



XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017
3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina
La sociología en tiempos de cambio

GT 24- Sociología de la Educación y Políticas Educativas

Em que consiste o capital cultural dos professores que lecionam Arte? apontamentos para se pensar as políticas educacionais no Brasil

Profa. Dra. Janedalva Pontes Gondim

janedalva.gondim@univasf.edu.br

Universidade Federal do Vale do São Francisco/UNIVASF- Brasil

RESUMO

Este trabalho apresenta um recorte da tese de doutorado defendida em 2016 que investigou a relação entre formação, concepções estéticas e práticas culturais dos professores que lecionam Arte em Petrolina/PE e Juazeiro/BA. Partindo de uma abordagem qualitativa (Denzin & Lincoln 2006) e do referencial teórico ancorado nos conceitos *bourdieusianos* analisamos em que consiste o capital cultural dos professores que lecionam Arte nas duas cidades em questão. Sendo assim, esse texto aborda a trajetória social dos professores investigados na aquisição do capital cultural e o impacto que as políticas educacionais de Ensino Superior exerceram no aumento do volume desse capital, sobretudo, em relação a Arte.

PALAVRAS-CHAVE: Capital cultural. Políticas Educacionais. Formação docente.

ABSTRACT

This work presents a piece of the doctoral thesis defended in 2016 that investigated the relation between training, aesthetic conceptions and cultural practices of the teachers who teach Art at Petrolina / PE and Juazeiro / BA. Starting from a qualitative approach (Denzin & Lincoln 2006) and the theoretical reference anchored in the bourdieusian concepts, we analyze the cultural capital of the teachers who teach Art at the both cities. Thus, this text approaches the social trajectory of the teachers investigated in their cultural capital acquisition and the impact that the educational policies of Higher Education have exerted in the increase of the volume of this capital, especially in relation to Art.

KEYWORDS: Cultural capital. Educational Policies. Teacher training.

Introdução

Este trabalho é fruto das análises da tese de doutorado¹ defendida em 2016 na Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco-Brasil sob a orientação da profa Dra Maria Eduarda da Mota Rocha. O estudo objetivou investigar a relação entre

¹ A pesquisa teve auxílio financeiro por 9 meses no ano de 2014 da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco- FACEPE.

formação, concepções estéticas e práticas de consumo cultural dos professores que lecionam Arte² nas escolas públicas municipais e estaduais de duas cidades localizadas no nordeste brasileiro. Nossa questão de pesquisa se dirigiu em analisar em que consiste o capital cultural (Bourdieu, 2007a) desses professores uma vez que a posse ou não da disposição estética expressa em suas práticas de consumo cultural poderia identificar quais concepções de arte estão sendo legitimadas por esses profissionais

Dessa forma, a pesquisa fundamentou-se na Sociologia Reflexiva (Bourdieu, 2003; 2001) no seu aspecto racional e relacional (Vandenbergue, 2010) a partir de uma abordagem qualitativa (Denzin & Lincoln, 2006). Utilizamos quatro instrumentos para produzir os dados a saber: entrevistas semiestruturadas (Bauer & Gaskel, 2002; Poupart, 2012) realizadas com 28 professores de escolas públicas municipais e estaduais que foram gravadas e transcritas na íntegra (Gil, 1999); diário de campo (Chizzoti, 2006); Jogo das Preferências³ e análise documental (Flick, 2009; Cellard, 2008) dos livros didáticos e as orientações curriculares, estaduais e municipais utilizados por esses professores. Os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1988) e o referencial teórico ancorou-se nos conceitos *bourdieusianos* de campo, *habitus* e, especialmente, disposição estética.

O interesse em analisar em que consiste o capital cultural dos professores que lecionam Arte partiu de observações empíricas e reflexões teóricas a partir das quais

²Neste 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. Esclarecemos também que embora nossas questões sejam referentes ao ensino de Artes Visuais, especificamente, e a defendemos como tal, adotamos a expressão “ensino de Arte” neste texto pois a realidade escolar estudada ainda trata a arte e seu ensino de forma genérica e na perspectiva da polivalência.

