



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA  
DOUTORADO EM SOCIOLOGIA

JANEDALVA PONTES GONDIM

**FORMAÇÃO, CONCEPÇÕES ESTÉTICAS E PRÁTICAS DE CONSUMO  
CULTURAL DOS PROFESSORES QUE LECIONAM ARTE EM ESCOLAS  
PÚBLICAS DE JUAZEIRO/BA E PETROLINA/PE**

RECIFE – PE  
2016

JANEDALVA PONTES GONDIM

**FORMAÇÃO, CONCEPÇÕES ESTÉTICAS E PRÁTICAS DE CONSUMO  
CULTURAL DOS PROFESSORES QUE LECIONAM ARTE EM ESCOLAS  
PÚBLICAS DE JUAZEIRO/BA E PETROLINA/P**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título Doutor em Sociologia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Eduarda da Mota Rocha.

RECIFE – PE  
2016



**JANEDALVA PONTES GONDIM**

**FORMAÇÃO, CONCEPÇÕES ESTÉTICAS E PRÁTICAS DE CONSUMO  
CULTURAL DOS PROFESSORES QUE LECIONAM ARTE EM ESCOLAS  
PÚBLICAS DE JUAZEIRO/BA E PETROLINA/PE**

Aprovado em: 30 de junho de 2016

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ta</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Eduarda da Mota Rocha  
Orientadora

---

Prof Dra. Silke Weber  
Examinador interno (a)

---

Prof. Dr. Paulo Marcondes Soares  
Examinador interno (a)

---

Profa. Dra. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral  
Examinador externo (a)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Nicole Pontes  
Examinador externo (a)

**RECIFE – PE  
2016**

## AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho, os obstáculos em seu percurso e o aprendizado conquistado por sua superação se devem, em grande parte, aos encontros e desencontros, ao apoio psicológico, afetivo, acadêmico e institucional da parte de muitos, que tentarei honrar com breves palavras.

A **minha família**, especialmente a **minha mãe, Maria**, mulher guerreira, que faz jus à fama de mulher paraibana, que sempre me incentivou a estudar e a alçar voos mais altos; a **meu pai, Seu Mário**, que, embora não entenda porque a gente estuda tanto, mesmo depois de formada, orgulha-se alegremente de minhas conquistas; e aos **meus irmãos, Júnior, Mayara e Gabriel**, que me ensinam, diariamente, com os abraços, as brigas e os sorrisos, a grandeza do sentimento fraterno;

As **minhas amigas** de toda uma vida, **Silvinha e Ana Paula** que, desde criança, acompanham minhas travessuras pela vida; do Mestrado em Educação na UFPB, **Guenda, Márcia, Samara e Alessandra**, pela alegria da amizade desinteressada;

A **Uriel de Sousa Bezerra**, pelas conversas instigadoras sobre o campo teórico e crítico da arte e pela amizade fraternal;

As minhas queridas **amigas, Roberta e Regina**, que me engrandecem com a oportunidade de enxergar o mundo com coragem, entusiasmo e leveza;

A todos os amigos e colegas de trabalho que conquistei, desde que cheguei à Universidade Federal do Vale do São Francisco, em 2010, pelo desafiador ambiente de trabalho no Colegiado de Artes Visuais, em especial, a **Emmanuela Lins**, a **Maurício Alfaya**, a **Euriclésio Sodré** e a **Elson Rabelo**;

A instituição **UNIVASF**, por me conceder o afastamento necessário para realizar e concluir este trabalho;

Aos demais amigos que conquistei em Petrolina/PE e em Juazeiro/BA nos últimos anos;

Aos amigos muito especiais que fiz no Doutorado em Sociologia, na UFPE, sobretudo, aos colegas da turma 2013.1, **Ana Rodrigues, Louise Cardoso, Ana Carolina, Paulo Ricardo, Jamerson, Jacqueline, André Maranhão, Isabela e Joana**, pelos diálogos, pelo apoio e pelas inquietações pertinentes ao pensamento sociológico;

Aos professores colaboradores do DINTER que fazem parte do corpo docente do PPGS-UFPE, **José Ratton, Maria Eduarda, José Carlos Wanderlei, Remo Mutzemberg, Liana Lewis, Breno Souto, Jônatas Ferreira, Rosane Alencar e Paulo Marcondes**, e aos professores do exame de qualificação;

A **Ana**, secretária do DINTER, sempre prestativa e sorridente ao nos atender;

Meus especiais agradecimentos à **Professora Salete Barbosa**, pelo apoio e pela compreensão nos momentos mais delicados dessa trajetória, e à **Professora Silke Weber** que, com suas interlocuções, me desafiou a sair do casulo onde me encontrava;

A **minha orientadora**, a **Professora Maria Eduarda da Mota Rocha** que, com elegância, acreditou no potencial da pesquisa. Sua contribuição foi fundamental para que este trabalho fosse elaborado. Soube compreender minhas dificuldades com generosidade, competência intelectual e agudeza crítica e me encorajou a superá-las, nos diversos momentos, tanto nas aulas quanto nas conversas, na orientação e nas questões institucionais;

As **professoras participantes desta pesquisa** que, prontamente, aceitaram o convite e disponibilizaram parte de seu tempo para (com) partilhar suas experiências pessoais e profissionais e me deram a oportunidade, como pesquisadora, de exercitar a escuta e a perspicácia, sobretudo, como ser humano, de reconhecer a complexidade do mundo social;

As **gestoras e coordenadoras das unidades escolares**, pela acolhida e por terem permitido o contato com professoras com quem buscávamos dialogar;

A **FACEPE**, pela bolsa destinada ao Estágio Docência;

Aos professores, **membros da Banca de Defesa da Tese**, pela disponibilidade e pelas contribuições para o amadurecimento do trabalho;

E por fim, a **Deus**, fonte de vida e sabedoria!

## RESUMO

Esta investigação, desenvolvida na Linha de Pesquisa ‘Identidades Coletivas e Representações Sociais’, do Programa de Pós-graduação em Sociologia, da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, na modalidade DINTER, fundamentou-se na Sociologia Reflexiva (BOURDIEU, 2001), em seu aspecto racional e relacional (VANDENBERGHE, 2010), por meio de uma abordagem qualitativa (DENZIN e LINCOLN, 2006). O objetivo principal foi de investigar a relação entre formação, concepções estéticas e práticas culturais dos professores que lecionam Arte nas escolas públicas de duas cidades localizadas no submédio do rio São Francisco, Petrolina/PE e Juazeiro/BA. Para produzir os dados, utilizamos quatro instrumentos, a saber: entrevistas semiestruturadas realizadas com 28 professores de escolas públicas municipais e estaduais; diário de campo; Jogo das Preferências e análise documental dos livros didáticos utilizados por esses professores e as orientações curriculares, estaduais e municipais. Os dados foram produzidos entre outubro de 2015 e fevereiro de 2016 e submetidos à Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1988). O referencial teórico ancorou-se nos conceitos *bourdieusianos* de campo, *habitus* e, especialmente, disposição estética, que consideramos como uma importante ferramenta analítica para se compreender o problema do capital cultural dos professores que lecionam Arte. Vimos que a posse ou não dessa disposição expressa nas práticas de consumo cultural dos professores nos forneceu subsídios para identificar quais as concepções de arte estão sendo legitimadas por esses profissionais. Os dados analisados mostraram que a maior parte dos professores que lecionam Arte nos municípios investigados não tem formação especializada nem disposição estética constatada a partir do predomínio do gosto popular em suas preferências estéticas. Essa situação difere daqueles que têm formação especializada ou participam efetivamente da produção cultural das cidades, seja em dança ou teatro, e que demonstraram mais propriedade e familiaridade com a cultura legítima. Assim, no contexto analisado, o ensino de Arte se pauta no reconhecimento sem o conhecimento da arte legítima, pois a maioria dos professores, devido aos processos sociais de aquisição da cultura, seja por meio de herança familiar ou da que é adquirida na escola, não tiveram a oportunidade de aprender os códigos que compõem o campo artístico e acabam promovendo a manutenção de modelos canônicos de arte que obstruem o acesso ao conhecimento artístico, sobretudo, de vanguarda, nas escolas e fora dela. Apesar de o contexto parecer desanimador, por causa das desigualdades culturais postas pela realidade educacional brasileira, um sopro de esperança ecoa, quando constatamos que alguns professores buscam por formação e se engajam nas produções e nas políticas culturais locais, além de verificar a importância das experiências culturais na aquisição de uma competência estética desses profissionais. Concluímos que pensar em que consiste o capital cultural dos professores que lecionam Arte é inexorável às políticas de formação docente, uma vez que são eles os responsáveis por mediar a experiência estética de seus alunos e alunas como também fomentar ao aumento do consumo cultural. Com base nessas análises, evidenciou-se a necessidade de ampliar espaços de formação e diálogos entre as instituições de formação superior e as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação para que possamos promover mudanças qualitativas na formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica.

**Palavras-chave:** Capital cultural. Disposição estética. Ensino de Arte.

## RÉSUMÉ

Cette recherche, développée sur la ligne de recherche «Identités collectives et représentations sociales» du programme d'études supérieures en Sociologie, de l'Université Fédérale de Pernambuco / UFPE en mode DINTER, a été basée sur la Sociologie Réflexive (Bourdieu, 2001), dans un aspect rationnel et relationnel (VANDENBERGHE, 2010), à travers d'une approche qualitative (DENZIN et LINCOLN, 2006). L'objectif principal était d'étudier la relation entre la formation, les conceptions esthétiques et les pratiques culturelles des professeurs qui enseignent l'art dans les écoles publiques de deux villes situées dans le sous-milieu du fleuve São Francisco, Petrolina/PE et Juazeiro/BA. Pour générer les données, nous avons utilisé trois instruments, à savoir: des entretiens semi-structurés avec 28 professeurs des écoles publiques municipales et de l'état; le journal de terrain et l'analyse documentaire des manuels utilisés par les professeurs et des lignes directrices du programme de l'état et de la municipalité. Les données ont été produites entre Octobre 2015 et Février 2016 et soumis à l'analyse du contenu proposé par Bardin (1988). Le cadre théorique ancré aux concepts bourdieusiens de champ, *habitus* et, en particulier, de la disposition esthétique, que nous considérons comme un outil analytique important pour comprendre le problème du capital culturelle des professeurs qui enseignent l'art. Nous avons vu que la possession ou non de cette disposition exprimée dans les pratiques de consommation culturelle des enseignants nous fourni des subventions pour identifier quelles conceptions d'art sont légitimés par ces professionnels. Les données analysées ont montré que la plupart des professeurs qui enseignent l'art dans les municipalités étudiées ne possèdent pas une formation spécialisée ni une disposition esthétique, constatée à partir de la prédominance du goût populaire dans leurs préférences esthétiques. Cette situation diffère de ceux qui ont reçu une formation spécialisée ou qui participent efficacement à la production culturelle des villes, que ce soit dans la danse ou le théâtre, et qui ont montré une plus grande appropriation et familiarité avec la culture légitime. Ainsi, dans le contexte analysé, l'éducation artistique est guidée dans la reconnaissance sans la connaissance de l'art légitime, puisque la plupart des enseignants, en raison des processus sociaux d'acquisition de la culture, que ce soit à travers le patrimoine de la famille ou de ce qui est acquis à l'école, n'ont pas eu la possibilité d'apprendre les codes qui composent le domaine artistique et finissent par promouvoir le maintien des modèles canoniques de l'art qui bloquent l'accès à la connaissance artistique, principalement d'avant-garde, dans les écoles et au-delà. Bien que le contexte semble décourageant, en raison des inégalités culturelles posées par la réalité éducative brésilienne, un souffle d'espoir résonne lorsque nous avons constaté que certains enseignants cherchent une formation et participent à la production et dans les politiques culturelles locales. Nous concluons que penser à quoi consiste le capital culturelle des professeurs qui enseignent l'art est inexorable aux politiques de formation des enseignants, car ils sont responsables pour la médiation de l'expérience esthétique de leurs élèves. Basé sur ces analyses, il est évident la nécessité d'élargir les espaces de formation et le dialogue entre les établissements d'enseignement supérieur et les services d'éducation municipaux et de l'État afin que nous puissions promouvoir des changements qualitatifs dans la formation initiale et continue des enseignants d'éducation de base.

**Mots-clés:** Capital culturelle. Disposition esthétique. Education de l'Art.

## ABSTRACT

This research, developed on the research line 'Collective Identities and Social Representations' of the Sociology Post-graduation Program from the Federal University of Pernambuco/ UFPE in DINTER mode, was based on Reflexive Sociology (Bourdieu, 2001), in its rational and relational aspect (VANDENBERGHE, 2010), through a qualitative approach (DENZIN and LINCOLN, 2006). The main objective was to investigate the relationship between training, aesthetic conceptions and cultural practices of teachers who teach Art in public schools in two cities located in the sub medium São Francisco River - Petrolina/PE and Juazeiro/BA. To generate the data, we used three instruments, namely: semi-structured interviews with 28 teachers from municipal and state public schools; field diary and document analysis of textbooks used by these teachers as well as state and local curriculum guidelines. The data was produced between October 2015 and February 2016 and submitted to content analysis proposed by Bardin (1988). The theoretical framework is anchored in the *bourdieusian* concepts of field, *habitus* and specially in the aesthetic disposition, which we consider an important analytical tool to understand the problem of cultural capital of teachers who teach Art. We have seen that the possession or not of this provision expressed in cultural consumption practices of teachers provided subsidies to identify which conceptions of Art are being legitimated by these professionals. The analyzed data showed that most of the teachers who teach Art in the investigated municipalities do not have specialized training or aesthetic disposition, observed from the predominance of popular taste in their aesthetic preferences. This situation differs from those who have specialized training or participate effectively in the cultural production in their cities, whether in dance or theater, demonstrating more ownership and familiarity with legitimate culture. Thus, in the context analyzed, Art education is guided in recognition without the knowledge of legitimate art, since most of the teachers, because of the social processes of culture acquisition, whether through family heritage or that acquired in school, did not have the opportunity to learn the codes composing the artistic field and end up promoting the maintenance of canonical models of art that block access to artistic knowledge, mainly vanguard, in schools and beyond. Although the context seems daunting, because of cultural inequalities posed by Brazilian's educational reality, a breath of hope resonates when we verified that some teachers seek for training and engage in production and local cultural policies. We conclude that thinking about what the cultural capital of teachers who teach Art consists of, is inexorable to teacher education policies, since they are responsible for mediating the aesthetic experience of their students. Based on these analyses, there is a need to expand training spaces and dialogue between higher education institutions and the Municipal and State Departments of Education so that we can promote qualitative changes in initial and continuing training of basic education teachers.

**Key-words:** Cultural capital. Aesthetic disposition. Art Education.

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1</b> – Ocupação, escolarização e moradia dos pais.....	<b>112</b>
<b>Tabela 2</b> – Cidade de origem e os deslocamentos dos agentes entrevistados.....	<b>116</b>
<b>Tabela 3</b> – Faixa etária dos professores.....	<b>118</b>
<b>Tabela 4</b> – Formação acadêmica.....	<b>144</b>
<b>Tabela 5</b> – Tempo que leciona a disciplina Arte.....	<b>160</b>

## LISTA DAS FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Seringueiros.....	<b>93</b>
<b>Figura 2</b> – Negras baianas.....	<b>93</b>
<b>Figura 3</b> – Pescadores - Ilha Mexiana, 1943.....	<b>94</b>
<b>Figura 4</b> – Reprodução do Blog do Elvis da Exposição “Terra dos Tamarindos” realizada em Floresta/PE.....	<b>105</b>
<b>Figura 5</b> – Reprodução do site G1 do quadro da exposição “Caminho das águas” de 25 de março de 2015.....	<b>105</b>
<b>Figura 6</b> – Reprodução da Exposição “Síntese” realizada na Galeria Ana das Carrancas no Sesc Petrolina em 2011.....	<b>106</b>
<b>Figura 7</b> – Livro didático usado por professores do Ensino Médio em Petrolina.....	<b>168</b>
<b>Figura 8</b> – Livro didático usado por professores do Ensino Médio em Juazeiro/BA.....	<b>168</b>
<b>Figura 9</b> – Esculturas São Francisco e Injustiça, 2010 - Ledo Ivo.....	<b>198</b>
<b>Figura 10</b> – Carrancas - Ana das Carrancas (arquivo do Sesc, 2013).....	<b>199</b>
<b>Figura 11</b> – Painel em tecido exposto no Museu do Sertão.....	<b>199</b>
<b>Figura 12</b> – Escultura em madeira.....	<b>199</b>
<b>Figura 13</b> – Mudança de sertanejo, 1999 – Borges.....	<b>200</b>
<b>Figura 14</b> – Petrolina Antiga, 1989, Celestino Gomes.....	<b>201</b>
<b>Figura 15</b> – Moça no barco, 1980, Cícero Dias.....	<b>201</b>
<b>Figura 16</b> –Annunciation, 1487, Boticcelli.....	<b>201</b>
<b>Figura 17</b> –Bassin d'Argenteuil 1874 - Claude Monet.....	<b>202</b>
<b>Figura 18</b> – A negra, 1924 - Tarsila do Amaral.....	<b>203</b>
<b>Figura 19</b> – Fontaine, 1917- Marcel Duchamp.....	<b>203</b>
<b>Figura 20</b> – Série bichos, Caranguejo 1960 - Lygia Clark.....	<b>204</b>
<b>Figura 21</b> –Emblema, 1974 - RubemValentim.....	<b>205</b>
<b>Figura 22</b> – Improvisation nº. 31,1913. Sea Battle – Kandinsky.....	<b>206</b>
<b>Figura 23</b> – Penetrável- Filtro, 1972 – Hélio Oiticica.....	<b>206</b>
<b>Figura 24</b> – Inserções em Circuitos Ideologicos. Projeto Coca-cola, 1960.....	<b>207</b>
<b>Figura 25</b> – Azulejaria verde em carne viva, 2000 - Adriana Varejão.....	<b>208</b>
<b>Figura 26</b> – Nan one month after being battered, 1984 – Nan Goldin.....	<b>209</b>
<b>Figura 27</b> – Imagens escolhidas por Lucinda.....	<b>216</b>
<b>Figura 28</b> – Imagens escolhidas por Edilma.....	<b>219</b>
<b>Figura 29</b> – Organização das imagens segundo critérios de Ailton.....	<b>225</b>
<b>Figura 30</b> – Organização das imagens segundo critérios de Givanilda.....	<b>225</b>

<b>Figura 31</b> – Mergulho no irreal. Organização das imagens segundo critérios de Mary.....	228
<b>Figura 32</b> – Minha terra, meu povo. Organização das imagens segundo critérios de Mary.....	228
<b>Figura 33</b> – Mundo ao quadrado. Organização das imagens segundo critérios de Mary.....	228
<b>Figura 34</b> – A vida como ela é. Organização das imagens segundo critérios de Mary.....	228
<b>Figura 35</b> – Organização das imagens segundo os critérios de Helena.....	229
<b>Figura 36</b> – Organização das imagens segundo critérios de Vanice.....	230
<b>Figura 37</b> – Organização das imagens segundo os critérios de Artemísia.....	231
<b>Figura 38</b> – Organização das imagens segundo os critérios de Camile.....	232
<b>Figura 39</b> – Organização das imagens segundo o critério de Amadeo.....	233
<b>Figura 40</b> – Organização das imagens segundo o critério de Elizabeth.....	234
<b>Figura 41</b> – Organização das imagens entre arte popular e erudita de Rosana.....	236
<b>Figura 42</b> – Organização das imagens entre arte popular e erudita de Vanice.....	237
<b>Figura 43</b> – Organização das imagens entre arte popular e erudita de Josinaldo.....	237
<b>Figura 44</b> – Organização das imagens entre arte popular e erudita de Márcia.....	237
<b>Figura 45</b> – Organização das imagens referentes à arte popular feita por Lucinda...	239
<b>Figura 46</b> – Organização das imagens como clássicas, modernas ou contemporâneas de Rosana.....	242
<b>Figura 47</b> – Organização das imagens como clássica, moderna ou contemporânea de Márcia.....	243
<b>Figura 48</b> – Organização das imagens como clássicas, modernas ou contemporâneas de Helena.....	245
<b>Figura 49</b> – Organização das imagens entre clássica, moderna e contemporânea de Edilma.....	246
<b>Figura 50</b> – Organização das imagens como clássicas, modernas ou contemporâneas de Amadeo.....	248
<b>Figura 51</b> – Organização das imagens como clássicas, modernas ou contemporâneas de Artemísia.....	249
<b>Figura 52</b> – Organização das imagens como clássicas, modernas ou contemporâneas de Catarina.....	249
<b>Figura 53</b> – Organização das imagens como clássicas, modernas ou contemporâneas de Josinaldo.....	250
<b>Figura 54</b> – Organização das imagens como clássicas, modernas ou contemporâneas de Clemilda.....	251
<b>Figura 55</b> – Organização das imagens como clássicas, modernas ou contemporâneas de Cora.....	252

<b>Figura 56</b> – Museu do Sertão.....	<b>288</b>
<b>Figura 57</b> – Museu Regional do São Francisco.....	<b>289</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1 O OBJETO E SUA PERTINÊNCIA SOCIOLOGICA.....	22
<b>2 ESTILOS DE VIDA E CONSUMO CULTURAL: A DISPOSIÇÃO ESTÉTICA COMO OPERADORA DA DISTINÇÃO SOCIAL.....</b>	<b>31</b>
2.1 O JOGO SIMBÓLICO DA DISTINÇÃO SOCIAL: A DISPOSIÇÃO ESTÉTICA E O CONSUMO CULTURAL.....	38
2.1.1 Modos de adquirir cultura: capital herdado e capital adquirido.....	54
2.1.2 Estratégias de pesquisa na abordagem <i>bourdieusiana</i> .....	60
<b>3 TRADIÇÃO E MODERNIDADE NA CULTURA BRASILEIRA: UM EMBATE POLÍTICO-IDEOLÓGICO.....</b>	<b>69</b>
3.1 O PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DO PAÍS: O CONFRONTO ENTRE O NACIONAL E O REGIONAL.....	72
3.1.1 A institucionalização da cultura como política nacional: o nacional-popular e o nacional- desenvolvimentista.....	78
3.2 CULTURA E ARTE EM PETROLINA/PE E JUAZEIRO/BA NAS TRAMAS DO REGIONALISMO.....	92
<b>4 MODOS DE AQUISIÇÃO DO CAPITAL CULTURAL DOS PROFESSORES QUE LECIONAM ARTE EM PETROLINA/PE E JUAZEIRO/BA.....</b>	<b>108</b>
4.1 HERANÇA FAMILIAR: SITUANDO OS PROFESSORES DE ARTE NO ESPAÇO SOCIAL.....	109
4.1.1 Atividades culturais realizadas com os pais.....	118
4.2 CAPITAL ADQUIRIDO: EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	126
4.2.1 A escola e sua rotina.....	129
4.2.2 Arte na escola.....	131
4.3 MAGISTÉRIO: ÚNICA OPÇÃO.....	139
4.3.1 Formação profissional.....	143
<b>5 ENSINO DE ARTE EM PETROLINA/PE E JUAZEIRO/BA: CONTEXTOS E CONCEPÇÕES ESTÉTICAS.....</b>	<b>152</b>
5.1 DOCÊNCIA EM ARTE EM PETROLINA/PE E JUAZEIRO/BA: UMA CONTINGÊNCIA.....	152
5.2 CONCEPÇÕES DE ARTE: A ÊNFASE NA MENSAGEM E NA VISÃO ROMÂNTICA.....	182

5.2.1 Mensagem e conteúdo.....	185
5.2.2 Arte como expressão fruto do sensível.....	189
5.2.3 Arte é tudo, é vida ou é conhecimento?.....	191
<b>6 DESAFIADOS PELAS IMAGENS: MOMENTOS DESCONCERTANTES.</b>	<b>197</b>
6.1 PREDOMÍNIO DO GOSTO POPULAR.....	209
6.1.1 Cildo Meireles e Nan Goldin: isso é arte?.....	220
6.2 EXPLORANDO OS CONHECIMENTOS SOBRE ARTE.....	224
6.2.1 Arte popular e arte erudita: conhecimento do campo.....	236
6.2.2 Clássica, moderna e contemporânea: “você tá me botando num negócio sem saída!” .....	240
<b>7 CONCEPÇÕES DE CULTURA E PRÁTICAS DE CONSUMO CULTURAL DOS PROFESSORES QUE LECIONAM ARTE EM PETROLINA/PE E JUAZEIRO/BA.....</b>	<b>255</b>
7.1 CONCEPÇÕES DE CULTURA NO BRASIL.....	256
7.1.1 Cultura como tradição e “essência de um povo”.....	257
7.1.2 Cultura como diálogo entre o tradicional e o novo.....	264
7.1.3. E os professores, como veem a cultura na escola?.....	267
7.2 CONSUMO CULTURAL: O USO DO TEMPO LIVRE E PRÁTICAS LEGITIMADAS.....	271
7.2.1 O uso do tempo livre.....	272
7.2.2 Consumo cultural: atividades artísticas legitimadas.....	280
7.3 AÇÕES DO PODER PÚBLICO E EQUIPAMENTOS CULTURAIS SUCATEADOS.....	297
7.3.1 Ações voltadas para o investimento em grandes eventos.....	297
7.3.2 Descaso com os equipamentos culturais das cidades.....	302
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>306</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>314</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta tese de doutoramento tem como objeto de estudo a análise da formação, concepção estética e práticas de consumo cultural dos professores que lecionam Arte nas escolas públicas dos municípios de Petrolina /PE e Juazeiro/BA.

Nosso intuito, neste trabalho, foi de aprofundar os estudos sobre as práticas de consumo cultural e as concepções sobre a Arte, analisando em que grau esses professores apresentam a disposição de constituir esteticamente os objetos artísticos. Para isso, partimos do pressuposto de que a concepção de arte dos professores das duas cidades está pautada em paradigmas estéticos que oscilam entre o gosto popular e o gosto médio (BOURDIEU, 2007a), oriundos dos processos de socialização desses agentes na apropriação da cultura via capital herdado através da família e capital adquirido durante a escolarização.

Do ponto de vista sociológico, a perspectiva *bourdieusiana*, a partir dos conceitos de campo, *habitus*, capital cultural, estilos de vida e disposição estética, permitiu-nos avançar no entendimento da rede de relações entre as práticas de consumo cultural e as concepções estéticas dos professores que lecionam Arte. Ao analisar a produção de significados sobre as artes a partir de suas práticas de consumo cultural, pudemos identificar os mecanismos de reprodução das desigualdades no campo cultural e elucidar os entraves que atravancam o acesso ao conhecimento artístico nas escolas e fora delas.

Nesta pesquisa, buscamos evidenciar, por meio de uma abordagem qualitativa, os investimentos de caráter cultural feito pelos agentes, ao longo do processo de apropriação cultural, considerando a origem e a trajetória social, as atividades culturais realizadas com a família, o efeito de inculcação, as concepções sobre cultura e arte, e por fim, as práticas de consumo cultural. Para tanto, achamos pertinente apresentar nossa trajetória, exposta na primeira pessoa do singular, para delinear melhor os caminhos que traçamos para chegar ao objeto desta pesquisa, uma vez que compartilhamos de uma trajetória semelhante, até certo ponto, encontrada nos agentes desta investigação.

Provenho de uma família de baixa escolarização e nível econômico. Meus avós paternos e meu avô materno, nascidos na década de 1920, só sabiam assinar o nome. Minha avó materna teve uma educação diferenciada dos irmãos, por ter sido criada por

parentes que tinham mais poder aquisitivo, razão por que pôde estudar e concluir o Ensino Fundamental. Quando adulta, cursou o Técnico em Enfermagem, de nível profissionalizante, e que ela mesma organizou quando presidia o Clube de Mães do bairro. Devido ao seu engajamento político em associações de bairro e em Clubes de Mães, ampliou seus conhecimentos e visão de mundo, que “transmitiu” para minha mãe. O meu avô materno era agricultor e vendia carne na feira de Campina Grande, e o paterno trabalhava calçando ruas nas cidades brejeiras da Paraíba e, depois, em Campina Grande, o que lhe permitiu sustentar a família e acumular certo patrimônio.

Meu pai concluiu o Ensino Fundamental e exerceu, durante um longo período de tempo, a ocupação de garçom, na cidade de São Paulo, viagem que fez aos 17 anos, de carona, para rever meu bisavô, que se encontrava em tratamento de saúde. Minha mãe estudou, até o Ensino Médio, o Curso Profissionalizante de Contabilidade. Na época, trabalhou de manicure e, depois, de doméstica para custear os estudos. Seu sonho era cursar a Faculdade de Agronomia ou Ciências Contábeis, mas, como já havia conhecido meu pai, que retornara de São Paulo e estava prestes a casar, ele não permitiu. Depois de ter o primeiro filho, nesse caso eu, manteve-se como dona de casa. Com três anos de casada e dois filhos, meu pai resolveu retornar a São Paulo em busca de trabalho; em seguida, fomos eu, minha mãe e meu irmão.

Segundo minha mãe, quando eu tinha quatro anos, “aperreava-a” muito com perguntas e traquinagens. Para me deixar ocupada, ela comprou um caderno de caligrafia e escrevia muitas palavras para eu repetir e escrever várias vezes. Na vila onde eu morava, havia um menino um pouco mais velho, que me dava vários livros ilustrados e sempre lia para mim. Essa situação me fez chegar à escola quase lendo. Minha mãe sempre brincava com a gente de jogo da memória e quebra-cabeça e estimulava meu irmão e eu para que repartíssemos os brinquedos. Meu pai cantava músicas de Luís Gonzaga e Jackson do pandeiro para a gente dormir e contava muitas histórias de “trancoso”, que meu bisavô contara para ele quando criança, principalmente, de “Cumade Fulorzinha”, o que me fez aguçar a imaginação e inventar histórias quando aprendi a ler e a escrever. Nos dias de folga, ele sempre ouvia Roberto Carlos, Nelson Rodrigues, Valdick Soriano, Orlando Silva, Jessé, Agepê, Milionário e José Rico e tantos outros, que aprendi a ouvir na vitrola e apreciar as melodias e letras “românticas”. Ah, não posso me

esquecer de que sempre acompanhava os jogos do São Paulo Futebol Clube, pelo radinho, e, depois, pela televisão, o que me fez ficar apaixonada por futebol e outros esportes até hoje.

Aos seis anos, iniciei minha vida escolar. Minha primeira professora no Pré-escolar chamava-se Emília, com quem tive o prazer de descobrir meu interesse pelas artes, que só ampliou quando ela novamente foi minha professora de Arte, na quarta série. Minhas experiências positivas na escola se deram devido ao fato de ter o privilégio de encontrar, na infância, excelentes professoras, como Teresa (1ª. Série), que me fez entender que era preciso disciplina para estudar; Maria Helena (2ª, série), com quem aprendi a apreciar poesias; Célia (3ª. Série), que nos incentivava a trabalhar em grupo, o que me despertou o interesse em ensinar; Vanda, Beatriz e Emília (4ª. Série), que nos prepararam para enfrentar a quantidade de conhecimentos que nos aguardavam na quinta série. Para a Professora Beatriz, seria preciso um capítulo à parte. Ela foi minha professora de Português na quarta, na sexta até a oitava série. Muito rígida, tornou-se um ícone do imaginário de todos os estudantes que passaram pela Escola Antônio Padre Vieira, uma escola pública, localizada no Bairro Jardim Nordeste, na Zona Leste, frequentada, em sua maioria, por crianças pobres das periferias dos bairros vizinhos. Com aqueles grandes olhos azuis abriu-me as portas da literatura brasileira. Nos anos finais do Ensino Fundamental, foram muitos desafios - emocionais e cognitivos. Nesse período, destaco três professores: Vânia, de História, que me fez conhecer os feitos da humanidade por meio de uma visão crítica; a Professora Adriana, de Educação Física, com quem ampliei meu interesse pelo esporte, ao ponto de me dedicar, durante três anos, ao handebol, e ser vice-campeã do torneio intraescolar; e a Professora Ivone, de Artes, que, com sua inventividade artística e garra, contribuiu para que eu me aventurasse por mundos distantes e inimagináveis, conhecesse museus e teatros, presenciando espetáculos de dança, de música e exposições, e gostasse de desenhar, pintar, de elaborar peças de teatro, enfim, ajudou-me a sonhar e a alargar meu “campo de possibilidades”.

No Ensino Médio, cursei o Magistério, entre 1993 e 1995, na Escola de 1º e 2º graus Professor Derville Alegretti, em período integral. O ingresso nessa escola foi mediante exaustiva avaliação escrita, muito concorrida, por ser tratar, na época, de uma das melhores escolas públicas de São Paulo, que ficava em Santana, na Zona Norte - eu

morava na Zona Leste. Ou seja, aos 14 anos, tive que enfrentar meus medos e encarar a cidade grande para prosseguir nos estudos. Embora a escola fosse pública, alguns livros didáticos, uniforme e, agora, o transporte, aumentaram as despesas, que começavam a pesar no orçamento dos meus pais que, na ocasião, já tinham mais dois filhos para sustentar.

Assim, devido às dificuldades que meus pais estavam enfrentando para criar os quatro filhos e à instabilidade nos empregos, resolveram retornar a Campina Grande em 1995, onde concluí o Curso de Magistério, conhecido como Curso Normal em 1996. Prestei vestibular para Pedagogia na universidade estadual e na federal e fui aprovada na primeira. “Optei” pelo Curso de Pedagogia, período noturno, porque precisava trabalhar, já que meus pais não tinham mais condições financeiras para me sustentar durante a graduação. Desafiada pela nova realidade, fiz a graduação estudando pelos textos dos colegas, porque não tinha dinheiro suficiente para tirar todas as xérox. Comecei a trabalhar em uma escolinha de bairro, e o salário só dava para o transporte e alguns textos. Passado um ano, fiz seleção para monitores do Sesc- Campina Grande, quando passei a ganhar melhor; depois, fui para uma Cooperativa Escolar, onde tive a oportunidade de estudar e de aprofundar práticas pedagógicas construtivistas.

No último ano de graduação, 2000, submeti-me a um concurso público para a Prefeitura de Campina Grande, fui aprovada e chamada, no ano seguinte, para lecionar na periferia numa turma de alfabetização. Outro desafio, porquanto tinha muito a aprender com a realidade daquelas crianças na tarefa de alfabetizar. Dois anos depois, quando cursava Especialização, procurei uma professora de Metodologia da Alfabetização da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) para que me auxiliasse a me preparar melhor para ensinar na alfabetização. Passei a fazer a disciplina como ouvinte e a planejar algumas atividades e rotinas com ela, depois fui elaborando o trabalho pedagógico a partir do que aprendi com ela.

Como mencionado, entre 2003 e 2004, cursei Especialização na UFCG e, na

monografia,<sup>1</sup> investiguei a mediação do professor na produção artística da criança em sala de aula. Tal estudo surgiu de minha inquietação com o projeto de Arte desenvolvido na escola particular em que trabalhava, no Bairro da Prata, em Campina Grande (Paraíba). Por meio de observações participantes nas aulas destinadas ao ensino de Arte e de entrevistas semiestruturadas com professoras da referida escola, a pesquisa mostrou que a mediação docente nas artes visuais se traduzia em confirmar ou rejeitar as produções dos alunos, e não propriamente, em atuar como ferramenta social na zona de desenvolvimento proximal<sup>2</sup> (VYGOSTKI, 1994) das crianças no campo artístico.

Outro aspecto observado diz respeito à ausência de espaços de discussão e de leituras acerca das imagens artísticas, em que se prioriza o fazer em detrimento da interpretação da linguagem visual. Assim, com este trabalho, concluímos que a fragilidade das práticas pedagógicas em Arte poderia ser resultante de outra contradição entre a obrigatoriedade do ensino da Arte, no respaldo institucional legal vigente, e a inexistência de práticas formativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental voltadas para o ensino de Arte.

A partir deste estudo, comecei a aprofundar as questões relacionadas ao ensino da Arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Como desdobramento desse trabalho anterior, no Mestrado, investiguei, nas práticas discursivas, as contradições sociais, políticas e ideológicas presentes nos documentos institucionais sobre as políticas de formação de professores e o ensino de Arte nos currículos dos Cursos de Pedagogia das

---

1 As entrevistas foram realizadas com cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola particular localizada no Bairro da Prata, em Campina Grande, que desenvolve um projeto de Arte há dez anos. Das entrevistadas, todas eram pedagogas, porém nenhuma detinha um conhecimento específico na área de Arte, o que, segundo elas, tornava-se uma dificuldade para desenvolver o projeto com segurança. Tal dificuldade foi observada no desenvolvimento das aulas destinadas ao projeto de Arte, pois as professoras, devido à falta de conhecimento e à pouca leitura e discussão sobre o ensino de Arte, acabavam reproduzindo práticas já existentes na escola de “releituras” de obras de pintores nacionais ou internacionais, sem fazer referência à leitura e à contextualização do conteúdo imagético (GONDIM, 2004).

2 Para o psicólogo Lev Vygotsky (1896-1934), o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre a partir da existência de zonas de desenvolvimento (real, proximal, potencial). O primeiro é chamado de real e engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas de maneira autônoma, ou seja, corresponde ao resultado de habilidades e conhecimentos adquiridos pela criança ao longo de seu processo de aprendizagem que já está consolidado. Entretanto, essa zona não leva em consideração o que a criança conseguiria fazer ou alcançar com a ajuda de um colega ou do próprio professor e que está na zona de desenvolvimento potencial, conhecimentos e habilidades que estão em vias de aprender. É justamente, na distância entre o que já se sabe (zona de desenvolvimento real) e o que se pode saber (zona de desenvolvimento potencial) com alguma assistência que reside o segundo nível de desenvolvimento apreendido por Vygotsky e batizado por ele de proximal.

Universidades públicas da Paraíba (UEPB, UFCG, UFPB).

Procuramos, neste estudo, compreender e explicar a dinâmica do tema em estudo, para responder à seguinte questão de pesquisa: Como o ensino de Arte é concebido nos discursos do respaldo institucional legal das políticas de formação docente acerca dos currículos dos Cursos de Pedagogia das referidas instituições de ensino superior? Para tanto, analisamos os documentos institucionais produzidos para esse fim, como as DCN/2006, os Projetos Político-pedagógicos dos Cursos de Pedagogia de universidades públicas da Paraíba (UFPB – Campus João Pessoa, UFCG – Campus, Campina Grande, UEPB – Campus Campina Grande) e as Ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de Arte desses projetos.

Partimos do pressuposto de que os cursos de formação devem promover a qualificação dos profissionais, numa perspectiva de análise que os ajude a compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em que se dá sua atividade docente, inclusive, no que se refere ao ensino de Arte. Os documentos foram submetidos à análise crítica do discurso, que entende a língua como um produto socioideológico, pois reflete e retrata a realidade quando produz um domínio semiótico (BAKHTIN, 1997). Para significar a linguagem como prática social (FAIRCLOUGH, 2001), empregamos o termo “discurso”, concebendo-o não só como uma prática de representação, mas também de significação do mundo, constituindo e construindo um campo de significações.

Entre os resultados encontrados, as concepções epistemológicas distintas nos textos curriculares demonstraram o processo histórico das transformações que o ensino de Arte vem sofrendo e indicaram que não se trata somente de reservar um lugar para a Arte no currículo, mas também se preocupar em saber como a Arte é concebida e ensinada nos Cursos de Formação Docente.

Paralelamente ao Mestrado, mais especificamente, no segundo ano, prestei concurso para professor de Magistério Superior, na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), para o Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Quando estava atuando nas disciplinas relativas aos conhecimentos pedagógicos associados ao ensino de Arte, algumas inquietações foram tomando corpo, sobretudo, quando coordenamos a elaboração do Projeto Político-pedagógico do Curso, em que percebi alguns entraves entre aqueles detentores de um saber específico da prática artística, os bacharéis, e os

oriundos das licenciaturas. Salvaguardando as especificidades da atuação das duas áreas, o que me incomodava era a dificuldade de encontrar um centro de discussão que focalizasse o campo da Arte e, a partir dele, pensar sobre o ensino e o fazer artístico.

A reflexão sobre o curso, as incursões como professora nas disciplinas e as pesquisas sobre formação docente em Artes Visuais me mobilizaram a submeter um projeto de pesquisa para o Doutorado, cujo caminho não foi fácil, já que, parafraseando Drummond, “tinha uma pedra no caminho”– encontrar, em minhas indagações educacionais, a constituição de um objeto sociológico.

### 1.1 O OBJETO E SUA PERTINÊNCIA SOCIOLOGICA

Depois de atravessar o labirinto sociológico para o Doutorado, debruçei-me a estudar a relação entre a formação, a concepção estética e as práticas de consumo cultural dos professores que lecionam Arte<sup>3</sup> nas escolas públicas nas cidades de Petrolina/PE e Juazeiro/BA<sup>4</sup>.

Tal objeto surgiu a partir da observação de três principais indícios obtidos por meio de conversas com alunos e professores: a) tanto os estudantes quanto os professores que já atuam –a maioria - associam arte ao um saber-fazer, ou seja, a uma prática artística, geralmente, voltada para a representação figurativa ou para referências locais; b) repetem modelos romantizados de arte e de artista; c) há pouco envolvimento com práticas culturais de um modo geral, e exposições, especificamente.

Somamos essas observações ao fato de que, apesar de a obrigatoriedade do ensino de Arte, em suas diferentes especificidades (artes visuais, teatro, dança e música), na Educação Escolar posta pela LDB 9.394/96 como em outros documentos das políticas

---

3 Essa nota tem que subir Neste texto, o termo arte apresenta-se grafado com letra minúscula, quando se refere à área de conhecimento humano, e com maiúscula, quando essa área é componente curricular, da mesma forma para artes visuais.

4 As duas cidades ficaram muito conhecidas por se transformar, nas últimas décadas, em um moderno polo industrial, com intensa atividade de exportação baseada na agricultura irrigada (BRASIL-IBGE, 2009). Devido ao seu potencial agroexportador, as ações políticas priorizam o apoio à gestão, à pesquisa e ao desenvolvimento desse setor econômico, por meio de instituições como EMBRAPA, SEBRAE, CODEVASF, SESI, SENAI, SEST/SENAT, SENAC, além de universidades de porte federal e estadual, como a UNIVASF, IF-Sertão Pernambucano, UPE e FACAPE, que colaboram para um fluxo de capital cultural. Nesse aspecto, tanto Petrolina/PE quanto Juazeiro/BA cumprem importante papel de vetorizar dinâmicas de desenvolvimento regional, em um macroespaço, caracterizado historicamente pela pobreza, pelos esvaziamentos populacionais e por núcleos urbanos modestos (RAMOS, 2014).

educacionais, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 1997, 1998), ter intensificado os debates sobre o estatuto epistemológico, político e social que fundamenta a prática educativa da arte na escola, algumas pesquisas na área de ensino de Arte (BARBOSA, 2002; 2005; BUORO, 2002; FRANZ, 2003) indicam que os professores desconhecem o corpus teórico e metodológico que constitui esse ensino.

Uma das razões apontada por essas pesquisas, em relação a esse desconhecimento, reside na trajetória histórica sobre como foi concebido o ensino de Arte na Educação Brasileira, de forte influência modernista, pautada, predominantemente, na ideia de arte como expressão subjetiva (EFLAND, FREDMANN e STHUR, 2003; FRANZ e KUGLER, 2004).

No Brasil, a perspectiva modernista de ensino de Arte com ênfase na expressão foi referendada pela Escola Nova e pelo Movimento Escolinhas de Arte do Brasil (MEA), consolidando como prática pedagógica “a livre expressão”. Na maioria das vezes a prática pedagógica consistia em atividades descontextualizadas revestidas de um perfil recreativo, de desenvolvimento emotivo e motor (IAVELBERG, 2003; NASCIMENTO, 2010), embora outras práticas tenham coexistido, como, por exemplo, a arte como técnica e/ou como atividade (SILVA e ARAÚJO, 2007).

Diante desses aspectos, é notória a carência de formação específica em Arte (ARAÚJO e SILVA, 2007; GONDIM, 2009; SOUZA, 2011), o que é relativamente recente nas políticas educacionais brasileiras, uma vez que a formação docente em Arte era promovida pelos Cursos de Licenciaturas Curtas em Educação Artística, criados no Regime Militar em 1970, e em que predominava a polivalência, embora, desde 1950, o processo de formação já acontecesse de forma sutil, por meio do Movimento das Escolas de Arte<sup>5</sup> normalmente conduzidas pelo município.

Com a Lei nº 9.394/96, tentou-se superar essa polivalência por meio da obrigatoriedade do ensino de arte e suas especificidades na Educação Básica, o que requereu a reformulação das Diretrizes Curriculares Básicas para os Cursos de Formação de Professores, quando o MEC, a partir das Resoluções 1 e 2 de 2001, sistematizou cada

<sup>5</sup> Na década de 1960, a criação do “Curso Intensivo de Arte na Educação” – CIAE - firmou um compromisso com a Formação do Professor de Arte, conduzido pela Professora Noêmia de Araújo Varela, como coordenadora, devido às suas experiências como arte-educadora. Esse curso durou 20 anos (1961-1981) e contribuiu com a formação de 1.200 professores de diferentes regiões em arte-educação.

campo do conhecimento específico: Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Música, Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança.

Sobre o aspecto da formação docente em Arte, vale ressaltar, segundo dados elaborados pelo Programa Todos pela Educação<sup>6</sup>, com fonte no MEC/Inep/Deed, que o total de docentes lecionando a disciplina Artes é de 536.488, sendo que, entre eles, apenas 29.195 são formados em Artes (licenciatura ou bacharelado-L/B), assim distribuídos: 19.400 (Bacharelado interdisciplinar em Artes); 8.377 (Artes visuais – L/B); 406 (Artes cênicas – L/B); 122 (Dança – L/B); 1.435 (Música – L/B) e 185 docentes com mais de uma formação específica.

Aos dados acima podemos acrescentar, também, gritantes diferenças regionais: dos 29.195 docentes com formação em Artes, 982 estão na Região Norte; 2.133, na Nordeste; 18.041, na Sudeste; 6.202, na Sul; e 1.857, na Centro-oeste. Com base nesses dados, verificamos que 94,6% dos professores que lecionam Arte no país não têm formação em Arte e que a maioria que a lecionam, geralmente, é de professores de outras disciplinas que complementam sua carga horária com as disciplinas de Artes, como o que acontece nas cidades de Petrolina/PE e Juazeiro/BA.

No Brasil, nos últimos anos, tal realidade vem mobilizando a realização de pesquisas, com o intuito de analisar esse contexto educacional concentrando as investigações, sobretudo, “no e para os espaços educativos”, “englobando metodologias de ensino como as mediações estéticas e culturais; de formação do docente das artes, das relações entre arte, cultura e mídias e dos processos de criação” (TOURINHO, 2009; PILLAR e REBOUÇAS, 2008). Porém, até o momento, não verificamos uma preocupação em investigar o capital cultural dos professores que lecionam Arte e investigar o volume e a composição desse capital pode nos fornecer subsídios para identificar quais concepções de arte estão sendo legitimadas por esses profissionais em suas práticas de consumo cultural.

Diante do exposto, vimos que a questão da formação cultural desses professores, como condição *sinequa non* na construção de uma competência estética necessária ao ensino de Arte, não é tão explorada pelas pesquisas acadêmicas como um dos motivos

---

<sup>6</sup> Dados fornecidos pelo Programa Todos pela Educação, em pesquisa demandada pelo Projeto Arte na Escola.

para o “desconhecimento” sobre as artes e, conseqüentemente, de seu consumo, sobretudo, no campo da Sociologia.

Nesse panorama, vemos que, de um lado, os arte-educadores defendem massivamente uma formação docente capaz de abranger tanto a compreensão da produção teórica sobre arte e as metodologias de ensino quanto uma reflexão pedagógica que contribua para construir o conhecimento estético na formação dos professores, nos Cursos de Pedagogia ou nos de Licenciatura em Artes Visuais. De outro, a questão da formação cultural desses professores, vista como resultado de um acesso desigual aos bens simbólicos oriundo de uma larga desigualdade social, que historicamente caracteriza a sociedade brasileira, ainda não foi alvo de pesquisas acadêmicas no tocante ao ensino de Arte.

Chegamos a tal afirmação depois de uma breve consulta aos Anais dos eventos de Sociologia (Sociedade Brasileira de Sociologia/SBS e Associação Nacional de Pós-graduação em Ciências Sociais/Anpocs), de Educação (Associação Nacional de Pós-graduação em Educação/Anped) e de Artes Visuais (Associação Nacional dos pesquisadores em Artes Plásticas/Anpap)<sup>7</sup>, entre os anos de 2007 e 2014, além de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com poucos ou raríssimos trabalhos, como a dissertação de Trierweiller (2008) intitulada A formação artístico-cultural do professor da educação infantil, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, ou a dissertação e a tese de Carlindo (2009; 2014), que tratam do capital cultural dos professores como um recurso para o sucesso docente, ambos desenvolvidos no Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP/Araraquara. Quando pesquisamos sobre a questão da formação cultural dos professores, em especial, dos que lecionam Arte, não encontramos resultado na referida biblioteca.

Diante do panorama de pesquisas tanto na área de Sociologia quanto na de Educação e Arte, podemos notar que as práticas de consumo cultural dos professores, resultado de um *habitus*, não se constituíram em objeto de investigação das duas áreas. Acreditamos que uma das razões para explicar tal contexto pode estar relacionada ao fato

---

<sup>7</sup> Na ANPOCS, consultamos os resumos dos artigos publicados no Grupo de Trabalho (GT) Educação e Sociedade; na ANPED, o GT de Sociologia da Educação e o GT Arte e Educação, por fim, na ANPAP, o Comitê Educação em Artes Visuais.

de que, primeiramente, na Sociologia, a questão cultural como objeto é algo relativamente recente e se desenvolveu tardiamente nas Ciências Sociais (ROCHA, 2011, p.453). Segundo, no Brasil, desde o Século XX, as questões relacionadas à cultura e à arte estão nas mãos de uma intelectualidade mais preocupada com a construção de uma sociedade moderna do que em discutir as formas de acesso aos bens culturais. Outro fator a ser destacado é o fato de a relativa autonomização da cultura erudita, no Brasil, coincidir com o surgimento do que se convencionou chamar de “pensamento social brasileiro”, que existe sob a égide do cânone modernista (ROCHA, 2011, p.454).

No que diz respeito à educação, a expansão e a universalização do ensino promovidas, nos últimos anos, pelas políticas educacionais brasileiras vêm contribuindo para se reivindicar o acesso à arte como um direito de todos. Porém, não se investigou ainda, tanto na área de Artes quanto na de Educação, como é constituído o capital cultural dos professores que lecionam tal disciplina diante da realidade educacional apresentada.

Do ponto de vista sociológico, ao qual nos vinculamos nesta pesquisa, tal questionamento aponta para a discussão sobre as formas de adquirir cultura pelas quais os professores apreendem o capital cultural (BOURDIEU, 2007a), que, em nossa compreensão, pode explicar, de certo modo, como determinados bens culturais em nosso país, historicamente, vêm sendo consumidos em detrimento de outros, em especial, sobre as artes.

Desse modo, o conceito de disposição estética nos é caro neste estudo, uma vez que, para Bourdieu (2007a p.55-56), essa disposição corresponde a uma dimensão de um estilo de vida no qual se exprimem, sob uma forma irreconhecível, as características específicas de uma condição social, logo, não é própria de todas as classes e frações. Essa disposição se refere à capacidade de avaliar os objetos pelo atributo de uma “estética pura”, olhar para a forma, e não, para a função, uma aptidão que só se constitui numa experiência do mundo liberada da urgência e na prática de atividades que tenham nelas mesmas sua finalidade. Por essa razão, a disposição estética é o princípio de aplicação universal de classificação e hierarquização dos agentes ou de uma fração de classe, que leva ao limite a denegação do mundo social identificada em suas práticas de consumo cultural.

Nesse aspecto, pensar em um ensino de Arte implica, inexoravelmente, analisar como, no caso brasileiro, os professores se relacionam com a cultura, especificamente, com as artes. Qual a posição que esses profissionais ocupam no espaço social? A qual capital cultural estamos nos referindo para um professor que leciona Arte nas escolas públicas de Petrolina/PE e Juazeiro/BA? Em que se fundamentam suas preferências estéticas? Quais referências culturais são legitimadas por eles em suas práticas de consumo cultural?

Essas questões se tornam ainda mais preocupantes, quando analisamos os dados da pesquisa intitulada *Perfil dos Professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*, realizada no período de abril a maio de 2002, com 5.000 professores do Ensino Fundamental e Médio, pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (MEC/INEP), em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO).

Nesse documento, podemos obter, no subcapítulo, *Os professores segundo suas práticas culturais*, um panorama sobre o consumo cultural dos professores desde a participação em eventos e em atividades culturais e preferências culturais relacionadas à dimensão econômico-social em que esses sujeitos estão inseridos. Em relação à frequência a eventos culturais e às atividades culturais preferidas, a maioria dos professores assinalou que frequenta, algumas vezes por ano, museus, teatro, exposições em centros culturais, cinemas, fitas de vídeo, show de música popular ou sertaneja, danceterias, bailes, bares com música ao vivo e clubes. Especificamente no campo das artes visuais, os dados apontaram que 66,1% dos professores declararam frequentar museus e exposições algumas vezes por ano, e 8,6% nunca visitaram (UNESCO, 2004).

Os dados apresentados na pesquisa são de um panorama geral, não estão distribuídos por região, o que pode provocar uma leitura limitada das práticas culturais dos professores e sua frequência, por causa das especificidades geográficas e socioeconômicas de cada localidade brasileira. Devemos considerar também que o acesso a museus e a centros culturais, na maioria das situações, é restrito, porque esses equipamentos não são encontrados em todas as localidades brasileiras.

Essas cidades localizadas no submédio da bacia do rio São Francisco têm dois museus e centros culturais, como o Museu do Sertão, o Museu Regional do Rio São

Francisco, o Centro de Artes Ana das Carrancas, o Centro de Artesanato Celestino Gomes, a Galeria de Artes Ana das Carrancas/ Sesc-Petrolina e o Centro Cultural João Gilberto, espaços de legitimação e consagração cultural.

Pela nomenclatura dos espaços e devido às leituras realizadas, podemos interpretar que essas instituições carregam a herança da concepção de cultura brasileira, intensificada no Regime Militar a partir de uma política cultural, que ansiava demarcar uma identidade nacional<sup>8</sup>. Para esse feito, a vertente folclorista se apresentou como a mais autêntica expressão da cultura brasileira livre de contaminações dos modismos, pois resultava da interação das três principais matrizes culturais: a portuguesa, a indígena e a africana (ORTIZ, 2006, SOARES, 2011).

Nesse sentido, a institucionalização da cultura, entendida pela via do folclore, vai se pautar na conservação dos elementos tradicionais definidores da unidade cultural da nação, na qual a cultura popular vai ser interpretada pela tradição, e sua preservação tomada como garantia de uma identidade nacional e regional.

Essa relação com a cultura brasileira é fruto de um embate político-ideológico deflagrado no Século XX, que visava formular um projeto nacionalista que atendesse aos anseios de uma sociedade que reivindicava a modernização do país. De um lado, os modernistas, que enfatizavam o caráter nacional, entendido como moderno e inovador, e de outro, os regionalistas, que defendiam os aspectos regionais e tradicionais, em particular, o nordestino, como a expressão da autêntica cultura brasileira.

Nessa linha de política cultural, o Vale do São Francisco, onde se localizam as duas cidades, é considerado um patrimônio natural e cultural diversificado e onde o artesanato foi apropriado como uma marca identitária da cultura local por meio, por exemplo, da feitura das carrancas, símbolo emblemático da representatividade das comunidades ribeirinhas (SOUZA e CALDAS, 2008; MOREIRA, 2006).

Assim, presumimos que a concepção de arte dos professores em questão está pautada em paradigmas estéticos que oscilam entre o gosto popular e o gosto médio, oriundos dos processos de apropriação da herança cultural desses agentes, que

---

<sup>8</sup> O anseio por construir um discurso sobre a nacionalidade brasileira acompanhou os intelectuais desde o final do Século XIX, quando a Literatura assumiu um papel decisivo na ação do movimento romântico com os indianistas (José de Alencar e Gonçalves Dias), de intelectuais ligados às teorias do racismo científico (Euclides da Cunha, Sílvio Romero e Nina Rodrigues) e das teorias culturalistas da virada do Século, com Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre e Mário de Andrade.

referendam uma forma canônica de arte disseminada na região por uma política cultural marcadamente regionalista, mais especificamente, de vertente folclorista<sup>9</sup>.

A partir dessa problematização, do ponto de vista sociológico, a chave teórica *bourdieusiana*, com base nos conceitos campo, *habitus* e disposição estética, orientaram o desenvolvimento da tese, cujo objetivo foi de investigar a relação entre formação, concepção estética e práticas de consumo cultural na constituição do capital cultural dos professores que lecionam Arte nas escolas públicas nos municípios de Petrolina/PE e Juazeiro/BA. Especificamente, procuramos investigar e analisar os modos como os professores que lecionam Arte nos municípios de Petrolina/PE e Juazeiro/BA adquirem o capital cultural. Além de identificar e analisar os objetos e as práticas de consumo cultural no âmbito das artes na construção de suas preferências estéticas, o trabalho procurou discutir e analisar, especificamente, que concepções de arte estão imbuídas nas práticas de consumo cultural dos referidos professores.

Nesse aspecto, a tese pretende contribuir para o avanço das discussões sociológicas vigentes acerca da formação, da concepção e do consumo cultural dos professores que lecionam Arte. Para isso, empregamos o percurso teórico e metodológico pautado em uma Sociologia Reflexiva (BOURDIEU, 2001) e recorreremos à abordagem qualitativa (DENZIN e LINCOLN, 2006). Para coletar os dados, utilizamos quatro instrumentos: entrevistas semiestruturadas, realizadas com 28 professores de escolas públicas municipais e estaduais, diário de campo, Jogo das Preferências e análise documental dos livros didáticos utilizados por esses professores e as orientações curriculares, estaduais e municipais.

Os dados produzidos foram submetidos à Análise de Conteúdo (BARDIN, 1988), e o resultado foi organizado em seis capítulos, que foram distribuídos conforme a articulação teórica e empírica proposta para este estudo.

No capítulo I, apresentamos os principais conceitos *bourdieusianos* que nortearam a pesquisa - campo, *habitus*, capital cultural e disposição estética - e as estratégias de

---

9 A vertente folclorista foi tomada como referência de cultura no Regime Militar para atender aos objetivos de uma política cultural preocupada em demarcar uma identidade nacional. Nesse aspecto, a institucionalização da “cultura brasileira” se consistiu pela conservação dos elementos tradicionais definidores de uma suposta unidade cultural, oriunda da interação das três principais matrizes: portuguesa, indígena e africana, em que a cultura popular foi interpretada como símbolo da tradição, e sua preservação, garantia de uma identidade nacional, regional (ORTIZ, 2006, SOARES, 2011).

pesquisas utilizadas para a elaboração do estudo; no capítulo II, trazemos uma discussão sobre o embate que constitui a política cultural brasileira, marcado pela disputa entre o nacional e o regional, e o modo como a ideia de arte popular e arte erudita vem alimentando o processo de desigualdades sociais e culturais, especialmente, quando analisamos as reverberações dessas políticas na construção da cultura e da arte nas cidades do estudo, além de historicizar o ensino de Arte no Brasil; no III, apresentamos a análise dos dados que tratam, respectivamente, dos modos de aquisição cultural dos professores que lecionam Arte nas cidades citadas, a partir da caracterização da sua trajetória social: herança familiar e do capital adquirido; no quarto, a configuração do contexto do ensino de Arte nas duas cidades investigadas, considerando as condições em que ocorre esse ensino, as orientações curriculares e/ou didáticas e, em seguida, as concepções estéticas desses professores responsáveis por lecionar essa disciplina; no quinto, exploramos os conhecimentos sobre arte, com a realização de um jogo intitulado “Jogos das preferências”, que constituía em apreciar e organizar imagens com o objetivo de esmiuçar o volume de capital cultural e confirmar a hipótese de que o gosto dos professores transita entre o popular e o médio, com predominância do primeiro; no capítulo VI, apresentamos as concepções de cultura e as práticas de consumo cultural desses professores verificando a manifestação ou não de uma disposição estética.

No final do trabalho, com base nos resultados obtidos na pesquisa, discutimos sobre qual o capital cultural “exigido” para um professor que leciona Arte e suas implicações para a efetiva apropriação dos códigos artísticos, consequentemente, do consumo cultural.

## 2 ESTILOS DE VIDA E CONSUMO CULTURAL: A DISPOSIÇÃO ESTÉTICA COMO OPERADORA DA DISTINÇÃO SOCIAL

A epistemologia elaborada por Pierre Bourdieu nos indicou os princípios teóricos e metodológicos nos quais pautamos o desenvolvimento da tese de doutoramento a partir dos conceitos de campo, *habitus*, estilos de vida e disposição estética.

Primeiramente, as noções de *campo* e de *habitus* são centrais nesta pesquisa, na medida em que trazem na metodologia um aparato conceitual mais denso, cujo ponto fundamental do método consiste em verificar que o objeto de estudo, nesse caso, a relação entre formação, concepções estéticas e práticas de consumo cultural, não está isolado de um conjunto de relações das quais ele retira as particularidades de suas propriedades, em que reside seu caráter relacional e não *substancialista*.

Nesse contexto, o conceito de campo na teoria *bourdieusiana* se pauta na ideia de que o mundo social é um espaço estruturado de posições que têm suas próprias regras, princípios e hierarquias. É definido baseado nos conflitos e nas tensões no que diz respeito a sua própria delimitação e construído por redes de relações ou de oposições entre os agentes sociais que são seus membros.

Define-se como um sistema de desvio de níveis diferentes e nada, nem nas instituições ou nos agentes, nem nos actos ou nos discursos que eles produzem, têm sentidos se não relacionalmente, por meio do jogo das oposições e das distinções (BOURDIEU, 2003, p.179).

Para Bourdieu (1994, p.19), “o campo se define como o lócus onde se trava uma luta concorrencial”, pois cada espaço social, ou campo, tem uma estrutura própria, relativamente autônoma em relação a outros espaços sociais, isto é, a outros campos sociais, como mostra este fragmento:

Um campo se define, entre outras coisas, estabelecendo as disputas e os interesses específicos que estão em jogo, que são irredutíveis às disputas e aos interesses dos outros campos. Essas disputas não são percebidas a não ser por aqueles que foram produzidos para participar de um campo onde se realizem essas disputas. Cada categoria de investimentos implica certa indiferença em relação a outros interesses, a outros investimentos, específicos de outro campo. Para que um campo funcione é preciso que haja lutas, ou seja, indivíduos que estejam motivados a jogar o jogo, dotados de *habitus* implicando o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo" (BOURDIEU, 2003, p.113-114).

Segundo o autor, o campo é o responsável por impor e definir os “princípios específicos de percepção e de apreciação do mundo natural e social e das representações [...] desse mundo” (BOURDIEU, 2007b, p.297), instituindo atitudes que são compartilhadas na forma de “competência” específica, sem a qual o campo não pode funcionar dotando os produtos dessas comunidades de “sentido e valor” (BOURDIEU, 2007b, p.111; 256).

Assim, a crença no sentido e no valor deriva do encontro das atitudes que inventam o campo como um universo social representado que é estabelecido por uma conjugação e concordância entre as “consciências” e as “coisas” (BOURDIEU, 2007b, p.286), produzindo e reproduzindo o princípio básico que institui a realidade simbólica para o campo, com uma relativa movimentação que ocorre no interior de cada campo específico e promove a criação de posturas teóricas, conceitos e categorias fundamentadas na construção que anima o campo e constitui sua formulação essencial, o produto e a figura do seu responsável ou criador. Nesse aspecto, Bourdieu toma como referência a obra de Marcel Mauss, “Esboço de uma teoria geral da magia” (1904), na qual trata do mestre e seu feitiço, capturando a ideia do universo da magia onde se institui o círculo da crença e do sagrado que, estabelecendo a sacralização da própria condição da diferença, firma o estado da separação, da divisão (BOURDIEU, 2007b).

Por essa perspectiva, é possível dizer que o campo é resultado de processos de diferenciação social, em que agentes (indivíduos ou grupos) buscam determinadas posições sociais que lhes possibilitem monopolizar a autoridade sobre bens materiais e simbólicos, mantendo ou melhorando sua posição no campo, pois são engendrados pela “crença no valor daquilo que está em jogo” (BOURDIEU, 2007b, p.286).

Nesta pesquisa, pudemos verificar como os professores se relacionam com o campo cultural, através dos equipamentos, dos livros e dos documentos que orientam o ensino de arte, considerando sua formação profissional e o investimento em capital cultural, tendo em vista que esse investimento indica o sentido e o valor que o professor atribui à arte em seu estilo de vida. Essa condição - de depositar uma crença no valor do jogo - reafirma que os campos são espaços estruturados e hierarquizados, arenas onde são travadas lutas pela conquista de posições e de capital. Nessa composição do espaço social, existiriam “campos” dos mais variados tipos, pois, para Bourdieu (1994), os campos sociais surgem como produtos de um longo e lento processo de especialização e de autonomização, o que lhe permitirá falar de campo econômico, campo político, campo cultural etc., e que os agentes se distribuem no campo segundo o volume global de capital e de sua composição (BOURDIEU, 1994; 2001).

Nesse aspecto, a partir da especificidade do funcionamento de cada campo, é possível verificar as relações de aliança e/ou conflito, de concorrência e/ou de cooperação que os agentes travam para conquistar posições e capital que estão distribuídos conforme o volume de capital específico no interior de cada campo (BOURDIEU, 1994). Logo, a inserção no campo exige o investimento de capital por parte dos agentes. Para Bourdieu, esse capital não representa, necessariamente, sua forma econômica, mas todo recurso ou poder que se manifestam em uma atividade social, seja *capital econômico* (renda, salários, imóveis – propriedade, de maneira mais geral), *capital cultural* (saberes e conhecimentos reconhecidos, em sua forma objetivada, incorporada e/ou certificada por diplomas e títulos) ou *capital social* (relações sociais que podem ser convertidas em recursos de dominação).

Em decorrência dessa organização social, os detentores do maior volume de capital específico de determinado campo ocupam as posições dominantes em seu interior. Do mesmo modo, aqueles com pouco volume e/ou desprovidos de forma legítima de capital do campo, em questão, encontram-se destinados a ocupar as posições dominadas. Por causa disso, as diferentes estratégias que os agentes sociais desenvolverão no interior dos diversos campos sociais encontram a sua explicação em função das posições que eles ocupam nessa polarização (MARTINS, 1990).

Partindo do conceito de campo, analisamos, então, a posição dos professores que lecionam Arte nos municípios de Petrolina/PE e Juazeiro/BA no campo cultural e examinamos de que forma eles se coadunam com a crença e o valor das regras do campo artístico com base no volume e na estrutura de seu capital cultural.

Sendo assim, a partir da posição social e do volume de capital cultural dos referidos professores, verificamos a produção de conhecimento e de reconhecimento em relação às concepções estéticas imbuídas em suas práticas de consumo cultural com a legitimação de um “arbitrário cultural” (BOURDIEU, 2001) aprendido pelos modos de adquirir cultura. No entanto, convém lembrar que, no construto *bourdieusiano*, a ação do agente é constrangida pela posição que ele ocupa no campo, ou seja, não é algo voluntarista, o que reafirma sua perspectiva epistemológica, como lembra Ortiz (1994), até certo ponto, conciliadora de um indivíduo que é produto, mas também produtor da sociedade, porquanto a estrutura é estruturada, mas também estruturante.

Para o autor, o motor da ação resulta da relação entre o *habitus* e o campo, e em decorrência dessa relação, “o *habitus* contribui para determinar aquilo que o determina, ou seja, a preservação do campo, dos seus princípios de funcionamento e de organização, assim como a reatualização dos antagonismos nele existentes” (BOURDIEU, 1994, p.47-48).

Por essa razão, o conceito de *habitus*, na perspectiva *bourdieusiana*, é tão relevante para dar suporte a sua teoria social. O autor se apropria do conceito de *habitus*, oriundo da tradição escolástica, que enfatiza a interiorização do aprendizado passado e o reelabora no sentido de ser compreendido como um “sinal das trajetórias sociais” (BOURDIEU, 1994, p.60).

O *habitus* não pode ser entendido como uma simples repetição mecânica de ações dos agentes em um dado contexto, requer mediações mais amplas, inseridas no âmbito da ética. Ele age como um operador tácito ou “pré-reflexivo”, que “conforma e orienta a ação, mas na medida em que é produto das relações sociais ele tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendraram” (BOURDIEU, 1994, p.15). Assim, Bourdieu define o *habitus* como

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador

e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas, a seu fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1994, p.60-61).

Partindo desse entendimento, Bourdieu (2003) chama à atenção para o círculo dialético que permeia a práxis em que as dimensões do *ethos*, do *eidós* e da *héxis* se entrelaçam no conceito de *habitus*, uma vez que essas dimensões sistematicamente articuladas operam de modo combinado e simultâneo na produção das práticas e das representações dos agentes.

Para Bourdieu (2003), o *ethos* é a dimensão recuperada da visão hegeliana que aponta para o fato de que a conduta dos agentes é efetivamente regulada por princípios de escolhas práticas que são valoradas conforme um senso prático aprendido na experiência social. Essas situações sociais imprimem uma maneira de agir corporificada em uma ética, um sistema articulado de princípios morais, que se expressam na prática dos agentes sem que eles percebam sua incorporação. O *eidós*, por sua vez, refere-se à dimensão propriamente cognitiva do *habitus*, como sistema de esquemas mentais de ordenação categorial e compreensão interpretativa das situações ordinárias com os quais os agentes se deparam em sua experiência social. Esses esquemas auxiliam os agentes a compreenderem tais situações e lhes atribuir sentido e agir tacitamente de acordo com esses esquemas incorporados por suas trajetórias sociais.

Por fim, a dimensão da *héxis* se refere à maneira de agir que o agente assume em função de seu posicionamento na estrutura do campo, visto que o *habitus* se manifesta de maneira indissolivelmente articulada, por meio de um conjunto de posturas e estados corporificados e interiorizados pela aprendizagem inconsciente e cotidiana da história específica de um dado contexto social.

Sendo assim, “os princípios práticos que são constitutivos do *habitus*, são indissociavelmente lógicos e axiológicos, teóricos e práticos”, e conseqüentemente, não se podem compartimentar essas dimensões em virtude de que o *habitus* é a manifestação de um corpo socializado (BOURDIEU, 2003, p.104).

Diante da reelaboração da noção de *habitus* como um sistema de esquemas adquiridos que funciona no nível prático como um princípio organizador da ação (BOURDIEU, 1996), o autor cria uma forma de enxergar os processos sociais não apenas como reflexos do espaço social, mas também, como criação dos agentes em sua dimensão ética.

Na reelaboração do conceito de *habitus*, Bourdieu verifica que cada conjunto de afinidades e de disposições correspondentes à posição do agente no campo, ou seja, a uma classe, gera, por conseguinte, proximidades e distâncias sociais conforme suas condições objetivas de existência.

A cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela intermediação desses *habitus* e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistemático de bens e de propriedades, vinculado entre si, por uma afinidade de estilo (BOURDIEU, 1996, p.21).

Bourdieu (2002, pp.169-170) compreende que cada classe de posições sociais corresponde a uma classe de *habitus*, ou seja, um conjunto de princípios de visão e de divisão, geradores e classificatórios de práticas distintas e distintivas pertencentes a um estilo de vida. Assim,

o *habitus*, enquanto disposição geral e transponível realiza uma aplicação sistemática e universal, estendida para além dos limites do que foi diretamente adquirido, da necessidade inerente às condições de aprendizagem: e o que faz com que o conjunto das práticas de um agente - ou do conjunto dos agentes que são o produto de condições semelhantes - são sistemáticas por serem o produto da aplicação de esquemas idênticos ou mutuamente convertíveis - e, ao mesmo tempo, sistematicamente distintas das práticas constitutivas de outro estilo de vida (BOURDIEU, 2007a, p.163).

A partir dessa compreensão, o *habitus* é concebido como um conjunto unificador e separador de pessoas, bens, escolhas, consumos, práticas etc. O que se come, o que se bebe, o que se escuta e o que se veste constituem práticas distintas e distintivas que são princípios classificatórios de gostos e estilos diferentes de vida, ou seja, um *habitus* de classe.

O ponto essencial para o autor é que “as condições diferentes de existência produzem *habitus* diferentes” que são aplicados, por simples transferência, às mais diferentes áreas da prática provocando “distâncias diferenciais” (BOURDIEU, 2007a). Ao serem percebidas pelos agentes por meio dos princípios de visão e de divisão engendrados por diferentes *habitus*, as diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência sob a forma de sistemas de propriedades acabam se tornando também diferenças simbólicas, ou seja, distinções. Então,

*o habitus é, com efeito, principio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação (principium divisionis) de tais práticas. Na relação entre as duas capacidades que definem o habitus, ou seja, capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e esses produtos (gosto), e que se constitui o mundo social representado, ou seja, o espaço dos estilos de vida (BOURDIEU, 2007a, p.162).*

Por essa lógica, o espaço social poderia ser concebido como “um espaço dos estilos de vida”, cujos princípios de organização transformam práticas e, sobretudo, “maneiras” em “signos distintivos” (BOURDIEU, 2007a, p.144), por meio do qual o *habitus* estabeleceria, perante esses esquemas classificatórios, o que é requintado e o que é vulgar, sempre de forma relacional, já que, por exemplo, “o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro, e vulgar para um terceiro” (BOURDIEU, 1996, p.22).

Nessa perspectiva, os estilos de vida são:

*os produtos sistemáticos dos habitus que, percebidos em suas relações mutuas segundo os esquemas do habitus, tornam-se sistemas de sinais socialmente qualificados como "distintos", "vulgares" etc... A dialética das condições e do habitus é o fundamento da alquimia que transforma a distribuição do capital, balanço de uma relação de forças, em sistema de diferenças percebidas, de propriedades distintivas, ou seja, em distribuição de capital simbólico, capital legítimo, irreconhecível em sua verdade objetiva (BOURDIEU, 2007a, p.164).*

Para que a relação entre o *habitus* e o campo passe despercebida e cumpra uma função de crença na “ordem social” como descrito anteriormente, Bourdieu apresenta a *illusio* como o fundamento de todo e qualquer interesse, ou seja, o reconhecimento do

jogo e da utilidade do jogo, na aposta que funda todas as atribuições de sentido e de valor particulares. Cada campo produz sua forma específica de *illusio*, uma espécie de relação de “encantamento” com um jogo, fruto da cumplicidade ontológica entre as estruturas subjetivas e as objetivas. Quando as estruturas incorporadas e as estruturas objetivas estão de acordo, e quando a percepção é constituída de acordo com as estruturas do que é percebido, tudo parece evidente, tudo parece “natural”, esse é o efeito da *illusio*. Porém, quando há um desalinhamento dessa relação, ocorre o efeito de *histerese*, um desajuste entre o que se espera dos comportamentos dos agentes em relação a sua posição social.

Resumindo, de acordo com as diferentes posições no espaço social ocupadas pelos agentes, nesse caso, os professores que lecionam Arte, expressas em seus estilos de vida, temos diferentes propensões às estratégias de ação incorporadas pelos agentes como parte do *habitus*, o “senso do jogo” em questão. Com isso, a realidade social, segundo a perspectiva *bourdieusiana*, é entendida como um espaço de diferenciação de posições, baseada, fundamentalmente, na distribuição dos capitais cultural e econômico (BOURDIEU, 2007a), e como a distribuição dos bens materiais e simbólicos é feita de maneira desigual, as escolhas ou práticas de consumo cultural tendem a reproduzir as relações de dominação (ORTIZ, 1994) subjacentes, como veremos nas análises dos dados contidos nos capítulos III, IV, V e VI.

## 2.1 O JOGO SIMBÓLICO DA DISTINÇÃO SOCIAL: A DISPOSIÇÃO ESTÉTICA E O CONSUMO CULTURAL

As bases conceituais apresentadas são trabalhadas no livro *A distinção – crítica social do julgamento*, no qual Bourdieu (2007a), ao analisar o contexto francês em que viviam os resultados de uma política social de democratização da educação e da cultura, encontra processos de reprodução das desigualdades sociais. Essas desigualdades, segundo a análise do autor, pautam-se em uma lógica social, em que a ‘disposição estética’ torna-se atributo para justificar a hierarquização dos sujeitos e sua posição social no campo dos estilos de vida e no âmbito das práticas de consumo cultural, mais especificamente.

Para fazer essa análise, o autor contrapõe-se ao pressuposto da estética kantiana a partir de uma crítica sobre a ideologia carismática do dom, segundo a qual, “os gostos, em matéria de cultura legítima, são considerados um dom natural” (2007a, p.09). Bourdieu mostra, empiricamente, a existência de três universos de gosto (gosto erudito, gosto médio e gosto popular), cada qual oriundo das maneiras pelas quais os sujeitos da burguesia, das classes médias e das populares vão se relacionando com as práticas da cultura, assim caracterizadas:

O *gosto legítimo*, ou seja, o gosto pelas obras legítimas (...), [que] aumenta com o nível escolar, alcançando a sua frequência mais elevada nas fracções da classe dominante mais rica em capital escolar; o *gosto médio*, que reúne as obras menores das artes maiores (...) e as obras maiores das artes menores (...), é mais frequente nas classes médias do que nas classes populares ou nas fracções intelectuais da classe dominante; por último, o *gosto popular* (...) encontra a sua frequência máxima nas classes populares e varia em razão inversa do capital escolar (BOURDIEU, 2007a, p.61-62).

No que diz respeito à relação entre a posição social dos agentes e suas respectivas práticas de consumo cultural, no que tocante aos universos de gosto, Bourdieu (2007a) observa que a “estética pura”, instaurada na modernidade, sobretudo, pelo contributo kantiano, instituiu uma lógica social pautada na ideia de desprendimento, de um distanciamento das necessidades do mundo como a única maneira de conhecer a arte pelo que ela é, ou seja, por sua forma. Quer dizer, ao estabelecer o reconhecimento da apreciação formal como norma, a maneira legítima de conhecer a arte se estabelece, também, na distinção entre os que são capazes de consumir arte e os que não são.

Assim, a lógica social operada pela “estética pura” impôs um dualismo entre os universos de gosto: de um lado, o gosto popular, ou de necessidade, que implica uma forma de aceitar o necessário e se adaptar a ele e de resignar-se diante do inevitável (BOURDIEU, 2007a, p.350); de outro, há os gostos de liberdade ou de luxo, os “legítimos”, caracterizados por um maior distanciamento em relação ao mundo da necessidade e que só podem se afirmar como tal em relação aos primeiros.

De um modo mais claro, o gosto popular ou de necessidade se funda na primazia dos sentidos e na redução sistemática das coisas da arte às coisas da vida e contribui para que os agentes das classes populares considerem que toda imagem deve exercer

explicitamente uma função, nem que seja a de signo, e manifestem em seus julgamentos a referência às normas da moral ou do decoro. Sua apropriação se refere a um sistema de normas cujo princípio é sempre ético.

Nessa perspectiva, a obra só pode ser justificada se a coisa representada merecer tal representação e se a função de representação estiver subordinada a uma função mais elevada, como a de exaltar uma realidade digna de ser eternizada (BOURDIEU, 2007a, p.43), ou seja, há uma subordinação da forma à função. Em contrapartida, o gosto de liberdade ou de luxo fundado na sublimação e na representação se define como uma ética ou *ethos* do distanciamento eletivo às necessidades do mundo natural e social, que assume uma disposição propriamente estética, ou seja, a forma estabelecida pela “estética pura” como a maneira “legítima” de conhecer a arte.

No que concerne ao gosto de liberdade ou “legítimo”, Bourdieu (2007 a. p.33) argumenta que, ao definir que os objetos de arte sejam apreciados pela forma, e não, por sua função, o gosto legítimo estabelece que a “apreensão e a apreciação da obra dependam também da intenção do espectador em função das normas convencionais que regulam a relação com a obra de arte em determinada situação histórica e social”, ou seja, “a aptidão do espectador em conformar-se a essas normas, valer dizer, de uma competência artística” (BOURDIEU, 2001, p.241).

Em outras palavras, o ideal de uma percepção “estética” das obras de arte é resultado dos códigos que regem e legitimam o próprio campo artístico, ou seja, não é algo aleatório, é intrínseco às regras de funcionamento do próprio campo que se constituíram nas disputas internas da história do campo. Isso quer dizer que a maneira legítima de abordar uma obra de arte reflete os cânones de uma “estética pura”.

Assim, para Bourdieu (2001), “a competência artística” define-se como um conhecimento prévio dos princípios que regem a produção e a interpretação das obras de arte, que permite identificar, numa representação artística, qualidades inerentes à condição de objeto de arte, através do conhecimento das classificações estilísticas pertencentes ao universo artístico. Isso significa que as normas que instituem a maneira legítima de abordar uma obra de arte determinam que a competência artística seja identificada como uma aptidão que se diferencia em graus de domínio (BOURDIEU e DARBEL, 2003, p.74). Nesse contexto, o gosto “legítimo” que advém da estética

dominante tem estreita relação com as normas estabelecidas pelo campo artístico e se opõe ao gosto da necessidade ou gosto “bárbaro” que é nutrido pela estética popular.

Nesse aspecto, a estética popular pressupõe preceitos não aceitáveis pela estética dominante, como: a participação individual do espectador, a apreensão confusa sobre o que se refere às formas nas obras de arte, a aquisição de satisfações diretas e imediatas, a ingenuidade dos espectadores na identificação com personagens, seus sofrimentos e alegrias, os temas familiares e o fato de só se reconhecer a representação realista e submissa dos objetos por sua beleza ou importância. Tais características estão presentes nos depoimentos dos entrevistados, que podem ser constatadas nos capítulos III, IV e V.

Ressalte-se, todavia, que o fator de maior relevância que acaba por culminar nas condições expostas acima está na relação entre forma/função, prazer/desprazer, desinteresse/interesse na apreciação do objeto artístico (BOURDIEU, 2007a; 2001). O autor reafirma que a estética dominante é aquela que não intenciona descobrir as funcionalidades dos objetos de arte nem propiciar sensações, porquanto está baseado no desinteresse, pois esse é o único fator que garante a qualidade estética da contemplação. Essa condição é alcançada por aqueles que conseguem sublimar as exigências mundanas em razão de suas condições materiais de existência.

A estética dominante tem como pressuposto a arte desinteressada, o que significa que é preciso haver uma significação que transcenda ao objeto, como uma forma de autonomizá-lo. Nesse sentido, só os membros da classe dominante, que identificam o objeto representado, conseguem ter autonomia sobre o julgamento do objeto, sobre a forma em relação ao seu conteúdo (BOURDIEU, 2007a, p.48). E a arte, dentro da estética dominante, não pode ser objeto de outro interesse além do estético, por isso, pressupõe-se que seja necessário haver um distanciamento do mundo, da experiência mundana, pois, quanto maior for a distância objetiva da necessidade, maior será a “estilização da vida” (BOURDIEU, 2007a, p.55).

Nesse sentido, o privilégio em relação à “estilização da vida” é reservado à burguesia (classe dominante) e aos artistas, por serem os responsáveis por produzir, circular e consumir os bens simbólicos do campo cultural/artístico. Desse modo, “as artes de viver dominadas (...) são quase sempre percebidas por seus próprios defensores do ponto de vista destruidor ou redutor da estética dominante” (BOURDIEU, 2007a, p.49).

Nessa relação de opostos, as classes médias alimentam essa dicotomia, ao “se fazerem pequenas para se tornar burguesas” (BOURDIEU, 2007a), pois acabam também referendando o modo dominante ao recusar seus objetos favoritos e de seus grupos mais próximos no espaço social como forma de distinção. As frações da classe média procuram adquirir formas no estilo de vida que representem os grupos privilegiados, nesse caso, a burguesia, já que são essas representações que têm maior valor na sociedade, são mais distintivas.

Para Bourdieu (2007a), essa atitude, essa “boa vontade cultural” corresponde a um esforço e tenacidade desmedidos em que as classes médias se entregam ao trabalho de aquisição da cultura “legítima”, indicando a tentativa de compensar as desvantagens decorrentes do baixo capital cultural oriundo de sua posição social. Nesse aspecto, tomamos como ponto de partida a posição social dos professores que lecionam Arte, a partir da herança familiar e do capital adquirido por meio do efeito de inculcação realizado pela escolarização e formação profissional, situando nos estilos de vida dos referidos professores a propensão para certo universo de gosto correspondente à sua trajetória social.

Assim, estamos sintonizados com o construto *bourdieusiano* que, inspirado no pensamento materialista da divisão social do trabalho, afirma que o antagonismo engendrado pela “estética pura” entre gosto de necessidade e o gosto de liberdade revela que as práticas de consumo cultural estão submetidas diretamente às relações de classes.

Isso implica dizer que nada determina mais a classe e é mais distintivo do que a capacidade de constituir esteticamente objetos quaisquer ou, até mesmo, vulgares, ou a aptidão para aplicar os princípios de uma estética “pura” aos princípios mais comuns da existência comum, como em matéria de cardápio ou vestuário, invertendo completamente a disposição popular que anexa a estética à ética (BOURDIEU, 2007a, p.13).

Segundo Bourdieu (2007a), a disposição estética, a capacidade de avaliar os objetos pelo atributo de uma “estética pura” torna-se, então, o princípio de aplicação universal de classificação e hierarquização dos agentes ou de uma fração de classe, que leva ao limite a denegação do mundo social. O autor acrescenta (2007a, p.55) que a disposição estética, que constitui a condição de apropriação legítima da obra de arte, é a

disposição que distingue, mais rigorosamente, as diferentes classes e releva os distanciamentos desiguais à necessidade, como expõe o seguinte trecho:

A própria disposição estética, que, com a competência específica correspondente, constitui a condição da apropriação legítima da obra de arte, é uma dimensão de um estilo de vida no qual se exprimem, sob uma forma irreconhecível, as características específicas de uma condição. Capacidade generalizada de neutralizar as urgências ordinárias e de colocar entre parênteses os fins práticos, inclinação e aptidão duráveis numa prática sem função prática, a disposição estética só se constitui numa experiência do mundo liberada da urgência e na prática de atividades que tenham nelas mesmas sua finalidade, como os exercícios de escola ou de contemplação das obras de arte (BOURDIEU, 2007a, p.42).

Outro fator que diz respeito à disposição estética é a importância no campo artístico. Isso significa que, no campo artístico, essa disposição “leva em consideração apenas o modo de representação, o estilo percebido e apreciado pela comparação a outros estilos” (BOURDIEU, 2007a, p.54). Portanto, há normas de produção dentro da estética dominante que seguem referências estéticas de outras produções já feitas durante outros períodos históricos, principalmente no que tange às formas das obras de arte que fazem parte da história do campo e suas regras, como já mencionamos.

Até as criações dos artistas são submetidas a um padrão exigido no interior do campo artístico, para adquirir certo diferencial quanto à forma, à cor ou à perspectiva, o que nos faz pressupor que as qualidades reconhecidas dentro da estética dominante são produtos de um sistema de classificação no próprio campo.

Já no âmbito dos estilos de vida, a ‘disposição estética’ passa a ser um operador prático, porque trata da capacidade de avaliar os objetos pela forma, e não, por sua função, definida como aptidão para perceber e decifrar o modo de representar e as características propriamente estéticas da obra. Nesse aspecto, a disposição estética implica um ato de conhecimento, uma competência cognitiva e cultural manifestada em uma operação de decifração e decodificação, cuja “aptidão funciona, então, sob o modo do conhecimento, isto é, do *saber*, que não implica necessariamente a prática correspondente” (BOURDIEU, 2007a, p.45). Essa é uma competência específica daqueles que têm acesso a esse saber e que reivindicam uma superioridade legítima sobre os que, não sendo capazes de desprezar as contingências no luxo gratuito e no

desperdício ostentatório, permanecem subordinados às urgências mundanas, que se estabelecem na distância entre conhecimento e reconhecimento.

