.

GEWERC, M. **Formação de professores de educação infantil: a experiência do Instituto Superior de Educação Pró-Saber.** Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

KRAMER, S.; CARVALHO, C. Dentro e fora do museu: de ser contemplador, colecionador, mediador. In: SANCHES, J.; SANTOS, M. F.; ALMEIDA, R. (orgs.). **Artes, museu e educação.** Curitiba: editora CRV, 2012. p. 25-34

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

LEITE, M. I. e OSTETTO, L. E. (Orgs.) **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte.** Campinas: Papirus, 2005.

MOURA, M. T. Arte e Infância: interações de crianças, adultos e obras de arte em museu IN: ROCHA, E. C. e KRAMER, S. (orgs) **Educação infantil: Enfoques em diálogo.** Campinas: Papirus, 2013.

NOGUEIRA, M. A. Formação cultural: questões teóricas. **Salto para o Futuro.** Ano XX boletim 07, Junho 2010.

OSTETTO, L. “Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, L.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão.** 7ª edição – Campinas, SP: Papirus, 2012.

PERISSÉ, G. **Estética e educação.** 2ª edição - Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

POULOT, D. **Museu e museologia** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SIQUEIRA, R. B.; CARVALHO M. C. Literatura e cultura como convite aos professores. In: KRAMER, S. NUNES, M.F. e CARVALHO, C. (orgs.) **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade.** 1ª Edição – Campina, SP: Papirus, 2013.

SOUZA, A. R. de O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista.** Curitiba, Brasil, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013. Editora UFPR.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Sobre as autoras

Cristina Carvalho

Doutora em Educação (PUC-Rio), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Vice-decana de Graduação do CTCH (PUC-Rio). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GPEMCI/PUC-Rio). E-mail:cristinacarvalho@puc-rio.br

Monique Gewerc

Doutoranda em Educação (PUC-Rio), Mestre em Educação (PUC-Rio), Especialista em Educação Infantil (PUC-Rio). Psicopedagoga clínica e institucional (Centro de Estudos Psicopedagógicos do Rio de Janeiro (CEPERJ)). Graduada em Pedagogia (UFRJ), integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Museus, Cultura e Infância (GPEMCI/PUC-Rio). E-mail:monique.gl07@yahoo.com.br

Recebido em: 27/07/2018

Aceito para publicação em: 20/08/2018