³ O Jogo das Preferências foi uma estratégia de pesquisa criada para deixar mais evidente a hipótese de que as concepções estéticas dos professores oscilavam entre o gosto popular e o gosto médio (Bourdieu, 2007). O objetivo pretendido era que a apreciação de algumas imagens artísticas fizesse com que os professores expusessem de forma lúdica e despreziosa seus conhecimentos na área de Artes Visuais e pudéssemos analisar o volume de capital cultural. Sendo assim, o jogo consistia na apreciação de 18 reproduções a saber: Esculturas São Francisco e Injustiça, 2010, Ledo Ivo; Carrancas- Ana das Carrancas; Paineis em tecido exposto no Museu do Sertão; Escultura em madeira. Casa do Artesão; Mudança de sertanejo, 1999, J. Borges; Petrolina Antiga, 1989, Celestino Gomes; Moça no barco, 1980. Cicero Dias; Annunciation, 1487, Boticelli; Bassin d'Argenteuil 1874, Claude Monet; A negra, 1924, Tarsila do Amaral; Fontaine, 1917- Marcel Duchamp; Serie bichos, Caranguejo 1960, Lygia Clark; Emblema, 1974, Rubem Valentim; Improvisation nº. 31, 1913. Sea Battle, Kandinsky; Penetrável- Filtro, 1972, Helio Oiticica; Inserções em Circuitos Ideológicos. Projeto Coca-cola, 1960, Cildo Meireles; Azulejaria verde em carne viva, 2000, Adriana Varejão; Nan one month after being battered, 1984, Nan Goldin. As professoras eram convidadas a apreciarem as imagens, agruparem aquelas que gostavam e aquelas que não, justificando suas escolhas.

presumimos que a concepção de arte dos professores em questão, está pautada em paradigmas estéticos oriundos dos processos de apropriação da herança cultural que legitimam uma forma canônica de arte disseminada na região por uma política cultural marcadamente folclorista.

Do ponto de vista sociológico, acreditamos que discutir as formas de aquisição da cultura pelas quais os professores apreendem um capital cultural (Bourdieu, 2007a), pode nos ajudar a explicar, de certo modo, como determinados bens culturais em nosso país historicamente vêm sendo consumidos em detrimento de outros, em especial, as artes uma vez que o capital cultural é uma condição *sine qua non* na construção de uma competência estética necessária, do nosso ponto de vista, para o ensino de Arte.

Nesse sentido, os dados dessa pesquisa pode nos ajudar a pensar as políticas educacionais brasileiras considerando que as desigualdades culturais oriundas das desigualdades sociais historicamente produzidas interpelam as condições de aquisição da cultura e conseqüentemente incidem na formação docente.

1. Composição e volume do capital cultural de professores que lecionam Arte em Petrolina/PE e Juazeiro/BA: o aprendizado total e o tardio

Para discutir em que consiste o capital cultural dos professores que lecionam Arte, se faz necessário, primeiramente, apresentar as três formas de aquisição pelas quais segundo Bourdieu (2007b) o agente se apropria da cultura.

A primeira delas diz respeito ao seu estado incorporado, ou seja, está diretamente ligado à singularidade do agente e pressupõe tempo de investimento pessoal para sua incorporação. Depende em certa medida de sua origem social, começa na família sua apropriação e se prolonga por toda a vida conforme as disposições adquiridas na primeira socialização. Assim, é altamente dissimulada, faz do capital cultural “o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos” (Bourdieu, 2007a) devido a sua precocidade e durabilidade.

A segunda forma é o capital cultural objetivado, aquele que se apresenta sob a forma de bens culturais cuja apropriação depende do capital cultural incorporado pelo conjunto da família e das condições materiais, nesse sentido, o capital cultural objetivado é transmissível em sua materialidade, mas não na condição de sua 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 de diploma. Esse tipo de capital tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui (Bourdieu, 2007b).

Assim, enquanto o capital cultural, em seus estados incorporado e objetivado, apresenta-se enquanto vivência ou experiência social, o capital cultural certificado é um símbolo, uma certificação escolar, que depende, em certa medida, de outros capitais que podem ser colocados a seu serviço.