Dessa forma, a disposição estética é uma dimensão do estilo de vida, em que se exprimem os efeitos de condições particulares de existência, caracterizadas pela suspensão da necessidade econômica, bem como pelo distanciamento objetivo e subjetivo em relação aos grupos submetidos ao seu julgo. Nessa direção, a disposição estética integra também uma expressão distintiva, que une e separa as pessoas em grupos sociais. Une em relação a condicionamentos de uma classe particular por condições de existência, e separa, distinguindo-se de todos os outros que não compartilham as mesmas condições. Assim, o gosto é uma prática que carrega a diferença como algo inevitável. Vejamos:

Ainda que se manifeste como universal, a disposição estética se enraíza nas condições de existência particulares e de que ela constitui uma dimensão, a mais rara, a mais distintiva, a mais distinguida, de um estilo de vida, para compreender que só se pode descrever a relação que as diferentes classes mantêm com a obra de arte ou, mais exatamente, a relação entre as classes sociais com respeito à obra de arte na linguagem (BOURDIEU, 2007a, 51).

Dessa maneira, a proximidade ou a distância no espaço social implicará, de um lado, aproximação, devido às suas propriedades e aos seus gostos e frações, que ocupam posições semelhantes e podem ter relações distintas entre si, tendo mais ou menos afinidade com bens culturais legítimos. Isso significa dizer que o gosto cultural funciona como produto de um *habitus*, como um marcador privilegiado da classe, em que serve como um elemento classificador entre os que são capazes de se distanciar do reino das necessidades e de alcançar uma relação sublimada com o mundo por meio da arte e os que não o são, como afirma o autor:

O gosto classifica e classifica quem classifica: os sujeitos sociais distinguem-se pelas distinções que operam, entre o belo e o feio, o distinto e o vulgar, e onde se exprime ou se traduz a posição deles nas classificações objetivas e não concebida como gostos estabelecidos, estáticos (BOURDIEU, 2007a, p.59).

Sendo assim, o gosto ou as preferências manifestadas através das práticas de consumo são o produto dos condicionamentos associados a uma classe ou fração de

classe, pois os agentes apreendem os objetos ofertados simbolicamente através dos esquemas de percepção e de apreciação de seu *habitus* que se distribuem ao longo de um campo de possibilidades de tal modo que o número de espaços de preferências será tanto quanto o universo de possibilidades objetivas de existência.

Bourdieu (2007a, p.165) entende que o gosto, como sistema de esquemas de classificação, propensão ou aptidão para a apropriação material ou simbólica de determinada classe de objetos e de práticas classificadas e classificantes, é a fórmula geradora que se encontra na origem do estilo de vida, definido como “conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, mobiliário, vestuário, linguagem ou *hêxis* corporal a mesma intenção expressiva”. Há, portanto, uma unidade de estilo, que indica que cada dimensão do estilo de vida simboliza todas as outras.

Notadamente, a relação sobre a qual a disposição estética se funda, da disposição "pura" e "desinteressada" em referência às condições materiais de existência que a tornam possível tem todas as chances de passar despercebida e aparecer como o mais fundado na natureza, pois o desprendimento do olhar puro não pode ser dissociado de uma disposição geral ao gratuito pela exibição da liberdade expressa no que é denominado por gosto.

Com isso, Bourdieu (2007a, p.45) afirma que os mais desprovidos da competência específica, ao serem confrontados com as obras de arte legítimas, aplicam-lhes os esquemas do *ethos*, ou seja, “aqueles que estruturam sua percepção comum da existência comum e que, ao engendrarem produtos de uma sistematicidade não indesejada e inconsciente a si mesma, opõem-se aos princípios, quase completamente explicitados, de uma estética”.

A partir desse aparato, Bourdieu consegue descortinar o acesso e a decodificação da obra de arte erudita como um processo natural ou de um dom, pois

o consumo material ou simbólico da obra de arte constitui uma das manifestações supremas do *desembaraço*, no sentido de, ao mesmo tempo, condição e disposição que a língua ordinária dá a essa palavra. O desprendimento do olhar puro não pode ser dissociado de uma disposição geral ao gratuito, ao desinteressado, produto paradoxal de um condicionamento econômico negativo que engendra a distância com relação à necessidade. Desse modo, a disposição estética se define

também; objetiva e subjetivamente, com relação às outras disposições: a distância objetiva com relação à necessidade e com relação aos que dela se acham prisioneiros se sobrepõe uma tomada de distância intencional, reduplicação deliberada, pela exibição da liberdade (BOURDIEU, 2007a, p.6).

Bourdieu (2007a, p.32) mostra, ainda, que o consumo e o consequente entendimento da obra de arte legítima se dão com o domínio do código daquela obra, o qual é criado pelo próprio sistema de produção da obra de arte legítima, que consegue criar as regras de produção do sentido “legítimo” da obra e seus respectivos meios de estabelecer normas de sua própria percepção e, tacitamente, define o modo de percepção que aciona certa disposição e certa competência como o único legítimo.

Ao afirmar que o gosto cultural não é dom natural que uns têm e outros não, mas um produto de um processo educativo, Bourdieu (2007a) chama à atenção para o domínio sobre os bens culturais e a capacidade de acionar uma disposição segundo uma lógica propriamente estética, o que não é algo naturalizado, mas um processo social de apropriação da cultura. Assim, para ele, as desigualdades sociais não decorrem somente de desigualdades econômicas, mas também dos entraves causados pelas desigualdades de acesso aos bens simbólicos. Isso quer dizer que a capacidade de considerar os objetos em si mesmos e por eles mesmos, em sua forma e não em sua função, não só as obras designadas por arte legítima, mas todas as coisas do mundo, tanto as obras culturais que ainda não foram consagradas quanto os objetos naturais, é fruto de uma aprendizagem social, ou melhor, de uma socialização comprometida com os processos de dominação e legitimação cultural.

A partir dessa ótica, a internalização da cultura, para Bourdieu, é similar à incorporação do *habitus*, entendido como um conjunto de disposições fortemente internalizado que regula práticas, sem obedecer conscientemente a regras, adaptando-as as a seu fim, sem que o sujeito perceba a sua incorporação (BOURDIEU, 2003). Nesse sentido,

a experiência estética da obra dotada de sentido e de valor é um efeito de concordância de duas faces da mesma instituição histórica, o *habitus* culto e o campo artístico, que se fundem mutuamente: dado a obra de arte só existe enquanto tal (...) se for apreendida por espectadores

dotados de atitude e competência estética, tacitamente, exigidas (BOURDIEU, 2001, p.286).

É possível, então, considerar que há uma homologia entre os modos de percepção artística e a estruturação de um campo de produção de bens simbólicos que se desenvolveu em razão do processo de autonomização da vida intelectual e artística a partir do Século XVIII na Europa. É importante salientar que esse processo de autonomização abriu espaço para fortalecer o campo cultural e seus respectivos profissionais, que passaram a definir os princípios estéticos como regentes “do sistema de relações de produção, circulação e consumo dos bens simbólicos” (BOURDIEU, 2007b, p.99), como descritos anteriormente. No entanto, achamos pertinente retomar esse assunto para esclarecer, segundo a acepção *bourdieusiana*, como esse processo de autonomização da produção dos bens simbólicos contribuiu para a imposição de um modo legítimo de “apreciação artística”.

Bourdieu (2007b, p.100-102) destaca que a libertação da arte da tutela econômica e social da Igreja e da aristocracia é acompanhada por várias transformações, entre elas, a diversificação do público de consumidores cada vez mais extenso; a constituição de inúmeros profissionais diversificados (empresários, produtores), que definem as normas e os parâmetros técnicos referentes às condições de acesso à profissão e à participação no meio; a multiplicação e a diversificação de instâncias de consagração e difusão que competem pela legitimidade cultural; e, principalmente, a constituição de uma categoria socialmente distinta de artistas ou de intelectuais profissionais dispostos a seguir um programa estético definido a partir do próprio campo.

Em relação à estrutura e ao funcionamento do campo de produção de bens simbólicos, segundo a lógica *bourdieusiana*, ele se organiza com base em duas vertentes, conforme “diferentes instâncias definidas pela função que cumprem na divisão do trabalho de produção, de reprodução e de difusão” (BOURDIEU, 2007b, p.105): o Campo de Produção Erudita (CPE) e o Campo da Indústria Cultural (CIC). Para analisar a diferença entre esses dois campos, o autor toma como base a divisão do trabalho e a criação de um mercado de obras de arte que dá origem a uma dupla face do campo artístico: o da arte, como mercadoria e como pura significação, que pressupõe a

singularidade da condição intelectual e artística e a fruição desinteressada (BOURDIEU, 2007b, p.103).

Vale salientar que, no campo da produção erudita (CPE), embora a arte também tenha uma conotação de mercadoria, sua determinação não se dá por via econômica, mas estética, o que não ocorre no campo da indústria cultural (CIC) onde, prioritariamente, o mercado exerce forte determinação na produção dos bens simbólicos e, conseqüentemente, nos modos de apreciação, por isso, sua subordinação ao CPE.

Em relação ao campo da indústria cultural (CIC), Bourdieu (2007b, p.117) afirma que ele se encontra no interior do sistema de produção de bens simbólicos, cuja posição está subordinada aos produtores culturais em relação aos detentores dos instrumentos de produção e difusão, dito anteriormente.

Nesse aspecto, o CIC se organiza tendo em vista os não produtores de bens culturais, “o grande público”, obedecendo à lei da concorrência do mercado e ajustando-se à demanda. Segundo Bourdieu (2007b), tal arte resultou de dois processos:

a) de um lado, constitui o produto de um sistema de produção dominado pela procura da rentabilidade dos investimentos e, em consequência, da extensão máxima do público, o que não lhe permite contentar-se com a intensificação do consumo de uma determinada classe social, vendo-se, assim, obrigado a orientar-se no sentido do crescimento da dispersão da composição social e cultural desse público, ou seja, para a produção de bens que, mesmo quando se dirigem a uma fração particular do público (isto é, uma dada categoria estatística, como jovens, as mulheres, os aficionados de futebol, os colecionadores de selos, etc.), devem representar uma espécie de maior denominador social possível; b) de outro, constitui o resultado de transações e compromissos entre as diferentes categorias de agentes envolvidos em um campo de produção técnica e socialmente diferenciada (BOURDIEU, 2007b, p.137).

Os produtos do sistema da indústria cultural são assim designados porque essas obras produzidas para seu público encontram-se inteiramente submetidas às sanções do mercado, cuja busca por mais audiência comanda as escolhas técnicas e estéticas dos produtores desse tipo de arte e cultura (BOURDIEU, 2007b), logo, a recepção de seus produtos independe do nível de instrução de seu público, portanto, seu acesso é mais fácil.

Bourdieu (2007b) alerta, no entanto, que, embora as técnicas e as estéticas da IC sejam predominantemente dirigidas pelo mercado, elas se renovam a partir do empréstimo tomado da cultura erudita, em razão de que o CIC funciona como instância de oposição e complementariedade do CPE. Isso significa que os objetos que são dispostos pela IC são importantes para demarcar e, de certa maneira, radicalizar a diferença entre gosto erudito e gosto popular, pois é diferentemente da “arte erudita”, cuja tendência é de exprimir os valores e a visão de mundo de uma classe ou fração de classe bem definida.

Nesse sentido, a diferença básica entre os dois modos de produção se refere a quem se destinam os bens culturais produzidos. Assim, o campo de produção erudita (CPE) destina a produção de seus bens a um público específico de produtores de bens culturais dotados de uma disposição estética, enquanto o campo da indústria cultural (CIC) se destina aos ‘não produtores’ de bens vinculados a uma lógica econômica e não estética, por isso mesmo, dispostos a uma vulgarização.

Bourdieu (2007b, p.142) considera, também, que, apesar de o campo da indústria cultural e o da cultura erudita se oporem por suas funções e pela lógica de funcionamento, ambos coexistem no interior do mesmo sistema, que consagra valores materiais e simbólicos diferenciados, ou seja, uma hierarquização das competências culturais.

Em relação ao Brasil, as mudanças nas esferas sociais e econômicas provenientes da passagem do Século XIX para o XX impactaram o campo cultural, tornando possível a formação de um campo de produção erudita. Todavia, lembra Bourdieu (2007b), a constituição do CPE se fundamenta na dissociação da esfera artística das demais esferas sociais e é potencializada pela construção de um modo de percepção propriamente estético das obras. Além disso, o campo só se instaura mediante a perda do monopólio, em uma única instituição ou agente, de impor as categorias de apreciação e percepção legítimas no que se refere à produção das obras de arte.

Convém lembrar que, no Brasil, a vida artística esteve, durante muitos anos, sob a vigilância de única instituição, a Academia de Belas Artes, localizada no Rio de Janeiro. Fundada por Dom Pedro II, a partir da vinda da Missão Francesa, essa instituição determinou, durante todo o período monárquico (1822-1889), os objetos legítimos e a

maneira legítima de tratá-los com a promoção de um único estilo - o neoclássico. Assim, a constituição de um campo de produção erudita brasileiro sofreu inúmeras restrições, na medida em que não se estabeleceu concorrência nem disputa entre os pares por legitimidade, decorrente das suas tomadas de posições estéticas. Assim, a relativa autonomia do campo artístico brasileiro ocorreu de forma tardia e de modo bem conturbado.

Contudo, nas primeiras décadas do Século XX, com a intensificação da urbanização e o desenvolvimento socioeconômico, segundo Miceli (2003), ocorre a consolidação de instituições especializadas na formação e no treinamento profissional de artistas. Observa-se também a criação de espaços de exibição e comercialização da produção artística e estrangeira, sobretudo, com a realização da Semana de Arte Moderna, em 1922, que se tornou um marco importante para a constituição do CPE, pondo em xeque o monopólio da Academia em definir os objetos legítimos e a maneira de tratá-los.

Esse aspecto, mais especificamente, no tocante à formulação de políticas culturais brasileiras, será tratado no próximo capítulo. Por enquanto, interessa-nos discorrer sobre a existência de um mercado simbólico, um campo de forças que, conforme Bourdieu (2007b), pressupõe uma dinâmica em que a cultura é um recurso, um capital que garante que as posições com alto valor simbólico sejam preenchidas por determinado grupo social. Nesse aspecto, o “campo artístico”, em particular, é o “lugar em que se produz e se reproduz incessantemente a crença no valor da arte e no poder de criação do valor que é próprio do artista” (BOURDIEU, 2007b, p.289). Assim, no campo de produção simbólica, o que prevalece é o capital cultural.

Isso significa dizer que o que está em jogo, no campo de produção cultural, é o monopólio da violência simbólica no reconhecimento da cultura legítima, como analisa o autor:

Se as relações constitutivas do campo de posições culturais não revelam completamente seu sentido e sua função a não ser quando referidas ao campo das relações entre as posições ocupadas por aqueles capazes de produzi-las, reproduzi-las e utilizá-las, tal ocorre porque as tomadas de posição intelectuais ou artísticas constituem, via de regra, *estratégias* inconscientes ou semiconscientes em meio a um jogo cujo alvo é a conquista da legitimidade cultural, ou melhor, do monopólio da

produção, da reprodução, e da manipulação legítimas dos bens simbólicos e do poder correlativo da violência simbólica legítima (BOURDIEU, 2007b, p.168-169, grifo do autor).

A partir da comparação entre os dois campos de produção de bens simbólicos na luta pela legitimação cultural que reivindica uma disposição estritamente estética por parte dos produtores e consumidores em função da “raridade dos instrumentos destinados ao seu deciframento”, Bourdieu (2007b) discorre sobre a atuação do sistema de produção e reprodução das obras eruditas por meio das “instâncias de consagração”, “instâncias de difusão” ou “instâncias oficiais e semioficiais de difusão” e “instâncias de reprodução dos produtores e dos consumidores” (BOURDIEU, 2007b, p.89, 100, 121; 1989, p.289).

Sobre o mercado das trocas simbólicas, interessa-nos, nesta pesquisa, o campo da cultura erudita (CPE), aquele que produz bens para um público de produtores culturais cuja definição das normas de produção e os critérios de avaliação de seus produtos ocorrem no interior do próprio campo, garantindo-lhes o exercício legítimo de sua prática intelectual e artística, pois “obedece à lei fundamental da concorrência pelo reconhecimento propriamente cultural concedido pelo grupo de pares que são, ao mesmo tempo, clientes privilegiados e concorrentes” (BOURDIEU, 2007b, 105).

Dessa forma, o CPE se “constitui como sistema de produção que produz objetivamente apenas para os produtores através de uma ruptura com o público dos não-produtores, ou seja, com as frações não-intelectuais das classes dominantes” (BOURDIEU, 2007b, p.105), causando um fechamento em si mesmo.

Vale esclarecer que, na dinâmica interna do campo cultural, a distribuição do capital cultural não corresponde à estrutura do capital econômico e político, já que a hierarquia de frações de classe dominantes, do ponto de vista do capital cultural, não é a mesma hierarquia do ponto de vista desses outros dois tipos de capital, porém ela é posicionada em relação ao capital econômico e tratada como fração dominada da classe dominante.

Isso quer dizer que o recurso que tem mais valor é a posse de um capital cultural, logo, aqueles que o têm ocupam as posições dominantes, mesmo que possam permanecer dominados na esfera econômica. Convém relembrar que as mais altas posições, no campo das relações de classe, agregam tanto o capital econômico quanto o cultural. No campo

cultural, o detentor desse capital específico é a fração dominante da classe dominada no campo das relações de classe. No campo cultural, são os dominantes, simplesmente.

Na busca por sua autonomia, a comunidade intelectual e artística tende a controlar a dialética da distinção cultural, cujos princípios de diferenciação mais apropriados a serem reconhecidos como legítimos na esfera cultural são os que exprimem a especificidade da prática intelectual ou artística baseados nos princípios estilísticos e técnicos. Esses princípios passam a ser objetos privilegiados das tomadas de posição e das oposições entre produtores e interpretes, e manifestam a ruptura com a demanda externa em que a afirmação do primado da forma sobre a função, o modo de representação sobre o objeto da representação vai se constituir como a expressão emblemática na reivindicação da autonomia do campo e de sua pretensão a deter e a impor os princípios de uma legitimidade propriamente cultural (BOURDIEU, 2007b, p.110).

Afirmar o primado da forma sobre a função implica “conceber” a obra de arte a partir de uma disposição propriamente estética, que exige do agente “[...] sempre a referência tácita à história interior das estruturas anteriores, ou seja, o conhecimento do adensamento teórico e prático do interior do próprio campo”. Por esse motivo, “seus produtos culturais são acessíveis apenas aos detentores do manejo prático ou teórico de um código refinado e, conseqüentemente, dos códigos sucessivos e do código desses códigos” (BOURDIEU, 2007b, p.116), logo, o acesso a esses bens confere ao agente do campo certa distinção cultural.

De acordo com a lógica do funcionamento do CPE, uma de suas características é a circularidade e a reversibilidade quase perfeitas das relações de produção e de consumo como condição que toma a “arte pura” como fundamento para separar a arte de pesquisa, nascidas da dialética interna do campo, das artes populares, desprovidas de instâncias especializadas de produção, transmissão e de conservação culturais (BOURDIEU, 2007b, p.113).

Para o autor, essas instâncias são espaços específicos da apropriação da competência cultural, cuja função é de inculcar a cultura legítima, ou seja, são instituições que cumprem a função de assegurar a conservação e a transmissão seletiva dos bens culturais, trabalhando em favor da reprodução dos produtos dispostos e aptos a

produzir um tipo determinado de bens culturais e de consumidores dispostos e aptos a consumi-los (BOURDIEU, 2007b, p.118).

Para Bourdieu (2007b, p.100), as instâncias de consagração estão envolvidas na competição pela legitimidade cultural dos “modelos de pensamentos e suas concepções”, como, por exemplo, os museus, que, na qualidade de instituições culturais organizadoras de exposições, atuam em duas vertentes de apresentação: a) ratificam posturas já consagradas e b) propõem novas posturas.

Além das instâncias de consagração, as instâncias de difusão promovem operações de seleção cuja base decisória está apoiada e “investida por uma legitimidade propriamente cultural” e, em face disso, estão desobrigadas de “compromissos econômicos e sociais” que possam influir nos destinos da “vida intelectual”. Estão situadas em dois planos denominados “oficiais” e “semioficiais” (BOURDIEU, 2007b, p.101) correspondentes ao maior e ao menor nível de reconhecimento obtido no campo.

Além das instâncias de consagração e difusão, outro campo que se propõe a “defender a esfera da cultura legítima” são as instâncias de reprodução dos produtores e dos consumidores. Elas seriam compostas pelo sistema de ensino, qualificado para “assegurar a reprodução do sistema dos esquemas de ação, de expressão, de concepção, de imaginação, de percepção e de apreciação social” (BOURDIEU, 2007b, p.117). Nesse aspecto, o sistema de ensino se propõe a tornar, objetiva e subjetivamente, os agentes aptos e dispostos a decifram os produtos culturais produzidos nas instâncias de produção de bens eruditos. Em relação à função do sistema de ensino como instância de reprodução, abordaremos mais adiante, quando discutiremos sobre os modos de aquisição cultural.

Em suma, o que Bourdieu está afirmando é que, para participar das regras de funcionamento do campo cultural, ou seja, de um estilo de vida que incorpore a lógica da arte pura como princípio de apreciação dos objetos culturais, o agente precisa manifestar uma ‘disposição estética’, princípio da ação do agente em relação às práticas de consumo cultural incorporado por seu *habitus*. Por causa disso, os agentes dotados dessa disposição têm uma competência cognitiva e cultural para operar a decifração e a decodificação, que se impõem na maneira socialmente legítima de perceber e apreciar os objetos culturais e distingui-los dos demais. Dito de outro modo, a disposição estética,

como fundamento da ação dos agentes em sua tomada de posição, no que concerne ao consumo cultural, indica a posição social e, conseqüentemente, as possibilidades e impossibilidades de ação desses agentes na distribuição dos bens simbólicos.

De acordo com a lógica *bourdieusiana* do campo cultural, os professores de Arte se encontram como consumidores leigos, uma vez que não estão aptos a produzir no campo, embora os que têm uma formação especializada assumam outra posição, como veremos nos capítulos III e IV. Nesse sentido, a disposição estética, como um processo cultivado inerente ao *habitus*, não é uma habilidade intrínseca de alguns agentes sociais, como a ideologia carismática do dom (BOURDIEU, 2007a) propagou, mas emerge da relação que o agente mantém com a cultura, que depende, fundamentalmente, das condições em que ele a adquiriu (BOURDIEU, 2007b).

A partir dessa ótica, a internalização da cultura, para Bourdieu, é similar à incorporação do *habitus*, concebido como um conjunto de disposições fortemente internalizado, que regula práticas, sem obedecer conscientemente a regras, adaptando-as a seu fim, sem que o sujeito perceba sua incorporação (BOURDIEU, 2003).

No que diz respeito às práticas de consumo cultural, a disposição estética, a propensão e a aptidão à apropriação material e/ou simbólica de determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras são a fórmula generativa que está no princípio do estilo de vida. Em razão disso, entender como ocorrem os modos de aquisição cultural nos ajuda a pensar sobre em que medida os professores que lecionam Arte, a partir de seu capital cultural, manifestam, nas escolhas dos estilos de vida, a disposição estética, uma vez que ela está incorporada como *habitus*.

Sendo assim, a disposição estética, entendida como uma aptidão que subsidia a tomada de posição do agente em relação às suas práticas de consumo cultural, inerente a um *habitus*, convida-nos a desconstruir os processos pelos quais se opera a dissimulação do arbitrário cultural, logo, da cultura legítima.

### **2.1.1 Modos de adquirir cultura: capital herdado e capital adquirido**

Como vimos, Bourdieu (2007a) procura mostrar em suas análises a relação entre as práticas de consumo cultural e a luta de classes objetivada por meio da posse do capital

cultural. Nesse aspecto, o autor distingue três formas de capital cultural. A primeira delas é o capital cultural, em seu estado incorporado, fundamental, que está diretamente ligado à singularidade do agente e pressupõe um tempo de investimento pessoal para ser incorporado. Sua principal forma de transmissão é a hereditária, doméstica, bem dissimulada, que faz do capital cultural, “o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos” (BOURDIEU, 2007a), devido a sua precocidade e durabilidade.

As diferenças no capital cultural possuído pela família implicam em diferenças: primeiramente na precocidade do início do empreendimento de transmissão e de acumulação, tendo por limite a plena utilização da totalidade do tempo biologicamente disponível (...); e depois na capacidade. A transmissão do capital cultural incorporado também pode se dar pela incorporação de novas disposições ao longo da vida do indivíduo, na escola, nos grupos religiosos etc., embora seja determinado pelo capital incorporado durante sua primeira socialização, assim definida para satisfazer às exigências propriamente culturais de um empreendimento de aquisição prolongado (BOURDIEU, 2007a, p.76).

A segunda forma do capital cultural é o capital cultural objetivado, que se apresenta sob a forma de bens culturais. Sua apropriação depende do capital cultural incorporado pelo conjunto da família e, nesse sentido, o capital cultural objetivado é transmissível em sua materialidade, mas não na condição de apropriação específica. Ele só existe como capital ativo e atuante, ao ser objeto de apropriação e utilização, nas lutas nos campos de produção cultural e no campo das classes sociais.

O terceiro estado do capital cultural é o certificado, que é a objetivação do capital cultural sob a forma do diploma. Esse tipo de capital tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e até mesmo às outras formas de capital cultural que detém (BOURDIEU, 2007c). Assim, enquanto o capital cultural, em seus estados incorporado e objetivado, apresenta-se como vivência ou experiência, o capital cultural certificado é um símbolo, uma certificação escolar, que depende, em certa medida, de outros capitais que podem ser disponibilizados a seu serviço.

A partir da configuração do capital cultural, Bourdieu versa sobre os dois modos distintos, mas intimamente ligados na aquisição desse capital: o aprendizado total e o aprendizado tardio, a respeito dos quais esse (2007a) autor destaca os efeitos do que é

considerado como o “aprendizado total”, inculcado, primeiramente, no seio da família, pela vivência com a cultura e prolongado pela aprendizagem escolar que o pressupõe e o completa.

Assim, o aprendizado total transmitido, inicialmente, pela família “por vias indiretas que diretas, constitui certo capital cultural e certo *ethos*, um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados” (BOURDIEU, 2007a, p.41-42), ou seja, sua forma incorporada que vai muito além dos investimentos em certificação escolar. Por ser transmitida via família, para além do estado de certificação do capital cultural, tornando-se um estado incorporado, esse capital traduz todo um sistema de disposições culturais que definem as atitudes do agente frente à apropriação dos bens simbólicos, transparecendo certa naturalidade na maneira de se apropriar.

De um modo mais específico, segundo Nogueira e Nogueira (2002; 2004), a bagagem transmitida pela família inclui certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do agente, sobretudo, em sua forma "incorporada", como os conhecimentos mais gerais, os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes etc.; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar, e assim por diante. A acumulação de capital cultural começa na origem para aqueles agentes cujas famílias são dotadas de capital cultural elevado, ou seja, há um capital cultural herdado. Contudo, ainda segundo Nogueira e Nogueira (2002; 2004), aqueles que recebem uma herança cultural, desde muito cedo e de modo difuso, insensível, teriam dificuldade de se reconhecer como "herdeiros", e suas disposições e aptidões culturais e linguísticas pareceriam ser naturais, e não, incutidas em razão do processo de dissimulação do arbitrário.

Entretanto, para as classes populares, a apropriação do capital cultural se dá via aprendizado tardio, adquirido de forma acelerada, por meio de uma ação pedagógica explícita e sistemática, sobretudo, mediante o processo de escolarização. Assim, nesse contexto, a escola se torna uma das responsáveis pelo processo de aprendizagem das disposições culturais, em razão de sua legitimidade forjada na modernidade, que cumpre a função de reconhecer um sistema de disposição geral baseado numa mesma cultura (BOURDIEU, 2001, p.209), por meio do qual, diferentes atos e práticas são regulados de acordo com a cultura legítima de um arbitrário cultural.

A esse aspecto, a imposição da cultura dominante transvestida de legítima é denominada por Bourdieu (2001) de arbitrário cultural, na medida em que nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra. Os valores e significados que orientam cada grupo social, em suas atitudes, seriam, por definição, arbitrários e não podem “ser deduzidos de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à natureza das coisas ou a uma natureza humana”(BOURDIEU, 2001, p.74).

No livro, A Reprodução, Bourdieu e Passeron (1992), ao analisar o sistema escolar francês, apontam que a escola cumpriria, simultaneamente, uma função de reproduzir e de legitimar as desigualdades sociais. A reprodução seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar tenderiam a alcançar o sucesso escolar, pois pertenceriam às classes dominantes. Com isso, a legitimação das desigualdades sociais ocorreria, indiretamente, pela negação do privilégio cultural dissimuladamente oferecido aos filhos das classes dominantes julgadas como habilidades naturais.

Dessa forma, a escola, como um espaço social, acabaria impondo a interiorização e a reprodução de um arbitrário cultural, que consiste em camuflar o modo dominante de lidar com a cultura que é valorizado pela escola. Bourdieu denomina esse processo de imposição dissimulada de um arbitrário cultural de violência simbólica.

[...] a AP [ação pedagógica] implica o trabalho pedagógico (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.44).

Nesse sentido, é possível concluir que a escola, além de divulgar o arbitrário cultural e reforçar as desigualdades sociais, mascarando seus mecanismos de seleção, por meio da ideologia do dom e da meritocracia (BOURDIEU, 2001), também incute um *habitus* que seja mantido mesmo depois do fim do trabalho escolar. Isso é o que confere ao mercado escolar uma autonomia relativa, que parece justificar a ideologia do mérito.

Consequentemente, as diferenças nos modos de aquisição cultural, segundo Bourdieu (2007a), reverberam em diferenças que não se inscrevem apenas na

profundidade e na durabilidade dos efeitos entre o capital herdado e o adquirido, mas também, principalmente, na modalidade da relação do agente com a cultura que ele favorece. Enquanto o aprendizado total tende a produzir certo desembaraço, uma predisposição com a cultura por meio do *habitus* de classe, o modo dominante, o aprendizado tardio produz uma relação artificial quase “forçada” da legitimidade cultural. Nesse aspecto, tratar-se-ia que

modalidades de competência cultural e de sua utilização, são dois modos de aquisição da cultura: o aprendizado total, precoce e insensível, efetuado desde a primeira infância no seio da família, e o aprendizado tardio, metódico, *acelerado*, que uma ação pedagógica explícita e expressa assegura. O aprendizado quase natural e espontâneo da cultura se distingue de todas as formas de aprendizado forçado, não tanto, como o quer a ideologia do “verniz” cultural, pela profundidade e a durabilidade de seus efeitos, mas pela modalidade da relação com a cultura que ele favorece. Ele confere a certeza de si, correlativa à certeza de deter a legitimidade cultural, verdadeiro princípio do desembaraço ao qual identificamos a excelência; ele produz uma relação mais familiar, ao mesmo tempo mais próxima e mais desenvolva, com a cultura (BOURDIEU, 2007a, p.65 ).

Cabe destacar que, do ponto de vista de Bourdieu, o capital cultural constitui, sobretudo em sua forma incorporada, o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na apropriação dos bens simbólicos, atuando como instância de conhecimento, enquanto que, na forma certificada, pela qual a escola é a responsável, e cuja função é de inculcar a cultura legítima, atuaria como instância de reconhecimento e consagração (BOURDIEU, 2007b). Além desse aspecto, a escola também atua como instância de reconhecimento por tornar, objetiva e subjetivamente, os agentes aptos e dispostos a decifrar os produtos culturais produzidos nas instâncias de produção de bens eruditos e consagração pela legitimação das obras do passado, através de sua incorporação aos programas escolares, transformando-os em “clássicos”.

Em resumo, a família e a escola oportunizariam aos agentes a aquisição de uma competência cultural na qual se inscreve um conjunto de regras, normas ensinadas historicamente que possibilitam a obtenção prévia de códigos de apreciação do campo simbólico, porém, com funções distintas e complementares. Embora Bourdieu (2007a, p.75) aponte, ainda, que o modo de se apropriar legitimamente da obra de arte está

correlacionado mais estreitamente ao capital herdado, uma vez que a origem social indica a posição social no campo e é reveladora das disposições profundas e antigas, mais dependentes das aprendizagens precoces, situadas fora do campo da intervenção escolar e de qualquer prescrição expressa.

Desse modo, a família e a escola, tomadas como mercados simbólicos, funcionam como espaços instituidores de competências necessárias aos agentes para atuar em diferentes campos, fortalecer o que é “aceitável” e desencorajar o que não é. Dito de outro modo, as práticas culturais incentivadas por essas duas instâncias - a família e a escola - distinguem o que será classificado como legítimo ou vulgar do clássico ou popular moderno ou tradicional etc.

Assim, segundo essa lógica de que a escola ocupa um lugar nas instâncias de reprodução e consagração do campo cultural, podemos inferir que ela não produz conhecimento nenhum apenas consumidores de bens culturais e, eventualmente, produtores de conhecimentos. A cultura propriamente escolar é uma “cultura segunda”, dedicada inteiramente aos imperativos da transposição didática (FORQUIN, 1992) e que, ao cumprir a função de canonizar e de inculcar, contribui para manter uma defasagem entre a cultura produzida pelo campo artístico e a cultura escolar.

Considerando que os bens culturais da cultura erudita, por serem raros e esotéricos, só podem ser apreendidos pelos possuidores dos códigos necessários à decifração desses bens, e que a escola não dota igualmente todos os agentes dos esquemas de pensamento necessários à decodificação dos bens culturais produzidos no campo de produção cultural, pois ela é uma instância de reconhecimento e consagração, a conclusão a que se chega é de que a escola contribui para reproduzir a força simbólica que dissimula a estrutura das relações sociais. Em outras palavras, o sistema de ensino “reproduz um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social)” (BOURDIEU e PASSERON 1992, p.64), por essa razão, os professores se encontram numa posição subalterna, praticamente a de público leigo, no campo da produção cultural.

Nesse sentido, o espaço de produção de bens simbólicos - o campo cultural - impõe uma “distância diferenciada” por meio de um arbitrário cultural - a cultura

dominante/erudita, o que não parece ser uma escolha, mas transmutado pela alquimia das relações de força entre as classes sociais, no campo simbólico, ao legitimar os bens e os modos de apreciação, com base no fundamento da estética pura, e olhar para a forma, e não, para a função, requisitos da cultura erudita, como discutido em tópicos anteriores.

Essa arbitrariedade ocorre porque não existe um componente intrínseco às práticas da produção erudita que as coloque acima dos bens consumidos pelas demais classes. A dinâmica do campo cultural acaba sendo a dinâmica de legitimação das práticas e dos bens consumidos pela classe dominante que, historicamente, acumula capital cultural devido as suas condições materiais e simbólicas. Por meio dos processos de legitimação, a classe dominante vai travestindo sua particularidade em universalidade. O que se observa é que, se a escola não oportuniza o acesso à decodificação da arte, não se tem acesso ao seu entendimento, seu consumo fica obstruído, e “a obra de arte só adquire sentido e só tem interesse para quem é dotado do código segundo o qual ela é codificada” (BOURDIEU, 2007a, p.10).

Como consequência, aquele que não domina o arcabouço conceitual se distancia da chamada “arte erudita”, uma vez que não consegue decodificar sua mensagem. Em matéria de arte e de seu consumo, ocorre conforme a mesma lógica de organização do espaço social que é configurado pelo volume de capital, pela composição do capital e pela trajetória social.

A exposição dos principais conceitos do aparato teórico *bourdieusiano* com os quais fundamentamos o entendimento do nosso objeto ancorou as estratégias de pesquisa desse estudo, que serão apresentadas a seguir.

### **2.1.2 Estratégias de pesquisa na abordagem *bourdieusiana***

A escolha pela referida perspectiva teórica está no fato de que o arcabouço teórico-metodológico proposto por Pierre Bourdieu aponta a apreensão da pesquisa como uma *atividade racional e relacional* (VANDENBERGHE, 2010, p.82). No que diz respeito à atividade racional, seu discurso epistemológico está baseado,

fundamentalmente, no *racionalismo aplicado*<sup>10</sup> de Gaston Bachelard, o qual é reconhecido como defensor de uma filosofia da ciência que nega a dissociação entre razão e empiria, pois propõe uma perspectiva epistemológica “dialógica” em que haja a possibilidade de indagar sistematicamente sobre o objeto para “retirar dele as propriedades gerais ou invariantes que só se denunciam mediante uma interrogação assim conduzida” (BOURDIEU, 2002b, p.32).

Em relação ao aspecto relacional, Bourdieu recorre a Ernst Cassirer para se contrapor a uma filosofia *substancialista* e propõe que se substitua a lógica aristotélica por uma lógica funcional das relações gerativas na qual os conceitos científicos não permanecem não relacionados uns aos outros, mas organizados em “campos” ou “figurações” conceituais coerentes que revelam e constituem uma região analítica da realidade de modo sistemático (VANDERBERGHE, 2010).

Nessa concepção, a percepção espontânea e pré-construída do “objeto real” é inseparável de sua construção sistemática como um “objeto teórico”, por meio da sua objetivação em um sistema coerente de relações construídas (VANDERBERGHE, 2010). Na pesquisa científica, é preciso pensar relacionalmente para não cair na armadilha do objeto pré-construído, em que o particular é determinado pela teoria, mas entendê-lo a partir de uma inter-relação funcional ou dialética de modo tal que ele seja concebido como síntese concreta de um conjunto de relações gerais.

A partir dessa perspectiva, Bourdieu propõe uma sociologia reflexiva que se baseie em uma constante vigilância, tanto em relação ao cientista como ser produtor de conhecimento quanto ao próprio campo científico e ao objeto de estudo, que deve ser trabalhado em todas as suas nuances até a exaustão, colocando a “objetivação do sujeito da objetivação”(BOURDIEU, 2002b, p.31) como um dos critérios fundamentais e distintivos do fazer propriamente científico nos termos *bourdieusianos*.

É importante lembrar que o contexto histórico de produção intelectual francês, nos anos que se seguiram à Segunda Guerra (PETERS, 2013), enfrentava um embate

---

10 Em *A profissão de sociólogo* (2000, p.101), diz Bourdieu: “Colocando-se no centro epistemológico das oscilações, características de todo pensamento científico, entre o poder de retificação próprio da experiência e o poder de ruptura e criação peculiar à razão, Bachelard pode definir como racionalismo aplicado e materialismo racional a filosofia que se atualiza na ‘ação polêmica incessante da Razão’, essa que exige uma postura científica que rompa tanto com o senso comum quanto com a *doxa* cartesiana.

epistemológico: de um lado, o existencialismo sartriano, fundado na liberdade irrevogável da ação humana como motor criativo de produção da história; de outro, ascendia o estruturalismo, tal como formulado por Lévi-Strauss, no âmbito da antropologia, a partir do modelo da linguística estrutural de Saussure e Jakobson, com um enfoque fortemente determinista e objetivista (PETERS, 2013).

O conflito gerado pelas críticas estruturalistas à fenomenologia existencial representou, segundo Bourdieu (2001), um passo epistêmico necessário para a teoria social, contudo o autor se intrigava com as possibilidades e as limitações de cada perspectiva. Ele entende que tanto os subjetivistas ou fenomenólogos, já criticados pelos estruturalistas, quanto o procedimento metodológico do modo de conhecimento social objetivista não eram suficientes para investigar os mecanismos por meio dos quais o mundo social funda sua existência.

Não satisfeito com a oposição e as limitações de tais abordagens, Bourdieu (1994, p.8) desenvolveu, por meio de suas reflexões, “outro gênero de conhecimento distinto dos anteriores, que pretendia articular dialeticamente o ator social e a estrutura social”, denominado por ele de *praxiológico*. Nessa perspectiva epistemológica, o conhecimento tem como objeto não só o sistema de relações objetivas, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições duráveis dos agentes nas quais elas se atualizam.

Essa “praxeologia” proposta por Bourdieu pressupõe uma relação dialética entre os dois modelos epistemológicos em disputa. Um que acata o contato com as estruturas objetivas que definem as pressões exteriores que atuam sobre os agentes, e o outro, em que se reintroduz a experiência dos agentes. Como para Bourdieu há uma homologia entre as estruturas sociais e as estruturas mentais, o autor aponta uma relação de causalidade entre essas duas dimensões intrinsecamente ligadas ao universo social de tal modo que os esquemas mentais aparecem como a incorporação das divisões sociais, ou seja, há uma “cumplicidade ontológica” (BOURDIEU, 2007a) entre os agentes e o mundo social, a partir da qual a conduta social é ajustada objetivamente, conforme determinados fins, sem que tenham sido explicitados e conscientemente visados pelos agentes.

Dessa forma, as contribuições epistemológicas *bourdieusianas* nos permitem analisar a realidade social a partir de duas leituras diferentes: de um lado, a de uso objetivista, que se estabelece por meio de *distribuições* (no sentido estatístico e econômico), ou seja, de propriedades materiais, e de outro, a leitura voltada para decifrar significações e lançar luz sobre as operações cognitivas por meio das quais os agentes as produzem e decifram, ou seja, as *representações*.

Então, para Bourdieu (2013, p.106), as relações que constituem o objeto da análise social devem ser observadas considerando-se a existência de duas formas principais: uma reificada como um conjunto de posições objetivas que as pessoas ocupam e que, externamente, determinam a percepção e a ação; e a outra, depositada em corpos individuais, na forma de esquemas mentais de percepção e apreciação cuja articulação se dá pelos “*habitus*” (WACQUANT, 2013, p.88).

Considerando o recorte dado ao objeto desta pesquisa, verificamos que a Sociologia Reflexiva proposta por Bourdieu seria a escolha teórica mais adequada, porque entendemos que nem as abordagens de cunho subjetivista, que enfatizam o agente, nem as de caráter objetivista, que focam a estrutura, podem oportunizar a leitura analítica da realidade social sobre a qual propusemos nos debruçar. Primeiro, porque as abordagens subjetivistas ou microsociológicas, como a fenomenologia, o interacionismo ou a etnometodologia, priorizam, em suas análises, os complexos procedimentos individuais, por meio dos quais as ações e as interações humanas se produzem em microssituações de face a face, porém negligenciam a sociogênese dos agentes e as implicações mais significativas da inserção de suas ações localmente situadas em coletividades ou sistemas sociais mais amplos, que, no nosso entendimento, subestimam, em maior ou menor medida, a força dos condicionamentos e das coerções exercidos pelas estruturas sociais.

Por outro lado, os enfoques teóricos de cunho objetivista ou macrosociológico, sejam clássicos, como os de Durkheim e Marx, ou contemporâneos, como os de Parsons e Althusser, inclinam-se para uma descrição da ação que enfatiza, sobretudo, sua determinação ou condicionamento estrutural ou sistêmico e tende a subestimar significativamente o nível de conhecimento explícito ou simplesmente prático dos agentes em relação aos seus contextos sociais de ação, bem como as suas capacidades,

embora constrangidas, de intervir criativamente neles, como se os agentes fossem governados por forças coletivas que eles ou elas não seriam capazes de compreender ou controlar.

Vale ressaltar que o anseio de elaborar um enfoque teórico-metodológico com o qual se possa capturar analiticamente a relação entre os planos da agência e da estrutura, escapando das dicotomias epistemológicas presentes no território do pensamento social clássico e contemporâneo, não foi, obviamente, uma exclusividade da obra de Bourdieu. Segundo Peters (2007), tal projeto teórico-sociológico foi explicitamente perseguido por autores, como Talcott Parsons, Norbert Elias (1994a; 1994b), Peter Berger e Thomas Luckmann (1985), entre vários outros.

Nessa fissura aberta na teoria sociológica entre a agência e a estrutura, a perspectiva *bourdieusiana* procura desenvolver uma estratégia de síntese que possa explicar a complexa relação entre as dimensões subjetiva e objetiva da vida social sem enfatizar um dos polos. Nessa perspectiva, parte-se de um método de pesquisa por meio do qual seja possível capturar a relação histórico-dialética entre as trajetórias biográficas dos agentes e a reprodução/transformação histórica de estruturas coletivas no curso da existência humana, tal como essa relação é corporificada em práticas sociais (PETERS, 2013).

Ao enfatizar o aspecto dinâmico da vida social, Bourdieu (2007a) concebe sua perspectiva teórica como um estruturalismo genético ou construtivista, centrado na relação entre as estruturas sociais objetivas distribuídas no espaço social (campos) e as estruturas subjetivas de orientação prática (*habitus*) que as atualizam ou as transformam no fluxo das contínuas lutas históricas entre os diversos agentes do mundo societário (PETERS, 2013, p.52), que se dá pela posse e pelo controle das diversas formas de poder e de capital definidas pela posição do agente no espaço social que se estabelece por três dimensões: volume de capital, composição de capital e trajetória social.

O programa de pesquisa formado por Bourdieu, segundo Vandenberghe (2010, p.82), sintetiza de forma sofisticada o racionalismo de Bachelard e o relacionismo de Cassirer, referendamos a seleção desse tipo de abordagem a nossa pesquisa, por se aproximar de uma perspectiva epistemológica fundada em uma teoria científica reflexiva

(BOURDIEU, 2001 p.59), cujo “programa de percepção e de ação só se revela no trabalho empírico em que se realiza”.

Nesse aspecto, em virtude do objeto de pesquisa que trata da relação entre formação, concepção estética e práticas de consumo cultural dos professores que lecionam Arte nas cidades de Petrolina/PE e Juazeiro/BA, utilizamos, conforme os objetivos específicos, quatro instrumentos: entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas na íntegra (GIL, 1999), com enfoque na entrevista em profundidade (BAUER e GASKELL, 2002; POUPART, 2012), mediante um roteiro, em forma de tópicos (em anexo); diário de campo (CHIZZOTI, 2006), jogo das preferências e análise documental (FLICK, 2009; CELLARD, 2008). Optamos pela entrevista semiestruturada por entender que “o espaço de interação é o lugar de atualização da intersecção entre os diferentes campos” (BOURDIEU, 2001), nesse caso, da universidade e da escola. Outra razão que subsidia essa escolha foi o fato de que, “através de uma análise do conteúdo, podemos representar o palco e as estratégias que os agentes empregam para levarem a melhor na luta simbólica pelo monopólio da imposição do veredicto pela capacidade reconhecida de dizer a verdade a respeito do que está em jogo no debate” (BOURDIEU, 2001, p.55-56).

Para realizar esse procedimento, utilizamos, mais, precisamente, entre as abordagens biográficas, a entrevista em profundidade (BAUER e GASKELL, 2002; POUPART, 2012). Como adotamos a forma semiestruturada de entrevista, guiamo-nos por um roteiro (Apêndice B) em forma de tópicos, que versava sobre a origem social, o grau de escolaridade e a profissão dos pais, as condições de vida, a formação acadêmica, a atuação profissional, a inserção na disciplina ‘Arte’, as experiências culturais vivenciadas pelos agentes, em âmbitos familiar e educacional, as práticas de consumo cultural, a atuação da gestão municipal em relação à cultura, os investimentos em cursos, livros ou catálogos e as concepções estéticas, mediante a apreciação de imagens artísticas. Apesar de o roteiro ter nos orientado a conduzir a entrevista, não houve impedimento para que alguns aspectos relevantes do tema estudado fossem mais aprofundados durante o contato.

Em relação à entrevista em profundidade, Duarte (2005) afirma que esse instrumento permite abordar, de um modo privilegiado, o universo subjetivo do ator, ou seja, as representações e os significados que ele atribui ao mundo que o rodeia e aos

acontecimentos que relata como fazendo parte da sua história. Para realizar as entrevistas, selecionamos 28 professores, um número significativo, por verificar que existem, aproximadamente, 150 lecionando Arte nas duas cidades com características semelhantes de formação profissional. Contudo, a volatilidade com que os professores assumem essa disciplina, devido à condição de completar carga horária, dificultou selecionar os professores conforme os seguintes critérios estabelecidos:

1. Professores que lecionam Arte nos anos finais do Ensino Fundamental (6º. ao 9º. ano) e no Ensino Médio do sistema público de ensino (urbano e rural);
2. Tempo de atuação na disciplina Artes Visuais (mínimo de dois anos).

Nessa direção, contatamos 32 professores, entre os meses de outubro e dezembro de 2015 e janeiro e fevereiro de 2016. Desse grupo, dois não retornaram nosso contato e dois, deliberadamente, não quiseram participar do estudo.

A escolha por esse recorte empírico - os professores que lecionam Arte nos municípios de Petrolina/PE e Juazeiro/BA - se deve, primeiramente, ao fato de a questão cultural da região consistir em manter as tradições locais, em contrapartida às incipientes exposições realizadas, sobretudo, pela Galeria de Arte Ana das Carrancas do Sesc-Petrolina, que procuram dialogar com outras referências estéticas mais contemporâneas. Segundo, o possível impacto da profissionalização docente, a partir da criação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), em 2009, no local. Por fim, minha inserção no campo investigado, que me possibilita transitar entre os agentes e as instituições.

A cada entrevista, entregamos aos professores participantes duas cópias do documento *Termo de Esclarecimento e Consentimento* (Apêndice A), e somente depois que eles assinaram foi que realizamos as entrevistas, que foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Para gravá-las, utilizamos um gravador de voz digital, acoplado ao celular Samsung Galaxy 4S mini. Elas foram literalmente transcritas pela própria pesquisadora, diretamente no computador. Depois de reunidas, o áudio totalizou 21h22min horas de entrevistas. O roteiro elaborado, embora fosse apenas norteador, foi

seguido, e outras perguntas foram acrescentadas. Depois de transcrever, dispúnhamos de, aproximadamente, 310 páginas de dados.

A análise dos dados da pesquisa não se limitou aos discursos dos professores obtidos nas entrevistas, pois também focamos as imagens artísticas, as condições e as exposições oferecidas pelos equipamentos culturais<sup>11</sup>, mencionados pelos professores nas entrevistas, a fim de auxiliar na análise do objeto. Portanto, acrescentamos aos dados as produções visuais consideradas como documento, conforme a abordagem de Cellard (2008). Assim, analisamos as produções visuais que os professores apreciam, presencial ou virtualmente, para traçar as referências estéticas incorporadas no *habitus* desses sujeitos. Então, o material iconográfico coletado nas entrevistas foi considerado como documento, conforme a abordagem de Cellard (2008).

Entendemos que a análise documental nos proporciona observar as escolhas visuais feitas para complementar a análise sobre as concepções estéticas incutidas na apropriação dos conceitos, dos conhecimentos, dos comportamentos, das mentalidades, s práticas, entre outros aspectos das artes visuais (FLICK, 2009; CELLARD, 2008).

Todos os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo (AC), que, para Bardin (1988), constitui-se de várias técnicas por meio das quais se descreve o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja por meio de falas ou de textos, à luz da perspectiva teórica *bourdieusiana*. Nesse aspecto, procedemos à análise a partir de três etapas, como recomendam Bardin (1988) e Minayo (2007): a pré-análise - exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados obtidos/ interpretação. Para Minayo (2007), a etapa da pré-análise compreende a leitura flutuante, a constituição do corpus, e a formulação e a reformulação de hipóteses ou pressupostos. Nessa fase, o pesquisador objetiva sistematizar e operacionalizar a pesquisa, por isso, é preciso escolher os documentos que serão analisados e formular hipóteses e objetivos que fundamentem a interpretação final. Já a segunda etapa - a da exploração do material - é a fase da análise, em que o investigador se dispõe a encontrar as categorias, que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado. A categorização é um processo por meio do qual se reduz o texto a palavras e expressões.

---

11 Por equipamentos culturais, entendemos os espaços culturais como museus, teatros, salas de espetáculos, arquivos públicos, centros de documentação, cinemas e centros culturais – são locais de trocas e de disseminação da cultura. Fonte: <http://www.cultura.gov.br/>. Acessado em 23 de dezembro de 2014.

Por fim, o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação precisam do rigor imposto pelo analista, para que possam ser estabelecidos quadros significativos de dados, de tal modo que possibilitem condensar e agrupar as informações fornecidas pela análise, passando pelo crivo da teoria escolhida anteriormente, em nosso caso, a *bourdieusiana*.

Bardin (1988) refere que é preciso codificar o material que se tem em mãos, o que corresponde à transformação dos dados brutos, que são agregados em unidades e enumerados para se atingir a representação do conteúdo ou de sua expressão, de modo que seja possível oferecer ao analista uma descrição exata das características presentes no objeto analisado. A organização da codificação compreende três etapas: “o recorte (escolha das unidades); a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação e agregação (escolha das categorias)” (BARDIN, 1988, p.104).

Depois de codificar os dados, procedemos com a sua categorização que, segundo Bardin (1988, p.117), “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.” As categorias são agrupamentos ou classes que são reunidos em função de elementos ou caracteres em comum.

Assim, classificamos e agregamos os dados, escolhendo as categorias teóricas ou empíricas responsáveis pela especificação do tema no qual estamos nos aprofundando. A partir desse corpus, fizemos as interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente, que possibilitam ou não a abertura a novas dimensões teóricas e interpretativas sugeridas pela leitura do material (MINAYO, 2007).

Nesse sentido, a classificação e a agregação dos dados foram guiados a partir da exploração da questão de pesquisa, que desencadeou na elaboração dos capítulos que seguem.

### **3 TRADIÇÃO E MODERNIDADE NA CULTURA BRASILEIRA: UM EMBATE POLÍTICO-IDEOLÓGICO E O ENSINO DE ARTE**

Neste capítulo, apresentamos um panorama sobre como a cultura e a arte foram tratadas pelas políticas culturais no Brasil e que, segundo Rubim (2007a), são tradições tristes, como autoritarismos, descontinuidades, fragilidade institucional, centralização de recursos e concentração em determinadas áreas culturais e regiões do país. Também tecemos algumas considerações sobre as repercussões dessas políticas na educação brasileira, no que se refere ao ensino de Arte, e abordamos como o embate político no campo da cultura fomentou a constituição do que entendemos como “Nordeste” e suas implicações para a realidade social de Petrolina/PE e Juazeiro/BA.

Sendo assim, nossa proposta é de analisar de que modo essas políticas circulam e reverberam na forma como os professores que lecionam Arte em Petrolina/PE e Juazeiro/BA se relacionam com a cultura e constroem suas concepções estéticas. Por meio dos textos de Ortiz (1986; 2006), Miceli (1987; 2001), Rubim (2007; 2010), Cabrese (2008), Botelho (2001, 2004, 2005), Albuquerque Jr. (2001), entre outros, discutimos sobre as perspectivas que instituíram a cultura como política nacional, nos diferentes momentos políticos do país, em que o conflito entre o nacionalismo e o regionalismo ditou a maneira como concebemos a cultura brasileira.

Nosso objetivo não é de aprofundar as perspectivas teóricas que fundamentaram a trajetória das políticas culturais brasileiras, mas, a partir da literatura existente referente ao tema, situar as principais concepções de cultura e de arte que permeiam a organização simbólica do campo cultural brasileiro, uma vez que essa organização posiciona os agentes em suas práticas de consumo cultural. Entendemos que esse consumo está situado no embate entre tradição e inovação, popular e erudito muito presente nas falas dos agentes desta pesquisa.

Nesse sentido, a tarefa de falar sobre as políticas culturais brasileiras é um tanto desafiadora, já que, no Brasil, a bibliografia sobre essas políticas se apresenta dispersa em duas perspectivas, como explicita Rubim (2007, p.102):

Primeiro, ela provém das mais diversas áreas disciplinares e mesmo multidisciplinares, o que dificulta o trabalho de pesquisa e indica a ausência de uma tradição acadêmica constituída e compartilhada, que conforme um pólo de gravitação acadêmico. Segundo, trata de maneira desigual os diferentes momentos da história das políticas culturais nacionais. Assim, para alguns períodos proliferam estudos, enquanto outros se encontram carentes de investigações. Além disto, até hoje, não foram desenvolvidas tentativas mais sistemáticas e rigorosas de compreender toda sua trajetória histórica (RUBIM, 2007, p.102).

Nesse sentido, para discorrer sobre o assunto, estamos definindo como política cultural o que Coelho (1997, p.292) denomina de “programa de intervenções realizadas pelo Estado, entidades privadas ou grupos comunitários, com o objetivo de satisfazer às necessidades culturais da população e promover o desenvolvimento de suas representações simbólicas”. Isso implica dizer que a ideia de uma política cultural vai além de questões estritamente administrativas, pois requer o reconhecimento das forças sociais e políticas que engendram qualquer ação do estado destinada à cultura, com o objetivo de privilegiar uma dada concepção.

Sobre esse aspecto, Bourdieu (2001) chama à atenção para o conceito de arbitrário cultural, que significa imposição, via violência simbólica, de uma cultura tida como legítima. O autor afirma que todos os sistemas simbólicos, como ciência, moral, religião e arte, são construções culturais arbitrárias, na medida em que eles jamais podem, completamente, “ser deduzidos de nenhum princípio universal, físico, biológico, ou espiritual, não estando unidos por nenhuma espécie de relação interna à natureza das coisas ou a uma natureza humana” (BOURDIEU, 2001, p.74).

O autor entende que não há, nas peculiaridades de uma cultura, nada intrínseco que possa garantir sua superioridade em relação a outras. Nesse aspecto, reside sua arbitrariedade. Além do aspecto da arbitrariedade, ele enuncia que os sistemas simbólicos precisam dissimular esse caráter arbitrário para impor sua legitimidade. Assim, o caráter arbitrário dos sistemas simbólicos, em Bourdieu, não se mostra aleatório, pois, “para que a dominação simbólica funcione, é necessário que os dominados tenham incorporado às estruturas segundo as quais os dominantes os apreendem” (BOURDIEU, 2002, p 231). Nesse sentido, a submissão não é entendida como um ato de consentimento, mas resultado de uma violência simbólica.

Com isso Bourdieu assevera, também, que os sistemas simbólicos do qual faz parte o arbitrário cultural são considerados dominantes ou legítimos, por serem construídos e operados pelos grupos que conseguiram se colocar em posição dominante numa dada configuração social. Então, uma dada cultura torna-se dominante porque é a cultura dos grupos dominantes, e não, porque carrega em si algum elemento que a torne superior, ou seja, não há nenhum elemento objetivo que diga que uma cultura é superior às outras.

Bourdieu completa dizendo que todas as vezes que o arbitrário de uma cultura é denunciado e deslegitimado por algum grupo, ocorre uma substituição. Quer dizer, toda a crítica eficaz que se dirige contra um arbitrário cultural pressupõe outro arbitrário que o substitua, logo, a denúncia de um arbitrário implica sua substituição por outro que está sendo reivindicado.

Diante do conceito de arbitrário cultural (BOURDIEU, 2001), é necessário, como afirma Rubim (2007), pensar sobre as políticas culturais a partir de um modelo teórico-analítico que contemple mais do que uma definição operativa de política cultural, mas, para isso, é “fundamental constatar que toda política cultural traz embutida, de modo explícito ou não, uma concepção a ser privilegiada de cultura” (RUBIM, 2007, p.149), ou seja, um arbitrário cultural. Logo, quando uma política cultural privilegia certa cultura em detrimento de outras, mantém uma relação estreita com as formas de dominação inerentes à sociedade capitalista que procura, por meio das representações simbólicas, reafirmar seus mecanismos de hierarquização e distinção social.

No caso brasileiro, tratar de questões relacionadas à cultura e à arte nos imputa compreender que “existe uma história da identidade e da cultura brasileira que corresponde aos interesses dos diferentes grupos sociais na sua relação com o Estado” (ORTIZ, 2006). Rubim (2007), baseado no conceito de política cultural definido por Canclini<sup>12</sup> (2005), argumenta que não se pode pensar a inauguração das políticas culturais nacionais nos períodos anteriores, como o Brasil Colônia, o Segundo Império ou, muito menos, na chamada República Velha (1889-1930), como defendeu o escritor amazônico, Márcio de Souza, por não se ter constituído intervenções conjuntas e sistemáticas e atores

---

12 CANCLINI (2005, p.78).

coletivos e metas, com o objetivo de, efetivamente, institucionalizar-se uma política cultural.

Segundo o autor, a partir da “Revolução” de 30, organizou-se um pacto social de compromisso entre os novos atores e as velhas elites agrárias, no qual inovação e conservação lutam sem embates radicais (RUBIM, 2007, p.103). Nesse período, o Brasil vivenciava uma mudança social e econômica, com a decadência das oligarquias, a crescente industrialização, o surgimento das classes médias urbanas e o modernismo cultural, que impulsionaram o discurso político-ideológico de modernização do país, no qual o embate entre o nacional e o regional, a inovação e a tradição permearam todo o pensamento intelectual brasileiro durante o Século XX (OLIVEN, 2000) e fundamentaram as ações destinadas à constituição do que se entende por cultura brasileira.

### 3.1 O PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DO PAÍS: O CONFRONTO ENTRE O NACIONAL E O REGIONAL

Como já anunciado, o Brasil enfrentava, nas primeiras décadas do Século XX, um complexo processo em que se entrecruzavam dinâmicas diferentes: de um lado, a tradição colonialista, oligárquica do desenvolvimento desigual das regiões, que lutava para permanecer no poder, e de outro, a expansão dos centros urbanos e da industrialização e o crescimento do proletariado e do empresariado, que impulsionava mudanças culturais que expressassem os anseios das transformações trazidas pela modernidade.

Os diversos acontecimentos que estavam ocorrendo, desde a República Velha, evidenciaram o contexto de disputas em torno da organização da sociedade e do Estado brasileiro, a partir do ideário nacional, e indicavam o rompimento do pacto oligárquico existente.

Nesse aspecto, a defesa de um governo centralizado aparece como a única solução para atender às várias frações da classe dominante que queriam permanecer no jogo político e fazer parte da divisão do lucro econômico, gestando-se ali o projeto social acerca do papel do Estado na integração e no desenvolvimento do país (FIORI, 2003).

No início do Século XX, com a eminência de um processo de modernização, os artistas e os intelectuais se indagava sobre o que deveria ser a cultura brasileira, aquela que pudesse dialogar com a tradição e a modernidade, o popular e o erudito, acompanhando as mudanças sociais e políticas do início do século.

O esforço para responder a essa questão fertilizou o movimento modernista de 1922 que, com toda a sua complexidade e diferenciação ideológica, representou um divisor de águas nesse processo, pois produziu imagens e reflexões acerca de uma concepção de cultura brasileira, pautada na ideia de nacionalidade que, apesar de seus contrastes, serviu como elemento unificador das diferenças postas no campo cultural.

O exemplo mais emblemático desse movimento foi a Semana de Arte Moderna, realizada em São Paulo, no ano de 1922, embora tenha começado antes e se proliferado pela década de 1930 e não tenha ficado restrito a São Paulo. Como se pode verificar, com a Exposição Universal do Rio de Janeiro, também em 1922, na literatura mineira, com Carlos Drummond de Andrade, a criação da Academia dos Rebeldes (1929), na Bahia, ou o Grupo dos Independentes (1933) em Recife.

O grupo de modernistas, no "Manifesto pau-brasil" (1924), liderado por Oswald de Andrade, propunha uma síntese capaz de unir o "lado doutor" da nossa cultura ao lado popular. No "Manifesto antropofágico" (1928), sugeria um projeto de reconstrução da cultura nacional que, metaforicamente, deveria devorar e absorver de maneira crítica as influências do exterior, como ficou imagetivamente representado no quadro de Tarsila do Amaral, intitulado "Abaporu"(1928).

Por sua vez, o grupo dos verde-amarelos, assim intitulados, propunha um "retorno ao passado", considerado como o depositário das nossas verdadeiras tradições. O popular era visto, segundo sua índole pacífica, como a alma da nacionalidade, a ser guiado pelas elites político-intelectuais do país. Assim, o Manifesto "Nhengaçu verde-amarelo" (1929) defendia as fronteiras nacionais contra as influências culturais estrangeiras, ideias que foram incorporadas pelo regime autoritário do Estado Novo (1937-1945) e, depois, por outros movimentos em todo o país.

Com esses eventos, percebem-se um movimento de autonomização relativa e a constituição de um campo cultural pautado na égide de um cânone modernista que irá se alinhar com os ensaístas dos anos de 1930, conhecidos como "interpretes do Brasil". Eles

se dedicaram a identificar os problemas do país como forma de forjar um pensamento sobre a sociedade brasileira por meio do ideário nacional. Nesse sentido, a modernização no Brasil, como projeto ideológico, coincide com a formação de uma intelectualidade modernista, voltada para as questões do país e para a construção de uma sociedade moderna no Brasil (ARRUDA, 2004; ROCHA, 2011).

Se, no início, os modernistas paulistas, segundo Couto (2006, p.2), pretendiam libertar a arte e a literatura brasileiras das tradições acadêmicas, incorporando algumas das experiências da vanguarda europeia, depois, o grupo passou a trabalhar as novas diretrizes estéticas vinculadas à valorização de temas nacionais em sentido antropofágico, de afirmação de nossos traços culturais, e no resgate de nosso verdadeiro passado.

Nesse sentido, a partir da segunda fase do modernismo, o ataque ao tradicionalismo foi substituído pela ênfase na elaboração de uma cultura nacional, ocorrendo uma redescoberta do Brasil. Assim, lançaram-se em uma pesquisa sistemática da brasilidade a partir da qual artistas, músicos e escritores, para construir a tal almejada identidade cultural, transformaram lendas indígenas, temas folclóricos, as festas e tradições populares em fontes privilegiadas de inspiração do artista “culto” (COUTO, 2006).

Ainda segundo Couto (2006, p.5), enquanto os pintores modernos tentavam explorar “a cor local” da paisagem brasileira e as peculiaridades dos costumes nacionais, os escritores incorporavam a linguagem familiar e cotidiana do cidadão comum expressa no “romance social”. Nesse contexto moderno, em busca de uma “realidade brasileira”, Gilberto Freyre lançou, em 1926, o Manifesto Regionalista<sup>13</sup> em Recife, a capital mais desenvolvida no Nordeste, e propôs, ao contrario dos modernistas paulistas, que a questão regional, em particular, o Nordeste, fosse considerada a fonte autêntica da cultura brasileira.

Os regionalistas, liderados por Gilberto Freyre, desenvolveram basicamente dois temas interligados: a defesa da região como unidade de organização nacional e a conservação dos valores regionais e tradicionais do Brasil em geral, e do Nordeste, em particular (OLIVEN, 2000, 2001). Para o sociólogo pernambucano, era preciso descer à

---

13 O regionalismo será tratado novamente, de forma mais aprofundada, em um tópico deste capítulo dedicado à “invenção do Nordeste” e às concepções de cultura em Petrolina/PE e Juazeiro/BA.

cozinha, ao mercado, ao povo, pois lá estariam as fontes de uma cultura autêntica e brasileira.

A proposta de reorganização do país pelos regionalistas visava consolidar a sociedade brasileira formulada através de um modelo político-administrativo calcado na região enquanto elemento constitutivo da nação.

Segundo Oliven (2000, 2001), ao frisar a necessidade de uma articulação inter-regional, Freyre toca em um ponto importante e atual- como fazer para que as diferenças regionais convivam no seio da unidade nacional, em um país de dimensões continentais como o Brasil. Freyre defendia que o único modo de ser nacional, num país de dimensões como o Brasil, é ser, primeiro, regional. Já os modernistas paulistas, a partir da segunda fase do movimento, entendiam que a única maneira de ser universal é ser nacional antes.

Ao se erigir bastião da defesa do popular, que precisa ser protegido do "mau cosmopolitismo e do falso modernismo", Freyre constrói uma oposição que, em última análise, resume-se a popular e regional, que equivale a tradicional, e por isso, bom, ao passo que cosmopolitismo equivale a modernismo, logo, ruim. Contudo, segundo Ortiz (1980, p.13),

enquanto o modernismo se vincula ao avanço e à consolidação de uma burguesia urbana, Gilberto Freyre representa a dimensão de um poder aristocrático rural que se vê ameaçado. O conflito pode ser claramente descrito como a luta entre os intelectuais de uma ordem social que se faz ultrapassar pela história, e os intelectuais orgânicos de um novo tipo de sociedade que se constrói.

Nessa direção, a interpretação e a defesa de uma “cultura regional” estão no cerne da invenção do Nordeste que, segundo a tese de Albuquerque Jr. (2001), é alardeada por uma elaboração imagético-discursiva de uma elite intelectual cujo intuito foi de manter viva uma dominação ameaçada. Albuquerque (2001) reconhece, ainda, que essa invenção parte de autores, de cineastas e músicos diferentes, cuja produção é elaborada em momentos distintos. No entanto, todos esses autores colaboraram, cada uma a sua maneira, para formar o mito nordestino, como se cada membro dessa elite intelectual fosse atraído pela imagem-discursiva da região, ao mesmo tempo em que contribui e alimenta essa imagem.

Falar do processo de "invenção do Nordeste", em particular, em relação às cidades de Petrolina/PE e Juazeiro/BA, permite-nos traçar um percurso histórico que se inicia com as comissões e as viagens científicas que, segundo Rabelo (2014), levadas pela tônica do discurso geográfico, tinham como objetivo cartografar o Nordeste, como, por exemplo, as viagens dos médicos Belisário Pena e Artur Neiva, que, em 1912, percorreram vários estados da região para verificar as condições de vida das populações locais, produzindo as primeiras mudanças na forma de lidar com os sertanejos do país, mostrando a doença, e não, o clima e a raça, como o principal entrave para o progresso do interior do Brasil.

Essas viagens, inquestionavelmente, deram início à produção discursivo-imagética (ALBUQUERQUE JR, 2001) sobre a Região Nordeste que, em termos geográficos, foi denominada como espaço territorial durante, o Estado Novo, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir da primeira Divisão Regional do Brasil em cinco regiões: Norte, Nordeste, Leste, Sul e Centro-oeste. Com a valorização das regiões, instituída oficialmente em 1942 com essa divisão, o Estado Novo pretendia combater as oligarquias locais que dominavam os estados e buscava integrar as partes em um todo maior, para fortalecer o projeto nacionalista em busca da modernização do país.

Então, além do discurso geográfico, o Nordeste teve a contribuição, no âmbito cultural como mecanismo de positivação simbólica, do Movimento Regionalista de 1926 e da 2ª geração dos modernistas. Cabe destacar o papel dos romancistas José Lins do Rego, Raquel de Queirós, Graciliano Ramos, entre outros, que, nos anos 1930, ao descrever em tom realista sobre as condições de vida e os impasses da sociedade canavieira no litoral e da seca no sertão, iniciaram a unidade discursivo-imagética na qual o Nordeste é inventado, segundo Albuquerque Jr. (2001). Nesses romances, evidenciaram-se elementos do cangaço, messianismo, bravura, devoção, lutas entre famílias, como propriedades objetivas e subjetivas em referência ao Nordeste como tônica dessa unidade discursiva. Por causa disso, a região passou a ser caracterizada por personagens típicos, como o cangaceiro, o beato, o jagunço e o coronel, figuras de um mundo decadente e bárbaro, que resistia ao avanço da modernidade. A partir de então, o Nordeste passou a ser entendido, ao longo do tempo, como aquele espaço que,

periodicamente, é assolado pela seca como um destino inexorável, e seus “moradores”, com a aridez e a violência do lugar, sempre em situação de atraso em relação ao progresso do Sul.

Nesse aspecto, Albuquerque Jr. (2001) chama à atenção para dois principais discursos que circulam e colaboraram, segundo ele, para construir e interpretar o Nordeste. O primeiro é composto pelas obras e pelos artistas (escritores, pintores, músicos etc.), que tomaram a região como um “espaço da saudade”<sup>14</sup>, ou seja, que a enxergavam e a divulgavam como um local de passado idílico, cuja transformação a contragosto era realizada pelo “trator” da modernidade, com sua paisagem urbano-industrial. O segundo é formado por artistas que já cresceram em meio ao processo de estabelecimento da sociedade burguesa-industrial e que vivenciaram a formação da classe média no país. Esses fatores potencializaram a difusão de correntes de pensamento crítico, principalmente o marxismo, uma doutrina que foi de grande influência no ambiente artístico e intelectual e que colaborou, de forma decisiva, para a perspectiva do Nordeste como um “território da revolta”<sup>15</sup>.

Diante desse contexto, percebe-se a elaboração de dois modelos “modernos” de cultura na construção de uma identidade nacional: um; oriundo do modernismo paulista, e o outro, do regionalista. Em ambos os casos, há um enrijecimento do que é entendido como cultura, seja brasileira ou nordestina, ao tratar o elemento popular como guardião da nacionalidade e de uma autêntica tradição brasileira. De qualquer forma, a invenção dos modernistas e a dos regionalistas, em relação à cultura brasileira, delineou o modo pelo qual o projeto nacionalista foi institucionalizado, e nesse aspecto, para nosso estudo, interessa-nos como esses cânones repercutiram nas cidades de Petrolina/PE e Juazeiro/BA.

Assim, se a República Velha se caracterizou pela descentralização política e administrativa, a República Nova (pós 1985) reverteu essa tendência e acentuou uma

---

14 Em relação ao espaço de saudade, Albuquerque Jr. (2001) argumenta que esses discursos foram fortemente marcados por circunstâncias históricas que foram cruciais na trajetória política e econômica do país: o declínio da velha oligarquia rural nordestina (principalmente a açucareira) e a ascensão da nova burguesia industrial do Sudeste.

15 O território da revolta, segundo Albuquerque Jr. (2001), sob a influência do pensamento marxista, apresenta um Nordeste de pendor esquerdista, caracterizado pelos trabalhos que denunciavam a região como um espaço onde predominam a miséria e a injustiça social e também como local de reação às transformações revolucionárias da sociedade.

crescente centralização nos mais variados níveis. Esse processo precisa ser entendido como decorrente de importantes transformações que vinham sendo gestadas nas primeiras décadas do século passado, que assumiram uma dimensão mais ampla a partir da década de trinta, com a institucionalização da cultura como política nacional.

### **3.1.1 A institucionalização da cultura como política nacional: o nacional-popular e o nacional- desenvolvimentista**

Os processos sociais e culturais em curso, durante a República Velha, colocaram em marcha mudanças que afetaram o país de modo fundamental, como já referimos. Segundo Rubim (2007), foi justamente no governo de Getúlio Vargas (1934 a 1945) que se estabeleceu um pacto social entre a nova classe média, disposta a assumir um papel político administrativo central para construir uma moderna sociedade industrial urbana e uma administração pública com instituições gerenciadas por uma lógica burocrática, iniciando a construção de um Estado nacional, centralizado política e administrativamente, de caráter desenvolvimentista e com padrão hegemônico que perdurou até os anos 1980 (FIORI, 2003; BEZERRA, 2013).

No plano social, o Estado regulamentou as relações entre o capital e o trabalho e criou uma legislação trabalhista e um Ministério do Trabalho. Já no plano ideológico, em 1930, criou o Ministério da Educação e Saúde (MES), um órgão que teve papel fundamental na constituição da nacionalidade, o que deveria ser feito através da impressão de um conteúdo nacional à educação, veiculada pelas escolas, da padronização do sistema educacional e da erradicação das minorias étnicas (SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 1984). O Ministério ficou sob a chefia de Francisco Campos até 1934, quando, então, iniciou a gestão do Ministro Gustavo Capanema, que ficou no cargo até 1945. Essa gestão foi considerada como um período frutífero das políticas culturais no Brasil, tanto no que diz respeito ao volume de investimento institucional realizado no nível federal, quanto à forte articulação com os intelectuais modernistas. Essa articulação só foi possível, em parte, através do vínculo do próprio ministro com a intelectualidade mineira e com alguns dos intelectuais expoentes do primeiro momento do modernismo,

como a figura de Carlos Drummond de Andrade, seu chefe de gabinete (SCHWARTZMAN, 1984, p.79).

Para Rubim (2007), a implantação do Ministério da Educação e Saúde, e mais especificamente, a presença de Gustavo Capanema à frente desse Ministério, de 1934 até 1945, e a passagem de Mário de Andrade pelo Departamento de Cultura da Prefeitura da cidade de São Paulo (1935-1938), praticamente simultâneos, inauguraram as políticas culturais no Brasil.

No âmbito da educação e da cultura, sob a condução do ministro Gustavo Capanema, a política estatal atuou sob uma perspectiva intervencionista, lançando bases importantes de atuação em torno da ideia de uma "cultura nacionalista" (RUBIM, 2007; BEZERRA, 2013).

Couto (2006) refere que Vargas, preocupado em estabelecer a imagem de uma sociedade unificada e homogênea, utiliza a arte e a cultura como agentes de coesão social, atuando ativamente na incorporação dos preceitos modernistas em seu governo. Assim, o Estado implanta uma política de caráter nacional-popular, que visava valorizar uma brasilidade oriunda da mestiçagem do povo brasileiro, não mais identificada do ponto de vista de atraso e inferioridade<sup>16</sup>, mas da ideia de que, no Brasil, haveria uma "democracia racial", tese apresentada e difundida pelos trabalhos de Gilberto Freyre.

No Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP)<sup>17</sup>, o Estado reuniu uma equipe com solidez intelectual e artística para pensar sobre a gestão pública da cultura no país. Para isso, contou com ilustres servidores, como Carlos Drummond de Andrade, Cândido Portinari e Oscar Niemayer, entre outros (BEZERRA, 2013). Uma das experiências que caracterizam esse clima das reflexões da época e sua relação com a política cultural empreendida pelo governo federal foi a criação do anteprojeto do Serviço do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (SPHAN)<sup>18</sup>, em meados de 1930, com a colaboração de Mário de Andrade, que sistematizou uma primeira ampliação no interior

---

16 A mestiçagem do povo brasileiro era considerada pelos intelectuais do Século XIX, de influência raciológica, como algo negativo, justificativa para o atraso e a inferioridade civilizacional da nossa sociedade. Ou seja, a raça era o elemento discursivo para explicar os problemas sociais pelos quais o país não se modernizava.

17 O DASP foi um órgão criado em 1938, no Governo de Getúlio Vargas, que visava reformar a administração pública brasileira, com um caráter mais racional e burocrático.

das políticas culturais e colocou, sob o guarda-chuva da instituição, não só a preservação das “artes eruditas”, mas também as de origem “ameríndia” e “popular”, na linguagem do projeto, “e não só os bens móveis e imóveis, mas também os usos, os costumes, as lendas, as músicas” etc. (ANDRADE, 2002).

Para Rubim (2007, p.15), pode-se afirmar que as contribuições de Mário de Andrade inovam em:

1. Estabelecer uma intervenção estatal sistemática abrangendo diferentes áreas da cultura; 2. Pensar a cultura como algo “tão vital como o pão”; 3. Propor uma definição ampla de cultura que extrapola as belas artes, sem desconsiderá-las, e que abarca, dentre outras, as culturas populares; 4. Assumir o patrimônio não só como material, tangível e possuído pelas elites, mas também como algo imaterial, intangível e pertinente aos diferentes estratos da sociedade; 5. Patrocinar duas missões etnográficas às regiões amazônica e nordestina para pesquisar suas populações, deslocadas do eixo dinâmico do país e da sua jurisdição administrativa, mas possuidoras de significativos acervos culturais.

Devido à ausência de políticas que caracterizavam a história do país até então, as ideias de Mário de Andrade provocaram um grande impacto e se tornaram o marco histórico das políticas culturais brasileiras apesar das inúmeras críticas. Mário de Andrade, como um bom modernista, defendia a perspectiva de integração dinâmica do passado ao presente. Para ele, a tradição, em si, não tinha valor, a não ser que estabelecesse um elo vivo com a atualidade, e o que importava era destacar a multiplicidade étnica cultural como forma de vislumbrar o conjunto da nacionalidade.

No anteprojeto de Mário de Andrade, segundo Botelho (2007; 2008), mesmo com as críticas, houve uma primeira ampliação da ideia de cultura no âmbito das políticas culturais em nível federal, que passava a incluir, além das artes eruditas que eram legitimadas pelas classes aristocráticas, o patrimônio, as produções intelectuais e a cultura popular. Porém, como lembra Sérgio Miceli (2001), o anteprojeto foi abandonado, pois a extrema “generosidade etnográfica” andradina ia de encontro às circunstâncias de

---

18 O SPHAN se tornou uma importante instituição até o final dos anos 1960 e início da década seguinte, acolhendo inúmeros modernistas, como seu dirigente, Rodrigo de Melo Franco (1937 até 1960). Contudo, a opção por uma abordagem elitista, com forte viés classista, afastou-o da interação com as comunidades e os públicos interessados nos sítios patrimoniais preservados, o que ocasionou críticas severas (MICELI, 2001).

unidade do momento político, que demandava a construção de uma visão monolítica da identidade nacional.

Ainda segundo Miceli (1987; 2001), a política do SPHAN acabou por deixar de lado o que dizia respeito à memória dos grupos populares, da população negra e da indígena, para se reduzir à preservação do patrimônio de “pedra e cal”, de cultura branca, de estética barroca e teor monumental, sobretudo, as igrejas católicas, os fortes e os palácios do período colonial, vinculados a uma história das frações das classes dirigente no Brasil.

Embora as ideias de Mário de Andrade se voltassem para constituir uma nacionalidade, com a busca profunda pelas raízes da cultura brasileira por meio de símbolos e matrizes da cultura popular, segundo Schwartzman (1984), a gestão de Capanema vai se apoiar nos aspectos mais relacionados ao ufanismo verde e amarelo, a mitos de heróis nacionais e à tentativa de fazer do catolicismo tradicional e do culto dos símbolos e líderes da pátria a base mítica daquele projeto. Essas características eram muito recorrentes nas práticas culturais vividas pelos professores investigados.

Nesse aspecto, a Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo, foi importante por representar uma nova dinâmica entre os discursos em disputa do localismo e o cosmopolitismo (CÂNDIDO, 2006, p.117), o que caracterizaria a vida cultural brasileira.

Essa nova dinâmica apresentada por Antônio Cândido reconhece que as nossas referências culturais, a partir de elementos do “folclore” e da “cultura popular”, tornava-se a chave para a construção de um projeto político-ideológico. Dessa forma, a questão da identidade nacional marca a passagem definitiva do projeto estético do “modernismo” para o projeto ideológico, com o país ficando mais consciente das contradições de sua sociedade (LAFETÁ, 2000).

Para Couto (2006), nas artes plásticas, o critério de definição de boa arte deixa de ser relacionado ao engajamento estético vanguardista do artista e passa a ser relacionado “ao grau de nacionalismo ou de brasilidade presente na obra”, ou seja, a qualidade da obra de arte não reside mais no seu caráter de renovação formal, mas na adesão de um conteúdo nacionalista. A mesma questão foi apontada por Dimitrov (2013), em relação às artes visuais em Pernambuco, em que a questão regional tornou-se o critério que “aprisionou” a produção artística do estado.

Assim, o modernismo, cujo propósito primeiro era de romper com uma estética beletrista, “acrescentando a ela elementos da cultura popular, nos anos 1930, passou a ter, em seu horizonte, não mais a mudança do quadro cultural brasileiro para uma realidade moderna”, mas a criação da própria realidade nacional (LAFETÁ, 2000). Miceli (2001) refere que foi a partir desse ponto, da constituição nacional, que a referência modernista foi, em parte, incorporada ao projeto empreendido pelo governo Vargas, principalmente, com a articulação da máquina estatal com os intelectuais dessa geração, como vemos no seguinte trecho:

Era sem dúvida no envolvimento dos modernistas com o folclore, as artes, e particularmente com a poesia e as artes plásticas, que residia o ponto de contato entre eles e o ministério. Para o ministro, importavam os valores estéticos e a proximidade com a cultura; para os intelectuais, o Ministério da Educação abria a possibilidade de um espaço para o desenvolvimento de seu trabalho, a partir do qual supunham que poderia ser contrabandeado, por assim dizer, o conteúdo revolucionário mais amplo que acreditavam que suas obras poderiam trazer. (SCHWARTZMAN, 1984, p.81).

O “acordo” entre os modernistas e o Ministério possibilitou o estabelecimento de um projeto cultural que superasse os conflitos políticos, através da afirmação de uma imagem da identidade nacional que pudesse centralizar e reunir todas as parcelas da população brasileira em torno do regime estabelecido. Naquele momento, “a afirmação da unidade através da busca de uma possível identidade nacional junto com o controle da produção cultural aparecem como chave da política pública de cultura” (SANTANA, 2013, p.34). Assim, símbolos da cultura popular foram capturados e moldados em elementos típicos que pudessem representar não uma parte do povo, mas a totalidade que condensaria esse “Ser nacional”.

Assim, para empreender o projeto nacionalista, o governo Vargas criou espaços, físicos e simbólicos<sup>19</sup>, para estruturar uma política pública de cultura que valorizasse o caráter mestiço do povo brasileiro como símbolo de brasilidade (BARBALHO, 2007). Esse caráter intervencionista da gestão de Vargas/Capanema, segundo Rubim (2007),

---

19 A quantidade de instituições criadas, em sua maioria, já no período ditatorial, como a Superintendência de Educação Musical e Artística (1936); o Instituto Nacional de Cinema Educativo (1936); o Serviço de Radiodifusão Educativa (1936); o Serviço Nacional de Teatro (1937), o Instituto Nacional do Livro (1937), o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937) e o Conselho Nacional de Cultura (1938).

criou outra tradição no país: a relação entre governos autoritários e políticas culturais, que marcou, de modo substantivo e problemático, a história brasileira.

Para o autor, na gestão Vargas, foi a primeira vez em que o Estado nacional realizou um conjunto de intervenções na área da cultura, articulando uma atuação negativa de opressão, repressão e censura<sup>20</sup>, como é praxe em governos ditatoriais com outras afirmativas através de formulações, práticas, legislações e novas organizações da cultura. Segundo Rubim (2007), isso ocasionou uma oscilação entre períodos de desenvolvimento e populismo com outros de autoritarismo e repressão e gerou conflitos e contradições.

Cabe destacar, no campo educacional, mais especificamente, no que se refere ao ensino de Arte, o modernismo cultural impulsionado por Anita Mafaltti e Mário de Andrade, que introduziu os princípios da livre-expressão na educação de crianças e jovens (BARBOSA, 2002). Juntamente com o movimento, conhecido pelo nome de “Escola Nova”, liderado por Anísio Teixeira e Nereu Sampaio, defendia a integração da Arte ao currículo escolar, porém, diferente dos liberais do final do Século XIX, que tinham como objetivo ensinar os aspectos técnicos do desenho para se preparar para o trabalho. A ‘Escola Nova’, apoiada na filosofia pragmática de Jonh Dewey, defendia a ideia da Arte como um instrumento mobilizador da capacidade de criar, ligando imaginação e inteligência (BARBOSA, 2007).

A partir dessa perspectiva modernista de ensino de Arte, consolida-se como prática pedagógica “a livre expressão” (BARBOSA, 2002; COUTINHO, 2011), que repercutiu no Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil (MEA), criado em 1948, influenciado pelos estudos de Herbert Read, especialmente da sua obra “Educação Através da Arte” (READ, 1982), e Viktor Lowenfeld, através de sua obra “Desenvolvimento da Capacidade Criadora” (LOWENFELD, 1977), que traduziam o pensamento pedagógico do MEA.

O movimento popularizou uma educação que procurava valorizar a arte da criança, com uma concepção de ensino baseada no desenvolvimento da livre expressão e da liberdade criadora (BARBOSA, 2007), embora essa prática estivesse fora do sistema regular de ensino e restrita às escolas pertencentes ao movimento. Esse movimento se

---

20 O poderoso Departamento de Informação e Propaganda (DIP) é uma instituição singular nessa política cultural, que visa, simultaneamente, reprimir e cooptar o meio cultural.

organizou, prioritariamente, fora da educação escolar oficial. Seu propósito era de repensar uma ação educativa criadora, ativa e centrada no aluno, que inovasse nas metodologias aplicadas ao ensino da Arte (FUSARI e FERRAZ, 2001).

Ao valorizar a arte como expressão e liberação emocional no desenvolvimento da originalidade vanguardista e da criatividade, percebemos, claramente, um distanciamento das questões teóricas, contextuais e estéticas, intrínsecas à produção artística, referendando uma concepção naturalista/essencialista de cultura, uma vez que a expressão é interpretada, em seu aspecto subjetivo, referente a um dom.

Com o fim do Estado Novo, de 1945 a 1964, ocorreram algumas ações que foram pontuais nas políticas culturais, porém substanciais para intensificar a questão nacional, por meio de intensos debates acerca da representação do “povo brasileiro” (RIDENTI, 2005). Nesse período, a expansão das universidades públicas nacionais, a Campanha de Defesa do Folclore e a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) convergiram para reconfigurar o conceito de cultura, numa perspectiva estritamente folclorista.

No âmbito do ISEB, toma corpo a interpretação do popular sob o aspecto folclorista, o que irá influenciar, de forma decisiva, outras gerações, como os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC), instalados no Rio de Janeiro (1961) e em outras cidades, ou o Movimento de Cultura Popular (MCP), desencadeado na cidade de Recife (1960) e, depois, no estado de Pernambuco (1963), pelos governos municipal e estadual de Miguel Arraes, com a notável figura de Paulo Freire, com seu método pedagógico que conjuga educação e cultura (SCHELLING, 1991).

