

FORMAÇÃO DOCENTE E GOSTO PELAS ARTES: POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO*

*Livia Lara da Cruz***

RESUMO: O objetivo desse trabalho foi analisar as relações existentes entre a formação cultural dos professores do ensino fundamental II e médio da rede estadual de São Paulo e suas percepções acerca das potencialidades educativas dos museus de arte. Tendo como principal referencial teórico o sociólogo francês Pierre Bourdieu e seu conceito de capital cultural, pretendeu-se apreender em que medida a formação cultural dos professores pode ou não determinar uma relação mais fértil com os museus de arte. Para tanto, entre os meses de setembro e novembro de 2007 foram aplicados questionários acerca da origem social, formação escolar e profissional, informações sobre hábitos de lazer e cultura e opinião sobre museus e exposições de arte a dois grupos distintos de professores. O grupo 1 incluiu vinte professores que, durante o ano de 2007, agendaram espontaneamente mais de uma visita monitorada para seus alunos no Museu Lasar Segall, localizado no bairro da Vila Mariana, zona sul da cidade de São Paulo. O grupo 2 incluiu outros vinte professores, que agendaram visitas monitoradas no Museu Lasar Segall devido à participação da escola em um projeto financiado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e que não voltaram ao Museu até o fim de 2007. A observação dos resultados obtidos permitiu a percepção de aproximações entre os dois grupos no que diz respeito à sua origem social, mas diferenças em relação à instituição de formação

* Tal análise foi desenvolvida no âmbito da dissertação de mestrado Magistério e Cultura: A formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas dos museus de arte, desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Paula Perin Vicentini, no Programa Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2008.

** Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Professora efetiva da rede estadual de São Paulo. Email: livialara23@hotmail.com.

e a relação mantida com os bens culturais de uma maneira geral, e mais especificamente, com o museu de arte.

PALAVRAS-CHAVE: Formação cultural dos professores; gosto pelas artes; perfil sociocultural do magistério; capital cultural.

ABSTRACT: This report of research has the objective of presenting an analysis about the relationship between the cultural formation of teachers of basic school of São Paulo and their perceptions about the potential education of art museums. With the concept of cultural capital, formulated by Pierre Bourdieu, we wanted to understand how the cultural background of teachers could or could not determine a stronger relationship with the museums. So, between September and November 2007, we applied questionnaires about the education and cultural habits for two distinct groups of teachers. The first group was about twenty teachers who scheduled spontaneously a visit with their students at the Museum Lasar Segall, located in Vila Mariana, southern city of São Paulo. The second group included twenty other teachers, who visited the Museum with their students in a project organized by the Department of Education of São Paulo. It was similarities between the two groups about their social origin, but differences about the kind of university and the relationship maintained with the cultural property of general, and, more specifically, the art museum.

KEYWORDS: Cultural formation of teachers; sociocultural profile of teachers.

Sobre a esterilidade

*A árvore que não dá frutos
É xingada de estéril. Quem
Examina o solo?*

*O galbo que quebra
É xingado de podre, mas
Não havia neve sobre ele?*

Bertolt Brecht

Este artigo procurou analisar as relações existentes entre a formação cultural dos professores do ensino fundamental II e médio da rede estadual de São Paulo e suas percepções acerca das potencialidades educativas dos museus de arte. Para tanto, entre os meses de setembro e novembro de 2007 foram aplicados questionários a dois grupos distintos de professores. O grupo 1 incluiu vinte professores que, durante o ano de 2007, agendaram espontaneamente mais de uma visita monitorada para seus alunos no Museu Lasar Segall, localizado no bairro da Vila Mariana, zona sul da cidade de São Paulo. O grupo 2 incluiu outros vinte professores, que agendaram visitas monitoradas no Museu Lasar Segall devido à participação da escola em um projeto financiado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e que não voltaram ao Museu até o fim de 2007.