A partir da configuração do capital cultural, Bourdieu versa sobre os dois modos distintos, mas intimamente ligados de obtenção desse capital: o aprendizado total e o aprendizado tardio. A estes modos de aquisição o autor destaca aquele considerado como o “aprendizado total”, inculcado primeiramente no seio da família e prolongado pela aprendizagem escolar que o pressupõe e o completa (Bourdieu, 2007a).

O aprendizado total transmitido, inicialmente, pela família “por vias indiretas que diretas, constitui certo capital cultural e certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados” (Bourdieu, 2007a, p. 41-42) na forma de um *habitus* primário, ou seja, vai muito além dos investimentos em certificação escolar. Por ser transmitida via família, este capital herdado torna-se um estado incorporado, que 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 da cultura.

Com esse pensamento, Bourdieu propõe uma nova forma de pensar o conceito de classe no qual se faz 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.

Diante desse entendimento, em relação a posição social dos professores foi possível verificar a configuração de duas trajetórias sociais distintas. Primeiramente, observamos que a maioria dos professores entrevistados corresponde a 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).

Diante desses dados, observamos que, em relação à origem familiar, 14 professores provêm de pais agricultores, ocupação que não exige ou exige pouca instrução ou especialização e titulação, portanto, ou são analfabetos ou cursaram os primeiros anos do Ensino Fundamental o que corresponde a uma trajetória ascendente pois estes professores alcançaram um nível social além do campo de possibilidades (Bourdieu, 2007a) projetado por suas famílias.

De outro, temos outra trajetória ascendente, que se refere à relativa movimentação das frações da pequena burguesia no campo social referente a famílias de seis comerciantes de hortifruti e produtos agrícolas, três prestadores de serviço (ascensorista, marceneiro, sapateiro), um vereador e dois servidores públicos estaduais 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. Estas 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 aposentadoria.

Observa-se também que o exercício da docência, possibilitou a esses professores alcançarem melhores condições socioeconômicas do que as apresentadas por seus preceptores. Essa condição foi adquirida com o aumento do nível de escolarização oriunda do Ensino Superior acionado pela atuação profissional.

Todavia, no caso em análise, o alcance a níveis superiores de instrução foi apontado por alguns entrevistados 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).

Em relação aos aspectos simbólicos no que diz respeito a apropriação da cultura, 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 e religiosas como a festa do Padroeiro da cidade, as coroações de Nossa Senhora, a Via Sacra, o Reisado, o novenário mariano, as procissões aos santos e as festas cívicas, como Sete de Setembro, por exemplo.

Vimos que, nas festas mencionadas, a maioria é influenciada pela tradição católica, embora, na região, existissem outras influências, como a afrodescendente e indígena, que sequer foram lembradas. Essas manifestações de fé, que se traduzem em festas, implicam na produção de elementos que levam os participantes ao sentimento de pertença e de memória, como as vestimentas, a música, a comida e os objetos específicos.

Pode-se afirmar que o padrão cultural dominante, o católico, silenciou as demais produções simbólicas de outros grupos sociais o que pode ser interpretado como um dos traços do processo de colonização. É bom lembrar 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 5.692/71 assim como a associação de cultura e arte ao folclore.

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 ligadas a tradição e ao folclore, muito presente no Nordeste brasileiro.

Os depoimentos sobre as atividades culturais vivenciadas com a família mostram um aprendizado herdado 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 cíveis.

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.

Ressalte-se, que a relação com a cultura dominante, segundo os dados apresentados não se deu por uma herança familiar, que predominantemente, foi marcada por uma visão tradicional-religiosa. Sendo assim, a educação escolar, ou melhor, o aprendizado tardio, segundo Bourdieu (2007a), ganha um peso significativo no modo como o capital cultural vai ser constituído por esses agentes uma vez que o capital cultural herdado das famílias não possibilitou o contato com a alta cultura, apesar de, em alguns momentos, parecer reconhecê-la.

1.1. O aprendizado tardio e o papel da escola no reconhecimento da “cultura legítima”

Em relação a educação escolar, observamos, primeiro, que a maioria estudou em escolas públicas, e três deles em escolas particulares de viés religioso, o que, para elas significou um privilégio, pois tiveram acesso a um conhecimento diferenciado em relação ao que se tinha na época nas escolas públicas da região.