Ressalte-se, entretanto, que a avaliação da atuação dos CPCs e a chamada cultura nacional-popular foram consideradas muito polêmicas e controversas (ORTIZ, 1986; COUTINHO, 2000), tendo em vista que o entendimento sobre cultura popular, interpretada no âmbito do ISEB que, até então, aparecia em uma chave folclorista, passou a ser reinterpretado em sua face mais engajada, a partir de uma leitura “esquerdista” de influência marxista. Nesse aspecto, a arte tinha um cunho político, com o objetivo de desenvolver o senso interpretativo e crítico.

Segundo a interpretação esquerdista, a situação de colonizado de que provinha o Brasil gerou uma ausência de consciência crítica, uma situação de “alienação”, fruto de uma situação de dependência, o que justifica a necessidade de uma vanguarda para ajudar a produzir uma autêntica cultura nacional do povo e para o povo. A ideia de vanguarda, nesse sentido, é vista como desenvolvimento econômico que gera desenvolvimento cultural. Diante desse contexto, a situação dependente em que se encontrava o Brasil só poderia ser revertida através de uma agenda desenvolvimentista, que partiria de uma identidade verdadeiramente nacional, de uma nova cultura.

Assim, transformação social, nesse contexto, significava desenvolvimento, e a questão que aparecia no horizonte era do estabelecimento de uma cultura “autêntica”, nacional, lugar onde se daria a tomada de consciência do “povo brasileiro” e se travaria a luta política capaz de suplantear a situação colonial dependente. Como coloca Ortiz (2006), ali não estava em questão uma utopia revolucionária, pois a realização de um “Ser Nacional” era certa, através de um processo de modernização, que a burguesia progressista seria responsável por comandar.

Em oposição às interpretações que aliavam cultura popular à tradição, ela se definia a partir da ideia de transformação, ou seja, a cultura só poderia ser caracterizada como popular se fosse revolucionária. Para os CPCs os intelectuais, seriam aqueles que teriam como função ser a “vanguarda iluminada” que produziria e levaria à população uma cultura verdadeiramente popular e nacional, tendo em vista superar a “cultura alienada” das classes dominantes absorvida pelas classes dominadas.

Para Ortiz (2005), a visão do CPC sobre o povo e sua cultura revela um caráter arbitrário, porquanto caberia ao intelectual promover a mediação entre a cultura e as massas, falar sobre o povo, ao povo e pelo povo que, como agente da trama de produção artística e política, ficaria ausente, reduzido a uma dimensão abstrata.

Dito isso, é esse o contexto em que surgiu o que Marcelo Ridenti chama de “estrutura de sentimento romântico-revolucionária”, especialmente no período do governo João Goulart, quando uma série de artistas e intelectuais acreditava estar no auge da revolução brasileira em curso, uma expectativa que se rompeu com o golpe militar de 1964 (RIDENTI, 2005).

Segundo o Ridenti (2005), os CPCs, o Cinema Novo, o Teatro Arena e as canções engajadas de Carlos Lyra são exemplos do início dessa “estrutura de sentimento” que percorreria toda a década de 1960 e que, a partir de 1964, ainda podemos encontrar nas canções de Geraldo Vandré, Edu Lobo, entre outros.

Para Ridenti (2005), as produções da época seriam caracterizadas por um sentimento romântico de crítica à modernidade com olhos para o passado, mas que teriam uma característica utópica fortalecida. Nesse sentido, essa lembrança do passado serviria como instrumento para construir o futuro. Esse “passado” toma forma na busca de uma cultura popular “autêntica”, capaz de construir uma nova nação (SANTANA, 2013, p.31).

Esse olhar para o “povo” em busca de imagens para a construção nacional, que ditou o surgimento de instituições especializadas na atuação sobre a cultura desde a Era Vargas e que foi reinterpretado na década de 1960, tomou um novo corpo depois do Golpe Militar de 1964. Com o regime militar, houve uma transição da passagem da predominância de circuito cultural escolar-universitário para um dominado por uma dinâmica de cultura midiaticizada (RUBIM & RUBIM, 2004).

Depois do golpe, na contramão da retórica revolucionária, alguns intelectuais que apoiavam o regime, instalados no recém-instituído Conselho Federal de Cultura/CFC (1966), demonstraram sua preocupação com a penetração da mídia e seu impacto sobre as culturas regionais e populares, concebidas por eles em perspectiva conservadora (ORTIZ, 1986).

Segundo esses intelectuais, como Edison Carneiro e Renato Almeida<sup>21</sup>, era preciso impedir a descaracterização da cultura nacional, que ameaçava a segurança nacional e, para isso, era fundamental reconstruir uma memória nacional que valorizasse os heróis do passado e os elementos folclóricos, como símbolos privilegiados de uma nacionalidade autêntica.

A ênfase na memória nacional passou a ser a principal tática para inserir esses intelectuais no aparelho estatal e orientar as ações do CFC, uma vez que era também interesse do regime estabelecer suas diretrizes no campo da cultura. Dessa forma, as políticas culturais empreendidas pelo CFC visaram, nesse período, reorganizar a

21 Renato Almeida, folclorista e musicólogo baiano radicado no Rio de Janeiro e líder Movimento Folclórico Brasileiro; Edison Carneiro, parceiro de Renato Almeida e um dos mais importantes membros do movimento folclórico e segundo diretor da Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro (CDFB), exonerado pelo regime militar em 1964, por ser considerado militante comunista.

“memória nacional”, com a preservação do patrimônio, de atos e personagens que, efetivamente, pudessem ilustrar o passado que correspondesse à “potencialidade de nosso país” e ao desenvolvimento em curso.

Essa associação entre “memória” e “desenvolvimento nacional”, feita por meio da institucionalização da cultura, encontrou, na questão da mestiçagem e no valor das três raças, uma de suas principais diretrizes, especialmente, devido à atuação de Gilberto Freyre no CFC e no tipo de interpretação da “cultura brasileira” posta por ele, como dito no início deste capítulo.

Com a presença de Freyre no CFC, o caráter mestiço foi associado à ideia do regional como parte integrante da cultura nacional. Assim, o discurso do regionalismo foi retomado, agora a partir de uma visão de pluralidade cultural que garantiu o substrato constitutivo de nossa cultura. Entre os membros do CFC, não havia contradição entre a “cultura nacional” e a “cultura regional”. As possíveis tensões existentes entre o nacional e o regional eram eliminadas porque a cultura nacional só podia ser definida a partir de seus aspectos regionais, e “(...) esse regionalismo não era desintegrador, mas orgânico” (FREYRE, 1960, p.14).

Analisando esse contexto, Soares (2010, 2011) afirma que o regionalismo nordestino, ao valorizar a tradição popular, o folclore e a língua, em nome da pureza cultural ameaçada pela presença de elementos estrangeiros à nossa cultura, carregava o fundamento necessário aos grupos nacionalistas e ufanistas que atravessaram os movimentos culturais do período militar. Além disso, no discurso de ambos, prevalece uma visão otimista sobre o Brasil: um país continental, ordeiro e harmônico. A ideia do regionalismo, como expressão da unidade cultural, possibilita uma leitura atemporal das práticas culturais populares, vistas como autênticas e representativas da cultura nacional e local.

É importante destacar também que, segundo Soares (2011, p.13), “nesse período, surgem como uma das ações das políticas culturais a valorização do turismo a partir da realização de eventos”. No campo do folclore, esses eventos já ocorriam, contudo, em 1965, o estado deu a chancela a esses eventos, quando o presidente Castelo Branco oficializou, por meio do Decreto 56.747, o dia 22 de agosto como o dia nacional do

folclore e determinou que, nessa data, fossem realizados, em todo o território nacional, festejos e comemorações (SOARES, 2011).

Além do respaldo estatal, outras ações foram elaboradas para manter a visão em defesa do folclore associada às noções de tradição e autenticidade. Nesse caso, os eventos foram a porta de entrada para que o folclore pudesse inserir-se nas políticas culturais implementadas pelo Estado na forma de elemento turístico, notadamente por sua feição cultural, como os folguedos, as festas tradicionais, o São João e tantas outras.

Sobre a associação entre folclore e turismo, Soares (2011, p.15) comenta que o Programa Nacional de Turismo e Folclore, um documento elaborado em parceria com a Embratur, na Reunião Oficial de Turismo, que aconteceu em junho de 1972 em Brasília, o folclore apareceu como elemento de atrativo turístico, sobretudo, através dos folguedos e dos objetos de artesanato. Segundo esse documento, os folguedos, como a congada, o bumba e o maracatu, deveriam apresentar-se de forma legítima, como se praticava tradicionalmente. Já sobre o artesanato, o fundamental seria procurar os artistas mais fiéis que, através de seu trabalho, mostrassem “a expressão mais autêntica do gênio popular”. Nesse contexto, o importante era preservar a autenticidade do produto e preparar os elementos de uma propaganda eficiente, através de festivais e feiras de artesanato.

Tais características ainda são muito frequentes nas políticas culturais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE. Em 2015, Petrolina/PE sediou a Feira Internacional de Artesanato e Decoração (FEINCARTES); em 2006; criou o Centro de Artesanato Celestino Gomes e apoiou a manutenção da Casa do Artesão Mestre Quincas e o Ateliê Ana das Carrancas, uma artesã descoberta pelos técnicos em turismo da EMPETUR em 1970.

Com efeito, a mercantilização foi apenas uma das frentes em que o folclore atuou no contexto dos anos 1960 e 1970 no Brasil, para que o produto folclórico fosse mais apreciável e, portanto, lucrativo para o mercado do turismo. Além do seu valor mercantil, o folclore também atuou com função pedagógica, amplamente requisitada pelos governos militares, principalmente pela associação entre folclore e civismo. Nesse sentido, o regionalismo associado ao nacionalismo sob a vertente folclorista se manteve presente no ideário político e intelectual brasileiro até o final da década de 1970.

Maia (2007, p.6) assevera que o governo militar elaborou um “sistema de representações”, com o objetivo de caracterizar a nação, a partir de ideias-força como cultura, memória e identidade. Esse sistema de representações só foi possível graças a grupos intelectuais, que, apesar de diferentes, compartilhavam o discurso otimista ultraconservador e atuavam em três setores-chaves na elaboração de um discurso oficial sobre a nação, seja por meio da propaganda política, das políticas culturais e da educação.

No âmbito da educação, em relação ao ensino de arte, a Lei nº. 4.024/61 materializou uma política educacional em que a arte era entendida como um conjunto de práticas artísticas ou úteis, voltadas para trabalhos manuais destinadas ao Ensino Médio e visto muito mais como atividade complementar, sem mencionar outros níveis de ensino nem a formação docente (CORRÊA, 2007). No entanto, com o regime militar, a defesa por uma educação fundamentada no tecnicismo se intensificou e redimensionou a estrutura do ensino por meio da Lei 5. 692/71, cujo texto determina que o ensino de Arte seria obrigatório nos currículos escolares, com a denominação de Educação Artística. Sobre esse aspecto, Ormezzano (2007, p.23) argumenta:

Em 1964, sob o regime da ditadura militar, a escola tecnicista centrou-se no sistema técnico administrador de organização de aula e na utilização de recursos tecnológicos. O objetivo básico é saber fazer, realizando atividades programadas. Os conteúdos sustentavam-se nos livros didáticos e no treino do corpo para controle do comportamento e da disciplina. A metodologia utilizada sugeria a modernização pelo uso de materiais diversificados e pouca teoria. Pintura e desenhos extraídos do livro didático foram a herança deixada por essa época, que vigora até hoje nas escolas, em forma de cópias reprográficas. Também se escolhiam músicas enfatizando o patriotismo, ao passo que a dança e o teatro foram pouco expressivos, porque incitariam à indisciplina. A avaliação era realizada, sobretudo, na forma de prova objetiva ou de múltipla escolha.

Podemos inferir que, com essa concepção de educação que permeia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71, que institui a Educação Artística no currículo escolar, incorporando atividades artísticas, com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos, suas características passam a compor um currículo que propunha valorização da tecnicidade e profissionalização em detrimento da cultura humanística e científica, predominante nos anos anteriores (FUSARI e FERRAZ, 2001).

Assim, a LDB 5.692/71 expressou a consolidação da pedagogia tecnicista, cujo objetivo era de preparar indivíduos mais “competentes” e produtivos conforme a solicitação do mercado de trabalho, que ia se consolidando no país. Também servia com propósitos cívicos, ao propagar o sentimento patriótico por meio da associação das atividades artísticas às festividades e à comemoração de datas cívicas, folclóricas e típicas da região, incorporando à dança, ao teatro, à música e ao canto (SILVA e OLIVEIRA, 2009), logo, referendava a ideia de arte como recreação atrelada ao resgate e à preservação cultural, como, por exemplo, as comemorações do Dia do Índio, as festas juninas, a Independência do Brasil, o Dia do Folclore, entre outros.

A interpretação da livre-expressão no Regime Militar pela nova lei associando a arte à comemorações e às festividades do calendário escolar, comprometido com a visão político-ideológica de valorização do folclore e de uma cultura popular contribuíram para destituir a arte como conhecimento e apartada da realidade do povo. Tal contexto favoreceu o aprofundamento da cisão entre a arte popular e a arte erudita, pois, com a justificativa de proteger “o povo”, em sua essência, como “Ser nacional”, negou-lhe o que lhe é de direito - o acesso aos bens simbólicos de sua sociedade - e ampliou sua visão de mundo. Com isso, agravaram-se as desigualdades sociais, por meio das desigualdades culturais, e se garantiu a manutenção dos mecanismos de dominação.

No fim da década de 1970, houve um movimento de oposição à ditadura de vários segmentos, no campo cultural. Os secretários estaduais e alguns setores artísticos e intelectuais reivindicavam a criação de Ministério destinado à cultura, algo que vinha sendo articulado por Aloísio Magalhães, mas que fora interrompido com sua morte (BOTELHO, 2007). Com a luta pela redemocratização do país e com o processo de “abertura” política, que marcaram o fim do ciclo militar e culminaram na Nova República, velhas questões começaram a vir à tona novamente.

Nesse ínterim, ocorreram importantes mudanças nas políticas sociais, como o pacto federativo, que priorizou o município como campo de implantação e espaço das deliberações democráticas. Foram criadas diversas políticas nas áreas de saúde, educação e assistência social e observou-se uma gradativa participação da sociedade civil nas políticas públicas, conduzida pelo ativismo dos movimentos sociais na década de 1980.

Vale destacar, entre esses movimentos em prol da democratização do ensino, o Movimento de Arte-educação, desencadeado em 1980, que intensificou os debates sobre o pensamento pedagógico do ensino de arte que, até então, era pautado em práticas polivalentes, descontextualizadas, com ênfase nas festividades folclóricas ou cívicas postas pelo regime militar. No centro desse movimento, situa-se a Abordagem Triangular (nota), uma perspectiva educacional elaborada por Ana Mae Barbosa, no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, sob as influências norte-americana e inglesa. A arte-educadora desenvolveu uma proposta metodológica pautada em três eixos: apreciar, contextualizar e fazer arte, que passou a ser popularizada em eventos educacionais, livros, palestras e nas pesquisas acadêmicas.

De qualquer modo, tanto o movimento quanto a abordagem contribuíram para o reposicionamento da arte como conhecimento, atrelado não mais à simples expressão, mas a processos cognitivos e culturais, a partir do destaque da imagem como campo de estudo. Com isso, fortaleceu a defesa do seu ensino na Educação Básica, posto como componente curricular obrigatório pela LDB 9.394/96.

No tocante às reivindicações oriundas dos movimentos sociais, impactaram e impuseram novos rumos para o campo das políticas públicas de cultura do país depois de 1980. De um lado, o esvaziamento de recursos públicos para a área, de outro, a existência de uma contínua transferência do setor público para o setor privado a partir da responsabilidade de incentivo à produção cultural nacional. Essa situação poderá ser verificada ao longo período de transição e construção da democracia (1985-1993), que compreendeu os governos José Sarney (1985-1989), Collor de Melo (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994), até a chegada do governo de Fernando Henrique Cardoso, quando se estabeleceu uma visão neoliberal e, posteriormente, uma nova agenda para a cultura no Século XXI com os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Ressalte-se, contudo, que nosso interesse não é de aprofundar essas questões neste trabalho, mas de enfatizar que as demandas de reconfiguração da cultura produzidas, na contemporaneidade, ainda reverberam uma herança conservadora de cultura com outra roupagem, e produzem mecanismos para manter a hierarquização social, especialmente, quando tratamos das localidades em que desenvolvemos a pesquisa, o que abordaremos no tópico a seguir.

### 3.2 CULTURA E ARTE EM PETROLINA/PE E JUAZEIRO/BA NAS TRAMAS DO REGIONALISMO

Para pensarmos a cultura e a arte a partir da tradição regionalista-nordestina, tomaremos de empréstimo a definição de Durval Muniz de Albuquerque Jr., que discute sobre o Nordeste como uma invenção imagético-discursiva (ALBURQUERQUE JR., 2001) para saber de que modo as cidades de Petrolina/PE e Juazeiro/BA se constituíram através dessa tradição em sua produção artístico-cultural.

Para Durval (2001), o arquivo de imagens e enunciados sobre o Nordeste, a partir de suas narrativas desde a Era Vargas, cristalizou e descristalizou “verdades” e “representações” sobre esse espaço que se iniciou por meio da Literatura, uma síntese de funções sacralizadoras e dessacralizadoras (BERND, 2003), que estava no âmago dos discursos de modernização do país no Século XX. Com isso, o antagonismo nacional-regional acarretou o estabelecimento de um embate entre tradição e modernidade, que rapidamente se propagou do plano cultural para o político, como discutido no início deste capítulo. Assim, o projeto nacionalista do Estado Novo, baseado na região e na valorização das diferenças geoeconômicas e socioculturais, fomentou a origem da representação dos tipos regionais como marca cultural, como a popularização de imagens como o seringueiro, a baiana, o vaqueiro do Nordeste e dos Pampas, o jangadeiro, conforme desenhos realizados pelo artista peruano, Percy Lau, para a Coletânea da Revista Brasileira de Geografia/IBGE (1966).



**Figura 1** – Seringueiros.

**Fonte:** Desenhos de Percy Lau para tipos e aspectos do Brasil. Coletânea da Revista Brasileira de Geografia. Fonte: IBGE – Conselho Nacional de Geografia. 8ª edição. Rio de Janeiro, 1966.



**Figura 2** – Negras baianas.

**Fonte:** Desenhos de Percy Lau para tipos e aspectos do Brasil. Coletânea da Revista Brasileira de Geografia. Fonte: IBGE – Conselho Nacional de Geografia. 8ª edição. Rio de Janeiro, 1966.

No tocante à delimitação do conceito de região, Bourdieu (1989, p.108) afirma que a autoridade científica dos geógrafos, ao estabelecer o princípio da “di-visão”, legítima do mundo social, como categorias regionais ou nacionais, traçando fronteiras e

classificações apoiadas em uma propriedade “natural”, materializa o produto de uma luta simbólica que impõe, arbitrariamente, certas características em detrimento de outras. Segundo o autor, os instrumentos de conhecimento são fundamentados em uma dada realidade que, como representação, depende tão profundamente do conhecimento e do reconhecimento. Sobre esse aspecto, Bourdieu (1989, p.116) argumenta:

O discurso regionalista é um discurso performativo, que tem em vista impor como legítima uma nova definição das fronteiras e dar a conhecer e fazer reconhecer a região assim delimitada- e, como tal, desconhecida- contra a definição dominante, portanto, reconhecida e legítima, que a ignora.

O que Bourdieu (1989, p 112) nos coloca a pensar é que as classificações sobre o que se define por região, em particular, sobre o Nordeste, em relação às demais realidades do país, estão subordinadas a funções práticas e orientadas para a produção de efeitos sociais. Um deles é a construção de uma identidade forjada na origem por meio do lugar, como foi possível verificar nos desenhos de Percy Lau ou nas fotografias de Marcel Gautherot.



**Figura 3** –Pescadores - Ilha Mexiana, 1943.  
**Fonte:** Marcel Gautherot– Acervo Instituto Moreira Sales

Bourdieu afirma, ainda, que os mecanismos de posituação simbólica de áreas periféricas, tais como os realizados por Gilberto Freyre, no Movimento Regionalista

sobre as peculiaridades nordestinas, expressam que a reivindicação regionalista é uma resposta à inferiorização que produz a ideia de “região” como “província”. Ou seja, se o “centro” atribui valor de “província” a uma região afastada simbólica e socialmente dele, o movimento regionalista respondeu à inferiorização tentando positivá-la<sup>22</sup>.

No campo cultural, mais especificamente, de Juazeiro/BA e Petrolina/PE percebemos uma grande influência dos movimentos artísticos-culturais que ocorriam, sobretudo, nas capitais dos Estados, a saber, Recife e Salvador de modo gradativo, mas substancial.

No lado Pernambucano, no início da década de 1920 o Movimento Tradicionalista de Recife e a produção sociológica/antropológica de Gilberto Freyre, principal articulador intelectual que na época fortalece em suas obras uma ideia da região permeada de lirismo e saudade, valorizando a tradição, o passado rural e pré-capitalista como fatores positivos, em detrimento ao avanço da modernidade, vista como negativa.

De início, essas ideias circulavam de forma limitada para as elites artístico-intelectuais e políticas que, aos poucos, passaram a funcionar como referência para as produções culturais em todo o Nordeste, como a literatura, a pintura e o cinema.

Quanto às Artes Visuais, Dimitrov (2013), em sua tese, tenta compreender como elas foram agenciadas na criação de imagens capazes de produzir certa identidade pernambucana baseada na “cultura popular”, no “folclore”, em “elementos regionais” e no “telúrico”. Para isso, o autor analisa as trajetórias individuais e coletivas de artistas, que gravitavam em torno do projeto de arte com características próprias que traduzissem as peculiaridades do povo pernambucano e suas tradições sob o olhar regionalista. Assim, em suas diversas versões, o regionalismo tornou-se uma convenção a partir da qual os agentes do mundo artístico mensuravam seu desempenho e o de seus pares, com base no grau de autenticidade e de pertinência que a obra e/ou o artista estabelecia com a região, como ocorrera com os modernistas paulistas.

Artistas da Escola de Belas Artes de Pernambuco, como Murillo La Greca (1897-1988), o Grupo dos Independentes, surgido em 1933, com Manoel Bandeira (1900-1964), além de Cícero Dias, Lula Cardoso Ayres, os irmãos Fédora (1889-1975), Vicente do

<sup>22</sup> Diz Bourdieu em seu ensaio: “é porque existe como unidade negativamente definida pela dominação simbólica e econômica que alguns dos que nela participam podem ser levados a lutar [...] para alterarem a sua definição, para inverterem o sentido e o valor das características estigmatizadas [...]”. (BOURDIEU, 1989, pp.126-127).

Rego Monteiro (1899-1970), entre outros, coadunavam com a abordagem regionalista freyreana o que culminou, entre 1950 e 1960, com a fundação da Sociedade de Arte Moderna do Recife, que foi responsável por acelerar a produção e a circulação de obras do mundo da arte (BECKER, 2010) em Pernambuco, de viés modernista.

Dimitrov (2013, p.22) acrescenta que esse grupo de artistas ligados ao Movimento de Arte Moderna foi fundamental no processo de criação de uma iconografia representativa e oficial do e para o Estado onde as imagens das danças, das festas e tradições das populares cumpriram um papel na criação do que se convencionou chamar de patrimônio imaterial, expressão de uma “identidade autêntica” pernambucana que se coadunava com as políticas culturais da época, como já discutido.

Consequentemente, por estar no território pernambucano, Petrolina/PE absorve essas influências e produz e reproduz essa iconografia, na medida em que seus intelectuais e artistas incorporam os elementos regionalistas tão em voga, inclusive, apresentando uma variedade de artistas populares, cuja habilidade tangencia o manuseio de diversos materiais, como madeira, pedras, tecido e o barro, que foram reconhecidos pela política cultural do Regime Militar, de enfoque folclorista.

Indubitavelmente, a maior representante da potencialidade da arte popular petrolinense é Ana das Carrancas<sup>23</sup>, uma artesã que, segundo Rabelo (2011, p.4), “será tomada como ícone de um popular que saía das raias do folclore típico e tradicional para o âmbito das culturas populares que se inserem no mercado de produção de bens simbólicos”. O autor se refere ao fato de que a artesã que fazia e vendia carrancas<sup>24</sup> nas feiras de Petrolina/PE só foi reconhecida ao ser “descoberta”, por volta de 1970, pelos técnicos em turismo Olímpio Bonald Neto e Francisco Bandeira de Mello, assessores do então presidente da EMPETUR (Empresa Pernambucana de Turismo), Eduardo

---

**23** Ana Leopoldina dos Santos, conhecida como Ana das Carrancas ou Dama do barro, nasceu em 18 de fevereiro de 1923, em Santa Filomena, nessa época, pertencente ao município de Ouricuri-PE, próximo à divisa entre os estados de Pernambuco e Piauí. Filha de uma fabricante de louças de barro, Maria Leopoldina dos Santos, e de um agricultor, Joaquim Inácio de Lima, ficou conhecida por fazer carrancas zoomórficas de barro.

**24** Carrancas são criaturas bizarras e assustadoras, até então esculpidas apenas em madeira, que fazem parte da cultura popular há muito tempo. São figuras supersticiosas, que afastariam maus espíritos e entidades míticas das embarcações, para evitar acidentes e afogamentos dos barqueiros. Elas eram talhadas em madeira e colocadas nas proas das embarcações. Andrade (2006, p.15) enfatiza que as carrancas são “esculturas toscas” de olhos e boca exagerados, que seriam “tratadas como patrimônio artístico”, exibindo cores chamativas, com aspecto de agressividade, destinadas a provocar medo, e com origem bastante anterior à chegada dos europeus às terras tupiniquins.

Vasconcelos, os quais viajavam pelo sertão para identificar e catalogar o artesanato e as tradições pernambucanas (ANDRADE, 2006).

Além de compor o catálogo de artistas populares de Pernambuco, Ana das Carrancas passou a ocupar lugar privilegiado na mídia, se comparada com os inúmeros outros artistas populares pernambucanos que vivem no Sertão. Coelho e Leal<sup>25</sup> (2012) referem que Ana das Carrancas foi um dos personagens beneficiados com as mudanças no jornalismo cultural, porquanto os meios de comunicação de massa, no regime militar, serviram para consolidar personagens e símbolos representativos da cultura popular pernambucana e nordestina sob a égide folclorista.

Do mesmo modo, ocorreu na Bahia, onde a Academia dos Rebeldes, nos anos de 1920, contou com a participação de jovens membros das elites regionais baianas, todos desejosos de construir um nome próprio na prática literária. Entre seus participantes, cujas idades variavam entre os 16 e 28 anos, estavam: Édson Carneiro (1912-1972), Jorge Amado (1912-2001), Aydano do Couto Ferraz (1914- 1985), Clóvis Amorim (1912-1970), José Alves Ribeiro (1900- 1968), Walter da Silveira (1915-1970) e, por último, o único acima dos 30 anos, Pinheiro Viegas (1865-1937). (FLEXOR, 1994).

A rebeldia do grupo de imediato era contra outro grupo local, chamado de Arco & Flexa. Ambos, formados em 1928, invocavam o posto de pioneiros na inovação das letras locais e responsáveis pelo alinhamento da Bahia no cenário brasileiro mais amplo dos debates sobre o “espírito novo” do modernismo. Além dos fatores literários, os membros da Academia dos Rebeldes se posicionaram em franca “oposição” ao governo local, que começava a repercutir na Bahia, especialmente nas facções políticas locais, contrárias ao governo estadual, os primeiros ventos de uma aliança nacional encabeçada pelos estados de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul (MICELI, 2001).

Observamos que, nessa conjuntura, existe uma dificuldade de pensar sobre a modernidade tanto na literatura quanto na política baiana, uma vez que, desde meados do Século XIX, rondava no estado um pesado ambiente de decadência assolada por sucessivas crises em sua economia agroexportadora (açúcar, tabaco e

---

<sup>25</sup> A pesquisa realizada por Coelho e Leal (2012) analisou doze matérias (reportagens e notícias) dos jornais Diário de Pernambuco (cinco) e Jornal do Comércio (sete), em um período de circulação que varia desde o ano de 1976 até 2010. Em ambos, foi possível verificar um discurso positivo sobre Ana das Carrancas.

algodão).Paradoxalmente, cada vez mais, a Bahia, em particular, Salvador passou a ser percebida e definida num registro inverso ao cosmopolita, como ocorrera em Pernambuco com o Manifesto Tradicionalista em Recife. O estado baiano passou a ser reconhecido por sua tradição, onde o passado se sobrepõe, com todo vigor, à realidade presente, como nos romances de Jorge Amado, por exemplo.

Em Raízes da arte moderna na Bahia, Maria Helena Ochi Flexor (1994) discute que as mudanças aconteceram gradativamente, e o ambiente foi, indiscutivelmente, preparado pela Literatura. Portanto, fora da Academia, o meio cultural foi preparado pelo movimento literário que, se não aceitasse os excessos do modernismo paulista, estaria de acordo com o seu caráter renovador<sup>26</sup>. A autora afirma, ainda, que, nos salões da ALA<sup>27</sup> (ala de Letras e Artes), já se percebia alguma diferença entre os artistas, pois era possível ver aqueles que continuavam suas obras clássicas; outros, entretanto, participavam das primeiras iniciativas para introduzir a arte moderna na Bahia, como: Newton Silva, Abrahão Kosminsky, Jair Brandão, Carl Brussel, Diógenes Rebouças, Maria Célia Calmon e Mário Cravo Júnior.

Para Flexor (1994, p.1), o conceito de modernidade utilizado no movimento modernista baiano<sup>28</sup> se contrapunha ao clássico-realista de uma cultura já falida. Contudo, o público, a crítica e os artistas baianos, até meados do Século XX, apreciavam uma arte neoclássica romântica e realista e copiavam os modelos europeus que seguiam esses conceitos, o que gerava resistência ao modernismo. Essa resistência se deve, em grande medida, ao contexto econômico e social que a Bahia vivia até a década de 1940, sobretudo, Salvador, recriada esteticamente por Caymmi, tal como a conhecera entre as décadas de 1920 e 1940, “uma cidade tradicional, semiparalisada, culturalmente homogênea, curtindo seus dias de vagarosa estância da vida urbana pré-industrial” (RISERIO, 1993, p.63).

---

26 Esse caráter renovador de pretensões modernistas viabiliza, em 1928, o surgimento da Revista *Samba*, dirigida por Gomes Costa e patrocinada por Severino Martinez. A revista *Arco e Flexa*, sob a responsabilidade de Carlos Chiacchio (seus seguidores chamavam-se modernos e não modernistas) e a revista *Meridiano*, da Academia dos Rebeldes, e *O Momento*.

27 Os Salões da ALA eram anuais e, até então, quase porta-vozes da academia.

28 A primeira Exposição de Arte Moderna na Bahia aconteceu em agosto de 1944, a convite do escritor Jorge Amado para ilustrar seu livro “Bahia de Todos os Santos” o artista Manuel Martins. Ele organizou uma exposição coletiva com suas obras e as de outros oitenta artistas (FLEXOR, 2011). Dois meses depois, foi realizada uma exposição revanche, intitulada de “Ultramodernos”, demonstrando que, naquele momento, a mentalidade baiana ainda não aceitava a estética modernista.

De um modo geral, os intelectuais e os artistas baianos não defendiam a renovação total e colocavam a Bahia como centro da nacionalidade. O processo de mudança da arte baiana em moderna se completaria com a formação de sua primeira geração, a de Mário Cravo, Genaro de Carvalho, Carlos Bastos e Antônio Rebouças<sup>29</sup>.

Os primeiros modernistas, além de se interessar em se atualizar sobre o que estava acontecendo na arte no resto do mundo, preocupavam-se em estar sempre renovando com aspectos locais da cultura baiana, principalmente, dando visibilidade à cultura afro, como Caribé, Pierre Verger, Hansen Bahia, Pancetti e Rubem Valentim, criando uma iconografia da arte baiana. Contudo, segundo Flexor (2011), sem dúvida, os Salões Baianos de Belas Artes (1951) representavam o espelho da transição final e da consolidação da arte moderna na Bahia, que ocorreu de forma processual, gradativa e não radical e se desenvolveu de acordo com as condições sociais, culturais e econômicas que seu contexto ofereceu.

Em relação a esse primeiro momento, de uma configuração da produção cultural tanto em Pernambuco quanto na Bahia, por meio de sua arte caracterizada por um mergulho num passado lírico e tradicional, depois dos anos 1930 e consolidado, sobretudo, nos 1940 e 1950, os discursos emanados sobre o Nordeste se inverteram. Segundo Albuquerque Jr. (2001), não sonham mais com uma volta ao passado, mas com a construção do futuro.

Para o autor, essa mudança se deveu a fatores como o crescimento urbano, que já se fazia notar em algumas cidades nordestinas: a ampliação da classe média e a difusão de correntes de pensamento crítico, em especial, do Marxismo. Albuquerque Jr. (2001, p.93) acrescenta que

o Nordeste, como território da revolta, foi criado, basicamente, por uma série de discursos acadêmicos e artísticos. Discursos de intelectuais de classe média urbana. Uns interessados na transformação, outros na manutenção da ordem burguesa. Por isso, são obras que partem, quase sempre, de um ‘olhar civilizado’, de uma fala urbano-industrial, de um

---

29 Suas exposições ocorriam, geralmente, na Biblioteca Pública, no saguão do Palácio Rio Branco, do Instituto Histórico, do jornal *A Tarde*, na Praça Castro Alves, o Belvedere da Sé, a Associação dos Empregados no Comércio e no *hall* do Palace Hotel, na Rua Chile, e do Hotel da Bahia, do Cine Guarany, do Edifício Oceania, na Barra, do Edifício Sulacap, do Edifício Sul América, da Associação Cultural Brasil-Estados Unidos - ACBEU.

Brasil civilizado sobre um Brasil rural, tradicional, arcaico. Um espaço da revolta que, ou deve ser resgatado para a ordem e para a disciplina burguesa, ou para uma nova ordem futura: a da sociedade socialista. Esse Nordeste rebelde, bárbaro, primitivo, devia ser domado, ou pela disciplina burguesa ou pela ‘disciplina revolucionária’.

Nesse momento, é o audiovisual que se torna a ferramenta midiática para reafirmar a nacionalidade brasileira, oferecendo elementos “autóctones”, como a raça mestiça, em oposição à influência estrangeira, como fez Euclides da Cunha com *Os Sertões*, na Literatura. Produções audiovisuais como *O cangaceiro*, de Lima Barreto (1953); *O pagador de promessas*, de Anselmo Duarte (1960), baseado em uma peça de Dias Gomes e ganhador do Festival de Cannes, e *Vidas Secas*, de Nelson Pereira dos Santos (1963), baseado no livro de Graciliano Ramos e, mais especificamente, o movimento do Cinema Novo, reavivaram o embate entre tradição e inovação por meio de um discurso “nacional-desenvolvimentista”.

Segundo Malafaia (2012), o Cinema Novo, um movimento político e cultural realizado na área cinematográfica, é fruto do processo de modernidade/modernização, quando, em um momento singular da história brasileira, fundiram-se os ideais de desenvolvimento industrial e participação política, num contexto de grande efervescência social e cultural, resumido no conceito ideologicamente definido como “nacionalismo-desenvolvimentista”.

Nesse momento, inúmeras propostas culturais, de caráter nitidamente inovador e vanguardista, desenvolviam-se como resposta ou adequação da cultura brasileira aos novos tempos, e a produção cinematográfica experimentava uma diversidade de inovações, tanto no campo da estética quanto no campo das temáticas abordadas. Nesse aspecto, o sertanejo, o tipo regional, o retrato mais “puro” de uma brasilidade, passa a ser o elemento explorado pelo cinema brasileiro, porquanto, conforme Galvão e Bernardet (1983), desde os anos 1930, o rural sertanejo nordestino é visto como sinônimo de nossa brasilidade, nacionalidade e especificidade.

Nesse contexto, o cinema era visto, na década de 1960, como mobilizador social para o processo revolucionário impulsionado pelos cinemanovistas Glauber Rocha, Joaquim Pedro de Andrade e Ruy Guerra, que conduziram filmes com uma clara mensagem libertária. Nesse período, para o cinema novo, Nordeste era o lugar de conflito

e seria a mais apropriada das representações das dificuldades impostas à sociedade, como é possível verificar nos principais filmes que se passaram justamente nesse período: *Deus e o diabo na terra do sol* (1964) e *Os fuzis* (1964).

O Cinema Novo, para Ismail Xavier (1993), representa uma cultura cinematográfica moderna, visto que se relacionou com as vanguardas estéticas e com as novas temáticas desenvolvidas em nível internacional, inclusive. Tal modernidade, entretanto, não se relacionou com o ufanismo próprio do momento, de crescimento econômico acelerado e tão propalado pelo Estado autoritário que se edificava no Regime Militar. Xavier (1993, pp 268-269) assevera que, se, de um lado, prevaleceu a modernização técnico-econômica, assimilada como marco de sobrevivência e inovação estética, de outro, houve a crítica social, a desconfiança desse progresso acelerado e da própria estrutura de poder sobre a qual estava plantado, como se pode ver em *Bye, bye Brasil* (1979).

Apesar das variadas produções cinematográficas sobre o Nordeste do final do Século XX<sup>30</sup>, no cinema nacional, existem dois sertões. Ambos têm características em comum, como: o calor sufocante e a pobreza. Sendo assim, o cinema nos faz pensar que “o sertão do nosso imaginário é do cacto, da terra rachada pela seca, do sol causticante” (ORICCHIO, 2006, p.131). Então, não só os romances, mas também a pintura e as imagens do cinema e da televisão cristalizaram uma imagem de Nordeste que, historicamente, foi produzida para disseminar uma identidade pautada no saudosismo do passado para justificar o presente.

Sobre essa questão, Albuquerque Jr. (2001, p.165) assim se expressa:

A instituição do nordeste como espaço da tradição, da saudade, não se faz apenas pelo discurso sociológico ou literário. Dela também participa, por exemplo, a pintura, que procura realizar plasticamente essa visibilidade do Nordeste. Ela é fundamental na transformação em formas visuais das imagens produzidas pela ‘romance de trinta’ e pela sociologia tradicionalista e regionalista. Cristalizará imagens e irá instituí-las como ‘imagens típicas da região’, exercendo enorme influência na produção posterior, seja no campo do cinema ou da televisão.

---

30 Cabra marcado para morrer (1984), O auto da Compadecida (2000), Lisbela e o prisioneiro (2003), Aspirinas e urubus (2004), entre outros.

Tal formulação discursiva e imagética é tão consistente que dificulta, até hoje, a produção de uma nova configuração de ‘verdades’ sobre esse espaço. (ALBUQUERQUE, 2001, p.49). Tão forte e presente a circulação desse discurso que, em 2015, Juazeiro/BA sediou a II Bienal do Sertão de Artes Visuais. A exposição, segundo seu curador, Denílson Santana (2015),

foi pensada e instalada numa área delimitada pro Sertão (Brasileiro) sempre será sucinta de atenção e importância por vários motivos. E aí o fato primordial é pensá-la de maneira universal e atual, contrapondo seus fazeres manuais /lúdicos e humanísticos relacionados com o estar do homem nesse ambiente, e que não menos o vive de forma bruta/árida, insciente e verdadeiro a história ao seu tempo (SANTANA, 2015).

Na fala do curador, há, claramente, uma referência ao sertão idílico como região pensada como universal, caracterizando seus habitantes a partir do modo árido e brutal do ambiente. Essas ideias nos permitem observar que a ideia fixa de que o sertão é um essencialismo geográfico tributário do discurso sobre a invenção do Nordeste parece ser difícil de escapar, como afirmava Albuquerque (2001).

É a partir desses aspectos discutidos até o momento que entendemos que, no campo cultural e artístico petrolinense e juazeirense, há forte resquício da ideia de região fundada na “saudade e na tradição” (ALBUQUERQUE JR, 2001, p.78), porquanto ambas as cidades se reconhecem no registro das tradições que cercam o rio São Francisco, como as carrancas e as lendas<sup>31</sup>, além da circulação de objetos e imagens que referendam uma paisagem bucólica do rio, desconsiderando as transformações ambientais, sociais e econômicas da região vividas nesses últimos 15 anos.

Essa ênfase a uma iconografia nostálgica e contemplativa do Vale do São Francisco, onde se localizam as cidades em estudo, é herança de uma produção histórica que foi desenhada, segundo Rabelo (2014; 2011), pelas instituições desenvolvimentistas

---

31 A mais conhecida é a do Nego D’Água, que vive no fundo do rio São Francisco. Dizem que ele é meio homem e meio lontra. Segundo ribeirinhos, ele arrasta as mulheres bonitas que encontra nas margens do rio e leva para o seu reino. Os homens que não ouvem seus apelos, oferecendo-lhe fumo, são levados para o seu reino como escravos. O Nego D’Água gosta de batuque nas proas das embarcações e tem o poder de naufragá-las.

surgidas estrategicamente em nome da Região, como a SUDENE<sup>32</sup> e a CODEVASF<sup>33</sup>. A busca pela afirmação da cultura regional, tomada especialmente no registro folclórico, será uma tônica para a forma como a sociedade se compreendia a si mesma.

Tanto em Petrolina/PE quanto em Juazeiro/BA, o elemento folclórico é o fundamento “das propostas pedagógicas onde era comum encontrarmos as manifestações culturais tidas por tradicionais, como o carnaval e as festas juninas, postas ao lado das comemorações cívicas então em voga por promoção do regime militar, como os desfiles de Sete de Setembro” (RABELO, 2011, p.4).

Para tal, esclarece Rabelo (2014, p.241), foi promovido, em 1973, o “Curso Folclore do Nordeste”, patrocinado pela Secretaria de Educação e Cultura de Juazeiro e ministrado pela Professora Layse de Luna Brito, com temas “baseados em tipos regionais, repentistas, literatura de cordel, Filosofia dos pára-choques e seu desenvolvimento, consubstanciado nas crendices, superstições, farmacopeia, gírias, hábitos, danças, horóscopo, adivinhações e orações, interpretações dos sonhos etc.”. Também tratou sobre Antônio Conselheiro, Padre Cícero, Lampião e o cangaço (RIVALE, 1973b p.1 *apud* RABELO, 2014, 241).

O autor alerta, ainda, que as práticas educativas também foram uma forma de tematizar o popular, como as apresentações, nas escolas, de “números folclóricos, baseados nos antigos grupos que se exibem na cidade – Congos, Penitentes<sup>34</sup>, Rodas de São Gonçalo, etc.”, numa comemoração conjunta, em que se unia a Semana da Criança à Semana do Folclore (RIVALE, 1973c: 1 *apud* RABELO, 2014, p.240).

Outro fator a destacar, em relação às cidades, refere-se às propostas de turismo regional que colocam como *slogan* a valorização das festas e das celebrações populares como o Samba de Veio e a exploração da imagem e do artesanato de Ana das Carrancas, uma herança das políticas culturais empreendidas no Regime Militar, como descrito antes.

---

32 Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste/ SUDENE criada em 1962.

33 Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco, criada em 1967; em 1975, agregou também o Vale do Parnaíba.

34 Manifestação popular da região, feita por um grupo popular no período da Quaresma: mulheres e homens com túnicas brancas e rosto coberto peregrinam pelas ruas de Juazeiro, numa prática da penitência, para “alimentar” as almas do purgatório com seus cantos e orações (SOUZA, 1978; RABELO, 2014).

O elemento folclórico presente nas cidades mencionadas, mais especificamente, a representação do popular, é estudado por Rabelo (2014) em sua tese, em que ele analisa diferentes fotografias de Euvaldo Macedo Filho, um fotógrafo de Juazeiro que tentou dar o que seria uma contribuição local para uma interpretação visual do popular da região do Vale do São Francisco, ao articular tanto a produção folclórica do Nordeste nas versões tradicionais do popular quanto os “barranqueiros e beradeiros”, com referências visuais vanguardísticas como o Cinema Novo. Ao mesmo tempo, as fotografias situavam-se entre reafirmar os tipos regionais e dar um tratamento estético mais sofisticado à forma de dar a ver as classes populares.

Vale salientar que as paisagens naturais das cidades de Juazeiro/BA e Petrolina/PE e região circunvizinha que compõem o Vale do São Francisco foram muito utilizadas em locações como cenário na produção de importantes obras do cinema nacional, como Deus e o Diabo na terra do sol (1964), O Dragão da maldade contra o Santo Guerreiro (1969), Baile Perfumado (1997), Guerra de Canudos (1997), Eu, tu, eles (2000), entre outros. Mais recentemente, o seriado televisivo Amores Roubados (2014), o filme Reza a Lenda (2016) e a novela Velho Chico (2016) atualizam os estereótipos do messianismo, do coronel e do cangaceiro revestido de motoqueiro/justiceiro.

Nas artes visuais, temos artistas que transitam entre os elementos regionais, tendo o rio São Francisco como inspiração, como o artista Marlus Daniel, com a exposição “Era Uma Vez... um Rio Chamado Francisco”, e Gregório Braque, artista petrolinense, com as exposições “Terra dos Tamarindos” e “Caminho das águas”.



**Figura 4** – “Exposição Terra dos Tamarindos” realizada em Floresta/PE

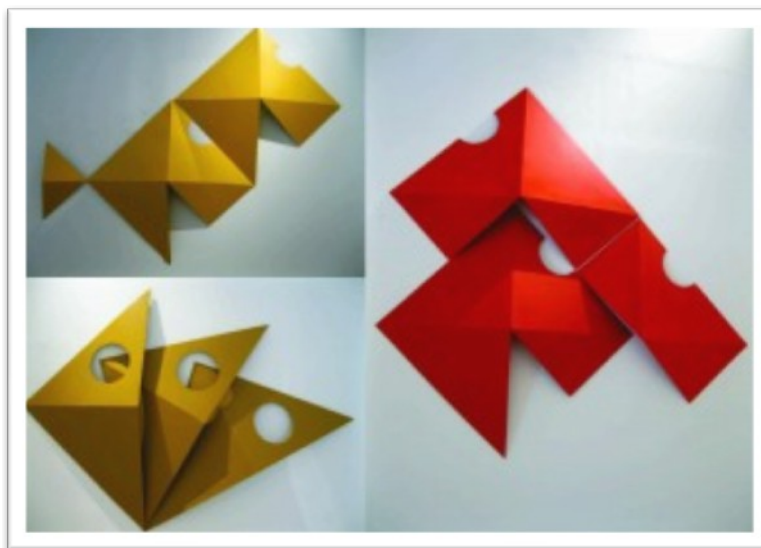
**Fonte:** [blogdoelvis.ne10.uol.com.br/](http://blogdoelvis.ne10.uol.com.br/)



**Figura 5** –Reprodução do quadro da exposição “Caminho das águas” de 25 de março de 2015.

**Fonte:** [g1.globo.com/.../petrolina.../rio-sao-francisco-inspira-exposicao-caminho-das-aguas-e...](http://g1.globo.com/.../petrolina.../rio-sao-francisco-inspira-exposicao-caminho-das-aguas-e...)

Tentando escapar das amarras do regionalismo, podemos encontrar os trabalhos do artista juazeirense Antônio Carlos Coelho, conhecido como Coelhão, que, em seus trabalhos iniciais, fazia referências à cultura local, o rio São Francisco, o cotidiano da população ribeirinha, as lendas locais. Contudo, procura, sobretudo, recentemente, explorar elementos mais formais, por exemplo, a exposição “Síntese”.



**Figura 6** – Reprodução da Exposição “Síntese” realizada na Galeria Ana das Carrancas no Sesc Petrolina em 2011.

**Fonte:** [dacc.univasf.edu.br/?p=681](http://dacc.univasf.edu.br/?p=681)

Dessa forma, vimos que as cidades de Petrolina/PE e Juazeiro/BA, de um modo geral, são conhecidas não apenas por seu potencial agrícola, suas belezas naturais, mas também por sua produção cultural que vive um paradoxo. De um lado, um passado de glória repleto de eventos culturais e artísticos, sobretudo em Juazeiro, na década de 1960, quando um grupo de jovens ligados à Igreja Católica, conhecidos como “Brasinhas”, resolveu organizar atividades artístico-culturais na cidade no período de férias. Esses mesmos jovens, que já eram estudantes universitários da Faculdade de Agronomia, e os que moravam em Salvador continuaram atuando na cena cultural da cidade e formaram uma Associação em 1970, a partir da qual, o grupo criou o projeto Carranca, o Festival São Franciscano da Canção (1972), o Salão de Artes Plásticas PRO-ARTE (1972) e possibilitou, ainda, a formação do Grupo Exodus, que agregou atores, artistas plásticos, músicos, poetas e praticantes de fotografia, como Euvaldo Filho (ASSIS, 2014).

De outro, o desenvolvimento dos produtores das culturas irrigadas, que possibilitou a criação de um ideário de progresso, sobretudo, em Petrolina/PE, como a configuração de uma classe média, com grande concentração de renda, mas arraigada a bens simbólicos tradicionalistas e conservadores.

Se, do lado juazeirense, as lembranças do nascimento da bossa nova de João Gilberto, das histórias dos barqueiros e do imaginário ribeirinho são a tônica de uma

produção cultural que se diz vanguardista, do lado petrolinense, conhecida como a terra dos impossíveis, a Califórnia brasileira, a tradição e o artesanato popular ainda são o mote para uma política cultural de cunho regionalista, sem nenhuma ação pública que rompa com esse paradigma, como, por exemplo, o Museu do Sertão, que guarda e expõe as memórias do modo de vida sertanejo, ratificando os elementos consagrados do regionalismo.

#### **4 MODOS DE AQUISIÇÃO DO CAPITAL CULTURAL DOS PROFESSORES QUE LECIONAM ARTE EM PETROLINA/PE E JUAZEIRO/BA**

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados referente aos processos pelos quais os referidos professores constituíram, por meio da origem familiar, da escola e da formação profissional, o seu capital cultural. Observamos as referências e as práticas culturais vivenciadas e aprendidas nessas trajetórias, a fim de posicionar os agentes no campo cultural.

O objetivo foi de identificar e analisar os modos como os professores que lecionam Arte em Petrolina/PE e Juazeiro/BA adquirem cultura, considerando que o capital cultural acumulado nessas trajetórias é um dos recursos por meio dos quais os agentes são hierarquizados, logo, a posição social que eles ocupam varia conforme o volume e a composição do capital cultural. Bourdieu (2007c) concebe o capital cultural como os saberes e os conhecimentos reconhecidos que se apresentam em três estados: incorporado, objetivado e certificado, como descrito no capítulo II.

Com a posse ou não desse capital, o agente pode se posicionar em determinados postos e conquistar prestígio e/ou reconhecimento em certos campos sociais. A partir do volume e da composição desse capital observados pela análise das nuances sociais que permeiam os modos como esses agentes adquirem cultura, foi possível situar os professores investigados no espaço social em que pudemos verificar de que modo o capital cultural dos professores foi se constituindo, sobretudo, em relação à Arte.

Para tanto, organizamos os achados de acordo com os temas referentes à herança familiar e situamos os professores no campo social conforme sua ocupação, a escolarização, a moradia dos pais e as atividades culturais aprendidas com a família. Em seguida, apresentamos o percurso sobre o capital adquirido por meio da educação escolar e da formação profissional e focalizamos a inserção da arte nesse percurso.

#### 4.1 HERANÇA FAMILIAR: SITUANDO OS PROFESSORES DE ARTE NO ESPAÇO SOCIAL

Neste item, apresentamos os dados que dizem respeito à herança familiar dos 28 professores entrevistados no tocante à ocupação, ao nível de escolarização e à moradia dos pais, no sentido de situá-los no espaço social. A partir da origem, estabelecemos a posição inicial e a de chegada, detectando se houve, ou não, trajetória social ascendente do grupo analisado e a apropriação do capital cultural.

Conhecer essas informações assume grande importância em nosso estudo, no sentido de que o conjunto de bens materiais e/ou culturais de uma família nos auxilia a construir a posição social dos professores em relação à posse e à distribuição desses bens no decorrer de sua trajetória.

As famílias, na visão de Bourdieu (2007c), transmitem certas disposições para operar de modo mais ou menos eficaz no mundo social, onde suas ações sejam reguladas por um princípio gerador, o *habitus*, que incidirá no reconhecimento do valor e do sentido do jogo das relações sociais a partir do efeito de *illusio* (BOURDIEU, 2007a). As disposições vão sendo interiorizadas pelos filhos de maneira inconsciente de tal modo que aparentam certa naturalidade na relação com os bens culturais e camuflam o processo de aquisição obtido pela herança familiar, em certos casos, visto como privilégio.

Nesse sentido, as condições objetivas de existência, como por exemplo, a ocupação, o nível de escolaridade e a moradia dos pais, referem-se a uma classe em particular que, na ótica *bourdieusiana*, produz *habitus*, a partir do qual orienta e conforma todas as práticas do grupo social, inclusive, o modo de aquisição cultural que também será tomado como uma de suas características na hierarquização no mundo social.

Com esse pensamento, Bourdieu propõe uma nova forma de pensar o conceito de classe no qual não basta identificar as condições materiais, as propriedades objetivas intrínsecas a um grupo ou uma posição ocupada no interior dos meios de produção para definir as características de um grupo social relativamente homogêneo. É necessário observar a posição nas relações de consumo cultural e o fato de que essas posições de classe correspondem a um sistema de disposições para agir, pensar e perceber, em que se

expressam, sob a aparência de preferências individuais, as estruturas externas (as condições de existência) das quais ele é originário.

A classe social não se define somente por uma posição nas relações de produção, mas pelo *habitus* de classe que está normalmente (isto é com uma forte probabilidade estatística) associado a essa posição (BOURDIEU, 2007a, 433).

Diante desse entendimento, identificamos nos dados em relação à ocupação, à escolaridade e à moradia dos pais, a posição social dos professores em que foi possível verificar a configuração de duas trajetórias sociais distintas.

De um lado, temos uma trajetória ascendente dos entrevistados Luzia, Joan, Amadeo, Mary, Lucinda, Anna, Gilvânia, Anita, Catarina, Francis, Laurinha, Vanda, Marieta e Ailton que, oriundos de família de agricultores, alcançaram um nível social além do campo de possibilidades projetado por suas famílias. De outro, temos outra trajetória ascendente, que se refere à relativa movimentação das frações da pequena burguesia no campo social.

Vale lembrar que, para Bourdieu, a pequena burguesia divide-se em três frações. A primeira, em declínio, é composta de pequenos proprietários, artesãos e pequenos comerciantes que, geralmente, são mais providos de capital econômico do que de capital cultural. Nesse caso, de acordo com a ocupação do pai, podemos situar nessa fração de classe Rosana, Vanice, Givanilda, Clemilda, Júlia, Anita e Josinaldo, que ascenderam à segunda fração da pequena burguesia, denominada de execução. A segunda fração é constituída pelos empregados subalternos do terciário e pelos quadros médios dos setores público e privado, como por exemplo, os professores do ensino básico e funcionários públicos de menor escalão, como é o caso dos pais de Artemísia, Elizabeth, Camile, Márcia, Edilma e Cora. Essa fração de classe ocupa uma posição social central na estrutura capitalista e desfruta de uma posição relativamente estável no quadro das condições socioeconômicas, pois se caracteriza pela posse de um capital cultural que, embora maior do que o das frações anteriores é relativamente pequeno em relação ao dos quadros superiores com quem mantêm uma relação de tipo execução. Assim, esses professores mantiveram as posições em relação à origem dos pais.

Já a terceira fração que, segundo Bourdieu, é formada, fundamentalmente, por aquelas profissões que registram boa aparência e certo capital de conhecimentos gerais ligado às artes, ao bom gosto, a viagens etc., com frequência proveniente de uma herança cultural e social familiar. Nesse caso, situa-se Helena, cuja mãe era professora universitária e viajava frequentemente para a Europa. Aqui se observa uma trajetória descendente para a fração anterior.

Assim, pudemos situar, de acordo com os dados, a posição social dos professores, com o intuito de, a partir dessa posição, compreender o *ethos* e o estilo de vida em que a estruturação do *habitus* familiar desses agentes é propulsora da aquisição do capital cultural, ponto essencial de que depende sua relação com a arte segundo a perspectiva teórica adotada.

A seguir, apresentamos um quadro-síntese para auxiliar a visualizar os dados apresentados sobre ocupação, escolarização e moradia dos pais dos entrevistados.

Entrevistad@s Nome <sup>35</sup> e idade	Ocupação		Escolarização		Moradia
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	
1. Artemísia – 36 anos	Ascensorista	Recepcionista	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Urbana /própria
2. Elizabeth – 35 anos	Funcionário público estadual	Artesã	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Urbana /própria
3. Camile – 45 anos	Vereador	Costureira	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Urbana /alugada
4. Mary – 44 anos	Agricultor	Agricultora e dona de casa	Analfabeto	Semianalfabeta	Rural /própria
5. Helena – 45 anos	-	Professora universitária	-	Ensino Superior	Urbana /própria
6. Rosana – 43 anos	Comerciante	Dona de casa	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Urbana /alugada
7. Vanice – 40 anos	Comerciante	Dona de casa	Ensino Fundamental	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Urbana /alugada

**35** Considerando as questões éticas da pesquisa os nomes dos professores são fictícios não há nenhuma correspondência com os originais.

8. Gilvanilda – 50 anos	Comerciante	Professora dos anos iniciais do Ens. Fundamental	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Urbana /própria
9. Márcia – 26 anos	Policia	Professora dos anos iniciais do Ens. Fundamental	Ensino Médio	Ensino Médio	Urbana /própria
10. Lucinda – 47 anos	Agricultor	Agricultora	Analfabeto	Analfabeto	Rural /própria
11. Amadeo – 31 anos	Agricultor	Agricultora	Analfabeto	Semianalfabeta	Rural /própria
12. Josinaldo – 26 anos	marceneiro	Dona de casa	Ensino Médio (supletivo)	Ensino Médio (supletivo)	Urbana /própria
13. Catarina – 27 anos	Agricultor	Dona de casa	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Rural /própria
14. Anitta – 47 anos	Agricultor	Dona de casa	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Rural /própria
15. Joan – 28 anos	Agricultor	Agricultora e dona de casa	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Rural /própria
16. Anna – 46 anos	Agricultor	Dona de casa	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Rural /própria
17. Gilvânia– 46 anos	Agricultor	Dona de casa	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Rural /própria
18. Edilma – 38 anos	Sapateiro	Professora	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Urbana /própria
19. Luzia – 45 anos	Agricultor	Professora	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Rural /própria
20. Cora – 28 anos	Comerciante/ empresário	Gestora educacional	Ensino Médio	Ensino Superior	Urbana /própria
21. Vanda – 51 anos	Agricultor	Agricultora	Semianalfabeto	Analfabeta	Rural /própria

22. Clemilda – 33 anos	-	Costureira	-	Ensino Fundamental	Urbana /alugada
23. Ailton – 35 anos	Agricultor	Agricultora	Semianalfabeto	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Rural /própria
24. Júlia – 37 anos	Comerciante	Professora do Fundamental I	Ensino Médio	Ensino Médio	Urbana /própria
25. Mara – 48 anos	Agricultor	Dona de casa	Semianalfabeto	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Rural /própria
26. Laurinha – 48 anos	Agricultor	Agricultora	Semianalfabeto	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Rural /própria
27. Francis – 49 anos	Agricultor	Agricultora	Semianalfabeto	Analfabeta	Rural /própria
28. Marieta – 46 anos	Comerciante	Professora	Ensino Médio	Ensino Médio	Urbana /própria

**Tabela 1** – Ocupação, escolarização e moradia dos pais.

**Fonte:** Entrevistas realizadas entre out/2015 e fev/2016.

Como foi possível verificar na tabela 1, a maioria dos professores participantes é de mulheres - vinte e três no total. Contabilizamos também a colaboração de cinco homens. Essa realidade aponta para a questão das diferenças de gênero como um dos elementos distributivos do espaço social, porquanto as profissões que se feminizam perdem seu valor social, e essa desvalorização tende a acompanhar a educação das mulheres (BOURDIEU, 2007a).

A constatação da predominância do gênero feminino nas escolas juazeirenses e petrolinenses coaduna com os dados da pesquisa *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam* (UNESCO, 2004), que concluiu que, em média, 81,3% dos professores do Ensino Médio são mulheres. Esse perfil nos remete aos estudos de Apple (1995) e Louro (1997) sobre a feminização do Magistério, especialmente, nos anos iniciais da escolarização básica, porque, tradicionalmente, a docência está associada a atividades iminentemente femininas, como cuidar de crianças.

Embora os níveis de ensino em que os professores lecionam sejam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, também foi observada a predominância de

mulheres. Nesse caso, o que prepondera nessa situação são as disciplinas da área de Humanas: Língua Portuguesa, História e, mais especificamente, Arte que, historicamente, no Brasil, foram e são exercidas por mulheres. Tal característica conduziu à desvalorização dessa atividade como área profissional entendida, muitas vezes, como dom, vocação ou missão (NUNES, 2012; ALMEIDA, 1998; 2006).

Diante desses dados, observamos que, em relação à origem familiar, 14 professores provêm de famílias agricultoras, o que não exige nenhuma ou pouca exigência de instrução ou especialização e titulação, portanto, ou são analfabetos ou cursaram os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Em relação aos demais pais, temos seis comerciantes de hortifrutas e produtos agrícolas, três prestadores de serviço (ascensorista, marceneiro, sapateiro), um vereador e dois servidores públicos estadual, entre eles, um policial, que cursaram os anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.

Quanto às mães, a maioria é dona de casa. Embora tal ocupação não exija muita instrução, percebemos que elas têm um nível de escolarização um pouco mais alto do que os pais. Sendo assim, temos cinco (duas analfabeta e três semianalfabetas), oito que cursaram os anos iniciais do Ensino Fundamental, das quais, uma artesã, duas costureiras e uma recepcionista, oito completaram o Ensino Fundamental e cinco o Ensino Médio. Elas foram professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Duas mães têm Ensino Superior, uma, em Agronomia, que exerceu a docência no Curso de Agronomia da Universidade Estadual da Bahia (Uneb- Juazeiro), e a outra, em Pedagogia, exercendo a função de gestora educacional. Hoje a maioria vive dos rendimentos da aposentaria.

Esses dados encontrados na pesquisa se coadunam com os de Gatti e Barreto (2009), que concluíram que a maioria dos professores brasileiros é de origem socioeconômica baixa e culturalmente desfavorecida, ou seja, não têm capital cultural elevado, porquanto se originam de frações de classes populares e da pequena burguesia em declínio que, historicamente, não detiveram a alta cultura. Contudo, com o exercício da docência, esses professores alcançaram mobilidade intergeracional, o que também foi verificado com os agentes participantes deste estudo, que obtiveram condições socioeconômicas melhores do que as apresentadas por seus preceptores.

Essa condição permitiu o aumento do nível de escolarização com o alcance do Ensino Superior acionado pela atuação profissional e, consequentemente, uma relativa elevação no nível socioeconômico dos professores em relação ao de seus pais. Fato também demonstrado nas pesquisas de Gatti, Esposito e Silva (1998), que notaram “um movimento ascendente na trajetória social e instrucional dos (as) professores (as) em relação à família de origem”.

Nesse aspecto, Silva e Hasenbalg (2002) afirmam que houve um aumento lento, porém sistemático, do nível instrucional da população brasileira nos últimos anos. Podemos afirmar que crianças e jovens estão sendo socializados por pais e/ou responsáveis que representam uma figura geracional mais instruída do que os de gerações anteriores, como foi o caso dos professores do estudo, que são mais instruídos do que seus pais. Todavia, no caso em análise, o alcance a níveis superiores de instrução só foi possível devido a um conjunto de ações políticas que, nos últimos 10 anos, permitiram que esse esforço surtisse efeito, como, por exemplo, a universalização do acesso ao sistema de ensino municipal e estadual, a ampliação do sistema de Ensino Superior, as políticas de transferência de renda, o aumento do salário mínimo e a ampliação do crédito popular, entre outros (SOUZA, 2012).

A esse respeito, Jessé Souza (2012) comenta que essas políticas provocaram algumas *benesses* parciais para os pobres e reformas graduais de longo prazo que foram suficientes para que alguns trabalhadores brasileiros, que ele denomina de batalhadores, conseguissem se incluir e passassem a ser reconhecidos, com efeito, como “incluídos pelo capitalismo”.

Essa mudança da realidade social, ocasionada por essas políticas, é apontada por Catarina e Joan, que comentam que, antes, o sertão era esquecido, e que hoje ele mudou:

Hoje a gente vê, **no sertão no geral a realidade mudou**. Mudou muito de uns 10 anos pra cá. **O que se via nesses lugares era o esquecimento**. Nunca foi, não era visto anteriormente pelas pessoas, nascia pobre morria pobre. Na saúde não existia, a educação, em tudo. Então, não tinha como gostar daquilo (CATARINA, 27, 2016).

Eu tive que sair de Tanquinho pra estudar porque lá não tinha muitas oportunidades. Hoje, **eu já vejo algumas diferenças**. Eu, como meu

irmão, **pudemos estudar por causa de alguns incentivos do governo.**  
(JOAN, 28, 2016).

Essa transformação na realidade social do sertão, pernambucano ou baiano, por meio de políticas públicas, possibilitou que indivíduos como Catarina, Joan e demais pudessem galgar outras esferas sociais e usufríssem de alguns direitos básicos, como a escolarização e a formação profissional, como veremos mais adiante.

Na visão de Souza (2012, p.33), essa nova configuração social, da qual fazem parte “os batalhadores”, imprime uma tensão entre a velha classe média - camadas sociais tradicionalmente intermediárias entre ricos e pobres - e os batalhadores, que enfrentam, com dignidade, a luta diária para “subir na vida”. Essa situação apontada pelo autor é repleta de polivalências, ambiguidades e paradoxos, o que exige uma análise mais complexa da formação social no Brasil, a partir de “uma nova estética, uma nova psicologia e um novo estilo de vida em todas as dimensões”.

Outro dado recorrente nas famílias de nossos entrevistados trata dos contínuos deslocamentos, em particular, da zona rural, para as cidades próximas, um pouco mais urbanizadas, ou das cidades pequenas para as cidades de maior porte. O inverso também foi observado, da cidade grande para o interior, como, por exemplo, três casos, como podemos visualizar na tabela abaixo.

<b>Entrevistad@s</b>	<b>Cidade de origem</b>	<b>Deslocamentos</b>
Artemisia- 36 anos	São Paulo/SP	Ibititá, Barra do Mendes, Irecê e Juazeiro/BA
Elizabeth - 35 anos	Salgueiro/PE	Recife/PE e Petrolina/PE
Camile- 45 anos	Iuna/PI	São Paulo/SP, Iuna/PE e Petrolina/PE
Mary - 44 anos	Zona rural de Salgueiro/PE	Salgueiro/PE e Juazeiro/BA
Helena - 45 anos	Juazeiro/BA	Juazeiro/BA
Rosana - 45 anos	Propriá/SE	Petrolina/PE
Vanise- 40 anos	Barbalha/CE	Petrolina/PE
Givanilda- 50 anos	Juazeiro/BA	Juazeiro/BA
Márcia- 26 anos	Petrolina/PE	Petrolina/PE

Lucinda - 47 anos	Fazenda Exu	Juazeiro/BA
Amadeo - 31 anos	São José de Belmonte/PE	Serra Talhada/PE, Petrolina/PE
Josinaldo - 26 anos	Uauá /BA	Juazeiro/BA
Catarina - 27 anos	Casa Nova/BA	Remanso/BA e Petrolina/PE
Edilma- 38 anos	Afrânio/PE	Petrolina/PE
Joan – 28 anos	Povoado de Tanquinho- Lapa/BA	Irecê/BA e Juazeiro/BA
Anna – 45 anos	Terra Nova/PE	Salgueiro/PE e Petrolina/PE
Cora – 28 anos	São Paulo/SP	Araripina/PE; Juazeiro/BA
Luzia - 45 anos	São Joao do Piaui/PI	Petrolina/PE
Ailton - 38 anos	Juazeiro/BA	Juazeiro/BA
Vanda - 51 anos	Dormente/PE	Petrolina/PE
Clemilda- 33 anos	Petrolina//PE	Petrolina/PE
Júlia- 37 anos	Juazeiro/BA	Juazeiro/BA
Marieta - 46 anos	Cabrobó/PE	Petrolina/PE
Laurinha - 48 anos	Petrolina/PE	Petrolina/PE
Francis - 49 anos	Juazeiro/BA	Juazeiro/BA
Gilvânia- 46	Afrânio/PE	Petrolina/PE
Mara-48 anos	Petrolina/PE	Petrolina/PE
Anita – 47 anos	Juazeiro/BA	Juazeiro/BA

**Tabela 2** – Cidade de origem e os deslocamentos dos agentes entrevistados.

**Fonte:** Entrevistas - out/ 2015 a fev/2016.

Essa característica - a migração das famílias nordestinas - foi estudada nas décadas de 1970 como um fator geográfico, e sua causa atribuída ao problema da seca na região. No entanto, os entrevistados apontaram como um dos principais motivos para o seu deslocamento a continuação dos estudos, a transferência do trabalho do pai, a morte do pai etc. A falta de água só foi apontada por duas professoras - Mary e Lucinda - cujas famílias sobreviviam da agricultura e tiveram que se mudar porque o açude que abastecia a roça da família secou. A família de uma delas foi para um dos projetos de irrigação em Maniçoba, Juazeiro/BA.

De um modo geral, o deslocamento das famílias foi movido pela busca de melhores condições materiais e simbólicas, em particular, os professores o fizeram para

continuar os estudos, uma vez que, à medida que progrediam no sistema escolar, tinham que se mudar para a cidade próxima, que oferecia o nível ou o curso subsequente pretendido. Nessa trajetória, muitas vezes, moravam “de favor” na casa de parentes, amigos ou conhecidos, uma situação da qual não quiseram falar detalhadamente por se tratar de algo muito íntimo e aparentemente doloroso de lembrar.

Em relação à idade, no período em que as entrevistas foram realizadas - 2015 e 2016 - os professores tinham entre 26 e 51 anos. Nós os agrupamos em intervalo de 10 anos, conforme demonstrado na tabela 3.

<b>Faixa etária (intervalo de 10 anos)</b>	<b>Quantidade de professores</b>
26-36 anos	8
37 a 47 anos	15
Acima de 47	4

**Tabela 3** – Faixa etária dos professores.  
**Fonte:** Entrevistas out/2015 a fev/2016.

De acordo com a Unesco (2004), a média de idade do professor é de 37,8 anos. Situam-se, assim, nessa faixa etária, 35,6% do professorado brasileiro. Particularmente, em nosso estudo, doze dos 28 professores participantes estão na faixa etária entre 36 e 47 anos, acompanhando os dados da Unesco.

#### **4.1.1 Atividades culturais realizadas com os pais**

Ao serem questionados sobre as atividades realizadas, quando criança, com a família, nos momentos de lazer, verificamos que a maioria dos entrevistados, sobretudo, da zona rural e das cidades pequenas, participaram frequentemente de festividades ligadas a ritos religiosos. Nesses festejos, elas mencionam as experiências que tiveram com o teatro, a dança e a música. As encenações referentes às passagens bíblicas, o próprio ritual, os trajes e o clima de alegria que cercavam as festividades populares foram

relatados com entusiasmo e como sendo suas principais referências culturais. Algumas delas devido ao envolvimento das mães - uma era artesã, e a outra, costureira – geralmente costumavam desenhar e ajudar na confecção dos ornamentos das festas.

Como minha **mãe era artesã, ela sempre estava envolvida**. Tipo... as **festas de rua, de São João, de Carnaval**, a gente sempre participava em família. Minha casa sempre era o centro de apoio dos grupos. Meus irmãos tinham blocos de carnaval, enfim. Lá em Salgueiro.[...] No São João, como ela tava sempre fazendo coisas pra vender nessas festas, né? Então **desfile de 07 de setembro, desfile cívico, ela fazia os quepes da banda e a gente tocava na banda... São João, Natal, as festas religiosas, Padroeiro da Cidade**. A gente participou muito, as coroações a Nossa Senhora, que tinha várias na cidade. Acho que eu fui anjo até os 14 anos de idade (risos) (ELIZABETH, 35, 2015).

Destacamos, no relato de Elizabeth, a presença das festividades das quais a maioria dos entrevistados também participavam, quando crianças, junto com suas famílias, como algumas festas religiosas – a festa do Padroeiro da cidade, as coroações de Nossa Senhora e as festas cívicas, como Sete de Setembro, por exemplo. Amadeo, Josinaldo, Joan e Lucinda também contam, com alegria, dos festejos na roça ou na cidade, sobretudo, os ligados à religião católica, como a Via Sacra, o Reisado, o novenário mariano e as procissões aos santos, como as atividades culturais que mais as famílias prestigiavam.

O envolvimento nesses festejos, segundo eles, despertou o encantamento para as coisas de arte, como o colorido dos trajes, as indumentárias dos santos, as encenações bíblicas e o canto.

Eu sempre participava, eu sempre fui...é...**nesses festejos**. Eu sempre fui muito presente do começo ao fim. Quando a gente sabia que ia ter um desses festejos, nesse dia então... Eu já estava desde o amanhecer, naquela coisa...na expectativa. De como estaria lá o lugar. Já planejava o que ia fazer, como ia me vestir e o que eu ia fazer lá. O que eu queria ver lá. A parte que mais gostava e a que menos gostava. A parte que **eu mais gostava era dos rituais, da procissão, dos cantos, dos benditos que tinha**. Tem uma coisa que é muito forte na minha memória isso... [...] Isso é tão forte na minha memória que depois que... Agora que eu comecei a estudar arte, foi que comecei a perceber também como era minha relação com esses signos, como símbolos. Que hoje vejo como símbolos artísticos que existia um poder sobre mim, já era bem forte (AMADEO, 31, 2015).

Em suas falas, os entrevistados afirmam que, nas manifestações populares, como as festas religiosas ou profanas e as comemorações diversas, observa-se não só o fazer artístico, mas também as relações sociais que engendram a produção e o consumo de bens culturais locais em torno das festividades.

Vimos que, nas festas mencionadas, a maioria é influenciada pela tradição católica, embora, na região, existissem outras influências, como a afrodescendente, que sequer foi lembrada. Essas manifestações de fé, que se traduzem em festas, implicam a produção de elementos que levavam os participantes ao sentimento de pertença e de memória, como as vestimentas, a música, a comida e os objetos específicos. Com um padrão cultural dominante, o católico vai silenciando as demais produções simbólicas de outros grupos sociais. Notadamente, com essas práticas, vai se desenhando o que será reconhecido como cultura por esses professores, atrelada a uma tradição popular-católica juntamente com o cânone modernista que será análogo às políticas culturais brasileiras vigentes no Século XX.

Ressalte-se, também, que a relação com a arte mediada pela crença religiosa, em particular, a católica, deve-se a uma prática pedagógica empreendida pelos jesuítas no início da colonização portuguesa. Manuel da Nóbrega, importante jesuíta, valeu-se do teatro, do canto, das artes e dos ofícios para ensinar aos índios e aos colonos os padrões de civilidade e convertê-los na fé católica (OSINSKI, 1998). Os jesuítas, ainda que utilizassem a cultura local, fosse dos índios ou dos colonos, e tomassem conhecimento dela para aprender seu idioma e permitissem fragmentos seus na música, nas artes plásticas, no teatro e na dança, enfatizavam sempre uma visão eurocêntrica de homem.

Além da tradição dos festejos religiosos, notadamente católicos, as festas populares mencionadas por todos foram: o Carnaval, o São João e os desfiles cívicos. O civismo, mencionado por meio dos desfiles, foi incorporado ao calendário das festividades a partir do Regime Militar e reforçado pelas escolas depois de estabelecida a LDB 5692/71. Porém, embora os festejos juninos sejam reconhecidos como uma prática cultural nordestina, ela não é homogênea. Cada lugar apresenta uma forma de comemorar, como descreve Josinaldo o São João de sua cidade:

**O São João de Uauá é o que mais me chama atenção [...]** Tem a Alvorada que é o amanhecer. A primeira alvorada é chamada de Humildes. Cada dia existe um grupo que comanda essa alvorada. Aí eles vão pra porta da igreja e de lá eles saem em cortejo pra anunciar que é São João, que no caso, é a novena que está começando. Começa no dia 15.06 e aí, nessa primeira alvorada, tem o desfile da imagem, algumas bandas de pífano que tocam. Essa é a primeira alvorada que é dos Humildes, é a mais esperada porque abre a festa. [...] Humildes porque é a população mais carente da cidade que abre a alvorada, também tem o dia dos vaqueiros. É como se fosse uma classificação social. E aí, justamente, dá essa ideia de hierarquia. O mais alto, que também é a mais esperada alvorada, depois dos Humildes é a dos Vaqueiros porque é o dia na cidade que toda a população da zona rural vem trajado. É muito emocionante! A festa dos vaqueiros, pelo que minha avó conta, não era uma festa da cidade, mas sim de Curaçá [...] E aí, tinha toda aquela aura do homem do campo, o chefe. O avô adotivo do meu pai, ele era vaqueiro, mas quando eu o conheci ele tava bastante idoso e não tava mais fazendo esse tipo de trabalho. Mas ele contava muitas histórias pra gente.[...]E aí, voltando ao São João. O dia dos Vaqueiros é o mais esperado, como são 10 dias de festas, aí tem alvorada. Os vaqueiros se concentram na porta da igreja pra sair em procissão até a igreja de nosso Senhor do Bonfim que foi o primeiro padroeiro da cidade. Depois por conta de um padre ele mudou o padroeiro.[...] É um dos lugares mais afastados da cidade pra celebrar a missa. Aí, sai novamente em cortejo pela cidade e percorre as principais ruas, e por onde eles passam, todo mundo para e saúda. São mais de 300 vaqueiros, é muito organizado por sinal. O dia, eles passam se divertindo, vão pra um clube. Lá no caso, só vai às famílias dos vaqueiros não tem o contato com outros da população. Depois as 7 h da noite tem a novena e depois começa a festa profana com bandas de forró tradicional. [...] (JOSINALDO 26, 2015).

A forma como é festejado o São João, descrito por Josinaldo, em sua cidade, mostra como as festividades populares, a religião e a hierarquização social se entrelaçam na construção de rituais da tradição.

Ainda como atividade cultural vivida com a família, há as festas da emancipação da cidade ou as relacionadas à produção agrícola ou pecuária, como a festa de caprinos e ovinos, pois a criação de bodes, cabras, carneiros e ovelhas é uma das principais atividades econômicas do semiárido nordestino. Em homenagem a essa atividade econômica e em decorrência de associar um elemento tradicional do lugar a uma dimensão turística, em Petrolina, existe o Bodódromo, um local visitado pelos moradores e turistas, onde se concentram alguns restaurantes em que a culinária prestigiada é o consumo de carne de bode e de carneiro.

Os professores contaram também que ouviam com seus pais grupos de cantoria, como o repente ou forró, que se apresentavam nas ruas, em festas promovidas pelas igrejas ou pelo rádio, o qual aparece aqui como a primeira tecnologia desfrutada pelas famílias dos entrevistados como fonte de informação e de deleite. Geralmente, acompanhavam, por meio das difusoras das igrejas, as informações da cidade, a Ave Maria e as músicas do Trio Nordestino, de Luiz Gonzaga, moda de viola e repente. A televisão só é mencionada pelos professores mais jovens, em que predominavam os programas infantis, os jornais e as telenovelas.

Os entrevistados também mencionaram que, quando crianças, gostavam das brincadeiras de rua, de bola, de roda, de se esconder, de bota, que é o pega-pega, tiro na barquinha, mamãe da rua, jogos de tabuleiro e de memória.

Os professores cujos pais eram agricultores disseram que a maioria das atividades que faziam era ligada ao trabalho da roça e que isso acabava sendo também motivo de brincadeira, além de incentivar a imaginação na produção dos próprios brinquedos, como carrinhos de lata de óleo, bonecos de sabugo de milho, relógio de palha da banana etc.

Duas professoras, Artemísia e Márcia, relataram outras experiências além das citadas. A primeira, por morar em São Paulo na infância, comentou que sempre visitava com a mãe a Pinacoteca de São Paulo e peças de teatro infantil, como “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque. Iam, com frequência, a parques, como o Ibirapuera, para caminhar e apreciar o verde, assim como, ao Jardim zoológico. A prática de caminhar e apreciar o verde continuou quando a família retornou ao interior da Bahia.

A segunda conta que viajava muito, devido ao fato de o pai ser policial e, na folga, procurava passear com a família em outras cidades, geralmente, para visitar os parentes e amigos, nada além disso.

É interessante observar que as professoras afirmam que não tinham atividade cultural propriamente dita, por exemplo, as legitimadas, como teatro e museu, porque não havia nas cidades onde moravam. Quando mencionam cultura ou arte, lembram-se, frequentemente, do folclore e de suas manifestações, como o artesanato muito valorizado em suas cidades, como o dos bonecos de Mestre Vitalino e Mestre Jaime.

A televisão, como mencionado, começava a se destacar entre as atividades de lazer. Mary comenta que existia televisão na casa onde morava e na da irmã, porém

geralmente estava brincando na rua, quando a família assistia ao jornal. Em seu depoimento, não percebemos interesse em assistir televisão, mas em brincar, uma atividade que, muitas vezes, não realizava, devido ao fato de morar “de favor”, o que a colocava numa situação de estar sempre à disposição dos afazeres domésticos. Assim, seu tempo era distribuído entre os estudos, ajudar na casa onde morava e o trabalho na roça dos pais nos finais de semana. A professora reconhece que não tinha atividade cultural, o que nos dá a impressão de que o que ela entende por cultura é a legítima e admite seu “desapossamento cultural” (BOURDIEU, 2007a), sobretudo quando se refere à existência de teatro na cidade e de não se lembrar de ter entrado lá.

**No tempo livre?** No meu caso, no final de semana eu **ia pra roça**, ficar com meus pais. Não existia, eu não me lembro de muita coisa, de atividade. Lembro da televisão, que na minha casa não tinha, mas na casa da minha madrinha tinha TV. Na casa da minha irmã também tinha. Eu **brincava na rua, na hora do jornal. Atividade cultural a gente não tinha (risos)**. Ah... sim ! Mas tinha uma coisa que me marcou muito nesse período. É que na cidade, tinha no período do folclore, tinha uma **exposição na Biblioteca Municipal** de produções que os alunos faziam, principalmente, trabalhos manuais, com barro, algumas coisas assim...Sabe? [...] Me lembro muito dos bonecos de mestre Vitalino, que era feito **exposição que o pessoal fazia da cultura local**. E lembro também muito de coisas de couro, que na época, era produzida pela comunidade local, inclusive, meu padrinho é um mestre em couro.[...]. Assim, em matéria de produção de arte eu tinha essa lembrança. **Eu me lembro que a cidade tinha um teatro enorme, mas eu não me lembro de ter assistido alguma coisa nesse teatro**. Na época, eu achava ele grande, agora eu não sei, nunca mais eu fui lá. (MARY, 44, 2015).

Essa situação de conviver com o trabalho na roça ou na cidade, desde a infância, também foi mencionada por Lucinda, Anna, Joan, Amadeo, Catarina e Ailton. Contudo, alguns deles não quiseram detalhar tais atividades, como Mary, que demonstrou certo incômodo ao se lembrar de um período que, segundo eles, foi muito duro.

Elizabeth, por ser mais nova do que Mary e pertencer a uma família com melhores condições materiais, comenta sobre os programas infantis que assistia na televisão. Ela afirma que eles eram muito populares na época, como o Programa de Xuxa e o de Mara Maravilha.

**As atividades culturais no círculo familiar eram as festividades por conta da igreja.** Meu irmão fazia parte do grupo de teatro da igreja.[...]. Lembro que eu fiz várias encenações com ele. **Aprendi todas as coreografias dos programas da Xuxa, Mara Maravilha e companhia ilimitada.** A gente fazia *minicastos*. Eu lembro que uma vez, a gente fez um circo, por que foi um circo na cidade e a gente assistiu. Eu e meus amigos de rua. Aí, agente resolveu montar um circo. Aí, tinha uma vizinha também que tinha muitas crianças e todos tinham quintais muito grandes com árvores. Então a gente ia pra esses lugares, nessas casas. Aí a gente montava parque de diversões nessas árvores, montava casas nas árvores. Também organizava na sala da minha casa, convidava as crianças da rua e das ruas próximas e fazia tipo showzinhos, **festinhas em casa, com circo, com dança, com música que a gente mesmo improvisava e fazia, era uma brincadeira** (ELIZABETH, 35, 2015).

Na fala de Elizabeth, percebe-se a atuação da Indústria Cultural na produção de bens de consumo para as crianças, quando ela afirma que aprendia todas as músicas e coreografias dos programas de TV. De algum modo, essa influência reverberava em suas brincadeiras com outras crianças, e acrescenta o que ela via nos lugares aonde ia, como a igreja e o circo, por exemplo.

O circo e o parque de diversões são recorrentes na memória dos entrevistados vistos como novidade e entretenimento na cidade. Em relação ao circo, muitos afirmaram que foi a primeira experiência com algo artístico, como mostra o depoimento emocionado de Artemísia, ao relatar a passagem do circo em sua cidade, que se apresentou em um teatro.

Sim. A minha **primeira experiência foi um espetáculo de circo que teve.** Não foi o circo, porque circo sempre tinha na cidade foi um espetáculo de circo no teatro, era um cinema. Era um cinema que em dias que não tinha sessão funcionava como teatro. Eu me lembro que teve esse espetáculo de circo que eu fui assistir e foi super legal. **Eu achei assim, foi muito legal, surpreendente, não sei o porquê.** No circo você fica...muito longe do espetáculo e assim no teatro você tava perto, muito próximo. Teve essa experiência que foi muito legal eu acho que nessa época eu tinha uns cinco anos. [...] Então foi assim (risos) foi muito legal conhecer. Num sei se você consegue da cidade grande captar coisas que você só conseguia ver pela televisão e de repente, você vê assim, na sua frente (mais uma vez se emocionou e chorou) (ARTEMÍSIA, 36, 2015).

A professora admite que, se fosse pela televisão, não teria sido impactada, como foi vendo pessoalmente, e que não saberia mensurar se essa emoção foi aumentada pelo

fato de ter sido no teatro ou porque, na cidade onde morava, o acesso a atividades culturais era restrito. Esses depoimentos sobre as atividades culturais vivenciadas com a família denotam a herança familiar por meio de um *habitus* que se estabelece em um modo particular de se relacionar com cultura que se inscreve na valorização do contato com a natureza, as brincadeiras de rua e as festividades religiosas, tradicionais das cidades e cívicas.

Esses saberes e práticas vividas com as famílias consolidaram nos professores do estudo a formação de certo *ethos*, “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados”, em que saberes, práticas e gostos são incorporados não como uma simples subjetividade (BOURDIEU, 2007a), mas como uma “objetividade interiorizada” (ORTIZ, 1983), fruto da interação entre sociedade e indivíduo. Assim, com efeito, o *habitus* servirá como princípio para orientar suas ações em outras situações de consumo cultural, como veremos nos próximos capítulos.

Bourdieu (1998) entende que a transmissão da herança familiar feita por cada família para seus descendentes, principalmente, por vias indiretas, de acúmulo de prestígio e capital cultural, “contribui para definir as atitudes do agente face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 2007c, p.42). Nessa perspectiva, o autor refere que o capital cultural herdado da família é o elemento decisivo para a escolarização de seus descendentes, que influencia mais do que as outras formas de capital, reproduzidas no ambiente doméstico. Ele acrescenta que a cultura tem um papel preponderante entre as classes socialmente favorecidas.

A partir dessa explanação, passaremos a analisar os dados que remetem ao capital cultural adquirido via educação escolar e formação profissional, focando a forma como a arte foi sendo aprendida pelos professores nessas trajetórias.

#### 4.2 CAPITAL ADQUIRIDO: EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

No item anterior, tecemos algumas considerações sobre a trajetória familiar (ocupação, escolarização e moradia dos pais) e as atividades culturais vividas como forma de compreender a herança familiar na apropriação dos bens simbólicos. Essa

apropriação, segundo Bourdieu (2007a), é feita por meio de um aprendizado total, que confere ao agente, em sua forma de capital cultural incorporado, certa predisposição com a cultura dominante e atuar nessa lógica como instância de conhecimento.