Em relação aos professores investigados, a maioria é do sexo feminino, fato que nos remeteu à questão da feminização do magistério, e pertencente aos segmentos populares da sociedade, considerando-se o nível de instrução e a profissão exercida pelos pais e avós.

Acerca das diferenciações entre os grupos, observou-se o delineamento de duas tendências no que se refere ao perfil dos professores investigados. A primeira tendência (grupo 1) aponta para professores mais jovens, egressos de universidades ou faculdades públicas, dentro da cidade de São Paulo, com menos experiência na área educacional e menor carga horária de trabalho dentro da sala de aula (até vinte horas semanais), e cuja procura pelo Museu Lasar Segall se deu de forma espontânea, uma vez que os professores agendam visitas com os seus alunos por iniciativa própria, e mais de uma vez ao longo de um ano. A segunda tendência (grupo 2) aponta para professores mais velhos, egressos de universidades ou faculdades privadas (inclusive fora do município de São Paulo), com mais experiência na área educacional, maior carga horária de trabalho dentro da sala de aula (até trinta e três aulas semanais) e cuja procura pelo Museu Lasar Segall se deu através da participação de um projeto instituído pela Secretaria de Estado da Educação, o projeto Traços e Passos.

Os informantes demonstraram, de maneira geral, um baixo consumo nos itens culturais abordados: foram poucos os professores que informaram

o nome da última peça de teatro ou o último filme visto no cinema, por exemplo. A maioria declarou não participar de organizações sociais (clubes, igrejas, sindicatos) e uma parte pequena informou viajar para fora do estado de São Paulo. As iniciativas de práticas esportivas também são mínimas. O número de professores que declarou usar seu tempo livre para descansar e cuidar da casa e dos filhos foi bastante expressivo. As dificuldades de ordem financeira, as poucas horas destinadas ao repouso e ao lazer e a necessidade da reposição da força de trabalho podem ser hipóteses para explicar essa situação. No entanto, foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos pesquisados, principalmente no que diz respeito às preferências culturais e o modo de apropriar-se dessas preferências, incluindo aí os museus de arte.

A maioria dos professores do grupo 1 (espontâneo) assinalou, em relação aos hábitos na infância, o fato de acessar freqüentemente, com a família, bens culturais tais como o cinema (o mais citado) e o museu (o menos citado). Na escola essa freqüência teria aumentado, principalmente em relação ao museu e à biblioteca. Da mesma forma, era comum que esse grupo fizesse alguma atividade extracurricular (curso de idioma, música, teatro). O contato com a leitura na infância (gibis, contos, literatura infantil, Monteiro Lobato) é apontado por quase todos os professores integrantes desse grupo; a maioria deles ganhava livros de presente e tinha o hábito de escutar música dentro de casa, geralmente o que os pais costumavam ouvir. Os professores do grupo 2 (projeto) assinalaram um menor acesso aos bens culturais durante a infância; alguns deles simplesmente responderam “não freqüentava” às questões relativas ao teatro e ao cinema. Esse quadro sofre uma leve alteração em relação à freqüência com a escola, aumentando sutilmente. Os professores do grupo 2 (projeto) tinham menos contato com a leitura, ganhavam menos livros de presente, poucos faziam algum tipo de atividade extra-curricular, embora a maioria ouvisse música em casa.

Os professores do grupo 1 (espontâneo) puderam citar com maior precisão o nome do último livro que leram ou que estavam lendo (apenas dois deixaram de responder à questão), assim como nomearam entre seus artistas preferidos, alguns relativamente menos conhecidos pelo grande público (Livio Abramo, Kandinsky, Gauguin); a maioria desses professores acessa