Um grupo pequeno de professores possuem memórias positivas pois relatam com emoção as experiências que viveu na escola. Esse grupo apesar das dificuldades financeiras foram incentivados pela família uma clara demonstração de que os pais entendiam o sentido da escolarização como um investimento social.

Os demais professores não 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 o que foi denominado por eles de caráter tradicional da educação vigente na época, pautada na ordem e na obediência.

Em relação às atividades artísticas vivenciadas na escola constatamos a predominância de três visões: a. Arte como expressão; b. Arte como habilidade para

trabalhos manuais e c. Arte como adorno para datas comemorativas que incluíam tanto civis como 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 & Araújo, 2007; M. Silva & Galvão, 2009), práticas que reverberam ainda hoje no calendário escolar, sobretudo, no que tange às datas comemorativas.

Essas perspectivas de arte aprendidas nas escolas coadunam com as atividades culturais vivenciadas por suas relações familiares e amigos, como descrito no início do texto, logo, a escola não proporcionou o aumento do volume do capital cultural no que tange a arte e a cultura legítima.

Nessa perspectiva, a escola como instância de reconhecimento da cultura legítima reforçou o distanciamento da classe popular ao acesso e aprendizagem da arte como área de conhecimento e formação humana uma vez que suas práticas pedagógicas não permitiram a construção e ampliação de experiências estéticas próprias da arte.

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.

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.

Constatou-se que 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 enquanto 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 o que ficou comprometido pela ausência de experiências estéticas na escola.

Para Bourdieu (2007a; 2007b), 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.

Sendo assim, 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, aos professores entrevistados. 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.

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 classe popular o direito ao acesso de bens simbólicos eruditos, o que cristaliza a ideia de que a arte não é para todos.

2. As políticas educacionais de Ensino Superior e o impacto no volume de capital cultural dos professores de Arte

Ao analisar a trajetória realizada pelos professores na posse do capital cultural, considerando os modos de aquisição, em particular, em relação à arte, no caso estudado, pudemos constatar que o capital cultural dos professores, oriundo de uma bagagem familiar, permitiu conhecer e se identificar com o que se convencionou chamar de arte

popular, enquanto que a escola, como demonstrado, pouco ou quase nada acrescentou na ampliação dos códigos de apropriação da cultura, fortalecendo o distanciamento entre os professores e o conhecimento da arte.

Contudo, um dado relevante diz respeito à diferença de capital cultural apresentado pelos professores que possuem formação acadêmica em Arte, especificamente, em Artes Visuais. Como é sabido, a maioria dos professores que lecionam Arte nas cidades brasileiras são formados em outras áreas, predominantemente Letras, História e Pedagogia. Dos 28 professores entrevistados somente 4 possuíam formação acadêmica em Artes Visuais os demais assumiam a disciplina com o objetivo de completar a carga horária, com isso não mantinham vínculo teórico nem didático-pedagógico com a área de conhecimento pertinente a Arte.

Esse dado se torna relevante uma vez que estudos de Barros (2015) sobre a distribuição e ampliação do sistema de Ensino Superior no Brasil a partir dos anos 1990 apontarem um aumento significativo de Instituições de Ensino Superior (IES) e de matrículas, a taxa de escolarização líquida da população brasileira de 18 a 24 anos continua muito baixa: 14,4%, segundo o Censo da Educação Superior de 2010. Iniciativas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o aumento da oferta de cursos superiores a distância e as políticas de cotas vêm exercendo papel importante, porém limitado na redistribuição de oportunidades.

A nível nacional esses dados podem parecer insuficientes diante da complexidade das desigualdades culturais historicamente forjadas em nosso país contudo é preciso reconhecer o impacto que as políticas educacionais empreendidas nos últimos anos por meio da interiorização da IES provocou nas localidades brasileiras.

A interiorização das IES em diversas localidades brasileiras trouxe oportunidade de qualificação profissional e com ela o desenvolvimento social, econômico e cultural de regiões negligenciadas por muito tempo pelas políticas governamentais, como é o caso do Semiárido brasileiro.