Ressalte-se, contudo, que a relação com a cultura dominante, segundo os dados apresentados no item anterior, não se deu por uma herança familiar predominantemente, foi marcada por uma visão tradicional-religiosa. Entretanto, destacamos o caso de Artemísia que, quando vivia em São Paulo, na infância, visitava com a mãe a Pinacoteca e o Teatro Municipal como um passeio para ver coisas novas, algo que ela relata ter aprendido a gostar e sempre faz quando retorna a São Paulo.

O fato de a mãe de Artemísia ir ao museu e ao teatro demonstra o reconhecimento da cultura legítima. Podemos inferir que sua mãe, uma nordestina que morava em São Paulo, busca, a partir das práticas culturais da cidade, inserir-se naquele mundo social, ou seja, ela realizava uma reconversão social (BOURDIEU, 2007a) ao incorporar o *ethos* de classe adquirido pela nova posição social vivida em São Paulo.

Além do aprendizado total herdado da família, a educação escolar, ou melhor, o aprendizado tardio, segundo Bourdieu (2007a), ganha um peso significativo no modo como o capital cultural vai ser adquirido por esses agentes. No caso dos entrevistados, como vimos, o capital cultural herdado das famílias não possibilitou o contato com a alta cultura, apesar de, em alguns momentos, parecer reconhecê-la, como na fala de Mary sobre o teatro em Salgueiro. Talvez esse reconhecimento seja devido aos sinais do efeito de inculcação exercido pelo sistema de ensino ao qual a entrevistada pertencia. Nesse aspecto, Bourdieu (2007a) alerta para os efeitos das diferenças entre o aprendizado total e o aprendizado tardio, que não se inscrevem apenas na profundidade e na durabilidade entre o capital herdado e o adquirido, mas, principalmente, na modalidade da relação do agente com a cultura que favorece, como veremos a seguir.

Passamos, agora, a analisar os dados obtidos sobre a educação escolar dos entrevistados. Observamos, primeiro, que um grupo de professores conta, com emoção, as experiências positivas que viveu na escola, sobretudo em relação ao incentivo à leitura pela mãe ou pela irmã mais velha, como Cora, Helena, Artemísia, Mary, Márcia, Elizabeth e Amadeo, e ao teatro, incentivado pelos professores, como Camile.

Um segundo grupo - Rosana, Francis, Marieta, Gilvânia, Vanice, Josinaldo, Joan, Júlia, Catarina, Laurinha, Edilma, Vanda, Anna, Anita, Clemilda, Ailton, Luzia, Lucinda, Mara e Givanilda - comentou que via as atividades escolares como mecânicas e repetitivas, portanto, sem muito interesse.

O curioso é que, entre esses professores, a idade não é um fato que diferencia o modelo de educação vivenciado. Isto é, o modelo de escola descrito por eles não se refere a determinado período correspondente às suas idades, pois tanto Josinaldo, com 26 anos, quanto Vanda, com 51, expressaram o mesmo incômodo em relação à escola, claro, salvaguardando as devidas proporções, apesar de alguns elementos terem entrado em cena, como as tecnologias - computadores, TV e vídeo - houve pouca mudança no esquema da rotina escolar porque, segundo Josinaldo, esses equipamentos ficavam “fechados”, sob a tutela do diretor, e eles, estudantes, tinham pouco ou nenhum acesso a eles.

Vejamos os casos de Artemísia e Mary, que foram incentivados a ler pela família. A primeira pela mãe, que lia constantemente para ela e suas irmãs, inclusive, comprava livros; e a outra, que aprendeu com a irmã mais velha, que era professora leiga, porque não tinha formação acadêmica. Na primeira, observamos uma prática recorrente na família, o que possibilitou Artemísia a incorporar, via aprendizado total, certa familiaridade com a leitura, e posteriormente, com a rotina escolar, diferentemente de Mary.

A partir do momento que **eu entrei na escola eu tinha interesse pela leitura**. Tinha o incentivo em casa, **minha mãe sempre gostou muito de ler e passei depois a ter o incentivo da escola**. Entrei na escola e passei a ler muito, primeiro livros de adultos e depois minha mãe passou a comprar livros infantis que eu gostava muito de ler. Depois, acho meus seis ou sete anos **gastava muito tempo lendo e assistindo TV, aqueles programas infantis e novela**. Gastava muito tempo com isso (ARTEMÍSIA, 36, 2015).

Na escola, eu não me lembro muito. A coisa que me marcou assim foi...**Antes de ir pra escola minha mãe comprou uma cartilha, que era do tempo da cartilha**. Era isso, todos os pais compravam a cartilha antes da criança ir pra escola, não tinha pré-escola, a gente aprendia o ABC, como a gente dizia, antes de ir pra escola. E na escola, o que me marcou assim, de atividade é que no final da sala tinha um mostruário. Tipo de revista transparente, só que cheio de livros e eu, devorei todos os livros que tinha lá. **Uma coisa que a gente fazia era copiar do**

**quadro, muita atividade pra copiar do quadro.** É mais isso... eu me lembro dessa parte de leitura e de festas comemorativas. Tinha muito o São João, o Dia das Mães, gostava de recitar poesias. Eu tinha uma irmã que era professora leiga e ela me ajudou. Assim, **minha mãe dizia que eu era bem esperta, desde três anos de idade, de percepção das coisas,** e tal. Com quatro ou cinco anos ela trouxe a cartilha, aí eu aprendi o alfabeto. Depois comecei a juntar as letras formando palavras. Quando eu fui pra escola eu já sabia muita coisa. **Gostava de ler tudo, os livros do fim da sala, livros finos, assim,** [...] Isso era o que me marcou. (MARY, 44, 2015)

Mary aprendeu com a irmã a ler pela cartilha, indício do efeito de artificialidade do aprendizado tardio, ou seja, a prática da leitura não era habitual na família, mas incentivada pela irmã como investimento na educação escolar. As principais leituras mencionadas por Artemísia, nessa época, foram romances e ficção científica, e por Mary, as poesias da cartilha, as histórias infantis e os livros didáticos da escola.

Camile relata que começou a fazer teatro na escola incentivada por professores e para driblar o preconceito que sofria na escola por ser nordestina. Lembra que as primeiras peças foram produzidas a partir de histórias sugeridas pelos professores de Língua Portuguesa, como O cortiço.

Tinha. **Eu comecei a fazer arte na escola, a fazer teatro...** Quando cheguei lá (São Paulo) eu sofria muito preconceito por ser nordestina. Então, eu tinha que me destacar de alguma forma. Estudava muito. Aí, quando cheguei no ginásio, 6<sup>a</sup>. série **comecei a fazer teatro, escrever, adaptar alguns roteiros.** Na minha escola, tinha um palco bem bacana que a diretora construiu. Aí comecei a ser diretora de teatro da escola e aí ganhei status (risos) (CAMILE, 45, 2015).

De um modo geral, as professoras citadas tiveram, principalmente, o apoio das mães ou de algum irmão mais velho que tinham estudado e prosseguiram nos estudos. Porém, Mara, Anna, Anita, Lucinda, Amadeo, Vanda e Ailton, oriundos de família de agricultores, comentaram que não tinham apoio em casa para estudar, pois o importante era o trabalho na roça. No entanto, foram os pioneiros a avançar para níveis de instrução superiores, o que foi motivo de orgulho para a família, e, mais tarde, mobilizaram outros irmãos, que não haviam estudado. Em particular, destaca-se o caso de Mary, cujas irmãs voltaram a estudar depois de adultas.

A esse respeito, Joan comenta que ele e o irmão não eram muito hábeis com o trabalho na roça, porque tinham o corpo franzino, o que fez com que o pai os incentivassem a estudar: “Vocês não dão pra roça, vão estudar”. E assim eles fizeram, comentou Joan, em tom de ironia.

Apesar das dificuldades financeiras relatadas por Joan e Luzia, os pais sempre os acompanhavam na realização das tarefas escolares e permitiam que um dos horários da “lida” fosse dedicado ao estudo. O mesmo foi revelado por Josinaldo, uma clara demonstração de que os pais entendiam o sentido da escolarização como um investimento social.

Constatamos que a maioria estudou em escolas públicas, e três deles em escolas particulares de viés religioso, o que, segundo sua opinião, significou um privilégio, pois tiveram acesso a um conhecimento diferenciado em relação ao que se tinha na época nas escolas públicas.

#### 4.2.1 A escola e sua rotina

No que diz respeito à pergunta sobre como era a relação com a escola, os professores e as atividades escolares, destacamos o depoimento emocionado de Artemísia, que, embora tenha estudado em uma escola pública que ela reconhece ter suas limitações, era um ambiente instigante, devido à criatividade da diretora e de uma professora que se tornou um modelo de profissional:

**A diretora criava muitas atividades à tarde pra gente ir pra escola,** então, eu gostava muito de dançar lá. Então, ela escolhia algumas crianças pra fazer uma apresentação em eventos. Então a gente **ia a tarde pra ensaiar essas apresentações de dança.** Eu gostava muito de participar desse grupos de ver e dançar. Ela fazia grupos de leitura no pátio da escola, e a gente podia ir a tarde pra ler lá e eu gostava muito de fazer isso também. A gente também tinha uma atividade muito legal... [...]. Tinha é... **tinha aulas de esporte que eu participava pouco, mas achava também divertido e tinha também uma horta.** Era as coisas que eu gostava na escola era isso. [...] Eu tinha uma professora na 3ª série que eu me lembro muito dela. Era **uma professora extremamente criativa.** Ela se formou é...ela foi minha professora na 3ª. série e ela se formou em Pedagogia depois de mim. Depois que eu me formei...eu me formei em 2004. Ela era um modelo pra mim e ela dava aulas, aula que todo professor dava, mas a dela era

totalmente diferente, ela criava muitas coisas. Acho que essa é... liberdade que a escola dá pra você ser ou buscar ser quem você gostaria de ser. Eu sempre quando era criança (se emociona e começa a chorar) longa pausa...Não era uma questão pessoal era com a turma toda. Ela inventava atividades para ensinar aquele conteúdo do livro que era livro que todo professor tinha, só que ela criava uma atividade tão legal que todo mundo queria fazer. (ARTEMÍSIA, 36,2015).

Os demais professores não se recordaram com tanto entusiasmo do ambiente escolar, limitaram-se a contar situações corriqueiras nada expressivas. O que eles chamam de corriqueiro é a organização das salas e das aulas em disciplinas, em que os estudantes se limitavam a copiar as tarefas do quadro, responder às questões e estudar os textos e os exercícios dos livros didáticos para os exames.

Na visão dos professores Lucinda, Mary, Márcia, Rosana, Vanice, Anna, Ailton, Luzia e Anita, essa rotina era normal e não havia nada novo ou diferente desse esquema que, para eles, acontece até hoje. Outra característica apresentada por Luzia é o caráter tradicional da educação vigente na época, pautada na ordem e na obediência:

...nessa época, **era bem tradicional, a gente foi educada pra obedecer, ficar quieto**. O que o professor dizia a gente obedecia, não questionava muito não. Por sinal eu ainda peguei a palmatória (risos) (LUZIA, 45, 2015).

Não tinha muita coisa, não. Que eu me lembre, era isso... **copiar do quadro, fazer as tarefas, estudar pras provas**. Não tinha essa facilidade que tem hoje (VANDA, 51, 2016).

A ausência de sentido na rotina escolar, apontada pelos professores, demonstra, segundo Bourdieu (2007a; 2007c), de um lado, a discrepância entre o nível do capital cultural dos alunos, quase todos oriundos de classes populares, e o exigido pela escola, o que resultava em desistência, evasão, desinteresse e fracasso (PATTO, 1996; 1999).

Nesse aspecto, a própria instituição escolar, através do modo de aquisição cultural que favorece trata, de forma sistemática, metódica e artificial, a relação com os bens simbólicos. Consequentemente, a maneira como o conhecimento é apropriado na escola reforça a visão mecânica de que tanto os professores se queixaram quanto os alunos. Apesar de admitirem que a rotina escolar continua dentro da “normalidade”, nos tempos

de hoje, não conseguimos identificar, em suas falas, uma centelha de entusiasmo para mudar, como se fossem constrangidos pela força da estrutura social.

#### 4.2.2 Arte na escola

Em relação às atividades artísticas que vivenciaram na escola, os professores foram bem contundentes ao afirmar que, na infância, não se recordavam bem se havia aulas de arte. Quando tinham, eram atividades prontas, geralmente, figuras mimeografadas, pinturas para comemorar uma data ou presentear alguém, prática que elas reconhecem que ainda hoje acontece.

Sim. A gente tinha... **era anos 80, então, tudo era voltado pra as datas comemorativas e também produção de objetos.** A gente sempre **fazia lembrancinhas pra presentear alguém, pra comemorar uma data. Muita pintura, colagem, a gente fazia isso também. É...nas aulas de Educação Artística, o que a gente fazia mesmo era pintar aquelas figuras mimeografadas.** Isso foi até a 4ª série que as atividades eram assim... O que tinha na aula que eu gostava muito, que era na sexta-feira, era aula de redação. Eu gostava muito de escrever. Eu também gostava dessa e das restantes que tinham à tarde. (ARTEMÍSIA, 36, 2015).

Como lembra Artemísia, na infância, a prática do ensino de Arte ou a presença da arte na escola se restringia a desenhos mimeografados de alguma figura referente às datas comemorativas, por exemplo, o Dia do Índio ou do Soldado para o desfile de Sete de Setembro, e capas das provas. Quando não havia esses desenhos mimeografados, fazia-se desenho livre, outra prática muito frequente entre os professores como forma de não inibir a criatividade infantil.

É, **tinha muita atividade como até hoje a gente vê.** Eu acho terrível. As atividades prontas. Agora uma coisa eu achava interessante, que a gente tinha na roça. A gente tinha muito costume de riscar o chão, pegar... galho e riscar. Quando a gente era criança antes de ir pra escola a gente riscava muito no chão, a gente gostava muito de desenhar, de fazer coisas no chão, então, quando a gente viu o quadro, o giz, a gente achou interessante também. **Mas as atividades de artes eu não me lembro de muita coisa assim, espontânea.** Não me lembro muita coisa não. Que eu me lembre, nesse mesmo estilo, as atividades eram assim.

Eu não me lembro de coisa que me marcou em arte, inclusive eu falo é que, **eu tenho um bloqueio muito grande**. Eu acho que é devido a isso, dessas coisas prontas. [...] O que eu me lembro das aulas de artes no ginásio era a parte de mistura de cores. Lembro disso. **Trabalhar a mistura de cores, mas não me lembro muita coisa espontânea, não**. Eram mais coisa prontas, direcionadas (MARY, 44, 2015).

A fala de Mary denota que ela atribui suas dificuldades para desenhar ao fato de não ter tido oportunidade de fazer algo mais espontâneo. Segundo nosso entendimento, a professora associa criatividade a algo natural. Contudo, exercitar o desenho não é algo espontâneo, como sugere a professora, porquanto é uma atividade que requer orientação dos princípios que regem a representação gráfica: ponto, linha, perspectiva etc.

Para, de fato, desenhar, é preciso aprender o conhecimento específico referente ao desenho ou à pintura que os professores de sua época não detinham. Logo, o bloqueio do qual a professora Mary se queixa diz respeito muito mais à falta de oportunidade de aprender os mecanismos pelos quais se desenha do que a um fator emocional ou dom natural, como ela sugere.

A ideia de arte associada à criatividade como algo natural se propagou na educação brasileira, em meados do século passado, sob as influências do modernismo no ensino de Arte levado ao extremo à concepção de arte como liberdade de expressão (IAVELBERG, 2003, BARBOSA, 2005; SILVA e ARAÚJO, 2007; NASCIMENTO, 2010), que perdura até hoje nas práticas escolares infantis.

Influenciadas por vertente psicologizante do entendimento do desenho infantil, foi propagado nas escolas que não se podia inibir a criatividade da criança com intervenções de nenhuma natureza, e ela deveria ser estimulada a se expressar espontaneamente. Já no ginásio, ou, como chamamos atualmente, nos anos finais do Ensino Fundamental, os professores recordam, com mais clareza, essa disciplina, e as atividades eram voltadas mais para o desenho geométrico, com uma mistura de cores e experimentação de algumas técnicas, como mostram estes depoimentos:

**Eu não tenho um registro muito claro do que é de atividades que fazia em arte.** Eu lembro que depois que fui entrando no fundamental II, 7ª e 8ª, isso foi **substituído por Geometria**. Aí, quando eu cheguei no Ensino Médio foi substituído por uma disciplina, que era uma

disciplina eletiva, que eles chamavam de Formação Profissional, que era um professor de Português que dava, mas que **tinha uma atuação de teatro**. (ELIZABETH, 35, 2015).

Naquela época tinha né? “**Desenhos, pinturas**” era mais no **Fundamental I. Quando eu passei para o Ginásio, trabalhamos muito Geometria, trabalhamos muito mosaico**. Usei muito, que hoje eu sinto muita falta, de um compasso. Régua, compasso, aquelas réguas esferográficas. E até mesmo o professor tinha aquela esferográfica bem grande, feito de madeira. Eu achava um máximo quando ele colocava no quadro aquelas réguas grande, tem um nome de uma régua que é só a metade. Ângulos, isso. Eu gostava muito, e hoje em dia, a escola nem isso tem, pra gente trabalhar. Tá entendendo? Eu gostaria muito de trabalhar com eles isso aí. Mas só que a escola não oferece esses materiais que tinha antigamente, tá entendendo. **A gente trabalhava muito com materiais reciclados**. Era muito bom. (ROSANA, 43, 2015)

O desenho geométrico e a aprendizagem de técnicas no Fundamental e no Ensino Médio indicam a influência de uma educação voltada para o trabalho, uma perspectiva profissionalizante de forte teor tecnicista adotado pelo Regime Militar com a LDB 5.692/71.

Que eu me lembro na minha época, que **eu estudava era mais pra você desenhar e pintar, era mais papel e tinta. Era a parte de você conhecer as cores primárias e secundárias**. Na minha época a atividade cultural mais forte que tinha, era as gincanas onde era mais fácil os professores **identificar aqueles que têm habilidade** (AILTON, 38, 2016).

Não eram ligadas as artes visuais, mas tinha as aulas de arte que era decorar o painel da escola. Era aquilo, o Dia das Mães vocês vão fazer o jornalzinho pra mamãe, viu? **Questionar o que o artista quis transmitir não tinha!** Isso que eu tô falando que era em 2007. (JOSINALDO, 26 2015).

Nos relatos de Ailton e de Josinaldo, vemos que, apesar de a nova LDB 9.394/96 apontar para outras concepções e perspectivas para o ensino de Arte, ainda se usam práticas pedagógicas pautadas na concepção de arte como habilidade, técnicas e decoração da escola.

Josinaldo chama à atenção para o fato de que, ainda em 2007, o que se tinha não eram atividades ligadas às artes visuais, como leitura de imagens, artistas, mas atividades

voltadas para decorar a escola para uma data comemorativa. Mas o professor só reconhece essa diferença porque sua formação profissional é em Artes Visuais.

Camile conta que suas aulas eram realizadas por um professor formado em Artes Plásticas, e por causa disso, sua fala demonstra mais propriedade das técnicas trabalhadas, como o pontilhismo e as ampliações, assim como o acesso a livros especializados de arte.

Eu tive alguns professores legais lá no Ginásio. **Meu professor era formado em Artes Plásticas. Então, nós tínhamos livros de artes.** Trabalhávamos com pontilhismos, com ampliações. Era...já uma...meu professor de artes no Ginásio nessa escola era legal. Antes não me recordo não. (CAMILE 45, 2015).

Helena, em razão de sua educação ter sido em escola particular e motivada pelas viagens da mãe à Europa, teve oportunidade de estudar História da Arte. Contudo, a professora menciona que, além dessa disciplina, também teve aulas de trabalhos manuais, como atividade artística.

**Tive História da Arte. Então nós tínhamos atividades artísticas manuais, crochê, tricô, trabalhos artesanais, também trabalhos com escultura.** O barro a gente aprendia a lidar com **a arte de moldar.** Eu tive uma formação muito enriquecida por conta de que tive **o privilégio de ser aluna de uma escola particular.** Então, estava assim, à frente de todas as outras escolas e, depois eu constatei que o ensino de artes não existia nas outras escolas. (HELENA, 45, 2015)

Outra professora comenta que as atividades de arte estavam inseridas em um projeto interdisciplinar que ocorria na Escola de Aplicação onde estudava, por isso ela podia organizar e participar de apresentações como dança e teatro. Fora esse projeto, não havia aulas regulares de Arte na escola.

**Eu gostava muito da prática de esportes, eu jogava handebol, gostava muito dessa parte.** E também, como estudava no colégio de Aplicação, a gente tem, todos os anos a gente tinha, **um projeto interdisciplinar.** Eu sempre fazia parte das **apresentações artísticas.** Aí, eu também gostava de apresentar. [...] **Teatro, dança.** A gente fazia muito ballet, mas era mais, o teatro mesmo (MÁRCIA, 26, 2015).

Na fala de Givanilda, constatamos um dado interessante: ela nos conta que, como estudava o pedagógico (o antigo normal), as aulas de Arte eram voltadas para os trabalhos manuais, mais especificamente, para os afazeres domésticos, como se pode verificar em sua fala:

Tinha sim... nas escolas, atividades de artes. Eu me recordo mais assim...da parte do ginásio, que eu estudava no Edson Ribeiro e lá trabalhava artes. Assim, ensinavam muitas coisas, principalmente como eu fazia pedagógico, né? **Você aprendia a pregar botão.** A gente trabalhava com aquelas almofadas que fazia tecelagem, né? Que a gente fazia, **aprendia a fazer bainha de calça, essas coisas assim. Que a gente trabalhava mais em artes.** Assim, o que vem agora na memória, que ficou mais na memória, né? (GIVANILDA, 50, 2015).

A ideia de arte como prenda doméstica também é compartilhada por Rosana, que estudou em colégio de freiras em Barbalha, como ela mesma diz: “uma educação para o lar” assim como mencionou Helena, anteriormente:

[...] a minha experiência com arte na escola ainda foi lá em Barbalha. Eu ainda lembro que naquela época de escola, **trabalhavam mais é educação do lar. Esse tipo de arte eram coisas pra casa.** Costurar, botão, fazer bainha, num sei o que... Eu estudei num Colégio de Freiras, lá no Colégio Nossa Senhora de Fátima, e a aula de artes que eu lembro, era muito isso. (ROSANA, 43, 2015)

Nas falas acima descritas, pode-se evidenciar a ideia de arte atrelada ao fazer, não ao um fazer propriamente artístico, mas associado aos afazeres domésticos ou trabalhos manuais, como costura, bordados, tecelagens, pintura em tecido, crochê, cerâmica, entre outros, como sendo arte. Sem desvalorizar esses trabalhos, tangencia nessa concepção de arte e de educação uma questão marcadamente de gênero.

Já as professoras que estudaram em escolas particulares de cunho religioso, particularmente, Helena citou que também teve aulas de balé, teatro, piano, violão e pintura a óleo. Vanice fez dança e música, mas não lembra em detalhes como eram, porque viveu, na época, um período difícil com a morte do pai. Há, ainda, Elizabeth, que fez aulas de ballet em uma academia.

Eu fiz balé um ano por conta que na 7ª série a professora de balé, dona **da academia de balé, era minha professora de artes que fazia as danças que a gente fazia**. Aí, ela fez uma propaganda. Aí eu me interessei em fazer balé, tanto que a minha primeira opção de graduação, foi dança (ELIZABETH, 35, 2015).

Quando as professoras que estudaram em escolas particulares mencionam as atividades artísticas que realizaram - ballet, aulas de piano e violão, técnicas de pintura, História da Arte - revelam a conversão de capital econômico em capital cultural, quando o agente social investe em aquisições culturais e mobiliza a incorporação e a angariação de capital cultural no grupo social ao qual pertence (BOURDIEU, 2007c).

A participação em tais atividades implica o uso de parte do capital econômico da família desses professores para a aquisição de capital cultural, ou seja, aulas de balé, teatro, violão e cursos de inglês foram citados por três professoras que estudaram em escolas particulares e cujos pais detinham certo capital econômico. Já para os demais, o acesso a essas atividades estava restrito ao que a escola oferecia porque, financeiramente, não dispunham dos recursos necessários, como Rosana, que gostaria de aprender a tocar violão, mas, como não tinha dinheiro para adquiri-lo, desistiu.

Em relação à concepção de arte vivida no cotidiano escolar dos professores, na maioria, vimos que prevaleceram três visões: 1. Arte como expressão; 2. Arte como habilidade para trabalhos manuais e 3. Arte como adorno para datas comemorativas que incluíam cívicas e religiosas. As duas primeiras são entrelaçadas às perspectivas de ensino de arte de influências “modernistas” e tecnicistas. A terceira se tornou a tônica de uma política cultural que se intensificou com o Regime Militar, em que a escola pública, no tocante ao ensino de Arte e nas atividades culturais, resumia-se a reforçar o entendimento de arte como adorno, e o de cultura, atrelado ao folclore e às festividades cívicas (SILVA e ARAÚJO, 2007; SILVA e OLIVEIRA, 2009), práticas que reverberam ainda hoje no calendário escolar, sobretudo, no que tange às datas comemorativas.

Essas perspectivas de arte aprendidas nas escolas coadunavam com as atividades culturais mediadas por festas populares e ritos religiosos que sempre traziam danças como quadrilha, espetáculos teatrais e shows musicais, o que era vivenciado por suas relações familiares e de amigos, como dito no início do capítulo.

Um pouco diferente dessa realidade, os docentes que estudaram em escolas particulares tiveram a oportunidade de ampliar essas dimensões instituídas na escola pública sobre a arte, uma vez que, na escola particular, investia-se na aquisição de capital cultural por meio do reconhecimento da cultura legítima. Dessa forma, as referências culturais manifestadas por elas emanam uma forte relação entre o aprendizado de códigos e conteúdos escolares e as propensões de suas famílias como forma de estimular a apropriação de conhecimentos para além dos muros escolares, ampliando o volume do seu capital cultural com aulas e cursos extras, como o inglês e o ballet.

Segundo Nogueira e Nogueira (2002), o estímulo por parte dos pais, para que seus filhos alcancem conhecimentos além dos escolarizados, estabelece nítida relação com formas de distinção entre grupos sociais, particularmente, no que diz respeito ao grupo social composto por professores. Compartilhando os dizeres de Bourdieu (2007a; 2007b), para se apropriar simbolicamente de bens culturais, é preciso ter os instrumentos dessa apropriação e os códigos necessários para decifrá-los. A maioria deles é transmitida pela herança familiar, que teria um peso significativo, atuando como instância de conhecimento complementado pela instituição escolar a partir do seu reconhecimento. Porém diferentes eventos e espaços culturais e históricos apoiam e difundem conhecimentos humanos e possibilitam aos diferentes agentes sociais também o seu domínio, como foi o caso de Camile, Clemilda, Ailton e Amadeo que, em virtude do envolvimento com o teatro e a dança, respectivamente, adquiriram outra relação com a arte a partir de sua produção.

Os professores que estudaram em escola particular e obtiveram, em certa medida, o acesso à arte legítima, consagrada, puderam adquirir um capital cultural um pouco mais elevado do que os dos demais. Nesse sentido, pode-se verificar o efeito de inculcação no volume desse capital.

Verificamos, ainda, que as professoras provenientes de famílias com baixo capital econômico (agricultores) e baixo nível de escolarização dependiam, exclusivamente, do efeito de inculcação para adquirir capital cultural mais elevado em relação aos seus pais. Isso deixou claro que houve poucas ou raras experiências culturais vividas na escola pública que pudessem ampliar seus esquemas de percepção artística e manter o que Diniz e Silva (2015) denominam de “a institucionalização do ciclo da baixa cultura”. Assim,

segundo as autoras, a problemática consiste em garantir que os professores brasileiros adquiram capital cultural elevado, caso contrário, a aquisição de uma competência cultural por alunos de frações de classes desfavorecidas será considerada uma utopia.

Resumindo, para Bourdieu (2007a; 2007c), a família e a escola oportunizam aos agentes a aquisição de uma competência cultural – a de dominar um conjunto de regras e normas aprendidas que possibilitam a obtenção prévia de códigos de apreciação do campo simbólico. Desse modo, a família e a escola, tomadas como mercados simbólicos, têm funções distintas e complementares, pois atuam como espaços instituidores de competências necessárias aos agentes para agirem nos diferentes campos da vida social. Dito de outro modo, as práticas culturais incentivadas por essas duas instâncias, a família e a escola, distinguem o que será classificado como legítimo ou vulgar do clássico ou popular, moderno ou tradicional, etc.

Ressalte-se, contudo, que, devido ao quadro de análise, no tocante à educação escolar em particular, a situação dos professores que se formaram em escolas públicas se apresentou bem dramática. O capital cultural, em sua forma certificada oriunda da escola cuja função é de inculcar a cultura legítima atuando como instância de reconhecimento e consagração (BOURDIEU, 2007b), cumpriu-se de modo bem omissivo para esses professores, embora, em alguns momentos, ao citar “aquelas” atividades como culturais, parecem reconhecer o arbitrário.

**As aulas de Artes eram dadas por esse professor que só pedia pra gente desenhar coisas da imaginação.** E as aulas das disciplinas eram normais. Dificilmente, **tinha atividades culturais só mesmo quando era data comemorativa.** Aí, tinha alguma apresentação tipo, Sete de setembro, São João, Natal, Semana Santa. Era, geralmente, pra fazer alguma coisa relacionada a isso. Dificilmente, tinha uma coisa de arte mesmo (CATARINA, 27, 2016).

Vimos que, de um lado, a escola reproduziu a política cultural propagada pelo Regime Militar em que se baseava e intensificou uma identidade nacional cuja tônica eram o sentimento patriótico, o resgate e a valorização das tradições populares expressos nas festividades e nas datas comemorativas. De outro, o acesso à “alta cultura” foi negado aos estudantes das escolas públicas, nesse caso, os professores. Isso reforçou as

desigualdades sociais na distribuição dos capitais cultural e econômico (BOURDIEU, 2007a) e reproduziu as relações de dominação subjacentes.

Por outro, vimos também, que o reconhecimento tornou, objetiva e subjetivamente, os agentes aptos e dispostos a decifrar os produtos culturais produzidos nas instâncias de produção de bens eruditos e de consagração pela legitimação das obras do passado, através de sua incorporação aos programas escolares, transformando-os em “clássicos”, não se apresentou de modo concreto para esses professores que se formaram predominantemente em escolas públicas. O acesso à arte legítima lhes foi negado, porém, para aqueles que estudaram em escola particular, o reconhecimento do arbitrário cultural ficou muito mais evidente.

Os professores de escolas públicas tiveram acesso a um misto de práticas pedagógicas, em que se mesclam religião, datas comemorativas, educação doméstica, desenho geométrico, técnicas e experimentação das cores, além de símbolos nacionais, fruto de ausência de formação de professores na área e das políticas culturais marcadamente folcloristas.

Logo, pensamos que o aprendizado tardio, oriundo do processo de escolarização, que tende a produzir uma relação artificial com a cultura legítima, para esses professores, em particular, evidenciou-se muito mais do que uma relação artificial, mas o grande fosso, no caso brasileiro, das desigualdades sociais, que nega à população desfavorecida o acesso aos bens simbólicos, o que cristaliza a ideia de que a arte não é para todos.

#### 4.3 MAGISTÉRIO: ÚNICA OPÇÃO

Dando continuidade à análise, um dado que nos provocou inquietação foi o relacionado à escolha profissional. Quando perguntadas sobre o que as motivou a cursar o Magistério, categoricamente, todos os entrevistados disseram que não foi uma escolha, mas a única opção disponível na cidade onde moravam e que soava como natural para eles. Isso nos intrigou sobremaneira, porém, a situação de não escolha pode ter sido causada por dois fatores: as cidades de pequeno porte dispunham de poucas ofertas de curso, na época, profissionalizantes, e de que os Cursos de Magistério atendem a uma demanda local de formação de professores a baixos custos.

Uma terceira razão está relacionada à escolha do necessário (BOURDIEU, 2007a), que corresponde ao caráter pragmático das escolhas das classes populares, uma vez que as condições materiais de existência tendem a conduzir e orientar o “destino” delas. No caso das mulheres das classes populares, seguir o Magistério parece ser um desses destinos de atuação profissional presente no campo de possibilidades sociais. Então, ao observar as opções, vemos que não existem escolhas, pois o Magistério é a única opção para essas mulheres. Nesse aspecto, para essas famílias, o Magistério é o caminho “mais fácil” para arranjar emprego, ou seja, segundo elas, seria ‘naturalmente’ o caminho para exercerem uma profissão e trabalhar.

No Ginásio e no Ensino Médio, eu fiz toda numa escola só, num colégio só. E lá, a gente tinha no 2º. Grau que era **curso técnico em Magistério. Só tinha esse, e tinha de Contabilidade** que era em colégio particular. Naturalmente, quem já estava nesse colégio já ia pro magistério. Todo mundo ia, era a única opção que tinha na cidade. É, acho que **todas as escolas da região eram de Magistério.** Ou você ia pro colégio particular ou você ia pra Irecê, que aí, você tinha outros cursos. Acho que tinha cinco cursos diferentes no ensino Médio. Aí, eu fui pro Magistério, que pra gente era uma coisa natural. Todo mundo. Não era uma opção. **Desde 1985 que foi criado esse curso, todo mundo se formava em Magistério. Muita gente não virava professor, mas todo mundo ia pro Magistério.** Aí, eu fui pro Magistério e gostei muito, me identifiquei muito é... Nesse curso de Magistério, eu falava, eu gostava de fazer apresentações, fazer simulações de aula, eu gostava disso.[...] Passei pelo estágio e aí, me identifiquei. Em 97 quando terminei o magistério, eu já fiz vestibular pra Pedagogia que também era o único curso que tinha na região na época. Nesse mesmo ano que entrei no curso de Pedagogia, eu comecei a dar aula numa escola particular. Então, foi assim. [...] **Eu não optei por fazer o curso de Magistério, mas optei em ser professora** (ARTEMÍSIA, 36, 2015).

**Quando eu morava em São Paulo eu pensei que ia fazer Psicologia e aí quando eu fui para o Piauí, era o curso que oferecia lá, era o Magistério no Ensino Médio.** Aí eu fui fazer Magistério porque eram dois cursos, tinha o Magistério e Contabilidade. Contabilidade eu detesto... aí realmente, quando achei que era o caminho. Quando fui estagiar, eu descobri que era o que eu queria, ser professora... **O contato com os estudantes, eu gosto do contato com as pessoas muito, da troca...emocional, do conhecimento.** Pra mim, é fundamental até hoje. (CAMILE, 45, 2015).

**Por causa das oportunidades, eu não via outra.** Aqui em Petrolina ou fazia Contabilidade, esses cursos voltados pra áreas exatas ou então Magistério. **Não tinha outra opção.** Como eu disse, se eu tivesse tido

outra oportunidade, eu teria feito Psicologia. Eram as duas áreas que eu tinha esse desejo. Mas aí, Psicologia eu desistir porque não tinha como estudar fora (LUZIA, 45, 2016).

A entrada no Magistério também foi justificada em razão de a mãe ou a irmã já exercerem a profissão e ser para elas a referência de trabalho e independência:

Na verdade, por eu vê-la como professora, **a gente tende a ser a cópia do que a mãe é.** Assim, ela me levava sempre pra escola que **ela trabalhava e eu fui sendo motivada na verdade a ser professora. Eu fiz o pedagógico.** Minha primeira experiência foi no estágio, assim, adorei, sabe? Gostei muito por que fiquei numa escola de criança. Sempre gostei de trabalhar com criança, entendeu? (GIVANILDA, 50, 2015).

**O Magistério? Desde criança, eu gostava de brincar de professora. Minha irmã já era professora leiga, né?** De formação. Mas teve um período, na adolescência, que eu dizia que eu não queria ser professora. Aí, meu pai disse: “Olhe,” falava assim. Eu ainda fiz o 1º., ano normal que a gente chamava de científico, quando foi pro 2º.ano foi quando acabei indo pro Magistério. Eu acabei fazendo um memorial, que eu coloquei que eu caí meio que de paraquedas no Magistério. **Meu pai sempre dizia “Tem mais emprego e tal” e eu fui...mas eu me apaixonei e fui fazer a partir do 2ª. ano.** Quando foi pra fazer a faculdade. Pra escolher a área, eu escolhi Letras, isso teve influência de uma professora da 5ª serie que eu gostava! Então, foi assim, eu me apaixonei pelo Magistério, eu disse “é isso que eu quero, pensei em outra coisa não!” (MARY 44, 2015).

O fato de seguir o Magistério não ter sido uma escolha em seu sentido restrito parece causar certa frustração em alguns professores, como Vanice que, durante a entrevista, afirmava, o tempo todo, que não queria ser professora, mas tinha que trabalhar pra ajudar à mãe.

**Na realidade, eu não queria ser professora.** Foi todo, assim, um histórico. Eu nunca tinha pensado. Eu sempre pensei em fazer Direito. Assim matriculei, fiz vestibular, passei. Como, justamente, nessa época eu estava saindo do Ensino Médio e eu prestei vestibular, foi quando meu pai faleceu. Direito aqui era mais difícil, na época, hoje você tem faculdades aqui, e na época, não tinha Direito. Eu sei que fiz pro Crato e passei e, como minha família é de lá, e fiz Letras aqui. Passei nos dois e aí, foi a época que meu pai faleceu e eu fiquei aqui. Daí, me tornei arrimo de família. Tive que trabalhar, ajudar minha mãe. Foi uma longa história e eu acabei fazendo Letras. Só que eu fiz Letras porque eu não tinha outra opção. **Eu queria um curso superior e eu não tinha outra**

**opção.** Se eu quisesse Agronomia eu ia passar o dia inteiro e não ia ter como trabalhar. Então, eu fiz Letras à noite e trabalhava durante o dia. (VANICE, 40, 2015).

É importante observar que, embora não tenha sido uma escolha consciente, embasada, todos apontaram que foi nos estágios que puderam experimentar o sentido da profissão e, em alguma medida, gostar do fazer docente. Os principais motivos mencionados por gostarem foram o contato com as crianças, o retorno emocional e o conhecimento. Vê-se que o conhecimento, o estudo e o prazer de aprender não estão em primeiro plano na decisão pela profissão, mas como um fator de sobrevivência e de questão emocional.

No depoimento de Rosana, ela diz que o que a motivou a fazer Licenciatura em História foi a admiração que sentia pelos professores e que aquilo lhe despertou algo, além do fato de “gostar de antiguidade e ler coisas do passado”. Por isso, resolveu cursar História por gostar da disciplina.

**Eu decidi depois que eu terminei o Ensino Médio. Eu via meus professores, eu me espelhava neles.** Foi algo de dentro mesmo, que me veio, aquela coisa que despertou em mim. E, principalmente História, que eu gosto muito de antiguidades. Eu gosto muito de ler as coisas do passado. Sempre eu dou minhas aulas de História, sempre relato o passado comparando com o presente, porque é uma continuidade, se a gente for olhar, até hoje existe, né? Aí, só muda de personagem, mas a história é a mesma. Aí, isso me despertou muito, por isso, que eu preferi fazer História. Tinha Português, Matemática, os colegas davam opinião, mas eu disse “eu vou em História, porque é uma disciplina que eu gosto”. Eu gosto muito (ROSANA, 43, 2015).

Diferentemente de Rosana, veremos, a seguir, que a escolha profissional manteve o percurso do campo de possibilidades existentes na região e demonstrou o fator preponderante na decisão de fazer a faculdade - encontrar melhores condições financeiras.

#### 4.3.1 Formação profissional

Observamos, em relação à formação profissional, que algumas iniciaram com o Magistério, em nível médio, o chamado pedagógico, como acabamos de ver. Em outros casos, a formação docente ocorreu no Ensino Superior, nas modalidades, presencial predominantemente, e a distância (EaD).

Alguns professores, como Catarina, Clemilda, Anna, Artemísia, Amadeo, Josinaldo, Joan, Ailton e Cora, afirmaram, categoricamente, que resolveram fazer faculdade porque era a forma de ter uma profissão e melhores condições financeiras. Os demais não expuseram claramente essa razão, apenas disseram que era necessário seguir com os estudos, sobretudo, aquelas que já exerciam o Magistério, dando a entender que fazer a faculdade fosse uma exigência para manter o *status* adquirido.

**Sim, questões de melhoria de condições financeiras aqui, pelo menos eu não via perspectiva pra alguém que só tinha Ensino Médio.** Eu não via outros horizontes de um emprego com boas condições financeiras. Eu via uma realização mesmo, de que, se você tinha nível superior, você teria melhores condições. (CATARINA, 27, 2016).

**Isso, eu precisava ter uma renda fixa, pra isso, eu precisava ter uma formação.** Como é que eu vou ter um bom salário se eu não tenho formação? Como é que eu vou ter uma renda pra me manter se eu não tenho uma formação? Ou eu ia trabalhar no comércio, que era tudo que eu não suportava, tudo muito igual, não era aquilo que queria. **Eu queria uma independência financeira e, pra isso, eu precisava de uma faculdade** (AMADEO, 31, 2015).

Na época, depois de algum tempo fiz Letras e tive meu segundo filho, aí, fiquei com um casal. Fiz na Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco. **Fui fazer pra ganhar mais** (ANNA, 44, 2016).

Na verdade, **existia a questão da falta de opções de cursos na região.** A gente tinha muito pouca opção, então, o curso de Letras (UPE) **pareceu à oportunidade de ter uma profissão e ter um emprego melhor.** (CLEMILDA, 33, 2015)

Além de cursar a faculdade como possibilidade de melhores condições financeiras, percebe-se ainda, na fala de Clemilda, que a ausência de cursos na região também delimitou a escolha profissional, como já havia sido apontado anteriormente, em relação ao magistério.

Dessa forma, o campo de possíveis para os interessados em cursar faculdade foi condicionado pelos cursos existentes na região, em que predominavam as Licenciaturas

(UPE) e o Curso de Agronomia (UNEB). Entretanto, essa realidade pode ter sofrido uma significativa mudança, devido à instalação, em 2005, da Universidade Federal do São Francisco/UNIVASF, fruto de uma política de expansão e interiorização do ensino superior brasileiro, que ampliou a demanda de formação profissional, a princípio, ofertando cursos nas áreas de Engenharia, Saúde e Biológicas. Depois, com o Reuni, houve a criação das licenciaturas, inclusive, a Licenciatura em Artes Visuais.

As principais universidades citadas para essa formação foram: a Universidade de Pernambuco/UPE, a Universidade Estadual da Bahia/UNEB, a Universidade Federal do Vale do São Francisco/UNIVASF, a Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, a Faculdade de Formação de Professores/ Serra Talhada e a Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco/ Salgueiro e ULBRA/EaD.

Diante da oferta de cursos apresentados, na época, por essas instituições, as professoras escolheram Licenciatura em Letras/ Inglês (15), Licenciatura em História (5), Pedagogia (3), Licenciatura em Artes Visuais (5), dessas, uma pela Plataforma Freire. Vejamos a tabela abaixo:

<b>Entrevistad@s</b>	<b>Formação acadêmica</b>
Artemisia	Licenciatura em Pedagogia (UNEB) e Licenciatura em Artes Visuais (UNIVASF)
Elizabeth	Licenciatura em Artes Visuais (UFPE)
Camile	Licenciatura em Letras/ Inglês (UPE)
Mary	Licenciatura em Letras/ Inglês (UPE)
Helena	Licenciatura em Letras/Inglês (UPE)
Rosana	Licenciatura em História (UPE)
Vanice	Licenciatura em Letra/Inglês (UPE)
Givanilda	Licenciatura em História (UPE)
Márcia	Licenciatura em História (UPE)
Lucinda	Pedagogia Uneb- Juazeiro e Artes Visuais Plataforma Freire
Amadeo	Licenciatura em Letras-Inglês (Serra Talhada)
Josinaldo	Licenciatura em Artes Visuais (UNIVASF)
Catarina	Licenciatura em Artes Visuais (UNIVASF)
Edilma	Pedagogia (UPE)
Joan	Pedagogia (UNEB)
Ailton	Letras (ULBRA/EaD)

Anna	Letras (Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco- Salgueiro)
Clemilda	Letras- Inglês/Português (UPE)
Luzia	Letras- Inglês/Português (UPE)
Vanda	Licenciatura em História (UPE)
Mara	Letras- Inglês/Português (UPE)
Cora	Licenciatura em Artes Visuais (UNIVASF)
Júlia	Pedagogia (UNEB)
Anita	Letras- Inglês/Português (UPE)
Francis	Pedagogia (UPE)
Laurinha	Letras- Inglês/Português (UPE)
Marieta	Letras- Inglês/Português (UPE)
Gilvania	Licenciatura em História (UPE)

**Tabela 4** – Formação acadêmica.

**Fonte:** Entrevista out/ 2015 a fev/2016.

A predominância dos cursos realizados na UPE- Campus Petrolina - se deve em razão de que a instituição é pioneira na formação de professoras na região, oriunda da Faculdade de Formação de Professores de Petrolina. Criada pela lei Municipal nº 31 de 29.10.1968, na gestão do Prefeito Municipal Sr. José de Souza Coelho, tinha o objetivo de formar professores para um ensino de boa qualidade. A Fundação Educacional de Petrolina foi mantenedora dessa Faculdade, juntamente com a Prefeitura de Petrolina, até o ano letivo de 1971, quando foi incorporada à FESP – Fundação de Ensino Superior de Pernambuco, hoje UPE – Universidade de Pernambuco. Em fevereiro de 1969, passou a oferecer Cursos de Licenciatura Curta (três anos) em Letras, Ciências e Estudos Sociais. Em 1978, os cursos foram convertidos em Licenciatura Plena, com as seguintes Licenciaturas: Letras, com habilitação em Português/ Inglês; Ciências, nas habilitações em Matemática e Biologia, História e Geografia, todos reconhecidos pela Portaria nº 615 de 07.08 de 1985, publicada no Diário Oficial de 12.08.1985. Em 1988, foi implantado o Curso de Pedagogia com as habilitações Administração e Supervisão Escolar, reconhecido pela portaria nº 09064, de 12.06.1991, publicada no Diário Oficial de 13 / 06 /91. Hoje, a Faculdade oferece as habilitações Magistério das séries iniciais e Educação Infantil ou Coordenação Pedagógica. Em 2006, foram implantados os Cursos de Bacharelado em Enfermagem e Fisioterapia e, em 2010, o Curso de Nutrição.

No lado baiano, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB- campus Juazeiro), fundada em 1983 e mantida pelo Governo do Estado por intermédio da Secretaria da Educação (SEC), funcionam dois departamentos: um de Tecnologias e Ciências Sociais, que envolve os Cursos de Engenharia Agrônômica, Bacharelado em Direito e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia; e outro, de Ciências Humanas, com os Cursos de Pedagogia e Comunicação Social/Jornalismo em multimeios.

De um modo geral, as duas instituições concentram há, aproximadamente, 45 anos, a formação dos profissionais da Educação, embora a Uneb tenha uma tradição com o Curso de Agronomia. O Curso de Pedagogia tem como característica uma educação popular contextualizada voltada para o convívio com o semiárido. Todavia, Vanice e Artemísia apontaram que quem quisesse outro curso, teria de ir à outra cidade ou às capitais como Recife ou Salvador, o que tornava custoso para elas. Logo, os cursos que essas universidades ofertavam eram os escolhidos, geralmente, as licenciaturas.

Ao serem perguntados sobre as atividades culturais vividas durante a graduação, os professores não souberam responder, com precisão, se houve. Elas não participaram porque já trabalhavam e não tinham tempo. No entanto, Artemísia, Josinaldo, Catarina, Cora e Elizabeth, que cursaram Licenciatura em Artes Visuais, falaram das atividades culturais e que o conhecimento sobre arte só se deu na graduação:

**Conhecimento de arte mesmo, tipo História da Arte, conceitos estéticos, essas coisas. Tudo isso fui aprender na universidade.** Fui pra lá sem domínio técnico de nada, não desenhava, não modelava. Nada. **Nem tinha vivências assim, registradas na memória, e também não entendia muito de História da Arte.** Eu sei que tinha uma vontade de mexer com tudo, de combinar coisas, combinar cores, sempre tive uma facilidade muito grande de observar uma situação e resolver ela de uma forma criativa (ELIZABETH, 35, 2015).

O interessante foi que, fora os professores que fizeram graduação em Artes Visuais, e por isso, durante o curso, foram mais estimulados a uma vivência cultural, nos demais professores, tal vivência não ocorreu sistematicamente.

Considerando a fala de Anna, que é compartilhada pelos demais, durante a graduação, não se lembra de ter presenciado atividades artístico-culturais com frequência

em seu curso. Quando houve, foi devido ao interesse dos estudantes em conhecer o Museu de Luiz Gonzaga em Exu.

**Não tinha atividades culturais na faculdade, eram só aulas.** Teve no primeiro ano, **a gente também visitou o Museu.** Que eu lembro foi Luiz Gonzaga, mas foi opção da turma. A gente escolheu o museu porque era mais próximo e muita gente queria conhecer, que eram de outros estados, como o Ceara. (ANNA, 45, 2016).

Essa realidade demonstra que a graduação, como tempo de formação profissional, proporcionou aos professores a aprendizagem de um fazer profissional, nesse caso, a docência. No entanto, como relatado por eles, a experiência artístico-cultural não foi tão incentivada durante o curso com ações sistemáticas da instituição ou do curso.

Vale destacar que a promoção da cultura nas universidades, historicamente, era delegada aos grupos estudantis universitários, como os festivais da União Nacional dos Estudantes, porém, por incentivo do Ministério da Educação, projetos como “Mais Cultura nas Universidades” vêm incentivando ações para revitalizar e ampliar a cena cultural universitária, com o financiamento de projetos voltados para a comunidade acadêmica.

Devido a essa realidade demonstrada sobre a formação profissional, é salutar mencionar a complexidade que há no âmbito das relações entre os três estados do capital cultural, tendo em vista a “competência estatutária” adquirida com o diploma. Por exemplo, as certificações adquiridas pelos professores com a graduação, o capital cultural certificado, possibilitam uma posição social melhor no âmbito de seu grupo social, que era o objetivo inicial apresentado por eles de melhorar as condições financeiras. Porém, esse “poder simbólico” pode ou não se converter em capital econômico, e essa situação nem sempre favorece a incorporação de capital cultural, visto que o tempo e as disposições para empreender essa ação são bastante precários, considerando que os professores precisam trabalhar cedo, como afirmaram Vanda, Anna, Ailton, Mary, Joan, Luzia e Lucinda. Assim, prover o sustento se traduz pela escolha do necessário, enquanto a “gratuidade da arte pela arte” e a “futilidade” da apreciação artística são desprezadas.

Outro fator também importante a ser avaliado é que o capital cultural certificado tem relativa autonomia de seu portador, porquanto, como afirma Bourdieu (2007c, p.78),

“[...] o diploma, essa certidão de competência cultural confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura”. Dessa maneira, o sujeito é diplomado, mas nem sempre seu capital cultural incorporado é correlato à sua diplomação, como será esclarecido no capítulo sobre consumo cultural.

Esse dado também pode ser observado com o tempo de exercício da profissão, a partir do qual se infere que o agente, com a experiência, agregou outros conhecimentos e saberes avolumando seu capital cultural. Para isso, nos atemos ao dado sobre o tempo de profissão e constatamos que o maior número de professores encontra-se com mais de 15 anos de exercício da docência. Nesse sentido, perguntamos sobre cursos de capacitação que os municípios ou o estado ofereciam. Os professores comentaram que são poucos, sobretudo, o estado da Bahia, e quando são oferecidos (Petrolina), são vinculados a uma pontuação que premia a escola, que perde ponto se o professor não participar:

**Eu nunca tive (cursos de capacitação).** No ano passado, nunca tive pra ser sincera. O Estado tem muitos anos que não oferece, faz curso de capacitação. **Já tivemos muito, mas hoje, faz anos que o estado não faz curso nenhum.** [...] (GIVANILDA, 50, 2015).

Da minha experiência em Sobradinho, **não tem nenhuma formação no Estado (BA). Eu sei que na época o Instituto Anísio Teixeira teve muitos cursos, mas eu não me lembro nada em específico em artes,** se houve, não foi divulgado (MARY, 44, 2015).

O que se observa, nas falas das professoras, é que os cursos de capacitação do estado da Bahia não chegam aos municípios do interior, como é o caso de Sobradinho e Juazeiro, contrariando as informações da página da Secretaria Estadual da Bahia, em que cursos e capacitações são ofertados constantemente pela administração. Como não é objeto da pesquisa, não podemos analisar as contradições dessas informações, portanto, a questão fica para outro trabalho oportuno.

Os cursos ofertados pela Secretaria Municipal de educação de Petrolina são usados com índices de um ranking que premia os participantes e pune os “desinteressados”, uma demonstração clara do modelo gerencial de educação implementado pela gestão atual. A formação continuada para os professores em exercício é fruto das inúmeras reformas que, na década de 1990, o Brasil empreendeu, para que a escola e a sociedade se adequassem às novas exigências impostas pela globalização

(MAUÉS, 2003). Assim, a formação de professores e a valorização do Magistério tornaram-se a tônica para melhorar o ensino.

Nesse aspecto, a formação continuada passou a ser entendida, conforme Alvarado Prada (1997, 2003), como uma maneira de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos e campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais e de satisfazer aos interesses ou às necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração, que só contribuem para cumprir uma exigência social.

Em relação à formação continuada dos professores em exercício, como uma das formas de proporcionar aprendizagem e de atualizar saberes e práticas pedagógicas, destacamos dois casos em que essa formação possibilitou aos professores que lecionam Arte certa mudança na compreensão sobre arte e seu ensino. O primeiro é o da professora Luzia, que, apesar de reconhecer que não tinha conhecimento na área de Arte, quando participou de uma formação promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro com Lúcia, uma professora formada, passou a entender bem mais o que poderia fazer nas aulas porque a formadora dava sugestões.

**Quando têm formações eu gosto de ir pra Arte** porque Português você já sabe, tem aquela coisa que é sempre repetida, em arte não. Tem sempre novidade pra você fazer. E eu gosto disso, e Lucia ajudou muito [...] porque Lucia é do município, ela tem formação em artes, e ela conhece a realidade. **Ela sempre leva sugestões de fazer na sala.** (LUZIA, 45, 2016)

Sobre esse aspecto, vejam-se estas palavras da professora: “Quando vamos pra formação, o que a gente quer é formação mesmo, alguma coisa pra gente aplicar no nosso dia-a-dia”, ou seja, a formação continuada, segundo a professora, deve tratar de certa utilidade, algo que seja aplicado na sala de aula, e não, de questões propriamente estéticas, entendida como algo fortuito, uma atitude que denota ausência de disposição estética.

Essa compreensão sobre as formações continuadas parece ser compartilhada pelos demais professores da rede municipal, porém não vamos discutir sobre esse assunto, por

não ser o foco do trabalho, embora tangencie algumas questões que poderão ser mais bem discutidas em outro momento mais oportuno.

A segunda situação de aprendizagem e de provável mudança de atitude trata da imersão das professoras Mary e Edilma no Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) de Artes Visuais como supervisoras. A professora Mary aponta que o Pibid vem sendo uma oportunidade de despertar na escola um espaço para se pensar sobre arte, diferentemente daquilo que se fazia antes, e que estava sendo proveitoso aprender com os estudantes de Artes Visuais.

Nas duas situações, percebemos claramente a oportunidade das professoras, por meio das formações continuadas e do Pibid, de terem acesso a conhecimentos referentes ao ensino de Arte, que, na visão delas, orienta a prática pedagógica. Na primeira situação, predominam, nas formações da rede municipal, sugestões de atividades que sejam aplicadas em sala de aula sem a devida reflexão da prática docente na construção de conhecimentos.

No Pibid, a dinâmica é outra, pois ocorre durante o ano como um espaço para pensar o conhecimento em Arte e a prática pedagógica orientada e acompanhada por um professor universitário. O objetivo é de viabilizar a formação em dois sentidos: o do professor experiente, que não tem a formação específica, e o do estudante de Licenciatura, que aprende sobre a complexidade do funcionamento da escola e produz conhecimentos sobre a docência.

Até aqui, vimos o percurso realizado pelos professores na posse do capital cultural, considerando os modos de aquisição, em particular, em relação à arte. No caso estudado, o capital cultural dos professores, oriundo de uma bagagem familiar, permite-lhe conhecer e se identificar com o que se convencionou chamar de arte popular, enquanto que a escola, como demonstrado pelas falas dos entrevistados, pouco ou quase nada acrescentou nessa ampliação dos códigos de apropriação da cultura, fortalecendo o distanciamento entre os professores e o conhecimento da arte.

Do ponto de vista de Bourdieu, o capital cultural constitui, sobretudo, em sua forma incorporada, o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na apropriação dos bens simbólicos, atuando como instância de conhecimento, enquanto na forma certificada, pela qual a escola é responsável, e cuja função é de inculcar a cultura

legítima, atuaria como instância de reconhecimento e consagração (BOURDIEU, 2007b).

No que diz respeito à escola, vale salientar que a pública, não possibilitou ampliar a visão tradicional de arte e cultura, ao contrário, reforçou as desigualdades sociais por meio das desigualdades culturais, visto que as práticas pedagógicas vivenciadas na escola em relação às artes vividas por esses professores eram, marcadamente, vinculadas às festividades das datas comemorativas ligadas ao civismo, ao folclore e aos trabalhos domésticos, sobretudo, para aquelas que cursaram o Magistério.

A escola pública, no Brasil, especialmente, as das localidades citadas nesse estudo, do interior baiano e de pernambucano, cumpriu com seu papel de inculcar ao mascarar seus mecanismos de dominação e diferenciação da sociedade brasileira, reforçando as diferenças nos modos de aquisição cultural apontadas por Bourdieu (2007a).

No próximo capítulo, apresentaremos as condições em que o ensino de Arte é assumido por esses professores e como as concepções estéticas adquiridas em suas trajetórias se entrelaçam no modo como eles pensam a arte.

## **5 ENSINO DE ARTE EM PETROLINA/PE E JUAZEIRO/BA: CONTEXTOS E CONCEPÇÕES ESTÉTICAS**

Diante do percurso de formação dos professores investigados, no que se refere aos modos de aquisição da cultura apresentados no capítulo anterior, chegamos a um ponto crucial para o nosso estudo - as concepções estéticas dos professores investigados, pois, por meio delas, podemos verificar o capital cultural incorporado em relação à arte.

Nesse sentido, esclarecemos que como concepções estéticas, estamos considerando as visões sobre arte, o nível de conhecimento dos agentes para minuciar o volume do capital cultural desses professores, com o intuito de analisar de que forma os saberes na docência em Arte estão entrelaçados com essas concepções. Para isso, iniciaremos a discussão apresentando o contexto em que os professores assumem a disciplina Arte, as diretrizes curriculares estaduais e municipais e os livros didáticos utilizados que subsidiam esse ensino, tentando correlacionar essas informações.

Além desse contexto, em que o ensino de Arte é realizado, iremos, logo depois, analisar as concepções de arte desses professores, considerando que elas trazem perspectivas estéticas em que o cânone modernista, em sua vertente regionalista, se constitui como o arbitrário cultural (BOURDIEU, 2007a).

É importante destacar que não estamos preocupados em formalizar uma Estética como disciplina filosófica, surgida na antiga Grécia, que norteia uma reflexão sobre o ideal de beleza elaborado por Platão e por Aristóteles, embora suas ideias, como as que seguiram depois, exerceram larga influência sobre a estética ocidental e, de certo modo, tangenciam a concepção de arte dos professores entrevistados, o que veremos mais adiante ao longo do capítulo.

## 5.1 DOCÊNCIA EM ARTE EM PETROLINA/PE E JUAZEIRO/BA: UMA CONTINGÊNCIA

Ao adentrar o campo empírico, constatamos que o contexto em que os professores participantes deste estudo assumem a disciplina Arte é de extrema transitoriedade, porque a disciplina é assumida por professores de outras áreas, com o objetivo de completar a carga horária, por isso não mantêm vínculo teórico nem pedagógico com a área de conhecimento. Essa situação também é deflagrada devido à falta de professores especializados e por não se promoverem concursos que contemplem a área.

Esse dado é relevante, visto que é uma realidade constante e compartilhada pela maioria das escolas em todo o país. Percebemos que, apesar da obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica posta pela LDB 9.394/96, os municípios e os estados ainda não contrataram os professores com a realização de concursos públicos que contemplem o ensino de Arte <sup>36</sup>. Desconfia-se de que a não realização de concursos para a área de Arte ainda esteja pautada na concepção de que Arte não é campo de conhecimento, portanto, não se exige formação especializada.

Tal suspeita foi levantada ao me dirigir a uma escola para falar com a gestora a fim de que ela me informasse quais os professores que lecionavam a referida disciplina naquela instituição. Ela foi bem enfática ao dizer: “Olha, aqui ninguém é formado, tá? Elas são obrigadas a lecionar Arte para completar a carga horária. É uma realidade”. Outra gestora bem simpática disse, sorridente: “A gente escolhe pra ficar com Arte aquele professor que já está perto de se aposentar ou que não tem muito domínio de turma, entendeu?”.

Embora já esperasse tal situação, a banalização da realidade em que gestores e até professores se submetem a ensinar algo que desconhecem, nesse caso, Arte, denuncia a visão ainda distorcida de desvalorização e reconhecimento da Arte como um campo de estudos, de conhecimento, o que explica porque, segundo essa visão, não seria necessário um profissional especializado.

Diante desse contexto e conversando com os professores, constatamos que o principal motivo para lecionar a disciplina ‘Arte’, em Petrolina/PE e em Juazeiro/BA, no município e no estado, é completar a carga horária dos professores e atender “legalmente” à obrigatoriedade desse ensino na Educação Básica.

Nesse aspecto, a Secretaria Estadual de Pernambuco, por meio de suas gerências, orienta que só os professores das áreas de Português e História podem completar sua carga horária com Arte, o que, na visão deles, justifica-se pela afinidade entre as áreas, o

---

36 Recentemente, a Prefeitura de Petrolina abriu um edital 003.2016 para a contratação de professores para o Ensino Fundamental II, distribuídos nas áreas de Português e Inglês (40); Matemática (25); Biologia (15); Geografia (7); História (12); Educação Física (8); Educação Especial - AEE (25). A área de arte não foi contemplada sob nenhuma alegação. No estado da Bahia, o último concurso realizado em caráter de Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) contemplou a área de arte. Contudo, segundo relato dos professores, ao chegarem às escolas, a disciplina já está preenchida por outro professor que não tem formação especializada, e eles são “convidados” a assumir outras disciplinas, como Sociologia e Filosofia.

que também é aceito no estado da Bahia. Já nos municípios, não foi detectada essa orientação: qualquer professor de qualquer área pode fazê-lo, se assim for necessário.

**“Sempre achei a arte relegada à disciplina que completa carga horária** que se entrega a qualquer pessoa que esteja precisando. Infelizmente, é esse a realidade” (MARY, 44, 2015).

Dessa realidade, caracterizamos três grupos de professores que lecionam Arte nas duas cidades:

1. Os que completam a carga horária e não se envolvem com a produção artística;
2. Os que apresentam uma trajetória artística, mas não têm formação acadêmica específica;
3. Os que são formados em arte, mais especificamente, em Artes Visuais, que é o curso disponível na região.

O Grupo 1 representa o maior quantitativo de professores - dezenove da mostra. Eles admitem que aceitaram a disciplina ‘Arte’ para completar a carga horária, mas justificam que fizeram porque suas áreas de atuação (História e Letras) têm afinidade com a disciplina e porque gostam da disciplina, mas não mencionaram claramente o motivo.

Assumi **a disciplina de artes pra completar carga horária** (pausa) porque arte hoje é ligada mais a História, né? (GIVANILDA 50, 2015).

Foi. Quando a gente chega no Estado, geralmente, a gente pega assim...digamos, uma salada mista. Geralmente, nunca tem a carga horária completa. Infelizmente. Então, quando eu assumi, eu peguei umas aulas de artes. Artes, Religião, que na época tinha Religião e Educação Física. ... **Aí a arte que a gente tinha aqui na escola era Educação Artística, né? Tinha um livrinho e tudo, os conteúdos pra a gente seguir um programa, na realidade** (VANICE 40, 2015).

Aí, **surgiu uma falta de professores na área na escola**. Aí, como uma coisa tem a ver com a outra, né? Porque a gente estuda também, artes contemporânea, artes antigas, e tal. E aí? “-Oh. Tem artes aqui pra completar a sua carga horária”. Eu digo: “Tudo bem, pode colocar que eu também gosto, gosto muito”. E aí, foi quando eu comecei a entrar e a dar aula de artes até hoje (ROSANA 43, 2015)

Outra razão relatada foi de que a arte tem o conteúdo programático e livro, o que, segundo elas, ajuda muito a selecionar o que fazer em sala de aula. Enfim, podemos inferir, mais uma vez, o caráter de execução sem reflexão da prática pedagógica em Arte, reforçando a hipótese de que os professores trabalham no nível do reconhecimento que está legitimado pelo livro didático, e como não dispõem do conhecimento, não questionam o conteúdo dos currículos e das diretrizes municipais e/ou estaduais, simplesmente tentam aplica-los.

Mary aponta a complexidade de ensinar arte, as dificuldades para fazer isso e levanta a questão: se ensina arte?

Eu fiz Letras. **Eu sou o exemplo da prática de artes do Estado, que é aquele que se engaja, que tem carga horária sobrando, e vai lá pra completar a carga horária**. Não que não tivesse afinidade, porque lá em Sobradinho eu já tinha feito pra completar carga horária. É chato dizer assim, mas existe situações piores (risos). A gente acha que porque é da área de humanas, porque a gente de Português trabalha muito Literatura, e...discute muito arte. Principalmente, arte visual. Aí a gente acaba se engajando mais. Aí, houve essa situação que a carga horária estava sobrando e quando a diretora foi buscar um perfil, mais ou menos, eu fui indicada e eu aceitei. **Embora sinta um desafio muito grande, principalmente porque se ensinar na concepção de educação hoje é complexo, ensinar arte**. então... **Eu não sei se ensina arte, ne?** É mais difícil ainda, mais complexo ainda. (MARY 44, 2015.)

O questionamento de Mary demonstra que, segundo sua visão sobre arte, não seria necessário profissional especializado porque arte não se ensina. Também o fato de não ter formação específica não lhe dá condições de ter outra concepção sobre essa área de conhecimento.

No depoimento desses professores, percebemos que sua atuação na disciplina é conduzida pelas diretrizes curriculares municipais e estaduais e, sobretudo, pelo suporte do livro didático que, quando não é adotado pela escola, como foi apontado por Givanilda, Francis, Laurinha, Marieta, Anita, Vanda, Rosana, Vanice, Mara e Helena, o

conteúdo e as atividades são consultados na internet e retirados de lá.

Givanilda, Anna, Vanda e Anita afirmam que utilizam vídeos que encontram em sites da internet para estimular os alunos a participarem das atividades artísticas propostas por elas, porém, reclamam que eles são desinteressados.

Observamos, também, que nenhuma das professoras mencionadas disse que faz alguma prática artística - desenhar, pintar, modelar, dançar, tocar instrumento ou algo parecido.

No grupo 2 encontram-se 4 professores Clemilda, Ailton, Camile e Amadeo que possuem envolvimento com atividades artísticas, três com o teatro e um com dança. Esse envolvimento mesmo sem formação acadêmica na área lhes direcionou a assumir a disciplina porque não havia no lugar pessoas com formação específica, então eles foram convidados a lecionar por terem a experiência da produção.

Eu já fazia teatro lá, na escola em São Paulo no Ginásio. Quando cheguei lá, no Piauí, também **tinha uma demanda, um espaço de montagem de coisas de artes, de teatro**. Geralmente de teatro. Aí, nós éramos um grupo de jovens num tinha o que fazer lá, além de beber. Então, nós nos reunimos e resolvemos criar um evento “*Auê de Verão*”, que era um evento de cultura, né? Tinha teatro, exibição de filmes, tinha shows de música. Tudo organizado por nós... (risos) Conseguimos fazer ainda em 3 anos, as vezes, conseguia alguns patrocínios, alguns artistas iam como voluntários. **Por essa inserção, quando eu fazia o Magistério, eu sempre gostei de desenhar, de me envolver com outras linguagens... Aí, quando terminei o magistério em um ano, no ano seguinte me convidaram pra lecionar**, porque os professores eram leigos [...] Já comecei a lecionar Artes e também numa fundação que era apoiada pelo “Criança Esperança”, onde passei também, a ser professora de Artes lá. Isso. Mais ou menos, um ano depois, vim pra cá, pra Petrolina [...] Fiz um concurso pro Estado da Bahia pra magistério, era no caso professora do Ensino Fundamental regular. Aí, **comecei a fazer teatro em Petrolina. Comecei dando aulas no primário**, aí quando passei para o Ginásio, passei a dar aulas de Português. Entrei na UPE pra fazer Letras. Aí, **comecei a dar aula de Língua Portuguesa e Artes, lá em Sobradinho, e é o que predomina até hoje** (CAMILE, 45, 2015).

**Fiz teatro e gostei**. Então, **comecei a fazer cursos, dar oficinas em instituições culturais, a produzir espetáculos**. Eu fiz agora pós-graduação em Dança Educacional e Artes Cênicas, voltado bem pra educação, assim eu posso **atuar também como professora de arte** (CLEMILDA, 33, 2015).

Destaca-se, nas falas desses professores, que, além de seu envolvimento na produção cultural da cidade, seja na criação de espetáculos de teatro ou de dança seja na divulgação, há um forte investimento em cursos nas áreas de atuação, especialmente fora das cidades, e mais vivência e abertura para as experiências culturais das variadas linguagens artísticas e seus processos criativos como forma de entender o campo de produção artística, como é relatado por Clemilda:

Eu acho que é **preciso vivenciar processos criativos, sobretudo de ver, de conhecer, ouvir, as produções do que acontece no universo tanto agora como antes, o que foi historicamente produzido**. Ter contato com o que está sendo produzido agora pra não ficar só nos livros de história, mas ter o contato com o que está sendo produzido. Porque senão a gente fica com uma educação pouca prática. (CLEMILDA 33, 2015).

Em relação à prática docente, eles confirmam que tendem a priorizar a linguagem com que têm mais afinidade e propriedade, e na medida do possível, também exploram as outras áreas tendo como suporte o livro didático. Os professores acrescentam que o fato de conhecerem um fazer artístico, como o teatro ou a dança, por exemplo, ajudam-nos a desenvolver, com propriedade, esse conteúdo disposto nos livros didáticos e que usam os livros como orientação, e nas áreas em que eles dominam, sua experiência artística lhes permite ir além do conteúdo do livro, como fica claro na fala de Ailton.

No caso, **no livro que eu utilizo tem muitas coisas que eu já trabalhei nos cursos de teatro. Então pra mim, fica mais fácil contar a história do teatro porque tenho mais propriedade do que apenas ler o que tá no conteúdo**. Claro, lá tá o resumo, mas eu vou, além disso. Então, dou os exemplos, os alunos debatem e compreendem melhor. Na hora das questões tiram de letra (AILTON, 38, 2016).

É notório, nesses professores, que o engajamento na experiência cultural da cidade, mobilizando os estudantes cada um a sua maneira e dentro de sua área, teatro ou dança, estimulando e produzindo, traz outra dinâmica para a arte na escola, diferente do que foi apresentado pelo grupo 1, em que as aulas ficam restritas às leituras dos livros didáticos e às atividades fragmentadas.

No grupo 3, que se refere aos professores com formação em Arte– quatro em Artes Visuais, pela UNIVASF; um, pela UFPE; e outra, pela Plataforma Freire<sup>37</sup>(PARFOR) realizada na Uneb. São eles: Cora, Artemísia, Josinaldo, Catarina, Elizabeth e Lucinda, respectivamente.

A professora Elizabeth comenta que não sabia o que era licenciatura e, com as aulas da disciplina ‘Arte-educação’, no primeiro semestre da faculdade, entendeu a razão de fazer o curso e de sua identificação com ele:

**Quando eu cheguei no curso, eu não sabia nada.** Uma das disciplinas do primeiro semestre foi Fundamentos da arte/educação. **Aí, quando a professora Kalina começou a falar, já na segunda aula dela, eu descobri “Já sei o que eu vim fazer aqui? Vou ser professora de artes!”** Eu lembro que, passei por algumas situações quando perguntavam “O que você vai ser quando crescer? Quero ser professora porque minhas irmãs foram professoras de Magistério” e eu entendia minha mãe também como professora porque ela ensinava as outras pessoas o artesanato dela. Sempre gostei muito de explicar, de conversar e tal[...] “Meu Deus, eu posso juntar as duas coisas!” Que são **as duas coisas que me interessam muito: a arte e é a educação. Nesse mesmo período, teve um Congresso da ANARTE na UFPE e aí, eu fui assistir o Congresso inteiro.** Aí, eu fui me contaminando, me contagiando e fui percebendo também a potência transformadora que isso tinha e como eu me identificava com isso. Assim, eu entrei sem saber o que era licenciatura, mas na segunda semana de aula, eu sabia por que é que era que eu tinha que tá ali (ELIZABETH, 35, 2015).

**Sou licenciada em Artes Visuais, mas na verdade inicialmente, não escolhi ser professora. Escolhi fazer artes porque sempre me encantou desenhar, pintar.** Também gostava de auxiliar colegas nas aprendizagens de disciplinas que tinha maior facilidade. **Ao iniciar a licenciatura em Artes Visuais e a vivenciar experiência de ensino no Pibid acabei me descobrindo como professora.** (CORA, 29, 2015)

Nas falas de Elizabeth e de Cora, embora o horizonte da licenciatura - a docência - não fosse algo claro e decidido, as experiências promovidas pelo curso, como o encantamento pela aula de uma professora ou por meio de projetos como Pibid,

---

37 A Plataforma Freire (PARFOR) é um programa emergencial instituído pelo MEC, em janeiro de 2009, para viabilizar a formação superior dos professores da Educação Básica pública, no exercício do magistério, e atender às metas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. O programa, implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior, oferece três tipos de cursos: 1ª Licenciatura, para professores sem graduação; 2ª Licenciatura, para professores licenciados que atuam fora de sua área de formação; e Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura, que atuam nos cursos profissionalizantes de escolas públicas.

convenceram-nas de que era a profissão a seguir, pois aliava as duas “coisas” das quais gostavam - arte e educação.

Já Artemísia foi cursar Artes Visuais porque estava cansada da situação da disciplina ‘Arte’ ser sempre “jogada” para os pedagogos, uma situação em que ela se encontrava, e a instabilidade de, a cada ano, ter que ensinar disciplinas tão díspares a incomodava.

É... tinha esse negócio de ir pra escola. Fui dar aula pro Fundamental II e tinha os professores formados em suas áreas e as que sobravam iam pros pedagogos. Então, aí eu pegava muito é...Português, Ciências, essas coisas e Arte. Porque ninguém queria pegar, então sobrava. **Eu comecei dar aula de arte, erradamente (risos), mas eu gostei, ne? Eu me interessei.** As primeiras aulas que eu dei foi na 1ª. Série. Comecei a dar aula no Fundamental I, e na 1ª. série eu trabalhava com projetos, geralmente, juntava História, Geografia e Arte. Fazia um projeto dentro dessa área. Então, **a arte estava muito relacionada com conteúdos transversais dentro dessas áreas.** Então, eu sempre buscava juntar essas áreas, artes com outras coisas, com outras disciplinas (ARTEMÍSIA 36, 2015).

O relato da professora indica que era costume ninguém “pegar” a disciplina ‘Arte’ porque, na maioria das vezes, não havia o livro nem o conteúdo, o que deixava as professoras inseguras em relação ao que ensinar. Assim, por ser pedagoga e novata na escola, ficava com várias disciplinas, o que, na visão dela, prejudicava o seu crescimento profissional, pois, todos os anos, tinha que se dedicar a uma ou mais disciplinas diferentes sobre as quais não tinha formação específica.

Entretanto, cansada dessa situação, resolveu fazer o Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), porque queria uma área de atuação que correspondesse a sua formação, mas não chegou a concluir porque se mudou para Juazeiro na ocasião, o que a fez se interessar pelo Curso de Artes Visuais.

Os professores também comentaram que, desde que eram crianças, gostavam de desenhar e pintar, mas, na escola, como vimos no capítulo anterior, não estimularam nem aprofundaram esse interesse, o que só aconteceu no Curso de Artes Visuais, como afirmam Josinaldo e Catarina.

Diante da configuração desses grupos, observamos o tempo em que esses professores são responsáveis pela disciplina ‘Arte’, para identificar os conhecimentos e os saberes que eles consideram como pertencentes à Arte.

Ao contatar os professores nas escolas, vimos que muitos lecionam, durante um ano, a disciplina simplesmente para completar a carga horária necessária naquele ano, mas não voltam a ministrá-la em outras situações, o que gera o elemento de transitoriedade que mencionamos no início do texto. Portanto, o contingente de professores que leciona Arte acaba sendo muito flutuante, e como o critério que escolhemos foi o de que o tempo de experiência docente em Arte deveria ser de, no mínimo, dois anos, encontramos certa dificuldade para compor o grupo de professores para a pesquisa.

Escolhemos esse critério porque acreditamos que esse tempo, de alguma forma, pode suscitar certo investimento na área e o (re) conhecimento de um conhecimento prévio, uma vez que tanto os livros didáticos utilizados e as diretrizes curriculares quanto os cursos de capacitação ofertados pelas secretarias municipais e estaduais de educação poderiam ajudar a estudar e a entender a área de Arte e seu ensino.

A partir desse critério, elaboramos um quadro com o tempo de atuação na disciplina ‘Arte’, a partir do qual observamos que temos, em média, cinco professores com idades de dez a vinte anos; cinco, entre cinco e seis anos, e oito, com dois e três anos. Vejamos:

Entrevistad@s	Tempo de docência nas Artes
Artemísia, Elizabeth, Camile, Helena, Lucinda, Mara	10 a 20 anos
Vanice, Márcia, Joan, Amadeo, Ailton, Vanda, Laurinha, Edilma, Marieta	5 e 6 anos
Mary, Rosana, Givanilda, Josinaldo, Catarina, Anna, Anita, Luzia, Cora, Júlia, Francis, Clemilda, Gilvânia	2 e 3 anos

**Tabela 5** – Tempo que leciona a disciplina ‘Arte’.

**Fonte:** Entrevistas out/2015 a fev/2016.

É importante destacar que os professores com mais tempo de experiência docente em arte estão divididos entre os que são os formados, como Elizabeth, Artemísia e Lucinda, e os que não. Mas, considerando o percentual total, os professores que não têm formação especializada são maioria.

Outro fator relacionado ao contexto no qual os professores assumem a disciplina foi apresentado por Givanilda e Artemísia. As professoras comentaram sobre a dificuldade de lecionar a disciplina em que foram formadas porque há, sobretudo, evidenciado nas escolas estaduais baianas, uma prática de que os professores que são veteranos na escola têm prioridade para escolher as disciplinas em que atuaram, enquanto os novatos ficam à mercê da demanda das escolas. Por isso, lecionam qualquer disciplina para não perder a vaga.

Fiz vestibular na UPE e passei em História. Cursei, comecei a trabalhar logo que me formei. Só que na verdade eu vim trabalhar, gente! História já agora! Tem o quê? Uns três anos que eu vim trabalhar História. Do tempo que me formei aqui, nunca encontrava vaga. Aí, eu trabalhei OSPB, Educação Física, Ciências, Português (pausa) Geografia, Sociologia. Vim trabalhar minha matéria que eu sou formada e pós-graduada tem uns três anos. Quando eu chegava nas escolas, não tinha mais vaga pra professora de História. Já tava completa, entendeu? Tava preenchida já a vaga pra professor de História e aí, eu não ia ficar de fora de folha, entendeu? Então, **você quando chegava na escola, já tá os professores mais velhos. Eles quer dizer, preenche a vaga com eles, e depois as matérias que sobram, quem chegou pega. Geralmente, uma salada de fruta vai sobrando, vai pegando até completar. É a demanda da escola** (GIVANILDA 50, 2015).

Como não é o foco do nosso trabalho, não aprofundaremos essa questão, que serviu para conhecer as condições em que os professores investigados se inserem no contexto do ensino nas cidades supracitadas. Fundamentalmente, essas condições repercutem no modo como a disciplina é vivenciada e aprendida pelos estudantes durante sua formação escolar e contribuem para reforçar as desigualdades culturais existentes, uma vez que o capital cultural de seus professores se apresenta quase que no mesmo nível dos estudantes, pois, como demonstrado até aqui, não têm formação especializada para exercer tal função.

Essa situação foi evidenciada quando perguntamos aos professores quais são os saberes, as competências e as experiências necessários para exercer a docência em Arte.

Claramente, Artemísia, Cora e Elizabeth, por terem a formação acadêmica específica, responderam com propriedade que esses saberes deveriam englobar os conhecimentos específicos do campo da Arte, como a História da Arte, o fazer artístico ou o processo criativo e os relacionados às questões pedagógicas, além da vivência cultural, como foi posto por Elizabeth.

Então, você precisa é...estar atento **a questões pedagógicas**. Isso é uma coisa necessária quando a gente tá na universidade. A gente pode até achar chato, “eu não preciso estudar Psicologia do Desenvolvimento, isso é uma coisa chata”, “eu nunca vou usar isso”. Eu já escutei isso, mas quando você vai pra escola, aí vê que precisa daquilo ali, Não uma coisa que você vai preencher o currículo. Você precisa está atento pra essas questões, mas a gente também **precisa ter conhecimento de questões mais próprias da arte, do fazer artístico**. Quando a Rita Irwin fala que o professor também, além de ser professor, ele precisa ser artista, ele não precisa ser um artista profissional, ele precisa vivenciar essa experiência do fazer artístico. Você compreende melhor o que outro tá fazendo quando você também faz. É... acho que você consegue ampliar as suas possibilidades em sala de aula quando você tá atento também pra essas questões... Eu acho que o ensino de arte pra cá tem mudado bastante, por isso, o professor precisa tá muito antenado com as ferramentas tecnológicas. **Talvez o que tenha mudado não seja os instrumentos, mas acho que, as abordagens de como ensinar**. Eu acho que não são os instrumentos. [...] **Ter o conhecimento teórico também é necessário** em artes, esse também é necessário. [...] (ARTEMÍSIA 36, 2015).

Eu acho que, lógico **vem de toda a minha formação da universidade, entender algumas disciplinas que me fizeram entender a função da arte na escola**. Me ajuda muito porque é... eu vou buscando esses conhecimentos, né?! E acho que é... **tem um fator que é ter uma vida cultural, ter uma vivência das coisas**, né?! Então assim, eu não tenho formação em teatro, mas eu vou muito pra teatro pra assistir. E eu assisto todo tipo de peça, assisto pra criança e assisto pra adulto. Eu vejo vários formatos e quando tenho oportunidade, eu sento com alguém de teatro pra conversar. É a mesma coisa com a dança, com a Literatura que eu comecei a **ler as experiências de outros profissionais da arte. Ler livros de teoria da arte, mas aí chegou ao ponto que eu descobri que ler só teoria de arte não tava sendo suficiente**. Então, comecei a ler outras coisas, comecei a ler poesia que gosto muito. Leio muito literatura infantil, livros para criança que são ilustrados. Eu passo horas, olhando, olhando e olhando. Acho que é um conhecimento de você viver a experiência cultural mesmo. De tá como plateia, e de conversar sobre isso e de ler. Não tem como não ler, tem que descobrir quais são, o que tá... Até porque eu vejo que **tanto de educação como a arte, tá mudando numa velocidade muito grande** (ELIZABETH 35, 2015).

Para ser professor é indispensável ser fascinado pelo **processo educativo e nutrir uma paixão pela área que leciona**. Claro que isso não é o suficiente. É necessário ter conhecimento **sobre aspectos pedagógicos** como Didática, Metodologia, Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento. É necessário ter domínio teórico de História da Arte, Filosofia da Arte, **linguagens artísticas e suas técnicas. Arte e cultura popular e**, principalmente, sobre pesquisa “em” arte, as poéticas e sobre a arte, produção artística e cultural. **Vivenciar os espaços de práticas artísticas e culturais** também faz parte da formação do professor de arte. (CORA, 29, 2015).

Cora é uma das primeiras formadas no Curso de Licenciatura em Artes Visuais (2013). No início, não queria atuar como professora, pois seu interesse principal era de “fazer” arte, mas depois, com as experiências do curso, enveredou para a docência e, atualmente, faz Mestrado.

As três professoras demonstram em suas falas uma propriedade conceitual, teórica e metodológica que condiz com quem teve e investiu em uma formação acadêmica em Arte, fato que revela o efeito de inculcação por meio do capital cultural certificado. Elas são aquelas as que mais investem em capital objetivado, adquirem livros especializados, como os de Ana Mae Barbosa, revistas, participam de cursos na área, escrevem sobre suas experiências didáticas, estão presentes em todas as exposições que ocorrem na cidade e guardam catálogos das exposições.

Catarina e Josinaldo, apesar de terem formação específica, não demonstraram tanta confiança como as demais, provavelmente, por estarem ainda se apropriando do exercício da profissão e se sentirem inseguros. Ambos utilizam os livros didáticos como suporte e, segundo Josinaldo, também como estudo, pois, às vezes, precisa adequar a linguagem do livro para o aluno.

Esse fato apresentado por Josinaldo mostra o diferencial entre os dois grupos formados em Arte, tendo em vista que a adequação do livro didático ao entendimento dos estudantes ocorre justamente porque Josinaldo, em seu processo de formação especializada em Arte, adquiriu os conhecimentos e as habilidades necessários para realizar uma mediação pedagógica consistente.

Cora, Artemísia e Elizabeth demonstrou estudar por livros teóricos, artigos de revistas especializadas, pesquisar em sites específicos de Arte, enquanto que Josinaldo e Catarina utilizam muito os livros didáticos e estão começando a investir na aquisição de

livros teóricos e sobre processos criativos, devido à inserção no mercado de trabalho, como afirmou Josinaldo: “agora que tenho um salário bom, posso comprar livros”.

É importante destacar que o fato de Cora ter sido aprovada em seleção de Mestrado em Artes Visuais criou uma expectativa nos demais colegas, que também concluíram o Curso de Artes Visuais, como Catarina, que pretende se submeter à seleção neste ano.

No entanto, sobre a mesma questão referente aos saberes e aos conhecimentos da docência em Arte, as professoras Vanice, Anna, Júlia, Luzia, Helena Mara, Anita, Vanda, Rosana, Gilvânia, Marieta, Francis, Laurinha, Mary, Márcia, Edilma e Givanilda não têm a formação acadêmica específica, então, dizem que pesquisam o conteúdo para “passar para o aluno”. Aquelas que têm livro didático selecionam o que será ensinado de acordo com as diretrizes curriculares do Município ou do Estado; as que não têm o livro pesquisam, prioritariamente, na internet, buscando o nome do artista ou do conteúdo sugerido nas diretrizes curriculares.

Vanice comenta que, geralmente, uma professora que ensinou a disciplina por muito tempo na escola acaba orientando os colegas sobre o que fazer nas aulas. Ela cita, ainda, a importância de conhecer a História da Arte e que utiliza o livro de Arte das turmas do EJA para se basear. E como se identifica com a disciplina, procura pesquisar, discutir com outras pessoas, assim como Rosana. Quando a professora menciona gostar da disciplina, está associando ao prazer que tem em fazer decoração de festas infantis.

A experiência que eu tenho é justamente de pessoas. **Pesquise, olho, vejo o conteúdo. Entro em contato com alguém.** Aqui a gente tem uma professora, que ela não tá, ela trabalhou muito tempo com artes e agora ela está só com Geografia. Mas ela é assim, muito, como se diz...uma palavra assim... articulada. Ela conhece bem tudo e aí, sempre passa pra gente. Ela passa, conversa, orienta, como fazer, o que fazer. E aí, nós temos uma turma do EJA. **Nós não temos livro de arte, então a gente pega o do EJA.** A gente, geralmente, se baseia por esse livro para trabalhar os conteúdos da disciplina, da turma. Aí, a gente pega esse livro e a gente se orienta a partir desse livro.[...] Primeiro tem que conhecer né? **A arte, a História da Arte** e a partir daí, eu acredito que tem que buscar e gostar mesmo. Eu acho que quando a gente gosta aí, facilita. Eu me identifico com arte, como eu já lhe disse. Eu gosto, gosto de arte, mas isso pra mim é prazeroso. E quando a gente faz alguma coisa com prazer, se torna mais fácil. Então você **vai buscar, você vai pesquisar, você vai discutir com outras pessoas.** Aí, fica mais fácil (VANICE, 40, 2015).