a *internet* frequentemente para fazer pesquisa, baixar música ou para o lazer; alguns falam outra língua e alguns já puderam viajar para fora do Brasil, para passear ou estudar. Em relação aos museus, a maioria se considera freqüentador assíduo ou regular; preferem visitar esses espaços sozinhos e não acham a companhia de um monitor necessária; confessam que, dadas as dificuldades práticas, levam menos os alunos aos museus do que deveriam e/ou gostariam, afirmando tê-lo feito ao longo do ano de 2007 de três a cinco vezes. Todos já conheciam o Museu Lasar Segall antes de levar os alunos. Os professores do grupo 2 (projeto), se furtaram a responder a questão sobre o último livro lido: os poucos livros citados foram livros religiosos ou que podem ser categorizados como livros de auto-ajuda. Da mesma forma, o artista preferido que mais apareceu entre as respostas foi o Lasar Segall, possivelmente porque esses professores estavam respondendo o questionário *no* Museu Lasar Segall. Aparecem também grandes “medalhões” das artes plásticas, como Tarsila do Amaral, da Vinci, Picasso. Esses professores têm um acesso mais limitado à *internet*: alguns afirmaram nunca usar a ferramenta, ou usar na escola ou em casa de amigos e/ou familiares. Poucos afirmaram falar outra língua e nenhum professor apontou ter realizado viagens ao exterior. No que tange aos museus, apenas um professor do grupo 2 (projeto) afirma ser freqüentador: a maioria diz freqüentar pouco e três dizem que não o fazem. Dois professores afirmaram que a visita ao Museu Lasar Segall tinha sido a primeira visita a museus que haviam feito até então, e apenas dois professores afirmaram conhecer o Museu Lasar Segall antes da visita com os alunos, o que evidencia que o curso de capacitação promovido pelo Museu antes do projeto começar não teve o seu objetivo efetivamente alcançado, uma vez que os professores que participaram do curso não foram os mesmos que levaram os alunos ao Museu. Apenas um professor prefere ir aos museus sozinho, a maioria vai acompanhado de amigos e/ou familiares e, dezenove acham que a presença do monitor é importante para a compreensão da exposição. Esses professores também acham que levam pouco os seus alunos aos museus, e citaram que durante o ano de 2007 o fizeram de 1 a 2 vezes.

Tomando como pressuposto o conceito de capital cultural desenvolvido por Pierre Bourdieu, a forma de se apropriar dos bens culturais objetivados

disponíveis em nossa sociedade (cinema, peças de teatro, livros, museus etc.) varia de acordo com a trajetória do sujeito, sua origem familiar e sua escolarização, ou seja, de acordo com as possibilidades que existiram, dentro do ambiente familiar e escolar, de acúmulo do capital cultural.

O capital cultural identifica-se como um conjunto de estratégias, valores e disposições promovidos principalmente pela família, pela escola e pelos demais agentes da educação, que predispõe os indivíduos a uma atitude dócil e de reconhecimento ante as práticas educativas. Este conceito foi formulado pelo sociólogo francês para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças oriundas de diferentes classes sociais, procurando relacionar o sucesso escolar com a distribuição desse capital específico entre as classe ou frações de classe. O capital cultural pode existir sob três formas: no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas etc.; e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (Nogueira & Catani, 1998, p. 74).

De acordo com Bourdieu, o capital cultural existente sob o estado incorporado, privilégio de grupos mais favorecidos na estrutura social, corresponde a um “ter que se tornou ser”, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, algo que não pode ser transmitido instantaneamente, mas que demanda tempo para sua aquisição:

Sabe-se, por um lado, que a apropriação do capital cultural objetivado – portanto, o tempo necessário para realizá-la – depende, principalmente, do capital cultural incorporado pelo

conjunto da família [...] e de todas as formas de transmissão implícita. Sabe-se, por outro lado, que a acumulação inicial do capital cultural – condição da acumulação rápida e fácil de toda a espécie de capital cultural útil – só começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural: nesse caso, o tempo de acumulação engloba a totalidade do tempo de socialização. Segue-se que a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a forma mais dissimulada da transmissão hereditária do capital (Bourdieu, 2003a, p. 76).