No caso investigado, a formação acadêmica proporcionou a elevação do capital cultural dos professores, sobretudo, considerando que a problemática do ensino de Arte no Brasil, em suas diversas áreas, na educação escolar, se inscreve na ausência de professores que a lecionam sem a devida formação, o que não foi diferente na realidade investigada.

Do contexto estudado pudemos verificar que das três situações analisadas: a. professores que completam a carga horária e não se envolvem com a produção artística; b. professores que apresentam uma trajetória artística, mas não têm formação acadêmica específica; c. professores que são formados em arte, mais especificamente, em Artes Visuais somente o terceiro grupo demonstrou um volume de capital cultural mais elevado que os anteriores.

Apesar de o grupo 2, possuir envolvimento com atividades artísticas e experiência na produção cultural da região, três com o teatro e um com a dança eles também investem em cursos nas áreas de atuação, especialmente fora das cidades, o que permite apresentar um volume de capital mais elevado do que os do grupo 1, porém, não o suficiente para romper com a artificialidade no trato com a cultura legítima.

No entanto, o grupo 3, que se refere aos professores com formação em Arte, quatro em Artes Visuais, pela UNIVASF; um pela Universidade Federal de Pernambuco e outra, pela Plataforma Freire (PARFOR) realizada na Universidade Estadual da Bahia demonstraram desde crianças, o interesse em desenhar e pintar, mas, na escola, como vimos, não estimulou nem aprofundou esse interesse, o que segundo os entrevistados só aconteceu no Curso de Artes Visuais onde puderam rever suas concepções sobre arte e ampliarem suas preferências estéticas.

Esses professores demonstraram mais propriedade conceitual, teórica e metodológica que condiz com quem investiu em uma formação acadêmica, 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 teóricos e de processos criativos, pesquisam em revistas especializadas, 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 que visitam.

Sendo assim, embora ao longo da pesquisa os dados apontaram para o reconhecimento de um processo de reprodução social que faz com que os alunos tenham muito pouco acesso ao que se consagra no campo artístico em boa medida porque seus próprios professores apresentam baixo capital cultural em razão de trajetória social e de uma formação raramente especializada.

Diante do contexto analisado não se pode negar o impacto no volume do capital cultural dos professores de formação especializada tiveram devido as repercussões de uma política de interiorização do ensino público superior com foi o caso da Univasf que a partir da adesão ao Reuni possibilitou a criação e o funcionamento do curso de Artes

Visuais, curso este, que vem contribuindo com a formação profissional e cultural na região e podemos a médio e longo prazo vislumbrar a possibilidade de transformação social.

Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (1988.). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Ltda,
- Barros, A. S. X. (2015). Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. In: *Educ. Soc., Campinas*, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015. Acessado em 23 de setembro de 2017 em <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf>.
- Brasil (1996). 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.
- Bourdieu, P. (2007a) A distinção. Crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk.
- Bourdieu, P. (2007b) Modos de produção e modos de percepção artísticos. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, pp. 269-294.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petropolis, Vozes.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, Vozes, 2006.
- Denzin, N. K; Lincoln, Y, S. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed Bookman.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman.
- Nogueira, C.M.M; Nogueira, M.A. (2002). A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: *Educação e Sociedade, Campinas*, v. 23, n. 78.
- _____. (2009). *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 149p.
- Ortiz, R. (1994). *Pierre Bourdieu*. 2º. ed. São Paulo: Ática;
- Ortiz, R. (2006) *Cultura brasileira e identidade nacional*. 2a ed. São Paulo, Brasiliense, 2006.
- Osinski, D. (1998). *Ensino da arte: os pioneiros e a influência estrangeira na arte educação em Curitiba*. Dissertação de Mestrado em Educação não-publicada. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Silva, M. B.; Galvão, A.M. de O. (2009) *Concepção de Arte na Educação*. In: *Revista HISTEDBR*. Online.
- Silva, E.; Araújo, C. (2007). *Tendências e Concepções do Ensino de Arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio epistemológica da arte/educação* Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/ge01-3073--int.pdf. Acessado em 29 de julho de 2013.
- Souza, J. (2012). *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* Belo Horizonte: UFMG, 2012.

Vanderberghe, F. (2010). O real e “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).