**A gente tem que estudar, né? A gente tem que estudar, tem se aprofundar, pesquisar, né?** E aqui a gente chega na sala de aula e passa pro aluno, né? Isso eu faço sempre. Eu tô sempre pesquisando, procurando, vendo de que maneira eu vou levar pra sala de aula. (ROSANA, 43, 2015).

Fiz concurso da prefeitura e eu fui pra aula de reforço de Português. **Depois isso acabou e fui pro EJA dar aula de artes. Então, eu sempre gostei dessas coisas de artes. Então eu comecei e fui buscar ne?**...E aí, fui buscando, vendo alguma coisa e trabalhando. Desenvolvi um projeto que vou lhe mostrar (LUZIA, 45, 2016).

O projeto ao qual a professora se refere trata de uma ação pedagógica intitulada “Pintores que nos inspiram”. Ela disse que tomou como referência os pintores locais, como Gerson, Marlus e Romero Brito, e os “conhecidos”, como Leonardo da Vinci e Van Gogh, além de pintores que retratassem temáticas regionais, do rural, como Portinari e Tarsila do Amaral, que, segundo ela, é nossa musa, demonstrando claramente o reconhecimento em relação à arte consagrada a partir do processo de vulgarização incorporado pelo gosto médio.

Assim, eu procurei aqueles que **representassem algo mais regional mesmo. Mais regionais daqui como o Marlus e Romero Brito** que é pernambucano, apesar dele não estar mais aqui. A gente trabalhou cada artista. Pra cada um, fizemos um **banner com sua vida, biografia. Escolhi por causa do tema regional**, por exemplo, Candido Portinari ele pinta essa **coisa da seca, do nordeste mesmo**, do campo. Tarsila porque é a nossa musa (riso). Ela que começou tudo. Van Gogh e Leonardo da Vinci porque eu quis pegar o mais **convencional, o mais conhecido** (LUZIA, 45, 2016).

É importante destacar, também, que a professora mencionou que passou a ter outra visão sobre esses artistas depois de uma formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro, em que ela ficou “sabendo” que podia trabalhar, em Arte, a vida e obra dos artistas, nesse caso, dos pintores, e fazer produções, a “releitura”. Há aqui uma clara referência à Abordagem Triangular elaborada por Ana Mae Barbosa, porém, como fica evidente na fala da professora, na formação, foi aprendida uma versão enviesada da proposta de ensino citada, provavelmente, em razão de a Abordagem Triangular ter sido, nos últimos anos, popularizada como “receituário” da prática pedagógica em Artes.

Em relação à Tarsila do Amaral como “nossa musa”, fica evidente que o reconhecimento do modernismo foi o pontapé da arte brasileira representado na figura da artista, que, segundo a professora, foi quem iniciou tudo. Provavelmente por se tratar de uma formação continuada, cujo tempo é limitado, algumas questões sobre a arte e a cultura brasileira foram tratadas de forma superficial.

Continuando sobre os saberes e os conhecimentos da docência em Arte, destacamos a situação da professora Givanilda, que só fez a entrevista depois que pegou o livro que usa em suas aulas. Segundo a professora, é uma referência de livro “bom” porque ela “pegou” de escola particular, e por essa razão, tirou cópia para usar em suas aulas. Para responder a todas as perguntas referentes aos conhecimentos em Arte, a professora consultou o livro, lendo os títulos dos capítulos para explicar o que fazia na sala de aula, demonstrando surpresa ao verificar que hoje se trabalha muita coisa nessa área.

**A arte hoje que a gente trabalha no (pausa) Ensino Fundamental, ela tá ligada com História,** como História é a minha matéria mesmo. Então assim, não vou dizer que estou tendo dificuldade, estou! Certo? Pelo menos o livro que eu peguei vai trabalhando. Hoje você trabalha dança, quando a dança surgiu. Entendeu? Contando toda uma história. Então, eu vou pegando vídeos que vai tratando a respeito de dança. Aí passo pra eles. Depois passo um filme, o que passei, recentemente, mesmo foi aquele “*Dirty Dance*” pra eles verem as modalidades de coreografia. Pedi até pra eles fazerem uma coreografia, eles até fizeram, mas nem todos quiseram participar porque ficam com vergonha. Teve até gincana que eles fizeram e ganharam em 1º lugar por sinal. Outra, a gente trabalhou (pausa... foi verificar no livro) foi sobre anúncios, outra foi sobre (olhando no livro) aquele que picha as paredes, como se chama? Grafite. Aí, eu entrei em contato com um rapaz que ele faz grafite, que ele é casado com uma prima minha. Ele me deu umas orientações de como fazer, trabalhar com eles, entendeu? Eu vou seguindo esse livro que eu tenho porque, entendeu? Eu tomei até um susto! **Porque antigamente, a gente via arte assim, era pra trabalhar, assim, pintura, né? Coisas, né? Tá bem diferente, muita coisa!** (GIVANILDA, 50, 2015).

A surpresa à qual a professora é sobre o conflito entre o que ela sabia de arte, aprendido em sua trajetória, e o que o livro propõe trabalhar interpretado pela professora, pelo viés histórico.

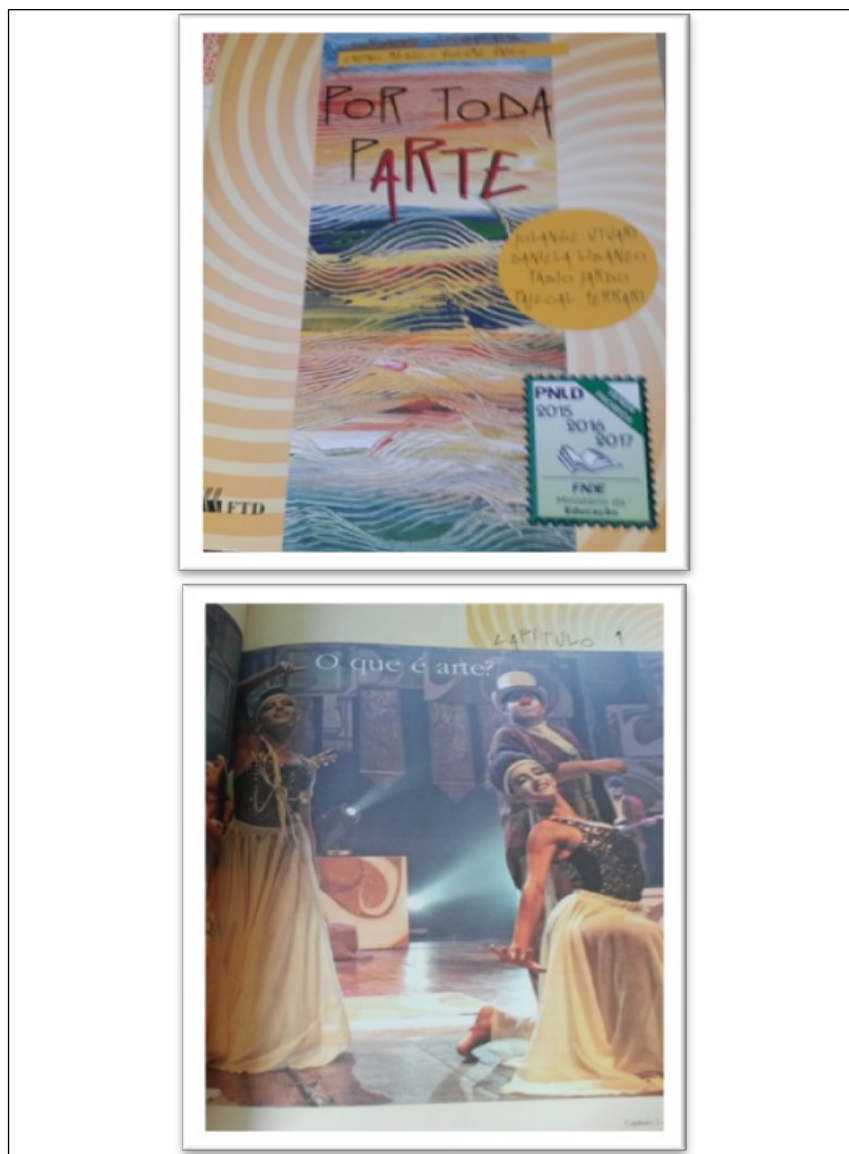
Observamos, também, que essa prática de seguir literalmente o livro didático, sem aprofundar seus conteúdos, é recorrente entre outras professoras, por não terem conhecimento específico. Isso pode ser confirmado nestas falas de Givanilda, Anna e Mary.

**Internet e o livro.** Não, eu acompanho o livro e aí procuro muito as atividades pra trabalhar na internet, entendeu? Humm (GIVANILDA, 50, 2015).

**A internet. A gente tem o livro,** esse ano a gente conseguiu adotar um livro. Aí, eu pesquiso mais na internet, conheço um pouco mais (MARY, 44, 2015).

**O livro e a internet.** Basicamente, é isso (ANNA, 45, 2016).

Devido à recorrência do uso do livro didático, resolvemos consultar os usados pelos professores para verificar que conteúdos eram privilegiados. No estado da Bahia, nem todas as escolas que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental adotaram livro didático, como afirmaram Givanilda, Ailton, Vanice, Rosana, Helena, Francis e Júlia. Elas organizam o conteúdo de acordo com as pesquisas na internet e das orientações de outros professores que lecionaram a disciplina. Não mencionaram as diretrizes curriculares do Estado. No Ensino Médio, em Juazeiro/BA, foi adotado um único livro didático para todas as escolas. Em Petrolina, cada escola escolheu o seu.



**Figura 7** – Livro didático usado por professores do Ensino Médio em Petrolina



**Figura 8** – Livro didático usado por professores do Ensino Médio em Juazeiro/BA.

Observando as temáticas dos livros adotados para o Ensino Médio em Petrolina/PE e Juazeiro/BA, encontramos assuntos que abrangem as quatro áreas da arte: teatro, dança, música e artes visuais. Em alguns, há proposta de diálogos entre as linguagens e o incentivo à reflexão teórica, à produção e à vivência cultural com sugestão de sites, vídeos e espetáculos.

Nota-se, nos dois livros usados no Ensino Médio, uma predileção pela arte contemporânea, que é articulada com outros conceitos de arte, numa perspectiva

problematizadora, e não, de uma história linear do entendimento da produção artística. Os livros sempre iniciam o questionamento sobre o que é arte e, a partir de então, desenvolvem as perspectivas nas várias linguagens - teatro, dança, música e artes visuais - às vezes interagem com outras áreas do conhecimento, como Português, História e Química. No Ensino Médio, tanto em Pernambuco quanto na Bahia, a aula de Arte é concentrada no primeiro ano, e os livros, que, segundo os professores, trazem conteúdos para todos os anos (1º. 2º. 3º.), são selecionados conforme as orientações curriculares dos respectivos estados.

Fomos verificar essas orientações que, em Pernambuco, chamam-se Orientações Teóricas e Metodológicas/OTM. Segundo a OTM de Arte (2015), os conteúdos devem privilegiar a interpretação de obras e objetos de arte. Para isso, é necessário conhecer os signos das diferentes linguagens artísticas (visual, teatro, dança e música) e apreender a relação entre eles e seu sentido, o significado no processo de produção, contextualização e leitura na dimensão local e universal.

Percebemos que, na distribuição dos conteúdos de cada linguagem nas unidades, há a incorporação e descrição do que é próprio de cada uma delas. Porém, pensamos que, para um professor sem formação especializada, esses termos pouco ou nada podem significar, sobretudo, considerando-se o capital cultural adquirido em suas trajetórias, como expusemos no capítulo anterior e constatamos nesta pesquisa.

Tomamos como exemplo o conteúdo da primeira Unidade da OTM: em Artes Visuais: o espaço real e o espaço representado; Cor: a cor na natureza e na cultura; Linha. No Teatro: improvisação e a interpretação, jogo dramático, o jogo teatral. Na dança: o corpo - uma construção social, cultural e individual; movimentos, esforço, respiração, ritmo etc. Na música, a canção; exploração/estruturação de ruídos, sons, ritmos, movimentos.

Embora as temáticas explorem os conhecimentos do campo artístico de cada uma das linguagens, esclarecem questões históricas e procuram problematizar a ideia de arte como conhecimento e prática cultural. Acreditamos que, sem professores com formação especializada, esses conteúdos ficam no plano abstrato e não são desenvolvidos e compreendidos de fato, porque o mediador desse conhecimento, o professor, é desprovido do capital cultural necessário para tal. Some-se a isso o fato de que essa visão

generalista do professor de Arte também não colabora, porquanto nenhum profissional domina todas as especificidades de cada linguagem artística, até porque a formação docente em nível superior não é mais, nessa perspectiva, polivalente.

Ainda sobre os saberes na docência em Arte, Márcia foi a única entre o grupo dos que não têm formação especializada a destacar a prática artística como mais importante do que a teoria para os alunos aprenderem. Contudo, ela mesma diz que, como não tem uma formação específica, não conhece técnicas que deveria ensinar aos alunos.

No início, **a teoria é interessante, mas a prática tem que ser mais interessante porque você vai falar de Tarsila. Você vai falar de...saber a biografia, mas você tem que saber colocar seu aluno pra fazer porque não é só mandar ele fazer.** Você também tem saber fazer com ele, e eu acho que o mais complicado é isso. Porque a gente, assim, não tem uma formação específica pra que saiba técnicas de determinadas práticas. Então, **eu acho mais importante é a prática porque quando o aluno começa a gostar mais de arte ela passa ser diferente.** Quando você vai ensinar uma música, quando você interpreta uma música, quando você vai ensinar teatro, interpreta com ele, quando você diz vamos pintar com ele, transcrever a história desse determinado artista. Então, você vai fazer junto, só mandar não se resolve. Então, eu acho que o mais importante é a prática. (MÁRCIA, 26, 2015).

Interessante observar que essa foi a primeira vez em que um dos entrevistados que não tem formação especializada ressaltou o fazer artístico como um dos saberes da arte. Porém acreditamos que ela relaciona esse fazer a uma técnica, e não, ao resultado de um processo criativo. Logo, inferimos que a visão de arte, para ela, é a técnica, o saber fazer.

Quando perguntadas sobre se, para ser professor de Arte, é preciso ser artista, elas afirmaram que não. Contudo, Vanice admite que é preciso ter o dom, gostar de fazer arte, e Rosana, que é preciso ter o conhecimento.

**Artista não, mas acho que tem que ter esse dom. Eu acredito que tenha, porque quando você vai fazer.** Você vai fazer... eu não queria ser professora. E aprendi e fui me deixando levar. Aprendi a gostar, só que se você não gosta, como você vai fazer? Como você vai apresentar um trabalho se você não é um artista? Como é que eu vou fazer um desenho e mostrar, não tenho como fazer isso. Então, eu **tenho que ter esse dom, talvez não seja bem artista, mas ter esse dom de gostar, de fazer.** Se eu não gosto de desenho, eu não posso ser um professor de artes. Eu acredito assim. (VANICE, 40, 2015).

Não, não obrigatoriamente. **Ele tem que conhecer um pouco de arte, mas ser artista não.** Eu acredito que o artista tem uma centelhazinha dentro dele porque tem artistas que nunca passaram por uma escola de belas-artes. Tem uma centelhazinha, que vem na formação, mas ele também pode ser trabalhado. Eu sou uma artista na minha sala de aula, eu dou conta do meu recado, então, o artista pode ser trabalhado. A gente pode descobrir naquele menininho que tem facilidade pra poder falar, um excelente é... ator de teatro, de televisão, de telenovela. Tem tantas habilidades que a gente pode explorar num aluno. (HELENA, 45, 2015).

Vanice e Helena cultivam a ideologia do dom, quando afirmam que não precisa ser artista, mas que algumas pessoas trazem em si uma “centelhazinha”, que pode ser interpretada como dom, e, para outros, é a habilidade para o gosto e a criação artística. Convém salientar que o ensino de arte nas escolas não objetiva formar artistas, embora isso possa ser desencadeado. O propósito maior reside no valor humanístico e social da arte como propulsora do desenvolvimento das potencialidades humanas (EISNER, 2008; BARBOSA, 2005) e, nesse aspecto, não está destinada só àqueles cujo trabalho mereça ser reconhecido em si.

A função da arte na educação, entre tantas outras, consiste em promover o desenvolvimento cultural (BARBOSA, 2005; 2012) com a apropriação de seus códigos, de seus valores, de seu reconhecimento com vista a sua produção, apreciação e fruição (BARBOSA, 2005; PCN/ARTE, 1996).

Continuando sobre os conhecimentos de que o professor precisa para ensinar arte, Márcia reconhece que ele não precisa ser artista, mas, no mínimo, saber os procedimentos, a prática artística para ensinar aos alunos. Para ela, artista é aquele legitimado pelo campo, que há uma consagração de algumas produções e artistas em detrimento de outros, demonstrando o reconhecimento das peculiaridades do campo artístico.

Não, especificamente artista, **mas acho que todo artista é aquele que já tem um nome. Ele é renomado, mas que você tenha pelo menos saiba praticar e aprender junto com o aluno**, porque assim, não adianta eu chegar aqui e dizer a você que eu sou uma professora 10 pra pintura. Aí depois, chego pro meu aluno, cobro uma pintura e ele não sabe fazer. Então, eu sou a prova de que eu não sei fazer porque o aluno é espelho do professor. (MÁRCIA, 26, 2015).

De algum modo, os professores compartilham a visão de que não é necessário ser artista para ser professor de Arte, porém o dom ou saber fazer aparecem como uma das prerrogativas para se entender a arte.

Mais uma vez, constatamos, primeiro, a visão de arte como dom, inato, uma habilidade que já detemos e que, com o tempo, vai se aprimorando. Tal ideia fica mais explícita nas falas de Helena e de Vanice, de que o artista é o gênio, e a escola, para ele, seria o lugar para aperfeiçoar o que já tem - o dom.

Outro dado verificado, segundo Camile e Mara, trata da visão engessada de educação posta pela atual gestão na Secretaria de Educação de Petrolina/PE, sob o comando de um Coronel que impõe um currículo que não permite estimular a criação dos alunos. O que prevalece é a disciplina do corpo e da mente, e isso vem prejudicando muito o trabalho das professoras que, como disseram, antes se tinha mais liberdade pra criar:

**Formação artística, que é a parte de criação e docência?** Acho que ajuda... ajuda porquê como eu trabalho com criação em várias áreas, eu escrevo também. Tem uma **abertura pra estimular a criação no meu aluno, no meu estudante**. Uma coisa aqui me atrapalha: é o engessamento do currículo em Petrolina. Na Bahia, eu tenho mais liberdade. Em Petrolina, por exemplo, **eu já trabalhei acho que melhor**, eu acho! Porque quando vejo os trabalhos que já fiz, das produções que já fiz com meus alunos. De um tempo pra cá vem uma cobrança muito grande, nós temos um Coronel como Secretário da Educação. Então, vem **uma cobrança muito grande pra se trabalhar absurdos, sabe? Sinais de trânsito? Sabe?** Uma coisa que me tirou o estímulo pra trabalhar com meus alunos. Nós tínhamos muito mais liberdade... Eu ia atrás das habilidades dos meus alunos, eu ia dialogar com a cultura da ilha. Eu tô na ilha há uns seis anos, os trabalhos eram muito melhores. Do ano passado pra cá, realmente, eu tô tentando trabalhar com aquelas propostas mesmo não concordando com elas (CAMILE, 45, 2015).

Antes, **a gente podia trabalhar com mais liberdade, na gestão de Plínio**. Tínhamos mais incentivo pra trabalhar com os alunos. Eu mesmo, quando fiz uns projetos sobre o Maracatu, tive muito apoio da secretaria. Agora é só cobrança. (MARA, 49, 2016)

De fato, encontramos certa resistência dos professores da rede municipal de Petrolina/PE em colaborar com a pesquisa, o que nos fez entender que a pesquisa poderia lhes causar alguma retaliação diante dessa situação de controle. Nessa perspectiva, fomos observar os documentos que tratam do currículo de Arte, no município de Petrolina, mencionado por Camile, os quais são denominados de Descritores (2013). Neles detectamos uma série de conteúdos fragmentados e misturados com conteúdos que fogem ao campo artístico, como, por exemplo, sinais de trânsito, formas geométricas e tecnologias, além de uma forte recorrência do regionalismo, na valorização de conteúdos como danças regionais e folclóricas (baião, forró, maracatu, frevo, quadrilhas, pastoril, caboclinhos etc.), músicas regionais de artistas petrolinenses e regionais, como Luiz Gonzaga.

O estudo da Arte segue uma lógica linear da Histórica da Arte por movimentos, o que, atualmente, é muito questionado pelos estudiosos e críticos de Arte. Outro fator analisado se refere à fragmentação e à repetição dos conteúdos, ao longo dos anos, no Ensino Fundamental, como já dito, dos aspectos regionais, com a inclusão de alguns temas atuais como o *design*.

Notadamente, vê-se uma clara tendência a se entender arte e cultura somente como tradição, com pinceladas, aqui e acolá, de conteúdos que exploram a inovação, como o design e o audiovisual, por exemplo. Porém, esse caráter tradicional no trato com a arte e a cultura parece ambíguo para uma cidade que se vangloria em ser “desenvolvida”. Acreditamos que essa situação se reserva ao desenvolvimento econômico obtido por uma parcela da população que usufrui de certos benefícios materiais e que, ao mesmo tempo, mantém os mecanismos de dominação simbólica por meio do engessamento de ideais e valores, extremamente conservadores, revestidos de tradição.

Em Juazeiro/BA, segundo Luzia, Lucinda e Júlia, a proposta curricular foi produzida junto com os professores da rede que lecionavam a disciplina sob a orientação de Lúcia e Parlim, que eram os responsáveis pela área de Arte na Prefeitura na ocasião, em 2013. Lúcia é uma das poucas professoras formada em Arte do município de

Juazeiro/BA pelo Parfor, como já dito, e devido a isso, acaba ministrando formações quando solicitada pela Secretaria. Parlim (*in memoriam*) era cartunista e um entusiasta da arte-educação no município que encabeçava as iniciativas de projetos, formações e oficinas.

A discussão sobre o conteúdo de Arte, segundo as professoras, vem ocorrendo desde 2010 e contou com a colaboração de um dos professores do Curso de Artes Visuais da UNIVASF. Nesse documento - a Matriz Curricular de Juazeiro/BA - os objetivos dessa disciplina estão relacionados ao processo de criação, criatividade e criticidade em artes, leitura, análise visual e estética de imagens; produção de obras artísticas reflexivas, entre outros. Para alcançar tais objetivos, a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) orienta, no documento, que os educadores se pautem em quatro metodologias que se assemelham e se completam para auxiliar no desenvolvimento de suas atividades. No documento, há uma articulação de três concepções de ensino de arte vigentes: a Abordagem Triangular, a Cultura Visual e o MITEA<sup>38</sup>. No entanto, em suas falas, os entrevistados não mencionaram essas abordagens, a não ser de modo muito diluído, a Abordagem Triangular, quando Luzia relata sobre o curso de formação continuada e o projeto desenvolvido na escola, no qual, supomos, ela se baseou na metodologia supracitada.

Apesar de a Matriz Curricular de Juazeiro/BA apresentar perspectivas atuais para o ensino de Arte e, de algum modo, os conteúdos distribuídos no documento dialogarem com essas perspectivas, constatamos, nos depoimentos das professoras, que o modo como essas perspectivas foram apropriadas nos cursos de formação continuada foi superficial e priorizou uma das metodologias, mesmo assim, numa leitura extremamente reducionista. Além de verificar a interpretação da cultura local pelo viés regionalista, por meio da valorização das lendas, das danças folclóricas e das manifestações religiosas.

---

<sup>38</sup> Segundo o documento, a abordagem triangular consiste em incentivar o uso de imagens para reproduzir e/ou reler e desenvolver a experiência estética, relacionando-a aspectos históricos em que a imagem foi concebida e sua contextualização atual. A Cultura Visual também ressalta a importância do uso da imagem, pois, segundo Hernandez (2005, p.38), “as representações visuais são portadoras e mediadoras de posições discursivas que contribuem a pensar o mundo”. O MITEA corresponde à proposta pedagógica de ensino de arte desenvolvido a partir dos aspectos multi, inter e transdisciplinar nas possibilidades de ensinar/aprender em Juazeiro/BA, sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Pedrosa Vasconcelos, do Colegiado de Artes Visuais/UNIVASF.

Luzia alerta que são poucos os cursos ofertados pela Secretaria durante o ano em que trabalham o ensino de Arte, o que, segundo ela, prejudica o andamento dos projetos porque, como os demais, ela não tem formação na área e, por isso, precisam de ajuda. Interessante que o argumento da professora para a necessidade de uma continuidade e sistematicidade dos cursos de formação se centra em razão de que eles não precisam saber de arte: “Lá a gente **não vai estudar arte, mas algumas sugestões**, né?” (LUZIA, 45, 2016).

Fica explícito, no argumento da professora, que a formação continuada não precisa focar o estudo da Arte, mas sugestões sobre como ensinar expondo o entendimento de um caráter instrumental para os cursos.

Essa situação paradoxal apresentada pela professora é sobremaneira reveladora para nosso estudo, porque escancara um problema da educação brasileira, o distanciamento entre a “teoria”, o corpus conceitual de determinada área de conhecimento e a “prática pedagógica”, reduzida a uma ação destituída de sentido, vista, meramente, como aplicação ou execução.

Nos Cursos de Licenciatura de Artes Visuais, focalizam-se as práticas artísticas, cujo objetivo é de aprender os procedimentos e as técnicas e esboçar um processo criativo ou as metodologias do ensino de arte, com suas variedades de perspectivas contemporâneas, mas se discute pouco sobre o campo de institucionalização da Arte, o que a compõe, suas transformações, avanços e rupturas. Parece que existe uma separação entre o fazer arte e o pensar arte, entre prática e teoria da arte, por isso as metodologias de ensino parecem flutuar sobre um campo movediço.

Tal situação reforça a ideia posta anteriormente de que, para ensinar, é preciso saber o como e as metodologias. Mas o que se está ensinando - seu campo teórico, sua epistemologia e seu histórico cultural - parece ficar em segundo plano ou em um horizonte ficcional e bem abstrato. Essa constatação ficará mais evidente quando apresentarmos os dados referentes ao conhecimento que as professoras detêm sobre a Arte no próximo capítulo, embora já tenhamos sinalizado nele as concepções estéticas em que se baseia tal conhecimento.

Em suma, de modo geral sobre o contexto em que ocorre o ensino de Arte nas duas cidades, as diretrizes curriculares e os conteúdos dos livros didáticos evidenciam a

situação de discrepância entre o nível de capital cultural exigido e o de que a maioria dos professores dispõe, por não terem uma formação especializada. Assim, a complexidade de lecionar Arte, para esses professores, apresenta muitos entraves, porém eles não atribuem as dificuldades encontradas à falta de formação, mas à arte, uma tentativa de burlar o real problema. Ou seja, resistem em admitir que o não entendimento da arte como campo de conhecimento é em razão da ausência de formação na área, por isso ela é o problema, como exemplifica Mary.

Mary reconhece que, para ela, é um desafio, mas não aprofunda o que seriam os conhecimentos e os saberes específicos, comenta que são muitos e toma como referência o PCN. Sua visão centra-se na ideia de arte como criatividade e utiliza de sua experiência como professora de Literatura para estimular os seus alunos a “produzirem com criatividade”. Admite, ainda, que sua concepção de arte é a mesma dos alunos que já tínhamos apontado - de que os professores sem formação especializada têm quase o mesmo nível de capital cultural de seus alunos.

Olhe, é um desafio muito grande, porque a arte tem uma dimensão, sendo redundante, muito grande. Por conta dos aspectos, o que eu aprendi nos PCNs que a arte a gente tem que trabalhar as artes visuais, dança, música e teatro, né? Eu estudei isso, na época que eu trabalhava da 5ª. a 6ª série. Eu acho que os saberes são muitos, muitos, mas o principal, eu acho que como eu tenho esse bloqueio em relação à produção espontânea, principalmente, a de visual porque a **minha concepção é basicamente a mesma concepção dos alunos ou de muita gente**. De que quando se pensa em arte, é arte manual, artesanato. (MARY, 44, 2015)

A professora completa, ainda, que um dos saberes poderia ser o de despertar no aluno a capacidade de se expressar. Mais uma vez, a arte aparece como expressão de algo interior, natural do indivíduo, portanto, caberia a elas incentivarem os alunos, como afirmam também Júlia e Anita.

[...] Mas o 1º entrave é achar que um dos saberes é essa habilidade **pra desenhar, pra pintar, sabe?** Porque pra mim, a arte vai ser, a arte vai tentar é... não dizer assim... traduzir o mundo. Talvez o mundo interior das pessoas, as vezes, esse mundo tá travado nas pessoas. Elas têm na cabeça, por exemplo: **eu pinto quadros, eu crio coisas, mas não consigo passar pro papel entendeu? Eu acho que, um dos saberes seria é saber despertar, ou sei lá... arrancar**. O termo é forte,

mas arrancar das pessoas o que prendem elas lá dentro, pra elas se soltar pra arte. Para que ela **possa se expressar na arte**. Eu acho que esse é um saber que eu tô tentando aprender. Eu tô tendo muita dificuldade (MARY, 44, 2015).

É preciso incentivar o aluno a criar, expor seus sentimentos, suas ideias. Fazer com que através **da arte ele possa se expressar** (JÚLIA, 38, 2016).

A gente passa os conceitos, ler com eles. Aí pede pra os alunos criarem algo que tem relação com vida deles. Pra que eles possam **expressar suas ideias, seus sonhos através do teatro**, entendeu? Ou de uma dança ou de uma pintura... assim. (ANITA, 44, 2015)

Devido ao constrangimento de não identificar os conhecimentos, os saberes ou as experiências que são necessários para a docência em Arte, a professora Camile admite suas dificuldades por não ter a formação acadêmica, mas tenta supri-las, fazendo cursos para abranger o máximo de conhecimentos nas linguagens artísticas, na música, na dança e nas artes visuais, apesar de sua área de interesse ser o teatro. E reconhece que, se fosse aula de teatro, sentir-se-ia mais confortável, mas o fato de ter que lecionar todas as linguagens artísticas a obriga a procurar ajuda de outros profissionais. Camile se queixa também de que a carga horária para a disciplina é muito pequena, o que faz com que “dê pincelada” no conteúdo e não o aprofunde.

Eu sempre **sinto muita carência na verdade**. Eu não me considero... **eu tenho essa dificuldade de me considerar professor de arte porque eu não tenho essa formação em arte**, ne? Eu me considero uma professora leiga (voz baixa). Eu fui tentando abranger o máximo de conhecimento. Eu faço teatro, eu sou atriz, diretora, escritora e diretora de teatro. Então, eu faço teatro. Eu tenho DRT de teatro, fiz o RETRATE e tento fazer oficinas. Eu tenho uma deficiência em música, tá lá no meu... (riso encabulado). É uma deficiência que eu tenho na minha formação... Dança, eu faço dança e fiz uma especialização em dança. De artes visuais, eu faço algumas oficinas, quando vejo Agora sou supervisora do PIBID, então eu tenho mais contato com a universidade. Tenho uma professora particular de Recife, Carla Melo que a gente sempre troca figurinhas entre Artes Visuais e Literatura. Acho que é uma formação que não tem fim... **Essa formação de artes, a atuação do professor, é bronca (rs) se fosse professor de teatro me deixaria mais confortável**. Entrar nas outras áreas das artes me deixa feliz como pessoa, eu não gosto de coisas muito restritas na verdade. Eu gosto de tudo, dança, literatura, eu amo as linguagens, na verdade, sabe? **Mas acho que realmente ficaria talvez mais fácil trabalhar, organizar, planejar, colocar em prática**. Por exemplo, eu trabalho

quatro unidades, em cada unidade eu trabalho uma linguagem e acaba sendo uma pincelada. Até porque também na Bahia só tem aula de Artes no 1<sup>a</sup>. Ano do Ensino Médio, 2 aulas por semana. Em Petrolina, a aula de artes é nos quatro anos do Fundamental, mas é só uma aula por semana. Então, são coisas muito curtas. (CAMILE, 45, 2015).

O não aprofundamento do conteúdo, como apontado pela professora, não se deve somente ao fato de a carga horária ser reduzida, mas também, como ela mesma afirma, por se identificar mais com o teatro do que com as demais linguagens, como fazem Ailton e Clemilda. Esse caráter polivalente da disciplina ‘Arte’ e consequente da atuação do professor, como já apontado, é fruto de uma educação generalista, promovida no Regime Militar com a LDB 5.692/71, em que a disciplina ‘Educação Artística’ passou a vigorar.

Durante toda a vigência da referida lei, as aulas de Educação Artística foram ministradas por professores de outras áreas de ensino, sem o devido conhecimento que o ensino de Arte exige e desprovidos de quaisquer aparatos de uma matriz teórica que fundamentasse suas práticas (FERRAZ e FUZARI, 2001). Essa concepção teve sua trajetória baseada no fazer artístico, devido à falta de conteúdos, o que, consequentemente, relegou o ensino da Arte a um lugar de inferioridade em relação às demais disciplinas escolares, atrelada, prioritariamente, à confecção de presentinhos e decoração de festividades, como foi relatado pelos professores no capítulo IV.

As professoras Mary, Givanilda e Júlia apontam as dificuldades de fazer os “projetos” propostos pelo estado da Bahia, como, por exemplo, o AVE (Artes Visuais Estudantis). Segundo Mary, esses projetos deixam os professores sem muita orientação, sem saber como proceder. A escola, simplesmente, separa os projetos em oficinas, e cada professor se organiza para aplicá-los. Há uma forte tendência a executar, e não, a compreender o que está sendo proposto uma vez que as professoras, por não terem conhecimento específico, acabam se apoiando de acordo com os “talentos” já existentes dos alunos.

**O Pibid, eu acho que pelo menos na nossa escola, foi esse espaço pra ir despertando.** Pra você ter uma ideia, os concursos que tem de arte, eles lançam os concursos de poesias, do AVE, de fotografia e tal. Mas que eu saiba, que eles façam através de multiplicadores, que capacite alguém. Eu tenho essa frustração, foi uma oportunidade pra os alunos, mas que não deu capacitação pros professores. O que a escola faz? A escola reúne, aí diz; “Quem vai ficar com a oficina de fotografia, pintura...?” Aí cada um, mais ou menos, se encaixa, vai lá e escolhe.

**Estuda, tenta aplicar alguma coisa, mas a gente não tem formação. A gente estuda pra tentar aplicar alguma coisa (MARY, 44, 2015).**

Na própria fala da professora Givanilda, percebe-se que já se cristalizou na escola a prática de que os professores executam o projeto cumprindo as diretrizes do Estado, mas não refletem sobre os conhecimentos pertinentes à aprendizagem do saber artístico. Além de ficar evidente que, na concepção da entrevistada, arte é talento, é um dom, logo, não se ensina. Isso, provavelmente, é compartilhado também pelos demais colegas da escola.

Nós fizemos o AVE. **A gente trabalhou em conjunto (não só os professores de artes) a escola toda, foram divididos os professores.** Cada professor ficou com um, como TAL, FACE<sup>39</sup>, né? Foi dividido, né? A gente foi entrando em harmonia com os professores. **Foi descobrindo até muitos talentos, muitos que tinham muito jeito pra desenhar.** Menino, ficava assim, boba! Num minuto, eles pegavam uma folha pra desenhar, sem rascunho, sem nada, eles desenhavam, pintavam, sabe? **A gente foi percebendo que muitos deles têm muito jeito pra artes, entendeu?** Eu não (fala baixo). É pode ser, né? (Chamar artistas pra a escola). (GIVANILDA 50, 2015).

Notavelmente, os professores que não dispõem de conhecimento específico oriundo de uma formação acadêmica sentem mais dificuldade de lecionar Arte e ficam restritos ao uso do livro didático e a atividades fragmentadas “pesquisadas” na internet, que não aprofundam. Quando mencionam as formações continuadas, apontam que ocorrem, esporadicamente, não são tão frequentes assim, como já havia sido apontado por Luzia.

Sendo assim, perguntamos se os professores investiam em outros cursos que não os que as prefeituras e o estado ofereciam. Constatamos que poucos faziam isso, a não ser aqueles que, efetivamente, vivem engajados com a produção artística e com formação especializada, como Camile, Artemísia, Amadeo, Clemilda, Cora, Josinaldo, Catarina e

---

<sup>39</sup> Os programas mencionados pela professora se referem aos projetos estruturantes propostos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, desde 2008, nas áreas de cultura e de arte, como forma de estimular a autonomia estudantil na produção de distintos saberes, a exemplo do TAL (Tempo de Arte Literária), do FACE (Festival Anual da Canção Estudantil) e do AVE (Artes Visuais Estudantis), entre outros.

Elizabeth. Dentre as demais, só Márcia respondeu que fez alguns cursos oferecidos no Sesc-Petrolina para ajudar nas aulas de Arte.

**Fiz um curso lá no Sesc sobre artes visuais.** Acho que com Ronaldo, se eu não engano. Aí meu Deus, eu me lembro não. Depois com Tom que era sobre Teatro e, por sinal, Tom foi meu professor de artes no colégio de Aplicação. Ele me ajudou bastante pra eu poder tá ensinando teatro (MÁRCIA, 26, 2015).

Ela complementa, ainda, que fez esses cursos porque, quando pegou a disciplina de Arte no primeiro ano, sentiu muita dificuldade por não ter formação específica, então decidiu estudar e procurar o pessoal do Sesc.

**No primeiro ano, a dificuldade foi maior porque assim eu não tinha uma formação específica...** Aí foi muita pesquisa, muito estudo, muita busca por profissionais, procurei o pessoal do SESC pra me ajudar. Agora é mais prático porque tenho um conhecimento maior, mas no início foi complicado realmente. (MÁRCIA, 26, 2015).

Vale destacar que o Sesc-Petrolina não atua só como espaço de divulgação da arte, mas também de formação e capacitação profissional. Verificamos que Givanilda, Laurinha, Francis, Marieta, Vanice, Rosana, Helena, Vanda, Mara e Anita, professoras experientes, de longo tempo na profissão, adquiriram um *habitus* professoral (SILVA, 2011), aquele que norteia as ações da prática docente, em que o uso do livro didático é a grande referência, especialmente, quando não se domina o conhecimento específico da disciplina.

Os que têm experiência em produção artística e em formação especializada apresentam mais desenvoltura e propriedade para relatar os saberes e os conhecimentos pertinentes ao ensino de arte, devido ao seu capital cultural mais elevado em relação aos demais.

A forma como cada um dos grupos se relaciona com a arte e o entendimento dos saberes e competências para ensiná-la é mediado pelas concepções estéticas, adquiridas em suas trajetórias e incorporadas em seu *habitus*. Esses aspectos serão abordados mais detalhadamente a seguir.

## 5.2 CONCEPÇÕES DE ARTE: A ÊNFASE NA MENSAGEM E NA VISÃO ROMÂNTICA

Os elementos que conferem a um objeto ou produção qualidades artísticas perpassam o crivo do que se convencionou chamar de arte e trazem em si uma concepção historicamente construída por aqueles que se dedicaram a estudar essas qualidades, denominadas, na modernidade, de estéticas.

Nesse sentido, as perspectivas de arte, enunciadas pelos entrevistados, evidenciam concepções estéticas que foram gestadas no processo de sua autonomização. Esse processo foi oriundo do campo intelectual e artístico, que almejava libertar-se da dependência, sobretudo, da Igreja e da aristocracia, que, desde a Idade Média e do Renascimento, tutelava a vida intelectual e artística, impondo demandas éticas e estéticas. Esse anseio resultou em uma nova definição da função do artista e de sua arte, com a afirmação de uma legitimidade propriamente artística, que concede ao artista o direito de legislar com exclusividade em seu próprio campo: o campo da forma e do estilo (BOURDIEU, 2007a).

Esse movimento no campo de bens simbólicos encontrou força nas teorizações sobre a arte de Kant e Schiller que, fundamentalmente, instituem o surgimento da estética em sentido moderno, como disciplina filosófica distinta da ontologia e da ética. Se, na Antiguidade e na Idade Média, o valor das obras era determinado com base em sua capacidade de desempenhar, mais ou menos satisfatoriamente, funções religiosas, políticas ou educativas, na Modernidade, as obras passam a ser pensadas como tendo seu fim e sua lei (*nómos*) em si mesmos (*autós*).

A partir dessa institucionalização, a autonomização da arte provocou, historicamente, certa tensão, no que se refere à discussão das abordagens sacralizantes que instituíram uma crença de um ideal de "beleza universal" dos objetos artísticos que, envoltos em atributos sensíveis capturados pelo público e pela visão de artistas, colecionadores e críticos, conferem uma espécie de poder ou uma "aura" (BENJAMIN, 1994) capaz de provocar um encantamento do público em relação ao objeto artístico.

Em a obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica, de 1935, Walter Benjamin (1994) analisa as alterações provocadas pelas novas técnicas de produção

artística (fotografia e cinema) na esfera da cultura, em especial, a forma como a reprodutibilidade das obras de arte provocaram, segundo o autor, alterações na produção e recepção da obra de arte e redimensionam o papel desta na sociedade, ocasionando a superação do seu caráter aurático. Dessa forma, a autenticidade e unicidade, qualidades postas pela autonomização da arte dão lugar à existência serial e à natureza aberta e fragmentária da obra de arte.

Para Peter Bürger (2008) a “autonomia da arte” expõe o entendimento de que a arte é independente em relação à sociedade, o que segundo o autor, provoca a existência pelo menos de dois equívocos bastante comuns, que partem ou da aceitação ou da negação extremada da noção de autonomia, sendo normalmente, nesses casos, adotada ou como conceito a-histórico, ou como comprometido slogan ideológico advindo da arte pela arte, o que impede de entender tal separação como produto de um desenvolvimento histórico, oriundo das transformações sociais e culturais na modernidade. De um lado, a aceitação incontestada da separação absoluta da arte em relação às determinações sociais “externas” ao ambiente estético; de outro, a negação de qualquer especificidade desse ambiente bem como de seus produtos e instituições (FREITAS, 2005).

Dessa autonomização, a arte moderna vai ser conduzida por duas vertentes estéticas: uma neoclássica, de retorno às normas clássicas, o que irá possibilitar a criação das academias de arte pautada no ensino das técnicas, e a outra, baseada na estética romântica que, ao se contrapor ao racionalismo e ao iluminismo, irá destacar a emoção e os valores subjetivos acima do pensamento. Assim, a arte seria a expressão das emoções, e o artista, um gênio. Nesse aspecto, a imaginação seria a faculdade captadora da verdade em seu aspecto simbólico, ou seja, a obra é a encarnação material de um significado espiritual.

Giulio Carlo Argan, em sua obra *Arte moderna*, assevera que o romantismo e o neoclassicismo são simplesmente duas faces de uma mesma moeda. Enquanto o neoclássico busca um ideal sublime, objetivando o mundo, o romântico faz o mesmo, embora tenda a subjetivar o mundo exterior, mas ambos idealizam a realidade. De certo modo, as vanguardas, ao tentar superar a autonomização da arte cristalizada no ideário da arte pela arte, como um fim em si mesma, em relação à práxis vital, abrangeram aspectos estéticos e políticos. Ou melhor, abriram espaço para a construção de uma concepção de

arte engajada, aliando estética e política a partir de meados de 1950 e expondo o paradigma do modernismo a uma crise.

Farias (2007, p.5) enuncia que, a partir dessa crise, o modernismo “foi sendo substituído por um conjunto de manifestações que, dotadas de peculiaridades, foram na falta de um nome melhor, reunidas sob a etiqueta simples e genérica, de arte contemporânea”. É essa particularidade da produção artística, denominada de contemporânea, que constatamos que os professores têm mais dificuldade de compreender, visto que seu entendimento é mediado pela constante vulgarização da máxima de que “tudo é arte”. Tais concepções estéticas apresentadas de modo sucinto reverberam no modo como os professores entendem a arte e como aprenderam a reconhecer uma produção artística, visto que cada concepção gerou uma forma de apreender.

Vale salientar, também, que os modos de se apropriar da cultura, mostrados nos capítulos anteriores, através dos quais os professores tiveram acesso à arte, vimos que ela estava associada a elementos de festividades tradicionais de cunho religioso, de datas comemorativas do calendário escolar que enfatizavam o folclore, os tipos regionais e o civismo. Em nenhum momento, a não ser os que têm uma formação acadêmica na área de Arte, puderam construir outras concepções que fugissem desse paradigma reducionista de arte.

Dessa forma, o que caracteriza, para a maioria deles, o objeto artístico é a mensagem que ele transmite, o conteúdo que está comunicando, indicando a concepção de arte estabelecida por meio de certo *ethos* popular em que a estética é vista como ética (BOURDIEU, 2007a). Por outro lado, outras concepções de arte, como fruto da sensibilidade e da criatividade, podem ser interpretadas como herança de um romantismo ressignificado pelo modernismo brasileiro, nas figuras de Anita Mafalhti e Oswald de Andrade, ao elaborarem um projeto de ensino de arte para crianças, pautado na liberdade de expressão. Tal visão se propagou no campo educacional em sua forma reducionista de que o modernismo é sinônimo de expressão criadora.

Por último, encontramos o entendimento de que a arte é vida. Isso sinaliza a instabilidade e o rompimento do paradigma moderno. Contudo, a interpretação dada pelos professores que não conhecem o histórico do campo artístico é de uma banalização

de que “tudo é arte”.

O fato de, atualmente, a produção artística se fundamentar em outros referenciais que os professores desconhecem aumenta a lacuna existente entre o volume de capital cultural exigido para ensinar arte e o capital cultural de que eles dispõem.

### 5.2.1 Mensagem e conteúdo

A relação de comunicação que o apreciador estabelece com uma produção artística, em certa medida, está associada ao nível de conhecimento e de familiaridade do agente com o campo artístico. Esse nível de conhecimento, segundo Bourdieu (2007a), é adquirido pelos modos de apropriação da cultura, seja ele familiar ou escolar, dando destaque à herança familiar, devido à sua profundidade e familiaridade, como vimos nos capítulos II e IV. Contudo, nas falas dos professores, a seguir, veremos que a ideia de transmitir uma mensagem está vinculada a uma função, típica do *ethos* popular, como caracterizado por Bourdieu (2007a).

Esse predomínio da visão de que a Arte precisa transmitir uma mensagem, um conteúdo, seja ele agradável ou que faça referência a algo da realidade, foi apresentado por Rosana, Márcia, Joan, Anita e Mara.

Bom... o que eu gosto de ver, principalmente, é o que artista tá querendo dizer no momento. O que eu gosto de ver, é o que ele está **transmitindo de bom**. Essa é a arte que eu mais gosto, tá me entendendo? Como já disse a você, amo a paisagem, principalmente, quando se trata de paisagem. Isso, a pintura de paisagem, pra mim é o máximo (ROSANA, 43, 2015).

Eu, geralmente, me prendo na mensagem do artista. O que ele **quis transmitir**. Vejo se tem a ver comigo, se me emociona (MARA, 45 2016).

Para Rosana, gostar de uma produção artística está atrelado a dois fatores: um, a transmitir algo bom, agradável, e o outro, à pintura de paisagem. Ambos os fatores se coadunam com a experiência popular pautada no naturalismo de que fala Bourdieu (2001; 2007a), de contemplar uma pintura de paisagem, geralmente, de lugares de seu cotidiano ou de paisagens bucólicas, de clima temperado que foram interpretadas como algo que gera sensação de prazer, satisfação.

Márcia também apontou o tema, a história que o espetáculo, o filme, a dança vai transmitir, o motivo pelo qual ela se interessa em ver a produção artística.

Eu observo primeiro o que a história que tem pra contar, por exemplo, eu vou olhar um espetáculo. Primeiro eu quero saber o que o espetáculo vai falar. O que ele **vai transmitir**. A mesma coisa, com um filme, no cinema, com uma dança. É alguma coisa que ela vai transmitir. Então, o que me chama mais atenção, é **o assunto abordado, é o tema** (MÁRCIA, 26, 2015).

A professora ainda especifica que não é qualquer tema, mas aqueles que abordam situações reais e não imaginárias, embora mencione romances como Quincas Borba e A hora da estrela como histórias que ela aprecia.

Eu gosto de dança contemporânea. De teatro eu gosto de comédia, que é sempre bom. Mas, principalmente, peças que tratam de livros de vestibulares, Quincas Borba, eu gosto também... A hora da Estrela eu gosto também. Eu gosto que tenha uma história real, não aquela que tem uma historia mirabolante de algum sonho. **Gosto de coisas que trabalham com o real** (MÁRCIA 26, 2015).

Em ambas as falas, as professores se interessam por produções artísticas que têm uma função. No primeiro, a mensagem do belo, do agradável, e no segundo, de divertimentos que abordem assuntos reais.

As professoras que citaram as temáticas ou o conteúdo das produções artísticas como os fatores que as mobilizam a apreciar, demonstram também uma experiência popular, porque deixam explícita essa preferência quando afirmam que gostam de temas reais, e não, fantasiosos, e apresentaram também como função de entretenimento ver peças de livros para o vestibular.

Na próxima fala, embora o professor goste de trabalhos que o façam refletir para além de suas preferências e temáticas conhecidas, ele procura encontrar algo nas produções que possa contribuir com seu pensamento ou seu trabalho de professor, mas que façam sentido para ele, não objetivando os aspectos estéticos propriamente ditos.

Eu gosto de coisas que faça a pessoa que vai apreciar pensar. Seja um desenho ou até mesmo outra coisa relacionada. Eu gosto que a pessoa **reflita sobre aquilo que ela tá visualizando**. Aí, dependendo do

publico eu **tento conciliar a minha preferencia porque quando eu tenho a minha preferencia, é mais fácil eu adentrar no universo daquele artista.** Mostrar o contato mais íntimo com a obra dele e com alguma coisa específica da obra que possa ver com propriedade. Isso não invalida também de, ver outros, não por gosto ou preferência, as vezes que tenha a ver com o que eu estou trabalhando naquele momento como professor (JOAN, 28, 2015).

Nos próximos relatos, destacamos uma transição entre o reconhecimento de que a arte tem uma função de transmitir mensagem para o de apreciar seus elementos estéticos, como apresentado por Catarina, Josinaldo, Artemísia, Elizabeth e Cora.

Catarina diz que observa a forma como o artista abordou a temática, que, em seu caso, são os que tratam de questões do rural, do campo, como Cândido Portinari, na pintura, e Sebastião Salgado, na fotografia. Mesmo apontando que também é a forma o objeto de sua apreciação, Catarina acaba associando essa forma a uma temática com a qual ela se identifica.

Além dessa aproximação, dessa temática do rural, às vezes da forma como o artista faz. Assim, eu olho a temática dele e vejo se me identifico. No momento, são esses dois, **mas olho a forma como ele abordou a temática e me identifico com ela** (CATARINA, 27, 2016).

Entendemos que esse fato é um sinal do efeito de inculcação provocado pela aquisição de conhecimentos advindos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, mas que ainda é um processo de apropriação, por isso a transição entre a experiência popular e uma operação que manifeste uma disposição propriamente estética.

O mesmo ocorre com Artemísia, graduada em Artes Visuais, que, no início, deixa claro que a forma como o artista aborda certas temáticas de seu interesse lhe chama mais à atenção, dando a entender que sua preocupação é com questões estéticas. Contudo, prosseguindo na explicação, ela confessa que os trabalhos precisam dialogar com ela, ou seja, fazer sentido, não necessariamente, com suas experiências concretas, mas que ela possa discutir em situações que conheça.

Eu acho que o que me faz gostar de um artista é **a forma** como ele conduz o trabalho dele. Tem trabalhos que eu acho que conversam comigo e eu nem preciso nem gostar. Tem coisas que eu não gosto, mas aquilo dali é, por exemplo, aquele eu não gosto. Eu não gosto de

violência, mas às vezes **a forma** como o artista colocou a violência na obra dele foi tão interessante. **Não vou dizer com experiências que eu tive, mas com alguma discussão, com alguma coisa que já tinha visto antes. Então eu vou passar a me interessar por aquele trabalho.** Então, eu gosto de determinadas coisas, mas o artista pode colocar as coisas de uma forma que não me dê essa abertura pra ver uma ligação. Aí, não me interessa muito. Isso varia muito, pode ser só as cores que a pessoa usou, às vezes, **o tema** que ele tá tratando. (ARTEMÍSIA, 36, 2015).

Prosseguindo em suas explicações, a professora refaz sua afirmação apontando que é a temática, na maioria das vezes, especialmente, de gênero e raça que a mobiliza a visitar uma exposição, e não, necessariamente, a forma.

**Tem temática** que eu, antes de saber do artista, eu me interesso. Então, se tem alguma exposição sobre gênero, aí já é do meu interesse. Mesmo que depois eu chego lá e não gosto do eu vi. Mas a **temática** chama minha atenção. Tem algumas coisas que eu gosto muito também. Eu gosto das gravuras japonesas, das cores, da forma como aquelas cores foram colocadas, gosto disso também. Depende muito, mas se tem uma discussão **de gênero e raça** numa obra ela já vai... As vezes, nem precisa a obra ter discussão nenhuma, mas isso já vai chamar a minha atenção. (ARTEMÍSIA, 36, 2015).

Essa questão fica mais clara quando Cora afirma que suas preferências artísticas e seu entendimento de arte mudaram devido à formação em Artes Visuais.

Posso dizer que minhas preferências são bastante amplas. Na verdade a formação em Artes Visuais me permitiu compreender, refletir e estar mais aberta a interações com a arte do que eu tinha antes. Assim, meu gosto foi ampliado, e hoje, **abrange produções que anteriormente, eu rejeitava, sem ao menos, me dar conta de observá-las com mais cuidado.** O que me faz gostar hoje de um trabalho é conseguir travar um diálogo pessoal com o objeto, ou seja, devo me sentir "tocada" por ele. Isso pode ocorrer devido à características estéticas: **cores, formas, linhas ou pela sua temática, processo construtivo, ético, filosófico** (CORA, 28, 2015).

Essa oscilação entre, no início, uma escolha estética e, depois, a retomada do fator tema na preferência artística indica que é fruto do processo de apropriação cultural mediado pelos conhecimentos advindos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, algo que mobiliza o ajustamento do *habitus*, princípio gerador de todas as práticas.

A partir das falas dos entrevistados, é possível identificar o predomínio de um gosto popular, porém é bom lembrar que esse gosto é fruto do processo de aquisição e relação com a cultura que estabelece, por meio do *habitus*, uma disposição propriamente estética para apreciar os objetos pela forma, e não, por sua função, o que foi verificado de forma evidente na mudança de concepção apresentada pelos formados em Artes Visuais, sobretudo, em Artemísia, Elizabeth e Cora.

É importante retomar a ideia de que essa disposição, segundo Bourdieu (2007a), é um elemento distintivo visto que, devido às condições materiais de existência, nem todas as frações de classe adquirem tal disposição. Por essa razão, tem-se a dificuldade de consolidar a apreciação dos objetos artísticos, em seus aspectos propriamente estéticos.

Essa constatação fica evidente nas falas dos professores, em que prevalece uma visão romântica de arte e, conseqüentemente, de artista. Na maioria dos casos, a concepção de arte está pautada na expressão e na criatividade como elementos existenciais subjetivos e até inatos ou de uma suposta genialidade de um indivíduo diferenciado, como veremos a seguir.

### 5.2.2 Arte como expressão fruto do sensível

Mary, Anita, Júlia, Luzia e Camile compreendem que arte expressa uma visão de mundo diferente do artista, que tenta traduzir as coisas do mundo fora da padronização da sociedade em que vivemos.

O que diferencia a arte das outras produções humanas? (Pensando)... Eu acho que diferencia. Eu acho que a arte é fundamental porque indo nessa linha do ver. Porque a arte tenta produzir, **tenta expressar ne?** uma visão de mundo diferente. Tenta olhar o mundo diferente, ne? Por que o artista tenta **traduzir**, vamos dizer assim, o olhar dele. A nossa sociedade é uma sociedade de padronizações, ne? A arte foge dessa padronização, principalmente, essa arte hoje, porque vem se modificando com o tempo. Então, ela foge dessa padronização e é... ela leva a pensar, eu acho [...] (MARY, 44, 2015).

Pra mim, a arte é uma maneira de você se manifestar, de você ver a coisa, tá entendendo? A maneira como **você se expressa**, porque eu sempre falo pro meu aluno pra ele se inspirar. Eu coloco uma tela no quadro e peço que cada um diga o que **tá sentindo**, vendo. Cada um tem uma coisa diferente pra dizer tá entendendo? Pra mim, arte é isso. (ANNA, 44, 2016)

Arte é tudo que faz você se encantar, tá entendendo? É forma que o artista tem de **expressar seus sentimentos**. A forma como ele vê o mundo. (ANITA, 47, 2016).

A ideia de arte, como essencial à existência humana e algo intocado, que amplia o pensamento e a sensibilidade, permeia a concepção da professora Camile que, quando a questionamos sobre o que entendia como arte, respondeu com muita agressividade, com um alto tom de voz:

Pra mim... o que é arte? É uma pergunta muito absurda!! (Pausa) Pra mim, a arte é o que dá **sentido a minha vida**. Tudo que eu gosto de fazer, a arte está presente, está ligada. As coisas que eu mais gosto de fazer pessoalmente, as artes estão ligadas. É, acho que o universo da **arte abre uma possibilidade de ampliação do pensamento**. O que eu acho é que ele...ele...fosse um...boom que dá na mente a partir do momento que você começa a mergulhar no universo artístico, seja em qualquer linguagem, sabe? Nas diversas linguagens quando eu faço uma oficina de pintura amadora, eu passo muitos dias, vendo mais cores, vendo a vida mais colorida. Olhar para o mundo de forma diferente como se tivesse botando um filtro e, como eu tivesse vendo as mesmas coisas só que diferente. Isso acontece comigo, na música, na dança. Então, eu acho que, é uma **parte essencial da existência humana, a relação com a arte. Ela não é apenas uma disciplina na escola**, ela não é. O artista, **o apreciador de arte, ele é um diferenciado, o ser humano é diferenciado, pra mim sabe?** Como se tivesse **mais sensível**. Como se fosse uma esponja que absorve as coisas, e não um concreto duro, que bate e reflete. Eu até estranho quando vem de alguém, que se diz artista ou um apreciador de arte, um posicionamento, sei lá, discriminatório, preconceituoso. Eu acredito que **não combine com alguém que é do universo da arte, por que pra mim, são pessoas diferenciadas**. E aí eu tento na vida, levar isso e no trato com meu aluno também. Não dá pra ele decorar o nome dos artistas, mas dele ser tocado por aquelas artes, por aquela obra. Aí vão ficando diferenciados os estudantes (CAMILE, 45, 2015).

Apesar do tom agressivo no início da resposta, a professora explicou que, sob seu ponto de vista, o artista, como apreciador de arte, é uma pessoa diferente, e por esse motivo, acha estranhos certos posicionamentos preconceituosos dos que participam do universo artístico. Nessa fala, destacamos alguns pontos. Primeiro, por ser artista-atriz, a professora toma a arte como essencial à vida humana para além de uma disciplina escolar e, por essa razão, possibilita o ser humano ser diferenciado porque ele se torna mais sensível. Porém, o que fica implícito nessa concepção é uma perspectiva romântica de

arte e artista. Ao entender que as pessoas que compartilham do universo artístico são diferenciadas, a professora expõe um mito criado na modernidade, sobretudo, de influência do romantismo alemão, de que a arte e seus produtores estão em outro nível, o da genialidade, apartado de contextos históricos e sociais. Por esse motivo, ela estranha atitudes preconceituosas de pessoas que dizem ser artistas ou apreciadoras da arte. O posicionamento preconceituoso relatado pela professora pode indicar, também, uma possível relação do campo artístico local com a crítica, embora isso necessitasse de outros dados empíricos, que não cabem aqui explorar.

### 5.2.3 Arte é tudo, é vida ou é conhecimento?

Os professores Ailton, Givanilda, Márcia, Helena, Vanice, Mara, Anita e Rosana compartilham da ideia de que arte é tudo, é vida. Os argumentos variam, porém sua base denota, conforme aponta Givanilda, no final de sua fala, com um tom de deboche e de desdém, que ela não entende de arte, logo, não teria compromisso em saber definir.

**Arte é a base, é tudo pra mim.** A arte de viver, de fazer bem (AILTON 38, 2016).

Hoje a dança é uma arte, ne? Você desenhar é uma arte? Eu acho que hoje a gente vê arte em tudo. Se você vai ver um por do sol, aquilo é uma arte, ne? (pausa) Movimento das pessoas, dos automóveis na rua quantas pessoas desenham isso, como uma arte, ne? **Então, é uma coisa assim, vai depender de quem tá vendo, do que tá passando pra você aquela imagem.** Pra mim, é um arte pra você pode não ser, o sentimento de cada um. O seu olhar é o que vai determinar se pra você é ou se não é. Eu acho que sim, **também eu não sou tão entendedora de arte** (risos de deboche) (GIVANILDA 50, 2015).

Você viu no caso da cama desarrumada que apareceu em Ana Maria Braga, **hoje tudo pode ser considerada, arte** (VANICE, 40, 2015).

Ailton e Givanilda reconhecem a presença da arte nem nossas vidas, mas o que sustenta o argumento é uma mistura do entendimento de arte como um saber- fazer bem e um saber viver bem. Não há uma explicação fundamentada no campo específico da arte como conhecimento. Isso se deve, em boa medida, ao fato de os professores não terem formação especializada na área, o que favorece uma visão marcada pelo senso comum.

Helena, como mencionado em outras passagens, teve acesso a uma educação que priorizava uma visão clássica de arte, o que, nesse momento, não foi lembrado.

**Eu acho que a arte está presente em todos os momentos da nossa vida.** Eu não consigo desassociar a arte de nenhum outro movimento. A arte está presente na forma da gente falar, da gente vestir, na forma da gente se conduzir. Eu não consigo ver a vida sem arte. Não quero fazer uma definição: “ah, a literatura é a arte da palavra”. A arte visual é a arte representada de maneira concreta através das imagens, da fotografia. Arte tá presente, eu não consigo ver a vida sem a presença da arte até uma toalha colocada em cima de uma mesa, um jarro, existe um **processo de criação e de arte** ali. Então, a gente respira arte, a gente acorda. Arte dá cor a vida, dar a cor aos movimentos. Eu particularmente, não consigo ver a vida sem arte. A arte existe em tudo, em todas as formas. Se você me mandasse representar a arte, a vida é uma arte. **Viver é uma arte.** Existem as pessoas que sabem viver bem, existem pessoas que não sabem viver. Então, arte é razão, sentimento, amor. Tudo o que se faz com amor, está fazendo com arte né?. Não consigo ver a vida sem arte. É isso aí. (HELENA 45, 2015)

Acredito que sim. Porque **tudo que a gente vive no dia-dia... Aqui é arte** (aponta para a cadeira), aqui é arte (aponta para uma mesa). Aqui quem fez foi um artista, ele criou a forma que ele ia fazer uma cadeira e fez. (ROSANA 43, 2015).

Helena comenta, ainda, que “arte são talentos natos, não são desenvolvidos”, porém, mais à frente, contradiz-se, porque afirma que as “artes podem ser ensinadas, aprendidas”, mas que isso não acontece nas escolas públicas. O fato é que a professora não percebe que a arte não é ensinada na escola pública, justamente porque os professores que o fazem não são habilitados para desempenhar a função, já que não têm formação especializada na área.

Diferentemente dos relatos anteriores, que foram muito superficiais e pautados no senso comum, Artemísia e Cora, por terem acesso a uma formação acadêmica em Arte, trazem elementos mais consistentes em suas falas. Contudo, Artemísia tenta “fugir” de um discurso acadêmico para definir arte, pois é algo extremamente difícil, segundo afirmou.

O que é arte? É a pergunta mais difícil de responder. Bem, eu acho que **eu não quero fazer um discurso acadêmico do seria arte, pois não há consenso.** Eu participei de um curso de discussão sobre definição de arte, pelo amor de Deus?! Eu acredito muito que a arte esteja

relacionada **a expressão**, sabe? Hoje em dia ela tá muito *glamourizada* e muito relacionada ao mercado. Então, uma das definições de arte que eu acredito é que ela é um produto, ne? Só que pra mim, essa é uma definição secundária. Pra mim, ela é um produto hoje em dia, na sociedade que vivemos agora. Acredito que há muito tempo ela continua sendo uma forma de expressão que pode ser, tanto o de uma mensagem positiva, quanto de uma mensagem de aflição. Eu acho que a arte contemporânea tem muito isso, de desabafo. Num sei, eu falei isso pra um professor e ele disse que eu era muito modernista. Mas eu acho que **arte contemporânea é muito de expressão**. Acho que é o que definiria ela melhor pra mim, seria isso (ARTEMÍSIA, 36, 2015).

Pergunta difícil... Bem, **arte é uma produção humana que busca mobilizar o sensível de seu criador e de seus fruidores**. Embora comunique, não apresenta gramática ou ortografia. É capaz de expressar ainda que permita a construção de inúmeras interpretações. É uma produção necessária na medida em que não é útil ou pragmática. **É conhecimento, ludicidade, problematização do ser humano e sua relação com outros seres e consigo mesmo**. Apresenta uma ação contestatória e inventiva. A arte é aquilo que o ser humano faz para dar vazão a suas inquietudes (CORA, 29, 2015).

Não sei! (risos) Pensando bem, acho o que diferencia de outras manifestações culturais é a matéria. A matéria do que a arte é feita. Não... a coisa de lidar com questões, lidar com sonhos, com coisas não palpáveis. Por mais que você esteja trabalhando com uma matéria prima o que vai transformar aquilo, pode usar qualquer matéria prima que tem outra função, e transformar aquilo em arte. A matéria prima da arte são esses elementos que te falei. O questionamento, a inquietação, a imaginação, a provocação, a ludicidade e justamente, por ela não ter uma função específica. Por exemplo, a arte é desnecessária, mas **o fato dela ser desnecessária a torna necessária, o dispensável que se torna indispensável. Tá num âmbito e num lugar que eleva a gente, que tira a gente do que está estabelecido, do comum**. É como se fosse uma portinha que a gente abrisse sem colonizar ninguém, sem oprimir ninguém, sem precisar, entendeu? Arte tivesse esse poder na gente, quase como um, às vezes, uma droga que você injeta e... Claro, num tá na perda de controle, mas te abre nossas experimentações, cria novos mundos. A arte tá nesse lugar, onde cria um mundo novo e pode inspirar. Ela tem essa função e vem cumprindo essa função, como coisa lúdica. (CLEMILDA, 33, 2015).

Nos dois últimos depoimentos, as professoras mostram um entendimento sobre a arte apresentando argumentos bem mais consistentes do que os dos demais. Há uma clareza no depoimento de Clemilda e Cora, de que arte se torna necessária por que ela é desnecessária, ou seja, as professoras compreendem que a arte não se baseia em uma função, mas que sua apreciação impõe um maior distanciamento com relação ao mundo

das necessidades mundanas, quando elas se referem ao seu caráter lúdico e não utilitarista.

Nessas duas falas, é possível subtrair a interpretação de que as duas professoras, à medida que compreendem que a arte é uma produção humana que dispensa uma relação imediatista com o mundo, que é atravessada por questões que têm uma finalidade em si mesma quando nos eleva, abrem possibilidades de criar um mundo novo, no nosso entendimento a luz da interpretação teórica apresentam uma disposição estética.

Essa capacidade de neutralizar as urgências habituais e suspender as finalidades práticas, segundo Bourdieu (2007a, p.55), é uma manifestação da disposição estética, que constitui a condição de apropriação legítima da obra de arte que, de acordo com a trajetória das professoras, localiza-se nas experiências obtidas com a formação acadêmica, no caso de Cora, e com a produção cultural, para Clemilda.

Em resumo, vimos, nas falas dos professores, que aqueles que não têm uma formação acadêmica na área de Arte apresentaram uma visão de senso comum em relação a ela, influenciados por uma visão romântica enfatizada pela expressão do sensível e do mito do gênio, enquanto os que têm uma produção cultural e participam dela demonstram mais propriedade e familiaridade com as questões artísticas. Tais concepções se coadunam com a visão aprendida durante a formação escolar de que arte, como parte da cultura legítima, é algo distante, inadequado, próprio de algumas criaturas diferenciadas, dotadas de um dom especial, e não, algo aprendido nas relações sociais e culturais.

Na análise das orientações curriculares e dos livros didáticos, vimos que o reconhecimento da cultura legítima ocorre sem o devido conhecimento do grupo dos professores que não têm formação especializada. Isso significa que o reconhecimento pelo qual a escola é responsável, através dos professores, por tornar, objetiva e subjetivamente, os agentes aptos e dispostos a decifrar os produtos culturais produzidos nas instâncias de produção de bens eruditos não se operacionaliza de fato. Contudo, a consagração pela legitimação das obras do passado, através de sua incorporação aos programas escolares, transformando-os em “clássicos”, acontece de modo paradoxal, visto que os livros didáticos adotados e as diretrizes curriculares municipais e estaduais analisadas mostram estar em sintonia com as demandas da produção cultural, quando tratam dos espetáculos de dança, de teatro, do audiovisual, das performances e das

instalações que constituem a arte contemporânea. Assim, os livros didáticos, como as diretrizes curriculares, sobretudo as estaduais, podem até incorporar o conhecimento oriundo do campo cultural, porém, sem professores especializados, ele perde sua força, e o conhecimento adquirido na escola se mantém afastado do que é produzido e vivido no campo cultural.

Constatamos, neste capítulo, que os professores que têm um capital cultural mais elevado em relação aos demais apresentam duas distintas condições: uma, a formação acadêmica em Artes Visuais, e a outra, a inserção no campo de produção artística, como, por exemplo, o professor-bailarino e as professoras-atrizes. Ambos investem em sua formação por meio de livros teóricos, cursos e conversa com pessoas do campo. Em contrapartida, aqueles que não compartilham essas condições apresentam baixo capital cultural e acabam reproduzindo visões artificiais e reducionistas, o que aumenta a lacuna entre a arte e sua apropriação na escola.

Vimos, também, que o reconhecimento dos valores estéticos da arte infantil ligados ao seu desenvolvimento criativo só teve ressonância com a introdução, na cultura brasileira, da perspectiva modernista, encabeçada por Anita Mafalhti, que desempenhou atividades de grande importância para valorizar a criatividade infantil. Consequentemente, no ensino, a introdução de novas orientações e experiências baseadas na Escola Nova, influenciada pelas ideias de Dewey (1985), Lowenfeld (1977) e de Read (1982). Entretanto no Regime Militar, a ideia de livre-expressão, imprimiu, no ensino da arte, uma concepção espontaneísta de deixar fazer para que a criança pudesse se “expressar” sem a interferência de modelos que pudessem prejudicar sua criatividade, uma vez que a expressão, entendida, respectivamente, como dado subjetivo e individual, deveria ser estimulada através do incentivo aos exercícios de sensibilização e fluência criativa.

Sobre as influências do escolanovismo no Brasil, Saviani (2001, p.9) afirma que a escola nova nos mostrou que o eixo da questão pedagógica se deslocou do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração centrada na ciência da

lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada, principalmente, nas contribuições da Biologia e da Psicologia.

Nessa perspectiva, o longo caminho percorrido desde as influências filosóficas procedentes do Século XIX, passando pelas primeiras manifestações da Arte Moderna, em 1922, até as concepções de educação e ensino de arte, orientou as práticas pedagógicas que se tornaram a base da arte-educação brasileira por um longo período, às quais os professores investigados tiveram acesso, como apresentado no capítulo III, o que reforça o predomínio de uma visão romântica de arte difundida na educação brasileira. Dessa forma, a interpretação de uma produção artística contemporânea que foge dos esquemas de percepção romântica ou modernista será alvo de alguns incômodos e momentos desconcertantes, como veremos no próximo capítulo.

## **6 DESAFIADOS PELAS IMAGENS: MOMENTOS DESCONCERTANTES**

Neste capítulo, apresentamos as análises feitas a partir da realização de um jogo denominado “Jogo das preferências”, que foi realizado em determinado momento da entrevista. O jogo foi criado para deixar mais evidente a hipótese de que as concepções estéticas dos professores oscilam entre o gosto popular e o gosto médio.

As imagens escolhidas para o jogo sugeriram após a realização de duas entrevistas piloto. Na ocasião testamos o instrumento e as possíveis imagens que favorecessem alcançar o objetivo pretendido e fizesse com que os professores expusessem seus conhecimentos. O jogo constitui de reproduções de obras de alguns artistas que supúnhamos ser conhecidos ou não pelos professores e que faziam parte de um repertório visual exposto nas cidades que, gradativamente, ia exigindo deles um pouco mais de conhecimento sobre a área de Arte. Assim, organizamos três grupos de imagens.

No primeiro grupo, foram escolhidas imagens que fossem mais próximas do termo ‘gosto popular’ e que pudessem ser de fácil identificação, como as esculturas de Ledo Ivo, que ficavam às margens do Rio São Francisco, no lado juazeirense, a exemplo da imagem escolhida abaixo.

Ledo Ivo é um escultor conhecido na região por expor seus trabalhos ao ar livre, utilizando as paisagens da cidade como cenário de suas obras. Utiliza-se dos ícones das culturas populares do Rio São Francisco, em cujo leito e nas margens, estão as esculturas monumentais Nego D’agua, Mãe d’agua, São Francisco de Assis, Injustiça, entre outras.



**Figura 9** – Esculturas São Francisco e Injustiça, 2010 - Ledo Ivo.

**Fonte:**<http://parlim.blogspot.com.br/2011/07/ledo-ivo-embeleza-juazeiro.html>

Outra imagem apresentada aos professores foi a das carrancas de Ana das Carrancas, uma artesã conhecida nacionalmente como representante da cultura local. As carrancas feitas por Ana Leopoldina ganharam notoriedade em vida por sua originalidade ao criar outra forma de representar as carrancas que, tradicionalmente, circulavam nas proas das embarcações que navegavam o Rio São Francisco. A artesã começou a produzir suas carrancas em argila, misturando elementos zoomorfos com formas humanas, a partir da configuração de olhos arredondados e furados.



**Figura 10** – Carrancas - Ana das Carrancas (arquivo do Sesc, 2013).

**Fonte:** Centro de Cultura Ana das Carrancas

Além das carrancas, mostramos a imagem do painel em tecido doado por um artesão, que está exposto no Museu do Sertão, local visitado pelos professores, assim como a escultura em madeira, como referência à Casa do Artesão, localizada em Petrolina, onde muitos dos trabalhos expostos são de artesões que esculpem em madeira.



**Figura11** – Painel em tecido exposto no Museu do Sertão

**Fonte:** Arquivo próprio, 2015.



**Figura 12** –Escultura em madeira. Casa do Artesão.

**Fonte:** Arquivo próprio, 2015.  
Escultura.

Completando essa referência a uma visualidade do gosto popular, mostramos a xilogravura de J. Borges, um dos mais famosos xilogravuristas do Brasil. A escolha se justifica pela forte relação entre a xilogravura e a cultura nordestina, em que as temáticas sobre a vida sertaneja são bastante contempladas.



**Figura 13** – Mudança de sertanejo, 1999 – J. Borges.

**Fonte:** <http://artepopularbrasil.blogspot.com.br/2011/01/j-borges.html>

Por fim, vêm as pinturas de Celestino Gomes e Cícero Dias. O primeiro, artista petrolinense, fez vários trabalhos como pintor, escultor e escritor, sempre retratando a vida do sertanejo, festas populares, paisagens do rio e monumentos. Ganhou notoriedade por ser um dos primeiros artistas locais empenhado com o fazer pictórico. Três de seus painéis se encontram no saguão do aeroporto de Petrolina, e, em sua homenagem, foi intitulado o Centro de Artesanato Celestino Gomes, embora ele não fosse artesão.

Cícero Dias, artista pernambucano da cidade de Escada, foi pintor, gravador, desenhista, cenógrafo e professor de Arte. Integrante do movimento regionalista e representante da arte moderna em Pernambuco produziu seus trabalhos explorando as linguagens das vanguardas europeias com elementos regionais.

Essas duas últimas imagens, de Celestino Gomes e Cícero Dias, embora tragam referências a paisagens locais, em ambas, é necessário certo conhecimento, seja da assinatura das obras seja do papel deles na arte petrolinense e pernambucana.

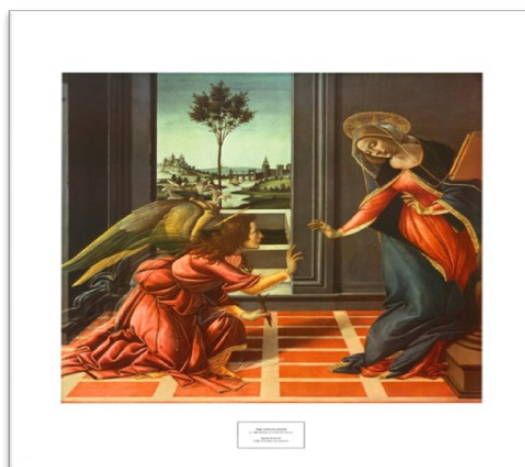


**Figura 14** - Petrolina Antiga, 1989  
Celestino Gomes.  
**Fonte:** [//parlim.blogspot.com](http://parlim.blogspot.com)



**Figura 15** - Moça no barco, 1980.  
Cícero Dias.  
**Fonte:**  
[//enciclopedia.itaucultural.org.br/pe\\_ssoal787/cicero-dias](http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pe_ssoal787/cicero-dias)

Para o segundo grupo, demos prioridade às imagens que fossem consagradas no campo artístico, e por essa razão, o entrevistado demonstraria certo nível de conhecimento a respeito das obras, uma vez que elas são bem popularizadas pelos livros didáticos de Português, História e Artes, aos quais os professores tem acesso, como é o caso de Boticelli, artista renascentista, apresentado junto com Leonardo da Vinci como uma das grandes referências de arte clássica.



**Figura 16** –Annunciation, 1487, Botticelli.  
**Fonte:** <https://br.pinterest.com/pin/409053578625329254/>

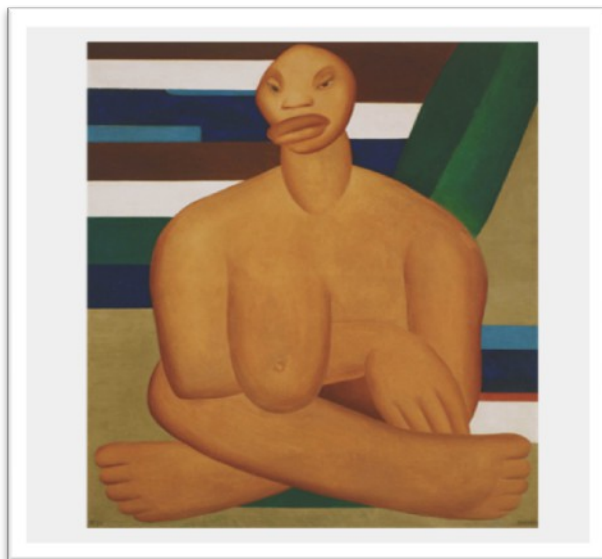
A pintura impressionista de Claude Monet, estilo e artista muito apreciados no campo artístico e pelas classes médias no Século XIX, mostra elementos geralmente trazidos pelo impressionismo referentes à mudança na forma de capturar e registrar a luz na pintura e o movimento, o que tornou Monet um dos percussores do modernismo europeu.



**Figura 17** –Bassin d'Argenteuil 1874 - Claude Monet.

**Fonte:** [http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/oeuvres-commentees/recherche/commentaire/commentaire\\_id/le-pont-dargenteuil-353.html?no\\_cache=1](http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/oeuvres-commentees/recherche/commentaire/commentaire_id/le-pont-dargenteuil-353.html?no_cache=1)

A imagem “A negra” é um dos quadros mais conhecidos de Tarsila do Amaral e só fica atrás do emblemático Abaporu. A imagem foi escolhida em razão de sua atuação no movimento modernista brasileiro.



**Figura 18** – A negra, 1924 - Tarsila do Amaral.

**Fonte:** [tvratibum.cmais.com.br](http://tvratibum.cmais.com.br)

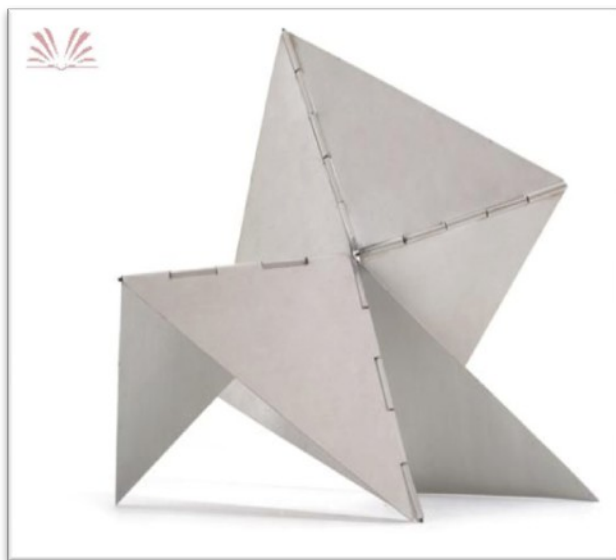
Do mesmo modo, escolhemos a imagem de Fontaine de Duchamp, por ter exercido impacto no mundo da arte, portanto, é uma das imagens mais visualizadas do campo artístico nos livros didáticos.



**Figura 19** – Fontaine, 1917- Marcel Duchamp.

**Fonte:** <http://www.acervosvirtuais.com.br/layout/museuvirtualdearte/9.php>

A imagem da Série “Bichos”, de Lygia Clark, artista brasileira consagrada internacionalmente, representante do movimento neoconcretista, exige dos professores um nível um pouco mais aprofundado em relação às outras imagens, porque requer um conhecimento do campo artístico referente ao gosto erudito. Por essa razão, ela nos permitiria traçar o volume de capital cultural dos professores e avançar para a discussão do terceiro grupo de imagens que transitam entre arte moderna e contemporânea.



**Figura 20** – Série bichos, Caranguejo 1960 - Lygia Clark.

**Fonte:**

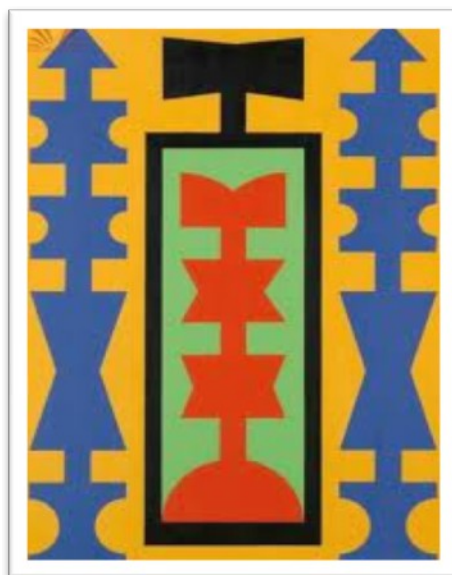
[http://www.catalogodasartes.com.br/Detalhar\\_Biografia\\_Artista.asp?idArtistaBiografia=3691](http://www.catalogodasartes.com.br/Detalhar_Biografia_Artista.asp?idArtistaBiografia=3691)

O terceiro grupo de imagens se refere às obras que são menos conhecidas do grande público, por serem mais de vanguarda e que, por isso, deveriam ser menos conhecidas do público leigo, especialmente, as que rompem com a ideia tradicional de belo, da representação naturalista e da materialidade da obra.

As imagens desse grupo foram escolhidas com o objetivo de desafiar os professores a exporem de forma contundente a posse de um capital cultural mais elevado, pois a leitura delas exigira deles um conhecimento mais apurado do campo artístico.

Diante desses aspectos, escolhemos o abstrato Rubem Valentim, pintor, escultor, gravador e professor de artes visuais, nascido em Salvador. Participou do movimento de renovação das artes plásticas na Bahia com Mário Cravo Júnior (1923- ...) Carlos Bastos

(1925-2004) a partir da década de 1940. Seus trabalhos têm como principal referência o universo religioso, sobretudo, o relacionado ao candomblé ou umbanda, com estruturas dos altares, ferramentas e símbolos dos deuses, reinterpretado pelo artista por um rigor nas formas geométricas e na composição das cores.



**Figura 21** –Emblema, 1974 – Rubem Valentim.

**Fonte:**

[//www.catalogodasartes.com.br/Detalhar\\_Biografia\\_Artista.asp?idArtistaBiografia=3691](http://www.catalogodasartes.com.br/Detalhar_Biografia_Artista.asp?idArtistaBiografia=3691)

Na mesma lógica da abstração, escolhemos Kandinsky, um artista russo que participou, junto com Piet Mondrian e Cassimir Malevich, da reformulação da arte do Século XX e teorizou sobre o abstracionismo na arte. Além de artista atuante, Kandinsky foi importante professor da *Bauhauss* e produtor cultural.



**Figura 22** – Improvisation n.º. 31, 1913. Sea Battle – Kandinsky.

**Fonte:**

**<http://www.nga.gov/content/ngaweb/Collection/art-object-page.56670.html>**

Saindo um pouco da lógica modernista, escolhemos a imagem da obra de Hélio Oiticica, pintor, escultor e artista performático brasileiro. Em seus trabalhos, Hélio Oiticica destaca o caráter experimental em que o público é convidado a participar ativamente da obra, como é o caso da imagem escolhida.



**Figura 23** – Penetrável- Filtro, 1972 – Hélio Oiticica.

**Fonte:** [www.parqmag.com](http://www.parqmag.com)

Cildo Meireles, artista que desenvolve o projeto Inserções em Circuitos Ideológicos (1970), uma série de trabalhos, em que imprime frases subversivas em

cédulas de dinheiro e garrafas de Coca-cola, desloca a recepção da obra da dimensão de "público" para a de "circuito". A intervenção política em objetos banais é constante em sua produção entre 1970 e 1975, como exemplifica a imagem escolhida.



**Figura 24** –Inserções em Circuitos Ideologicos. Projeto Coca-cola, 1960.

**Fonte:**

<https://patriciamarablog.wordpress.com/2010/08/31/%E2%80%9CInsercoes-em-circuitos-ideologicos%E2%80%9D-e-suas-implicacoes-no-contexto-social-atual/>

Escolhemos também uma imagem da obra de Adriana Varejão, artista contemporânea da geração de 1980 que participou de diversas exposições nacionais e internacionais, entre elas, na Bienal de São Paulo, *Tate Modern* em Londres e no *MoMa* em Nova Iorque. Seu processo criativo tem como base o período colonial brasileiro. A imagem escolhida trata de uma das séries que a artista, realizou a partir da releitura de elementos incorporados à cultura brasileira pela colonização, como, por exemplo, azulejos, mapas e registros dos viajantes. Através da releitura desses elementos, a artista esgarça a crueza e a agressividade da matéria nos trabalhos com “carne” e discute sobre as relações paradoxais entre sensualidade e dor, violência e exuberância, como mostra a imagem escolhida.



**Figura 25** – Azulejaria verde em carne viva, 2000 - Adriana Varejão.

**Fonte:** <http://www.anualdesign.com.br/>

Por último, temos Nan Goldin, uma fotógrafa norte-americana que surgiu em 1960, no campo artístico, com a exposição de seus snapshots, nos quais retratava seus amigos, seus amantes e a si própria em momentos de intimidade. Para a época, isso foi considerado uma inovação - explorar a “autoexposição” do artista além de se interessar por registrar a cultura underground. Tais elementos aparecem na imagem escolhida em que Nan Goldin registra um autorretrato intitulado *Nan one month after being battered*, em que expõe seu rosto machucado, agredido pelo namorado Brian, que, por pouco, não a fez perder a visão do olho esquerdo.



**Figura 26** – Nan one month after being battered, 1984 – Nan Goldin.

**Fonte:** <http://www.shootingfilm.net/2013/10/nan-goldins-self-portraits.html>

Com essas imagens, desenvolvemos estratégias por meio das quais pudéssemos extrair e minuciar o volume do capital cultural dos professores através de algumas solicitações, o que será discutido a seguir.