Infere-se, portanto, que o capital cultural dos indivíduos, isto é, as competências culturais e linguísticas herdadas dentro dos limites da classe social a que pertencem seus familiares constituem elementos importantes para o desempenho escolar. Bourdieu destaca como essa primeira forma de transmissão do capital cultural é fundamental na apreensão da competência cultural legítima, ou seja, a cultura que é valorizada socialmente. Ao discutir a relação estabelecida entre os sujeitos e a cultura dominante, Bourdieu refere-se à “marca de origem”, definida pela forma como esta competência foi adquirida e perpetuada no modo de sua utilização. Apreendida na família e não necessariamente na escola, a competência cultural legítima é valorizada sobremaneira no ambiente escolar, que se encontra muito mais ligado ao reconhecimento da cultura dominante do que ao seu conhecimento.

O segundo estado do capital cultural descrito por Bourdieu refere-se ao estado objetivado do capital, certo número de propriedades associadas aos suportes materiais (escritos, pinturas, monumentos etc.) transmissíveis apenas em sua materialidade e que exigem o capital cultural incorporado para que possam ser desfrutados:

O capital cultural no estado objetivado detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada [...] Uma coleção de quadros, por exemplo, transmite-se tão bem (senão melhor, porque num grau de eufemização superior) quanto o capital econômico. Mas o que é

transmissível é a propriedade jurídica e não (ou não necessariamente) o que constitui a condição da apropriação específica, isto é, a posse dos instrumentos que permitem desfrutar de um quadro ou utilizar uma máquina e que, limitando-se a ser capital incorporado, são submetidos às mesmas leis de transmissão (Nogueira & Catani, 1998, p. 77).

Além desses dois estados, Bourdieu indica igualmente a existência de uma outra forma de capital cultural, a do capital cultural institucionalizado, típica daqueles menos favorecidos socialmente que têm a possibilidade de converter capital econômico em capital cultural. Bourdieu dá como exemplo os diplomas que, como “certidões de competência cultural”, conferem aos seus portadores um valor constante, convencional e garantido em relação à cultura:

Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente em um dado momento histórico. (Bourdieu, 2003a, p. 78).

Bourdieu afirma que, mesmo para os indivíduos escolarizados, as diferenças de origem social se expressam no capital cultural, já que a cultura legítima pressupõe um modo legítimo de se relacionar com ela. Para ele, o ato de transmissão cultural é a “atualização exemplar de um certo tipo de relação cultural” (2001, p. 218). Dando continuidade às suas investigações neste sentido, Bourdieu observa que existe uma correlação estreita entre algumas variáveis pertinentes ao perfil da família e o sucesso escolar de seus filhos. Elementos como a escolarização dos pais e dos avós, tipo de estabelecimento de ensino cursado, local de residência da família, embora não desempenhem

de maneira isolada um papel determinante, configuram-se em variáveis importantes e fortemente relacionadas com o desempenho educacional dos estudantes. São, portanto, fatores que transcendem o âmbito escolar, fatores econômicos e culturais que assumem grande importância na trajetória escolar do sujeito. As diferenças de acesso aos bens culturais, existentes entre as famílias influenciam no comportamento do aluno na escola e no seu desempenho escolar também.

Sabe-se que é possível constatar fortes variações nas práticas culturais, assim como nas preferências artísticas de indivíduos do mesmo nível escolar ou social, segundo o nível cultural de sua família de origem (avaliado pelo nível de instrução e pela profissão de seus ascendentes em linha materna e paterna). Em razão da lentidão do processo de aculturação, sobretudo, em matéria de cultura artística, determinadas diferenças sutis, associadas à antiguidade do acesso à cultura, continuam, portanto, separando indivíduos aparentemente iguais no que diz respeito à situação social e, até mesmo, ao nível escolar. A nobreza cultural possui, igualmente, seus redutos (Bourdieu, 1997, p. 46).

Bourdieu observou, em pesquisa realizada na Europa durante a década de 1960, que a frequência aos museus aumenta consideravelmente à medida que o nível de instrução é mais elevado, o que relaciona esse hábito a um modo de ser, quase exclusivo, das classes cultas: verifica-se que, em relação ao público que frequenta os museus franceses, por exemplo, a parcela das diferentes categorias sócio-profissionais corresponde quase exatamente à razão inversa de sua parcela na população global. Se esse fenômeno é visível em países como a França ou a Holanda, o que podemos dizer sobre o Brasil?

Em relação aos dados coletados por meio dos questionários, há que se observar a relevância que a escola possui na constituição de um hábito de frequência a espaços culturais. Visto que grande parte dos professores apontou um maior contato com estes espaços por intermédio da instituição escolar, este é um trabalho de assimilação, pois, que não pode ser desprezado.

O tipo de instituição cursada no curso superior (as públicas, com maior renome acadêmico e as privadas, geralmente com menor prestígio na área educacional) também deve ser considerado, uma vez que, conforme já apontados em trabalhos anteriores, a instituição de ensino como força formadora de hábitos propicia aos que se encontram sob sua influência não somente esquemas de pensamento particulares, mas também uma disposição geral formadora de esquemas capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, inclusive no que diz respeito às preferências e aos hábitos culturais.

Entretanto, é fundamental considerar a importância que a ação familiar e, conseqüentemente, os hábitos culturais na infância têm sobre a possibilidade dos indivíduos acessarem os bens culturais quando mais velhos, e o modo que irão fazê-lo. Embora isso tenha sido apenas apontado nos questionários, uma vez que não foi possível aprofundar essas informações, pudemos observar famílias que, embora fracamente dotadas de capital escolar ou capital cultural, desenvolvem estratégias de apropriação dos objetos culturais por parte de seus filhos, seja valorizando a escolarização e o papel da escola, seja servindo como intermediário entre a cultura considerada legítima e as crianças (dando livros de presente, lendo histórias, levando-os ao cinema, matriculando-os em cursos extracurriculares). As crianças que possuem anteriormente uma relação mais próxima com aquilo que será valorizado na escola (uma vez que o que a escola valoriza em termos culturais o que é valorizado pela classe dominante) possuem mais chance de terem uma escolarização menos acidentada.

Dessa forma, as relações desenvolvidas no seio familiar e posteriormente na escola e na instituição cursada na graduação serão determinantes na relação que os professores desenvolverão com os museus de arte: as ações e as percepções dos agentes sociais estão, enfim, de acordo com seu *habitus* internalizado mediante as relações entre as probabilidades objetivas cientificamente construídas e as aspirações subjetivas ou as motivações, tendo em vista as conjunturas de um campo que o estimulam.

O conceito de *habitus* é uma maneira de explicar o comportamento dos indivíduos, mas não como sendo determinado apenas pelo mundo exterior ou apenas como decorrência de interioridades independentes. Trata-se de reconhecer a “interioridade da exterioridade”, ou seja, os modos

de incorporação do funcionamento da realidade social num processo de interiorização que obedece às especificidades do lugar e da posição de classe dos agentes: trata-se de saber quem fala e de onde fala. A interiorização de disposições para a ação que compõem o *habitus* relaciona-se ao aprendizado realizado pelo agente em sua relação com o mundo. Assim, ele adquire compreensão prática do mundo, cujas estruturas cognitivas são produto da incorporação das estruturas sociais: são disposições apreendidas durante o processo de socialização.

O princípio da ação histórica, tanto a do artista, do erudito ou do governante como a do operário ou do pequeno funcionário, não é algo que se configura socialmente como um objeto constituído na exterioridade. Não reside nem na consciência nem nas coisas, mas na relação entre dois estados do social, isto é, entre a história objetivada nas coisas sob a forma de instituições e a história encarnada nos corpos sob a forma desse sistema de disposições que eu chamo *habitus*. O corpo está no mundo social, e o mundo social está no corpo. E a incorporação do social, realizada pela aprendizagem, é o fundamento da presença no mundo social, que supõe a ação socialmente bem-sucedida e a experiência ordinária desse mundo como evidentes (Bourdieu, 1983, p. 37).