## 6.1 PREDOMÍNIO DO GOSTO POPULAR

Depois que apresentamos as imagens, solicitamos aos professores que escolhessem as de que gostassem e as que não, e justificassem seus motivos. No primeiro momento, todos demonstraram que se sentiam à vontade e confiantes em falar sobre as imagens. Contudo, no decorrer das intervenções, os professores foram se inquietando com o que teriam que fazer e lançavam olhares desconfiados e constrangedores em direção à pesquisadora, provavelmente porque a situação foi interpretada como um teste, o que gerou incômodo e desconforto.

Ao atender a cada solicitação, as que não tinham formação especializada justificavam suas escolhas, lembrando que não eram formadas na área, como se quisessem justificar a situação em que se encontravam. Ao entregar as imagens, alguns professores se detiveram a olhar com mais zelo cada uma delas, como Artemísia, Elizabeth, Amadeo, Camile, Josinaldo, Joan, Márcia, Helena, Catarina, Edilma, Cora e Clemilda, enquanto outros pareciam indiferentes, como Mary, Givanilda, Mara, Francis, Laurinha, Gilvânia, Vanice, Rosana, Lucinda, Ailton, Marieta, Anna, Júlia e Anita, a não

ser em relação à da mulher espancada, que despertou a atenção de todos.

Os professores que fitavam as imagens por mais tempo analisaram as que conheciam e, logo, comentaram algo sobre o que sabiam a seu respeito. Eles reconheceram o artista dizendo o nome e, às vezes, o título da obra, como Elizabeth, Amadeo, Cora, Artemísia, Clemilda, Josinaldo e Catarina. Todos, de alguma maneira, afirmaram que aquelas imagens poderiam ser consideradas arte, porém, algumas intrigaram Mary, Helena, Marieta, Vanice, Rosana, Givanilda, Anna, Clemilda e Camile, por exemplo, o trabalho de Cildo Meireles e o de Nan Goldin, dos quais falaremos mais adiante.

A afirmação de que todas as imagens poderiam ser consideradas arte revela uma linha tênue de que, ao considerar arte, os professores participam do jogo do reconhecimento, mas isso não significa que compreendem efetivamente as regras que instituem que aquelas imagens pertencem ao universo artístico. E como não dominam essas regras ou códigos da apreciação da arte legítima, deixam subentendido que ‘tudo’ pode ser considerado arte, como demonstraram Givanilda, Luzia, Anna, Vanice e Helena. É como se estivessem projetando a expectativa da pesquisadora por ser da área de Arte sobre elas e que, por isso, deveriam confirmar a expectativa de saber sobre arte.

**Todos pra mim são artes.** Pra ser sincera. Porque vai depender de quem tá fazendo, né? Eu posso considerar uma arte e você pode considerar que não seja né? Isso vai muito assim. (GIVANILDA, 50, 2015).

**Como professora de arte, eu não posso dizer que nada daqui não seja arte. A arte está presente em todos os lugares, em todos os momentos, em todas as concepções.** Então, pra mim, não existe o que não seja arte, na minha construção do que é arte. A fotografia é uma arte, o objeto conceitual é uma arte, a xilogravura é uma arte, as esculturas são arte, as telas são arte, o pop é arte. Tudo pra mim, tudo aqui é arte. (HELENA, 45, 2015).

Eu acho que esse aqui é... num sei se... a Coca-cola! Sim. A coca-cola. Mas, hoje eu vi que uma cama toda desarrumada... Você viu aquela reportagem? Passou em Ana Maria Braga. Eu tava saindo pra cá e me chamou a atenção. Uma arte de uma cama, formato de uma cama, totalmente desarrumada, com roupa íntima jogada. Aí, fizeram essa arte que foi vendida por dez milhões. Então, **eu acredito que agora tudo é arte porque não essa Coca-cola?** Isso é pintura ou foto? Uma fotografia, mas acaba também dependendo de como é uma arte. Acho que todos são uma arte. (VANICE, 40, 2015).

Givanilda e Helena explicaram que considerar algo como arte depende da visão de cada um e de que tudo é arte, porém, nesse cada um fica implícito que alguns têm domínio, outros não, sobretudo quando Givanilda afirma que pode considerar arte, e a pesquisadora, não, e vice-versa. Ela deixa implícito que, como a pesquisadora é da área de Arte tem a capacidade de “defini-la”, enquanto ela não, por não ter formação especializada.

Já Vanice, que se incomoda com o fato de uma cama desarrumada ser considerada arte, o que ela considera estranho, passa a reconhecer o objeto “cama desarrumada” como arte por estar sendo apresentada como tal, e não, porque conhece os códigos que estabelecem que aquele objeto é uma arte, assim como a garrafa de coca-cola. Em ambas as falas, percebe-se que definir arte varia conforme a visão de cada um e, nesse aspecto, implicitamente, parece que ‘esse cada um’ reside no reconhecimento de que há um campo artístico que delimita o que é e o que não é arte. Tal compreensão também nos permite inferir que, além de reconhecer o campo, elas entendem que, por não conhecer os códigos de apreciação da arte legítima, não fazem parte do campo, como se ele fosse algo longínquo de sua realidade.

Nesse sentido, para Bourdieu (2007a), as condições sociais para definir o campo artístico, geradas pela modernidade, se opunham aos valores correntes do mundo burguês, visto como de um materialismo vulgar, um arrivismo sem cultura e de um servilismo cortesão. Desse modo, vai se gestando uma ruptura entre o campo artístico e o mundo burguês, dando origem a um “mundo da arte como um mundo à parte”.

Esse distanciamento entre o cotidiano e o mundo da arte é fruto de um processo de autonomização gerado na modernidade, em que o campo da arte se volta para si mesmo e estabelece suas regras de produção e de apreciação. E para ser reconhecida como tal, o produtor ou apreciador deve conhecer o circuito de relações que formam o

meio artístico, desde os critérios que remetem à tradição artística e, ao mesmo tempo, as regras vigentes no mundo da arte de seu tempo.

Sendo assim, ao afirmar que todas aquelas imagens seriam arte, os professores cumprem o papel de reconhecer e de consagrar, que é instituído por sua função como professores de um sistema de ensino, embora, para justificar a afirmação, as que não têm formação na área tenham demonstrado superficialidade, pouco ou nenhum conhecimento dos códigos que regem o campo artístico, pois não aprenderam esses códigos ao longo de sua trajetória familiar, escolar e acadêmica, como vimos nos capítulos anteriores.

Tal contexto empírico confronta a ideia de que a apreciação estética é fundada em um prazer desinteressado, dentro de um “modelo de contemplação” oriundo da estética romântica do Século XVIII de Kant e Schiller, o que já havia sido questionado por Bourdieu, quando afirmou que essa apreciação ou prazer advém de uma apropriação cultural.

Esses questionamentos são trabalhados nas obras de Pierre Bourdieu, em *O amor pela arte* (2003), *A distinção* (2007a) e *o Poder Simbólico* (1989) e, sobretudo, em *As regras da Arte* (1996). Nesses livros, o autor discute que a relação entre a arte e o público está imbricada em processos de socialização, como foi possível verificar nas falas dos entrevistados sobre as imagens, em que eles reconhecem a arte, mas não têm o conhecimento necessário sobre os códigos do campo.

Essa questão é mais bem explicitada pelo autor em ‘*As regras da arte*’, onde ele desmistifica a ilusão do gênio criador explicitando o trabalho específico que o artista realiza para se constituir como sujeito de sua própria criação, por meio das regras que regem o campo, nesse caso, do livro, o literário, assim como para apreciá-lo como tal.

Destacamos que, devido à circulação das obras para o grande público, as imagens mais reconhecidas foram “A negra”, de Tarsila do Amaral, as carrancas, de Ana das Carrancas, a xilogravura, de J. Borges, e a Fontaine, de Marcel Duchamp. Adriana Varejão, Lygia Clark e Cildo Meireles foram reconhecidos pelas professoras formadas em Artes Visuais e por Camile e Amadeo, que têm uma vivência com o campo da Arte e já haviam visitado uma exposição desses artistas.

Elisabeth, Cora, Artemísia, Josinaldo e Catarina, por serem formados em Artes Visuais, reconheceram a maioria das imagens e comentaram cada uma delas:

Lygia Clark (risos) gosto muito... Essa aqui é de uma artesã daqui que eu gosto do trabalho dela, porque é uma artesã que consegue ter uma poética. Eu não vejo o trabalho dela só técnico, tem um discurso muito particular. Varejão eu gosto de algumas coisas. Duchamp, Cildo Meireles [...] (ELIZABETH, 35, 2015).

Duchamp tem que ter né? Falou de arte. Tarsila do Amaral. Essa é daquele como é o nome? Monet. Esse aqui renascentista. Essa aqui eu não sei o nome (CATARINA, 27, 2016).

Feito esse “reconhecimento” das imagens, pedimos que os professores destacassem as de que mais gostavam e explicassem os motivos. Para Givanilda, Joan, Josinaldo, Anna, Júlia, Luzia, Anita e Lucinda, as imagens escolhidas foram aquelas com as quais eles podiam se identificar e se reconhecer nelas, que lembrassem pessoas da família ou alguma paisagem familiar, razões pelas quais atribuímos a características do gosto popular, conforme Bourdieu (2007a).

Vale lembrar que, com a autonomização da arte na modernidade, em que ela se volta para o estabelecimento de suas regras de funcionamento, a “estética pura” kantiana foi tomada como a lógica que institui a única maneira de conhecer a arte pelo que ela é, ou seja, por sua forma. Dessa maneira, essa lógica puramente “estética” impôs, segundo Bourdieu (2007a), um dualismo entre os universos de gosto, de um lado, o gosto popular ou de necessidade, em contraposição, constituem-se os gostos de liberdade ou de luxo, que se caracterizam por mais distanciamento do mundo da necessidade.

Portanto, os professores que escolheram imagens que faziam relação com suas vidas, lembranças familiares, identificação de fatos cotidianos, manifestaram, em suas preferências, um tipo de gosto, o popular, que, sob o ponto de vista de Bourdieu (2007a), pauta-se em um modo particular de se relacionar com a arte de acordo com suas condições materiais de existência. Assim, Givanilda, Vanda, Ailton e Anna, ao escolher a pintura de Celestino Gomes ou de Cícero Dias, por identificar elementos de uma paisagem familiar, de cores que lhes causam prazer, estão operando com os critérios do gosto popular para conduzir sua escolha.

Lembramos que a pintura em questão trata de uma das paisagens de Petrolina vista da margem de Juazeiro, por isso, a fácil identificação. O artista, muito famoso por pintar as paisagens da região, tentava empregar técnicas que estavam em voga em sua época, resultante do impacto da pintura de vanguarda.

Esse (Celestino Gomes) porque retrata de uma cidade do interior, me lembrou muito a cidade da minha mãe. Muito bonita, o rio, os barquinhos. Achei muito, muito bonita. A minha mãe, Curaçá. Igrejinha na beira do rio. E essa (Cicero Dias) me lembram as pinturas modernas, pelas cores, achei muito interessante... (depois seguiu um longo silêncio). (GIVANILDA, 50, 2015).

Esse parece aqui (Celestino Gomes) uma igreja, o rio. Deve ser de uma cidade parecida. É bem bonita, o colorido. Gostei dessa também (Cicero Dias). Ah, tenho uma carranca em casa, sabia? (ANNA, 46 2016).

Gostei dessa (Celestino Gomes) me passa tranquilidade. É um lugar que eu gostaria de estar, me faz sentir bem (risos) (AILTON, 38, 2016).

Eu escolho essa (escultura em madeira) e essa (Celestino Gomes). Porque a primeira trata da maternidade, algo divino na vida da gente. A outra lembra a paz de uma cidade do interior (VANDA, 51, 2016).

Do mesmo modo, Joan, Lucinda, Luzia, Júlia, Catarina e Josinaldo escolheram imagens que dialogassem com uma referência ao cotidiano vivido, como a xilogravura de J. Borges. Os três primeiros, porque a imagem os faz recordar seus familiares e o cotidiano que viviam na roça. A quarta, por causa da xilogravura, uma técnica que lembra a ocupação do pai, marceneiro, com quem aprendeu a gravar.

Essa daqui, particularmente, é a que mais me chamou atenção porque eu o conheci em uma exposição. E também porque, eu fui na casa dele lá em Bezerros. Gosto dessa imagem, embora tenha muitos estereótipos. Ela **lembra minhas raízes, esses elementos**. Eu via lá no meu povoado. Esse me faz lembrar de quando comecei a desenhar. Depois da fase dos círculos, eu fazia um pouquinho disso daqui. Essa, porque nos leva a pensar sobre meu pai, meu avô paterno e materno que eram negros e também a família é **uma simbiose de nacionalidades e culturas que eu me enxergo um pouquinho** (JOAN, 28, 2015).

Essa pela temática sertaneja. **O lugar que desejo estar, agradável, meiga**. Pelo tom de crítica das coisas cotidianas. Essa, apesar de não ser algo que me fascina, a maternidade, mas **transmite algo agradável e essas, pelas formas e o colorido** (CATARINA, 27, 2016).

(J. Borges e Celestino Gomes) Essas eu gosto porque a gente viveu muito isso. A gente viveu muito isso de carregar agua, comida no lombo do jegue, da mudança, da questão da roça. É uma **representação daqui do sertão** (LUZIA, 45, 2016).

Nos relatos dos professores, fica evidente que o motivo para gostar de tais imagens está no fato de que o conteúdo se sobrepõe à forma. Nesse caso, por meio do conteúdo regional, é possível aproximar a vida deles de algo reconhecido no campo. Dessa forma, a “estética” está associada a uma dimensão ética.

De um modo mais claro, o gosto de necessidade ou popular se funda na primazia dos sentidos (prazer/desprazer; agradável/desagradável; tranquilidade/desconforto) e na redução sistemática das coisas da arte às coisas da vida (lembranças familiares, cenas do cotidiano), alimentada pela influência regional. Isso significa que os professores citados, ao escolher imagens que lhes dão prazer ou os identificam com algo familiar, consideram que toda imagem deve exercer, explicitamente, uma função que está ancorada em julgamentos ou que fazem referência às normas da moral ou do decoro cujo princípio é a ética. Para esses professores, a arte só pode ser justificada se a coisa representada merecer tal representação e se a função de representação estiver subordinada a uma função mais elevada, como a de exaltar uma realidade digna de ser eternizada (BOURDIEU, 2007a, p.43), como no caso de Vanda, em relação à maternidade.

Diferentemente dos demais, Lucinda, Camile, Artemísia, Elizabeth e Amadeo apresentaram imagens que transitam entre o conteúdo e a forma, embora os últimos sejam mais apropriados aos códigos do campo artístico, o que denota um afastamento do conteúdo e se aproxima de uma escolha propriamente estética.

Lucinda escolheu um grupo de imagens que agregavam tanto as que compõem a temática regional quanto as consagradas. No primeiro caso, a xilogravura de J. Borges e o painel do Rio São Francisco expostos no Museu do Sertão, e no segundo, A negra, de Tarsila do Amaral, e A fonte, de Duchamp, que ela conheceu no Curso de Artes do Parfor (Plataforma Freire), e o grafite e a pintura de Kandinsky, devido à temática e às cores.



**Figura 27** – Imagens escolhidas por Lucinda.

Mary também demonstra o processo de apropriação pelo qual vem passando como supervisora do Pibid, partindo de imagens do lugar, como as carrancas, as esculturas que ficam na margem do rio, até as vanguardas, tal como Picasso, e no caso do Brasil, o mais consagrado do modernismo, como Tarsila do Amaral:

Essa aqui, que a gente estudou do **Movimento Modernista**. Confundo aqui, se é de Tarsila ou Anita, mas sei que é o mesmo de Abaporu. (Tarsila do Amaral). Essa aqui é um dos Dadaísmos, um dos ismos lá, **das vanguardas europeias**, né? (Cícero Dias). Uma tela que parece com Juazeiro por causa do rio, embora não tenha uma igreja assim, não é Juazeiro. Porque não tem nenhuma referencia nessa imagem, mas o rio e as casa que tinha. O que seria um rio é uma estação que a gente tinha aqui muito linda e que a gente perdeu. (Celestino Gomes). Aqui é no Rio São Francisco, essas esculturas que eu acredito, acho que é... Ledo Ivo. Eu já vi... (pensando). Esse aquié **meio deformado, meio Picasso. Conheço, lembra por causa do cubismo**, né? E da deformação. Aqui, **seria uma arte moderna** ne? (risos) ou quase moderna sei lá?! (MARY, 44, 2015).

Percebemos que Mary reconhece que a arte moderna requer mais conhecimento de ela ainda não dispõe e, por isso, acha difícil argumentar sobre suas características de modo mais apropriado.

Nas falas das professoras, verificamos sinais do efeito de inculcação ocasionado pela formação no Parfor e pelo Pibid, porque tanto apresentam a capacidade de reconhecer imagens de um conteúdo regional quanto incorporam os códigos aprendidos

do conhecimento do campo artístico ao escolher suas preferências, mas de modo “artificial”. Nesse aspecto, podemos identificar a transição entre o gosto popular pautado no reconhecimento do elemento familiar e regional, com a apropriação dos códigos do campo artístico advindos do efeito de inculcação, que vai promovendo, gradativamente, o distanciamento da primazia da função e a incorporação dos elementos estéticos. Contudo, o modo de apropriação cultural, oriundo do aprendizado tardio, transparece certa necessidade de demonstrar que “sabe” como se fosse um atestado, um exercício escolar.

A apropriação dos códigos foi observada com mais evidência nas falas de Artemísia, Elizabeth, Amadeo, Clemilda e Cora. Quanto a Artemísia, embora tenha escolhido as carrancas de Ana das Carrancas e a xilogravura de J. Borges, demonstra consciência de que, apesar de seu gosto, sabe que elas fazem parte de um campo já consolidado e, por isso, seus critérios não ficam só no nível do conteúdo, da função como os demais, ainda mais quando se refere ao teor político da obra de Cildo Meireles, revelando o nível do conhecimento que detém sobre o campo artístico.

Gosto muito dessa aqui (Cildo Meireles). Gosto muito dessa obra dele por dois motivos. **Pelo tema e por essa política também, me interessa e da genialidade dele[...]** As carrancas também, eu gosto do formato. Eu gosto da história da Ana das Carrancas. Eu gosto das carrancas, e da história das carrancas, gosto bastante. Não sei se já está uma coisa batida né? Como arte regional, às vezes, eu tenho uma percepção diferente das pessoas que são daqui, que já estão acostumadas com algumas coisas. Eu ainda não estou, mas eu acho **muito rico o trabalho, principalmente, se você vai trabalhar dessa questão da arte regional**, que eu gosto muito também. (ARTEMÍSIA, 36, 2015).

Amadeo e Elizabeth expuseram uma variedade de imagens que dialogavam com vertentes artísticas diferentes, que eles apreciaram e comentaram cada uma delas. Já Amadeo escolheu a xilogravura em razão de que o faz se lembrar de sua identidade, de seu pertencimento a uma cultura. Em relação às outras, o professor justifica suas escolhas demonstrando certo grau de conhecimento do campo da Arte, como a importância de Duchamp e de Tarsila do Amaral para o movimento artístico de seu tempo, como também os termos utilizados (classicismo, figurativo, impressionismo), a pintura como registro, a técnica e a ideia de arte, conforme propõe o artista.

Eu gosto desse (Duchamp) **porque coloca você pra pensar**, as vezes, a proposta do artista não é colocar isso? Colocar as pessoas pra refletir sobre? [...] Eu acho que é uma coisa provocativa pra arte, por isso, eu gosto muito dessa arte de Duchamp e também do pensamento da importância dessa obra, pra arte.[...] Essa imagem eu acho que foi **importante da Tarsila do Amaral. As pessoas se voltaram pra gente pra cá, não foi essa coisa de exportação** [...] Eu gosto, mas é muito parecida com o classicismo. Eu gosto pelo sentido, tanto do registro porque, nesse período, a gente não tinha **fotografia**. Então, era uma maneira de você conhecer [...]. Eu gosto, mas ela tem essa de como eles pintavam de **acordo com a luz** [...] **Então, eu gosto por ter sido uma nova forma de fazer, de pintar**. Você percebia que era uma proposta maior do artista, não era meramente só figurativo. Ele não tava ali registrando a imagem [...] era uma proposta que era da luz... que foi **o impressionismo**. [...] Eu gosto do registro também, gosto da coisa da técnica e também porque eu percebo que não é figurativo. [...] Eu gosto muito (Adriana Varejão) **porque esse é o tipo de obra que você precisa olhar e olhar, olhar**. Você olha uma vez, vê outra vez ... Poxa, mas eu não vi isso! É um tipo de obra que não se acaba nunca porque toda vez que você olha, você vai ver algo ali [...]Pra mim, é um tipo de obra que me interessa muito, bastante. Na **criatividade do artista**, no como isso veio? (respirou fundo)(AMADEO, 31, 2015).

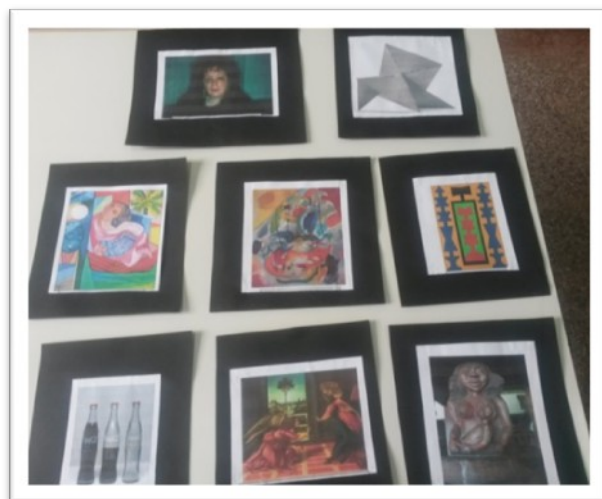
Amadeo não só fundamentou suas escolhas em elementos ‘conteudistas’, como também demonstrou que tem um capital cultural maior em relação aos demais professores, ao identificar os artistas, algumas características estéticas das produções e os movimentos artísticos.

Elizabeth comentou, imagem por imagem, e conseguiu identificar artistas e um pouco do que conhecia deles, demonstrando interesse em saber o nome daqueles que desconhecia. Escolheu o de Hélio Oiticica, por despertar questões sensoriais, por poder brincar e interagir com a obra. Embora tenha demonstrado conhecimentos das obras, ao mencionar a questão sensorial como elemento para justificar sua escolha, parece ter dispensado o código, com o qual aparenta operar quando aprecia um objeto artístico. No entanto, o que prepondera em sua escolha é o caráter interativo do público com a obra, uma característica que aprecia, o que nos faz entender que se remete ao grupo dos neoconcretistas do qual Hélio fazia parte.

Essa eu não conheço, mas pelo traço eu sei que é daqui. Esse eu não conheço, mas gostaria muito de conhecer (Hélio Oiticica). Esse queria ver... **Eu fui direto pra questões sensoriais, de como eu me percebo, de como percebo minhas sensações, mergulhada em uma cor. A gente que trabalha com arte fala muito de cor e representação da cor.** O que a cor pode trazer. É eu gosto muito de cor. Gosto muito, de brincar dessa coisa de... As exposições que eu fui tem sempre essa possibilidade de você entrar dentro, de você mergulhar na obra. Sempre ficam registrados em minha memória, e aí, fico me imaginando aqui “que sensações eu teria aqui dentro?”. (ELIZABETH, 35, 2015).

O efeito de inculcação aparece de modo claro na fala de Amadeo que, como artista-bailarino, mencionado nos capítulos anteriores, investe em sua formação lendo, pesquisando, comprando livros de arte e fazendo cursos que ampliem sua visão de artista e de professor, ou seja, investe em seu capital cultural; nos estados objetivado, incorporado e certificado. O mesmo acontece com Elizabeth, embora sua formação acadêmica seja em Artes Visuais e, por isso, aparenta ter uma vantagem em relação a Amadeo, que é formado em Letras. No entanto, essa diferença não se comprovou, porque o professor demonstra estudar muito sobre arte.

Devido à formação e à experiência com o campo da arte, os dois professores apresentam uma capacidade de apreciar imagens para além do conteúdo ou função e se detêm aos aspectos mais estéticos, cujo aprendizado favoreceu um capital incorporado.



**Figura 28** –Imagens escolhidas por Edilma.

Os professores citados, devido ao efeito de inculcação, demonstram que estão no caminho de assumir um distanciamento fundado em uma disposição propriamente estética, como a maneira “legítima” de conhecer a arte. Contudo, essa situação ainda se mostra em processo, não é algo consolidado, sobretudo, se considerarmos que o modo de apropriação cultural advindo de um aprendizado tardio impõe uma necessidade de demonstrar, de exibir o conhecimento adquirido como forma de se distinguir.

Em relação às imagens escolhidas para expressar desgosto, Camile, Rosana, Vanice, Mary, Helena, Francis, Marieta, Márcia, Ailton, Anna e Amadeo indicaram a de Cildo Meireles, a fotografia de Nan Goldin e as razões mais usadas foram de que não era comum usar garrafas de coca-cola ou a imagem de uma mulher espancada, por ser uma violência, como arte.

Essa dificuldade apresentada pelos professores em relação às obras citadas indica a recusa de reconhecer a dimensão formal da arte, pois a leitura que elas fazem a seu respeito enfatiza o conteúdo, como evidenciado no capítulo anterior. E esse não se configura como um código artístico, que indica a primazia da função em detrimento da forma.

Bourdieu (2007a) refere que os membros das classes populares e das frações menos ricas em capital cultural das classes médias recusam, sistematicamente, a sofisticação propriamente estética, quando se defrontam com situações que lhes são familiares, como é o caso das garrafas de coca-cola e da fotografia de uma mulher espancada.

### 6.1.1 Cildo Meireles e Nan Goldin: isso é arte?

Em relação aos trabalhos de Cildo Meireles e Nan Goldin fica explícito nas falas das professoras, a inadequação entre o que elas entendiam por arte e as imagens citadas.

**Como fotografia, ela me lembra... Eu acho ela impactante.** Como se ela fosse uma Monalisa espancada. Eu imaginei uma Monalisa, como referencia de mulher, mas uma toda lá no glamour. Exatamente, contrasta com a mulher violentada, machucada, ferida. **Não gosto dessa pelo fator violência contra a mulher e da Coca-cola porque implica no capitalismo americano...**(silencio prolongado). (CAMILE 45, 2015).

Isso aqui é uma fotografia? É um fato real? Vixe... Sei lá, acho que **Isso, também é arte?** (JÚLIA, 38, 2016).

Essa é bem chocante! Não gostei não. (ANNA, 2016).

Não. **Todas são arte. Até essa (fotografia) que eu não sei se é, mas dentro do contexto. Na hora que eu vi entrou numa lógica, pra mim dos registros de *performance* de fotografia.** Então, ela passa a fazer sentido no conjunto como cena. A arte contemporânea entra nessa linha, do que é arte e do que não é arte. (ELIZABETH 35, 2015).

A fotografia de Nan Goldin foi a que mais impactou os entrevistados, porque a imagem trata de uma situação real sofrida pela artista e denuncia uma realidade opressora, que é a violência doméstica contra a mulher. Contudo, a imagem choca pela temática e incomoda pelo fato de que a referência à arte está pautada no belo, no agradável, um juízo de valor produzido no Renascimento e que perdura, como cânone, até hoje, no senso comum.

Para aceitar a fotografia de Nan Goldin como arte, é preciso fazer algumas mediações que dizem respeito ao contexto de produção artística em que a artista figura - a de arte contemporânea. Caso contrário, seu trabalho passa despercebido como arte, até porque a artista fotografa situações cotidianas de sua intimidade, elementos que parecem se contrapor aos paradigmas de arte em que se baseiam os professores.

Elizabeth desconfia da possibilidade de a fotografia também ser considerada arte, contudo, como tem um olhar de especialista, remete a leitura da fotografia aos registros de *performance* da arte contemporânea que ela conhece, para aceitar a fotografia como arte.

A Coca-cola? Geralmente **não se vê isso aí, como uma arte.** Não é muito divulgado como arte não. [...] Todos aí são artes. [...] **Aqui é, mas parece uma propaganda de Coca-cola.** E o outro, é uma fotografia, mas também. Eu digo assim, mas pra mim mesmo, tudo é artes. Eu digo assim, porque num falo assim, a questão da garrafa. Quem fabricou a garrafa, o formato dessa garrafa, ele teve a inteligência de fazer o modelo da garrafa ne?. Então, isso aqui ele criou arte pra fazer, a mesma coisa é a fotografia, ne?. Mesmo que você tire a fotografia, você não tira a fotografia de uma pessoa de qualquer jeito. Então, você tem que criar a arte de como vai tirar aquela foto. Tem toda uma informação pra você tirar uma foto, ne?. No meu ver, tudo é uma arte. Tudo que eu vejo, que fazem, é uma arte (ROSANA, 43, 2015).

No tocante à produção de Cildo Meireles, o que incomoda é a utilização de um objeto do cotidiano - a garrafa de um refrigerante muito conhecido que, segundo a interpretação dos professores, seria mais uma propaganda, e que esse tipo de trabalho não é divulgado como arte. Como não tinham argumentos, ou melhor, conhecimentos sobre o campo da arte para dizer que não, procuravam escapar da discussão aceitando que tudo é arte.

Mary, entretanto, reconhece que, se olhássemos só pela representação do objeto que é convencional, não diríamos que é arte, ou seja, que é necessário um segundo olhar sobre o trabalho. Esse segundo olhar, afirma a professora, é o grande desafio de ensinar arte, porquanto, se os estudantes não conseguirem lançar essa nova visão sobre o objeto, vão rejeitá-lo como arte. Contudo, em outro momento da entrevista, quando questionada sobre como o professor deve fazer para que os estudantes tenham esse segundo olhar, a professora admite que nem os professores, às vezes, sabem como fazer isso, porque também não têm esse olhar.

Interpretamos esse segundo olhar que a professora menciona como correspondente ao conhecimento da história do campo artístico, os estilos, os artistas, os movimentos etc.

Como eu disse, **pela representação dela, assim... Por ela ser assim, por ela ser um refrigerante, você bate o olho e diz.** Por ela ser convencional, você bate o olho e a princípio, e talvez, seja interessante por isso. Mas, a princípio, você bate o olho, e aí, você não vê muito de artístico, **nisso aqui por causa dessa coisa convencional.** É um refrigerante muito conhecido e tudo mais. Claro, que em outro momento você bate outro olhar [...]. Mas a princípio ela não me chama muita atenção como **arte porque precisa de um segundo olhar.** É isso que eu quero dizer. E é esse, o grande problema. Nossa dificuldade com nossos alunos. É fazer com que eles tenham esse segundo olhar sobre o objeto artístico. Porque eles lançam um primeiro olhar e junta com as concepções de mundo, com todos os entraves que eles trazem, se for algo fácil, eles gostam. Se não, eles rejeitam e não lançam esse segundo olhar. (MARY, 44, 2015).

Na fala de Mary, fica evidente a inadequação do que ela entende por arte e as imagens citadas, porém, aprofundamos o questionamento sobre quais instrumentos o professor usaria para ajudar o aluno a ter esse segundo olhar, e ela reconheceu que está

aprendendo e que é preciso ter o domínio.

**No começo eu disse que não se ensina arte, mas nesse sentido, eu acho que a gente tem que conduzir um pouquinho o olhar dele.** Eu falo isso porque eu vivi essa experiência com o trabalho que os meninos fizeram com a fotografia no Pibid. Por que até então, a gente tinha a ideia de que fotografia é posar, registrar momentos, num sei o quê. Num imaginava que fotografia é você captar uma imagem sobre outro ponto de vista, entendeu? Então, nesse sentido, eu acho que o professor tem um papel fundamental é... de ajudar a olhar. [...] Não é fazer a pessoa a ver o que eu tô vendo, mas posso ajudá-la a ver do jeito dela. Acho que nesse sentido, o papel do professor é fundamental. [...] É... eu acho que quando ele tá... Ele tem domínio, eu acho que é o primeiro passo é ter domínio. Conhecimento histórico e tal pra ajudar nessa percepção. (pausa) **É ele conseguir ver também porque se ele não conseguir ver ele não vai ajudar o aluno a ver.** (MARY, 44, 2015).

O estudo deixa claro que a professora Mary, por está participando do Pibid, demonstra que está se apropriando dos códigos de apreciação e revendo suas percepções sobre a arte e seu ensino. Isso fica claro quando, no início da entrevista, a professora comenta que arte não se ensina. Depois mudou de ideia, porque participou de uma oficina de fotografia junto com os estudantes do Pibid e aprendeu a ver a fotografia de outro modo. No decorrer de sua fala, reconhece que o primeiro passo do professor para ajudar o aluno a olhar é ter domínio do conteúdo, ou seja, o professor também precisar saber “ver”, senão não consegue ajudar o aluno a ter o segundo olhar. Para ter esse segundo olhar, Mary compreende que é preciso conhecer a área, dominá-la e, depois, saber sistematizar esse conhecimento junto com os alunos e não trazer tudo pronto.

De um modo geral, o incômodo provocado pelas imagens citadas de Cildo Meireles e Nan Goldin aponta que as preferências manifestadas pelas professoras, sobretudo, daquelas que não têm formação especializada, pautam-se na perspectiva de que arte se justifica se estiver representando algo digno, “o julgamento tanto mais favorável tanto mais adequado à relação entre significante e significado” (BOURDIEU, 2007a, p.44), o que não era correlato com as garrafas de coca-cola e da mulher espancada.

Sendo assim, o que prevalece no gosto desses professores é a primazia da função, subordinada às normas da moral, cujo princípio é sempre ético. Dessa forma, os mais desprovidos de competência específica aplicam às obras de arte legítimas os esquemas

de *ethos* “valores”, algo como uma identidade social do “povo”, que reduzem as coisas da arte às coisas da vida.

Essa situação é reforçada pela influência do regionalismo como marca identitária de uma cultura nordestina, que passa a funcionar como um *ethos* em que as tradições locais são valorizadas como ícones de uma produção artística reconhecida.

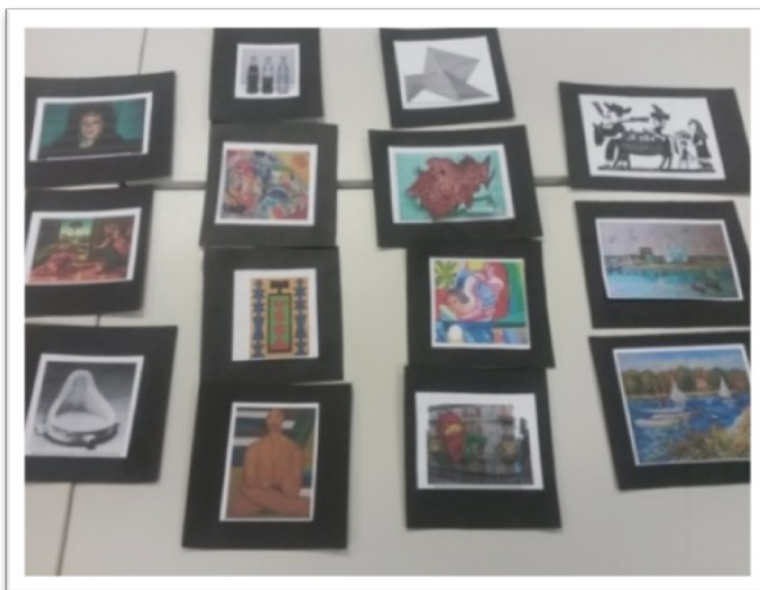
## 6.2 EXPLORANDO OS CONHECIMENTOS SOBRE ARTE

Para esmiuçar ainda mais os conhecimentos dos professores em relação à arte, solicitamos, em outro momento, que eles organizassem as imagens segundo seus próprios critérios, a partir dos quais, eles pudessem agrupá-las, e depois, explicar quais foram os critérios utilizados.

Essa solicitação teve o objetivo de verificar quais eram os critérios e se eles tinham relação com algum conhecimento específico da arte, com algum código artístico que elas adquiriram, em algum momento da trajetória profissional, atuando como professora de arte, seja pela apropriação do conteúdo nos livros didáticos seja em cursos de formação continuada.

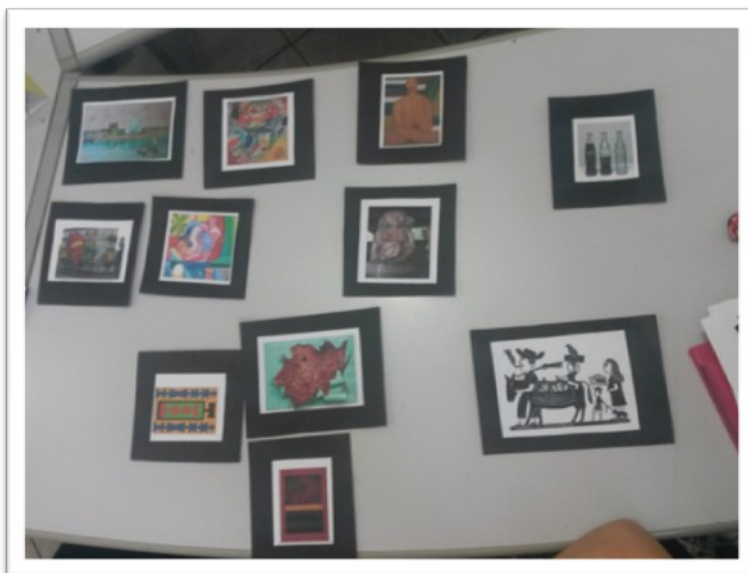
Diante dessa solicitação, percebemos quatro situações distintas. Em uma, um grupo de professores realizou a solicitação de forma desinteressada. Em outra, os professores demonstraram muito constrangimento em expor que tinham dificuldade de realizar o que foi pedido. Em uma terceira, os professores realizaram a solicitação criando critérios que priorizavam os elementos plásticos e, por fim, aqueles que utilizaram critérios mais estéticos.

Givanilda, Anna e Ailton não demonstraram muito interesse em ver as imagens e fazer a solicitação. Ailton agrupou, sem muito critério visual, a partir de uma temática que criou, aleatoriamente, baseado em algumas possibilidades. Quando perguntado sobre o motivo de o quarto grupo ser o mais artístico, o professor respondeu que se tratava de pinturas que transmitiam tranquilidade.



**Figura 29** – Organização das imagens segundo critérios de Ailton. Da esquerda para a direita: 1. Necessidade; 2. Decisão; 3. Libertação; 4, Mais artísticos

Givanilda foi organizando de acordo com o que era mais visível, ou, segundo ela, pela “forma como tava desenhado, entendeu? O colorido, as formas que são geométricas. Que eu gostei assim.. só olhando da pra entender” os critérios que usou. Ela foi a professora que mais demonstrou insatisfação com o que lhe foi pedido.



**Figura 30** – Organização das imagens segundo critérios de Givanilda. Na parte superior esquerda, organizado pelo colorido; abaixo, os classificados pela forma; acima, os entendidos como antigos (escultura em madeira e A negra). As duas imagens, uma da xilogravura e a outra, da coca-cola, foram excluídas.

Sobre as que não agrupou, questionei o porquê, e ela respondeu, agressivamente:

Porque são nordestinas, retirantes... sei lá. Não consegui enquadrar em lugar nenhum. E ali é uma coca-cola. (GIVANILDA 50, 2015)

Retomei a questão sobre se poderiam ser consideradas arte, e ela reafirmou, em tom agressivo, que hoje tudo poder ser considerado arte, depende do ponto de vista, pois alguns consideram rabiscos arte, e ela não.

Pode. Claro que pode. Pra mim, tudo é arte, dependendo....Tudo pode ser considerado uma arte Vai depender do seu modo de ver a coisa do seu ponto de vista. Eu posso olhar como uma arte e você achar que não tem nada a ver, ne?. **Hoje o conceito de arte, a gente nem pode nem dizer, porque a gente vê umas telas que é uns rabiscos e faz um maior sucesso que é uma arte, ne?. E eu olho, e não vejo nada.** [...] (silencio) Assim...os rabiscos? (aumenta o tom de voz) O momento que você tá vivendo ali. Você tá botando pra fora através do pincel e da tinta. (GIVANILDA, 50, 2015)

No segundo grupo, ao entregar as imagens, percebemos que Rosana, Vanda e Anita ficaram um pouco atordoadas porque parecia que não sabiam o que fazer com elas. Quando solicitadas para agrupar as imagens, as professoras ficaram muito pensativas e pediram que indicássemos alguns critérios para que fizessem os grupos.

A solicitação as constrangeu tanto que elas não sabiam o que fazer, o que indica que tinham pouca familiaridade com o que estávamos propondo ou desconheciam. Provavelmente, essas duas situações ocorreram em razão de que os professores interpretaram que aquele momento era um teste, por isso se acharam incapazes de avaliar as imagens pela imposição de sua legitimidade. Logo, as declarações de indiferença de Anna, Laurinha, Francis, Givanilda e Ailton são excepcionais e, mais ainda, as rejeições hostis com que trataram as solicitações na entrevista. O mesmo aconteceu com Rosana, Vanda e Anita que, diante da solicitação, requisitaram os critérios dados pela pesquisadora como uma forma segura de testemunhar o reconhecimento da legitimidade, numa clara tentativa de dissimular seu “desapossamento cultural”.

Essa aceitação da cultura legítima é uma das características da distância respeitosa, do qual Bourdieu (2007a) mencionou em seu trabalhos. Essa característica do

reconhecimento pela aceitação se apresenta nos dominados, que não têm disposição para apreender os produtos culturais, enquanto a familiaridade seria uma característica dos dominantes, que se sentem muito à vontade diante dos produtos culturais legítimos, como é o caso do terceiro e do quarto grupos de professores.

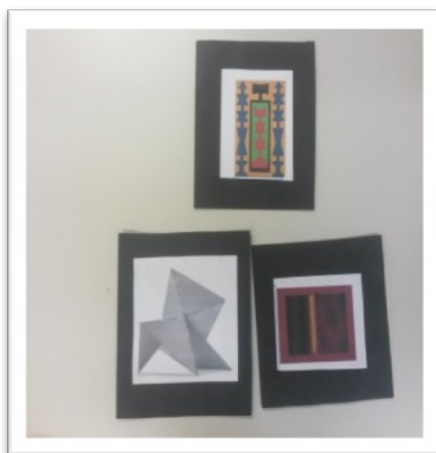
No terceiro grupo, Luzia, Márcia, Mary, Helena e Lucinda usaram como critério para agrupar as imagens os elementos plásticos, como cores, formas e temas de fácil visualização. Tais elementos indicam uma propensão a aceitar a cultura legítima, elencando códigos que aparentam constituir o seu reconhecimento.

Eu organizei assim. Esse grupo é de personagens humanos. Essa paisagem e esse, de outros, que não se enquadraram em nenhum dos outros (LUZIA, 45 2016).

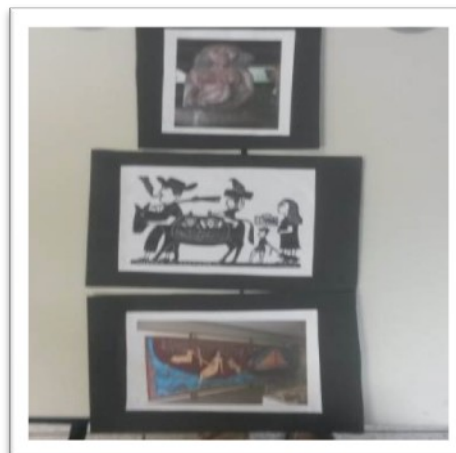
Eu fiz assim... esse pelo colorido. Esse, pelas formas e esse, pelos temas (MÁRCIA, 26, 2016).

Mary, quando solicitada a agrupar as imagens, ficou olhando para elas e pensando nas possíveis semelhanças. Os principais critérios se pautaram em algumas temáticas, como a cor e a forma, ou seja, em elementos plásticos e de fácil visualização, como também a identificação de referências culturais - “Minha terra, meu povo”, influências do regionalismo como marca identitária.

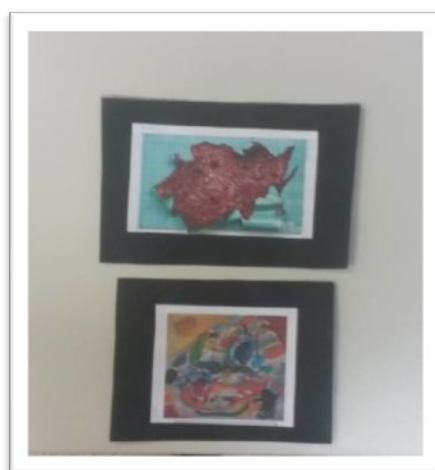
Segundo Mary, os grupos são: Mergulho no irreal, que agrupava as imagens pelas formas, fazendo menção “ao cubismo, visão de arte naquele período”; Minha terra, meu povo, “numa relação da cultura mais regional, mais local”; O mundo ao quadrado, porque “esses dois num sei se eles se encaixam [...] comparei por não ter uma forma específica, de não ter um traço assim, de termos que a gente encontrou o contraste com esse daqui, de pintura expressionista... (risos)”; A vida como ela é, que faz referência às imagens como a da fotografia, que passa a ideia do nosso dia-dia, embora seja chocante [...]. É uma ideia sei lá, de rua. Arte de rua.” Alguma coisa assim... (MARY 44, 2015).



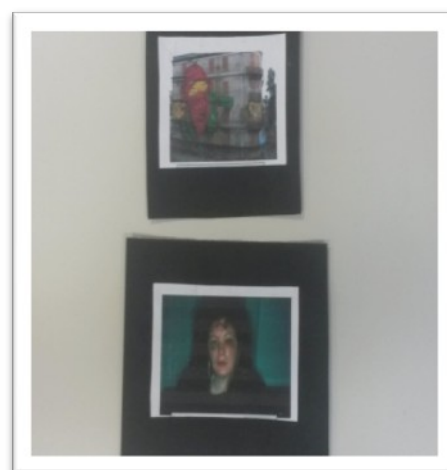
**Figura 31** – Mergulho no irreal.  
Organização das imagens segundo  
critérios de Mary.



**Figura 32** - Minha terra, meu povo.  
Organização das imagens segundo critérios  
de Mary.



**Figura 33** – Mundo ao quadrado.  
Organização das imagens segundo  
critérios de Mary.

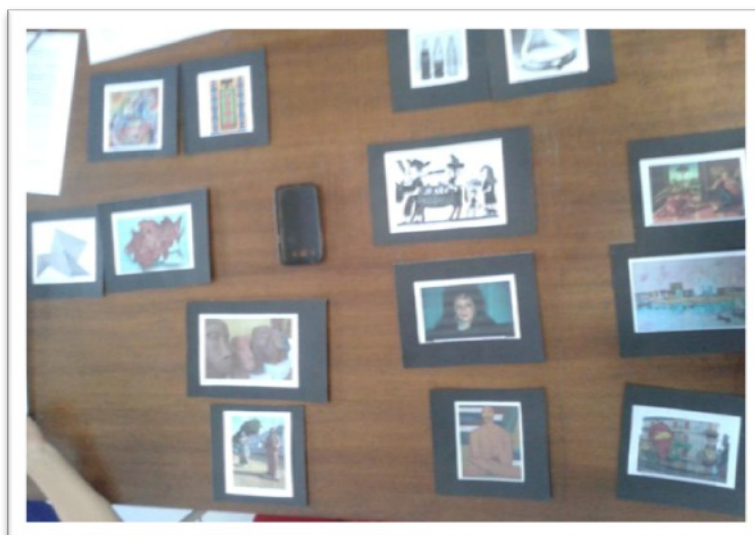


**Figura 34** – A vida como ela é.  
Organização das imagens segundo critérios  
de Mary.

No quarto grupo, os professores apresentaram critérios correlatos com o do campo artístico, demonstrando uma gradativa incorporação dos elementos estéticos que, a princípio, parecem estar relacionados aos conhecimentos adquiridos pelo aprendizado tardio que tende inculcar os estilos e os movimentos artísticos na forma de “clássicos”.

Helena, como demonstrado no capítulo IV, teve aulas de História da Arte, e por essa razão, demonstrava conhecer alguns artistas consagrados, como Marcel Duchamp, Tarsila do Amaral e Lygia Clark. No entanto, na hora de agrupar as imagens, sempre

ênfatizava que sua organização era baseada na visão dela e não mencionava esse conhecimento específico – o de História da Arte. Nesse sentido, ela se deteve mais aos materiais e a identificar o que seria pintura clássica e moderna. Então, apesar de não mencionar, seus critérios de organização levaram em consideração as categorias de pintura consagradas aprendidas em seu processo de inculcação.

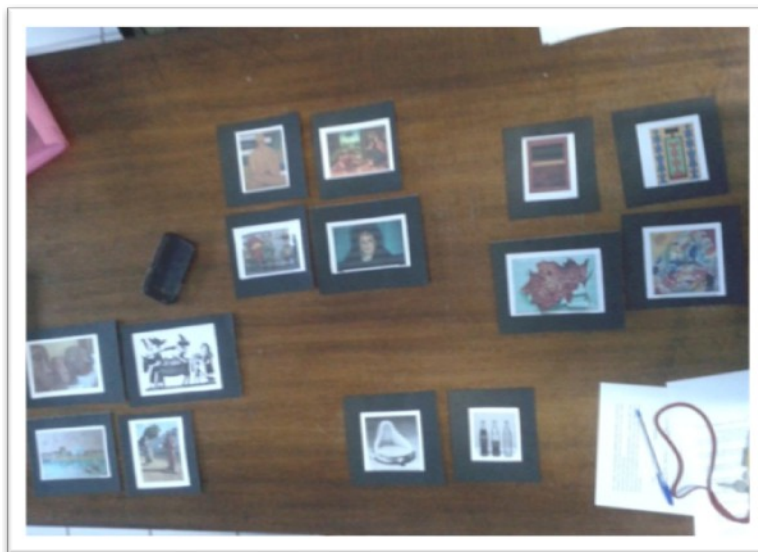


**Figura 35** – Organização das imagens segundo os critérios de Helena.

A necessidade de marcar sua posição, de que não tinha formação especializada, pareceu ser uma maneira de a professora se proteger de algum equívoco que pudesse cometer em relação a sua organização, como se avaliasse aquela situação como um teste. Entretanto, essa situação de desconforto parece ter sido superada, pois, na fala de Helena, fica explícita a utilização de alguns códigos do campo artístico, como escultura, xilogravura, pintura, fotografia e intervenção urbana, atentando para os tipos de material utilizado nas produções, o que revela a familiaridade oriunda do seu capital cultural.

Eu não sei se isso aqui é uma imagem... é uma **escultura**? Exatamente. Então, acreditei que os dois eram escultura. Esculturas de materiais diferentes, tá certo? [...] Esse mais artesanal, mais rudimentar. E esse trabalho existente, feito com um material que já é existente, já trabalhado. Esse é retirado da natureza, tá? A **xilogravura**, porque é um dos meus objetos de estudo, dentro do cordel. A pintura clássica. A **pintura** clássica numa releitura moderna e regional (Celestino). Essa também é uma pintura moderna, a **fotografia**. E essa, é uma intervenção urbana. (HELENA, 45, 2015)

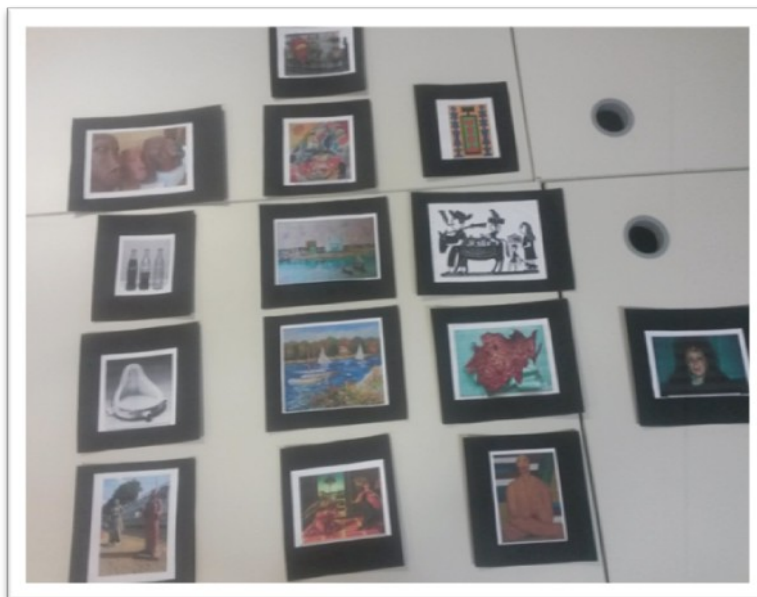
Vanice utilizou critérios que remetiam ao campo artístico a partir do já consolidado, como o popular e o erudito, e os denominados pela professora de arte inovadora, aquela que escapa dos padrões estabelecidos na arte, uma forte demonstração do efeito de inculcação do sistema de ensino que transforma os conteúdos da arte em clássicos.



**Figura 36** – Organização das imagens segundo critérios de Vanice. Da esquerda para a direita, popular, arte inovadora; embaixo, erudita e, no canto direito, abstrato.

Josinaldo, Artemísia e Joan também organizaram as imagens conforme elementos estéticos. Interessante observar que tanto Josinaldo quanto Joan e Artemísia utilizaram critérios do campo artístico como fotografia, paisagem, abstração, pintura e arte contemporânea, indicando conhecimento do código. Contudo, embora Joan não tenha formação especializada, aparenta ter uma leitura crítica quando menciona que a imagem de J. Borges é um estereótipo do Nordeste.

Artemísia, ao acrescentar temas voltados para o estudo da História do Brasil, parece estar se apropriando do modo como o sistema de ensino interpreta e artificializa a relação com os conteúdos da arte.



**Figura 37** – Organização das imagens segundo os critérios de Artemisia. Na primeira coluna, escultura; na segunda, as cores e a terceira, temas relacionados à História do Brasil.

Camile explicou que organizou, primeiramente, em popular, devido à temática ser conhecida como popular e por causa do traço. O segundo grupo, em arte sacra, por causa da temática religiosa na pintura, na escultura ou popular. O critério da temática prevalece nesses grupos. Nos outros, ela seguiu a “lógica” da arte contemporânea, contudo um ela denominou de arte contemporânea abstrata, devido ao traço e à forma, e o outro, de arte contemporânea urbana.

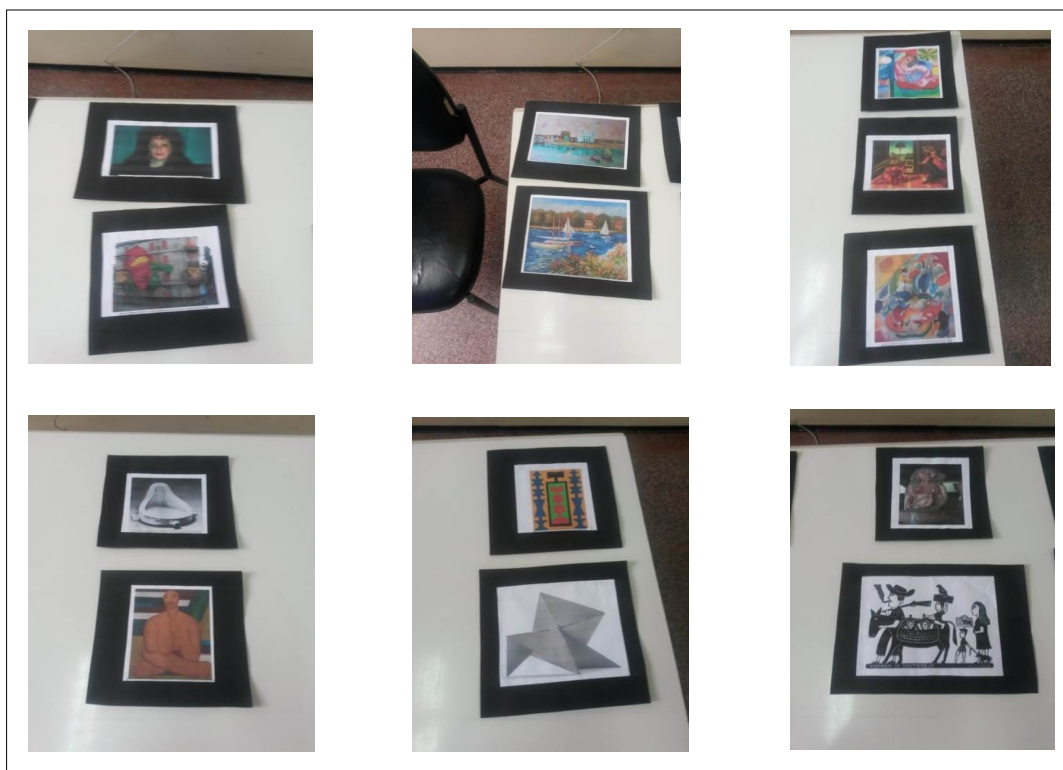
**Foi o traço, a forma**, ne? Eu vi mais nos contemporâneos do que artistas clássicos. Aqui é tridimensional, bichos, assim. Já Coelhão que trabalha com metal, papel [...] Arte sei lá...pensando mais **arte urbana**. Então, essa aqui é mais pop art, urbana. Então, aqui tá pop art, do produto do consumo. **Grafite é temática contemporânea como intervenção urbana**. (CAMILE, 45, 2015).

Camile organizou as imagens a partir do que sabe sobre arte, que predominou entre temática, formas e arte contemporânea abstrata e urbana. Entre os entrevistados, Camile foi a que organizou as imagens segundo os critérios nomeados como popular e contemporâneo, ou seja, definições do campo artístico com mais clareza, em termos de nomenclatura. Isso reforça o argumento de que o sistema de ensino favorece o respeito em relação à norma, tanto em seu conteúdo quanto em sua modalidade (BOURDIEU, 2007c).



**Figura 38** – Organização das imagens segundo os critérios de Camile.

Por fim Amadeo, Clemilda e Cora organizaram as imagens com critérios correlatos ao campo artístico de modo bem mais elaborado e com certa familiaridade, como, por exemplo, a incorporação de vanguardas europeias, regionalismo, arte menos figurativa etc.



**Figura 39** – Organização das imagens segundo o critério de Amadeo. No grupo 1, artes marginalizadas; no grupo 2, as vanguardas europeias; grupo 3, as menos figurativas; no 4, relevância para arte mundial e nacional; no 5, composição formas e traços; no 6, Tema. (AMADEO, 31, 2016)

Elizabeth pensou longamente sobre as imagens e organizou, com um sentido poético, segundo ela, na primeira linha, o feminismo, e na segunda, sobre o deslocamento das pessoas do campo para as cidades e sua luta diária para sobreviver. Essa professora demonstrou autonomia na organização dos grupos, porquanto não se prendeu a definições consolidadas no campo artístico, como fizeram outros professores, mas à poética que estabeleceu entre as imagens, embora tenha enfatizado mais o aspecto temático do que o formal.



**Figura 40** – Organização das imagens segundo o critério de Elizabeth.

Pedimos à professora que explicasse porque utilizou o critério do sentido poético, e não, conhecimentos da História da Arte, e se isso era uma prática oriunda de sua experiência como mediadora em museus, ao que ela respondeu:

É geralmente... depois eu acabo falando. **Minha preocupação no início, é de não tirar, a possibilidade da pessoa em criar esse diálogo com a imagem. Eu fico com a sensação, como professora de arte, de que, se eu sempre explico pro meu aluno como é nome do artista, qual período, pra depois pedi pra ele falar o que ele tá vendo. Parece que pra ele fruir qualquer obra de arte, é preciso ter um conhecimento prévio, ne?** Esse conhecimento prévio eu acho importantíssimo, e eu dou pra eles depois. Mas eu gosto de, primeiro ouvir, ouvir o que eles estão entendendo da imagem. Aproveitar essa fala deles pra trazer alguns questionamentos [...] Com certeza. [...]. Aos poucos **eu fui me apropriando dessas experiências que eu tive nos museus, que recursos eu tinha pra trabalhar nos museus, da mediação que eu podia fazer também na aula agora.** Acho que na aula, como eu tenho um pouquinho mais de tempo, eu podia desmembrar isso em várias aulas. Eu ampliava essas possibilidades que eu tinha no museu... Mas esse olhar sobre a imagem, esse olhar mesmo de investigar, de descobrir, de investigar, de poder trazer veio dessa experiência no museu (ELIZABETH, 35, 2015).

A fala de Elizabeth deixa claro que seu modo de se apropriar dos códigos artísticos não ficou restrito ao aprendizado tardio proveniente do sistema de ensino, seu capital cultural foi obtido também com as experiências vividas no campo cultural, no âmbito da mediação em museus, o que, segundo referiu, ampliou sua forma de olhar as imagens artísticas.

De modo sucinto, constatamos que os principais critérios usados pelos professores que não têm formação especializada em Arte foram: a forma/traço, o tema e a cor, sem qualquer associação com algum conhecimento artístico e que, de alguma forma, corresponde às concepções estéticas apresentadas no capítulo anterior, quando eles entendem a arte como detentora de conteúdo ou mensagem. Já os professores cujo capital cultural é um pouco mais elevado foram os primeiros que organizaram as imagens, a partir de nomenclatura do campo artístico, como Helena, Joan e Vanice, contudo sem muita apropriação, porquanto suas explicações ficam no nível da “didatização” dos códigos artísticos transformados em conteúdos escolares.

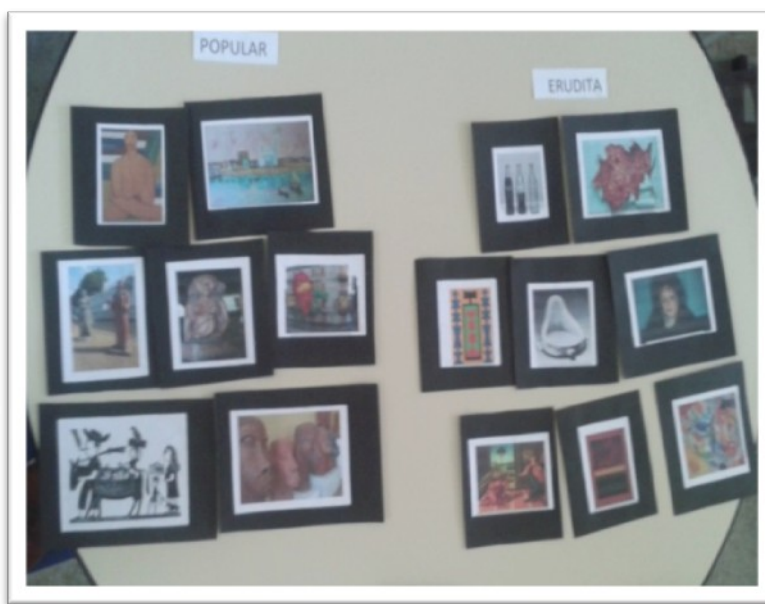
Os professores com formação especializada - Amadeo, Camile, Artemísia, Josinaldo, Cora e Clemilda - demonstraram familiaridade no uso dos códigos artísticos, pois fizeram sua leitura à luz dos conhecimentos que detinham em relação à história do campo artístico e se centraram mais nos aspectos estéticos do que no conteúdo. Nesse momento da entrevista, começamos a perceber que a inquietação tomava conta do semblante de alguns professores despossuídos de capital cultural, como se, a partir daquele momento, fosse se desnudando o problema abordado nesta pesquisa - o capital cultural dos professores que lecionam Arte. De um modo geral, organizar as imagens segundo seus próprios critérios foi nos permitindo adentrar o nível de conhecimentos que os professores detinham sobre a arte e analisar o volume de seu capital cultural.

Até aqui, vimos que a maioria se pauta em critérios superficiais, como cor, forma e tema. Isso, de certa maneira, acompanha o modo pelo qual apreenderam a reconhecer a arte, descrita no capítulo sobre os modos de aquisição cultural e ratificada em suas concepções estéticas abordadas no capítulo anterior.

### 6.2.1 Arte popular e arte erudita: conhecimento do campo

A solicitação de organizar as imagens entre arte popular e erudita se deu devido os professores terem mencionado que as suas experiências com arte na infância fora mediadas pelas manifestações religiosas, o artesanato, o circo, como as referencias tradicionais da cidade de origem e que a escola reforçou essa apropriação, por meio do calendário de festividades e eventos cívicos.

Logo, inferimos que as professores teriam facilidade de realizar tal solicitação como também evidenciaria a ausência da aprendizagem da arte erudita, como podemos verificar nas falas de Rosana, Vanice, Lucinda, Ailton, Márcia, Marieta, Francis, Júlia, Vanda e Anna que compartilham das mesmas ideias sobre o popular e o erudito.



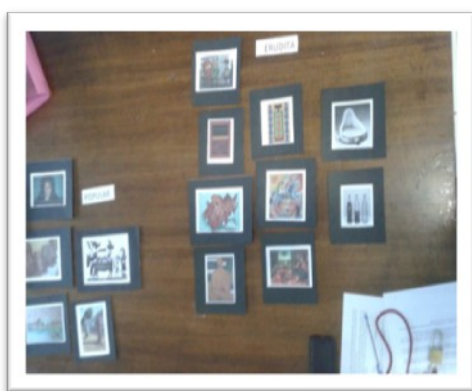
**Figura 41** – Organização das imagens entre arte popular e erudita de Rosana.

Percebe-se que a acessibilidade é o critério usado para diferencia o que seria arte popular de arte erudita, dessa forma, o regionalismo aqui passa ser entendido como o erudito acessível, assim descrita no depoimento de Rosana.

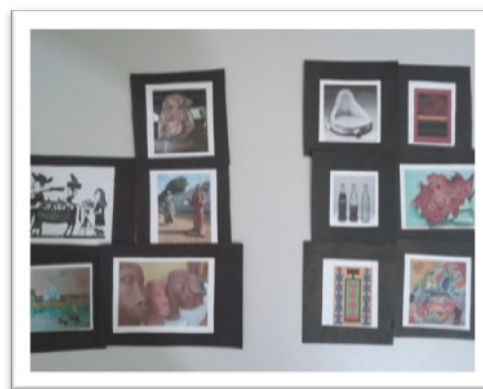
É mais uma questão assim... **de ser mais próximo da realidade, das coisas mais, com se diz, que a gente tem mais contato.** E esse aqui, eu acho que é mais abstrato difícil ter contato, é mais erudito. Geralmente, se vê muito trabalho nesse modelo assim... Esse daqui (Celestino

Gomes) é um trabalho muito comum, que a gente vê muito. [...] Porque são diferentes assim, são como é que se diz, é uma criatividade utilizando-se de uma coisa que já existe. É como a cama totalmente desarrumada, que eu lhe falei, que eu fiquei assim, boba. **Esse aí (Duchamp) não é muito comum não, de jeito nenhum. É uma coisa muito moderna**, não se vê por aí. (ROSANA 43, 2015).

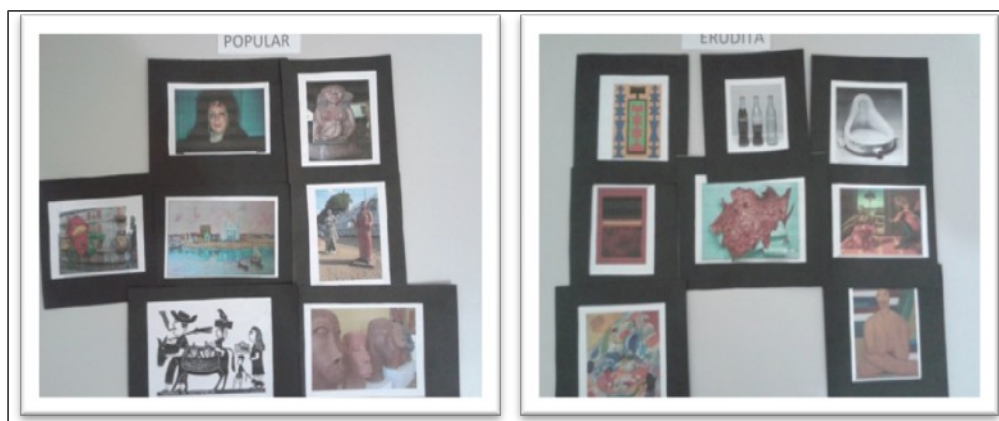
Compartilhando as ideias de Rosana, Vanice, Márcia, Josinaldo, Ailton e Lucinda, compreendem que a arte popular é o que está em nosso dia a dia, e o erudito, distante, o que podemos verificar na organização destas imagens.



**Figura 42** – Organização das imagens entre arte popular e erudita de Vanice. Da esquerda pra direita Arte popular e erudita- Vanice, 2015



**Figura 43** – Organização das imagens entre arte popular e erudita de Josinaldo Jackson, 2015



**Figura 44** – Organização das imagens entre arte popular e erudita de Márcia

Luzia ficou preocupada e disse que, depois, queria um retorno, porque, como não era formada em Arte, o que ela sabia era porque buscava e pelas formações que teve pela Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro. Quando foi organizar as imagens, questionava se eram as figuras ou representações e resolveu organizar pela representação do tema. A professora acrescentou, ainda, que erudito era algo mais elaborado, o que denota o reconhecimento da arte legítima. Contudo, na continuação do seu relato, fica evidente que, embora reconheça a arte legítima, quando vai à formação continuada não é seu objetivo estudar arte, mas adquirir sugestões sobre como ensinar. Parece contraditório, mas bem coerente com o propósito do modo de aprendizado tardio, que visa sistematizar os conhecimentos de forma metódica.

**Entendo que popular é aquilo que tá mais no dia- dia, o que tá mais visível, mais próximo. Já o erudito, tá mais pra algo mais elaborado, de um estudo maior.** Eu não sei se é assim. Depois você me dá um retorno? Porque eu não tenho formação em artes. Então, tudo que tenho trabalhado, eu tenho buscado. Então, a gente não tem esse conhecimento. Então, quero alguém pra orientar, por isso, gosto das formações de Lucia. Lá a **gente não vai estudar arte**, mas algumas sugestões, né? (LUZIA, 45, 2016).

Em todos os relatos, a arte popular corresponde às imagens que são reconhecidas com base nas experiências vividas quando criança, como andar de jegue, por exemplo, retroalimentadas pela influência do regionalismo como referência cultural, e outras ditas populares, que se referem àquilo que foi popularizado. Em contrapartida, o erudito não só remete ao que está distante fisicamente, mas também simbolicamente, tanto de difícil acesso quanto de entendimento, quando Luzia afirma ser uma arte mais elaborada.

Segundo Bourdieu (1983, p.14), a cultura erudita para a maioria “é um universo estranho, longínquo, inacessível e é somente no nível dos detentores de um título de ensino superior, que o sentimento de estar no mesmo nível das obras legítimas cessa de ser o privilégio de uma minoria, para se tomar um atributo estatutário”. Essa condição é assumida por Artemísia que, quando solicitada a organizar as imagens que poderíamos chamar de popular e de erudito, problematiza a questão. Segundo a professora, hoje em dia, essa delimitação de arte é muito complicada. O questionamento de Artemísia se deve, em grande medida, a sua formação acadêmica em Artes Visuais, logo, essa dicotomia é

muito discutida ao longo do curso. Contudo, percebemos, em sua fala, uma confusão entre o que é popular e popularizado.

Acho muito complicado. **Porque já houve uma época em que isso era fácil dizer o que é popular e erudito. Hoje tá mais diluído essas fronteiras.** Acho que tá... (mostrando a imagem da Anunciação) ok! Eu consigo identificar como arte erudita, pelo espaço que foi produzido e o publico que teve acesso. Tá. Aí, a gente viria, poderia vir pra cá (escultura) que poderia ser considerado arte popular né? Mas será? Realmente, só arte popular, entendeu? Num sei, eu acho que não é? Creio, que não se justifica mais essa divisão. A gente, por exemplo, deixo eu ver uma. Essa daqui que foi produzida e tal, mas essa imagem (A negra) é tão popularizada que qualquer livro de Arte, ou de Português, ou de História tem essa imagem. Então, porque aquela é mais popular do que essas? Sabe, acho que tá bem difícil, Essa (Anunciação) **eu consigo te dizer por causa do reconhecimento e dessas outras.** Essa por exemplo, que é de J. Borges. É uma xilogravura, cordel e tal, e essa técnica. Ela é uma técnica considerada de arte popular, mas hoje quem consegue comprar um J. Borges (risos). Não sei, tá muito complicado te dizer.(ARTEMÍSIA, 36, 2015).

Amadeo explica que a forma como organizou as imagens “fugiu” um pouco do que se convencionou chamar de arte popular e explica que, para ele, popular pode significar tanto aquilo que se tornou popularizado, como a coca-cola, como o que a representação traz de uma relação com a vida das pessoas, como a xilogravura e a escultura em madeira, em que é possível se identificar com elas.



**Figura 45** – Organização das imagens referentes à arte popular feita por Lucinda.

As imagens escolhidas, que aparecem em todos os grupos para indicar o popular, são de J. Borges, Ana das Carrancas, Celestino Gomes, esculturas do Rio São Francisco e uma escultura feita em madeira. Outras imagens também foram identificadas como popular: o grafite, d'Os Gêmeos, a fotografia, de Nan Goldin, e a Coca-cola, de Cildo Meireles e Lygia Clark. Nessas imagens, a ideia de popular atribuída foi a de que o grafite, a fotografia e o refrigerante estão no cotidiano, ou seja, popularizados como corriqueiros, comuns, usuais, mas não associados a um tipo de arte ou fazer característico de um grupo social e contexto em particular. Contudo, Fontaine de Duchamp não foi mencionado, talvez porque o objeto não era familiar (o urinol) ou saibam o seu significado no campo da arte.

Em relação ao erudito, as imagens escolhidas foram aquelas que indicavam, na maioria das vezes, desconhecimento e consagração. Havia algumas que os professores demonstraram conhecer, devido à exaustiva aparição nos livros didáticos, como A Negra e Fontaine, por exemplo, e o desconhecimento das demais indicava que o erudito era algo distante ou de difícil acesso.

No Brasil, o embate entre tradição e modernidade e entre popular e erudito marca a forma como nos referimos à cultura e nos apropriamos dela. De um lado, os herdeiros de uma visão nativista-romântica, representada pelo regionalismo tradicionalista, e suas variantes, que subsidiaram a institucionalização de um cânone artístico em Pernambuco (DIMITROV, 2013). De outro, os cosmopolitas paulistas que, a princípio, também pautados numa visão nativista, incorporam-na ao projeto nacionalista por meio do cânone modernista.

### **6.2.2 Clássica, moderna e contemporânea: “você tá me botando num negócio sem saída!”**

Neste último item, a solicitação foi escolher as imagens que poderiam ser consideradas clássicas, modernas e contemporâneas. O objetivo foi de aprofundar a discussão sobre o volume do capital cultural, por meio da posse dos conhecimentos mais específicos do campo artístico, ou seja, pretendíamos explorar de que forma esses

conceitos são ou foram apropriados pelos professores, evidenciando as inquietações acerca do conhecimento específico do campo artístico, e não, para verificar como elas categorizariam de fato.

Quando foram solicitados a organizar as imagens, segundo as categorias do campo da Arte, alguns professores, como Anna, Marieta, Laurinha, Vanda e Ailton, acharam difícil e não quiseram fazê-lo. Ailton disse que não saberia fazer. Como vimos que estavam extremamente desconfortáveis, não insistimos. Quanto aos professores que não têm formação especializada, percebemos que o principal critério usado para “classificar” as categorias solicitadas foi o tempo, numa perspectiva linear. Dessa forma, o mais longe, no sentido cronológico, seria o clássico, e o mais próximo, o contemporâneo. Entre eles, estaria o moderno. Assim o fizeram Anita, Givanilda, Mara, Rosana, Luzia, Lucinda, Mary, Edilma, Gilvânia, Júlia, Márcia.

Rosana, muito tímida, pensava e respondia, em tom bem baixo, demonstrando incerteza sobre o que estava sendo pedido:

[...] Essa daqui é uma arte bem moderna, como já disse pra você o **moderno é algo bem diferente**. É algo que a gente consegue, no momento, que a gente repassa pra o público. Isso aqui, pra mim, é uma arte moderna. Agora, o contemporâneo? Eu vou, nesse aqui, na clássica. [...] Bom... o **contemporâneo é uma coisa mais, entre o meio e o atual**. [...] Sim, entre o antigo e o atual. Eu preferia, esse aqui. Esse aqui, **moderno é o que tá na atualidade das artes de hoje**. E vem o clássico que é uma coisa mais, um pouco mais antiga, que vem de muitos artistas... [...] A xilo e a carranca é o que tem de **mais antigo e o moderno é o que tem de mais novo** (ROSANA, 43, 2015).

Rosana, professora de História, conhece a lógica linear que, tradicionalmente, acompanha o estudo da disciplina História e, por essa razão, usa o critério de tempo de produção para classificar o que considera clássico como algo mais antigo. O moderno aparece como algo bem diferente e novo, enquanto o contemporâneo ficaria entre o meio e o atual.

Parece haver uma insegurança em separar o moderno do contemporâneo, pois ambos têm como característica o novo ou atual. Contudo, quando se observa a organização das imagens, esse critério não se sustenta, porque, por exemplo, ao colocar a escultura de madeira, a xilogravura, as carrancas e A negra como sendo clássicas, fica

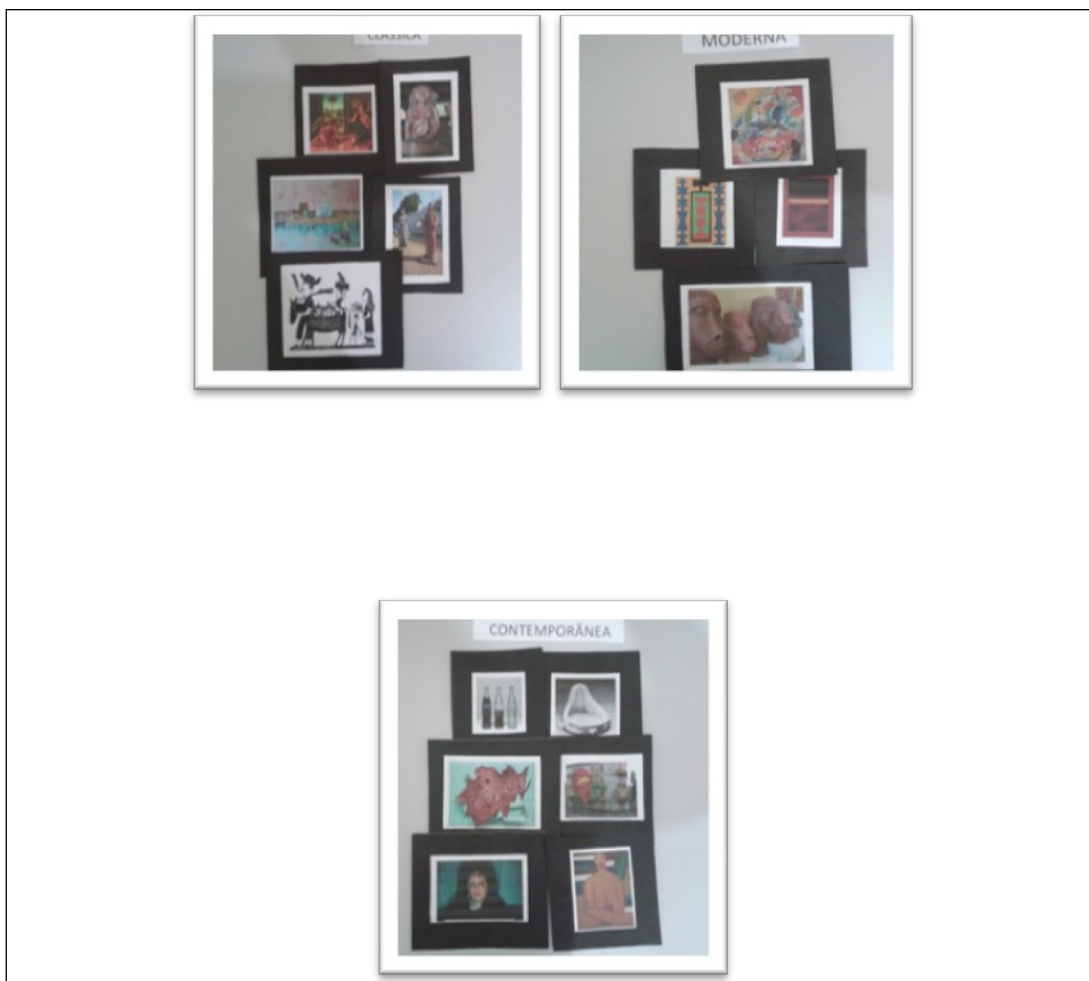
implícito que o tema também foi considerado nesse agrupamento.



**Figura 46** –Organização das imagens como clássicas, modernas ou contemporâneas de Rosana.

Márcia usa o critério de tempo associado ao tema, ou seja, os clássicos seriam aquelas imagens que retratam a paisagem e representam a realidade, enquanto o moderno vai além do clássico, sem aprofundar quais seriam essas características. Já o contemporâneo fica sem definição, como se fosse a continuidade em termos de tempo do moderno.

(clássico) **Pela temática pelo que vem a cabeça pelo tema. Aqui pra mim, essa paisagem aqui que tenta representar a realidade.**  
 (Moderno) Eu acho por ir além do que está aqui (da imagem clássica) e contemporâneo. (MÁRCIA, 26, 2015)



**Figura 47** –Organização das imagens como clássica, moderna ou contemporânea de Márcia.

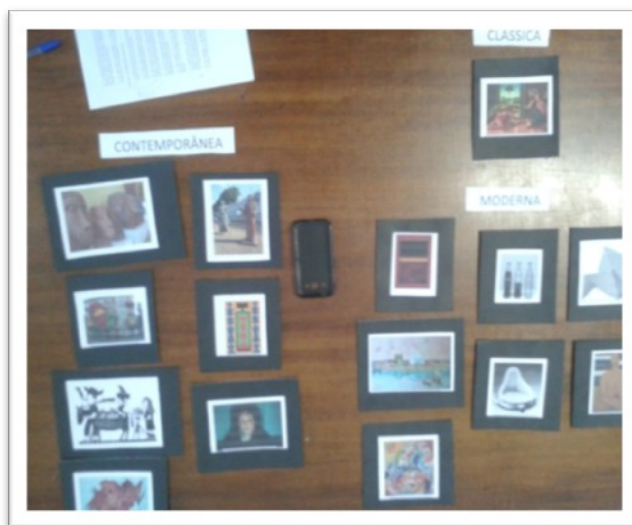
O critério tempo aparece de forma evidente nas falas dos professores sem formação especializada. No entanto, como não sabiam a data de feitura das obras, confundiram-se ao operacionalizar tal critério na organização das imagens como clássico, moderno e contemporâneo.

A professora Helena, como já se sabe, apesar de não ter formação na área de Arte, demonstra utilizar o critério de tempo associado aos conhecimentos adquiridos na formação escolar quando teve acesso às aulas de História da Arte. Podemos constatar tal observação quando, apesar de usar o tempo como critério, ela demonstra dúvida. Por exemplo, ao tentar classificar Cildo Meireles, mesmo sabendo que ele é da geração dos artistas conceituais, não sabe definir se é moderno ou contemporâneo, do mesmo modo, quando se refere a Duchamp.

A xilogravura, ela ainda existe ela é ainda produzida. Eu vou botar essa **aqui pelo tempo, tá?** Eu acho que essa é moderna, ou não? Num sei se é contemporâneo? Cildo Meireles é moderno porque ele faz parte da... (pausa) porque ele fez parte de uma **geração conceitual e ele pode ser conceitual. Pode ser contemporâneo, mas eu prefiro deixar ele como moderno.** Duchamp porque ele viveu a época das vanguardas europeias ne? Que foi o início da História da arte moderna. Esse eu sei que ele é moderno, mas tem traços **contemporâneos também, de 1960.** Tarsila, apesar de não ter exposto na semana de arte, ne?, mas ela fez parte da arte moderna. E essa arte abstrata é meio tribal. **Algo bem recente, bem novo, contemporâneo.** As intervenções porque elas apareceram na arte contemporânea. A xilogravura apesar de existir há muito tempo, mas ela continua entre nós, viva. **As intervenções urbanas, por que intervenção urbana e instalações é algo muito novo e ainda muito recente. Meu conceito de contemporâneo é o de que “continua a existir, continua a aparecer”.** [...] (HELENA 45, 2015).

A fala da professora mostra a herança familiar e o efeito de inculcação, porquanto sua mãe sempre a incentivou a estudar arte, na escola particular ou em aulas de piano, pintura e História da Arte, e também teve oportunidade de viajar para a Europa e visitar museus. O efeito de inculcação lhe permite adquirir conhecimento específico, por exemplo, sobre geração conceitual, arte abstrata, intervenções urbanas e instalações, além do fato de saber que Tarsila faz parte do modernismo, mesmo não expondo na Semana de Arte Moderna, entre outros, indicam um capital cultural mais elevado do que em relação às demais professoras que, como ela, não possuem formação especializada.

No entanto, ao analisar as imagens dispostas, percebemos que os conhecimentos entre moderno e contemporâneo ficam num limiar entre o critério de tempo e a referência aos conhecimentos específicos da arte. Isso nos induz a inferir que, embora tenha um capital cultural elevado em relação ao grupo de professores que sem formação especializada, esse não é suficiente para promover a capacidade de avaliar a imagem só pelo seu aspecto estético e se apoiando no elemento tempo.

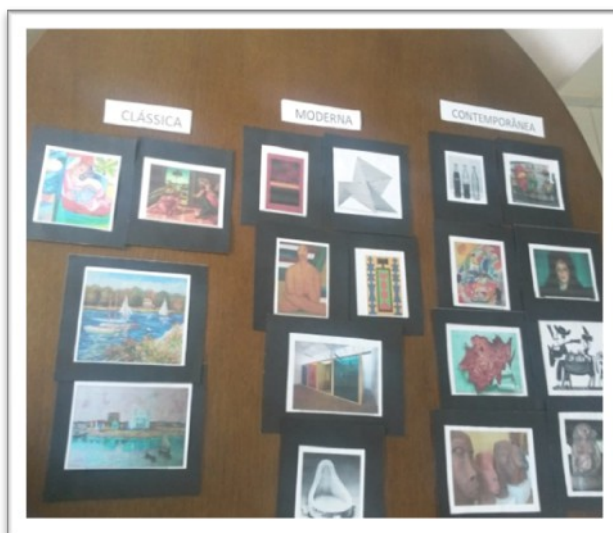


**Figura 48** –Organização das imagens como clássicas, modernas ou contemporâneas de Helena.

Apesar de Helena demonstrar seus conhecimentos mais específicos no campo da Arte, ela não consegue escapar desse esquema temporal, provavelmente, porque sua apropriação se deu por uma perspectiva tradicional de conhecer arte.

No grupo de professores sem formação específica, notamos que prepondera a lógica do tempo linear. Assim, as imagens eram dispostas conforme esta lógica: as clássicas seriam as obras “antigas”; as contemporâneas, a algo novo ou recente; e as modernas, que ficariam entre os extremos dessa lógica, mas que dialogavam com o contemporâneo por meio de um *continuum*.

Essa ênfase no esquema temporal, para avaliar as imagens como clássicas, modernas e contemporâneas, expõe o “didatismo” com que a arte é tratada no aprendizado tardio. Quando se estuda História da Arte, tradicionalmente no Brasil, há uma forte tendência em considerar mais os elementos históricos e, nesse caso, de uma história mais forjada numa lógica linear e progressiva do que contextual, e talvez, por isso, as questões propriamente estéticas sejam negligenciadas.



**Figura 49** – Organização das imagens entre clássica, moderna e contemporânea de Edilma.

No grupo de professores com formação artística, em razão de uma vivência cultural, seja por meio da produção ou da divulgação de espetáculos de dança ou teatro na cidade, como Camile, Clemilda, Amadeo e Ailton, observamos situações adversas. Ailton não quis participar dessa solicitação alegando que não saberia fazer o que fora pedido. Ele deixou claro que atua em teatro, mais especificamente, no teatro amador, porque, em Juazeiro, não há profissionalização, e eles vivem dos próprios insumos e festivais comunitários. Por isso ele não saberia avaliar imagens artísticas.

A justificativa do professor demarca sua posição em relação ao campo cultural, pois embora seja produtor, ele reconhece que não é um profissional que vive da arte, razão por que realiza outras tarefas para sobreviver, como lecionar e consertar computadores. Isso significa que ele é engajado na cidade com a cena cultural, mas de determinado lugar, que, segundo sua fala, por não ser um estudioso que tem a competência estatutária para realizar a tarefa solicitada.