Para Bourdieu, o *habitus* não é calculado, mas é referente a uma determinada classe ou grupo e, por isso, mesmo constitui um lugar de solidariedade entre os pares, cujas condições e condicionamentos se assemelham. As condições de produção de um *habitus* encontram sua origem na posição que os agentes, ou uma classe de agentes, ocupam no interior do espaço social global ou ainda nas suas esferas relativamente autônomas, os campos. O campo representa um espaço social de dominação e de conflito, em que há autonomia, regras próprias de organização, hierarquia e estratégias de estrangimento do comportamento do indivíduo.

Um campo se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos [...] Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotada de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc. (1983, p. 89).

A noção de campo representa, assim, um espaço social de dominação e de conflitos. Setton afirma que o conceito de campo “traduz a concepção social do autor. Campo seria um “espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder” (2002, p. 64). Cada campo tem uma certa autonomia, possui suas próprias regras de organização e de hierarquia e constringem o comportamento do indivíduo, atrelando-o a sua posição social.

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação à este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. E uma das grandes questões que surgirão a propósito dos campos (ou dos subcampos) científicos será precisamente acerca do grau de autonomia que eles usufruem (Bourdieu, 2004, p. 21).

A sociedade é composta de diversos campos (político, científico, artístico), em que os agentes buscam a apropriação de determinado objeto material ou simbólico através de estratégias que, embora inconscientes (no sentido de naturais), são produtos do *habitus* ajustados a uma determinada demanda social.

Digo que para compreender uma produção cultural (literatura, ciência etc), não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto. [...] minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois pólos, muito distanciados, entre os quais se supõe [...] que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo o campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que estabelece as leis sociais mais ou menos específicas (Bourdieu, 2004, p. 20).

Os agentes buscam a apropriação de determinado objeto material ou simbólico através de estratégias que, embora inconscientes, são produtos do *habitus* ajustados a uma determinada demanda social.

A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores. Esta estrutura, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo: as lutas cujo espaço é o campo têm por objeto o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, isto é, em definitivo, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico (Bourdieu, 1983, p. 90).

As estratégias, portanto, assumem um caráter inspirado pelas determinações históricas derivadas de uma mesma trajetória social, o que inclui a possibilidade de acumulação de capitais (econômico, social, cultural) que contribuem para situar os agentes em posições definidas no espaço social.

Embora diferentes capitais culturais tenham diferentes valores em diferentes mercados, a posse do capital cultural considerado legítimo confere ao agente poder e distinção frente à sociedade. Bourdieu ressalta que o gosto, muitas vezes associado ao fato de ser ou não culto, não é natural, mas sim socialmente construído a partir dos processos de socialização sofridos ao longo da trajetória dos sujeitos. Pode-se considerar, então, que a disposição estética e a competência específica correspondente que dão margem à apropriação legítima de uma obra de arte configuram-se como a dimensão de um estilo de vida no qual se exprimem as características específicas de uma determinada condição social.

A posse de capital cultural diz respeito à apropriação dos bens simbólicos que uma formação social selecionou como dignos de serem desejados e possuídos. A cultura dominante ou legítima se institui como tal e sua posse pode ser mais ou menos valorizada, dependendo das condições sócias em que os agentes estão inseridos. Uma parte do universo cultural é legitimada e consagrada como tal, e essa hierarquia, fruto de relações sociais, objetiva-se nas coisas (Bourdieu, 1997, p. 190).

Bourdieu considera que não é exagerado pensar a ausência de uma “marca de origem” como fomentadora do sentimento de incompreensão que assombra os visitantes menos cultos, esmagados pelo respeito diante do universo sagrado da cultura legítima, o que contribui para mantê-los afastados dos museus. Este fenômeno se estende a grande número de representantes da categoria docente:

É preciso considerar o fato de que a disposição estética, embora se apresente como universal, se enraíza em condições particulares de existência – das quais ela é a dimensão mais rara, distintiva e diferente de um estilo de vida – para compreender que só se pode descrever a relação das diferentes classes com a obra de arte (ou, mais exatamente, a relação entre as classes sociais com respeito à obra de

arte) na linguagem, cara a Halbwachs, da “distância com relação ao foco dos valores culturais”. Relação de força, indiscutivelmente, mas tão desigual que tem poucas chances de aparecer como tal, mesmo para aqueles que, na sua relação com a arte ou os artistas (essa forma irreconhecível de luta de classes), defendem obscuramente sua arte de viver (Bourdieu, 2005, p. 111).

A relação dos membros das classes populares com a cultura dominante (artística, inclusive) não é tão diferente daquela que mantêm com seu universo de trabalho: excluídos da propriedade dos instrumentos de produção, são também privados dos instrumentos de apropriação simbólica, não possuindo o capital cultural incorporado que é a condição da apropriação do capital cultural objetivado. Dessa forma, observa-se a dimensão eminentemente social dos meios de apropriação dos bens culturais existentes em um museu de arte – dimensão esta que se constitui em privilégio daqueles já “iniciados” de alguma forma nesse domínio cultural; Bourdieu considera que o universo dos bens culturais encontra-se especialmente predisposto a expressar as diferenças sociais porque “la relación de distinción se encuentra objectivamente inscrita en él”. O objeto artístico é, portanto, a objetivação de uma relação de distinção em seus mais diversos contextos.

Esse é um dos problemas que se coloca em face do acesso aos museus de arte: é mais fácil possibilitar o acesso físico a eles (entrada gratuita, divulgação massiva na mídia, transporte) do que possibilitar o potencial educativo que eles encerram. É fácil informar os professores da rede pública estadual de que a obra de Lasar Segall existe e vale a pena ser conhecida; difícil, entretanto, é fazer com que todos esses professores aproveitem *igual e integralmente* as obras de Lasar Segall, e assim possam possibilitar que seus alunos também o façam.

O fato dos museus de arte exigirem, para sua real apropriação, disposições e competências que não estão distribuídas universalmente entre a população (a despeito de parecerem inatas), faz com que as obras culturais tenham um caráter exclusivo, material ou simbólico, que, ao funcionar como capital cultural (objetivado ou incorporado), assegura um esse benefício de

distinção, proporcionando a singularidade dos instrumentos necessários para sua apropriação, e um benefício de legitimidade, benefício por excelência, que consiste no fato de sentir-se justificado de existir (como se existe), de ser como é necessário ser. É isto que faz a diferença entre a chamada cultura legítima das sociedades divididas em classes, produto da dominação predisposta a expressar e a legitimar sua dominação, e a cultura das sociedades pouco ou nada diferenciadas, nas quais o acesso aos instrumentos de apropriação da herança cultural está repartido quase por igual, de maneira que a cultura, quase igualmente dominada por todos os membros do grupo não pode funcionar como capital cultural e como instrumento de dominação, a não ser em limites muito restritos (Bourdieu, 1978, p. 226). Há, portanto, um benefício simbólico que a apropriação de uma obra de arte traz e que distingue as pessoas dotadas desta capacidade, a distinção cultural.

Dessa forma, quem não recebeu da família ou da escola os instrumentos que somente a familiaridade pode proporcionar está condenado a “uma percepção da obra de arte que toma de empréstimo suas categorias à experiência cotidiana e termina no simples reconhecimento do objeto representado”:

Um ensino artístico que se reduza a um discurso (histórico, estético outro) sobre as obras é necessariamente um ensino de segundo plano: a semelhança do que ocorre com a língua materna, a educação literária ou artística (ou seja, as “humanidades” do ensino tradicional) pressupõe necessariamente – sem nunca, ou quase, se organizar em função dessa condição prévia – indivíduos dotados de uma competência previamente adquirida e de um verdadeiro capital de experiências (visitas de museus ou de monumentos, audições de concertos, leituras, etc) que se encontram distribuídas, de forma bastante desigual, entre os diferentes meios sociais (Bourdieu, 2003b, p. 106).