Em relação a Camile e Clemilda, constatamos duas situações em que ambas também se pautam no critério de tempo para organizar as imagens. Camile, facilmente, identificou o clássico e o contemporâneo, porém, quanto ao moderno, ficou na dúvida. Talvez por se tratar, segundo o critério de tempo linear, de algo intermediário, a professora não soube identificá-lo. Ao ser questionada sobre se havia alguma imagem que

poderíamos chamar de moderna, a professora argumentou:

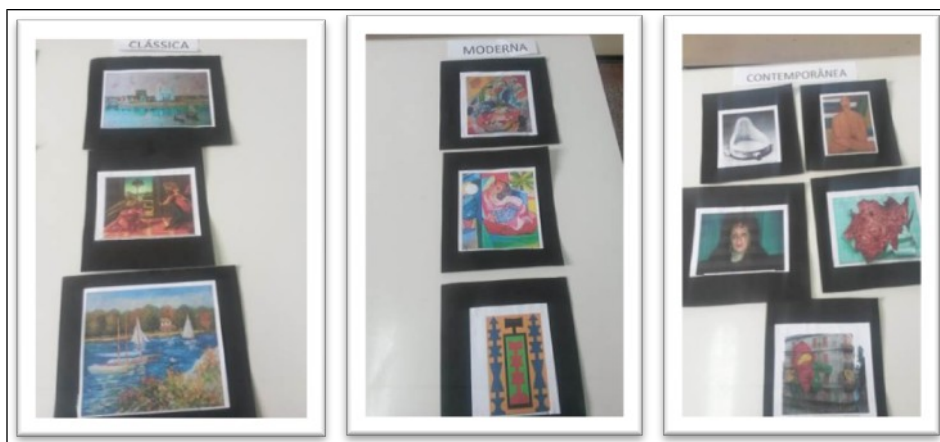
Eu **não sei classificar bem arte moderna**, não **saberia! Dos modernistas**, seria? É porque eu fiz mais como períodos (CAMILLE, 45, 2015).

Fica claro, na fala de Camile, que, ao organizar por períodos, ela usou o critério de tempo, porém, quando o empregou para se referir ao moderno, não conseguiu ter a mesma propriedade, porque parece que seu entendimento sobre o moderno esteja restrito aos modernistas brasileiros, que ela não saberia explicar. Aqui também se nota o aspecto do aprendizado tardio em relação ao estudo do modernismo, que ficou restrito às vanguardas europeias ou ao modernismo brasileiro, envolto, exclusivamente, na figura de Tarsila do Amaral.

Clemilda e Amadeo demonstram outro olhar sobre a organização das imagens, porquanto não usaram só o critério de tempo. Sobretudo, Amadeo, que demonstra muita desenvoltura ao organizar as imagens e na explicação para justificar seu agrupamento. Sob seu ponto de vista, a arte clássica teve sua contribuição e agrupou as imagens que remetiam à relação com a luz na obra, dos registros, de uma relação contemplativa. Ele diz que, mesmo que as pessoas sejam contemporâneas, as referências que têm sobre arte não o são e que é difícil romper com esses paradigmas clássicos de belo, de perfeito, de relação com o real.

Em relação ao moderno, o professor organizou as imagens conforme “o uso das cores muito fortes, que também vem de uma das vanguardas, que é o fauvismo. Não é na forma, principalmente essa coisa da cor e também, essa que é mais abstrata.” (AMADEO, 31. 2015). Os critérios utilizados demonstram, claramente, propriedade do campo, ao se referir a uma das vanguardas modernas, que foi o fauvismo, e da arte abstrata.

Em relação ao contemporâneo, o professor fala sobre a importância da obra de Duchamp que, embora reconheça ter sido feita há muito tempo, causa inquietação e provocação, qualidades que ele atribui à arte contemporânea.



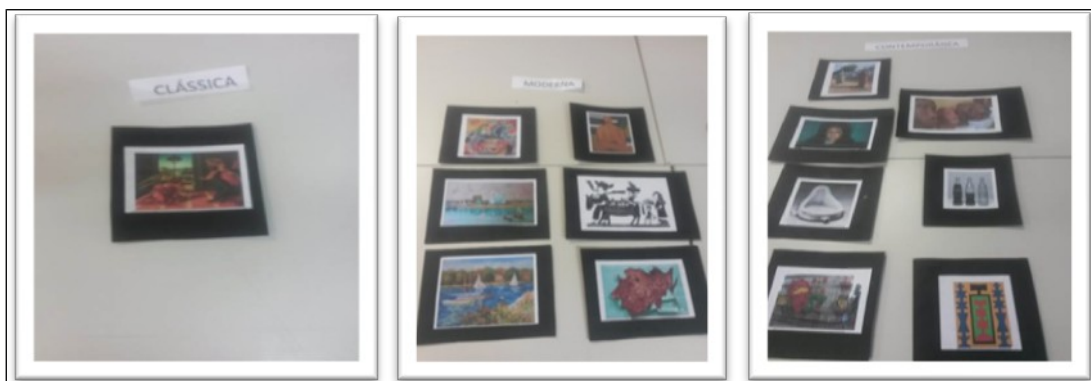
**Figura 50** – Organização das imagens como clássicas, modernas ou contemporâneas de Amadeo.

No grupo dos professores com formação especializada, essas questões propriamente do campo vão aparecendo com mais clareza, embora, em alguns momentos, os professores se sentem inseguros para afirmar tais qualidades. De qualquer modo, todos aparentaram realizar a solicitação com tranquilidade, como foi o caso de Artemísia, que ficou “feliz” em organizar as imagens como clássicas, modernas ou contemporâneas, pois, com o conhecimento adquirido no Curso de Artes Visuais, poderia fazer sem problema.

Na justificativa de sua organização, os elementos estéticos aparecem, por exemplo, na certeza do que é clássico, pela composição e execução e a captação da luz, como uma característica do impressionismo, logo, moderno. A fotografia, como contemporânea, não pela técnica, mas pelo tema abordado, já que não existia tal produção antes. As informações apresentadas pela professora demonstram que ela conhece a história do campo.

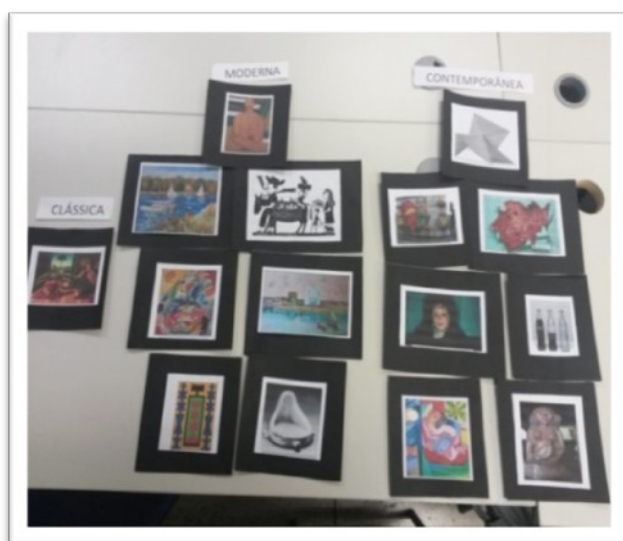
**Essa aqui é a clássica e essas outras modernas...** Essa tem, num sei. Tem alguma coisa de impressionista. Acho que essa também de captar a luz, etc. Bom, aí...contemporânea. Aí, eu vou separar, assim (fotografia) essas pra cá... (ARTEMÍSIA, 36, 2015).

Em relação à análise das imagens, embora enfatize os conhecimentos específicos do campo artístico, algumas questões se assemelham às de Amadeo e de Clemilda, a passagem tênue entre as imagens que podem ser consideradas modernas e as que são contemporâneas.



**Figura 51** –Organização das imagens como clássicas, modernas ou contemporâneas de Artemísia.

Essa dificuldade de estabelecer critérios para identificar essa passagem do modernista para o contemporâneo também se relaciona com a forma como o estudo dessas categorias foi apropriado no Curso de Artes Visuais, porque o mesmo dado foi apresentado por Catarina e Josinaldo, o que pode indicar uma dificuldade do próprio campo, do ponto de vista estilístico.



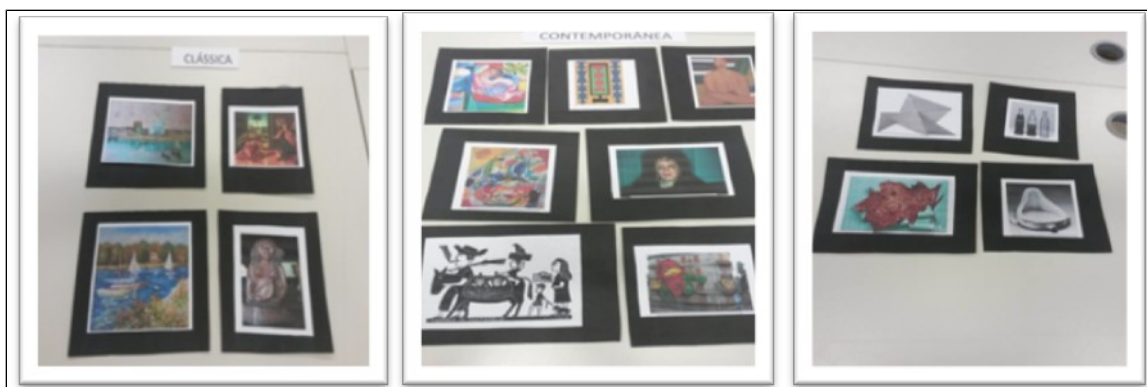
**Figura 52** –Organização das imagens como clássicas, modernas ou contemporâneas de Catarina.

Josinaldo também apresenta certa insegurança para caracterizar arte moderna e contemporânea, o que aponta para o modo de apropriação cultural realizada nesse campo específico da Arte. Josinaldo, embora tenha feito o curso, sua principal fonte de consulta

e de estudo são os livros didáticos de Arte.

**Por mais que elas não tenham sido pintadas na era clássica elas têm o mesmo tema. Por tratar de temas atuais, mas que foge dessa imagem clássica da representação da realidade. Mesmo que a fotografia faça isso, aqui é o caráter técnico que me tira desse lugar clássico** (JOSINALDO, 26, 2015).

Notadamente, a fala de Josinaldo mostra que o clássico se refere a um modo de representar a realidade que estaria caracterizada pela *mimese*, enquanto, na fotografia, mesmo trazendo o aspecto do real, ela o faz mediante o uso de uma tecnologia, a máquina fotográfica. Porém, a fotografia, como tecnologia, é moderna, e o que a faz diferenciar para ser considerada contemporânea está no fato que o que ela provoca não está na representação, mas na inquietação com o próprio objeto artístico e seu criador.



**Figura 53** –Organização das imagens como clássicas, modernas ou contemporâneas de Josinaldo.

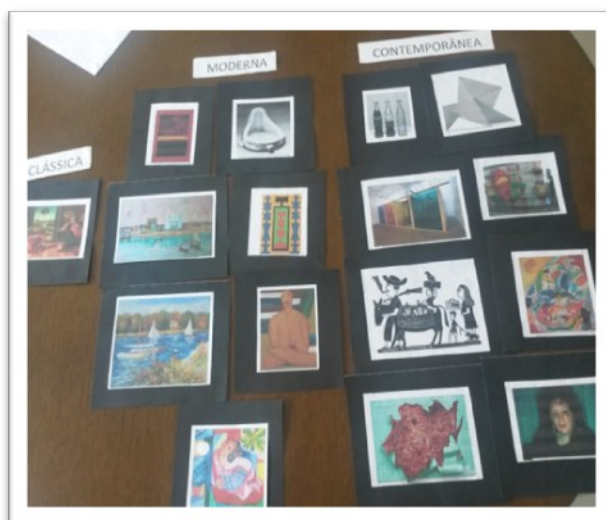
A principal característica da arte contemporânea é o abandono dos suportes tradicionais e a incorporação e o surgimento de outros suportes por meio do uso da metalinguagem, o que desmaterializa e aprofunda a ruptura do naturalismo, em que o assunto ou tema dá lugar à valorização do processo criativo. O questionamento e a desconstrução da forma como norma não se restringem a um estilo único, mas abrem um leque de possibilidades para a criação artística, cuja preocupação não é mais com o novo e o original, como ocorria no modernismo, tampouco com um esteticismo.

Essas colocações foram apresentadas por Clemilda e Cora, que argumentaram que sempre é complicado falar de arte contemporânea, porque parece que tudo pode ser

apontado como arte. Na fala de Clemilda, embora não tenha formação especializada, ela afirma que tem dúvida sobre o que caracteriza arte contemporânea.

**Olha, essas aqui pra mim é fácil organizar (falando da clássica e moderna) porque eu entendo que a forma como foram produzida me remete a esses conceitos. Eu consigo olhar e fazer relação com que eu li e vi nas exposições, mas fico sempre na dúvida quando é pra falar de arte contemporânea. São tantas coisas que eles tratam. Eu não sei bem (CLEMILDA, 33, 2015).**

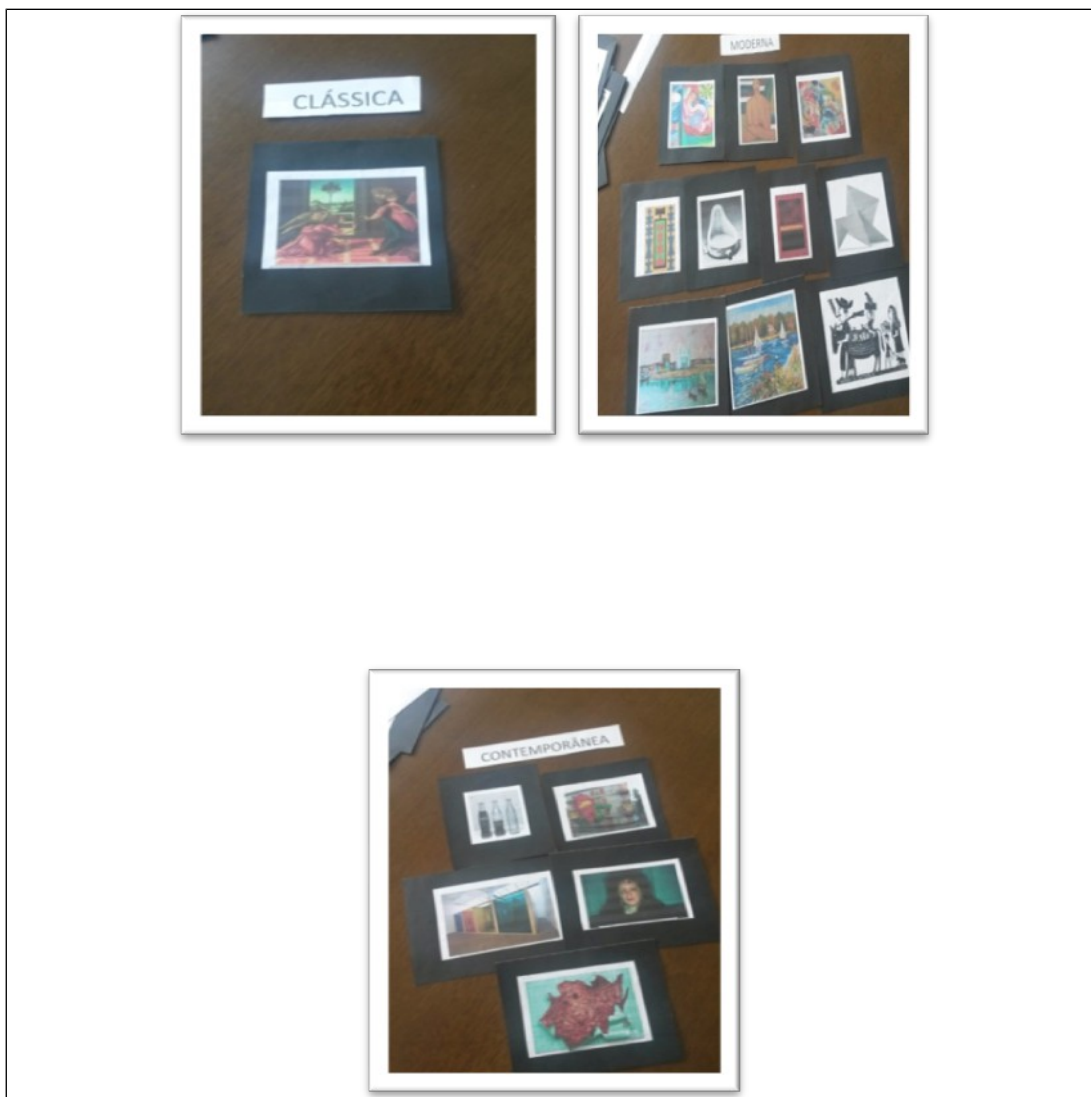
A fala da professora explicita o alcance de seu capital cultural, pois, de acordo com o que leu e viu nas exposições, ela consegue interpretar os códigos pertencentes ao campo artístico, quando se trata de arte clássica e moderna. Contudo, quando o assunto é arte contemporânea, fica confusa.



**Figura 54** –Organização das imagens como clássicas, modernas ou contemporâneas de Clemilda.

Cora também apresenta a mesma queixa sobre arte contemporânea, ao afirmar que, geralmente, estuda-se o modernismo relacionado às vanguardas europeias e à Semana de Arte Moderna, de 1922 e, depois, fica tudo instável para falar de arte.

Eu vim entender arte contemporânea, recentemente, quando participei de um seminário. Embora gostasse de alguns artistas ditos contemporâneos, mas eu ficava intrigada porque eles eram chamados de arte contemporânea. Eu lembro que a gente estudou arte moderna e seus “ismos” a Semana de 22 e depois ficou tudo meio solto (CORA, 29, 2015).



**Figura 55** –Organização das imagens como clássicas, modernas ou contemporâneas de Cora.

Cora explica como organizou as imagens considerando os seguintes elementos: a arte clássica trata de obras do Renascimento; a moderna engloba as imagens das vanguardas europeias e do modernismo brasileiro, e a contemporânea incluiria as que dialogam com o público, seja na interação, na provocação ou no ambiente das ruas.

Nas duas últimas falas, fica evidente que as professoras detêm um capital cultural mais elevado, mesmo em relação aos grupos dos professores com formação especializada e vivência cultural, ao expressar o domínio dos códigos referentes à história do campo artístico no reconhecimento da cultura legítima.

A dificuldade de compreender os códigos em que se baseia a arte contemporânea reside no fato de que o paradigma do novo e original no modernismo entrou em crise na década de 1950 e deu lugar à inserção de novas ferramentas no processo criativo - tecnológicas, conceituais ou até mesmo na desconstrução da matéria. Entretanto, essas transformações ficam restritas ao campo cultural, aos produtores e aos críticos, que são a autoridade no campo para definir o que é e o que não é arte, sem se expandir para outros domínios, como é o caso do campo educacional do qual fazem parte os professores que atuam como instância de reconhecimento.

Conforme as concepções de arte capturadas nas entrevistas e o nível de conhecimento que os professores que lecionam Arte apresentaram por meio do jogo das preferências, é possível verificar que a composição do capital cultural desses professores em primeiro lugar, via herança familiar, como apontado no capítulo IV, foi permeada por práticas tradicionais de cultura e arte, sobretudo as oriundas de festividades religiosas e ritos populares vivenciados nas cidades de origem, o que orienta a escolha de imagens próximas a essas configurações do regionalismo.

Em segundo lugar, as influências do regionalismo permitem que a arte popular seja incorporada como algo legítimo de ser representado, enquanto o erudito ainda se mantém afastado no aspecto físico de proximidade, pois, nas cidades, há poucos espaços de exposição, e quando o fazem, referendam o cânone regionalista. Além disso, o próprio entendimento dos códigos da arte legítima denota o volume de capital cultural da maioria dos professores investigados.

Por último, a primazia do critério de tempo para estabelecer uma compreensão sobre o que se entende por arte clássica, moderna e contemporânea mostra o tipo de composição do capital cultural oriundo, predominantemente, do aprendizado tardio.

O critério de tempo é colocado em xeque, quando as professoras não conseguem diferenciar o moderno do contemporâneo, uma vez que, ao imprimir uma continuidade na leitura dessas concepções, percebem que as características atribuídas são as mesmas: o

novo e o atual e, conseqüentemente, confundem-nas.

Outra questão observada foi de que o entendimento da arte contemporânea expõe os limites de acesso ao campo cultural, porque até os professores com formação especializada se localizam no nível dos consumidores e apreciadores não tanto leigos como os sem formação especializada, mas ainda, “apenas” consumidores, pois não produzem as regras que regem o funcionamento do campo artístico e, por essa razão, não são reconhecidos como produtores a ponto de suas obras serem referência, por exemplo, para o ensino de Arte.

## **7 CONCEPÇÕES DE CULTURA E PRÁTICAS DE CONSUMO CULTURAL DOS PROFESSORES QUE LECIONAM ARTE EM PETROLINA/PE E JUAZEIRO/BA**

Para situar o leitor, lembramos que, no capítulo IV, demonstramos que o modo como os professores se relacionam com a cultura foi construído a partir da herança familiar e do nível de instrução aferidos pelos diplomas escolares ou pelo número de anos de estudo, na posse e a distribuição dos bens simbólicos, ou seja, do seu capital cultural.

Especificamente, no que se refere ao ensino da Arte, pudemos verificar, nos capítulos V e VI, o contexto em que se dá esse ensino nas cidades investigadas e as concepções estéticas que mediam o entendimento dos professores sobre arte, as quais se situam entre o gosto popular, predominantemente, e o gosto médio. A partir da análise dos dados, evidenciamos as diferenças entre o capital cultural daqueles que têm formação especializada e os que não têm.

Por fim, neste capítulo, analisamos as concepções de cultura e as tomadas de posição dos professores no que se refere às suas práticas de consumo cultural, com o intuito de identificar os objetos e as práticas no âmbito das artes, observando se essas práticas estão incorporadas nos estilos de vida dos referidos professores.

Nesse sentido, estamos considerando o pensamento de Bourdieu (2007a), ao afirmar que o consumo cultural está estritamente ligado ao *habitus*, princípio gerador de todas as práticas, que define os estilos de vida das classes sociais. Para o sociólogo, os gostos, assim como as necessidades, variam conforme a posição do agente no campo social e tangencia não só o que fazem, mas, sobretudo, como realizam as práticas. Nesse sentido, conhecer os sistemas de classificação e as técnicas de identificação dos símbolos de distinção (social e de classe), desde os bens materiais de melhor ou pior qualidade, até os lugares frequentados, a música consumida, a programação da TV, as atividades artísticas etc. são “índices da ‘classe’, da hierarquia social das pessoas e dos objetos, que define o que se chama de bom gosto” (BOURDIEU, 2007a, p.111).

Dito isso, primeiramente, iremos apresentar as concepções de cultura que predominam no pensamento dos professores. No segundo momento, analisaremos as práticas direcionadas à cultura, dando atenção às atividades culturais legitimadas

socialmente como tal (teatro, cinema, espetáculos, exposições, etc.), como também as que são mais diretamente mencionadas, como lazer ou entretenimento, a partir do termo “uso do tempo livre”. Segundo Botelho e Fiore (2005, p.2), o limite entre a prática cultural e o lazer/entretenimento é cada vez mais tênue, na medida em que a vida cultural dos indivíduos é vista como um consumo em meio aos demais e está em permanente competição com eles.

Com base nesse entendimento, organizamos os dados que serão apresentados no próximo item.

## 7.1 CONCEPÇÕES DE CULTURA NO BRASIL

No Brasil, as concepções de cultura ganharam visibilidade nos escritos de intelectuais e artistas que ansiavam alavancar o processo de modernização do país, que se aglutinou aos interesses de constituição de um projeto nacionalista e perdura desde o começo do Século XX até hoje. A ideia de cultura está arraigada em diferentes momentos políticos do país, em que o conflito entre tradição e inovação ditou a forma como concebemos a cultura brasileira e reverbera a forma como os professores se relacionam e entendem cultura.

Cabe lembrar que o projeto nacionalista se desenvolveu durante todo o Século XX, a princípio, elaborado no campo cultural com os modernistas paulistas que enfatizavam a nação como um elemento de modernização da cultura brasileira, enquanto os regionalistas liderados por Gilberto Freyre defendiam a questão regional, as tradições oriundas do fazer popular como o substrato legítimo dessa brasilidade. Essa trajetória das políticas culturais marca sobremaneira o modo predominante como os professores entrevistados concebem a cultura e estabelecem sua relação com as artes, em especial, as visuais, que veremos de modo mais apropriado, logo depois, com as práticas de consumo cultural.

### 7.1.1 Cultura como tradição e “essência de um povo”

Diante do percurso apresentado sobre as políticas culturais brasileiras, questionamos os professores sobre as ações dos governos municipais de Juazeiro/BA e Petrolina/PE em relação à cultura.

Em princípio, a professora Mary comenta que, em Juazeiro/BA, a produção cultural já foi boa, era incentivada pela Secretaria de Cultura, no mandato de um governo em particular, no qual, segundo ela, a cultura sempre tinha destaque, porém o mesmo não vem acontecendo atualmente, já que falta estímulo.

**Juazeiro é muito complicado. Porque a gente já teve uma produção cultural boa, mas assim, eu não sei como é de cultura.** Geralmente, esses incentivos vêm muito da Secretaria de Cultura quando a gente tem um governo que investe. Eu me lembro muito bem, de um governo do prefeito Joseph Bandeira. Ele teve 2 mandatos, não foi sequenciado, mas nos governos dele, a cultura sempre tinha destaque e a gente via nas propagandas, por exemplo, o Chá das 5 que era famoso aqui em Juazeiro [...]. O que a gente vê é isso, uma falta de estímulo muito grande [...]. No sentido da produção cultural também, tem essa parte da literatura, **é muito triste porque não há incentivo.** A produção que se tinha tem se perdido. A última vez que eu fui saber informações com os alunos, descobri que os livros, da Academia de Letras de Juazeiro, estavam num depósito lá no Centro de Cultura João Gilberto. Por aí, você já tira o que vem das outras produções. (MARY, 44, 2015).

Mary comenta, ainda, que, na cidade, havia uma Fundação Cultural que se dedicava a fazer o tombamento de muitas construções de Juazeiro/BA que, com o tempo, perdeu-se. Esse depoimento denota que a ação pública, durante muito tempo, ficou restrita a preservar aquilo que comporia o conjunto dos símbolos que contassem a história do lugar, como formadores de uma identidade, como o patrimônio edificado e as obras artísticas ligadas à cultura erudita.

Em Juazeiro/BA, mantêm-se algumas edificações, como a Igreja Nossa Senhora das Grotas, porém, outras foram destruídas para se construir a Ponte Presidente Dutra. O mesmo acontece com Petrolina/PE, que sofre o avanço imobiliário desenfreado, devido ao qual o Centro Histórico, um conjunto de edificações do Século XX de estilo conhecido como ecletismo, pode deixar de existir para dar lugar a construções consideradas “mais

modernas” além de estarem expostas às ações do tempo e às condições climáticas sem nenhum reparo ou conservação.

Em relação às manifestações populares que deveriam ser registradas e preservadas dentro do que poderia ser classificado como folclore nacional, no caso de Juazeiro/BA e Petrolina/PE, as lendas que figuram o imaginário do ribeirinho, como a Lenda do Nêgo d’água, a Serpente de Fogo, Os Penitentes e as próprias carrancas são exemplos da valorização das tradições e espaço de memória instituído nas políticas culturais pós-1970.

Mary, Vanda, Anna e Mara se queixaram de que as cidades perderam muito de suas tradições, como a Via Sacra, os congos e o próprio Carnaval, e que é preciso trabalhar essas manifestações tradicionais nas escolas. Além disso, as professoras atribuem a concepção de cultura ao lugar, ou melhor, à região, como elemento constitutivo das produções culturais.

Eu tiro, por exemplo, **do Centro de Cultura João Gilberto, que houve uma época que se ouvia**, né? Por exemplo, tem uma peça tal, tem uma coisa...cheguei a ir alguns momentos no Centro de Cultura João Gilberto, sim. É em alguns momentos, assim, eu dava um toque, Cátia tem tal coisa. Hoje não vou dizer exatamente, mas a gente sente, quando a coisa tá fervilhando... Outra coisa que a gente teve em Juazeiro que **era a tradição**, e se perdeu, foi na parte de teatro, a Via Sacra. Eles tinham uma produção muito boa, aquelas etapas da Via Sacra, eram em lugares diferentes da cidade, igual a Nova Jerusalém. As pessoas saíam correndo, quando os atores saíam de cena. E aí, depois acabou. Essa era uma atividade que eu considero cultural que envolvia toda a cidade, **era tradição durante muito tempo**. As manifestações culturais por muito tempo **de raiz**, tipo os congos, né? Eu não vejo, eu não ouço mais, assim, vez por outra. O Carnaval de Juazeiro era uma manifestação cultural muito forte que foi trocada pelas como é que chamam? Carnaval fora de época, ne? Tinha o Carnaval **normal, tradicional**, mesmo. Juazeiro tinha, mas com essa onda de Carnaval de Salvador, que era fora de época. Aí perdeu essas **manifestações tradicionais** que tinha também de raiz. Você não vê mais. (MARY, 44, 2015).

Olha, aqui tinha tanta coisa boa, mas aí foi se perdendo. Só ficou mesmo o **São João e o Samba de Veio, que a gente vê que é mais tradicional**. (MARA, 48, 2016).

A gente trabalha na escola essa coisa, das manifestações culturais de Pernambuco, sabe? Porque senão se perde, ne? O maracatu, o frevo, a ciranda, **essas coisas da tradição da gente**. (VANDA, 52 2016).

**Cultura é pra mim é tudo aquilo que uma região adotou.** E é coisas diferentes, sabe? Diversidade, cultura pra mim, é diversidade. É uma dança diferente, uma maneira de se vestir, uma maneira de se falar pra mim, é isso (ANNA, 44, 2016).

A ideia de cultura como tradição permeada pela retórica da perda foi e é muito veiculada no Brasil, desde a década de 1930, e intensificada no Regime Militar, em que o folclore e a “cultura popular” passaram a ser a chave de um projeto político-ideológico nacionalista. No Nordeste, em especial, Juazeiro/BA e Petrolina/PE sofrem as influências do regionalismo, que defende a região como uma unidade de organização nacional e de conservação dos valores tradicionais como forma de se proteger dos avanços da modernidade vista como perda de identidade. Essa valorização da cultura local, como fonte genuína de cultura, em detrimento de conhecer outras, apresenta-se de modo muito contundente nas falas de Lucinda e de Anita.

O engajamento, na adolescência, com grupos de teatro da igreja as levou a participar, politicamente, das questões agrárias, nas décadas de 1970 e 1980, na região. Talvez, por essa militância, sua interpretação sobre a cultura parece se aproximar dos cepecistas e isebianos de que arte popular é a que é politicamente comprometida com a transformação social.

**Eu gosto muito da realidade local. Eu sou muito presa ao povo, foi isso que eu aprendi.** [...] A nossa história, é preciso conhecer o aluno e sua realidade, **se aproximar do povo sabe?** Eu acho fantástico isso... vê o povo pertencendo a uma cultura do que ficar sonhando com outras culturas se aqui tem culturas riquíssimas. (LUCINDA, 47, 2016)

Toda a experiência que Lucinda e Anita tiveram na adolescência, nos grupos de teatro da igreja, imputou-lhes uma visão de arte libertadora que transforma a realidade das pessoas e que, de alguma maneira, elas repetem nas localidades rurais onde trabalham, levando a cabo a máxima do povo, para o povo.

De fato, como **eu tinha sofrido uma transformação por meio da arte**, participando dos grupos, eu via como uma forma de transformação pra eles também (os alunos). Eu participava de movimentos com os padres, que eram uns padres bem revolucionários. Tinha uma manifestação, aí tava eu, já enfrentando. E sei que **minha vida deu uma guinada dentro da igreja católica com o grupo de teatro**, de música, nos

assentamentos. Foi ela que me valorizou, por isso, trabalho com arte. Procuro vivenciar com meus alunos isso, essa **valorização, essa transformação** (LUCINDA, 47, 2016).

Eu procuro despertar nos meus alunos **a valorização da cultura local, o reconhecimento da riqueza da nossa cultura, das nossas lutas**. (ANITA, 42, 2016).

Nas falas das professoras investigadas, podemos verificar a interpretação e a defesa de uma “cultura regional” arraigada no ideário da invenção do Nordeste, sobretudo, pelo discurso da revolta, principalmente a partir de um sentimento romântico-revolucionário (RIDENTI, 2005) em que o “povo” é o elemento em comum. Essa teia discursiva que Albuquerque (1999) menciona, pautada na valorização da arte popular como característica da cultura regional, é verificada, também, na fala de Elizabeth, que reafirma uma concepção de cultura como a essência de um povo, como uma identidade autêntica que não deve sofrer interferências externas, pois isso “sujaria” sua essência. A ideia de arte popular como inferior, segundo Elizabeth, deve-se ao processo histórico de uma imposição do que são arte e cultura realizadas, por meio do processo de colonização.

Eu não sei. **De repente, eu vou lá atrás, lá atrás mesmo. Aquilo de se você pensar que quando o Brasil virou Brasil, ne?** Que existia essas manifestações, essas formas de celebrar as passagens, ne? **Não eram entendidas como arte e que a Corte trás uma Missão Francesa. Traz pessoas pra ensinar o que era arte, o que era cultura, o que era civilização, né?** Que funda as escolas de arte, as academias de arte, acho que vem lá. Acho que é um ranço muito antigo. Eu fico me questionando como é que a gente não consegue se libertar disso. Porque a gente ainda arrasta esse formato? Porque a gente mantém essa forma? Porque a gente é tão resistente a mudar. Eu acho que tem isso mesmo. De que, geralmente, quem é do povo, não fazem aquilo por dinheiro, não tem lobby, não fazem marketing em cima, faz por fazer. **Aí, depois, a gente da academia vem e olha assim... “Ah, mas não tem figurino? Aí, mete um figurino na criatura, “Ah, mas podia ter um palco?” Aí, de alguma forma vai interferindo, poluindo, sujando o que é de essência.** Uma coisa é eu fazer na minha comunidade, no chão de barro. Outra coisa, é fazer num palco porque no palco, eu já num sou eu celebrando com minha comunidade. Sou artista, ne? É... as vezes isso é ... pode ser feito com cuidado, tem uma valorização, mas as vezes **acaba desconstruindo tanto que vai perdendo a identidade.** Aí, eu acho, na verdade, que isso é cultural. Porque **não entendo a cultura só como esse ramo da arte, mas é cultural do brasileiro sempre achar que esse externo é melhor.** O que vem de fora é. Eu nunca tô olhando muito pro meu terreiro, do que tá acontecendo aqui. (ELIZABETH 35,

2015).

A ideia de cultura vista como uma essência que é preciso “preservar” das influências do exterior revela o embate ideológico que fundamenta as concepções de cultura brasileira apresentadas no capítulo III e mencionadas por Elizabeth e apresenta concepções cujo enfoque é na transformação, como relatado por Lucinda e Anita.

Assim, de um lado, o regionalismo é posto como uma produção discursiva que investe em um projeto nacionalista, mas que toma a “cultura regional” como atributo de nossa brasilidade. Assim, também parte de uma invenção sobre o regional aquele que guarda os segredos da nossa essência. De outro, a leitura extremista desse regional, que aprisiona as produções culturais sob o seu prisma e aumenta, sem precedentes, a dicotomia entre alta e baixa cultura, arte erudita e arte popular. É nesse aspecto que nos interessamos em relação às concepções dos professores investigados.

Esse mesmo entendimento é compartilhado por Helena, ao comentar sobre a cena cultural de Juazeiro/BA, em que havia uma efervescência no teatro, nas artes e na música com os Novos Baianos e João Gilberto. Contudo, ao se referir aos estudantes de Agronomia vindos do sul da Bahia, que protagonizavam essa cena cultural, a professora identifica os jovens como ligados à cultura pela essência da região, traduzida pelos romances de Jorge Amado.

**O pessoal era muito ligado em teatro, em artes e música. Juazeiro sempre foi muito efervescente.** Tinha o Chá das cinco que Mauriçola apadrinhou. Ele acontecia toda primeira sexta-feira do mês e no final do chá, ocorriam apresentações culturais, poéticas. No final distribuíam o chá. [...]. A faculdade de Agronomia, pra onde vinham meninos de toda região sul da Bahia. Vinham de Ilhéus, Itabuna, então esse pessoal era muito **ligado à cultura pela essência** mesmo de lá, de Jorge Amado, de Gabriela, ne? Aquela coisa toda do sul da Bahia. Aqui teve o início dos Novos Baianos, não era a minha época, por que era muito anterior, mas a minha mãe disse que Luiz Galvão foi colega de mainha na Agronomia, eram da mesma turma. Formaram-se juntos. **Então Pepeu, o Galvão, Baby frequentavam Juazeiro demais. Então, essa época foi muito efervescente.** Juazeiro de João Gilberto é referência, sempre foi (HELENA, 45, 2015).

Mais uma vez, a ideia de cultura figura como aquela que marca a identidade de um povo, de um lugar que é intrínseco a ele, e associa o povo a um lugar, uma região, e

não, às práticas historicamente produzidas por um grupo social. Interessante observar que, apesar de reconhecer a efervescência cultural que viveu Juazeiro/BA, na época dos Novos Baianos, com suas transgressões e posicionamentos em relação à cultura, o que prevalece na fala da professora é a visão folclorista.

As falas das professoras citadas acima demonstram, claramente, a valorização das paisagens locais, das manifestações culturais apoiadas na defesa da tradição, dos costumes como um legado cultural de um *ethos* nordestino. Esse pensamento regionalista, como característica da cultura brasileira, tanto se apresenta numa percepção mais engessada, como podemos verificar nas falas de Luzia e de Ailton, quanto numa visão de transformação, como mencionado por Lucinda e Anita:

**Cultura eu vejo mais como costumes. Os costumes de um determinado grupo, de uma determinada região** que será desenvolvido pra ser mostrado pros outros apreciarem. Não só pros outros, eu também posso vivenciar minha cultura, os meus costumes, as tradições (LUZIA, 45, 2016).

**Cultura é mais amplo. Têm a ver com a vida, com nossos costumes, nossas raízes.** Como a gente come, se veste. Nossa religião, nossas tradições... (AILTON, 38, 2016)

É bom destacar que essa valorização das raízes populares foi intensificada com a adoção da visão “antropológica” de cultura desencadeada nos anos de 1980, sob o comando de Aloísio Magalhães no Conselho Federal de Cultura. Sua ideia era de dar continuidade ao projeto andradino e adequá-lo à luz das conjunturas políticas da época. Essa visão “antropológica” que propôs, embora alargasse a ideia de cultura, cedeu lugar a uma acepção mais genérica defendida pela UNESCO desde os anos 1970.

Na prática, segundo Cabrese (2007) a questão patrimonial, incorporando as raízes populares como fonte de conhecimento, foi a vertente privilegiada e às artes caberiam um papel instrumental, vistas apenas como recurso a ser utilizado para facilitar a alfabetização, a consciência comunitária e a recuperação das maneiras tradicionais de expressão do “fazer brasileiro”.

Esse “fazer brasileiro” permeia a ideia de um Ser popular autêntico, inerente a uma brasilidade típica incrustada no interior, numa essência localizada, situada em um espaço, como verificamos nas falas dos professores Ailton, Helena, Francis, Lucinda, Laurinha, Anna, Mara, Mary, Anita, Vanda, Luzia e Elizabeth.

Sobre o aspecto do “fazer brasileiro” Cabrese (2007) chama atenção para a diferença, entre os dois projetos. Mário de Andrade, segundo a autora, não só considerava a arte com elemento fundamental para o desenvolvimento do ser humano, como buscou romper com a estreiteza das dicotomias entre erudito/ popular, e nacional/ estrangeiro, enquanto que, a Secretaria de Cultura do MEC, sob o comando de Aloisio Magalhães, via a área acadêmica e as artes como distantes do legítimo saber do povo, visto como a única saída para os grandes impasses nacionais.

Tal atitude, ainda segundo a autora, favoreceu a um empobrecimento da dinâmica cultural, uma vez que, a ênfase dada a uma visão antropológica, interpretada à luz do discurso folclorista veio acompanhada de uma desconfiança diante da produção artística, ou diante do que se imputa a ela como “produto de elite”, ou como vertente que se afasta dos traços nacionais que a memória privilegia, negando ao povo sob a justificativa de salvaguardar seus saberes, outros conhecimentos considerados eruditos.

Essa dicotomia entre a arte popular entendida como pertencente a uma identidade aceita, reconhecida e a arte erudita como algo mais elaborado, de difícil acesso foi evidenciada nas falas dos professores no capítulo VI.

Nosso entendimento aponta que o fato de os professores desconfiarem de que a arte erudita, por ser mais sofisticada, não pertence ao seu universo de conhecimento revela a dinâmica cultural à qual Cabrese (2007) se refere. Ao exaltar a cultura popular como a que guarda a essência de nossa brasilidade, “impediu” que outros conhecimentos - considerados eruditos - fossem vistos como aqueles pertencentes a um acervo cultural que todos têm o direito de conhecer, mas foi interpretada, exclusivamente, como sendo atributo acessível só às elites.

Em relação à dinâmica cultural, na incorporação dos saberes já consolidados, outro elemento destacado nas entrevistas foi o entendimento de cultura como um diálogo entre o tradicional e o novo.

### 7.1.2 Cultura como diálogo entre o tradicional e o novo

As professoras Celina e Camile apontam que o que chama à atenção na cultura de Petrolina/PE e de Juazeiro/BA é o diálogo entre o tradicional e o novo. Para Camile, esse diálogo é o modo contemporâneo de produzir arte que ela percebe nos artistas locais. Já Catarina refere que, apesar de as pessoas acharem que cultura é tradição, é preciso considerar outros aspectos:

O que me chama atenção. Eu acho que do que eu gosto de Coelhão. Acho que é um **diálogo entre o que temos de tradicional e o novo**. Porque tem isso, no de Coelhão ele pegou as carrancas com figuras geométricas, na Carine pegou as carrancas e colocou, o feminino. No Sesc, eles pegam essa temática do rio e do popular, do samba de veio, do brincante e leva pra dança contemporânea. Acho que eu gosto dessa **coisa entre o passado e o presente**. Isso me atrai (CAMILE 45, 2015).

Bom, eu entendo a cultura a partir das leituras que fiz como as **produções dos seres humanos, os fazeres, os saberes, por exemplo, o seu modo de fazer as coisas, a religião, a roupas, a comida**. Aqui em Petrolina, as pessoas veem muito aquela dança da ilha do Massangano, o samba do Veio. Na ideia deles, cultura é tradição. Embora, não seja só tradição eu vejo **como manifestações dos seres humanos na religião, na arte e em outros aspectos, que são incorporados seja tradição ou não**. (CATARINA, 27, 2016)

O diálogo entre tradição e o novo é entendido, na visão das professoras, como algo positivo. Para Camile, antes, o que tinha valor era o estrangeiro, atual e novíssimo e, agora, há um retorno ao velho, como uma tendência de valorizar expressões artísticas que antes eram marginalizadas, e isso se deve ao modo de fazer arte contemporânea.

Eu acho que eu posso tá equivocada. Eu acho que é uma coisa mais recente não sei, talvez. Porque teve uma... porque teve aquela coisa da descoberta da cultura brasileira né, de 22, mas passou por um período que o que interessava era **o novo**, o estrangeiro, pelo menos na minha vida. O que eu vi, o que interessava muito era o que era **estrangeiro** e o que era considerado novo. Percebo agora nas pessoas que conheço como artista, essa **volta ao velho**, o que era novo era mais interessante, **atual e novíssimo**. Eu percebo essa tendência, de gostar de vinil, de outras coisas, de tipo uma cantora pop cantando Diana. É uma coisa mais, bem filosofia de botequim. A gente deu uma volta e não viu muita coisa nova. Precisou voltar um pouco pra dá uma base pras coisas, sabe? Eu acho que é isso! (CAMILE 45, 2015).

Na fala de Camile, destacamos duas ideias. A primeira diz respeito à observação feita pela professora sobre a produção dos artistas locais que, segundo ela, realizam um diálogo entre o tradicional e o novo. A segunda trata da concepção de arte contemporânea como a que faz um retorno a elementos tradicionais, mas com outra leitura. Catarina afirma que as pessoas tendem a associar a cultura à tradição que, para ela, não é só isso, visto que seu entendimento se ampliou devido às leituras que fez, provavelmente, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Podemos constatar que a ampliação do modo de ver a cultura está associada a dois fatores: a Camile se deve a imersão da professora nas atividades do Sesc-Petrolina, como já descrito anteriormente, e a Catarina, suas leituras no curso de graduação. O mesmo acontece com Josinaldo, Cora e Artemísia que, devido à formação especializada, conseguem reconhecer que, nas produções locais, há uma representação muito restrita ao lugar, e isso também reverbera no modo como eles enxergam suas criações artísticas, porém, tentam vislumbrar outros registros.

As produções da minha cidade tem um artista. Tem um não, tem vários, dois, eu escuto falar muito. [...] O tempo todo, ele no início, **pintava muito aquele cenário da seca**, a chuva caindo na cidade e ele lá, pintando o pote quebrado como se fosse um socorro onde aquela agua onde ia passando ficava verde. Tem outro que, também pinta essa realidade, mas ele gosta de **pintar mesmo é Canudos, que fica próximo**. Gildemar Pena. Daqui que eu conheço é Gregório e Coelhão até por causa da universidade. Aqui eles ficam muito na questão do rio Francisco. Essa agua que tá muito presente aqui, não tá lá de forma alguma, nos trabalhos de Uauá. **Você vê muito aqui mostrando o lugar, existe essa representação do local. Essa necessidade de falar do lugar**. Eu vejo isso nas minhas fotos, as de lá a presença do sol é muito forte já aqui a luz tá mais amena e a abundancia da agua. (JOSINALDO, 26, 2016).

Olha, **a gente vê muito por aqui essa referência à região, ao rio São Francisco e, isso, acaba limitando a nossa visão**. Como gosto de artistas que trabalham com outras temáticas não fico com o olhar no aspecto regional, pelo contrario, procuro outras ideias de arte (ARTEMÍSIA, 36, 2015).

Acho bastante rica a produção local, temos uma série bastante de artistas falecidos e ainda vivos que **variam em técnica, material e poéticas, mas ainda temos a dificuldade de fazer uma leitura que saia do registro regional** (CORA, 29, 2015).

Os professores apresentam, em seus depoimentos, certos incômodos com a produção local que trata, exclusivamente, da questão regional. Tal interpretação ocorre em razão das leituras e das discussões acerca da cultura brasileira no Curso de Artes Visuais. Contudo, ao longo da entrevista, percebemos que eles ficam oscilando entre reconhecer o valor da arte popular e as artes legitimadas e tentar superá-las. Acreditamos que, além da formação especializada desses professores, de sua vivência cultural em experiências como mediação na galeria Ana das Carrancas, a participação em oficinas com artistas, as monitorias e a criação de eventos culturais ampliam a concepção de cultura que escapa do cânone regionalista.

Acrescentamos, também, a atuação do Sesc-Petrolina, onde predominam exposições de artistas e espetáculos que visam superar a dicotomia cultura popular/cultura erudita, como se fossem polos excludentes e representassem, em si mesmas, opções contraditórias. Porém, essa é uma particularidade dos artistas e do público que frequentam o Sesc-Petrolina, que não é compartilhada pelos demais artistas que ainda remetem sua produção a elementos tipicamente regionais. Por esse mesmo motivo, o Sesc-Petrolina acaba exercendo um papel de intermediário cultural para o público que o visita, assim como o Museu do Sertão, entretanto se diferencia por ser o único espaço de arte contemporânea nas duas cidades e que exerce a função de divulgar e de consagrar outros referenciais que não sejam, exclusivamente, regionalistas, como é o caso do Museu do Sertão.

Nesse aspecto, a ideia de arte contemporânea passa, impreterivelmente, pela chancela da instituição, que busca apoio nos discursos acadêmicos para legitimar suas ações e promove uma reelaboração cultural a partir do fluxo de artistas de outras localidades que frequentam o lugar, por meio dos projetos financiados pelo Sesc nacional.

Diante desse contexto de disputa político-ideológica em relação ao que deve ser entendido como cultura brasileira, em particular, situado em Juazeiro/BA e Petrolina/PE, passamos a verificar como a escola, sobretudo, os professores se comportam em relação a esse embate, uma vez que, quando há apresentação cultural na escola, muitos deles não ficam para apreciar, como se queixa Amadeo.

### 7.1.3. E os professores, como veem a cultura na escola?

Quando questionado sobre como os colegas da escola veem a cultura, Amadeo explana que há uma fratura entre a cultura e a concepção que a escola faz dela. Na visão dele, a escola concebe a cultura atrelada aos eventos ligados ao calendário escolar e é uma forma artificial de trabalhá-la.

Eu acho que essa cultura. **É uma forma que eles tem, uma maneira de lidar com isso é que eles vem isso muito como os eventos da escola.** Então, por exemplo, a gente quer ajeitar o Dia da Consciência negra que eu considero um dos marcos mais importante da nossa historia. Aí, a gente vai tratar junto com o festival pra trabalhar na semana da Consciência negra. Aí, primeiro começa, pra eu trabalhar eu não posso fugir dessa coisa da luta, essa coisa da religião. Quer dá importância ao negro dentro da escola, porque na verdade, eu acho que é artificial também. Porque as pessoas não valorizam de verdade, nem entendem isso como, por exemplo, o Dia de Tiradentes. Por isso, são questões de você entrar em outras feridas que a escola não entra, ou faz de modo muito superficial [...] Eu não posso fazer uma dança que não valoriza a religião afrodescendente entendeu? Que os orixás estão presentes porque tá parecendo que eu tô pregando a macumba, o candomblé dentro da escola. Eu acho, se você faz essa dança dentro dessa temática, você coloca capoeira também abrangem né? Assim, eu quero ver, por exemplo, a valorização e defesa disso. Aquela coisa de luta, mas você vê muito artificial, muito raso. (AMADEO, 31, 2015)

Essa noção de cultura apontada pelo professor está presente na escola e não considera a diversidade cultural presente nela: "O sistema escolar se pensa a si mesmo como inerentemente igualitário e universalista, porém uma igualdade e universalidade concebidas em abstrato, não concebidas no diálogo com a diversidade, mas para silenciá-la" (ARROYO, 2010, p.116).

A ideia de que existe uma cultura universal que ignora as demais resulta na classificação das culturas como alta e baixa cultura, cultura de elite e cultura popular, sujeitos com cultura e sujeitos sem cultura. Essas formas de ver a cultura essencializam, subalternizam e inferiorizam, quando não estereotipam sujeitos pertencentes a culturas diferentes. Veiga Neto (2003, p.7) explica que a alta cultura passou a funcionar como um modelo, como a cultura daqueles homens cultivados que "já tinham chegado lá", ao contrário da "baixa cultura" - a cultura dos menos cultivados e que, por isso, "ainda não

tinham chegado lá".

Quando a escola ignora as disputas discursivas em relação à cultura, como afirma Amadeo, ela colabora para manter um arbitrário cultural, que apregoa que a arte é um dom, um talento e que os estudantes de escolas públicas, a maioria deles oriundos da classe popular, não estão aptos a entrar nesse universo, pois seria algo muito distante de sua compreensão e realidade.

Agindo dessa forma, a escola, segundo Bourdieu (1992), cumpre a função de produtora e reprodutora das desigualdades sociais, por meio das desigualdades culturais, pois, ao divulgar o arbitrário cultural, conjunto de obras e práticas legitimadas, de que arte é um dom, legitima a dominação simbólica sobre a classe popular que internaliza a condição de inferioridade em relação à alta cultura, dissimulando que essa apropriação é fruto de um processo desigual.

Esse sentimento de inferioridade esteve muito presente nos depoimentos dos professores nos capítulos IV, V e VI, quando se viram defrontadas com um conhecimento de que não dispunham - falar sobre arte. Como se, ao demonstrar que não sabiam, estavam desnudando sua origem popular e, conseqüentemente, a razão pela qual não entendiam arte, interpretada como algo das e para as elites.

Outro elemento apontado por Amadeo se refere à cultura escolar, tema muito investigado, que surgiu nos anos 1980, a partir do reconhecimento da existência de uma cultura própria da escola, uma cultura adquirida na escola que tem nela, não somente seu modo de difusão, mas também sua origem.

Segundo Forquin (1993) a "cultura escolar" é um conjunto de saberes que, uma vez organizados, didatizados, compõem a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos. E nessa ideia está pressuposta uma seleção prévia de elementos da cultura humana, científica ou popular, erudita ou de massas. Seriam esses elementos estruturais determinantes nos processos pedagógicos, organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola, responsáveis pela instituição daquilo que Forquin (1993) chama de "*mundo social*" da escola. Quer dizer, o conjunto de "características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos" (FORQUIN, 1993, p.167).

A cultura escolar, para ele, evidencia que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo e talvez, principalmente, um lugar de “inculcação de comportamentos e de *habitus*” (JÚLIA, 2001, p.14). A lógica de inculcação, que tem lugar na escola, encontra resistência, lembra o autor, na cultura dos estudantes e da localidade ao redor da instituição, embora o que prevaleça seja a violência simbólica, a imposição arbitrária de uma cultura como sendo a legítima (BOURDIEU, 1999; 2001).

Para Bourdieu e Passeron (1992), por exemplo, encontramos a afirmação de que o papel da escola é a produção e reprodução das condições institucionais para a reprodução cultural e para a reprodução social. Em outras palavras, a escola tem desenvolvido um padrão cultural não apenas de repetição de comportamentos, mas também de desenvolvimento mesmo de raciocínios para a solução dos diferentes problemas, a partir da formação de *habitus*.

Como “força formadora de hábitos”, a escola provê aos que têm estado submetidos direta ou indiretamente à sua influência, não tanto de esquemas de pensamento particulares ou particularizados, senão dessa disposição geral, geradora de esquemas particulares suscetíveis de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e de ação, que se pode chamar de *habitus* culto (BOURDIEU, 1992, p.25).

Parece que a escola conforma os indivíduos dotando-os “de um sistema de esquemas inconscientes que constituem sua cultura” (BOURDIEU, 1992, p.26), isto é, uma cultura fundada em uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca se constituir em princípios explícitos. O princípio básico dessa procura no locus escolar está na percepção de que as interações sociais não estão somente na forma como se apresentam à observação, mas no efeito do *habitus*, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações ao longo da vida.

Na fala do professor Amadeo, fica evidenciado que a escola estabelece uma prática cultural diferente daquela que ele, como artista-bailarino, entende e reconhece. Ele afirma que a educação escolar, em relação ao campo cultural, estará em defasagem, pois atua como instância de reconhecimento e consagração, sem oportunizar o mínimo de conhecimento.

O agravante, segundo Amadeo, é que os próprios professores não reconhecem o

valor artístico e cultural dos espetáculos de dança que ele promove na escola e isso, o deixa frustrado. Ele refere que as professoras gostam de dizer que valorizam a cultura, mas isso não se transforma em prática. Considerando nossa hipótese, para que haja essa prática, é necessária uma disposição estética para os professores possam reconhecer o sentido e o valor daquela apresentação segundo seus códigos estéticos. Contudo, conforme apontado por Amadeo, mesmo estando ali na escola, perto dos professores e dos demais funcionários, se não têm essa disposição, a apreciação da apresentação de dança não se constitui em uma prática social.

**Eu acho que as pessoas gostam de dizer que valorizam a cultura. Acho que elas se sentem bem, porque acham interessante, que é importante. Um juízo de valor pra elas se valorizassem.** Por exemplo, quando eu levei um espetáculo de dança completo que trabalha todas as ...Quando eu levo um espetáculo, eu fico chamando as pessoas pra irem. Vou nas salas, eu falo pra pessoa que vai ter espetáculo, tal hora, que é lindo, é maravilhoso. Aí, você vai, os professores dizem: eu dou aula só a tarde eu não dou a noite. Eu adoraria, vai ser lindo, vai ser lindo. Adoraria, mas eu não vou poder. Aí, você acaba vendo que só você tá na escola com um espetáculo completo, trilha sonora, iluminação, linóleo, figurino, cenografia, tudo, os bailarinos profissionais. Aí, você vê que você é o único professor, que tá na escola.[...] E aí, depois você coloca as fotos pra verem como foi o evento. Aí, as pessoas dizem: Aí, como foi lindo o evento! Como foi lindo. Parecia que estava em outro lugar. Parecia que a gente tava em Recife, Salvador que a gente não estava aqui. Como assim? Se o espetáculo tava ali na escola e você não tava ali pra ver, entendeu? Aí, por isso, que eu acho, que é pra mostrar que eles estão errados que a forma de lidar com a cultura é de outra forma. Não é assim. **Não é no discurso não, é na prática [...]** É formação, tudo isso é formação, ne? (AMADEO, 31, 2015)

Amadeo reconhece que as atitudes dos professores em relação ao seu trabalho reflete uma questão cultural de que o acesso à arte sempre foi pensado como algo da elite. Entretanto, sente-se um privilegiado por ter o conhecimento artístico em dança e justifica que buscou, teve sorte de ter acesso a ele. Tal justificativa esconde a visão do mérito e não percebe que, em sua trajetória social, esse conhecimento foi adquirido e se formou um *habitus* em que ele pode desenvolver uma capacidade de se envolver com a criação em dança.

[...] **isso é cultural. A gente sabe que é cultural. A gente sabe porque**

**arte, se a gente for ver a historia da Arte, ela foi é, ficou ali, a sociedade, a massa não tinha acesso a arte.** E a arte sempre foi pensada como algo da elite ne? [...] Somos privilegiados de ter esse conhecimento, de ter buscado, de ter sorte. Sei lá, de está nesse meio e ter esse outro pensamento sobre a vida. Acho que arte não só reflete na minha vida. Eu não a utilizo apenas pra dar um fim a minha arte, não? Também a utilizo pra minha formação pessoal, profissional pra outros sentidos. Então, a minha forma de ver a vida, o meu ser humano é por conta da arte. É ela, é outra coisa, por isso, **eu vejo a arte realmente, como transformadora** (risos). (AMADEO, 31, 2015)

De um modo geral, a forma como a cultura é concebida pelos professores investigados é marcada por um cânone regionalista, que se deve, em boa medida, à política cultural brasileira, que enfatizou a tradição sob a justificativa de defender uma memória nacional, elencando a proteção de um povo genuíno, autêntico, sem as interferências externas entendidas como eruditas, arte das elites. Tal entendimento agravou, ainda mais, a lacuna das desigualdades sociais em nosso país, por meio de uma grande desigualdade cultural. Assim, a fala de Amadeo deixa claro que a escola cumpre o papel de produtora e reprodutora dessas desigualdades quando artificializa a relação com a cultura.

## 7.2 CONSUMO CULTURAL: O USO DO TEMPO LIVRE E PRÁTICAS LEGITIMADAS

Considerando as concepções de cultura apresentadas na seção anterior, passamos a analisar, agora, o modo como os professores utilizavam seu tempo livre e as tomadas de posição em relação às práticas de consumo cultural. Para nós, essa informação é importante por manifestar parte do capital cultural que fora incorporado, ao longo de suas trajetórias formativas, pois pressupõe assimilação, inculcação e investimento pessoal e, na maioria dos casos, financeiro por parte do agente social e de sua família. Fala-se em “cultivar-se [...] uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa” (BOURDIEU, 2007a, p.74-75). Dessa maneira, algumas práticas se tornam incorporadas, mas outras, não.

A nosso ver, com esses dados, podemos inferir que as participantes deste estudo, em diferentes momentos de sua trajetória formativa, aproximaram-se de espaços culturais

disponíveis no contexto social ao qual pertenciam (BOURDIEU, 2007a) e em que predominou uma visão regionalista de cultura, como vimos no capítulo III.

Essa herança cultural de valorizar a arte popular em detrimento da arte erudita, em particular, no caso nordestino, parece permear também as escolhas e as práticas de consumo cultural dos professores, uma vez que há uma baixa frequência aos espaços de arte legitimada que revela a posição desses agentes no campo cultural.

### 7.2.1 O uso do tempo livre

Ao serem perguntadas sobre o que faziam em seu tempo livre, algumas professoras estranharam e demonstraram dificuldade de saber o que seria “tempo livre”. Algumas delas argumentaram que, em razão da atividade profissional - a docência - não teriam esse tempo livre, pois a profissão ocuparia todo o seu tempo, planejando e/ou corrigindo provas. De qualquer modo, entender o sentido de tempo livre e sua ausência, devido à atividade profissional, suscita-nos algumas interpretações.

Primeiro, o trabalho é o elemento mediador e estruturante da vida das pessoas, na sociedade capitalista, uma vez que é por meio dele que o indivíduo garante sua sobrevivência e organiza o seu tempo entre o trabalho e o não trabalho, atividades consideradas, na maioria das vezes, como secundárias, sobretudo para aqueles oriundos das classes populares e, por isso, caracterizaria um estilo de vida, um ‘*habitus* de classe’ (BOURDIEU, 2007a),

Nesse aspecto, as classes trabalhadoras, em particular, as populares, segundo a lógica *bourdieusiana*, exercem um estilo de vida em que a realização das necessidades básicas do mundo é urgente, enquanto as classes mais altas, que têm melhores condições de satisfazer a essas prioridades, pois detêm capital econômico, buscam necessidades que, para os menos favorecidos, pareceriam luxos irrealizáveis, como, exemplo, a apreciação artística. Assim, para Bourdieu (2007a, p.100),

o estilo de vida das classes populares deve suas características fundamentais, compreendendo aquelas que podem parecer como sendo as mais positivas, ao fato de que ele representa uma forma de adaptação à posição ocupada na estrutura social. [O que encerra uma forma de reconhecimento dos valores dominantes] O que separa as classes populares das outras classes é menos [...] a intenção objetiva de seu

estilo [que] os meios econômicos e culturais que elas podem colocar em ação para realizá-la.

Nesse sentido, o trabalho acaba sendo o sentido da existência das classes trabalhadoras, o que não seria diferente para as professoras, uma vez que, quase sempre, o trabalho docente, especialmente na educação brasileira, é realizado por agentes provenientes de classes populares (PENNA, 2007; SILVA e HASENBALG, 2002), e a atividade cultural não seria uma prática incorporada, tanto em seu valor econômico quanto no simbólico.

Podemos observar nas falas abaixo, o que acabamos de explicar:

(pausa)... eu **tô pensando aqui o que seria o tempo livre** (risos). O que seria o tempo livre, ne? [...] Às vezes não sei... o que eu faço no meu tempo livre? Por que meu tempo livre tá tão escasso no momento (rs) (ARTEMÍSIA 36, 2015).

O tempo livre é o que? Você tá falando do fim de semana? Geralmente, **no tempo livre eu vou descansar**, pra ser sincera. Porque a gente sabe, que quem é professor até dia de domingo, muitas vezes, eu tô preparando aula (GIVANILDA 50, 2015).

Aí, **nessa parte de lazer mesmo, de atividade cultural é vez por outra**. Assim, não tenho. Assim, **não é uma coisa constante porque o trabalho me consome muito** (MARY, 44, 2015).

**Ah, minha filha! Tenho tempo pra isso não. Tenho muito trabalho.** Às vezes no domingo, eu saio com minha família pra comer uma pizza. (MARA, 48, 2016).

Você tá falando de que? [...] Ah, geralmente, **eu tô preparando aula ou vou com meu filho a pracinha pra ele brincar**, andar de bicicleta. (JÚLIA, 37, 2016).

Passado o momento de estranhamento e a partir da compreensão do que estamos nos referindo por tempo livre, as atividades mencionadas pelos professores foram agrupadas em âmbito doméstico e âmbito público.

A organização das atividades realizadas no tempo livre entre âmbito doméstico e público tomou por referência o trabalho de Botelho e Fiore (2005) sobre o uso do tempo livre e das práticas culturais na região metropolitana da cidade de São Paulo.

Segundo os autores, as práticas domiciliares de consumo cultural são um fenômeno massivo em escala internacional, que vem sendo chamado pela leitura

especializada de “cultura de apartamento” ou “cultura em domicílio”. Uma das razões para a generalização desse tipo de prática é a disseminação e o barateamento dos equipamentos eletrônicos, o que permite uma diversidade maior de práticas de cultura e lazer (BOTELHO e FIORE, 2005, p.6).

Percebemos que, das atividades cotidianas praticadas pelas professoras Mara, Vanda, Anna, Anita, Givanilda, Júlia, Mary, Vanice, Luzia e Rosana, a maioria descrita, acontece, exclusivamente, no âmbito doméstico. Para os demais, há uma mescla entre atividades domésticas e públicas. Para aqueles que têm formação especializada em Arte, a maioria das atividades citadas se concentra nos eventos culturais oferecidos nas cidades, sejam em locais públicos ou não.

Em relação às atividades realizadas no âmbito doméstico, predominaram assistir televisão, depois descansar com a família, ler livros, geralmente, romances, e prática de alguma atividade artística.

O uso da internet apareceu mais como um instrumento de consulta para a atividade profissional, e não, como de uso frequente, para o entretenimento. Isso confirma os dados da pesquisa realizada pela UNESCO (2004)<sup>40</sup>. Para os professores, esse uso facilita o acesso à informação e, por essa razão, eles a consideram uma importante ferramenta que os ajuda a preparar suas aulas e a estudar assuntos que serão tratados em sala, mas sem ultrapassar essa condição. Esse dado talvez possa estar relacionado à questão geracional, em virtude de que a maioria dos professores entrevistados se encontra acima dos 35 anos. Por isso, essa prática ainda não está tão incorporada, como acontece com as gerações mais jovens.

Em relação à televisão, as que declararam assistir mencionaram que os programas a que assistem mais regularmente são o telejornal, os programas religiosos, os debates de temas variados e filmes, como verificado pela Unesco (2004). Não foram mencionados programas de auditório, humorísticos nem policiais. Esses dados nos permitem dizer que o lazer doméstico é bastante usual, o que estabelece uma relação direta entre os recursos econômicos dessas professoras e o pouco tempo livre, como já demonstrado, uma vez que a maioria informou que não dispunha de tempo pra assistir televisão.

---

40 Esta pesquisa apresentou que, nos primeiros anos do século passado, 58,4% dos professores entrevistados não navegavam na internet, e 53,9% nem se divertiam com seus computadores.

Eu gosto muito, que é um costume desde criança. **É assistir televisão.** Enquanto todo mundo tá na internet, eu ainda estou na televisão. Então, eu assisto muito, **programa de debates**, gosto muito. Passo muito tempo fazendo isso. Gosto muito de **assistir filmes, na TV aberta, mas também assisto é em canais fechado** também. Baixo filmes para assistir da internet. Faço muito isso. Deixa ver, coisas que faço... Programas de debates é o que eu mais faço, de assuntos variados, tem programas que assisto regularmente, mais gerais. Não tem nenhum específico (pausa) (ARTEMÍSIA, 36, 2015).

Assistir um filme em casa mesmo (GIVANILDA, 50, 2015).

Assisto aos programas da Canção Nova, a missa do padre Manzotti (VANDA, 52, 2016).

Eu assistia muito mais. **Assistia jornal** por causa do meu pai, mas aquela coisa de ficar preso ao que tá acontecendo no mundo. Aí depois, com **acesso à internet eu fui me livrando da presença do jornal.** Porque o que o jornal dizia eu via como verdade e na internet você tem outras fontes. (JOSINALDO, 26, 2016).

**Não vejo TV muito porque lá em casa não tem antena.** Só pega a TV Brasil que eu considero uma programação melhor. Eu gosto muito de um programa que, às vezes, **é transmitido pela TV Brasil que é o “Café filosófico” e também aquele programa “Metrópoles” que é uma revista cultural.** Fora um programa chamado **“Sem censura” e um chamado “Pé na rua”.** Só que ultimamente, eu não tô assistindo, trabalho durante o dia. Aí, chego muito cansado à noite, eu não tenho tempo. De **filmes, eu gosto além dos de ficção científica, eu gosto também de fatos reais, como documentário. Eu gosto também de alguns filmes pedagógicos,** por exemplo, aqueles que o professor chega numa realidade e consegue transformar alguma coisa, como os **“Escritores da Liberdade” ou “Pro dia nascer feliz!”** (JOAN, 28, 2016).

**Eu não gosto de sair muito não.** (risos) [...] Quando eu saio eu vou pro parque Josefa Coelho, mas está em reforma. **Andar de patins com meus amigos Diego e Laíse.** Quando **tem exposição no Sesc eu vou, sem ser na abertura porque não gosto de muita gente.** (CATARINA, 27, 2016).

Sobre o uso da televisão ou outros equipamentos tecnológicos como predominantes na atividade cultural do brasileiro, em particular, dos professores, Botelho (2004, pp.43-44) assevera: “O papel que as redes de telecomunicações cumprem com relação ao preenchimento do tempo livre da população é absolutamente expressivo”. É “impossível se tratar da questão dos consumos culturais sem considerar os esquemas de

substituição [...] Nesse caso, a televisão é o principal meio encontrado para se compensar a falta de equipamentos culturais descentralizados”.

Quanto à leitura, cinco professores disseram que gostam de ler: Artemísia, Helena, Amadeo, Joan e Camile, que o fazem frequentemente. Quando questionados sobre o gênero literário que elegem em suas horas livres, os mais citados, em ordem decrescente, foram: literatura, especialmente romance, livros didáticos e pedagógicos da área em que atuam e, às vezes, teóricos. Vale ressaltar que esses resultados mostraram-se diferentes dos apontados pela Unesco (2004), em que a maioria dos professores costuma ler, em seu tempo vago, revistas especializadas em educação.

Assim, **nos meus momentos de lazer eu costumo ainda fazer é a leitura** (risos). Eu gasto muito tempo lendo, eu leio bastante. É... Literatura no geral. Eu **gosto muito de romance**, assim eu leio muito romance. Ah, eu tô lendo **essas coisas novas, livros de adolescentes que meus alunos me indicam**. Aí eu leio. Gosto bastante dessa leitura (ARTEMÍSIA, 36, 2015).

Eu gosto de ler. **Eu troco tudo por uma boa leitura**. Eu não ando sem um livro. Aonde quer que eu vá, ele me acompanha. Agora eu tô lendo *Esse Nosso Português* de João Ubaldo Ribeiro. Então, um livro pra mim é essencial. Na minha formação não posso deixar de estar com eles. Eu tenho meus livros de prazer ne? E meus livros de trabalho. Aqueles que eu preciso estar constantemente acompanhando e os dos de prazer tenho uma meta. Todo ano eu faço uma relação, “vou cumprir esses aqui, pois são os que me elevam a alma” me fazem bem. (HELENA, 45, 2015).

**Essas leituras são quase sempre votadas pra minha formação de artista e de professor**. Então, sempre muita coisa, por exemplo, que eu estudo? Eu comprei um livro que é que tô precisando dele pra meu espetáculo, pra minha pesquisa pessoal como bailarino. Às vezes leio livros de histórias de artistas que eu posso levar pra sala de aula com meus alunos. Mas, às vezes, nem sempre eu vou só estudar ne? (risos) Porque eu não sou uma pessoa acadêmica 24 horas. **Tem vezes que eu não quero ver nada acadêmico. Eu quero ver uma revista de celebridades, um horoscopo**. Aí vou ler, às vezes, também leio **revistas de fofocas** (risos) e **artigos que vejo no facebook** (AMADEO, 31, 2015).

Como também escrevo, **leio muita literatura brasileira, Cecilia Meireles, Clarice Lispector. Manuel de Barros**. (CAMILE, 44, 2015).

Gosto muito de **Literatura Brasileira e traduções**. Bom, eu já li “Os miseráveis”, “A menina que roubava livros”. Gosto também de **ler HQ. Já fui a eventos de ANIME**. Agora eu tô no início do ano letivo, aí, eu

tô no planejamento das aulas. Não dá pra ler com tanta frequência. (JOAN, 28, 2016).

**Não tenho muita paciência pra ler não.** Dizem, que pra ensinar Português deve gostar de ler e escrever, mas eu não, tá entendendo? Eu gosto de ler um livro atrativo, entendeu? Se for muito bom até fico se não vou procurando outras fontes. [...] Gosto de livros de autoajuda. **Não gosto de livros, tipo assim, que passam no cinema. Não curto muito não.** Não tenho muita paciência não. Eu gosto mais de assistir, tá entendendo do que ler. (ANNA, 46, 2016).

Não tenho costume de ler livros de histórias não, geralmente, só os livros didáticos. (MARA, 2016)

Segundo Botelho (2004), apesar de a leitura ser um dos índices que mais cresceu nos últimos anos, dois de cada três habitantes continuam a não ter o hábito de ler, como declararam Anna e Mara. Os demais sequer mencionaram que leem. No Brasil, de quase 190 milhões de habitantes, a tiragem média de um romance é somente de três mil exemplares (BOTELHO, 2004).

Outro dado que chama à atenção diz respeito à prática de alguma atividade artística, por exemplo, teatro, dança, desenho, fotografia, gravura ou pintura. Nesse caso, os professores que realizam essas atividades, coincidentemente, são os que estão diretamente envolvidos com uma formação artística: três são atores, um é bailarino, e os demais são formados em Artes Visuais.

As demais professoras não disseram se praticam alguma atividade artística, a não ser a que gosta de bailes dançantes e de decorar festas infantis. Na pesquisa apontada por UNESCO (2004), 4,1% estudam ou cursam teatro; 6,1% pintam ou esculpem, e 08% praticam dança, o que só foi constatado pelos professores que são artistas, não sendo algo realizado pelas demais entrevistadas.

**Tem uma coisa que eu faço todos os dias, desenho** (risos). Desenho bastante, que é uma coisa que eu gosto de fazer. (ARTEMÍSIA, 36, 2015)

**De produzir... experimentar, experimentar** [...] Mas assim, eu tenho uma produção, de pintura, por exemplo. Eu adoro fazer recortes. Comecei a fazer convites de amigos que são músicos, que são bailarinos pra se fazer cenário, pra fazer figurino [...] Eu acho assim, **eu pinto pelo prazer de pintar, mas eu não pinto com o interesse de expor meu trabalho como artista** (ELIZABETH, 35, 2015).

No que diz respeito ao âmbito público, as respostas foram: caminhar, ter contato com a natureza, sobretudo, banho de rio, ir a barezinhos, ao shopping, ao cinema, a cultos religiosos, à biblioteca, a bailes dançantes, a shows de música e, por último, fazer atividades ligadas à arte. Vejamos:

**Eu gasto muito o meu tempo livre caminhando.** Caminhar pra mim é uma coisa muito boa, me faz bem. [...] É, no início, cheguei até, no ano passado, **eu ia muito no rio**. Era uma atividade que eu costumava muito de fazer. Agora, esse ano, não tá dando pra fazer. Eu gostava muito desse contato com a natureza. Então, ir pro rio, além de aplacar o calor, era atividade também que me deixava feliz. Gostava muito de fazer isso (ARTEMÍSIA, 36, 2015).

**A gente faz alguns passeios.** A gente vai pra fazenda do primo pra aprender a **andar a cavalo, faz um piquenique na orla, faz um passeio de bicicleta**. Não dá pra fazer sempre, mas agente vai nesse movimento. Acho que é isso (ELIZABETH, 35, 2015).

Dar uma voltinha no shopping (pausa) (GIVANILDA, 50, 2015).

Eu gosto muito de cinema e teatro (VANICE, 40, 2015).

Então, eu tenho uma atividade que me toma muito do tempo livre, que é **a igreja**. [...]. Tô com a família ou tô na igreja (MARY, 44, 2015).

Hoje eu **costumo ir a barzinhos, restaurantes, cinema** só. Horas livres mesmo, durante a semana eu estou com os meus diários e ainda faço outra faculdade de Administração. No final de semana, meu momento de **lazer é barzinhos, a casas de amigas, cinema** (MÁRCIA, 26, 2015).

Pra falar a verdade, eu gosto de sair pra desopilar. **Eu gosto de conversar, de visitar as amigas, viajar**. É isso. Eu faço mais isso passear (ANNA, 2016).

As atividades realizadas pelas professoras demonstram um perfil de preferências que se aproximam ora de um gosto popular ora de um gosto médio. Essa característica pode ser explicada pela trajetória das professoras cuja maioria vem de famílias de agricultores, pequenos comerciantes de hortifrutis e prestadores de serviço, como descrito no capítulo IV.

Temos, como permanência dessa origem popular, as caminhadas ao ar livre, o banho de rio e as visitas a parentes e amigos. Já ir ao cinema, à livraria e a barezinhos

demonstra a trajetória ascendente da posição social conquistada pelos agentes, que, no pensamento *bourdieusiano*, estão situados em uma fração intermediária e, nesse sentido, apresentam um *habitus* da nova classe, um estilo de vida que indicaria a incorporação do gosto médio.

O conceito de gosto é definido por Bourdieu (2007a, p.83) como “a propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras”, o que estabelece relação direta com o estilo de vida do agente social e de sua classe social. Estilo de vida, por sua vez, é assim definido por esse autor: “conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, mobília, vestimentas, linguagem ou *hexis* corporal” (BOURDIEU, 2007a, p.83).

Ao longo de nossa análise, percebemos que as professoras, cujas famílias têm nível ascendente de escolaridade intergeracional (pais), visitaram mais vezes diferentes espaços culturais. Contudo, mais adiante, analisaremos quais espaços e práticas, de fato, são incorporados por esses agentes em seus estilos de vida. Essa afirmação é elucidada ao observar que Artemísia, Elizabeth, Helena, Cora, Clemilda, Joan, Márcia, Ailton, Camile e Josenildo fizeram mais atividades e, por um número maior de vezes, frequentaram espaços culturais em que necessitam de investimento de capital cultural. Entretanto, as professoras Mary, Vanice, Rosana, Givanilda, Anna, Luzia, Júlia, Anita, Laurinha, Mara e Vanda frequentaram, com pouca ou nenhuma assiduidade, espaços de artes.

Para isso, é preciso lembrar que as práticas culturais ligadas ao consumo da arte exigem dos agentes uma disposição para desfrutar, com familiaridade, dos objetos artísticos. Essa disposição é denominada por Bourdieu (2007a) de estética e compõe o *habitus* de classe daqueles que aprenderam, conforme sua posição social, a se distanciar das necessidades urgentes e a atentar para a reflexão e a representação, como referido no capítulo II.

Dito de outro modo, a disposição estética se caracteriza como a capacidade do agente de se afastar da função dos objetos para a forma, do conteúdo para o significado. É essa capacidade que faz com que ele aprecie a arte sem procurar uma função ou finalidade, mas reconhecer nela seus atributos estéticos.

Vimos, ao longo dos capítulos IV e V, que os modos de adquirir a cultura, por meio dos quais os professores foram adquirindo seu capital cultural, não possibilitaram o alcance da capacidade de apreciar os objetos pela forma, a não ser aqueles que têm formação especializada em Arte.

Sendo assim, é importante destacar que o volume desse capital reverbera nas práticas de consumo dos professores, porquanto podemos verificar, por meio de suas práticas, se a apreciação de arte se tornou algo incorporado.

### **7.2.2 Consumo cultural: atividades artísticas legitimadas**

Falar de público de arte no Brasil é um contexto que nos impõe considerar alguns elementos que são apontados em pesquisas realizadas pelo Instituto de Pesquisas Econômicas/IPEA, como a intitulada “Obstáculos para acesso à cultura no Brasil”, em fins de 2010, a qual indica que há um público que se diz interessado, mas se diz excluído em relação à distância e ao preço. Um dos fatores dessa distância está no fato de uma porcentagem bastante alta afirmar que não tem tempo ou não se identifica com a programação oferecida pelos equipamentos culturais, especialmente, porque não conseguem entender os códigos, ou seja, aquela dificuldade apresentada pelos professores nos capítulos anteriores e que, segundo nosso estudo, dirige-se à posse de um capital cultural em que se manifeste a disposição estética.

De acordo com essa pesquisa, cerca de 70% da população nunca foi a museus ou a centros culturais, e pouco mais da metade nunca foi a cinemas. A maioria (78%) tem como atividade cultural assistir televisão ou DVD todos os dias, como expressaram as professoras neste estudo. Embora 58,8% ouçam música diariamente, 51,5% nunca foram ou vão a shows de música (BOTELHO, 2004), a não ser os que são realizados em espaços públicos.

O capital cultural dos professores da Educação Básica não é muito diferente da situação do brasileiro em geral. Segundo Araujo e Araujo (2007), “no Brasil, os cidadãos envolvidos no processo educacional formal não tem acesso à produção artística; o país vive uma fratura esquizofrênica- de um lado, uma educação sem arte, de outro, uma arte sem público”. Essas desproporções são atestadas também em outros tipos de levantamento, como o da pesquisa realizada pela Unesco (2004, p.91).

Essa situação se agrava quando constatamos a reverberação desse perfil também nos professores que lecionam Arte, responsáveis por ampliar o repertório cultural dos estudantes e contribuir para formar públicos de arte. Quando perguntamos aos professores sobre o costume de frequentar atividades artísticas, a maioria demonstrou um desconforto em afirmar que não participavam, efetivamente, dessas atividades devido à falta de tempo.

Não (pausa... silêncio e balançou negativamente a cabeça). (GIVANILDA 50, 2015).

Então, **eu não tenho uma atividade do tempo livre relacionado à arte**. Eu já participei, acho que deveria fazer mais vezes, mas acho que a gente acaba se limitando, pelo fato de trabalhar muito. E por estar com a família colocando as coisas em ordem [...] E aí, **nessa parte de lazer mesmo de atividade cultural é vez por outra**. Assim, não tenho, assim uma coisa constante (MARY, 44, 2015).

Eu não costumo ir não, tô sempre ocupada. (ANITA, 2016).

Lá em casa a gente é muito família. Então, **num tem esse costume**. Às vezes, quando tem feriado, normalmente, a gente vai pra roça lá perto do meu pai. Exposições? Já fui... ah aquelas exposições. Eles sempre fazem aquelas coisas lá de exposições. No João Gilberto, eu fui mais a teatro. Aqui no Sesc eu não me lembro não. **Lá no João Gilberto vi varias peças teatrais que eles fazem muito de comédia**. Ultimamente, não tô indo então, eu não me lembro. (LUZIA, 45, 2016).

**Não, não gosto**. Assim, quando eu viajo e alguém convida pra ir ao museu, aí eu visito, mas não é comum. (ANNA, 44, 2016)

Os depoimentos dos professores coadunam-se com algumas pesquisas realizadas sobre os públicos de arte que, segundo Botelho (2004), explicam que uma das razões da falta de público é a de que o custo final do produto cultural está além das necessidades da maior parte dos professores que ganham baixos salários. Os produtores de arte, por sua vez, alegam que, apesar das leis de estímulo à cultura baseadas em renúncia fiscal, um público consumidor tão diminuto não possibilita a redução do preço final do produto ou ingresso. Por outro lado, o Estado brasileiro, responsável por custear a educação e patrocinar as artes, não consegue vincular o seu investimento em ambas as atividades, e ele mesmo promove a separação entre o público e a produção artística.

Outro fator preponderante diz respeito às barreiras simbólicas que impedem que alguns segmentos da população consumam determinados bens culturais. Bourdieu (2007a, p.162) assevera que, enquanto “[...] os membros da classe ‘cultura’ se sentem no direito e no dever de frequentar esses altos centros de cultura,” os demais se sentem excluídos deles, justamente pela falta de uma cultura que os autorize a frequentar tais espaços.

Especificamente, em relação às práticas de consumo cultural, sobretudo, da Arte, Bourdieu (2007a) chama à atenção para o fato de que essas práticas são “uma experiência liberada da urgência e na prática de atividades que tenham nelas mesmas sua finalidade” (BOURDIEU, 2007a, p.87). Dessa forma, os membros das classes populares, em que estão situados os professores da Educação Básica no campo social, “são também desapossados dos instrumentos de apropriação simbólica das máquinas a que eles servem [os instrumentos de produção]” (BOURDIEU, 2007a, p.100), ou seja, não têm o capital cultural necessário para tomar propriedade sobre os objetos técnicos, nesse caso, artísticos. Logo, a prática de consumo cultural não se resume, exclusivamente, a uma questão econômica do custo do produto cultural, mas da apropriação simbólica do produto por parte dos agentes.

Nesse sentido, conforme a origem dos professores mais a trajetória, a maioria se caracteriza como ascendente, como apresentado no capítulo IV. Podemos verificar que houve a aquisição de um capital cultural um pouco mais elevado em relação à origem, sobretudo, proveniente do aprendizado tardio. Com a trajetória ascendente, os professores alcançaram uma posição social pequeno-burguesa, mais especificamente, em declínio e de execução (BOURDIEU, 2007a), que lhes permite incorporar práticas que se relacionam com a cultura média, porém, ainda não suficiente para desfrutar das práticas de consumo cultural das artes legitimadas. Entretanto, conforme o universo de gostos pensado por Bourdieu (2007a), a capacidade de apreciar os objetos por causa de sua forma, e não, de sua função é atributo de uma classe social que, devido às suas condições materiais, consegue se afastar das exigências mundanas e se deter ao aspecto mais simbólico dos objetos, sem atribuí-los a uma função, ação que seria própria do gosto erudito.

Sendo assim, apesar de os professores terem um capital cultural um pouco mais elevado em relação à trajetória inicial, ele não é suficiente para a apropriação dos códigos

da cultura legítima, uma vez que, para isso, é necessário manifestar uma disposição estética, consequentemente, não se constitui uma prática de consumo cultural.

Considerando esse pensamento, as políticas públicas implementadas com o objetivo de democratizar a cultura equivocadamente se fundamentam na ideia de que os entraves para o consumo de bens culturais são apenas os materiais, como a má distribuição de espaços culturais ou a falta deles, preços de ingressos muito altos etc. (BOTELHO, 2001). A política de democratização da cultura atende apenas aos mais favorecidos, aqueles/as que, “[...] por sua cultura anterior, já tinham ‘vontade’ ou ‘necessidade’ [...]” de frequentar o circuito organizado de cultura. Ou seja, a política de subvenção da cultura favorece principalmente o público “[...] que já detém a informação cultural, as motivações e os meios de se cultivar [...]” (BOTELHO, 2001, p.81).

Ainda conforme a autora (2001), vários estudos internacionais concordam que o capital cultural é mais decisivo do que a renda familiar, o que indica que as políticas culturais devem se articular com as políticas educacionais. Segundo esses estudos, afirma a autora, “a melhor política de formação de público para as artes/cultura é a possibilidade de se apreciá-las e praticá-las de forma sistemática na escola, principalmente nos níveis médios”.

Seguindo essa lógica, Bourdieu (2003) afirma que o nível de instrução, de renda e de categoria profissional é considerado um fator que interfere na probabilidade de se frequentarem espaços considerados “templos culturais”. Há, contudo, a propensão a consumir objetos de arte - “necessidade cultural” - e produtos da educação - “necessidade básica” - posta ao agente social. Sendo assim, a desigualdade em consumir cultura estabelece forte relação entre a desigualdade escolar e a familiar de pertencimento desse agente, como vimos nos capítulos anteriores.

Pudemos perceber que a trajetória desses profissionais, quanto à aquisição de seu capital cultural, que a de maioria deles apresenta baixo capital cultural em virtude de que tiveram poucas ou raríssimas experiências com arte legítima, o que avolumou o público que não frequenta os espaços de arte. Essa situação é diferente da dos professores com formação acadêmica em Arte ou com alguma formação artística, por exemplo, teatro e dança. Eles demonstraram mais interesse e familiaridade em frequentar as atividades

ligadas às artes por adquirir, em razão dessa trajetória, conhecimento e prática artística específicos.

Tal realidade foi confirmada com a observação da participação em eventos culturais e/ou da visita de diferentes espaços culturais mencionados pelos professores. Notamos que os professores entrevistados que têm baixo capital cultural frequentam muito pouco ou raríssimas vezes cinema, teatro e exposições de arte. Eventos esportivos e científicos assim como ida à biblioteca não foram mencionados, o que reforça os dados da pesquisa da UNESCO (2004), que apontou que a maior parte dos professores brasileiros frequenta esses locais algumas vezes durante o ano.

Em relação aos locais mais visitados, o Sesc-Petrolina e o Centro de Cultura João Gilberto, em Juazeiro/BA, foram os mais citados. Esses espaços concentram, segundo as professoras, as principais atividades artísticas das duas cidades.

O lugar que eu **mais frequento na cidade é o Sesc**, por que eu gosto de tudo. Eu assisto peça, dança. Eu vou na galeria. Eu vou pro Aldeia. Pra tudo é o Sesc, meu primeiro lugar. 100% é o Sesc (CAMILE, 45, 2015).