A mera divulgação da obra de um artista ou de um museu de arte dificilmente é enriquecedor por si só: a integração de alguém a uma parte do imenso universo cultural que temos disponível exige condições para que isso

ocorra, afinal, “o amor pela arte nasce de um convívio bem prolongado e não de um golpe repentino” (Bourdieu, 1997, p. 90). É preciso considerar o fato de que a disposição estética, embora se apresente como universal, se enraíza em condições particulares de existência – das quais ela é a dimensão mais rara, distintiva e diferente de um estilo de vida – para compreender que só se pode descrever a relação das diferentes classes com a obra de arte numa perspectiva de relação de força tão desigual que tem poucas chances de se demonstrar como tal.

Assim, as expectativas excessivas depositadas na figura do professor conduzem a uma frustração tanto por parte dos professores, quanto por parte dos educadores de museus. Ao colocar em destaque o protagonismo do professor no processo (sua iniciativa na organização prática da visita, na preparação dos alunos, na condução do grupo, na avaliação etc), há a supervalorização do professor como *indivíduo* e a conseqüente desconsideração das questões referentes ao contexto que envolve tanto a trajetória familiar e escolar do professor, quanto seu trabalho cotidiano.

As deficiências da formação docente, eventualmente apontadas por aqueles que trabalham em museus (professores que não conhecem museus, que não são visitantes assíduos, que não percebem as potencialidades dos espaços, que não preparam os alunos, que não sabem trabalhar com objetos e explorar suas peculiaridades), são atribuídas a elementos inerentes ao professor, o que inclui a sua “acomodação”, a “resistência” e a “falta de vontade de mudar”, e desprezam as condições objetivas que limitam as possibilidades de o professor adquirir os conhecimentos reconhecidos como necessários para o pleno exercício da função docente, quais sejam, uma formação regular de qualidade, salário capaz de garantir o consumo da cultura valorizada (livros, por exemplo) e estímulos que favoreçam a busca por oportunidades de investimentos constantes no desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. *La distinción*. Criterio y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus, 1978.

- _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. *Razões Práticas: sobre a teoria da acção*. Oeiras: Celta Editora, 1997.
- BOURDIEU, Pierre & DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Edusp, 2003a.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. In Nogueira, M. A., CATANI, A. (orgs.). Petrópolis: Editora Vozes, 2003b.
- _____. *Os usos sociais da ciência – Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- _____. Renato Ortiz(org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'água, 2005.

BIBLIOGRAFIA

- BIANCHINI, Noemi. As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso normal superior. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2005.
- Bourdieu, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- _____. *A Produção da Crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*, Porto Alegre: Editora Zouk, 2001.
- _____. *A miséria do mundo*. São Paulo: Editora Vozes, 2003.
- FERREIRA, Marcos Paulo. Concursos, ingresso e profissão docente: um estudo de caso dos professores de história (São Paulo, 2003 – 2005). Dissertação de mestrado. Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- LAPO, Flavinês Rebolo. Professores retirantes: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do estado de São Paulo. Dissertação

- de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- LUGLI, Rosário S. Genta. A construção social do indivíduo. *Revista Educação*, São Paulo, n. 5, pp. 26-35, 2007.
- MARTINS, Antônio Norberto. Perfil sócio cultural dos professores da rede oficial de ensino do estado de São Paulo. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- MICELI, Sérgio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo, Rio de Janeiro: Editora Difel, 1979.
- PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho. Tese de doutorado. Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- PEREIRA, Gilson. *Servidão Ambígua. Valores e condição do magistério*. São Paulo: Escrituras, 2001.
- SETTON, Maria da Graça J. Professor: um gosto de classe. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1988.
- _____. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação e Sociedade*, vol.26, n. 90, jan./abr. São Paulo, 2005.
- SILVA, Rosemeire Reis da. Professores da escola pública e a educação escolar de seus filhos: uma contribuição ao estudo da profissão docente. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.
- UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional, Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.