Se você me perguntar a porcentagem, eu acredito que é **80% é o Sesc**. Porque lá tem as coisas que eu gosto de ver, as ações, a maioria dos festivais e movimentos culturais da cidade é feito lá. Como eu tenho essa relação muito próxima, então, eu me sinto em casa. É como se não estivesse trabalhando e sim, uma extensão da minha casa. Eu tô o tempo todo lá. Ou eu tô assistindo amigos meus se apresentando, ou estou apresentando. Ou eu estou fazendo a pós, ou eu estou participando de mesa de discussão, do ensaio aberto. No festival dando depoimento sobre aquilo. Então, 80% é lá, e geralmente, em paralelo a isso, eu vou ao cinema. Eu gosto muito, mas não vou tanto porque depende do que tá em cartaz. Aí, prefiro locar um vídeo e ver em casa mesmo. (AMADEO, 31, 2015).

O que eu gosto mais do **Sesc hoje é o Virarte**. Porque não tem só os grupos daqui, tem outros grupos. E como eu não faço muita viagem, eu não saio, me restrinjo a esse espaço. Então, **vou ao Sesc e ao João Gilberto, mais quando tem mais shows**. Pra teatro eu não vou muito não. (JOSINALDO, 26, 2016)

Em relação às atividades artísticas mencionadas, o teatro aparece como o mais frequentado por Márcia, Vanice, Luzia, Cora, Lucinda, Francis, Josinaldo, Marieta, Laurinha, Elizabeth, Helena, Joan, Clemilda, Amadeo, Camile, Artemísia e Ailton. Acreditamos que isso se deve ao fato de, desde crianças, os professores terem visto e

participado de apresentações religiosas ou festividades na cidade em que o teatro era o principal meio de entretenimento. Contudo, não vão ao teatro costumeiramente hoje por falta de tempo ou, como elas mesmas afirmam, por “não terem o hábito”, a não ser por aqueles que têm maior capital cultural, como Camile, Clemilda, Cora, Elizabeth e Artemísia.

Inferimos que, embora digam que gostam de teatro, não têm o “hábito” de ir. Uns, porque as peças teatrais a que tiveram acesso foram de cunho religioso, com a finalidade de ensinar mensagens bíblicas, narrativas que cumprem uma moral, logo, fáceis de assimilar, enquanto outras fogem um pouco desse modelo, exigem certa disposição para os códigos artísticos que desconhecem.

Sim. Eu gosto de ir às vezes ao teatro, não é constante, mas eu vou. (MÁRCIA, 26, 2015).

Eu gosto **bastante de teatro** só que assim, como a gente não tem esse hábito, eu sempre gosto de programa assim em família. Meu marido não gosta muito. Aí, eu já fico assim, só vou quando tem algum movimento na escola quando leva a escola (VANICE, 40, 2015).

Pronto, **gosto de teatro e cinema**. Gosto muito. Cinema eu vou pouco, vejo mais filme quando vou é na casa de alguém (LUCINDA, 47, 2016).

Teatro e dança. Ainda não fiz nenhum curso ou oficina **por incrível que pareça**, mas me encanta mesmo, me chama muita atenção. Artes Visuais? Gravura e fotografia. (JOSINALDO, 26, 2016).

Quando tem alguma **exposição no Sesc** eu vou. Às vezes, quando a escola pede pra acompanhar a turma pra algum espetáculo eu também vou, aqui no João Gilberto. Em alguns shows aqui na praça. Eu fui a uma que não era gratuita, que foi a de Rafael. E eu, gostei muito. Envolvia **performance, dança e teatralidade**. Tinha muitas simbologias. Eu me senti satisfeito em ter visto tantas informações de arte (JOAN, 28, 2016).

Gosto muito **de teatro**, embora não vá muito. (LUZIA, 45, 2016).

Em relação às temáticas das peças de teatro apresentadas na região, sobretudo, em Juazeiro/BA, tanto Artemísia quanto Josinaldo se queixaram do tipo de abordagem do espetáculo cênico que é muito popular na cidade- a comédia escrachada, que, sob o ponto

de vista dos entrevistados, visa ridicularizar, reforçar estereótipos e não contribui com nada, e por essa razão, preferem ir às peças de teatro no Sesc.

**É mais no Sesc que vou porque aqui em Juazeiro eu acho fraco.** A gente já teve até algumas discussões sobre isso. O estilo da peça porque se voltam pra mesma temática, homens vestidos de mulheres, colocam de certa forma um estereotipo de um universo que não existe. É todo estereotipo que a sociedade adora ver isso, trata como se fosse cômico. (JOSINALDO, 26, 2016).

**Eu gosto muito de teatro, mas gosto muito pouco do que eu vejo aqui em Juazeiro.** Raramente, assisto alguma coisa no João Gilberto. As coisas, que eu chamo de comédia baiana porque eu só vejo isso, por aqui, não vejo em outros lugares. Eu não gosto. Eu gosto muito de comédia, mas eu acho que tem uma repetição e **um esvaziamento muito grande.** (ARTEMÍSIA, 36, 2015).

Outras atividades muito prestigiadas, em particular, em Petrolina/PE, são os espetáculos de dança, especialmente devido ao reconhecimento das companhias do Sesc-Petrolina em nível estadual e nacional. Além dos espetáculos já consagrados pelas companhias, outras modalidades também são citadas, como o Hip Hop e o ballet.

As últimas coisas que vi aqui no **João Gilberto foi uma apresentação de dança que eu gostei muito de assistir.** Eventos do pessoal do **Hip Hop** que eu tava fazendo uma pesquisa e, geralmente, onde tinha uma atividade eu ia. (ARTEMÍSIA, 36, 2015)

Bom. Eu sou fã do grupo de **dança do SESC** que tem 20 anos. Eu gosto da estética do espetáculo deles. Todos. Principalmente, o último chamado Rio de Contas. Eu acho visualmente, muito interessante. Acho lindo! (CAMILE, 45, 2015).

Minha filha é bailarina, eu não perco **espetáculo de ballet**, ne? Eu gosto muito. (HELENA, 45, 2015).

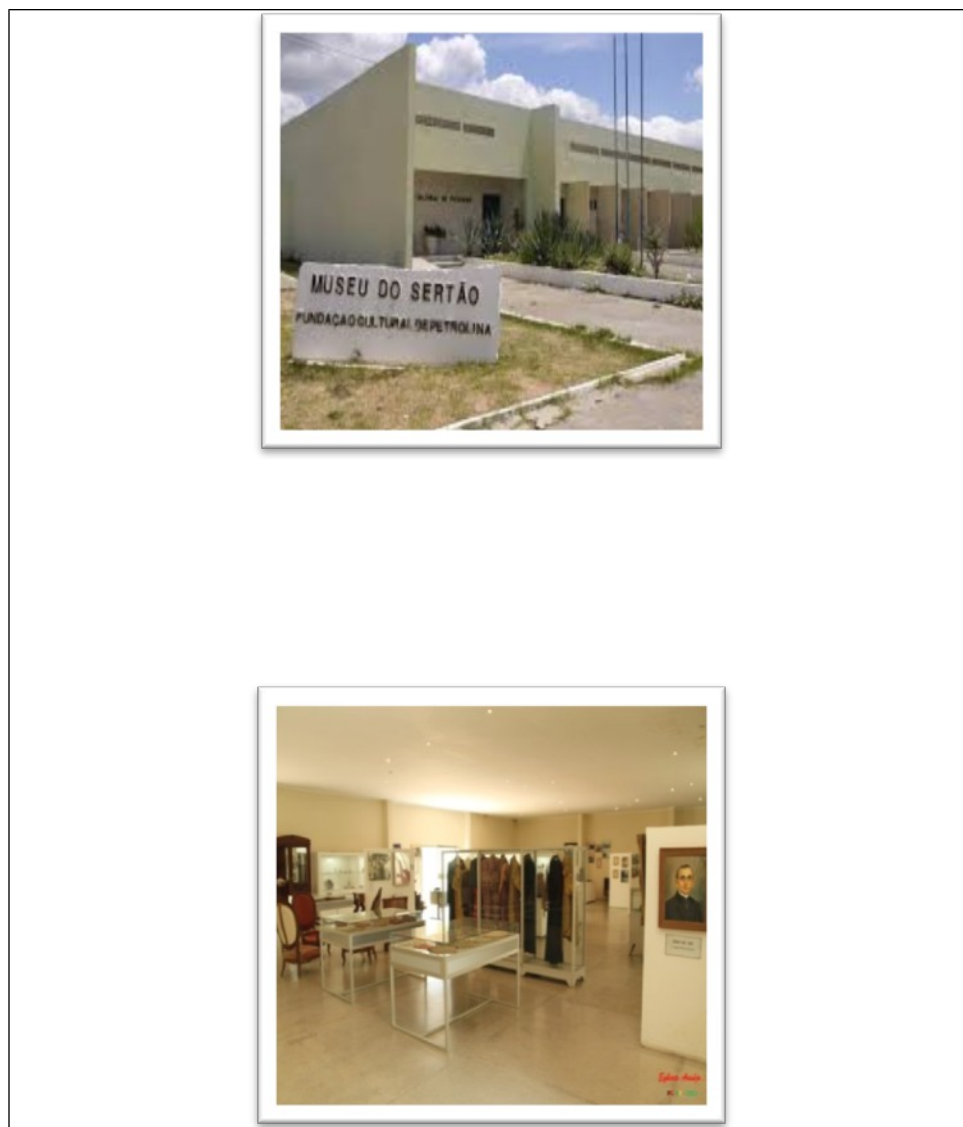
Às vezes, **a apresentações de dança** eu gosto bastante (MÁRCIA, 26, 2015).

Nas falas dos entrevistados, tanto o teatro quanto à dança, fazem parte das tradições locais de manifestação cultural. Em todas as festividades, há uma apresentação cênica, de dança ou de música. Essas linguagens artísticas são mais popularizadas na região, porém, quando perguntamos algo mais específico, como o nome do espetáculo ou

a última vez em que foi apresentado, elas não aprofundavam, generalizavam as respostas ou diziam que não se lembravam.

Para Cora, Clemilda, Amadeo, Elizabeth, Artemísia, Josinaldo e Catarina, como têm formação especializada e vivência cultural, a prática de transitar entre os eventos culturais está mais consolidada do que com os demais. Em relação a visitas a museus ou a exposições de artes visuais, a situação muda de figura. Primeiro, porque, nas cidades, não há um museu com características propriamente de artes visuais.

O Museu do Sertão, localizado em Petrolina/PE, segundo o site da Prefeitura, é um equipamento turístico e dispõe de três mil objetos reunidos em coleções que abordam o meio ambiente, a fauna e a flora da caatinga, a cultura indígena, o artesanato, a moradia rural, os vestuários do vaqueiro e os utensílios domésticos e de trabalho como forma de “preservar a memória” do modo como vive o homem do campo, juntamente com os retratos das personalidades políticas, a maioria pertencente à Família Coelho, e a autoridades religiosas, como Dom Malan. Raras são as exposições de artes visuais que dialogam com outras estéticas que não sejam a folclorista e a regionalista, ou seja, a herança marcante da política cultural.

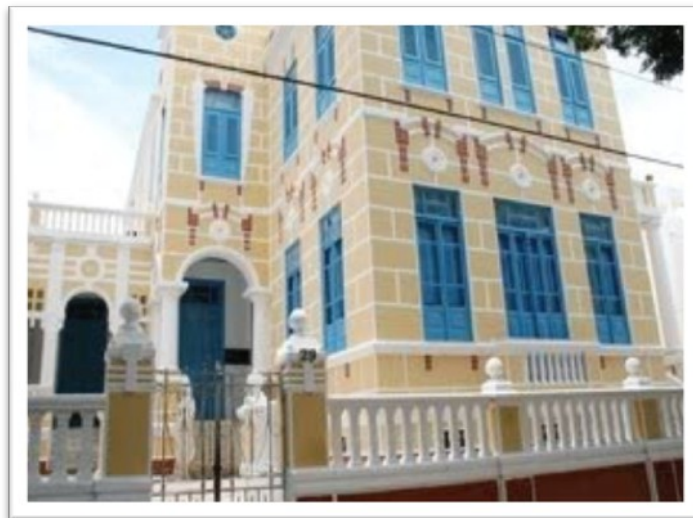


**Figura 56** – Museu do Sertão.

**Fonte:** <<http://www.petrilina.pe.gov.br/2010/cidade/MuseuSertao.html>>. Acesso em: ago. 2016.

Em Juazeiro, o Museu Regional do São Francisco, que é uma propriedade particular, dispõe de um acervo variado, adquirido através de doações da comunidade, e composto por estandartes, cartas patentes, decretos, mobiliário, documentos variados, fotografias, pinturas a óleo, acervo náutico do Rio São Francisco, louças, réplicas de carrancas, lâmpadas centenárias de cobre, louças inglesas da antiga Companhia de Navegação do São Francisco, entre outros. Além do acervo, o Museu mantém exposições esporádicas quase sempre ligadas a eventos na cidade, como, por exemplo, os 100 do Carnaval de Juazeiro e de alguns artistas locais conhecidos como Celestino Gomes e

Coelhão. Apesar de particular, o museu mantém a mesma relação com a política cultural de viés folclorista e regionalista e exalta a memória dos heróis náuticos do Rio São Francisco e seu mobiliário.



**Figura 57** – Museu Regional do São Francisco.

**Fonte:** <<http://juazeirodabahia.blogspot.com.br//musel.html>>. Acesso em: ago. 2016.

Em relação a uma periodicidade de exposições de artes visuais que não estão aprisionadas na matriz regionalista, encontramos a Galeria de Arte Ana das Carrancas, situada no Sesc-Petrolina, onde é possível vislumbrar outras estéticas que não sejam só a folclorista e a memorialista. Entretanto, sua visitação é mais realizada pelo público específico de arte do próprio estabelecimento e de algumas escolas que agendam suas visitas.

As entrevistadas que afirmaram ter o costume de visitar exposições com regularidade são, exclusivamente, as que também são artistas e explicam que, por terem poucas oportunidades, procuram ir a todas que estão disponíveis na cidade, e quando viajam, procuram visitar museus, especialmente, em Recife, Salvador e São Paulo.

**De exposições, eu tento em ir em todas.** Tanto aqui como em Petrolina. Procuo ir nas exposições. **Gosto muito, acho que é o que eu mais gosto.** [...] No Sesc eu já participei de algumas atividades. Já participei como monitora da Galeria de exposição, já participei na organização de oficinas e já ofereci uma oficina também. Já participei de algumas atividades. [...] Eu acho que não (risos) até porque...acho que não... não tenho uma em especial, não fui a exposição pra ver a obra de tal artista. Eu fui pra exposição que está disponível, eu gosto. **Eu acho que é uma coisa que eu aprendi com minha mãe que**

**sempre gostou muito também de ir a museus.** (ARTEMÍSIA, 36, 2015).

A galeria, ah, sim! Que é em homenagem a ela. Nunca fui lá não. Eu fui, peraí ...eu fui no, no... **agora no Aldeia eu fui numa exposição num espaço lá. Ah... então fui, fui** (MARY 44, 2015).

... como já falei, de museus. **Eu gosto de procurar, se tiver na cidade, que geralmente é muito difícil aqui ter exposição de artes**, né? E geralmente, quando eu viajo pra fora, final de semana, feriadão, essas coisas. Eu sempre pergunto se no roteiro, na excursão, se tem uma visita, né? Na cidade, se vai pra algum museu, se vai pra alguma exposição (ROSANA 43, 2015).

**Já fui a algumas exposições não só de artistas daqui como de fora também.** A de Clarissa Campelo, a de Ana das Carrancas pelo menos uma parte dela e também de um fotógrafo daqui de Juazeiro, Euvaldo Filho. (JOAN, 28, 2016).

**A ultima que eu me lembro de Ana das Carrancas há 2 anos, de Nuno Ramos.** Teve outra que teve aqui, mas eu não lembro do nome. Tinha uma obra de um artista que eu pesquisei depois, que trabalha com a xilogravura. (CATARINA, 27, 2016)

Artemísia informa que visitar museus foi uma prática adquirida com a mãe, o que reforça o papel da herança familiar nas práticas de consumo cultural como algo corriqueiro. Nas demais professoras, o costume foi adquirido com a formação acadêmica e a vivência com os profissionais da Arte.

Interessante destacar que só com a formação acadêmica em arte, vale salientar, essas professoras puderam ampliar seu repertório cultural, o que também é verificado nos professores que, embora não tenham formação acadêmica, têm uma prática artística e se mostram mais propensos à experiência com a arte. Já as que não têm vínculo artístico vão a uma visita de forma esporádica, dependente de incentivos externos, como alguém insistindo ou porque pode ser interessante para a aula, mas de forma muito pontual.

Para os familiarizados com as exposições, os motivos para fazê-lo variam, ora porque podem voltar várias vezes ao local para experimentar ou porque aprendem sempre um pouco. De qualquer modo, não há um critério específico, seja o artista ou a temática, mas a oportunidade de ver exposições, já que isso nas cidades é raro.

**Eu gosto muito das exposições por alguns motivos. A exposição tem um tempo de duração maior, sempre pode voltar pra rever alguma coisa, né? E você tem liberdade maior eu posso, por exemplo, voltar**

várias vezes e ver a mesma obra. Eu posso chamar alguém pra confrontar uma ideia, Eu acho que tem certa liberdade e um tempo também... [...] **Tive oportunidade de ver exposições em outros lugares** (pausa) [...]. Eu acho que em todos os lugares que eu fui, eu vi exposições, eu vi alguma. Fui ao Museu, a uma exposição, já **vi em Porto Alegre, em São Paulo várias vezes, Goiânia, em São Luís do Maranhão quando a gente foi ao Confaeb, Salvador. Acho que por conta do curso só foi o Maranhão e a Bienal**, o restante foi porque eu tava na cidade, aí eu fui. Realmente é um gosto que eu tenho. (ARTEMÍSIA, 36, 2015).

Eu gosto muito de ver. Quando eu viajo por causa das apresentações e tenho oportunidade de ir, geralmente eu vou. As que eu posso ver, eu vejo. **Não seleciono muito porque não são muitas as oportunidades.** Geralmente, por exemplo, quando agora eu fui pra São Paulo, Eu queria ver muita coisa, mas não deu tempo (risos) então escolhi ver a exposição da Pinacoteca sobre as mulheres, mas, eu queria ter visto a de Miró. [...] Então, é muita coisa que quero ver ao mesmo tempo. Aí eu vou ver o que tiver, gosto de ver. No geral, sempre tem o que ver o que aprender, sabe? Alguma coisa te surpreende. (CAMILE, 45, 2015).

**Exposições do Sesc.** Eu vou muito pelo **tema**. Se o tema me instigar eu vou. Por exemplo, aquela exposição de Clarissa Campelo “Você não está aqui? Porque esse tema? Outro que esteve aqui, o Paulo Pais, “Pneumático”, porque esse tema? Tentar descobrir o tema antes e tentar ir. É **o tema** que me instiga mesmo porque aqui não tem muitas exposições, então... (JOSINALDO, 26, 2016).

Em relação ao fato de que, mesmo familiarizados com exposições e terem um capital elevado em relação aos demais professores, observamos, no episódio vivido por Camile sobre sua ida a uma exposição em Salvador, de Adriana Varejão, a dificuldade de atribuir um sentido formal ao objeto artístico.

A professora comentou o seu estranhamento com o trabalho da artista, e como estava com um estudante de Artes Visuais, ele deu algumas dicas que a ajudaram a entender a exposição. Ao ser perguntada sobre o porquê do estranhamento, ela respondeu:

Justamente. **Eu me senti leiga demais. Ignorante! [...]. Muitas vezes, é não saber o olhar.** Isso aqui, o que é? Esse aqui, é o artista que pesquisa o espaço. Foi me dando umas dicas pra olhar, como se fosse uma alfabetização. Se você não domina aquela linguagem a pesquisa, o contexto. Aí, eu não gosto de me senti ignorante. Me dá um desconforto. Não. É mais por não saber mesmo. **Não tenho muito estranhamento com nada que se faça, desde que, eu entenda alguma razão, algum caminho que faça sentido.** Que eu não consigo focar. Eu gosto desse estranhamento. É! Eu gosto da provocação, do

estranhamento, desde que, eu consiga encontrar sentido naquilo (CAMILLE, 45, 2016).

Nessa situação exposta pela professora, fica evidente o que Bourdieu (2007) chama de disposição estética. Ele alerta que, no âmbito dos estilos de vida, a ‘disposição estética’, a capacidade de avaliar os objetos pela forma, e não, por sua função, serviria como princípio de aplicação universal de classificação e hierarquização dos agentes ou de uma fração de classe.

Sendo assim, a disposição estética implica um ato de conhecimento, uma competência cognitiva e cultural manifestada em uma operação de decifração e decodificação. Essa atitude impõe uma maneira socialmente legítima de perceber e apreciar os objetos culturais a partir da lógica da estética “pura”. Logo se vê que é distribuída de modo desigual pelo espaço social, porquanto o distanciamento necessário das necessidades imediatas para uma dimensão mais simbólica causou um conflito na professora, já que, para ela, a arte tem que fazer sentido, tem uma função, o que revela a composição de seu capital cultural e de sua posição nas frações de classe.

Sobre as produções locais, perguntamos aos professores se eles percebiam alguma semelhança ou diferença. Catarina e Joan identificaram uma semelhança ao caracterizar o lugar, o artesanato, as carrancas e as imagens do rio. Ao mesmo tempo, percebem que outras produções vêm surgindo, mas escapam dessa ideia de regional, como os grafites, que são realizados por um grupo de intervenções urbanas, formado por professores e estudantes de Artes Visuais.

Eu posso falar de quem eu conheço? Por exemplo, **eu acho Douglas Candido que trabalha umas coisas bem diferentes eu acho bem legal. Gregório Braque já trabalha de outra forma.** Coelhão também eu acho que são diferentes do que se costuma ver aqui. Eu acho assim, **eu vejo no trabalho de Rinaldo mais essa caracterização, não é caricatural, mas é mais próximo daquilo que agente vê nas ruas.** (CATARINA, 27, 2016).

Eu destacaria muito grafite e artesanato. Eles fazem muita coisa característica, como carrancas de vários tamanhos, e até mesmo pinturas da região. O que eu vejo com frequência são essas coisas. (JOAN, 28, 2016).

Já Luzia, Lucinda e Ailton, ao falar das produções locais, admitem que há uma representação do regional. Contudo, entendem que essa representação é vista como algo positivo, pois, suas falas apontam a herança da política cultural de exaltação da “região como prisão” (DIMITROV, 2013), sobretudo quando associam arte a uma localidade, como, por exemplo, nordestina, pernambucana, do sertão etc.

Gosto muito de Coelhão, da arte dele. Não tenho muito conhecimento dele, mas gosto da arte dele. Gerson gosto, mas nem tanto. Eu gosto da arte dele, mas... Engraçado, **eu gosto das cores, mas não gosto desse Romero Brito**. Embora ele seja pernambucano, comecei a gostar, depois se tornou comercial muita propaganda. Aí, eu já não curti porque é elitizado. Não gosto do trabalho dele. **Agora da região mesmo... Gosto de Ana das Carrancas, a arte dela voltada pra essas coisas da argila**. Depois do curso passei a gostar. Ana pra mim é referencia maior como artista, que foi criador de uma arte, como as carrancas cegas, que tem a ver com nossas lendas daqui.(LUCINDA, 47, 2016).

Ah! Tem sim, com a região. Por exemplo, Gerson ele tem um quadro que representa o bode, quer dizer, eu vejo **essa semelhança com a localidade**, normalmente, eles fazem isso. Se bem que, Romero Brito hoje ele não mora mais aqui, no Brasil. Então, eu vejo ele mais fora, por exemplo, a releitura que ele fez de Abaporu. Então, ele fez mais puxando pra outro artista. Tem Marlus também, que tem muito essa **representação regional**, dos cactos que é nordestino, dessa imagem da região. (LUZIA, 45, 2016).

Hoje a gente **tá mais envolvido no audiovisual de longa-metragem**, por exemplo, o primeiro filme que a gente rodou foi o de Wellington “Dores da penitência”. Logo depois, a gente foi um dos atores e também diretor de um filme de Edson Felix que vai ser exibido agora no festival de Pernambuco. E agora com o IRPA produzimos um **filmes obre o semiárido**. (AILTON, 38, 2016).

Na fala de Ailton, percebemos a presença forte da produção audiovisual na região, como foi mencionado no capítulo anterior, porém há, ainda, uma tendência a registrar os “costumes” associados a um lugar, como é o caso do “semiárido”.

Constatamos que a ida aos espaços culturais, na maioria das vezes, para aqueles que não têm capital cultural elevado, foi com a escola, em seu horário de trabalho, e não, um investimento próprio. Há que se ressaltar a importância de a escola possibilitar aos seus alunos contatos com esses espaços e, muitas vezes, aos seus professores também. Isso se deve, em grande medida, ao fato de os professores, em sua trajetória social, como vimos no capítulo IV, terem vivenciado pouca ou nenhuma relação com o conhecimento artístico. Quer dizer, atuam na escola, que é uma instância de reconhecimento, sem ter o conhecimento necessário para possibilitar a aprendizagem da arte.

Tal situação acaba reforçando a ideia de que a arte é para poucos, um dom, um privilégio, algo distante de ser apropriado pelos estudantes das escolas públicas, predominantemente, de origem popular, o que vem definindo as concepções e as práticas da maioria dos professores entrevistados.

**Quem tem me influenciado muito nesse sentido é a professora Cátia.** Eu me lembro quando minhas filhas eram pequenas, a gente foi assistir uma peça. Elas gostaram muito e daí, nesse decorrer do tempo, **Cátia vive estimulando. Já fui em exposições no João Gilberto de quadros, de telas é...** Conheço um pouco de um artista, conheço assim, porque fiz um trabalho com ele mas não conseguiu contato com ele aqui de Juazeiro. Agora esqueci o nome dele porque fiz um trabalho com ele com meus alunos sobre Juazeiro. (MARY 44, 2015).

Sempre que dá, **a gente leva os alunos pra ver teatro.** Por que você sabe, a dificuldade de arranjar ônibus com a prefeitura. E aí, **a gente acaba aproveitando também** (ANITA, 2016)

Além de a escola ser um espaço de formação cultural, que atua como espaço de reconhecimento e consagração, também, para os professores, essa entrevistada mencionou o Pibid de Artes Visuais na escola. Segundo Mary, o Pibid está sendo motivador para ela participar, mais efetivamente, das atividades culturais da cidade como também uma oportunidade de conhecer bem mais a arte.

Nunca fui não. **Quando tem também teatro lá, muitas vezes, nós vamos com os alunos pra lá, com a escola.** [...] No Aldeia. No outro ano, não sei se no ano passado. Eu não sei... Foi assim, só assistir uma peça, não me lembro agora. Particpei mais em peça é, nunca tinha participado em outra, outros eventos. **Esse ano por estímulo do Pibid a gente foi. Eu fui ver uma exposição de pinturas de um de lá de**

**Recife**, que esqueci o nome agora. Fui ver também, um ensaio de dança contemporânea e gostei muito (MARY, 44, 2015).

Em relação à divulgação das atividades artísticas nas cidades, as professoras que não são envolvidas com a produção cultural disseram que são os meios midiáticos como televisão, redes sociais, carro de som, outdoors pelos quais elas ficam sabendo da atividade cultural da cidade, do contrário, não procuram saber. E mesmo tendo essa informação, acabam, devido ao trabalho, não dando muita importância, ou seja, a informação não é suficiente para mobilizar a ação, uma vez que ela não corresponde ao estilo de vida desses professores.

Já os professores formados e artistas se informam, geralmente, ou porque estão na produção da atividade e divulgam entre os pares ou por fazerem parte do circuito do campo cultural da cidade, inevitavelmente, ficam sabendo.

Rapaz... agora com o *facebook*, estão sempre lá divulgando. É mais **pelas redes sociais mesmo**. Televisão, quando a gente vem saber já é em cima. E agora que aqui em Juazeiro o jornal só é à noite. Aí, se tem um evento à noite, quando vai ver, já está acontecendo ou ainda vai acontecer daqui a um ou dois minutos. E assim, é mal divulgado, principalmente, a prefeitura. Ela joga muito nas redes sociais. Agora tá mais fácil de se saber com antecedência (ROSANA 43, 2015).

**Eu recebo pelo *whatsapp*, porque tenho parentes que trabalham no Sesc, aí passam.** Se você me perguntar se eu vejo outras pessoas além dos parentes, não. Os meios de comunicação ainda são cartazes. Ainda muito limitadas, porque se eu não parar pra vê o cartaz, eu não vou saber o que é. **Já nas redes sociais seria bem mais acessível.** Todo mundo ia saber. A gente não para pra observar isso, nos dias de hoje (MÁRCIA 26, 2016).

**A televisão**, principalmente. Depois que teve a TV São Francisco aqui, tem os intervalos que eles passam. Acho que é, até gratuito, que eles falam o que tá acontecendo. O que leva pra eles a informação. Aí, eles vão e passam. Até sempre a gente ouvia, cartazes, a gente via nas ruas. **Hoje não, não tenho visto muitos cartazes, propagandas também de carro de som.** Aí, a gente ficava antenado. Tendo conhecimento do que tá acontecendo na cidade. (MARY, 44, 2015).

Para os que têm formação especializada, além das visitas a espaços culturais, ampliam seus conhecimentos com a aquisição de livros de artistas e teóricos, consultam em acervos de museus e guardam catálogos de exposições, como, por exemplo,

Josinaldo, Catarina, Artemísia, Elizabeth e Cora. Nesses professores, essas práticas já estão incorporadas em seu *habitus*, por isso se apresentam em seus estilos de vida, diferentemente do que observamos nos demais professores citados.

Eu tenho muito **livros de Historia da Arte, de ensino**. Embora, não use muito pra planejamento. Fora isso, eu faço pesquisa na internet de imagens, em sites de museus. Tem uns museus que tem o acervo online. Aí, eu pesquiso. Eu os adquiri quando comecei a trabalhar. De ensino, **eu tenho um bocado, de Ana Mae e desses do mestrado**. Já comprei quase todos. (CATARINA, 27, 2016).

Tudo. (risada) **Eu guardo eu compro (catálogos). Como eu trabalhei muito em museus [...]**. Eu tinha uma coleção de catálogos enorme que eu sempre via, vejo com frequência (ELIZABETH, 35, 2015).

Eu vou ao Museu e saio com uma sacola. **Eu guardo o material disponível** (risos). Então, tanto o que está disponível, gratuitamente, como o que você compra, ne? Eu sempre tento trazer alguma coisa [...] Então, eu tenho algumas revistas que não tem mais. Uso muito a internet, tenho **vários catálogos em pdf, exposições**. Aí, sim, eu vou atrás de artistas que eu acho interessante. Eu tenho muitos catálogos em *pdf* desses artistas. É, tenho algumas coisas que eu consegui, de xerox de livros, de catálogos. Também é, **tenho alguns livros que eu comprei na internet** já que a gente não tem uma livraria aqui. Eu compro tudo pela internet algumas coisas. A internet hoje, pra isso, ela é uma ótima ferramenta (ARTEMÍSIA, 36, 2015).

Sobre o motivo de guardar tais matérias, temos a seguinte resposta:

**Algumas coisas eu guardo pra mim, né?** Que eu quero ver, novamente. Quero ter acesso novamente. Algumas coisas, **eu guardo pensando que eu poderia usar na escola e algumas coisas eu guardo porque elas vão me servir como inspiração**. Tem, até alguns que não são catálogos, mas que são *blogs*, que sou leitora, acesso regularmente (ARTEMÍSIA, 36, 2015).

Assim, fica evidente que, para os professores que têm formação especializada ou participam de alguma produção artística, a prática de consumo cultural legítimo é uma das condições incorporadas em seu estilo de vida, enquanto que, nos demais, isso ainda não se apresenta como prática.

## 7.3 AÇÕES DO PODER PÚBLICO E EQUIPAMENTOS CULTURAIS SUCATEADOS

### 7.3.1 Ações voltadas para o investimento em grandes eventos

Questionadas sobre as ações do poder público nas cidades em relação à cultura seja municipal ou estadual, os professores foram enfáticos em afirmar que percebem uma diminuição no investimento dos recursos destinados à área cultural, pois não veem mais tantos eventos nas ruas, como outrora.

Segundo os entrevistados, prioritariamente, o poder público se preocupa em organizar eventos que atinjam a grande população, pois, de algum modo, para eles, parece ser mais rentável do que outros investimentos, como lançamento de livros, exposições etc. Eles afirmam que os municípios não oferecem outras atividades culturais, que não sejam os referentes às tradicionais festas de Carnaval ou de São João. Os festivais que eram corriqueiros nas cidades foram retirados da agenda cultural e deram lugar à inauguração de monumentos.

**Olha, eu percebo que quando eu cheguei pra cá, diminui ne? Houve um tempo na prefeitura, nas duas prefeituras.** Houve uma época de muita produção, muitos eventos, muito apoio, mas que isso vem diminuindo. Você vê na questão no Estado da Bahia. Acho que não sei se Pernambuco chegou no mesmo nível não. Mas, no Estado da Bahia quando era oferecido aqui de arte e cultura pro que é oferecido hoje, em 2015, **diminui muito, diminuiu bastante.[...] O investimento grande é no Carnaval e no São João, que as prefeituras fazem um investimento muito grande nisso.** Então, eu acho que eles sempre investiram muito em festa que são conhecidas como as festas das cidades (ARTEMÍSIA, 36, 2015).

(pausa longa) Menina, **que eu saiba aqui já ofereceu muita coisa,** como exemplo o Chá das 5 que era muito bom. Trabalhava com dança, poesia, era na praça. Construíam um palanque, distribuíam chá pras pessoas lá. Tinha poesias pra declamar, apresentavam danças. Era muito bom, só que o idealizador morreu, que era Naldinho. Hoje tem o que? **Acho que no Centro de Cultura João Gilberto, tem aquele negócio da sanfona, né?** Só isso que eu sei. Não fui ao festival (GIVANILDA, 50, 2015).

Eu acho um pouco fraco, eu acho fraco. Eu acho que a prefeitura deveria divulgar mais, trabalhar mais dentro dessa área. Eu acho tanto Juazeiro como Petrolina parado, nesse sentido [...] Olha, **aumentou pouca coisa, tá entendendo? Eu vejo as divulgações dos trabalhos.** Até por sinal, teve a semana passada aí, “ele” inaugurou a estátua de João Gilberto, né? Como é nome como se chama? Teve aquele projeto

que eles (prefeitura) tem de música?! **É tipo um concurso. Eu gosto daquela competição que eles fazem.** É muito interessante porque ele incentiva a pessoa a compor, a mostrar o seu trabalho, a divulgar o seu trabalho (ROSANA, 43, 2015).

Olha, de mais frequente, não. **Aqui em Juazeiro ou Petrolina em relação aos estados, Juazeiro deixa muito a desejar em algumas coisas. Mas ainda há alguns eventos que mobiliza como o Edésio,** que o Joao Gilberto faz. E no caso de **Petrolina depende do Sesc e não precisamente da prefeitura. Acho porque, como tem esse espaço, condensa essa responsabilidade pra eles e aqui, no João Gilberto é do estado.** (JOSINALDO, 26, 2016).

Nas falas dos professores, elas referem que as ações das prefeituras são precárias e que se resumem na realização dos eventos tradicionais e no Festival da Canção Edésio Santos em Juazeiro/BA. No mais, as atividades são concentradas, como já mencionado no Sesc-Petrolina e no João Gilberto.

Os professores percebem que houve uma significativa diminuição das atividades promovidas pelas prefeituras porque eles não veem mais eventos públicos que tinham antes, sobretudo, os que ocorriam, há, mais ou menos, dez ou oito anos.

No tocante às festas tradicionais, vimos que, no Regime Militar, uma das ações do Conselho Federal de Cultural foi criar uma agenda de eventos de cunho folclorista, associado ao turismo, como forma de mercantilizar a cultura popular. Com isso, viabilizou a aceitação do tradicional como produto “cultural” vendável. Dessa forma, os municípios concentram seus recursos na realização desses eventos e de outros que tenham a mesma envergadura, como, por exemplo, as Feiras de Artesanato.

A questão dos recursos é a tônica da qual os professores que produzem espetáculos de teatro e dança se queixam, pois, segundo eles, as prefeituras sempre declaram que não têm recursos para a pasta da cultura e denunciam as manobras que os prefeitos operam para utilizar os recursos federais em outras demandas. Inclusive, nas duas cidades, não existe a pasta de Cultura, ela é subordinada a outras secretarias, em Juazeiro/Ba, à da Administração, e em Petrolina/PE, à da Educação.

Essa subordinação acaba impedindo que os dirigentes do setor da Cultura possam planejar e executar ações voltadas para o fomento de atividades culturais, porque o que impera é a retórica da falta de recurso. Contudo, Ailton e Camile percebem que a quantidade de ações públicas direcionadas à cultura varia conforme os governos, mas que

a diminuição das ações, hoje, está atrelada à justificativa da falta de recurso, muito recorrente, na maioria dos municípios brasileiros de pequeno e médio porte, como é o caso das cidades deste estudo.

**Na música, só existe o Edésio Santos e também o festival da sanfona.** Só tem o Edésio Santos porque é lei, mas tinha antes o Festival de Teatro, mas ele não virou lei. Ele sobreviveu até o governo de Misael (PMDB/ entre 2005 a 2008) há oito anos atrás. O pessoal reconhece até hoje que antes, no mandato de Bandeira (PT/ entre 1997 a 2004) **teve a Fundação Cultural.** Aí sim, era mais próxima do povo que atendia a massa. Não era só atender determinado grupo ou elite, era mais aberta. **Tinha vários cursos, dança, música vários instrumentos. Tinha até uma orquestra sinfônica que foi montada na sede por essas pessoas.** Então, nessa época, tinha muita movimentação cultural e a coisa era mais democrática e depois acabou tudo. **Acabou o recurso porque, no caso a cultura, através da Fundação Cultural você conseguia um apoio.** E essa fundação não existe mais. (AILTON, 38, 2016).

**É por época, por políticos, governos.** [...] Já a instância municipal e também estadual ela varia de governo pra governo, às vezes, aparece a lei Rouanet. Ela estimula, aparece algumas criações, festivais. Teve o festival da Primavera, aí vem e some. Vem como lei, assim como, o Festival Geraldo Azevedo, aí, depois some mesmo com a lei. Ele varia muito, é inconstante. **Fora do Sesc em Petrolina, a produção e o estímulo a produção cultural é inconstante e, muitas vezes para alguns grupos privilegiados que tem alguma ligação com o poder.** [...] Não tem uma política contínua que vá pra o fomento. Com o governo Lula houve um pouco de descentralização dos recursos que não chega muito na instância municipal. **Não chega de forma constante, estão no governo 4 mandatos do PT, já era pra ter estabelecido uma política pública.** Nós temos em Petrolina, a construção de um Teatro, um teatro não, um buraco municipal. Nesse período, não foi feito nada, só tá enchendo de lixo, de água. E aí, no fomento, em tudo, não funciona não. **Fica a mercê dos apadrinhados.** (CAMILE, 45, 2015)

Essa realidade, embora corriqueira, contraria o que é apregoado pela Constituição Federal Brasileira de 1988, em que a municipalização da gestão pública foi uma das bandeiras político-ideológicas defendida pelos movimentos sociais, como estratégia institucional de descentralização dos papéis do Estado, com o intuito de aproximar os cidadãos nas decisões do governo local, convocando uma mudança de escala territorial na condução das políticas sociais (BARBOSA, 2010).

De acordo com a legislação brasileira, é responsabilidade do poder local, representado pelo município, atuar no planejamento e na gestão da política pública de cultura local. Dessa forma, o Sistema Municipal de Cultura foi pensado para ser uma interessante estratégia de descentralização do processo de formulação e implementação de políticas de cultura, com base na institucionalização e na municipalização dessas políticas.

Os relatos de Ailton e de Camile apontam que tanto em Juazeiro/BA quanto em Petrolina/PE, não se percebe a sistematização de ações do governo local em formular e implementar políticas de cultura que abranjam as necessidades da população, mesmo com as leis de incentivo, como a Rouanet. Eles afirmam, ainda, que a “cultura” da cidade fica à mercê dos apadrinhados políticos e não se estabelece, de fato, uma política pública de cultura.

Sobre a atuação do Conselho de Cultura de Petrolina/PE, que deveria servir como espaço de discussão e de elaboração das ações municipais, segundo Camile, Clemilda, Ailton e Lucinda, acabam escamoteando uma prática comum nos municípios, que é de centralizar todo o recurso da cultura para os grandes eventos, e as atividades ditas culturais ficam ‘esquecidas’, o que podemos constatar nas falas abaixo:

**Os conselhos vivem lutando, formam-se, formam-se.** Já conseguimos colocar um artista a frente da Secretaria de Cultura, e ele, não conseguiu trabalhar porque o dinheiro da cultura vai todo pra evento. Que é outra coisa, né? Tem essa separação entre cultura e evento. E aí, leva todo o dinheiro pra trazer bandas de fora. É separado mesmo! A cultura seria teatro, dança, artesanato e tudo. Aí, vêm eventos. Quando vem o evento de São João, ele leva todo o recurso. Então, ele não conseguiu trabalhar, nós artistas conseguimos eleger, colocar no poder, um ator que era Joedson e Roberta. E eles não conseguiram trabalhar, nisso aí? Aí, depois saiu de Secretaria e virou diretoria. Eu não sei se tá vinculada a educação, o que ela é. Isso também cansa (CAMILE, 44, 2015).

Ailton e Lucinda, que fazem parte do Conselho Municipal de Juazeiro, revelaram os entraves administrativos na distribuição dos recursos, na condução de editais, na avaliação dos projetos e, até, na formação do Conselho.

**A questão cultura, infelizmente, não tem recurso. O conselho tá se formando agora, tomando posse.** Então, há uma verba sim, pro Fundo

de Cultura, mas é pouca. Essa verba é acumulada. Ela é utilizada no Edésio Santos e nas outras áreas não tem nenhum incentivo. Aí, foi criado o edital pra Vias Sacras, há uns 3 anos. Que tem uma ajuda mínima de 4000 passou pras 6000, e também teatro. Só que não rolou porque não tem verbas diretas da Secretaria de Cultura. Inclusive, a secretaria nem existe na página da prefeitura. Ela essa ligada à Administração, se for procurar não existe. Aí, no caso ela está assim. **No carnaval não é a secretaria, é o Paço Municipal que executa. Somos responsáveis em parte pelo São João nas questões mais tradicionais. Essas questões de palco, banda, tudo é pelo Paço, ou seja, a cultura (secretaria) não é atuante.** Ela é apenas um complemento. Ela tem uma ação que só solicita ao poder maior que faça alguma coisa, não tem recurso. Por exemplo, **esses projetos que eram pra vim pra Cultura vão pro Social, pro Sedis, Secretaria de Assistência Social e Juventude. Então, os projetos culturais que é pra jovens não chega lá porque, no caso, esses projetos vêm com grana e esse dinheiro não vem pra Cultura porque é outra secretaria que administra o recurso.** Então, fica difícil a Cultura ter autonomia. A cultura hoje em Juazeiro, não é valorizada (AILTON, 38, 2016).

Não. **No Estado tem tido mais, na prefeitura tem só o Edésio Santos, se limita a isso e acabou. Teatro é a mesmice, depois que Wellington Monte Claro morreu não teve mais.** No João Gilberto, pronto. No Estado, a gente tem visto mais coisa. Frequento muito teatro quando tem coisas interessantes e, nesse caso, o estado possibilita mais isso. Tem sempre trabalhos artísticos, de arte, sabe? Artes plásticas tem um monte de artistas expondo trabalhos lá, mas na prefeitura, eu não vejo nada. (LUCINDA, 47, 2016).

Alguns municípios declaram que os orçamentos públicos são escassos e insuficientes para a promoção cultural e que a maior parte dos recursos deles advém da União. Esse é um dos argumentos para a falta de prioridade e de prestígio dado pelo poder público local à cultura, porém o investimento em grandes eventos contraria essa fragilidade orçamentária, já que mobilizam cifras gigantescas.

Essa situação de vulnerabilidade orçamentária da cultura e a constatação de que, em alguns casos, o investimento na cultura não é assegurado, uma vez que o recurso que deveria ser destinado e utilizado é repassado para outras áreas, como os eventos, colocamos diante de um impasse - o de que o fomento à produção cultural local, que depende do apoio da gestão municipal, fica à míngua, pois não há o desenvolvimento de uma política cultural sólida nos municípios que escapem dos padrões dos 'grandes eventos'.

Outra questão a ser considerada é que, no Brasil, a maioria das ações culturais com financiamento público está alocada no centro das grandes cidades e se destina a um

público consumidor mais exigente e diferenciado, que vive nas principais capitais do país. Infelizmente, não atinge muitos segmentos do mercado consumidor, como os representados pela população que vive na periferia das grandes cidades, nas cidades interioranas e no campo, como é o caso de Petrolina/PE e Juazeiro/BA.

A centralidade dos espaços e dos acontecimentos culturais expõe a despreocupação dos poderes públicos em atender à população de baixa renda e indica que há “[...] uma forte seletividade na localização dos equipamentos culturais [...]” inclusive aqueles financiados pelo poder público (CAIADO, 2001, p.65).

### 7.3.2 Descaso com os equipamentos culturais das cidades

Ao serem perguntados sobre os equipamentos culturais da cidade, como, por exemplo, o Museu do Sertão, o Centro de Convenções, entre outros, os entrevistados relataram uma situação de descuido com o lugar e expressaram a visão de museu como depósito e cultura entendida como passado.

**Já fui no Museu do Sertão, mas não me agrada. Ele é descuidado, ele é sujo, as peças são descuidadas.** Eu tenho dó das coisas que vejo lá. Ele já existia, foi reformado uma época, fizeram a fachada bonitinha. Ele não tem trato, sabe? As exposições não se renovam. Aí, as coisas ficam lá, só empoeirando. **Concepção de cultura e de museu parece que museu é um depósito** (CAMILE, 45, 2015).

**A gente tem um Centro de Convenções, ele foi inaugurado 1994, que tinha uma potencia, que era um espaço pra ser utilizado, justamente, pra dá fomento as manifestações culturais. Aos poucos, foi sendo sucateado, abandonado, virou sala, virou Centro de Feira. Hoje virou salas divididas pra secretarias do município e a cultura acabou, que não acontece lá. O que eu entendo, da forma como poder publico raciocina aqui é assim, eu vou construir um prédio porque aí, eu vou fazer alguma coisa grande, pra dá uma satisfação pra pessoas. Mas a cultura não se faz com prédios, ela se faz com ação das pessoas, né? Então criou o prédio e deixou lá. A casa do artesão, até a última notícia onde eu sabia, foi criar, estruturar, que era pra ser uma sede dos artesãos, mas que foi entregue aos artesãos sem uma estrutura de organização e lógica de funcionamento. Então, era pra ser um ponto de acesso para as pessoas, pra pessoas conhecerem os trabalhos dos artesãos, pra pessoas consumirem o material produzido lá. Mas quando você chega, não tem essa estrutura humana até de condução, de apresentação, de espaços organizados pra que você consuma aquilo. [...]. A Biblioteca Central era prédio enorme, de vários andares, em vez de melhorarem o acervo da Biblioteca, venderam o prédio pra Justiça e fizeram uma Biblioteca em miniatura, que quase não cabe**

**ninguém com o mesmo acervo sucateado. [...] O museu do Sertão virou um almoxarifado da História da cidade que fica tudo lá empilhado.** E quem administra é uma pessoa concursada, mas que não tem a sensibilidade pra conseguir administrar um museu. Aí, eu acho que precisa de formação, uma pessoa sensível pra isso, conseguir ir atrás. Entender como funciona, qual a logica disso, fazer acontecer. **A gente precisa de um Teatro Municipal, que até onde eu sei, pra o governo é um prédio construído. Tá construído já, por que esse dinheiro veio e esse dinheiro foi desviado, ne?** Porque o que tem lá é um terreno baldio (ELIZABETH, 35, 2015).

De acordo com as falas de Camile e Elizabeth, os equipamentos culturais da cidade de Petrolina/PE vêm sofrendo um gradual sucateamento por parte do governo local, o que, de algum modo, explica a centralidade das atividades artístico-culturais realizadas no Sesc e os baixos índices de público.

Quando perguntadas sobre o motivo desse descaso pelo setor público, uma das professoras respondeu:

[... pausa longa...] **Acho que essa falta de entendimento e dessa nossa formação cultural como brasileiro de achar que cultura é luxo é supérfluo.** É a 1ª coisa que eu corto do meu orçamento (ELIZABETH, 35, 2015).

Além do descaso com os equipamentos existentes, os professores apontaram a escassez de outros equipamentos culturais na cidade, como teatro e mais salas de cinema, o qual ficou restritos ao Sesc e ao Shopping, como comentou Vanice.

[...] **Sim, do governo, dos órgãos responsáveis né, por Cultura? Que tivesse um apoio cultural por conta do próprio governo, ter esse apoio. Sim, pra todas as artes.** Acredito que sim. Inclusive, Petrolina só tem um teatro do Sesc agora. Antes, tinha dois cinemas ali no centro, agora só tem no shopping. É uma coisa que podia ter mais, né? Tem esse vale cultura do governo. Agora que eu acho que assim, é pouco divulgado, para pouca gente... (VANICE, 40, 2015).

A informação apresentada por Vanice, de que não há uma escassez de equipamentos culturais nas cidades, também foi apontada por Catarina, Clemilda, Artemísia, Camile e Amadeo. Sobre esse aspecto, ao comparar as pesquisas realizadas pelo IBGE, em 2006 e 2009, sobre as informações básicas municipais (MUNIC) com os dados levantados por nosso estudo, constatamos que, em ambos os territórios brasileiros,

há uma distribuição desigual dos equipamentos culturais ou eles não existem em vários dos municípios, o que compromete seriamente a aquisição cultural. Vários municípios continuam sem equipamentos culturais, como museus, teatros ou salas de espetáculos, centro cultural e cinemas (IBGE 2006, 2009; BRASIL, 2010), como foi evidenciado pelos professores, em relação a Juazeiro/BA e a Petrolina /PE.

Acreditamos que os custos para a implantação e a manutenção de instituições como essas devem ser encarados como um investimento no desenvolvimento sociocultural, isto é, humano. Além de existir poucos ou raros equipamentos culturais, há outro problema: o descaso ou o sucateamento dos espaços existentes, que não garante infraestrutura suficiente para o usufruto da população.

Devido ao descaso das instâncias públicas em relação ao investimento em políticas de cultura, é importante destacar o papel do Sesc-Petrolina como um intermediário cultural que vem promovendo, constantemente, uma agenda variada durante o ano de atividades artísticas produzidas localmente como também oriundos de diversas localidades brasileiras, devido à política cultural do Sesc-Nacional, como o Palco Giratório.

Além da atuação do Sesc-Petrolina, outro fator destacado pelas professoras Artemísia e Elizabeth foi a contribuição da UNIVASF, em especial, do Curso de Artes Visuais e do IF-Sertão Pernambucano, com o Curso de Música, que vem estimulando a produção cultural local e, na visão de Elizabeth, provocando uma mudança de mentalidade tanto na formação de público quanto na profissionalização dos artistas.

**Eu consigo perceber uma mudança de comportamento cultural na cidade não por uma ação do poder público, mas por ações como, por exemplo, do Sesc que tem um trabalho de formação de plateia, de que isso pode transformar a vida delas e tal. Com a chegada da Univasf trouxe de alguma forma, também mexe um pouco, por que traz um olhar um pouco mais profissional. Apesar de que a universidade é um pouco recente ainda, tudo é um processo. Não tem como mudar o cenário de uma hora pra outra [...]. O Instituto, o curso de Música, tudo isso, também tá em construção, mas de alguma forma já reverbera na cidade. O fato de ter artistas que não precisam mais sair da cidade pra fazer uma formação, traz uma potencia pra cidade por que esse profissional ele vai se entender também agora como plateia (ELIZABETH, 35, 2015).**

A professora completa ainda:

Uma das coisas que assim... a gente não tem uma grande pesquisa, vai precisar de tempo pra que tenha um distanciamento pra entender, mas eu enxergo que assim. Com **a chegada da universidade com o curso de Artes Visuais e o curso de Musica no IF ela vai trazendo algumas coisas, por que trouxe pessoas de outras regiões que tem outras vivencias culturais.** E isso, **de alguma forma foi mexendo com a classe artística da cidade.** Essa mudança de comportamento começou da classe. Então, tanto essa classe passou a valorizar o trabalho do colega como entendendo ele como parceiro e não como concorrente. Como também, **passou a se entender como classe profissional que precisa se organizar pra cobrar do poder público que ele seja atuante.** (ELIZABETH, 35, 2015)

Apesar de haver mais mobilização de atividades artístico-culturais promovidas pelas universidades, as entrevistadas Artemísia e Elizabeth afirmaram que essas ações ainda ficam restritas aos muros das instituições, porquanto não há um diálogo com a comunidade externa. Nos depoimentos dos professores em relação às suas práticas de consumo cultural e às ações públicas locais para o fomento da cultura, ficou constatado que, no caso de Petrolina/PE e Juazeiro/BA, conhecidas, nacionalmente, pelo agronegócio oriundo das culturas irrigadas de manga e uva, sobretudo, na produção de vinhos tropicais, há uma fratura entre a cultura entendida como desenvolvimento econômico, este último com mais destaque, e a cultura como desenvolvimento humano, pouco contemplado nas ações das políticas públicas locais.

Para concluir, Cláudia Leitão (2009), em ‘Cultura e Municipalização’, fala sobre algumas formas tradicionais de gestão cultural no Brasil, quase sempre focadas, ora no fomento aos projetos culturais de determinados grupos econômicos e políticos, ora nos interesses de alguns representantes da classe artística, especialmente, daqueles formadores de opinião e com mais acesso às mídias. Isso não é diferente nas cidades supracitadas, uma vez que, conforme o depoimento dos entrevistados em relação ao uso do seu tempo livre e às práticas de consumo cultural, é possível afirmar que a rede de significados que margeiam a cultura local está ancorada na dicotomia entre arte popular e arte erudita, marcas das políticas culturais brasileiras.

No caso brasileiro, em especial, no interior do Nordeste, a legitimidade cultural se dá via negação da arte erudita como um sinônimo de perda da identidade, de um elitismo

que subjuga as classes populares com a justificativa de preservar sua autenticidade.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

**Afinal, a que tipo de capital cultural estamos nos referindo para um professor que leciona Arte nas escolas públicas de Petrolina/PE e Juazeiro/BA?** Este estudo objetivou investigar a relação entre formação, concepção estética e práticas de consumo cultural, a partir da constituição do capital cultural dos professores que lecionam Arte nos municípios de Petrolina/PE e Juazeiro/BA.

As análises dos dados da pesquisa de caráter qualitativo nos levaram a constatar que é preciso compreender como os professores que lecionam Arte se relacionam com a cultura, considerando que a maioria deles é proveniente de classes sociais de baixo capital cultural e que dependeram, quase que exclusivamente, do sistema de ensino para adquirir níveis mais elevados desse capital.

Vimos, neste estudo, que as práticas culturais vividas pelos professores com suas famílias acompanharam o campo de possibilidades correspondente à sua posição social de origem, a classe popular e, nesse sentido, o capital cultural dos professores, segundo sua bagagem familiar, constitui o que Bourdieu (2007a) chama de olhar *ingênuo* em relação à cultura. Para o autor, esse olhar é característico dos indivíduos que, na falta dos códigos propriamente estéticos, aplicam os códigos do seu *ethos* às obras (BOURDIEU, 2007a), ou seja, o capital incorporado, decorrente da herança familiar, possibilitou-lhes apenas conhecer e se identificar com o que se convencionou chamar de arte popular e se identificar com ela.

Assim, no estudo, constatamos que o capital cultural herdado incidiu na maneira como os professores se relacionam com outras práticas de cultura a partir de seus estilos de vida, ou seja, mesmo alcançando uma trajetória ascendente e assimilando outras práticas referente à nova classe social referente a pequena burguesia, o que predomina é o olhar *ingênuo*. Convém lembrar que o modo de adquirir cultura proveniente da família corresponde ao aprendizado total, cuja aquisição pressupõe ser totalmente dissimulada e inconsciente no trato com a cultura legítima, pois, conforme Bourdieu (1998), o capital

cultural é “uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*”.

Nesse aspecto, do ponto de vista de Bourdieu (2007a), a família, como instância de conhecimento, exerce um impacto maior na apropriação dos bens simbólicos, quando não dispõe dos meios adequados ou não investe em seus membros para adquirir capital cultural elevado na apropriação da cultura legítima. No caso das classes populares, em que os professores se situavam originalmente, os agentes ficam dependentes, exclusivamente, do aprendizado tardio para adquirir esse capital, nesse caso, o escolar.

Acontece que, segundo os dados da pesquisa, os professores oriundos, predominantemente, de classes populares tampouco obtiveram acesso à cultura legítima no sistema de ensino. Como demonstrado nos relatos dos entrevistados, a escola pouco contribuiu para esse acesso, ao contrário, reforçou a ideologia do dom mantendo o distanciamento entre os estudantes da classe popular e o conhecimento da arte. As práticas pedagógicas vivenciadas pelos professores na escola vinculavam a arte às festividades, às datas comemorativas ligadas ao civismo, ao folclore e aos trabalhos domésticos, sobretudo, para aquelas que cursaram o Magistério. Por causa disso, não desenvolveram a “competência artística” necessária para apreciar e compreender os códigos da cultura erudita.

O fato de não terem desenvolvido a “competência artística” necessária à apreciação da cultura erudita devido a escola negligenciar ou omitir acesso aponta para duas reflexões. Primeiro, o não reconhecimento da cultura erudita denota que as políticas educacionais e culturais no Brasil, predominantemente, colaboraram para o acirramento do fosso existente entre as desigualdades sociais a partir das desigualdades de acesso a cultura. Segundo, a ausência da “competência artística” por parte dos professores impede o próprio reconhecimento do “arbitrário cultural” e com isso, permanecem as estruturas de dominação simbólica.

Vimos, também, que as oportunidades de estudo, a escolha pela docência como profissão a ser seguida e as formas de ingressar no mercado de trabalho estavam inseridas no “campo do necessário” em que a valorização dos estudos ocorreu, devido à crença na possibilidade de ascender socialmente mediante o exercício da profissão docente. Assim, a titulação acadêmica e a profissão de professor se apresentaram como a possibilidade

mais viável e mais rápida de ascenderem socialmente. Nesse aspecto, a necessidade de conhecimento escolarizado se deu graças às demandas da profissão por meio do capital cultural certificado.

A esse respeito, percebemos que os professores priorizam os conhecimentos práticos numa perspectiva um pouco mais instrumental, por considerá-los mais pertinentes a sua utilização no exercício docente. Por essa razão, procuram participar dos cursos de formação continuada com o propósito de aprender “sugestões” para ensinar, especialmente, considerando que os professores que lecionam Arte, prioritariamente, não têm formação especializada e, por isso, dependeriam mais desses cursos para desenvolver uma prática pedagógica mais consistente em relação ao ensino da Arte.

Sendo assim, a relação dos professores com o conhecimento pode ser caracterizada como uma relação escolarizada, oriunda do aprendizado tardio, pelo fato de os docentes privilegiarem os saberes prescritivos e informativos no preparo de suas aulas não refletindo sobre as questões conceituais, políticas e éticas intrínsecas ao fazer pedagógico. Desse modo, buscam conteúdos, preferivelmente, em livros didáticos e internet, que estejam de acordo com as diretrizes curriculares municipais e estaduais para orientar sua prática pedagógica, e não, o aprofundamento teórico a respeito dos assuntos que serão abordados na sala de aula. Portanto, o trajeto social percorrido pelos professores, com base na herança familiar e capital adquirido via aprendizado tardio nos processos formativos profissionalizantes e acadêmicos, consolidou as facetas constituintes de um *habitus* que se reforça com a prática docente.

O capital cultural de caráter certificado, nesse caso, é fundamental ao exercício da docência, porquanto a posse de diplomas e de certificados confere-lhes distinção se comparar a sua origem social e lhe der a competência estatutária necessária. Todavia, apesar dos investimentos feitos ao longo da trajetória acadêmica, eles não são em alta cultura, logo, entram em desalinho quando se trata da arte e seu ensino. Isso porque observamos que o contexto em que ocorre o ensino de Arte, nos dois municípios, é marcado pela transitoriedade e pela instabilidade, pois, como a maioria que leciona essa disciplina o faz para completar carga horária, não se estabelece um vínculo teórico e metodológico com a área de conhecimento específico.

Ademais, o preenchimento da carga horária com as aulas de Arte denota duas questões. Primeiro, os professores que assumem essas disciplinas não têm formação específica, logo, sentem dificuldade de elaborar o fazer pedagógico tampouco questionam essa condição e o comprometimento da educação dos estudantes com a manutenção desse contexto de ensino de arte. Segundo, as prefeituras e os estados não promovem concursos que viabilizem a contratação de professores especializados na área, alegando que não há carga horária suficiente que justifique a contratação ou que não há pessoal formado para tal tarefa.

O fato é que, em ambas as questões, o que fundamenta tal prática é a ideologia do dom de que arte não é um conhecimento, mas uma qualidade intrínseca de indivíduos diferenciados, e por essa razão, não necessitaria de profissionais especializados. Como consequência dessa prática, prevalece a ideia de que arte, sua apropriação, não está destinada a todos, sobretudo para os estudantes de classes populares que, sob a justificativa de que, por sua posição social, não teriam condições de aprender a cultura erudita, negam-lhe o direito de ter acesso aos bens simbólicos.

Não estamos aqui fazendo uma ode à cultura erudita como algo superior as demais formas de produção cultural, o problema reside na negação do direito aos bens simbólicos a classe popular via uma política educacional e cultural mais democrática, nesse caso, criando oportunidades de acesso e de entendimento ao que a humanidade construiu em termos de cultura denominada erudita.

Em relação ao contexto apresentado do ensino de Arte, observamos que existem três grupos de professores que lecionam Arte: a) os que completam a carga horária e não têm nenhum envolvimento com a produção artística; b) os que apresentam uma trajetória artística, mas não têm formação acadêmica específica e c) os que são formados em Arte, mais especificamente, em Artes Visuais, o curso disponível na região. Como já mencionado, a maioria se localiza no primeiro grupo, apresenta baixo capital cultural e não investe na aquisição de conhecimentos que favoreçam a compreensão da arte e seu ensino, por não ser a área de sua formação. Assim, acabam reproduzindo modelos artificiais, reducionistas, em que predomina uma perspectiva romântica de arte. Embora façam parte desse grupo, Helena e Joan apresentam um capital um pouco mais elevado em relação aos demais.

Os professores do segundo e do terceiro grupos apresentam capital cultural maior em relação ao primeiro grupo, em razão de duas situações importantes: a inserção no campo de produção cultural, atuando como bailarino e como ator e atrizes, e devido à formação acadêmica em Artes Visuais. Em ambos os casos, os professores investem em sua formação profissional. Para isso, participam de cursos, conversam com pessoas experientes no campo cultural, adquirem livros teóricos e estudam e pesquisam sobre arte. Por essa razão, observamos nos relatos a transição entre os elementos conteudistas para os formais, típicos de quem está se apropriando dos códigos que regem o campo artístico.

Entre esses professores, destacam-se Clemilda (atriz-professora) e Cora, por apresentarem maior capital cultural em relação aos membros dos dois grupos citados, em virtude de que, em seus depoimentos, expressaram o domínio mais apurado dos códigos referentes à história do campo artístico, ao reconhecimento da cultura legítima e mais compreensão da arte de vanguarda, com forte indício da posse da ‘disposição estética’ embora sua posição no campo cultural seja a de consumidores e não pertencerem à classe dominante uma vez que para Bourdieu (2007a) essa é uma disposição daqueles pelas condições materiais de existência conseguem sublimar as exigências mundanas e se ater aos aspectos mais estéticos.

Nessa situação, caberia analisar de modo mais aprofundado na trajetória particular desses agentes que contextos e percursos foram vividos que permitiram desenvolver tal disposição. Acreditamos que, tanto as experiências no campo cultural de modo mais sistemático, ora incentivado no curso de Licenciatura de Artes Visuais por meio de atividade de mediação e produção artística como também a atuação e circulação no campo cultural a partir do contato com outros artistas e suas várias formas de pensar e produzir arte pode ter propiciado uma abertura para a transformação no lugar da reprodução da estrutura.

A posse ou não de uma disposição estética ficou evidente no Jogo das preferências quando constatamos nas concepções de arte obtidas nas entrevistas e no nível de conhecimento que os professores que lecionam Arte um predomínio do gosto popular. Observamos que ‘esse gosto’ orientou a escolha de imagens próximas às configurações do regionalismo, demonstrando a força da política cultural intensificada no Regime

Militar pelo viés folclorista.

Quanto às influências do regionalismo, foi possível identificar que a arte popular é interpretada como algo legítimo de ser representado, enquanto a cultura erudita ainda se mantém distante e incompreendida reforçando que havíamos dito anteriormente. Vale salientar que, nas cidades, há poucos espaços para exposição, e quando o fazem, referendam o cânone regionalista, com exceção do trabalho de vanguarda realizado pelo Sesc-Petrolina, ao mesclar produções locais e nacionais a partir da chave da arte contemporânea.

No tocante ao entendimento da arte contemporânea, os professores expuseram os limites de acesso desse tipo de arte no campo cultural, uma vez que até os professores com formação especializada que se encontram no nível dos consumidores e apreciadores não tão leigos, como os sem formação especializada, são considerados “apenas” consumidores, pois não se configuram como produtores das regras que regem o funcionamento do campo artístico por não produzirem para seus pares. Isso ocorre em razão de que a arte é o domínio, por excelência, do exercício da disposição estética, logo, aqueles que se caracterizam por essa disposição dispõem dos códigos de decifração dos produtos do CPE que, pela própria autorreferencialidade que lhe caracteriza, exclui os que não são capazes de aplicar um modo de percepção estético às obras, decifrando estilos, escolas e fase da obra de determinado artista, como foi possível verificar nos professores com formação especializada.

Concluimos que os gostos dos professores manifestados, sobretudo, no Jogo das preferências e no relato de suas práticas de consumo cultural, demonstraram que a maioria dos professores que lecionam Arte, nas cidades investigadas, não tem disposição estética necessária à competência artística, devido à constatação do predomínio do gosto popular, a não ser dos professores já citados.

Portanto, o predomínio do gosto popular desses professores está entrelaçado a sua posição social, associada a um processo por meio do qual o gosto se formou, como a trajetória ascendente e o efeito de inculcação. Essa trajetória ascendente possibilitou as disposições referentes à incorporação de determinado conjunto de bens e de práticas, materiais e simbólicas, análogas a sua posição social, mas não suficientes para desenvolver a disposição estética para a apreciação e a apropriação dos códigos da

cultura erudita. Isso implica dizer que, segundo a abordagem teórica adotada nesta pesquisa, há uma homologia estrutural entre o espaço social e o espaço dos estilos de vida (BOURDIEU, 2007a), a partir da qual, no interior das disputas pela legitimação cultural, a disposição estética se torna o operador das práticas mais distintas e distintivas, espaço, por excelência, das lutas simbólicas que ocorrem no espaço social, como o consumo da cultura legítima, por exemplo.

A maioria dos professores deste estudo, ao apresentar, predominantemente, o gosto popular com algumas variações do gosto médio, evidenciou que compreende a arte subordinada como uma função em seu sentido ético, e por essa razão, atuam muito mais no nível de reconhecimento sem o conhecimento da cultura legítima, para garantir a função social do sistema de ensino de manter as desigualdades sociais por meio das desigualdades culturais.

Vimos que aqueles que desenvolveram sua “competência artística” o fizeram mediante o envolvimento com a prática e a produção artística em nível profissional, como o caso do professor-bailarino e das professoras-atrizes assim como o grupo dos formados em Artes Visuais. Em seus relatos, eles deixaram claro que a compreensão sobre arte mudou, gradativamente, graças ao ingresso no curso, em que puderam incorporar práticas que antes não faziam sentido, porque não aprenderam com os pais nem com a escola o conhecimento da cultura legítima. Porém, em alguns momentos, percebemos que, por não ter sido um aprendizado adquirido com a família, mas pelo aprendizado tardio, seja pelo sistema educacional ou pelo autodidatismo, os professores acabam denunciando essa “aquisição herética”, na ausência do aspecto de naturalidade que caracteriza aqueles que estão vinculados à cultura legítima.

Sendo assim, a relação entre formação, concepções estéticas e consumo cultural da maioria dos professores que lecionam Arte, nos municípios de Petrolina/PE e Juazeiro/BA, apresenta-se pela ausência da disposição estética na maioria dos professores. Uma das razões constatada pela análise dos dados reside no fato de que esses professores não têm formação especializada em Arte, por isso reforçam a ideologia do dom e alimentam a reprodução das desigualdades sociais pelas desigualdades culturais.

Embora a situação aparente desolação, acredita-se que a busca e a reivindicação por formação continuada relatada pelos professores e a existência dos Cursos de

Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e Licenciatura em Música do IF-Sertão Pernambucano na região indicam um sopro de esperança de que podemos vislumbrar possibilidades de mudar essa situação social, especialmente, quando consideramos a trajetória dos agentes que apresentaram indícios da apropriação de uma disposição estética.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, D. M. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 4. ed. São Paulo: Globo. 2001.

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do Magistério ao longo do Século XX. In: SAVIANI, Demerval; et al. **Olegado educacional do Século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

ALVARADO-PRADA, L. E.; ROSA, R. M.; OLIVEIRA, V. F. **A formação continuada de professores e a caracterização da comunidade escolar: os pais**. In: ENCONTRO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CENTRO OESTE, 6., 2003, Campo Grande. Resumos... Campo Grande: ANPED, 2003.

ANDRADE, E. **A dama do barro**. Petrolina: Franciscana, 2006.

APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, A.; ARAÚJO, C. de M. B. A educação estética por meio do acesso à produção artística. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p.51- 60, jun. 2007.

ARGAN, G. **A arte moderna**. Trad. Denise Bottmann. Companhia das Letras. 5ª edição. 1992.

ARROYO, M. G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1 ed. Belo Horizonte: Editora autêntica, 2010. p.111-130.

ARRUDA, M. A. do N. Pensamento brasileiro e sociologia da cultura: questões de interpretação. **Tempo social**, São Paulo, vol.16, nº1, p.107-118. 2004.

ASSIS, A. C. C. **Euvaldo Macedo Filho: um olhar para além da fotografia**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Visuais) – Universidade Federal do Vale do São Francisco –Artes Visuais, 2014.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARBALHO, A. Políticas culturais no Brasil: identidade e diversidade sem diferença. In: RUBIM, A. e BARBALHO, A. (orgs). **Políticas culturais no Brasil**. Coleção Cult. Salvador: EdUFBa, 2007.

\_\_\_\_\_. **Relações entre Estado e cultura no Brasil**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.9-26.

\_\_\_\_\_. **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2001, 5ªed.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares em geral e para as artes plásticas em particular. **Arte & Educação em Revista**, Porto Alegre, ano 3, n. 4, p.7-16, dez. 1997.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. **Ensino de arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: UNESP/REDEFOR, 2011. Disponível em: <[www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/.../2ed\\_art\\_m1d2.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/.../2ed_art_m1d2.pdf)>. Acesso em: 01 dez. 2013.

BARBOSA, J. L. **Política pública, gestão municipal e participação social na construção de uma agenda de direitos à cidade**. Scripta Nova 14 (331): 51, 2010.

BARBOSA, J. M. N. **Descompasso: como e porque o modernismo tardou a chegar na Bahia**. In: ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. 27 a 29 de maio de 2009, Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1988.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BECKER, H. S. **Los mundos del arte: sociologia del trabajo artístico**. Trad. Joaquim Ibarburu. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2008.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política (7ª ed.). São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERNARDET, J-Claude; GALVÃO, M. R. **O nacional e o popular na cultura brasileira - cinema**. São Paulo, Secretaria da Cultura/MEC, 1983.

BERND, Z. **Literatura e identidade nacional**. 2º ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

BEZERRA, J.H; WEYNE, R.G. **Política cultural no Brasil contemporâneo: percursos e desafios**. In: IV Seminário Internacional- Políticas Culturais, 16 a 18 de outubro/2013. Setor de Políticas Culturais – Fundação Casa de Rui Barbosa – Rio de Janeiro – Brasil.

BOURDIEU, P. Capital simbólico e classes sociais. In: **Novos Estudos CEBRAP**, 96, julho 2013. pp.105-115. Tradução de Fernando Pinheiro.

\_\_\_\_\_. **A distinção**. Crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007a.

\_\_\_\_\_. Modos de produção e modos de percepção artísticos. In: \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007b, p.269-294.

\_\_\_\_\_. **Poder Simbólico**. TOMAZ, Fernando (Trad.). 6ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **A dominação masculina**. 2.ed. Trad. de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, P; DARBEL, A. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. Trad. Guilherme João de Freitas Ferreira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Zouk, 2003, 243 p.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A; AFRÂNIO, C. (orgs.). **Escritos de Educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007c, p.72-79.

\_\_\_\_\_. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Trad. Miguel Serras Pereira. Fim de Século edições. Sociedade Unipessoal. LTDA, Lisboa, 2003.

\_\_\_\_\_. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. Espaço social e espaço simbólico. In: **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996. p.231.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 39).

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

\_\_\_\_\_. O mercado de bens simbólicos. In: MICELI, S. (Org). **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sérgio Miceli. São Paulo, Perspectiva, 2007b.

\_\_\_\_\_. Gosto de classe e estilo de vida. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. São Paulo, Ática, Coleção Grandes Cientistas Sociais, 1983. v. 39.

BOTELHO, I. A política cultural & o plano das ideias. In: BARBALHO, A; RUBIM, A. (Org.). **Políticas culturais no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2007.

\_\_\_\_\_. **Romance de formação: FUNARTE e política cultural**. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura / Fundação Casa de Rui Barbosa, 2001.

\_\_\_\_\_. Os equipamentos culturais na cidade de São Paulo: um desafio para a gestão pública (download arquivo - 280 KB). In. **Espaço e debates**– Revista de Estudos regionais e urbanos - n.43/44 São Paulo, 2004.

BOTELHO, I; FIORE, M. O uso do tempo livre e as práticas culturais na Região Metropolitana de São Paulo– Relatório da primeira etapa da pesquisa (download arquivo - 1.130 KB), 2005.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Conhecimento do Mundo. Vol. 3. Brasília: DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. **Câmara Nacional de Educação Básica institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, 2013**.

BÜRGER, P. **Teoria da vanguarda**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

BUORO, A B. **Olhos que pintam: a leitura de imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Educ, FAPESP, Cortez, 2002.

CAIADO, A.S.C. **O espaço da cultura: guia cultural do estado de São Paulo**. São Paulo em Perspectiva, v. 15, n.2, p.55-65, abr./jun. 2001.

CABRESE, L. Políticas culturais no Brasil: balanço e perspectivas. In: III Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (ENECULT). **Anais**. Realizado entre os dias 23 e 25 de maio de 2007, na Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil.

CARLINDO, E. P. **Tornar-se professora: o capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente**. Dissertação. Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual “Júlio Mesquita Filho”. Campus Araraquara, 2009

\_\_\_\_\_. **Professores que atuam concomitantemente no setor público e privado de ensino no estado de São Paulo:** angariação de capital cultural. Tese. Pós-graduação em Educação. Uni Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual “Júlio Mesquita Filho”. Campus Araraquara, 2014.

CÂNDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Vozes, 2006.

COELHO, T. F.; LEAL, A. R. B. R. **Ana das Carrancas nos jornais pernambucanos:** os embates polifônicos nos discursos do Diário de Pernambuco e do Jornal do Comércio entre 1976 e 2010. In: II Encontro Nordeste de história da mídia. Identidade, memória e convergência midiática. Universidade Federal do Piauí, 20-21 de junho de 2012.

COELHO, T. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

\_\_\_\_\_. Direito cultural no Século XXI: expectativa e complexidade. **Revista Observatório Itaú Cultural**, São Paulo, n.11, p.06-14, Itaú Cultural, 2011.

CORRÊA, C. C. M. **Atitudes e valores no ensino da Arte:** após a Lei nº 4.024/61 até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. EccoS, São Paulo, v. 9, n. 1, p.97-113, jan./jun. 2007.

COUTINHO, C. N. (2000). **Cultura e sociedade na Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

COUTINHO, R. Qual o lugar da Arte na educação. In: CHRISTOV, L. H. da S.; MATTOS, S.A. R. **Arte educação:** experiências, questões e possibilidades. São Paulo: Expressão e arte, 2006.

COUTO, M. de F. M. Modernos ou vanguardistas: a construção do moderno na arte brasileira da primeira metade do Século XX. In: **Cadernos de Pós-graduação da UNICAMP**, v. 8, p.25-32, 2006.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y, S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2006.

DEWEY, J. **A Arte como experiência**. Trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme e Anísio Teixeira. 2ª. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

DIMITROV, E. **Regional como opção, regional como prisão: trajetórias artísticas no modernismo pernambucano**. 2013. 331f. Tese. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo.

DINIZ, J. E.; SILVA, M. da. O processo da institucionalização do ciclo da baixa cultura na escola pública brasileira: uma história sem fim? In: **Cadernos de Educação**. UFPEL, N 50 2015.

DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

EFLAND, A.D.; FREEDMAN, K.; STUHR, P. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003.

EISNER, E.. Estrutura e mágica no ensino da Arte. In: **Arte/Educação: Leitura de subsolo**. (org.) 7ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.79-96.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FARIAS, A. **Arte brasileira hoje**. São Paulo: Publifolha, 2007. (Coleção Folha Explica).

FRANZ, T. S. **Educação para uma compreensão crítica da Arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

FRANZ, T.S.; KUGLER, L. E. **Educação para uma compreensão crítica da Arte no Ensino Fundamental: finalidade e tendências**. Disponível em: <[www.ceart.udesc.br/revista.../TEXTO\\_ENSINO\\_FAUND\[2\]%20Tere.do](http://www.ceart.udesc.br/revista.../TEXTO_ENSINO_FAUND[2]%20Tere.do)>. 2004>. Acesso em: 14 mai. 2014.

FORQUIN, J.Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 5, p.28-49, 1992.

FIORI, J. L. **O vôo da coruja**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FLEXOR, M. H. O. Bahia: raízes da arte moderna. In: **Artes visuais na Bahia**. Salvador: Contexto & Arte Editorial, 2003, p.37-51.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREYRE, G. **Manifesto regionalista**. Recife, Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1976.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001. 157 p.(Coleção Magistério 2º. Grau, Série Formação Geral).

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, B. A.; ESPOSITO, Y.; SILVA, R. N. da. Características de professores de 1º grau: perfil e expectativas. In: SERBINO, R. V.; et al. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. p.251-263.Gatti, Esposito e Silva (1998).

GARCÍA CANCLINI, N. et.al. **Políticas culturais para o desenvolvimento: uma base de dados para a cultura**. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, J. R.S. **A retórica da perda**. Os discursos do patrimônio cultural no Brasil. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Iphan, 1996.

GONDIM, J. P. **Arte na escola: o papel do professor na mediação da produção artística da criança**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Básica) Centro de Humanidades. Departamento de Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2004.

\_\_\_\_\_. **Políticas educacionais e formação docente: o ensino de Arte nos currículos dos Cursos de Pedagogia da Paraíba**. Dissertação (Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2009. 127fhs.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). 2009. Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC). Disponível em:<<http://www.ibge.gov.br/espanhol>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC), 2006. Disponível em:<<http://www.ibge.gov.br/espanhol>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Obstáculos para acesso à cultura no Brasil**. Relatório de pesquisa, 2010.

JÚLIA, D. **A cultura escolar como objeto historiográfico**. Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, n. 1, 2001, p.9-44.

LAFETÁ, J. L. **1930: a crítica e o modernismo**. São Paulo: Editora 34, 2000.

LEITÃO, C. **Cultura e municipalização**. Coleção Cultura é o quê? Vol. III. Salvador: Secretaria de Cultura, Fundação Pedro Calmon. Ministério da Cultura. 2010.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma abordagem pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MAIA, T. de A. O regionalismo e as políticas culturais na ditadura civil-militar (1966-1975). In: Associação Nacional de História – **Anais**– ANPUH XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. São Leopoldo– 2007.

MALAFAIA, W. V. **Imagens do Brasil: o cinema novo e as metamorfoses da identidade nacional**. 2012. 316 f. Tese (Doutorado) – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Programa de Pós-graduação em História, Política e Bens Culturais.

MARTINS, C. B. Pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a Sociologia da Educação. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 9. n. 46, abr. jun. 1990.

MAUÉS, O. C. As políticas de formação de professores: a universitarização e a prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003. p.1-14.

MICELI, S. (org.). **Estado e cultura no Brasil**. São Paulo: Difel, 1987.

\_\_\_\_\_. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Nacional Estrangeiro**. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007. 406 p.

MOREIRA, E. G. **Carrancas do sertão: signos de ontem e de hoje**. Petrolina: SESC/PE, 2006.

NASCIMENTO, E. A. Visualidades e infância até seis anos: versões em imagens e os desafios da educação infantil. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs.). **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2010.

\_\_\_\_\_. Formação de sujeitos criativos pela liberação emocional e pela articulação de processos mentais e visuais: vigência das denominações educação artística e arte-educação. In: NASCIMENTO, E. A. **Mudanças nos nomes da arte na educação: qual infância? Que ensino? Quem é bom sujeito docente?** 2005. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

NOGUEIRA, C.M.M; NOGUEIRA, M.A. A. Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, 2002.

\_\_\_\_\_. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 149p.

ORICCHIO, L. Z. O sertão e a favela. In. **Cinema de novo: um balanço crítico da retomada**. São Paulo: Estação Liberdade, 2006. Pp. 96-147

ORMEZZANO, G. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p.15-38, jun. 2007.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

\_\_\_\_\_. **A moderna tradição brasileira**. Cultura brasileira e indústria cultural. São Paulo Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 5ª. 2006.

\_\_\_\_\_. **Cultura popular e memória nacional**. Cadernos CERU (13), 1980.

ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

OSINSKI, D. **Ensino da arte: os pioneiros e a influência estrangeira na arte educação em Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR, Curitiba, 1998.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: historias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

\_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PETERS, G. Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS)** Vol. 28 nº 83 outubro/2013 47-71.

\_\_\_\_\_. **O problema do neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu**. In: 31º Encontro Anual da Anpocs, 22 a 26 de outubro. Caxambu, 2007. Disponível em: <[http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=3145&Itemid=231](http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3145&Itemid=231)>. Acesso em: 20 jul. 2015.

PILLAR, A. D. e REBOUÇAS, M. Panorama de pesquisa ANPAP: Comitê de Ensino e Aprendizagem da Arte. In: RAMALHO e MAKOWIECKY (Orgs). **O estado da arte da pesquisa em artes plásticas no Brasil**. Florianópolis: UDESC, 2008.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: NASSER, Ana Cristina (tradução). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Vários autores. Tradução. 3ª. Ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção Sociologia).

RABELO, E. de A. **A visão em deslocamento: uma história de palavras, figuras e paisagens do Rio São Francisco (1930/1970)** 272 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em História, Recife 2014.

\_\_\_\_\_. Visualidades do povo: representações fotográficas do popular no Vale do Rio São Francisco nos anos 1970. In: XXVI Simpósio Nacional de História, 2011, São Paulo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH 50 Anos: Comemorações**. São Paulo: ANPUH-SP, 2011. v. 1. p.1-9.

RAMOS, E. F. Fatores de fixação de imigrantes e impressões de dinamismos em municípios de porte intermediário: Petrolina e Juazeiro. In: **Revista Desenvolvimento Social**. Universidade Estadual de Montes Claros. n. 11/01, 2014 pp17-32.

READ, H. **A educação pela arte**. Trad. Ana Maria Rabaça e Luís Felipe Silva Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

RICHTER, I. M. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p.91.

RIDENTI, M. **Em busca do povo brasileiro** – artistas da revolução, do CPC à era da TV. Rio de Janeiro: Record, 2000.

\_\_\_\_\_. Artistas e intelectuais no Brasil pós-1960. In: **Revista Tempo Social**, vol. 17, nº 1, São Paulo: USP, Departamento de Sociologia, 2005.

RISERIO, A. **Caymmi: uma utopia de lugar**. São Paulo: Perspectiva, 1993 (Coleção Debates, v. 253).

ROCHA, M. E. da M. **Em busca de um ponto cego: notas sobre a sociologia da cultura no Brasil e a diluição da mídia como objeto sociológico**. Soc. estado. [online]. 2011, vol. 26, n.3, pp.453-470. ISSN 0102-6992.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a dualidade entre “alta” e “baixa” culturas no campo cultural brasileiro. In: **Idéias**. Campinas (SP) nº. 7, nova série, 2º semestre, 2013.

RUBIM, A. C. **Políticas culturais no Brasil: tristes tradições**. Revista Galáxia, São Paulo, n. 13, p.101-113, 113 jun. 2007a.

\_\_\_\_\_. Políticas culturais no Brasil: tristes tradições, enormes desafios. In: RUBIM, A.; BARBALHO, A. (orgs). **Políticas Culturais no Brasil**. Coleção Cult. Salvador: EdUFBa, 2007b.

SANTANA, M. S. de. **Cultura e política cultural: concepção de cultura nas políticas culturais do governo Lula (2003-2010)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-graduação em Sociologia, Recife, 2013, 97f.

SCARTEZINI, N.. Introdução ao método de Pierre Bourdieu. In: **Cadernos de Campo**.

SCHELLING, V. **A presença do povo na cultura brasileira**. Ensaio sobre o pensamento de Mário de Andrade e Paulo Freire. Campinas: Unicamp, 1991.

SCHWARZ, R.. Cultura e política: 1964-1969. In: **O pai de família e outros estudos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp.61-92, 1978.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

SILVA, E.; ARAUJO, C. **Tendências e concepções do ensino de Arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e socioepistemológica da arte/educação**. Disponível em: [http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo\\_estudos/ge01-3073--int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/ge01-3073--int.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2013.

SILVA, M. B.; GALVÃO, A.M. de O. Concepção de Arte na Educação. In: **Revista HISTEDBR**. Online, 2009.

SILVA, M. da. Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. In: **Educação em Revista**. Educ. rev. vol.27 nº.3, Belo Horizonte, Dec. 2011. Print version ISSN 0102-4698.

SILVA, N. V. & HASENBALG, C. Recursos familiares e transições educacionais. In: **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 18(Suplemento): 67-76, 2002.

SOARES, A. L. Folclore e políticas culturais no Brasil nas décadas de 1960/1970. In: **Anais do II Seminário Internacional de Políticas Culturais, Fundação Casa de Rui Barbosa, 2011**. Disponível em: [www.casaruibarbosa.gov.br](http://www.casaruibarbosa.gov.br) Acessado em 22 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. **Revista Brasileira de Folclore: intelectuais, folclore e políticas culturais (1961-1976)** Dissertação (MESTRADO) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2010, 216f.

SOUZA, J. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: UFMG, 2012.

SOUZA, R.C. de A; CALDAS, A. dos S.. **Viagem ao São Francisco**. Salvador: UNIFACS, 2008.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p.27-55, Jan./Fev. 2006.

TOURINHO, I. Comitê de Educação em Artes Visuais: uma análise das questões de pesquisa da Anpap 2008. In: **Anais** do 18º. Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Transversalidades nas Artes Visuais. Salvador: UFBA, 2009, pp.3347-3360.

TRIERWELLER, P.C. A formação artístico-cultural do professor da Educação Infantil: experiências, trajetórias e significações. In: **Zero a seis**. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância. UFSC, abril de 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/thesis/view/371>. Acessado em 23 de janeiro de 2015.

UNESCO. **O perfil dos professores: o que fazem, o que pensam, o que almejam** - Pesquisa Nacional. UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

VANDENBERGHE, F. O real é “relacional”: uma análise epistemológica do estruturalismo gerativo de Pierre Bourdieu. Trad. Gabriel Peters. In: **Teoria social realista: um diálogo franco-britânico**. Tradução de Gabriel Peters, Estela Abreu, Ana L. Thuler. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2010. 368p (Humanitas).

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista brasileira de educação**. nº 23 Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WACQUANT, L. Poder simbólico e fabricação de grupos. Tradução de Sérgio Lamarão. In: **Novos Estudos CEBRAP**, 96, julho 2013 pp.87-103.

XAVIER, I. **Alegorias do subdesenvolvimento: cinema novo, tropicalismo, cinema marginal**. São Paulo: Brasiliense, 1993.